

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

MICAELA SÍLVIA SIMÃO FONDO COVANE

**LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DE LEITORES SOB ANÁLISE DAS
VIVÊNCIAS LITERÁRIAS DOS ALUNOS DO 1º CICLO DE UMA ESCOLA
PRIMÁRIA EM MOÇAMBIQUE**

MARÍLIA, 2026

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

MICAELA SÍLVIA SIMÃO FONDO COVANE

**LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DE LEITORES SOB ANÁLISE DAS
VIVÊNCIAS LITERÁRIAS DOS ALUNOS DO 1º CICLO DE UMA ESCOLA
PRIMÁRIA EM MOÇAMBIQUE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Teoria e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Cyntia Graziela Guizelim
Simões Giroto

MARÍLIA, 2026

C8731 Covane, Micaela Sílvia Simão Fondo
Literatura infantil e formação de leitores sob análise das vivências literárias dos alunos do 1º ciclo de uma escola primária em Moçambique / Micaela Sílvia Simão Fondo Covane. -- Marília, 2026
147 p. : il., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Cyntia Graziela Guizelim Simões Girotto

1. Educação. 2. Moçambique. 3. Escola Primária. 4. Vivências literárias. 5. Leitura, formação de leitores. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Literatura Infantil e a Formação de Leitores sob Análise das Vivências Literárias dos Alunos do 1º ciclo de uma Escola Primária em Moçambique

AUTORA: MICAELA SILVIA SIMÃO FONDO

ORIENTADORA: CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTTO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTTO (Participação Virtual)
Departamento de Didática / UNESP / Câmpus de Marília - FFC

Prof(a). Dr(a). SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Universidade Estadual de Londrina

Prof(a). Dr(a). ANDREIA DOS SANTOS OLIVEIRA (Participação Virtual)
Departamento de Apoio ao Educando- Instituto Federal de Rondônia / IFRO (Instituto Fed. de Educação, Ciência e Tecnologia - RO)

Prof(a). Dr(a). ELIEUZA APARECIDA DE LIMA (Participação Virtual)
Departamento de Didática / UNESP / Câmpus de Marília - FFC

Prof(a). Dr(a). JOSÉ CARLOS MIGUEL (Participação Virtual)
Departamento de Didática e Programa de Pós-graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Marília, 30 de março de 2026.

Gustavo Henrique Nicolau Alves Gabardo
Supervisor Técnico de Seção
Seção Técnica de Pós-Graduação

Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília
Av. Higino Muzzi Filho, 737, 17525-900
<https://www.marilia.unesp.br/#/posedu> - CNPJ: 48.031.918/0008-09.

DEDICATORIA

Dedico esta tese aos meus amores Lourenço Alfredo Covane (esposo);
Milona Covane, Mircela Covane e Lourenço Júnior (filhos)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um gesto de alteridade, amorosidade e inconclusibilidade que possibilita um reconhecimento afetivo do outro como constituinte do “eu”. Este trabalho é fruto de muitos questionamentos, muitas respostas e muitas frustrações algumas turbulentas, outras agitadas e violentas, mas que, de um modo geral, ensinaram-me que ser pesquisadora assume-se antes de tudo o ser um ser humano, ser-no-mundo com uma responsabilidade ética.

O risco no momento de agradecer é esquecer nomes importantes, sem os quais este trabalho não teria sido possível, mais ainda é listar os nomes por ordem como se isso significasse mencionar os nomes das pessoas ordem de importância e valor dado ao trabalho; antecipo o pedido de perdão.

Aos meus progenitores, Simão Zefanias Fondo e Ermelinda Paulo Munguambe, com quem aprendi o valor da educação como possibilidade de emancipação humana, como tesouro da vida e como luz que ilumina caminhos do futuro. Suas virtudes tornaram a minha vida mais profunda, digna e responsável naquilo que sigo acreditar e construir.

Aos meus irmãos, Dinis, Lídia, Laurinda, Elisa e Mariano (em memória), agradeço pelo afeto partilhado, pela inspiração constante e pelo apoio incondicional. Cada um, à sua maneira, ensinou-me sobre a amorosidade, reconhecimento e respeito ao outro, resiliência e pertencimento a uma família. Em vocês encontrei força nos momentos de dúvida e alegria nas conquistas que nunca foram apenas minhas. Obrigada.

Ao meu esposo, Lourenço Alfredo Covane, manifesto um Kanimabo que não se expressa por palavras. Companheiro de lutas, a sua presença firme nos dias difíceis e de celebração de vitórias, seu amor, paciência e compreensão tornaram possível a chegada neste porto. Mas mais do que isso, minha gratidão porque seus ensinamentos me deram sabedoria de que, ser esposa, implica distribuir a atenção, compromisso e responsabilidade entre a família, estudo e trabalho, sem pender para um dos lados.

Aos meus filhos, Milona do Lourenço Covane, Mircela Lourenço Covane (Mircy), Lourenço Alfredo Covane Júnior (Mano Jú), perpétua gratidão por existirem e por me lembrar todos os dias, que o ser mãe não implica somente ser progenitora, exige também sentido de responsabilidade e de educação para a vida.

À minha orientadora, Prof.^a Doutora Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, agradeço a orientação ética e amorosa ao longo deste processo. Sua escuta atenta, a partir do seu lugar, suas provocações teóricas e sua confiança foram cruciais para o amadurecimento desta pesquisa e para minha formação como pesquisadora. Mais do que os encontros de orientação realizados consigo, não só me tornaram uma pesquisadora, mais do que isso me fizeram uma mulher, uma esposa e dona de casa grávida de valores como os que você sempre pregou no seu mundinho de leitura.

Na sequência desse percurso formativo, registro meu profundo agradecimento aos amigos e colegas do Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação (PROLEAO) e do Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância (CEPLLI), junto à linha de Pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Marília. São eles: Gisele de Assis Cabral, Andréia dos Santos Oliveira, Lígia Maria da Silva, Letícia Kondo. Com vocês, aprendi que pesquisar é, antes de tudo, um exercício de viver a vida, dialogando.

No espaço coletivo do grupo, compreendi que o conhecimento não se constrói no monólogo, mas no diálogo, na escuta atenta e na arena discursiva. As discussões, os encontros e as trocas ali vivenciadas ampliaram meu excedente de visão, fortaleceram meu compromisso com a pesquisa crítica e reafirmaram o caráter coletivo e ético da produção do conhecimento em educação.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, com particular ênfase: Dagoberto Buim Arena, Stela Miller, Elieuzza Aparecida de Lima. O meu sincero agradecimento pela dedicação, pelo rigor acadêmico e pelo compromisso com a formação de pesquisadores críticos. Cada disciplina, orientação e diálogo que um cada um de vocês ministrou contribuiu de forma decisiva para a construção deste trabalho e para o meu amadurecimento intelectual.

À banca examinadora, meu sincero agradecimento por aceitarem o convite e dedicarem tempo à leitura deste trabalho. De modo especial, registro minha gratidão à Prof.^a Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Marília, minha orientadora, cuja contribuição foi ímpar em meu processo formativo. Estendo meus agradecimentos à Prof.^a Doutora Sandra Aparecida Pires Franco (Universidade Estadual de Londrina), ao Prof. José

Carlos Miguel (UNESP), membros titulares na banca de qualificação, sem de lado, a Prof.^a Doutora Andréia dos santos Oliveira (Instituto Federal de Rondônia – IFRO) e a Prof.^a Doutora Elieusa Aparecida de Lima (Universidade Estadual Paulista – UNESP), pelas leituras cuidadosas, pelos apontamentos generosos e pelo compromisso com a formação acadêmica crítica.

A todos vocês, meus outros, minha gratidão profunda. Este trabalho carrega um pouco de cada um e é por isso que ele é, antes de tudo, dialógico no sentido bakhtiniano

RESUMO

Esta tese esta vincula ás ações desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação (PROLEAO) e Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância (CEPLLI), junto à linha de Pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Marília. Teve como objetivo compreender o papel das vivências literárias no desenvolvimento da capacidade leitora de alunos da 3ª classe da Escola Primária do 1º e 2º Grau Acácio Guambe no Município de Vilankulo, em Moçambique. Defendendo a tese de que as vivências literárias no 1º ciclo do ensino primário em Mocambique contribuem significativamente para o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos, promovendo compreensão, interpretação e valorização da leitura. O conceito de vivência foi discutido a partir da teoria Histórico-Cultural e da Filosofia da linguagem. Para a geração de enunciados foram realizados encontros dialógicos com os membros da direção e as crianças Escola Primária do 1º e 2º Grau Acácio Guambe no Município de Vilankulo, em Moçambique. A observação-participante também foi feita às crianças. Análise de dados, que gira em torno do núcleo temático sobre as vivências literárias, baseou-se numa análise dos enunciados orais e dos gestos das crianças durante a leitura dos livros infantis. Os resultados revelam que para algumas crianças a experiência de contato com os livros infantil é nova, para outras, não é nova. Para uma minoria, o ambiente familiar fornece-lhe livros infantis, criando condições para que se desenvolvam capacidades leitoras das crianças, enquanto uma maioria não possui nenhum livro em casa e se quer tem um familiar que ensina a leitura. Para todas as crianças, a escola não tem livros infantis, mas gostariam que tivesse, pois, os livros proporcionam a aprendizagem da leitura. As escolhas de livros foram feitas mais com a base na valoração de imagens do que no texto escrito, pois muitos alunos ainda não sabem ler. Para todos os efeitos, a disponibilização de livros infantis no ambiente familiar como escolar, com a mediação de leitura pelos pais e professores, mostra-se necessária e urgente para que se garanta o desenvolvimento das capacidades leitoras das crianças.

Palavras-chave: Educação, Moçambique, Escola Primária, vivências literárias, leitura, formação de leitores.

ABSTRACT

This thesis is linked to the activities carried out within the Research Group Reading and Writing Processes: Appropriation and Objectification (PROLEAO) and the Center for Studies and Research in Reading, Literature, and Childhood (CEPLLI). It is aligned with the research line Theory and Pedagogical Practices of the Graduate Program in Education (PPGE) at the School of Philosophy and Sciences (FFC), São Paulo State University (UNESP), Marília Campus. The concept of *experience* was discussed from the perspective of Historical-Cultural Theory and the Philosophy of Language. To generate the empirical data, dialogical meetings were conducted with members of the school administration and with the children of Acácio Guambe Primary School in the municipality of Vilankulo, Mozambique. Participant observation was also carried out with the children. Data analysis, centred on the thematic core of literary experiences, was based on the examination of children's oral utterances and gestures during the reading of children's books. The findings reveal that for some children the experience of contact with children's books is new, while for others it is not. For a minority, the family environment provides children's books, creating conditions that foster the development of reading abilities. However, the majority of children do not possess any books at home and do not even have a family member who can teach them the reading skills. The school does not have books for all the children, although they expressed a desire to provide them, since the books facilitate the learning of reading. The choices of the books were mostly based on the images rather than on the written text because many pupils still don't know how to read. Overall, the availability of children's books both in the family environment and at school combined with reading mediation by parents and teachers, proves to be necessary and urgent to ensure the development of children's reading abilities.

Keywords: Education, Mozambique, literary experiences, reading, reader development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de divisão administrativa de Moçambique.....	22
Figura 2: Taxa de analfabetismo	26
Figura 3: Escola primária Acácio Guambe.....	69
Figura 4: foto de encontro dialógico.....	106
Figura 5: foto de livros espalhados	106
Figura 6: foto do João	109
Figura 7: foto de Mateus	116
Figura 8: foto da Lúcia.....	122
Figura 9: foto da Lurdes.....	126
Figura 10: foto da Joana.....	137

LISTA DE TABELAS

Quadro 1: Estado da arte	56
Quadro 2: visão geral dos livros analisados.....	69

Sumário

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO, MOÇAMBIQUE E LITERATURA INFANTIL	25
1.1 Contexto sócio-histórico	25
1.2 A Educação em Moçambique	29
1.2.1 Sistema educativo no período colonial	29
1.2.2 O sistema Nacional de educação e o mundo infantil	32
1.3 Educação de Infância em Moçambique	33
1.4 Apropriação da língua portuguesa	38
1.6 Leitura e escrita: concepções e ensino	42
1.7 A leitura e escrita: Breves Considerações	43
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	48
2.1 A pesquisa de campo e a sua descrição.....	60
2.2 Local da pesquisa: desafios e possibilidades de acesso	61
2.2 O outro e os seus contornos na pesquisa.....	73
2.3 Encontros dialógicos	76
2.4 Observação participante	80
2.5 Método de Análise	81
CAPÍTULO III: VIVÊNCIAS LITERÁRIAS	82
3.1 Conceito de Vivência	82
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	89
4.1 Crianças e a palavra de auto-revelação e auto-constituição.....	105
CONCLUSÃO.....	142
REFERÊNCIAS.....	146

INTRODUÇÃO

O presente estudo surge no âmbito das minhas inquietações, dúvidas e incertezas sobre as concepções inseridas nas práticas pedagógicas da educação literária por uma parte significativa de professores do ensino primário em Moçambique e sobre o modo como as crianças aprendem a leitura e escrita para o desenvolvimento da sua capacidade leitora.

Sou moçambicana, natural de Canda, Posto de administrativo de Zandamela no distrito de Zavala, província de Inhambane, caçula na parte minha mãe, porque meu pai teve como esposa minha mãe e depois da separação teve uma amiga com quem teve um filho. Sou filha de uma família numerosa, composta por cinco irmãos e um falecido, mano Mariano (em memória).

Minha história pessoal não se difere de muitas crianças moçambicanas, vivendo e estudando em situações de salas precárias e de ensino precários. Como disse, nasci na localidade de Canda, uma zona rural e pobre e estudei na escola primária de Mutote, na mesma localidade. Frequentei a escola primária do 2º grau em Tavene, em Xai-Xai, na província de Gaza, uma deslocação feita de cerca de 300 km da minha região de origem e lá frequentei a escola Secundária Joaquim Chissano também em Xai-Xai, pelo menos a única escola que frequentei que tinha melhores instalações do que as primeiras.

Ao concluir a décima segunda classe, quis entrar no ensino superior, mas o ingresso não foi fácil. Em 2008 realizei as primeiras provas de admissão para o curso de Direito e Relações Públicas na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a maior e mais antiga universidade de Moçambique e não fui admitida, tendo nesse ano, ficado em casa, sem fazer nada. Em 2009, voltei a tentar a sorte para os cursos de Direito na Universidade Eduardo Mondlane, capital moçambicana, Maputo, para o curso de Relações Internacionais no Instituto Superior de Relações Internacionais – ISRI, hoje, Universidade Joaquim Chissano e curso de Licenciatura em ensino de Português na Universidade Pedagógica – Delegação da Beira, província de Sofala, e fui admitida nesta última para me formar como professora de Português que sou hoje.

Durante o processo formativo na Universidade Pedagógica ganhei não só diploma de graduação, em 2009, conheci o Lourenço, o meu marido, meu companheiro de lutas, perdas e conquistas, que era finalista no mesmo curso de licenciatura de ensino de português, e logo, ganhei ainda a minha primeira filha, em 2012. Desde esse momento, aprendi que o outro, afinal, não é um estranho, é apenas um ser que vive sob a forma do “outro”, e com essa outridade posso construir um alteridade, amorosidade e conclusibilidade, através desses conceitos constitui estética e eticamente.

Todas essas percepções se avolumaram quando cheguei na terra do outro, Brasil, que se tornou nosso também, não só pela aproximação histórica e cultural, mas também linguística. O meu marido chegou no Brasil em 2018 para frequentar doutorado em Educação e eu 2019 para frequentar o mesmo curso no nível de mestrado.

Como professora de português, trazia uma experiência cheia de perguntas sobre o espaço ocupado pela literatura infantil nos documentos oficiais de orientação educacional, questões estas que conduziram a escrita da dissertação de mestrado, sendo que os resultados revelaram que não só não existe espaço para ela, como também há uma percepção reducionista, pois, os elaboradores desses documentos a associam a prática utilitária e instrumental, ou seja, para eles, a literatura infantil transmite condutas às crianças, porque si só não construí-las.

Confesso que quando cheguei no Brasil também tinha uma percepção equivocada sobre a literatura infantil, reproduzindo o que a minha escola, em Moçambique, me tinha ensinado, que se lê livros de histórias infantis para a partir deles extrair uma conduta e se moralizar. Por isso, o meu trabalho de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, orientado para a *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*, pretendia compreender de que modo a literatura infantil pode contribuir para a formação do leitor, uma vez que percebia as dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem da leitura.

A abordagem deste tema continua, para mim, a ter uma importância justificada por razões de vária ordem. Por um lado, as questões ligadas ao ensino e aprendizagem da literatura infantil para a formação leitora das crianças têm vindo a ganhar, no nosso país, uma visibilidade crescente, em virtude das dificuldades cada vez maiores de leitura e escrita nesta faixa etária.

O Ministério da Educação e Cultura e as escolas depois independência nacional começaram a dedicar uma atenção especial à criação de instrumentos político-legais (lei 4/83, 3 de março, lei 6/92, de 6 de maio), que criam o Sistema Nacional da Educação e o reajustam, só para dar alguns exemplos, e surgem no campo da investigação, trabalhos científicos que abordam, com grande preocupação, essa temática.

Amade e Nhaturve (2024), por exemplo, escreveram um ensaio que pretendia diagnosticar a abrangência e gravidade do problema da leitura e escrita em Moçambique e perceberam que todas as regiões que constituem o território nacional: norte (em Nampula), centro (em Sofala) e sul (em Maputo), se ressentem do problema.

Não é um trabalho inútil ou repetitivo abordar este tema aqui, não é somente com o objetivo de dar continuidade à dissertação e cumprir requisito exigido para a culminação do curso de doutorado; é abordar um trabalho cujo tema é atual, com relevância pessoal, social, científica até mesmo institucional, sobretudo porque explora um referencial teórico também atual, que considera a literatura infantil, educação e ensino da leitura como campos extremamente importantes e inseparáveis (Arena, 2010). Este autor escreveu no seu artigo que,

As abordagens sobre a Leitura, compreendida como uma grande e alargada área do conhecimento, localizam-se nas fronteiras, nem sempre bem definidas, entre a Educação e o mundo das Letras. Essa tênue definição dos traços constituintes das duas áreas dilui-se ainda mais quando são estudadas e analisadas as relações estreitas entre os atos de ensinar, as ações de aprender a ler na escola dos primeiros anos do ensino fundamental, e a relação desses atos e as ações com os gêneros de discurso, especificamente, neste caso, com o gênero literatura infantil, (Arena, 2010, p. 13).

Considerar a alteridade e diálogo entre esses campos do mesmo processo de humanização, que é o de ensino e aprendizagem da leitura e escrita é central neste estudo, porque o sentimento descrito por Arena, num outro estudo (Arena, 2015), como necessidades de ler e escrever, encontra amparo nesse processo de alteridade e nesse diálogo. Por isso, este estudo representa a possibilidade de aprofundar, tanto do ponto de vista teórico como prática trabalhos como o de Covane (2022), que embora se concentre mais no ensino bilíngue, traz a noção de leitura e escrita sustentada na alteridade e diálogo.

Além disso, as minhas próprias reflexões na Dissertação de mestrado, as quais considero hoje incipientes e incompletas, ganham, com este estudo, uma dimensão cada vez mais aprofundada e a elas junta uma questão global. O fato de nos situar frente a um mundo de mudanças extremamente rápidas do próprio sistema social e dos esquemas teóricos e conceituais, o ato de ler e escrever, a competência de ler e escrever passaram a ser consideradas base e requisito para a consolidação da democracia, da estabilidade e crescimento econômico, para a harmonia social e, mais recentemente, para a competitividade nos mercados mundiais (Buendía, 2010).

Neste sentido, considero, conforme diz Martins (1999 apud Gonçalves, 2007, p. 22) que “os paradigmas aceites para explicar as realidades do passado [...] perdem as suas capacidades heurísticas, enquanto as realidades emergentes ainda não apresentam solidez suficiente para permitir construções teóricas credíveis”. Isto significa que continuar na mesma linha de investigação, apesar de ter a vantagem de possibilitar o aprofundamento do conhecimento acumulado, constitui um desafio, por implicar um confronto com uma realidade enraizada na escola e no campo de investigação, impondo uma ruptura com as verdades consideradas inquestionáveis e caminhar para uma direção em processo de construção.

Do ponto de vista pessoal, se não é o facto de ser uma professora de língua de portuguesa engajada no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, diante do número de alunos que chega no ensino secundário onde atuei desde 2013, ano do meu ingresso no Ministério da Educação até 2025, ano da minha saída para o Instituto Nacional de Segurança Social – INSS – onde trabalho atualmente, não é

menos verdade que o contato próximo e continuado com a população infantil, pais e encarregados de educação que encontram dificuldades de se integrar na vida escolar dos seus filhos porque sabem ler e escrever e uma parte significativa de professores e elaboradores de material didático que lidam com o ensino da leitura e escrita como atos de imitação, fixação e reprodução de sentidos (Geraldi, 2009) e desconhecem a relevância da literatura infantil para a imaginação e criatividade da criança, tem, para mim, um carácter motivacional forte a ponto de desejar mantê-lo no centro das minhas reflexões científicas.

O problema abordado neste estudo não se limita à análise dos discursos nos programas e livros didáticos de língua portuguesa como foi no trabalho de Mestrado para investigar as causas do problema de leitura, nem à sala de aulas, através da observação do movimento dos olhos das crianças sobre as linhas do livro da esquerda para a direita e no som produzido pela criança quando é chamada a ler como tem sido praticado, a análise das vivências das crianças sobre a leitura é um diferencial importante. O conceito de *vivência/perejivânie* no sistema teórico de Vigotski, é complexo, mas para situar a compreensão do leitor, posso dizer que ele se refere à ideia de atravessar, experimentar ou superar uma situação (Andrade; Campos, 2004).

Partindo desta perspectiva sobre as vivências literárias das crianças da escola primária Acácio Guambe, no Município de Viankulo, província de Inhambane, em Moçambique, ou seja, da forma como a relação destas crianças e o meio literário envolvente se dá em casa, na comunidade e na escola com os colegas e com os professores, é objetivo deste trabalho compreender o papel das vivências literárias no desenvolvimento da capacidade leitora de alunos do 1º ciclo de uma Escola Primária em Moçambique.

No sentido de apreender a complexidade dessas vivências, mapeei as trajetórias sócio-culturais e linguísticas das crianças estudadas, contemplando a frequência e hábitos de leitura, a situação de acesso aos livros infantis, as condições de leitura, em casa, com a família, e na escola com os professores; o modo como manipulam o objeto-livro, a interação entre as vivências e o seu impacto no desenvolvimento da capacidade leitora das crianças.

Reforce-se que este estudo das vivências literárias das crianças, partindo dos seus discursos orais e da observação da pesquisadora, não pode deixar de ser enquadrado pela análise dos condicionalismos, políticos, sociais, culturais e linguísticos que lhes estão subjacentes, as quissarão abordadas logo a seguir, no capítulo 1.

Estou ciente de que é necessário considerar que as condições socioeconômicas dessas crianças não são as mesmas para todas as crianças, ou se encontram hoje profundamente alteradas relativamente à dos seus professores, pais, avôs e avós com quem vivem, cujas vivências foram marcadas por metodologias tradicionais e de leitura de livros físicos nem sempre da sua idade.

Atualmente, as crianças, apesar de serevestir de modos, gestos e instrumentos diversos disponibilizados pelas tecnologias modernas de leitura e escrita, o papel destes é relevante, merecendo uma análise atenta no quadro das vivências literárias das crianças.

Em Moçambique, desde a independência, houve muitas transformações no sistema educativo, marcando práticas diferenciadas de organização educacional e de ensino. Só para dar alguns exemplos, dois anos depois da independência nacional, em 1977, o país caiu numa guerra civil, considerada por uns como guerra desestabilização económica diante dos progressos que eram almejados, por outros, como uma guerra necessária para o exercício da democracia. O certo é que o se cor da educação ficou profundamente afectado, e como consequência, sobretudo nos anos que a guerra atingiu o seu apogeu, entre 1983 e 1992, foram concebidos materiais didáticos, vulgo “cartazes”, (papelões de forma quadrada), contendo somente imagens sem nenhum texto escrito.

Tais cartazes, se foram concebidos para facilitar a visualização e demonstração do conteúdo, não é menos verdade que facilitaramtambém que os professores, quando

flagrados pelo inimigo¹, pudessem mudar-se facilmente com eles para lugares seguros.

Com o fio amarrado na ponta superior de cada cartaz, facilitava também que o professor levasse todos ao punho e no ombro e fugir. Como consequência, os alunos da 1ª e 2ª classes, passavam maior tempo na escola, oralizando as imagens, sem leitura de textos escritos. O texto escrito apenas existia no manual do professor, que lia em voz alta e os alunos o seguiam repetidamente, ao longo de todo o ano.

Com o fim da guerra, em 1992, paulatinamente, voltou-se à leitura de textos escritos, mas eram profundamente orientados para a consciência fonológica, em virtude das concepções e métodos tradicionais utilizados, com ênfase o método analítico-sintético, que parte do som para a palavra oral. Apesar de alguns pesquisadores estarem constantemente a mostrar a ineficiência deste método, que a alfabetização não se reduz ao reconhecimento e uso das relações entre a cadeia sonora da fala e a cadeia gráfica da escrita, mas ao uso social da leitura e escrita (Buendia, 2010; Covane, 2022), há registros evidentes do uso da leitura e escrita como atos de decodificação e codificação de sons em sinais gráficos.

A construção de vivências do indivíduo não é um processo rápido e mecânico, efetua-se antes lentamente, através de etapas transitórias, com alteração de sentidos, assinalando nas concepções e nos atos das crianças durante a leitura literária o movimento sem começo nem fim. Também as vivências das crianças da escola primária Acácio Guambe mostraram rupturas e continuidades em relação às práticas das pessoas com quem vivem quotidianamente.

Portanto, em função do enquadramento apresentado, delimitei o objeto deste trabalho como a análise das vivências literárias dos alunos da Escola Primária Acácio Guambe, em Moçambique, com incidência sobre os processos sociais, económicos, culturais, linguísticos e educativos que caracterizam, determinam e permitem

¹ Refere-se ao inimigo no decurso da guerra de estabilização entre as forças governamentais da FRELIMO e da RENAMO que durou 16 anos, tendo destruído escolas e outras infra-estruturas dificultando assim o acesso à educação e a circulação de pessoas e bens nesse período e só se voltou a normalidade após a assinatura dos acordos da Paz a 4 de outubro de 1992 na Cidade de Roma.

compreender o modo como essas crianças aprendem e podem aprender a literatura infantil para o desenvolvimento da sua capacidade leitora.

Sendo este objeto multidisciplinar, era preciso ver como a literatura, a leitura e a educação, conforme recomenda Arena (2010), se interligam, tanto mais que o autor aponta a interligação das áreas como fator importante na criação da imaginação na criança.

Desse modo, assumo que este trabalho é filosófico, nos termos definidos por Bakhtin (2011), pois não é uma análise particular, é uma análise multidisciplinar que se dá com contributo de outras áreas do saber com relevância para o aprofundamento teórico e prático das diversas temáticas que se desprendem do objeto apresentado, neste caso concreto, as ciências da linguagem, ciências da educação, pedagogia, psicologia, artes, literatura, sociologia, para dar alguns exemplos.

Nesta perspectiva, é importante formular uma pergunta: até que ponto as vivências literárias contribuem para a formação da capacidade leitora das crianças? E como hipótese entende-se que com a introdução da literatura infantil e dos livros infantis nas escolas moçambicanas pode contribuir na formação do leitor.

De modo a elucidar a estrutura da tese, após a introdução enquanto espelho do estudo, apresento o primeiro capítulo no qual me debruço a respeito da história de Moçambique como território, demarcado por fronteiras terrestres a Oeste e a Norte com Malawi, Zâmbia, África do Sul e Zimbabwe e por fronteira marítima ao longo da costa Este e Sul.

Além da situação geográfica, este capítulo se dedica também a apresentação da divisão administrativa, demográfica e sócio econômica para melhor situar o contexto em que surge a pesquisa. Quanto à divisão administrativa, saínte que Moçambique está dividida em Províncias, Distritos, Postos Administrativos e Municípios. Na demografia, disse que a população se estima em cerca de trinta milhões de habitantes distribuídos pelas 11 províncias: cidade de Maputo, Maputo, Gaza, Inhambane, na zona sul; Manica, Sofala, Manica, Zambézia e Tete, na zona centro e; Nampula, Niassa e Cabo Delegado, no Norte.

Ainda neste capítulo, foi apresentada a situação do sistema educatino no tempo colonial, desde a penetração portuguesa em Moçambique no século XV, data do primeiro expediente português liderado por Vasco da Gama até à proclamação da independência, em 1975, e depois da independência até a data de hoje. Nesse sentido, destaquei no período colonial, o ensino estava voltado para a memorização do conhecimento, pois não havia interesse colonial de alfabetizar os nativos. Esse tipo prolongou-se até à proclamação da independência e pouco mais, porque foram adotadas estratégias inadequadas. Muito menos a literatura infantil, nos dois períodos históricos, foi compreendida uma área de ensino que pode contribuir para a formação do leitor crítico.

Não obstante muita legislação em Moçambique apele à proteção da infância, quase nada se faz pela literatura infantil, pois se considera como gênero menor utilizado apenas entreter crianças e não necessariamente para a sua constituição humana. Por isso, as sugestões tecidas ao longo deste capítulo apontam a necessidade de encarar a literatura infantil como instrumento de mediação entre o mundo infantil e a cultura, como instrumento de mediação entre o leitor o texto.

Sobre a apropriação da língua portuguesa, o capítulo destaca uma certa resistência no início da ocupação do território moçambicano pelos portugueses, em virtude de os nativos preferirem a preservação de suas línguas e culturas. Em relação às concepções de leitura e de escrita, apresento que há uma prevalência da concepção reducionista da leitura como ato de decodificação em detrimento de uma concepção discursiva (Arena, 2015), por expressar que a leitura resulta de um processo interativo que o leitor realiza com o texto.

No segundo capítulo, apresento o percurso metodológico e o posicionamento teórico adotado. Nesse sentido, estipulo que a filosofia da linguagem perspectivada por Volóchinov (2017, 2019), Bakhtin (2011, 2012, 2018), Medviédev (2012), assegura que a pesquisa é um ato responsável do pesquisador que concebe o outro como parte constituinte do “eu”, por isso, por mais competente o pesquisador não realiza um processo diálogo de produção do conhecimento sem o outro.

Debruço-me, nesse contexto, sobre os instrumentos e técnicas de geração de dados como encontros dialógicos com seis crianças da escola básica Acácio Guambe no município de Vilankulo e sobre o método de análise de dados que consiste no cotejo como uma forma de inferir sentidos a partir do cruzamento de enunciados ditos e não-ditos.

No terceiro capítulo, abordo as vivências literárias enquanto objeto desta pesquisa, sob o olhar de Vigotsi (2018) e Volóchinov (2017). De um modo geral, estes autores postulam que a vivência se define como uma unidade do meio e das particularidades de cada sujeito, unidade essa determina como será a influencia de uma dada situação sobre a criança.

E, por fim, no quarto capítulo, trato de apresentar a discussão de dados obtidos a partir dos encontros dialógicos e da observação participante. A discussão gira em torno de um grande núcleo temático denominado “*Crianças e a palavra de auto-revelação e auto-constituição*”. Mas antes disso, faço uma apresentação dos livros levados aos alunos da 3ª classe da Escola Básica Acácio Guambe, no que concerne aos aspetos temáticos, estético-estilístico e composicional. O objetivo dessa atividade é dar uma visão geral dos livros a fim de permitir que os enunciados orais produzidos pelos alunos sejam compreendidos facilmente. Os diálogos apontam vivências literárias diferenciadas entre as crianças investigadas, sendo que algumas vivenciaram a literatura infantil antes de ir à escola, e outras, tiveram contato com o livro somente na escola, mas é um livro didático.

CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO, MOÇAMBIQUE E LITERATURA INFANTIL

Neste capítulo apresento breves considerações sobre o sistema educativo em Moçambique, mas antes disso abordo de forma breve o contexto geográfico sócio-histórico para o entendimento da pesquisa.

1.1 Contexto sócio-histórico

Moçambique é um país situado na costa oriental da África Austral, entre os paralelos 10° 27' e 26° 52' de latitude Sul e entre os meridianos 30° 12' e 40° 51' de longitude Este. No Norte, limita-se com a Tanzânia; a noroeste, o Malawi e a Zâmbia; a Oeste, o Zimbabwe, a África do Sul e a Suazilândia; a Sul, a África do Sul; a Leste, a secção do Oceano Índico designada por Canal de Moçambique, conforme ilustra o mapa abaixo:

Figura 1: Mapa de Moçambique



Fonte: [Subdivisões de Moçambique – Wikipédia, a enciclopédia livre](#)

Como se pode ver, Moçambique é um país enorme, possui uma superfície de 801.590 km², a capital é a cidade de Maputo. De acordo com a Lei 26/2013, de 18 de dezembro, Moçambique possui 154 distritos e segundo dados do Censo populacional de 2017 possui uma população de cerca de 28 milhões de habitantes (INE, 2020), distribuída irregulamente entre a zona urbana e rural, habitando nesta última cerca de 70% contra 30% da zona urbana.

Contextualizando historicamente Moçambique, importa esclarecer que este país se encontrou sob a administração colonial portuguesa desde o século XV, com a chegada da primeira expedição chefiada por Vasco da Gama em 1498, mas tal tornou-se efetiva somente no século XIX, em resultado das diretrizes da Conferência de Berlim (1884/85), na qual as grandes potências europeias decidiram pela partilha da África.

De acordo com De Jesus (2020), os pioneiros na navegação pelo Oceano Índico, os árabes, originalmente do Médio Oriente, exploraram a costa oriental de África, estabelecendo relações comerciais e cumprindo o papel de intermediários entre a África Oriental e a Ásia, abasteciam-se de ouro, escravos, marfim, cascas de tartaruga, cera de abelha, conchas preciosas e chifres de rinoceronte.

Para este autor, acredita que a chegada dos árabes a costa de Moçambique se deu no século VI, no entanto, o estreitamento dessas relações só iria ocorrer no século XII, quando para além das relações comerciais estabelecidas há muito, os árabes começaram a fixar-se na Costa Oriental de África e consequentemente em Moçambique.

Prosseguindo, o autor diz que os poucos árabes começaram a se estabelecer, preferencialmente nas ilhas por motivos estratégicos: defesa de possíveis ataques dos nativos e o controle e participação no comércio marítimo. Essa fixação não se interiorizou, mas ainda assim estabelecia contatos com os nativos aos quais recebiam a denominação árabe zanjí (pretos).

Este contato acabou por ocasionar a conversão de muitos chefes locais para a religião muçulmana e a união matrimonial entre mulheres africanas das famílias reinantes e

árabes com intuito de estreitar ainda mais as relações comerciais e exercer alguma influência política nas chefias locais. O resultado dessas uniões será uma miscigenação e a mescla das culturas bantu e árabe, dando origem aos chamados suaíli.

Tendo em conta o exposto, fica evidente que a presença portuguesa é posterior a ocupação árabe em Moçambique. Segundo Thomaz (2017), no final do século XIX e início do século XX, havia vários grupos sociais em Moçambique. No extremo norte, havia os árabes ou povos por estes influenciados em suas crenças religiosas.

Atualmente, Moçambique é conhecido mundialmente como o país mais rico em diversidade linguística e culturalmente dada a miscegenação ocorrida durante muitos séculos e, conseqüentemente, é um país que mantém relações com muitos países e muitas organizações regionais internacionais, como: A CPLP – Comunidade Países de Língua Portuguesa; PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa; SADC – Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral; União Africana (UA) e da Organização das Nações Unidas (ONU); Commonwealth; entre outras, o que de alguma maneira, apesar dos problemas, se coloca no lugar de reconhecimento como um Estado soberano.

Moçambique tornou-se independente em 1975, via Luta Armada, uma vez que a via negocial e pacífica foi sendo sempre reprimida. Segundo Mazula (1995), a partir de 1975, ano da proclamação da independência nacional, Moçambique registrou um crescimento não só do ponto de vista demográfico, como também educacional, sobretudo no ensino geral e, muito particularmente, no domínio da Alfabetização e Educação de Adultos, através das campanhas nacionais de escolarização da população em todo o território nacional, levadas a cabo pelo governo, com ênfase para a erradicação do analfabetismo, que durante muito tempo caracterizava a sociedade moçambicana.

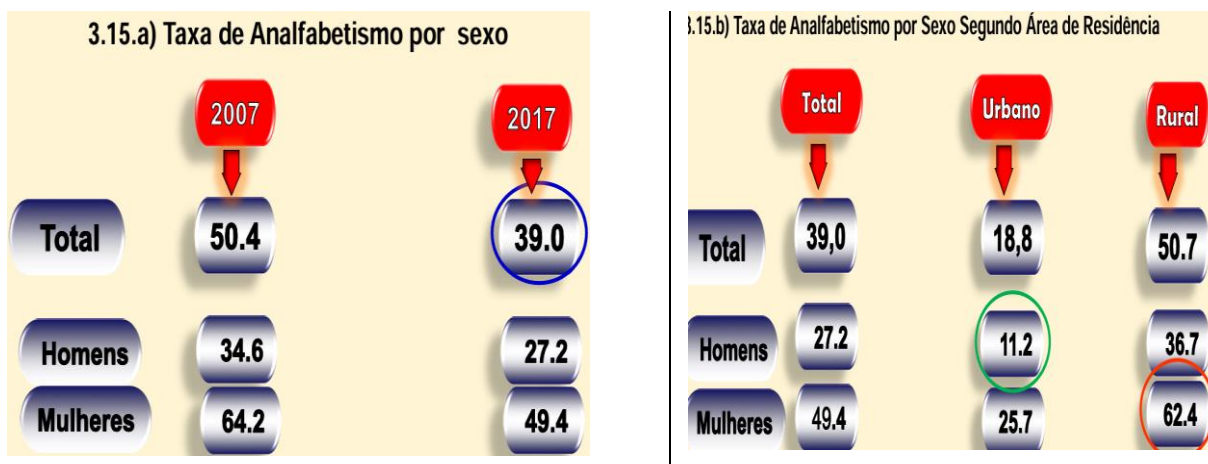
Patel (2012) aponta que em 1975, a taxa de analfabetismo situava-se na ordem dos 93%, mas graças às ações enérgicas realizadas foi-se reduzindo gradualmente, de tal sorte que em 1982, decorridos apenas sete anos da proclamação da independência nacional, o país já se aproximava da situação de universalização do acesso ao ensino

básico.

A autora conta que, em 1980, a taxa do analfabetismo rondava nos 72%, representando uma redução substancial do analfabetismo e um avanço em relação à massificação e expansão escolar, apenas não concretizado devido à intensificação da guerra civil no país. A guerra, que durou desasseis anos, tomou características de desestabilização perpetrada por uma organização militar, que se convenciou como RENAMO – Resistência Nacional Moçambique – contra a direcção da FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique, que liderou a Luta Armada contra o regime colonial português até à proclamação da independência, em 1975, destruiu todo o tecido social e económico e atrasou o sistema educativo nacional, que, aquando da proclamação da independência, havia sido tomado como mecanismo essencial da criação de uma sociedade nova, justa e livre da opressão popular e exploração abusiva dos recursos da terra.

Com a cessão desse conflito, só em 1992, e assinatura dos Acordos de paz (também como Acordos de Paz), não obstante, houvesse muita falta de recursos humanos, materiais e financeiros e relegado a um plano secundário devido a políticas impostas pelo Fundo Monetário Internacional – FMI e pelo Banco Mundial, que priorizavam somente o ensino básico formal de crianças, a taxa do analfabetismo reduziu ainda mais para cerca de 50,4%, com a introdução da Política Nacional da Educação, estabelecendo princípios, objetivos e estratégias que se ajustam às novas políticas de um Estado de Direito Democrático e multipartidário.

Segundo dados do III Censo da População e Habitação, o último até agora, a taxa do analfabetismo, quando o número total de habitantes atingia cerca de 28 milhões, continuou a reduzir drasticamente, situando-se na ordem dos 39% (INE, 2019). No entanto, apesar da redução, o país não deixou de se ressentir do problema, sobretudo entre as crianças do sexo feminino em contextos rurais, conforme ilustra as figuras que se seguem:

Figura 2: Taxa de analfabetismo

Fonte: (INE, 2020).

Como se pode ver, a adesão das crianças do sexo feminino e das mulheres em contextos rurais à educação formal, apesar do crescimento, ainda é, de acordo com os dados acima, fraca, isto é, dos 39% da população analfabeta, 49,4% são do sexo feminino contra 27,2% da população em idade escolar são do sexo masculino e, 62,4% da população masculina vive fora das zonas urbanas contra 36,7% dos homens.

Vários estudos comprovam que este fator, constrangedor para a mulher não escolarizada está associado aos casamentos pré-maturos, sem deixar de lado, o papel social atribuído a ela, existindo uma concepção de que esta nasce para atender o lar e a família, o que não sucede com os homens, educados, desde cedo, para trabalhar fora de casa na interação com universos culturais vastos.

Isto demonstra a existência de crianças do sexo feminino que não alfabetizadas, pelo que se justifica esta pesquisa, embora não somente voltada para crianças do sexo feminino, mas para todas as crianças, pois a investigar as vivências literárias destas, penso que é uma ferramenta crucial para as políticas e ações de educação literária.

1.2 A Educação em Moçambique

1.2.1 Sistema educativo no período colonial

Conforme apontado no tópico anterior, Moçambique foi colonizado por Portugal

como resultado da partilha de África pelas grandes potências europeias, decorrida de 1884 a 1885, em Conferência que teve lugar em Berlim.

Um aspecto a assinalar é o fato de que o sistema educativo durante o tempo colonial português em Moçambique, como informa Silva (2007), foi sempre fraco, pois o estado colonial não tinha, pelo menos até ao início do século XIX, qualquer interesse pela educação dos nativos africanos, pois se preocupava simplesmente com o comércio, voltado para a realização de capital e exploração da mão-de-obra indígena barata.

É nessa direção que Thomaz (2012, p. 314) analisa a presença portuguesa em Moçambique: a “lógica colonial não era mais a do comércio de escravos [...]” que procurava construir uma imagem de inferiorizados a partir de uma perspectiva racial, de modo que os brancos representassem “civilização” e o mundo dos negros a “selvageria”, com ênfase na ideia de que os negros são incapazes de se organizar, política, e socialmente sozinhos e assim ficava mais fácil justificar a exploração e o domínio colonial das ações humanitárias, por meio de discursos de que pessoas de raça branca são civilizadas, por isso levam a razão e a ciência aos povos incivilizados, os pretos.

Segundo Bavo, Coelho (2022), Portugal, depois de ter acabado com as ordens religiosas eclesiásticas, tornou-se incapaz de responder às exigências do acordo da Conferência de Berlim, e viu, naturalmente, as suas colônias cristianizadas e, portanto, ocupadas por concorrentes estrangeiros.

Portanto, vendo-se sem alternativas, e com receio de as perder, o governo colonial concedeu, embora sem confiança, subsídios a algumas missões, que passaram a tomar controle desses territórios e desse modo, instaura-se uma espécie de política “instrumentalista” (Bavo; Coelho, Op. Cit, p.3), cujos objetivos missionários não se subordinavam à política colonial portuguesa.

Entretanto, entre os anos 1925 e 1930, e, mais precisamente, em 1926, o governo colonial português introduz mudanças no sistema educativo, em decorrência de seus novos interesses com as missões católicas.

Era preciso, em primeiro lugar, acabar comissões eclesiásticas pelo Estatuto Orgânico das missões Católicas, e implementar no sistema educativopolíticas que, conforme diz Mazula (1995, p. 46), visavam, “[...] criar um sistema capaz de habilitar o ‘indígena’ para o seu papel específico de trabalhador barato na economia colonial moçambicana”.

Dito isto de outro modo, o sistema ensino para indígena foi confiado aos missionários católicos e seus auxiliares, entretanto, apesar dos esforços levado a cabo pelos educadores missionários, o sistema educativo começou a deteriorar-se cada vez mais e sobretudo, quando o Marquês de Pombal, nos meados do século XVIII, expulsou os jesuítas e atingiu o seu ápice com o decreto de Joaquim António de Aguiar, de 1834, que extinguiu as ordens religiosas laicas.

A partir de então, o Estado substituiu a Igreja na missão educativa e criou as ordens seculares, os leigos, a quem é confiada a educação apesar da sua má preparação (Ngoenha, 2000 *apud* Bavo, Coelho). De acordo com estes autores (Op.Cit.), no contexto moçambicano não se pode separar a educação missionária da educação colonial, sendo que os acordos entre o governo colonial e a Igreja provam isso, isto é, que a separação entre esses dois sistemas de ensino não é pertinente. De fato, conforme diz Ngoenha (2000, p. 43 *apud* Bavo, Coelho, Op. Cit, p. 2), o governo colonial confia a educação indígena à igreja, ao mesmo tempo que subordina a educação aos interesses do nacionalismo colonial.

Portanto, Silva (op.cit.) afirma que é a partir desta data que se dá a separação entre o ensino oficial dos brancos e o ensino dos negros e a legislação proibiu entre outras matérias, o ensino das línguas moçambicanas – e acrescento, a cultura e literatura, pois na visão colonial, essas matérias poderiam despertar a consciência dos negros sobre as raízes culturais, ou melhor dos seus opressores e detratores da sua cultura e suas riquezas.

Prosseguindo, a autora, diz que, o ensino passa, a partir dessa altura, a ser dividida entre o Ensino Elementar para os brancos e assimilados e o Ensino Primário Rudimentar para os negros; o primeiro compreendia 2 graus, o primeiro que ia da 1ª

à 3ª classe e o segundo lecionava apenas 4ª classe, dando, depois acesso ao Curso Geral (1º ao 5º ano) e complementar (6º e 7º ano).

O sentido de assimilação funcionava, nesta época, segundo Silva (Op.cit.) como um instrumento de consolidação do poder colonial e como justificação do carácter racista da política e das instituições coloniais e os requisitos para um indivíduo ser assimilado se situavam entre o saber ler, escrever e falar português termos suficientes para sustentar a família; ter bom comportamento; ter a necessária educação e hábitos sociais e individuais em conformidade com a lei pública e privada de Portugal; enquanto a ideia de indígena, como diz Thomaz (Op,cit), justifica e aglutina todas as características inferiorizantes criadas para os povos colonizados, independentemente dos grupos etno-linguísticos, culturais e religiosos.

Nesse sentido, o segundo tipo de ensino, o Ensino Primário Rudimentar, para Silva (Op.Cit.), este era composto por 3 classes, que correspondiam à 2ª classe do ensino elementar e dava acesso ao Ensino Profissional Indígena, que correspondia a Escolas Profissionais (feminino) e Escolas de Artes e Ofícios (masculino) ou ao Ensino Normal Indígena que consistia em Escolas de Habilitação de Professores (onde formavam professores ‘indígenas’ para o Ensino Rudimentar).

Como se pode depreender, não foi intenção minha esgotar o tema, mas era importante perceber como este tipo de ensino colonial reflete as condições histórico-econômicas do momento, isto é, em que a formação do indígena e a criação da figura jurídico-política do assimilado se impunham como necessidade de força de trabalho qualificada para a maior exploração capitalista, criaram dois sistemas de ensino diferenciados: um sistema de ensino oficial para os filhos dos colonos e assimilados e outro sistema de ensino indígena para os negros, portanto, um tipo de ensino que pretendia despersonalizar e desviar a consciência dos negros, inculcando-lhes valores culturais portugueses.

1.2.2 O sistema Nacional de educação e o mundo infantil

A transição do sistema educativo colonial para o Sistema Nacional de Educação, dá-se através de um processo que se inicia com a nacionalização do ensino, por meio

do Decreto 12/75 de 6 de setembro de 1975, que proíbe o exercício a título particular da atividade de ensino, passando a ser uma atividade exclusiva do Estado e da FRELIMO no poder. Dado o compromisso assumido de expandir a escolarização dos moçambicanos, dando-lhe o direito e oportunidades iguais no processo de ensino e aprendizagem, ações de mobilização foram desencadeadas para a materialização

1.3 Educação de Infância em Moçambique

Nas últimas décadas, Moçambique tem assistido a mudanças significativas, especialmente ao nível do sistema educacional como resultado do desenvolvimento socioeconômico, por um lado, e do aumento da investigação nesta área, por outro. Neste último aspeto, surgem reflexões em torno da qualidade de ensino cujos resultados apontam para a necessidade de uma busca permanente de estratégias que melhorem cada vez mais o ensino, hoje marcado por uma escola que produz e reproduz sistematicamente mais números de crianças que não desenvolvem capacidades leitoras por conta de aplicação de teorias e métodos que distanciam a criança da atividade principal do seu desenvolvimento e das condições concretas da sua vida que essa atividade só se desenvolve nas escolas de educação de infância, nas creches.

Entre as propostas avançadas, colocam-se com maior incidência a necessidade de integrar e considerar a educação de infância como um período de vida da criança bastante importante para o seu desenvolvimento subsequente. A mais recente revisão do currículo do Ensino Primário foi encetada pela lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro, que passa a reconhecer a educação pré-escolar como uma etapa em que a criança estabelece pela primeira vez o contato com um ambiente distante dos seus pais e pessoas mais próximas – os jardins de infância e creches - mas que serve, ao mesmo tempo, como complemento da ação educativa familiar e preparação da fase escolar.

Percebe-se claramente que a infância passou a ser centro das atenções dos legisladores, dos educadores e de todos aqueles que direta ou indiretamente lidam com este estágio da vida e, mais particularmente, da família que tem estado na primeira linha nos cuidados e educação dos seus filhos, considerando que nesse período, as crianças precisam de ações educativas concretas que lhes permite

descobertas da sua personalidade e o desenvolvimento intelectual ao longo da vida.

As legislações em vigor na República de Moçambique como: a lei nº 22/2019, de 11 de Novembro, da família; a lei nº 7/2008, de 9 de Julho, da promoção e proteção da criança; a lei nº 8/2008, de 15 de Julho, da Organização Tutelar de Menores; a lei nº 6/99, de 2 de Fevereiro, que regula o acesso de Menores a lugares públicos de diversão noturna, incluindo a própria Lei-Mãe, a Constituição da República, para além da lei 18/2018, que já foi mencionada, só para citar alguns exemplos, se afiguram como documentos que consagram Direitos da criança tal como se encontram definidos na Convenção sobre os Direitos da Criança, na Carta Africana sobre os Direitos e o Bem-estar da Criança e demais Declarações e Pactos Internacionais que se interessam pelo bem-estar da criança.

De acordo com a lei nº 22/2019, a criança é um membro da família que de cuidados especiais pelos pais precisa, devendo estes, pela força da mesma lei, protegê-la da discriminação, da exploração e de abuso de qualquer tipo: trabalho infantil, violência física e psicológica e abuso sexual. É também dever destes, orientá-la, educá-la e assegurar o seu desenvolvimento integral, e estando reservadas para estes pais ou para qualquer adulto, membro ou não da família penas de leves a graves, penalizações em caso de violação dos direitos da criança previstos nesta norma e nas demais legislações em vigor na República de Moçambique.

Através da lei 7/2008, que trata das matérias de promoção e proteção da criança, sem prejuízo do disposto na Lei da Família à reserva o direito de ser protegido pela família e qualquer adulto e também pelo Estado. Importa salientar que, de acordo com esta norma, considera-se criança toda a pessoa, independentemente da cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais, condição física e psicológica, com dezoito anos de idade.

Também se reservam à criança outros direitos como o direito à vida, que é um direito fundamental e universal de todos os homens; o direito à saúde, o direito à segurança alimentar, o direito à educação, o direito ao desporto, o direito ao lazer, o direito ao trabalho, o direito à cultura, o direito à dignidade, o direito ao respeito, o direito à liberdade, o direito à convivência familiar e comunitária, o direito ao atendimento

prioritário nos serviços públicos; ser preferência na formulação e execução de políticas públicas na área social e econômica e na proteção infantil e juvenil.

Na lei nº 6/2008, de 9 de julho, que traça medidas de prevenção contra o tráfico de seres humanos, vem também mencionada a criança, entretanto ao lado da mulher, dada a sua condição de indefensabilidade e vulnerabilidade perante os traficantes. Assim como a mulher, a criança perante esta lei tem direito a um tratamento especial pelo Estado, cabendo a este o dever de assegurar a recuperação, reabilitação e reintegração social, dando abrigo de emergência e alojamento apropriado, assistência médica e medicamentosa, acompanhamento psicológico, assistência jurídica e patrocínio judiciais gratuitos, educação e formação profissional e profissionalizante.

Na lei nº 8/2008, de 15 de julho, da organização jurisdicional de menores, sem prejuízo de outras normas em vigor na República de Moçambique, também se menciona a criança, entretanto aqui o Estado acrescenta-lhe, especialmente o direito de uma assistência num tribunal especializado, o Tribunal de menores, em casos de esta estar em conflito com a lei, o que denota também a mudança da consciência no setor da administração da justiça.

Além da assistência jurídica num lugar especializado, considerando a idade e o perigo que a criança pode representar no futuro, o Estado prevê assistências médico-psicológica e educacional garantidas pelo Estado através das suas instituições e agentes de assistência social: famílias idôneas, médicos-psicólogos, professores ou instrutores. Também o Estado reserva à criança penas correspondentes à sua idade.

Ainda no âmbito dos cuidados prestados às crianças para o seu desenvolvimento harmonioso, o Estado moçambicano através da lei nº 6/99, de 2 de Fevereiro, adopta medidas que interditam a exposição destas a atividades e lugares considerados prejudiciais, como por exemplo: lugares de venda de bebidas alcoólicas e tabaco; discotecas, cabarés, *boites*, *clubs* nocturnos *pub* e demais recintos habitualmente associados a indústrias hoteleiras e turísticas, como também fixa penas que podem ser penas de prisão e multas com taxas elevadas.

Também na Lei-Mãe, a Constituição da República, estão plasmados os direitos que

devem garantir o bem-estar da criança, valorizando, contudo, a articulação entre as instituições públicas e privadas e pessoas singulares na observância de tais direitos. Assim, na Constituição da República de Moçambique, aprovada [...] pode-se ler:

Art.47

1. As crianças têm direito à proteção e aos cuidados necessários ao Bem-estar.
2. As crianças podem exprimir livremente a sua opinião, nos assuntos que lhe dizem respeito, em função da sua idade e maturidade.
3. Todos os atos relativos às crianças, quer praticados por entidades públicas, quer privadas, têm principalmente em conta o interesse superior da criança.

E, no capítulo da infância especialmente, art.121, o Estado assegura a proteção da criança contra qualquer forma de discriminação e de maus tratos e contra qualquer exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições. Como também proíbe o trabalho de crianças quer em idade definida pela lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, como obrigatória, quer em qualquer outra idade.

Aliás, é através da lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, do Sistema Nacional da Educação que se definem os princípios e objetivos pedagógicos para a infância na fase pré-escolar e na fase escolar, destacando-se o princípio de igualdade que é também comum em todos os outros Subsistemas, Técnico-profissional e Ensino Superior.

Em todos esses Subsistemas, de acordo com esta lei, o processo educativo orienta-se para o desenvolvimento das capacidades e da personalidade de forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral e de qualidade. Contudo, é na infância pré-escolar que se lançam as bases que preparam “a prontidão escolar da criança” (art. 10) e na infância escolar começa a escolarização na aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade.

No âmbito dessa ideia as organizações mundiais ligadas a criança como a UNICEF, UNESCO e o Banco Mundial compreendem que a Educação de Infância constitui a fase indispensável no desenvolvimento da criança, pois é nessa fase que ocorre a

socialização e aquisição dos aspectos culturais que são indispensáveis na formação do homem como ser social e pensante.

Apesar da aprovação de leis e a presença de parceiros mundiais ligadas a educação das crianças os dados mostram que em Moçambique o número de crianças que frequentam este nível de ensino é muito ínfimo pois cerca de 96 % das crianças estão fora da educação pré-escolar os poucos que se beneficiam desse ensino são assistidos pelo Ministério do Género e Acção Social que vela as instituições Pré-escolares (Creches, jardins de infantis, escolinhas comunitárias, infantários, e centros de acolhimentos) esta educação é assegurada pelo sector privado sobretudo pelas organizações religiosas e com uma minoria o sector público na sua maioria, e assistidas pelos voluntários (Pinheiro et al, 2021) e não no Ministério de Educação como se verifica em outros países como Brasil.

É por essa razão que encontramos crianças no ensino primário que não apresentam as habilidades leitoras, ou seja, os gestos embrionários de leitura literária e nem sequer terem convivido com o livro da literatura infantil como evidenciei no capítulo metodológico nos enunciados das crianças participantes desta pesquisa. Esses aspectos distanciam-se dos princípios da linguagem em que Bakhtin (2011) defende que as crianças são produtoras de culturas desenvolvendo assim as suas habilidades leitoras que ao mesmo tempo permite-lhes a inserção ao mundo cultural que antes não tinham acesso.

A não abrangência da educação de infância para todas as crianças em Moçambique, faz com que a literatura infantil também não fosse divulgada como devia ser pois o pouco da leitura que se aprende na escola nem abrange a leitura da literatura infantil. Partindo de princípio de que a educação é a forma cultural de transmitir às novas gerações os conceitos elaborados ao longo da história na relação dos homens entre si e com a natureza, na produção da sua existência (Poroloniczak, 2014).

Partindo desse princípio e alicerçando-me aos conceitos da filosofia da linguagem teoria adota para escrita desta tese defendo que entre a educação de infância, leitura e a literatura infantil não existe uma verdadeira separação pois, juntas são responsáveis pelo desenvolvimento e integração da criança no mundo das letras.

Com esta compreensão passo desta forma apresentar o tópico sobre a literatura infantil e a formação da criança leitora.

1.4 Apropriação da língua portuguesa

É inevitável que, ao se discorrer sobre o ensino da língua portuguesa em Moçambique, se retome, ainda que de forma breve, os contornos da história deste país durante o período colonial e depois da independência.

Nesse sentido, recupero o que disse na seção anterior que o português constitui a língua oficial em Moçambique, desde 1975, ano da proclamação da independência nacional, sendo falada essencialmente como língua segunda (L2) por uma pequena parte da sua população, entre as cerca de vinte línguas nacionais.

De acordo com Gonçalves (2000), com a chegada de Vasco da Gama a Moçambique, é possível sinalizar que, a partir desta data, estão lançadas as bases histórico-sociais, para o uso do Português nesta região globo, contudo se torna um efetivo meio de comunicação para algumas camadas da população moçambicana só no início do século XX, considerando a forma como foi conduzido o processo de colonização pela potência colonial.

Através de um apontamento adicional, a autoracitando Valdoff (1966) diz que o português começou a ser uma língua franca na costa ocidental de África na segunda metade do século XV, isto é, um pouco antes da sua presença na costa oriental, e, no século XVII, estava no seu auge na chamada “Colónia do Cabo” (África do Sul), mas rapidamente no século XVIII, torna-se uma língua moribunda diante de outras línguas.

No que diz respeito a Moçambique, a autora citando Newit (1998) conta que, durante os séculos XVI e XVII, a presença da língua portuguesa fez-se sentir no litoral e ao longo do vale do zambeze em Sofala e Tete, através da atividade comercial. Mas mesmo assim, é pouco provável que nessa altura se tenham constituídos falantes desta língua, por um lado devido à resistência cultural que as populações locais ofereceram à penetração portuguesa, justamente porque antes os árabes tinham ali

estabelecido raízes profundas, e por outro, porque o próprio Portugal não tinha nenhum interesse especial no desenvolvimento social da região, a não ser o desenvolvimento com as populações locais.

Assim, a presença da língua portuguesa nesta região da África oriental e Austral pode ser identificada a partir do século XVIII, pois segundo Gonçalves (Op.cit), foi nos meados deste século, mais precisamente no ano 1752, quando a administração de Moçambique deixa de depender da Índia e passa a depender diretamente de Portugal. Nos finais do século XIX, em 1886, iniciam as campanhas militares, ditas de “pacificação” e concluídas no século XX, em 1918.

Como sabemos, essas campanhas, mais do que pacificar, visavam, assegurar a presença Portuguesa em Moçambique e controle sobre o território. É neste preciso momento, isto é, na metade do século XX, que começam a ser tomadas medidas de relevo para o desenvolvimento de bases sociais e que garantiram a difusão do Português em todo o país.

Ainda nesse âmbito, a autora refere que, em 1930, através do “Acto Colonial”, é criada a legislação que regula a relação de Portugal com as suas colónias, como também é criado o ensino indígena, através do qual Portugal procura assegurar que as populações locais tivessem acesso à instrução formal em Português.

Um dado importante que a autora faz menção é sobre o começo da atividade literária em Moçambique cujo desenvolvimento irei retomar depois, no subtítulo literatura e o mundo infantil. De acordo com Gonçalves (2000), foi neste momento, isto é, na primeira metade do século XX, que surgem os primeiros jornais literários em língua portuguesa - nomeadamente *O Africano* e *O Brado Africano*—assinalando a existência de uma elite moçambicana local produtora de um discurso culto em Português. São apontados os irmãos José e João Albasini como fundadores de *O Africano* e *O Brado Africano* e Campos de Oliveira, da ilha de Moçambique, este último considerado o primeiro poeta moçambicano.

Historicamente, é nesses jornais que se denunciam o racismo vigente, as injustiças sociais, que se faz a defesa dos direitos dos nativos, que se fazem reivindicações

operárias e se animaas ações grevistas. Por outras palavras, é através desses jornais que a emergente burguesia local contesta as relações econômicas de desfavor que a metrópole lhe impõe.

Desse modo, pode se depreender que tanto a escolarização dos indígenas, como o surgimento da atividade literária, são fatores essenciais para a difusão da língua portuguesa em Moçambique. Segundo Gonçalves (Op.cit), entre os fatores que favoreceram a difusão da língua portuguesa em Moçambique, o desenvolvimento dos centros urbanos no sul do país desempenharia um papel importante.

Importante destacar, segundo Firmino (2021), que inicialmente o território estava dividido em duas partes, sendo que a zona norte ficou sob controle das empresas concessionárias, enquanto a zona sul ficou sob a direção da administração portuguesa. Portanto, a proximidade da zona sul da vizinha África do Sul, onde operava um crescimento econômico e industrial significativo, não só ditou o desenvolvimento da cidade de Lourenço Marques (hoje Maputo), como também necessidades de mão-de-obra, que não podiam de modo nenhum ser suficientemente supridas com a imigração de europeus.

Foi necessária a incorporação da população local, que viria a ser o primeiro grupo de africanos com habilidades para se integrar no sistema socioeconómico colonial vigente na cidade de Lourenço Marques, a através da língua portuguesa. Por isso, Baia (2011), lembra-nos que as primeiras cidades eram divididas em duas áreas: uma que albergava os europeus e asiáticos, com um traçado geométrico que indicava preocupações com planejamento urbano e; outra, não planejada e com infraestruturas precárias onde viviam os africanos como mão de obra necessária para os trabalhos de construção civil.

Isto mostra que a questão da separação e discriminação entre brancos e negros, alargada ao tipo de ensino no período colonial, veio dos primórdios da criação das primeiras cidades europeias em Moçambique. É nesses termos que, conforme afirmado anteriormente, citando Silva (2007) e Mazula (1995), o ensino, nesse quadro de separação, dividiu-se também em dois tipos: rudimentar, destinado para os negros e oficial, destinado para os brancos, mestiços e assimilados.

Por um lado, a língua portuguesa foi imposta como um mecanismo de gestão e controle político-administrativo para a materialização da ocupação portuguesa efetiva em Moçambique. Por isso, mesmo em escolas controladas pelos missionários católicos, nos termos acordos firmados entre a Igreja Católica e o Estado Colonial Português, o uso da língua portuguesa era obrigatório em todos tipos de ensino, em prejuízo de todas as línguas existentes em Moçambique, incluindo as línguas de origem africana.

Por outro, conforme sublinha Newit (2028, p.114, apud Firmino, 2021), a imposição da língua portuguesa no seio da população local visava constituir um grupo de falantes desta língua de modo a garantir mobilidade social, assegurando às populações nativas emprego, prestígio social, mas também cidadania. Mas, a ausência de uma rede escolar adequada e igual para todos impediu que a maioria da população negra aprendesse esta língua, por isso mesmo, quando se alcançou a independência, em 1975, conforme aponta Firmino (Op.cit.), foi herdado um cenário linguístico desigual, onde encontramos, por um lado, uma maioria da população falante de uma língua materna entre as várias faladas em Moçambique, concentrada na zona rural, por outro, uma minoria falante da língua portuguesa, aglomerada na zona urbana.

A escolha da língua portuguesa como língua oficial e consequentemente meio de ensino obrigatório promoveu a sua expansão, principalmente porque também se alargou a rede escolar, mas, ao mesmo tempo, criou sombras para o ensino das línguas bantu, com a exceção de alguns casos no ensino primário (algumas escolas) que começou a partir de 2003 a ser implementado o ensino bilingue (em uma língua bantu e a língua portuguesa), respondendo ao consagrado na Constituição da República de 1990, que reconhece pela primeira vez as línguas moçambicanas como veículos da identidade cultural, e obriga que sejam desenvolvidas e promovidas pela educação.

Não desenvolverei este assunto, por uma questão de foco na temática estudada, mas referir que o uso exclusivo da língua portuguesa, numa sociedade em que a maioria fala línguas maternas distintas desta língua tem sido demonstrado por muitos especialistas que as dificuldades reveladas por crianças em aprender a leitura e

escrita são maiores, isto é, nos índices elevados de crianças que embora saibam codificar e decodificar sons e sinais gráficos, mas não sabem ler e escrever no sentido de construir sentidos, o fato de serem submetidos ao ensino desses atos por meio de uma língua conta muito.

1.6 Leitura e escrita: concepções e ensino

Tecer breves considerações acerca do ensino da leitura e escrita, procurando entender as concepções dos professores, alunos e elaboradores do material didático, torna-se, em minha opinião, uma atividade crucial, considerando-se a importância que o ato de ler e escrever tem na formação dos indivíduos. Conforme destaca Buendia (2010), ao longo do século XX, a competência de ler e escrever passou a ser considerada base e requisito para a consolidação da democracia, da estabilidade e do crescimento econômico, para harmonia social e, mais recentemente, para a competitividade nos mercados mundiais.

Em uma sociedade como a moçambicana que, nos últimos anos, vem sendo caracterizada por protestos eleitorais violentos cujas consequências materiais e humanas são assustadoras, discutir o ensino de leitura e escrita de forma distinta das formas tradicionais, é de extrema importância, entendendo que uma vez que apropriada a leitura e escrita, os indivíduos têm a possibilidade de vivenciar, entre outros, o direito à vida. É essencial entender a leitura e escrita numa perspectiva histórico-discursiva caracterizada por práticas que consideram e valorizam a construção de sentidos.

Para tal, busquei construir um referencial a partir de autores nacionais e internacionais sobre como o ensino da leitura e escrita pode ser entendido, como interação discursiva que ocorre entre quem escreve e quem lê, pois, parto do pressuposto de que tanto o ler como escrever são atos sociais que resultam da comunicação discursiva. Nesse sentido, a noção de texto escrito deve ser entendida, como diz Bakhtin (2011), como elo que liga quem escreve e quem lê.

Portanto, os estudos de Bakhtin (2011, 2018), Volóchinov (2017, 2019); Vygotski, Luria e Leontiev (2018), Foucambert (2009, 2015), Geraldi (2009), Buendía (2010),

Covane (2022), entre outros constituem-se como marcos importantes para esta discussão, por conceberem que a outridade como fator importante no processo de leitura e escrita. Para além disso, esses autores convergem na ideia de que é numa relação de alteridade que se formam e se transformam os indivíduos como leitores e escreventes.

1.7 A leitura e escrita: Breves Considerações

De com Buendia (2010), o ensino da leitura e escrita é um dos maiores desafios que o sistema educativo e a sociedade moçambicana enfrentam, uma vez que o alcance de outras competências que habilitem, tanto os adultos como as crianças a ser cidadãos com reais possibilidades de aceder ao conhecimento e continuar a aprendendo ao longo da sua vida e participativa e conscientemente na sociedade, depende da aprendizagem efectiva da escrita e leitura.

Para este autor, ao longo dos anos o processo de ensino da leitura em Moçambique tem sido marcado por práticas inadequadas decorrentes da concepção tradicional predominante desde a Antiguidade até o Renascimento, a Reforma protestante e o Século das Luzes em que a língua escrita esteve ligada ao progresso, à ordem, à transformação e ao controle.

Na mesma direção, Covane (2022), baseado em um estudo de Svenbro, diz também que tais práticas decorrem da ideia sustentada na Antiguidade, no Renascimento e na Idade Média, de que a palavra oral é mais importante do que a palavra escrita, sendo esta última uma actividade secundária em relação a oralidade.

Este autor esclarece que, além disso, a língua escrita não era uma atividade de qualquer pessoa, mas de um grupo reduzido de pessoas consideradas especialistas que podiam escrever e ler em voz alta para uma audiência passiva. É nesse sentido que surge a ideia de que escrever é uma transposição literal dos sons pronunciados em sinais gráficos, portanto, uma cópia, fotografia ou imagem do oral, que até atualmente, encontram-se arraigadas na escola.

No campo meramente linguístico, o autor discute as causas das práticas inapropriadas

de leitura e escrita, concluindo que elas resultam da concepção de alguns linguistas situados nas áreas do pensamento linguístico analisadas por Volóchinov (2017), em que, de um lado, se situa o subjetivismo individual, representado por Wilhen Von Humboldt e de, outro, o objetivismo abastrato, representado por Ferdinand de Saussure, que embora opostas, têm uma zona comum, que é a de colocar a linguagem fora das relações sociais.

Prosseguindo, este autor diz, que de acordo com Volóchinov (2017, p.162), os defensores da primeira tendência dizem que a língua é um produto pronto, acabado e estável realizado no psiquismo individual, ao passo que os da segunda afirmam que a língua não só “não possui nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros”, como também não é flexível.

Sob essas duas concepções tradicionais, Covane entende que o ensino da leitura e escrita não poderia ser uma prática discursiva resultado das relações socais, porque tanto numa como noutra tendência enfatiza-se o monólogo. É necessário entender o conceito de linguagem proposto por Volóchinov (2017, 2019) para entender o conceito de leitura e escrita apresentado por Covane (2022).

Volóchinov (2019) afirma que a linguagem é intrínseca ao trabalho do homem e dele não se separa. Sob essa compreensão, a linguagem “é produto da actividade colectiva humana, e todos os seus elementos reflectem a organização tanto económica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou” (Volóchinov, 2019, p. 248), por isso torna-se uma condição necessária para a organização laboral das pessoas.

Marcuschi (2008, apud Tamura, 2018), ao mencionar a preocupação com a concepção de língua/linguagem na escola, destaca que esse é tema que tem mobilizado na perspectiva dos estudos filosóficos. A autora compreende que a língua/linguagem é uma atividade social e histórica decorrente das práticas socioculturais tidas como aquelas ações que, mesmo realizadas por uma única pessoa, para que possam ser compreendidas, precisam ser compartilhadas e estar conectadas a diferentes formas da atividade humana constituída no tempo e espaço.

Decorrente dessa preocupação, Tamura diz que ao nível da leitura no Brasil,

sobretudo no início da década de 1980, operaram-se mudanças significativas e se passou a questionar-se o ensino da leitura que concebe a língua escrita apenas como código, a leitura apenas como decodificação e a escrita como codificação de sinais gráficos. Na mesma direcção, Buendia (2010), em Moçambique, afirma que o questionamento sobre a concepção da língua escrita como código se revela como marco importante para a compreensão da leitura e escrita como produto da comunicação discursiva.

Esta pesquisa insere-se perfeitamente nesse questionamento, divergindo, portanto, da concepção da leitura como decodificação e da escrita uma combinação arbitrária dos sinais gráficos e sonoros para a formação de palavras, uma vez que compreendo que a leitura e escrita resultam de um processo interativo de troca verbal, entre quem produz o discurso e o seu interlocutor. Essa compreensão abre-se para o fato de que ler ou escrever não é uma atividade individual, ainda que pareça, pois o que conta é que se lê ou se escreve são, em grande medida, as vivências construídas historicamente.

Harvey e Goudivs (2008, apud Girotto e Souza (2010) trazem, nessa direcção, uma concepção acerca do que seja ler, do ensino e aprendizagem da leitura (literária, no caso) e da constituição do próprio leitor, sendo possível destacar a leitura como ato de atribuir sentidos, o ensino e aprendizagem da leitura (literária) como processo de objetivação e apropriação; e constituição do leitor como movimento dialético, e resultado, sempre provisório desse processo.

Assim, segundo estas autoras, o ensino da leitura é mais efetivo quando este acontece na estrutura de interação, isto é, onde os professores não são os únicos a falar e dar opiniões; as ideias e pensamentos dos alunos são valorizados; as crianças conversam entre si, dialogam com o texto, deixam pistas de seus pensamentos, questionando, fazendo conexões, inferindo, discutindo e debatendo, pois partem da ideia de que a aprendizagem da leitura pressupõe a tomada de consciência, desde a educação infantil, sobre as estratégias de leitura, dentre as quais se destacam, sem o prejuízo de outras, as estratégias de conexão e inferência, que valorizam o conhecimento prévio, o conhecimento cultural, as experiências, as vivências, como cruciais para a aprendizagem da leitura.

O aspecto da relevância das experiências do leitor na leitura também é salientado por Foucambert (2014) para quem ler, mais do que o movimento coordenado dos olhos da esquerda para a direita sobre um conjunto de signos, trata-se essencialmente de uma atividade perceptiva, que conduz ao leitor a dar uma significação ao texto escrito, associando entre si e com o conjunto de suas experiências passadas – os elementos percebidos, e a guardar deles lembranças sob a forma de impressões, julgamentos, ideias.

Partindo desse pressuposto, o texto é considerado tanto em seu aspecto linguístico, organizacional, temático, como do ponto de vista enunciativo, revelado numa perspectiva de troca verbal entre o leitor e o autor do texto. Nesse sentido, o texto, segundo Geraldi (2009), é o próprio lugar comum de ato comunicativo, pois responde e antecipa as perguntas do leitor. Sob essa compreensão, a aprendizagem da leitura e escrita se dá, portanto, em condições concretas de produção discursiva, longe do processo voltado para a imitação e fixação de sentidos, pois se assim fosse não faria sentido algum para o leitor.

A vinculação que faço da leitura e escrita à literatura infantil nesta pesquisa decorre dessa percepção do texto como uma atividade perceptiva, e esta atividade ocorre quando a criança é colocada, desde muito cedo, na infância, diante de uma experiência que lhe permita inferir, fazer conexões com outros textos, e outras experiências. A literatura, nos termos debatidos por Bakhtin (2011), é um campo ideológico por excelência, que nutre o processo de produção e compreensão, por enunciados carregados de ideologias.

Se “não se pode estudar a literatura isolada de toda a cultura de uma época”, como afirma Bakhtin (2011, p. 365), para que o ensino e aprendizagem da leitura e escrita ocorram de forma efetiva, a leitura da literatura infantil desempenha um papel de grande relevância, pois abre o horizonte da criança, tanto para o passado como o futuro.

Assim como Arena (2010), entendo que assim faz o pequeno leitor na escola, pois ao ler a literatura, ele não se limita a cultura da sua época, farta-se também dos clássicos

ou estrangeiros. Essas leituras permitem que a criança dissolva as fronteiras de sua época, viva os séculos, isto é, o grande tempo, e além disso, as levam frequentemente a uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade (Bakhtin, 2011, 362). Tudo isso faz com que o horizonte da criança se desenvolva muito mais se comparada com uma criança cuja leitura se limita a uma cultura fechada.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA

Considerando a linguagem como campo dos signos ideológicos (VOLÓCHINOV, 2017), que estão na ordem da constituição humana por meio da troca verbal, a pesquisa em ciências humanas tem uma importância excepcional.

Para Bakhtin (2011), a interação verbal é uma relação marcada por uma profunda autenticidade; ela não se resume numa conversa entre duas pessoas frente a frente e numa relação de troca de palavras. De acordo com Bakhtin (2011), a interação é um modo de vida do ser humano uma vez que ao interagir com o outro ele se constitui.

Ao falar da análise do enunciado como objeto da pesquisa da linguagem nas ciências humanas, de longe se falou na análise das frases, palavras, sílabas, fonemas ou outro tipo de fragmentos linguísticos, sendo que essas são categorias do sistema puramente linguístico sem espaço neste estudo. Para Bakhtin (2011), esse sistema que se desenvolveu historicamente, sob a égide da visão biologizada desconsidera o enunciado, porque sua preocupação está nas realidades imutáveis e fragmentadas. Mas, para o campo das ciências humanas, visto sob a perspectiva da filosofia da linguagem russa, o enunciado é a unidade real da linguagem que é produto das relações humanas e se caracteriza por ter fronteiras claramente delimitadas.

Ou ainda, o enunciado possui um sentido pleno; um acabamento específico; e, além disso, ele expressa, ao mesmo tempo, a posição do locutor e do parceiro da interação; suscita sempre uma resposta. O seu querer-dizer (Gegê, 2010) – este é um elemento subjetivo, mas está ligado ao objeto do sentido, ao elemento objetivo do enunciado, formado, mas, com que ele se torna uma unidade indissolúvel.

É nesses termos que Volóchinov (2017), ao caracterizar a palavra como signo ideológico, afirma que está a vivenciar duas realidades: uma existencial e outra semiótica. “Qualquer produto ideológico [...], (um corpo físico, por exemplo), é apenas uma parte da realidade natural social [...], mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites” (Volóchinov, 2017, p.91-92). De acordo com Gegê (2010), a realidade existencial

refere-se ao corpo, enquanto objeto físico, “enquanto nervuras que pensam, sentem, sofrem todos os tipos de dores e alívios” (Gegê, 2010, p. 17).

Já a realidade semiótica é “uma realidade dos objetos enquanto signos” (Gegê, 2010, p. 17). Se todo o enunciado é um signo, visto como um material ideológico de duas faces, ao analisar qualquer fenômeno da linguagem, o pesquisador das ciências humanas não deve separar ambas as realidades, porque sob o seu olhar o enunciado penetra em sua consciência como uma imagem que significa e produz sentidos que relaciona em sua história, em sua vivência (Gegê, 2010).

Assumo esta perspectiva teórico-metodológica, equacionando vozes, neste caso em concreto, vozes das crianças matriculadas na 3ª classe de uma Escola Primária em Moçambique, como enunciados, uma vez que se constituem de ideologias, ou lugar onde as ideologias se embatem ininterruptamente.

Entendo que dotado de capacidade responsiva, e dentro do seu universo cultural, o sujeito não só interioriza as palavras alheias, normas, valores e padrões de funcionamento através do processo de assimilação (Bakhtin, 1993), como também é produtor e transformador de sentido, pelo que o processo constitutivo da sua consciência resulta da interação das ideologias já sistematizadas e recriadas.

Bakhtin, ao estudar o processo de formação ideológica do homem diz que a assimilação da palavra do outro “adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante” (Bakhtin, 1993, p. 142) quanto o é o processo da criação das palavras próprias. Mas aqui, a palavra do outro, “se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc., - ela procura definir as próprias bases da nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento” (Bakhtin, 1993, p. 142). Significar que, ao penetrar na consciência do interlocutor, a palavra alheia é transformada, reavaliada e recebe um sentido e uma entoação concreta. A palavra do outro surge, sim, na consciência do interlocutor, “como palavra autoritária e como palavra persuasiva” (Bakhtin, 1993, p. 142), simultaneamente.

É preciso lembrar que esta última, não impõe nada, mas também não se submete à palavra que quer dominar. O que sucede entre elas, conforme esclarece Bakhtin

(1993), é uma espécie de unificação provisória e divergência também provisória para não darem lugar a uma unificação definitiva ou uma divergência também definitiva.

Ao conceber a consciência humana como lugar de palavras que chegam, são transformadas e transitam alguns modelos de pesquisa da linguagem que historicamente se arraigaram já não encontram lugar e torna-se necessário conhecer outros pressupostos teórico-metodológicos por detrás de uma compreensão da linguagem como uma realidade viva, que se realiza nas relações humanas.

Desta forma, distancio-me de um entendimento em que a pesquisa da linguagem se circunscreve no princípio da racionalidade, objetividade, quantificação e generalização dos dados encontrados, pautando por um entendimento em que a dialogia, é entendida como uma relação de forças, ganha um lugar especial.

É verdade que, até o momento, a filosofia da linguagem, a perspectiva aqui assumida, não é e nem pretende ser uma ciência ideológica acabada, que aborde os problemas da linguagem de forma conclusiva. Mas também, como esclarece Volóchinov (2017) não se confunde com a abordagem linguística estruturalista que fragmenta o estudo da língua em estruturas isoladas ou ligadas de forma mecânica.

Para o autor, ao argumentar o seu motivo para uma abordagem ideológica da linguagem faz uma reflexão profunda sobre as tendências marxistas da sua época, as tendências das ciências ideológicas, em geral: Literatura, Psicologia, Artes, Religião, Moral, Estética, Ética, entre outras, constata que a linguagem não é compreendida como enunciado nem como uma criação ideológica que resulte de uma relação de forças, mas reduzida sempre a um sinal (Volóchinov, 2017). Há, segundo o autor, duas tendências do pensamento linguístico: por um lado, o subjetivismo individualista e, o objetivismo abstrato, entretanto para ambas o núcleo estruturador da linguagem é a língua como sistema de formas idênticas a si mesmas (Volóchinov, 2017).

De forma diferente, a perspectiva filosófica da linguagem adotada trata-se de uma abordagem arquitetônica que materializa a linguagem como algo dado, uma força histórica, mas também um vir a ser, uma potência que instabiliza tal dado. Em concordância com essa ação, parece-me que trabalhar com os gêneros do discurso,

ou gêneros da palavra, como diz Arena (2017) significa ter em consideração o carácter estável instável enunciado.

A combinação destas duas materialidades tem, portanto, a virtualidade que a pesquisa da linguagem em ciências humanas precisa para compreender a linguagem, nela se enraizando a opção por resgatar e ressignificar as vivências literárias das crianças matriculadas na 3ª classe de uma Escola Primária em Moçambique.

O objeto das ciências humanas é o *ser expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. [...] “O ser da totalidade, o ser da alma humana, o qual se abre livremente ao nosso ato de conhecimento, não pode estar tolhido por esse ato em nenhum momento substancial” (Bakhtin, 2011, p.395, destaque do autor).

Trata-se, segundo esse autor, de um ser complexo e inesgotável em sua profundidade e sentido, o que denota o fato de que, por ser um ser que se constitui nas relações humanas e dialógicas, não pode ser compreendido linearmente como objeto, coisa morta e muda porque para Bakhtin em ciências humanas “[...] o aspeto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre) ” (Bakhtin, 2011, p.396).

Dessa forma, compreende-se que não é um ser que se autoproclama dono da palavra, mas um ser falado que dialoga e se constitui na relação com o outro. Assim:

“O objeto que está sendo tratado num texto da pesquisa é ao mesmo tempo *objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante*. Verdadeira polifonia que o pesquisador deve transmitir ao mesmo tempo que ele participa “(Amorim 2004, p.19, ênfase do autor).

É a partir desse entendimento que as ciências humanas se distinguem das ciências da natureza ou seja das ciências exatas onde o pesquisador é o único detentor da palavra, observa, descreve o objeto, faz perguntas que lhe levam a uma resposta pré-estabelecida sem a observância do outro como ser responsivo e responsável dos seus atos.

Diante desse olhar, Bakhtin (2011,p.400) tece uma crítica severa a essas ciências ao afirmar que:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: O intelecto contempla uma coisa e emite o enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluído o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

De fato, a pesquisa da linguagem como um campo próprio, com um modo peculiar de tratar o seu objeto de estudo se compõe de desafios da metodologia aberta ao mundo vivido, ao mundo habitável por sujeitos de vida.

Essa situação pede que o pesquisador esteja preparado para lidar com uma quantidade enorme de informações contraditórias que podem surgir no percurso da pesquisa, e uma das formas de estar preparado residem na escolha de uma metodologia que explore de forma mais profunda esse objeto humano, e, também, essa metodologia deve espelhar a capacidade que o pesquisador tem em termos de aquisição das fontes de dados para a sua investigação.

Partindo desse entendimento, procurei, no entanto, afastar-me das pesquisas positivistas, do passo a passo, do corrimão dando espaço às crianças matriculadas na 3ª classe de uma escola em Moçambique falarem sobre as suas vivências literárias, nesse âmbito, criei um ambiente sociocultural em que ninguém tinha medo de falar o que lhe convinha sobre o que via nos livros em sua disposição, assim como das outras situações por elas vivenciadas fora dos encontros dialógicos marcados regularmente.

Em Filosofia da linguagem, o pesquisador se constitui na relação com o Outro. Essa atitude de se colocar frente ao outro promove uma relação do tipo “relação entre sujeitos” (Bakhtin, 2011, p.374), um contactar entre consciências que perguntam e respondem, e que se a largam pela profundidade da da aos sentidos da linguagem.

Bakhtin (2011), ao criticar a visão positivista da pesquisa, traz sua maior preocupação: considerar o homem nos eu existir-evento, na sua pluralidade; considerar o homem na vida dialógica. Dessa maneira, definiu uma metodologia que dispensam o passo a passo (Miotello, 2012, Geraldi, 2012).

Segundo Geraldi (2012), o método conduz à descoberta do que outros pesquisadores já descobriram. Assim, como o pesquisador das ciências humanas interessada em descobrir algo novo, caminha quase que sem corrimões, na direção contrária de um método.

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contacto com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta de discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contactar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra e vela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver “sentido em si” ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. (Bakhtin, 2011, p. 382).

Nessa linha de pensamento, Bakhtin (2011, p.348) esclarece que a potencialidade dos sentidos está no diálogo e afirma que “Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” Por isso, em um diálogo, a palavra do pesquisador e do pesquisado nunca será a primeira nem a última, mas ambas podem contribuir para o enriquecimento dos sentidos do mundo.

Com o diálogo, o pesquisador revela sentidos da vida ao pesquisador, ou seja, uma parte da cultura humana é valorizada a partir do contato singular entre eles. E como pesquisadora, os sentidos devem ser renovados. Esses sentidos só afirmam o lugar da responsabilidade do homem falante no mundo, que sempre tem o que dizer e deve fazê-lo, porque não haverá outro que diga em seu lugar.

Assim, para compreender as vivências literárias das crianças matriculadas na 3ª classe de uma escola em Moçambique, delinee portanto, com auxílio da filosofia da

linguagem postulado por Bakhtin (2011), Volóchinov(2017) uma metodologia que me permitiu a compreensão dessas vivências.

Para alcançar o objetivo proposto, promovi entre os meses de setembro a novembro de 2022 uma pesquisa do tipo etnográfico que visava ir ao encontro do outro uma vez que, na etnografia “[...] observa-se os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem”. (Prado, 2017, p.53).

Desse modo, entendo que a metodologia do tipo etnográfico tem a preocupação com o homem social, histórico e cultural, situado em determinado espaço e tempo, que ao desenvolver suas atividades quotidianas, estabelece relações dialógicas com outros homens, do seu grupo ou de outros grupos. E mais, esse tipo de investigação “permite que a experiência de interação entre sujeitos numa dada esfera cultural seja singularizada e possa produzir dados de conhecimentos a partir da observação e da co-participação” (Prado, 2017, p.53).

A partir da compreensão que autora faz sobre a etnografia foram realizados 10 (dez) encontros dialógicos nos meses de setembro a novembro como me referi, ocorridos duas vezes por semana nas 3ª feiras e 5ª feiras das 8h e 40min às 10h e 20min dos quais nomeei de encontros dialógicos, com as oito crianças devidamente matriculadas na 3ª classe de ensino básico de uma escola pública da cidade Vilankulo província de Inhambane, zona sul de Moçambique.

Os dados foram construídos por meio dos enunciados proferidos pelos sujeitos participantes dos encontros dialógicos e da escuta atenta por minha parte sempre com um olhar atento às suas vivências literárias já que na perspectiva da linguagem assume-se que:

[...] a especificidade do pensamento das ciências humanas está voltada para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc. realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de textos. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. (Bakhtin, 2011, p.308).

Como se pode compreender, Bakhtin não orienta a visão do texto como objeto isolado da cultura, mas como enunciado na sua totalidade que se materializa na vida e exige do outro a quem se dirige o ato responsivo e dialógico. Nesses termos,

Não há limites para o contexto dialógico de um texto; ele se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado. Isto confere às ciências humanas um carácter provisório e plural que deveria se defrontar com o imperativo da explicação e da formulação de leis tendendo ao universal. (Amorim 2004, p.193).

Essa posição da autora, tal como é defendida pelos filósofos russos mostra que a base de estudo das ciências humanas é o próprio homem como ser dialógico e produtor de textos por isso, deve ser compreendido e estudado dentro do texto por ele produzido. Uma vez que, é do texto que o pesquisador participa do diálogo com o outro sujeito tornando-se um novo participante. No entendimento do Bakhtin (2011, p.311)

O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na *fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*. [...] é um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores.

Partindo da compreensão do autor, a contrapalavra do pesquisador/a em ciências humanas se confronta e se constrói a partir da leitura de textos escritos por outros sujeitos cujo o objetivo final é o de produzir um novo texto, contemplando assim novas vozes, novos enunciados para cotejá-los e dar contextos a esse texto, além do mais o cotejo é também produzido nos enunciados orais dos participantes da pesquisa, a partir de uma escuta atenta e enviesado a esses enunciados, no caso concreto dos desta pesquisa falo das crianças matriculadas na 3ª classe de uma escola primária em Moçambique.

Concordando desta forma com Geraldi (2012, p.33, ênfase do autor)

Dar contexto a um texto é cortejá-lo **com outros textos**, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem.

A partir do cotejo, o pesquisador/a procura dialogar e compreender os enunciados escritos e proferidos pelos participantes da pesquisa em diferentes ocasiões correlacionando-os com os enunciados escritos em diferentes tipos de documentos dentro do seu contexto, porque na perspectiva dialógica da linguagem, todos os enunciados orais ou escritos por alguém devem ser compreendidos como atos dialógicos e é ao mesmo tempo atos que permitem ao pesquisador a compreender a vida do homem como ser social e dialógico . Assim,

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é o outro sujeito; ("Du"). Na *explicação* existe apenas uma consciência, um sujeito; na *compreensão* duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-informal). Em certa medida a compreensão é dialógica. (Bakhtin, 2011, p.316).

Com a compreensão do outro como ser responsivo da pesquisa e dotada de uma consciência cultural única, procurei, no entanto, estabelecer uma relação social e amigável com os sujeitos desta pesquisa, neste caso as crianças da 3ª classe de modo a dar a voz e uma oportunidade impar de se expressarem como sujeitos integrantes de uma sociedade histórica, oportunidade essa, que nunca tiveram desde a tenra idade, pois, verifica-se que esses sujeitos menores de idade, são silenciados quer no meio socia-cultural em que se encontram, quer no meio educacional, dando-lhes apenas a educação militar em que cabe a eles obedecer e cumprir as ordens do professor e do MINEDH², daí que encontrei nesse meio crianças que desde o primeiro encontro dialógico enfrentaram dificuldades em expor o que lhes convinham a alma sobre a literatura infantil como parte integrante da vida sociocultural.

Esses e outros motivos fizeram-me como pesquisadora procurar compreender desses sujeitos menos ouvidos e desvalorizados no meio educacional moçambicano um pouco mais das suas vivências literárias, pois acredito que mesmo sem usufruir dos livros da literatura infantil o seu alicerce cultural lhes proporciona uma vivência literária.

Para a sua satisfação procurei tirar das crianças envolvidas na pesquisa o

² Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.

autoritarismo por elas vivenciados na sala de aulas, pois se sentiram livres de falarem desde o primeiro dia de tudo o que lhes vinha a alma sobre as suas leituras que até não queriam que os nossos encontros diários terminassem, além do mais propunham que mais crianças das suas turmas pudessem fazer parte dos encontros dialógicos como forma de lhes apresentar o novo mundo literário por elas descoberto. Fato que não foi possível devido o volume de enunciados que teria de produzir, no entanto, permaneci apenas com as oito crianças envolvidas na pesquisa desde o início.

Desta forma, antes de dar início a própria pesquisa do campo procurei saber um pouco mais sobre pesquisas acadêmicas feitas nos anos anteriores a esta sobre a literatura infantil, vivências literárias em Moçambique, nessa busca fiz consciente de que o objecto de pesquisa aqui tratado não é intacto pois acredito que foi veiculado em outras pesquisas, razão pela qual procurei compreender desse objeto a parte isolada, a menos estudada e marginalizada no contexto pedagógico em Moçambique, concretamente as crianças do ensino primário, os da 3^a classe.

A escolha desse sujeito foi orientada pelo pensamento do Bakhtin (2018, p.26) que me leva a crer que: “na vida o que nos interessa não é o todo do homem, mas os atos isolados nos quais nos confrontamos e que, de uma maneira ou de outra, nos dizem respeito”.

Dessa forma, depois de ter escolhido ouvir as vozes das crianças matriculadas na 3^a classe em uma escola em Moçambique, tomei a consciência de antes de tudo procurar saber dos outros o que se fez em torno do objeto escolhido e da temática em questão, nesse âmbito, efetuei o levantamento das produções acadêmicas realizadas entre os anos de 2018-2022, em Moçambique assim como fora.

Devo salientar que, nesse intervalo de tempo os resultados obtidos foram insignificantes, visto que se aliou à questão da Pandemia de COVID-19, que reduziu a produção acadêmica concretamente os estudos que envolviam o frente a frente do pesquisador e do pesquisado, esses e outros motivos levaram-me de imediato mudar a dinâmica da pesquisa e recorrer aos anos anteriores a estes para obter alguns

³ Refere-se ao 3º ano para o contexto brasileiro.

resultados.

Da busca feita, constatei que já haviam alguns trabalhos realizados em Moçambique sobre a literatura infantil, pois muitos indicam que a produção literária, mas nenhum deles indica o envolvimento das crianças, isto é, a observação das vivências literárias e leitura em crianças de uma determinada escola, nem se quer ouvir o que elas sabem dessa literatura.

No âmbito da revisão da literatura, efetuada de fevereiro a abril de 2022, decidi fazer uma busca nos diferentes repositórios institucionais para entender o estágio das pesquisas sobre o tema: não existem estudos que analisam as vivências literárias, razão pela qual considero estudo pioneiro nesse sentido.

A tabela que se segue ilustra a escassez de trabalhos sobre a literatura infantil em Moçambique. A busca não inclui artigos, pois todos derivam dos mesmos autores a partir das suas teses de doutoramento.

Quadro 1: Estado de arte

Nr.	Programa	Título do trabalho	Autor (a)	Ano da produção	Instituição	Tipo
1	Doutorado em letras	Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo Negritude	Oliveira, Maria Anólia De Jesus	2010	Universidade Federal da Paraíba (UFP-Brasil)	T
2	Mestrado em Letras	Guimarães Rosa e Mia Couto: ecos do	Silva, Avani souza	2007	Universidade de São Paulo (USP-Brasil)	D

		imaginário infantil				
3	Doutorado em Letras	Educação Política e Literatura: Apontamentos para a História da Emergência da Literatura Infantil e Juvenil em Moçambique	Napido, Pedro Manuel	2018	Universidade Estadual de Maringá (Brasil)	T

Fonte: pesquisadora (2022).

O número de trabalhos encontrados mostra a pouca produção de trabalhos científicos por parte dos moçambicanos no que diz respeito à Literatura Infantil e a leitura literária, desses poucos encontrados nenhum dos autores realizou uma pesquisa com crianças seja dentro ou fora das aulas para compreender e observar os atos de ler.

A Tese de Doutorado de Napido (2018), parte de uma metodologia de carácter documental, procurou mostrar as políticas que estão por de trás da produção de livros de literatura infantil em Moçambique embora não seja no contexto educacional compreendi que seria importante compartilhar.

À semelhança dessa Tese, Oliveira (2010) pesquisadora estrangeira, fez um estudo comparado no que diz respeito à representação da personagem negra entre duas culturas diferentes a brasileira e a moçambicana nos livros de literatura infantil, nessa tese, um dos aspetos que mais sublinhou é a existência de livros infantis no país mas que não são disponibilizados nas escolas para o uso e o consumo cultural pelas crianças, esse aspeto também pude vivenciar no ato da busca dos enunciados nos encontros dialógicos com as crianças matriculadas na 3ª classe numa escola em Moçambique como me referi.

A autora dessa tese, pautou por duas metodologias a documental que consistiu na leitura de livros de literatura infantil para compreender a representação da personagem negra nessa literatura e a metodologia etnográfica, permitiu à

pesquisadora ir a busca de matérias que lhe permitiram auferir a existência da produção de livros de literatura infantil no país.

Por seu turno, Souza (2007) pesquisadora também estrangeira, em sua Dissertação de Mestrado, faz um estudo comparado de dois autores africanos, no que diz respeito à semelhança linguística entre os dois autores na produção de livros infantis, um estudo que se distancia totalmente da perspectiva da filosofia da linguagem de que defendo mas que mereceu muita atenção na leitura por minha parte de modo a compreendê-lo no seu todo, de salientar que à semelhança dos outros trabalhos aqui apresentados, a autora pautou por uma metodologia de carácter documental, que lhe permitiu a leitura e análise profunda dos livros infantis dos dois autores.

De referir que para além dessas teses e dissertações aqui apresentados, ao longo da busca nos bancos de dados, encontrei também alguns artigos científicos e coletâneas de livros que versam sobre a literatura infantil em Moçambique, que por questões de foco e delimitação do objeto, não foram aqui referenciados, apenas me limitei em evidenciar as teses e dissertações.

A partir do objeto de pesquisa desenvolvido nas pesquisas anteriores aqui apresentados, acredito que o avanço da minha Tese, quer no objeto referenciado, quer na escolha dos sujeitos, aqueles menos destacados e menos ouvidos no seio da sociedade revela-se ser eu a primeira pesquisadora moçambicana a dar a oportunidade de se expressarem e serem ouvidos em uma pesquisa de literatura infantil, quer na abordagem da temática de formação dos leitores a partir das suas vivências literárias, quer na metodologia adotada, assim como no aparato teórico mostra uma exclusividade, sem exageros reafirmo que nesta pesquisa as crianças tiveram a oportunidade de serem ouvidas e expressarem as suas vivências a partir dos livros infantis à sua disposição, além de que tomei em consideração a singularidade de cada sujeito participante desta pesquisa fato que ainda será evidenciado.

2.1 A pesquisa de campo e a sua descrição

A pesquisa teve lugar em uma escola pública do ensino básico numa cidade autárquica pequena de Vilankulo, localizada no Posto Administrativo de Vilankulo no

distrito do mesmo nome a Norte da província de Inhambane e a Sul do rio Save, região sul de Moçambique, esta cidade dista a cerca de 700km da cidade capital do país- Maputo, tem uma densidade populacional estimada em 273,3hab/km² de habitantes distribuídos em 9 bairros nomeadamente: Bairro 19 de outubro, 25 de Junho, 7 de Setembro, 5º Congresso, bairro Central onde está situada a escola Primaria Acácio Guambe, na qual realizou-se a pesquisa, fazem parte desta cidade ainda os bairros Desse, Aeroporto, Alto Macassa e Chibuene.

Por sua vez, a cidade de Vilankulo apresenta uma superfície de 140,625 quilómetros quadrados, fazendo limites geográficos com os seguintes pontos: Norte Círculo de Chigamane e Machocomane, Noroeste Círculo de Mungonze, Sul Círculo de Chixocane, Este Baía de Vilankulo, Oeste Círculo de Faiquete.

Neste contexto, fizeram parte desta pesquisa oito crianças devidamente matriculadas na 3ª classe do 1^o ciclo do ensino básico em Moçambique. Após a apresentação e aprovação do Projeto em banca do Seminário de pesquisa na Unesp-Marília em 2021, o mesmo foi submetido aos Serviços Distritais de Juventude e Tecnologia de Vilankulo no ano de 2022, para uma possível apreciação e autorização para a realização da pesquisa em uma das escolas da cidade. Após esta mini-apresentação da cidade de Vilankulo passo a seguir a caracterizar a escola e os sujeitos da pesquisa.

2.2 Local da pesquisa: desafios e possibilidades de acesso

A porta de entrada para o local da pesquisa foi orientada pelos princípios éticos e sociológicos da investigação etnográfica previstos em Graue e Walsh (2003) e pela compreensão do papel do pesquisador no contexto de pesquisa (GRAUE; WALSH, 2003). No entanto, compreendi com esses autores que a atitude ética do investigador é o respeito ao outro e a valorização da cultura desse outro com quem se relaciona no campo da pesquisa e que esse princípio deve ser sem dúvida a *condição sinequa-non* para a compreensão dos enunciados produzidos nos encontros dialógicos com as crianças da 3ª classe de uma escola primária em Moçambique.

⁴ A educação básica em Moçambique está dividida em três ciclos onde o primeiro ciclo é da 1ª a 3ª classe, o segundo ciclo da 4 a 5ª classe por diante,

Partindo dessa lógica, iniciei os contactos com as direções das escolas da área municipal da cidade de Vilankulo logo em março do ano de 2022, após a conversa tida com o diretor dos Serviços Distritais de Juventude e Tecnologia de Vilankulo que responde pela educação naquele Distrito.

Após o encontro que tivemos onde apresentei a minha preocupação de dar continuidade com os estudos de doutorado em Educação, este por sua vez, não remeteu nenhuma dificuldade e tendo elogiado a iniciativa, afirmando que seria uma mais valia ao Distrito pois, nenhum professor do Distrito e da área municipal ostenta o nível de doutorado.

De seguida apreciou o projeto de pesquisa que lhe interessou, segundo ele por versar aspectos que preocupa a Educação a nível Nacional e dentro do Distrito a questão da "leitura. "

Nesse âmbito, afirmou ainda que tem vindo a orientar ao nível do Distrito e das escolas projetos relacionados à leitura, tendo referenciado o projeto de PNALE⁵ implementado pelo Ministério da Educação nas escolas Primárias em 2018, este por sua vez, abrangia os alunos do 1º ciclo do ensino primário e tinha a 3ª classe como a classe de avaliação da leitura e escrita nesse ciclo, coincidentemente é a classe por mim escolhida para integrar na pesquisa.

No entanto, compreendi em seus enunciados que o tal projeto teria sido na sua ótica de extrema importância por ter respondido a demanda da leitura e escrita ao nível nacional e no distrito em particular, mas que na prática não se verifica.

Acrescentou ainda que o meu projeto de pesquisa iria ajudar bastante na leitura das crianças ao afirmar que os livros de literatura infantil são propícios para entretê-los e criar o gosto pela leitura. De salientar que foi um encontro bastante produtivo, do qual me senti acolhida sobretudo por aceitar que eu pudesse realizar a pesquisa dentro da área municipal onde trabalho.

⁵Plano Nacional de Ação de Leitura e Escrita

Tratando-se de uma pesquisa que visa compreender os enunciados do outro, embora não sendo o capítulo de discussão de enunciados é imperioso comentar aqui que encontrei no enunciado do Diretor dos Serviços Distritais de Educação que a criança lê o livro da literatura infantil para entreter-se e desenvolver o gosto pela leitura e não para a sua formação sociocultural, essa concepção reducionista preocupa-me bastante como pesquisadora comprometida na formação humana e em levar as crianças moçambicanas a desenvolverem a necessidade de ler e atribuir sentidos á vida a partir do livro da literatura infantil, nesses termos busquei compreender em Arena que:

A criação do hábito, o desenvolvimento do gosto, a promoção do prazer e o estímulo à leitura são ações externas ao aprendiz, desencadeadas por agentes que buscam motivar, provocar ou estimular, como se todas as ferramentas estivessem disponibilizadas e como se as necessidades pudessem ser desconsideradas [...] as necessidades não são criadas pelas ações pontuais de agentes externos, mas na relação que o aprendiz mantém com os outros, todos os constituintes do tecido social, constituintes e constituídos da e pela rede múltipla do mundo escrito em que enredam (Arena, 2003, p.57-58)

A partir desse entendimento, procurei junto das crianças criar necessidades de ler, distribuindo livros de literatura infantil, dos quais tiveram a oportunidade de relatar e como relataram as suas vivências. Apesar da divergência na concepção do ato de ler a literatura infantil, confesso que foi uma conversa das mais esperadas no percurso da minha pesquisa pois, não tinha antes uma autorização para continuação com os estudos de doutorado o que é difícil conseguir em Moçambique devido tanta burocracia que existe.

Tratando-se de uma pesquisa embasada na filosofia da linguagem que se distancia dos aspetos deterministas e positivistas procurei, no entanto, despir-me dos métodos positivistas e desenvolver relações dialógicas com os diretores das escolas e os seus respetivos adjuntos de forma presencial de modo a compreender o extraverbal ao longo do diálogo, pois, aprendi em Bakhtin (2011, p.348) que:

A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver

significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra entra no tecido dialógica da vida humana, no simpósio universal.

A posição bakhtiniana ajudou-me a ser persistente no diálogo de modo a obter bons resultados. Confesso que foram inúmeras dificuldades enfrentadas para ter o acesso a uma escola da qual pudesse desenvolver a pesquisa, como se pode compreender foram no total de 5 (cinco) Escolas Primárias⁶ contactadas.

Cheguei a atingir esse número de escolas porque muitas vezes fui rejeitada ao me apresentar aos diretores das escolas como pesquisadora, muitos diretores não me viam com bons olhos, pois alguns compreendiam que eu fosse a mandatária do Ministério da Educação que veem para colher informações de como a escola funciona e outros ainda, alegavam que a escola tinha recebido estagiários do IFP⁷ exatamente na classe por mim selecionada para a realização da pesquisa, ora a escola já vem praticando o projeto de leitura orientado pelo MEDH⁸ para o concurso do melhor leitor a nível do Distrito, por isso não teriam alunos suficientes para participarem da pesquisa.

Outros ainda, alegavam que a escola está sendo vítima de perseguição pois, qualquer indivíduo que quer desenvolver qualquer atividade relacionada com a pesquisa a Direção Distrital e a Direção Provincial tem indicado a sua escola

Em outras escolas por onde passei os diretores simplesmente nada diziam, limitavam-se em ficar com o meu contato alegando que logo que fossem conversar com os professores da classe e vendo a disponibilidade delas iam me contactar e passava muito tempo sem uma mensagem apenas que mostrasse uma luz verde sobre o assunto.

Mas como pesquisadora das ciências humanas e pelos diálogos informais que vinha tendo com as colegas de pesquisa na mesma área que sempre alertavam as

⁶ Escolas Fundamentais I na designação brasileira

⁷ Instituto de Formação de Professores

⁸ Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

dificuldades em serem recebidas para esse fim nas escolas, já tinha a noção de que também teria inúmeras dificuldades por encontrarem local para a realização da pesquisa sobretudo no que diz respeito à negociação da Escola, pois muitos gestores não facilitam, como se pode compreender:

Os investigadores das mais prestigiadas universidades descobrem muitas vezes que pode ser difícil negociar a entrada em instituições fisicamente próximas por diversas razões. Mesmo quando os responsáveis não tiveram experiências com outros investigadores, sentem-se muitas vezes “massacrados pelos investigadores”. (Graue e Wash, 2003, p. 122, grifos dos autores).

Com alerta desses autores, continuei firme, apesar de terem se passado os 4 (quatro) meses a procura de uma escola para realizar a pesquisa sem nenhuma resposta satisfatória por parte dos gestores das escolas contatadas, a preocupação e o desespero do meu lado eram enormes, pois já tinha o Projeto autorizado na Direção Distrital de Educação e a vontade de alterar a pesquisa de campo em uma pesquisa documental não me faltou. Apesardessas dificuldades a vontade de fazer uma pesquisa diferente e colher das crianças as suas vivências literárias soava mais alto que o meu desespero.

Sublinho que, por se tratar de uma pesquisa dialógica que envolve duas consciências humanas não desisti, segui em frente e procurei desta forma reforçar as relações dialógicas com o Outro para alcançar os meus objetivos, pois sabe-se de antemão que na perspectiva da linguagem o diálogo é a única forma natural que os sujeitos tem para compreenderem os enunciados do outrem e resolver os conflitos existentes, como se pode ver:

O diálogo não é uma troca de perguntas e respostas, mas em cada diálogo existe, em certa medida, a possibilidade de não dizer tudo, de produzir enunciados incompletos, não sendo necessário mobilizar todas as palavras que seriam indispensáveis para transmitir a mesma complexidade de pensamento, tanto na fala monologal quanto na parte inicial de um diálogo (Jakubinskij, 2015, p.83).

Como evidencia o autor acima referido, em algum momento senti no diálogo desenvolvido com os diretores das escolas que era incompleto uma vez que muitos se limitavam em ficarem no silêncio, e outros falavam pelas próprios professores e

alunos, sem lhes dar a oportunidade de se expressarem diante de mim que precisava de algum modo ouvir o que eles pensam sobre o meu pedido, essas atitudes me levaram à várias compreensões não boas que até pensei varias vezes em desistir da pesquisa na cidade de Vilankulo, procurando outras escolas um pouco distantes da cidade.

Mas diante desse desespero, encontrei no discurso do Miotello (2018, p. 41):

estudioso da teoria bakhtiniana a longa data, que me trouxe palavras tranquilizadoras para seguir em frente ao afirmar que: “Em nosso discurso não estamos proferindo palavras [...] estamos dizendo coisas boas ou coisas ruins, verdades, mentiras, coisas que animam, coisas que desanimam, coisas que me levam para frente e coisas que puxam para trás”.

Confesso, que no percurso da identificação do local da pesquisa deparei-me com essas palavras ditas pelo autor, muita falsidade pude verificar em pessoas que por muito tempo pensei que iam ajudar-me, embora fosse um momento de tantas incertezas, não desistido caminho, para o meu maior agrado foi já no final do mês de Agosto de 2022, que tomei a iniciativa de voltar a primeira escola por mim contactada para ter a resposta, já que passava muito tempo sem nenhuma ligação sequer, me lembro muito bem que foi no dia 22 de Agosto, numa manhã da segunda-feira um dia de sol quente, que tive a oportunidade de dialogar com o próprio diretor da escola, o qual me recebeu no seu próprio gabinete.

De tantas voltas que tive para receber um sim, de uma escola de modo a prosseguir com a pesquisa, foi a primeira vez que tive uma recepção calorosa e acolhedora, pois da primeira vez que me dirigi-me à escola o próprio diretor e a diretora adjunta não estavam presentes, haviam ido cumprir com outras missões que dizem respeito ao partido já que em Moçambique todo dirigente è membro do partido no poder, razão pela qual conversei com a chefe da secretaria a qual ficou com a responsabilidade de fazer chegar a informação aos dirigentes e posterior iria me ligar para dar alguma resposta a respeito do diálogo que tiveram e nunca mais tive o retorno até ao ponto de tomar a iniciativa de passar por lá.

Mas para o espanto do diretor, foi segundo ele, a primeira vez a ter a informação

igual, o que me deixou na dúvida se a chefe da secretaria não teria dado a informação ou simplesmente quis ficar no silêncio como tantos outros diretores contactados anteriormente, mesmo com esse pronunciamento, agradei a recepção e aproveitei a ocasião para apresentar e explicar os objetivos da pesquisa, a metodologia, a ser por mim usada para os encontros dialógicos, lembro-me que na ocasião trazia comigo um livro de literatura infantil de uma escritora brasileira Cecília Meireles com o título “O Menino Azul” para elucidar que tipo de livros seriam usados na pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa em ciências humanas que segundo Bakhtin (2018), tem como objeto o “ser expressivo e falante” coloquei-me muito mais na escuta do outro como afirma Miotello (2018, p. 40) que: “a primeira atitude do pesquisador é, portanto, se colocar na escuta. [...]”. Foi por essa razão que depois de ter apresentado a minha pesquisa ao diretor reservei o espaço para ouvir o que ele tinha a dizer.

No entanto, antes de o diretor colocar o seu ponto de vista sobre a minha pesquisa, preferiu chamar a diretora adjunta, apresentou o caso e de forma unânime aceitaram que a pesquisa se realizasse na escola, foi no entanto, que o diretor da escola afirmou que por se tratar de uma pesquisa que envolve as classes iniciais com os livros infantis via uma solução para o problema da leitura que preocupa a escola e o MNEDH, concidentemente foi a mesma apreciação que tive na Direção Distrital quando lá dei a entrada do projeto.

Já que as portas estavam abertas para o início da pesquisa aproveitei do encontro para saber um pouco das ações que a escola tem desenvolvido para ultrapassar o problema da leitura, de que tanto se fala, de modo a me posicionar melhor com as crianças envolvidas como se pode compreender no diálogo abaixo:

Pesquisadora: *senhor director, gostaria de saber de si que ações a escola tem desenvolvido para ultrapassar o problema da leitura?*

Director: *(sorrindo) nós temos nos baseado no programa do Ministério o PNALE um programa criado pelo ministério para apoiar as crianças com dificuldades de leitura.*

Pesquisadora: *mas como a escola tem feito?*

Director. *fazemos o seguinte (pausa), toda a sexta-feira recolhemos as crianças em todas as classes aquelas que não sabem ler, alunos da 3ª a 7ª classe, sorteamos um*

texto seja da 3ª classe ou de outra classe, os alunos da 7ª classe são obrigados a se preparar e ler, sempre usamos os textos dos livros didáticos {em voz alta} “esses, esses mesmos que o ministério oferece” procuramos um tempo e aplicamos o PNALE.

Pesquisadora. Nunca usaram outros livros diferentes, ou uma outra estratégia diferente do livro do aluno oferecido pelo Ministério de Educação?

Director: nunca, nunca usamos outros além desses livros didáticos, por que o Ministério orienta que a criança deve ler e interpretar o texto do livro didático, nós também procedemos assim e temos colhidos bons resultados, porque mesmo a criança que tinha dificuldade em identificar as vogais já passa a saber aí junta sílabas acaba lendo.... Como também sabes, nós somos obrigados a cumprir rigorosamente com o programa do ensino porque no final somos cobrados, trabalhar na escola primária é um caso.... (sorrindo).

Desse diálogo, percebi uma tranquilidade por parte da direção pois segundo o discurso do Diretor nada podia fazer que esteja fora da margem do recomendado pelo Ministério da Educação com o medo de no final ser cobrado.

Foi possível, no entanto, compreender sem nenhum esforço que nas nossas escolas não se fala da literatura infantil muito menos do livro infantil. Mas já que trazia em mão o livro da literatura infantil da escritora brasileira como me referi, o diretor sentiu-se obrigado a pegar no livro de seguida comentou

D. (sorrindo): são bons livros (abanando a cabeça) para entreter as crianças (sorrindo) as crianças vão gostar e esses livros vão despertar o gosto pela leitura. [. Uma pausa longa].

ADJ. De fato [...] os livros são bons para as crianças [...] lá em Nhamacunda, as crianças sabem ler sim, graças aos livros iguais a esses, lá tem uma biblioteca enorme repleta de livros e as crianças tem um tempo para ler. Sabe! As crianças quando são dadas o livro palavrinhas mágicas elas leem [...]. Eu vi, as crianças em menos de uma semana identificarem letras e juntarem as sílabas, aí começam a ler. O livro palavrinha mágica ajuda bastante [...] se o nosso Ministério apostasse nesses livros acredito que não teríamos problemas graves de leitura assim, é um bom livro mesmo [...].

Pude perceber da direção da escola que ela conhece a importância da literatura infantil

embora sem muita profundidade ao se limitar em dizer que os livros vão despertar o gosto pela leitura, sem compreender que a literatura infantil não desperta gosto pela leitura, mas sim, cria necessidades de leitura, além do mais apresenta às crianças um universo de magia, significações, emoções, sentidos e sentimentos. Na perspectiva da linguagem o livro infantil medeia as relações sociais entre a criança e a sua cultura desenvolvendo nela a imaginação, a criatividade e valores culturais que antes não tinha acesso.

Após o diálogo já estavam criadas as condições para o início da pesquisa, recebi de imediato a autorização por escrito. A minha proposta inicial era de trabalhar com os alunos 1ª e 2ª classe como forma de dar continuidade com a pesquisa realizada no Mestrado, não foi possível ter acesso a essas classes, segundo o Diretor da Escola algumas turmas estavam na responsabilidade dos estagiários do IFP. Foi, no entanto, que decidi trabalhar com as duas turmas da 3ª classe.

Por serem crianças com uma idade menor e que ainda precisam do acompanhamento rigoroso dos seus encarregados de educação⁹ optei em realizar a pesquisa no mesmo período em que decorrem as aulas, acordamos que as oito crianças sempre poderiam deixar a sala de aulas por duas horas para participarem da pesquisa.

Por ser uma escola pequena e que nem possui a biblioteca como me referi, ficou ao critério da escola arranjar um local tranquilo para me acomodar com as crianças envolvidas.

Nesse âmbito, como a diretora adjunta pedagógica ia entrar de férias, decidiu-se, no entanto, que os encontros com as crianças decorressem no gabinete dela, assim foi até ao fim da pesquisa.

Após o primeiro encontro, o diretor achou por bem marcar para o dia 25 (vinte e cinco) de agosto uma quinta-feira para falar com as professoras da classe e mandar por escrito um documento para os encarregados de educação das crianças envolvidas na pesquisa para tomarem conhecimento da pesquisa que estava a decorrer na escola.

⁹ Equivale ao responsável pela criança no Brasil

Antes de mais nada, preferi reunir as duas professoras já que na altura tinha duas turmas da 3ª classe, apresentar os objetivos da pesquisa, a metodologia, expliquei também que a pesquisa não iria envolver todos os alunos da classe e nem seria para assistir as aulas das professoras, no entanto, fiz entender que no meio de tudo isso, as professoras poderiam me ajudar em escolher nas suas turmas os alunos que demonstrassem habilidades leitoras de vários livros que não fossem didáticos, de preferência de literatura infantil de escritores moçambicanos ou estrangeiros e outras sem as mesmas habilidades, as professoras concordaram e ficaram por fazer.

Assim ficamos acordados para que a pesquisa desse início no mês de setembro concretamente no dia seis (6) numa terça-feira, dia em que eu poderia ter pela primeira vez o contacto com as crianças selecionadas pelas professoras.

Como havíamos combinado, cheguei à escola pelas 8h e 30min, acompanhada de minha agenda de notas, um gravador de voz, para captar os diálogos da criança sobre as suas vivências leitoras de literatura infantil e de uma pasta que trazia consigo livros de literatura infantil de autores moçambicanos e estrangeiros como ficou evidente no meu objetivo.

Fui falar logo com o chefe da secretaria da escola de modo a me indicar a sala da diretora adjunta- pedagógica para dar início à pesquisa, assim o fez, como já tinha o conhecimento de que nos próximos dias iriam receber uma pesquisadora, não precisei me apresentar de novo, assim logo que me viu foi direto às salas chamar as crianças selecionadas pelas professoras das turmas e de seguida mostrou-nos a sala onde devíamos nos acolher.

Lá fui com as crianças, é uma sala muito pequena, razão pela qual sofremos muito com o calor do mês de setembro e o mau cheiro causado pelos morcegos que habitavam a sala dos professores e a sala da diretora adjunta, mas por ser uma escola pequena de poucas salas e pátio pequeno, tivemos que aguentar por duas horas até terminarem os encontros dialógicos, aliás em muitas escolas moçambicanas as condições são precárias.

Considerando que em Bakhtin, (2011) o texto é o ponto de partida para compreender o homem e sua história, para esse autor o homem é por natureza criador de texto, nesse contexto, toda a sua relação com o outro é por meio de texto.

Foi a partir desse conhecimento que logo no primeiro encontro dialógico com as 6 crianças três da turma A e os outros três da turma B, apresentei-me mediante a proferição do livro de contos infantis do autor brasileiro Ricardo Azevedo intitulado “*O Macaco e a Velha*”, de modo a criar um ambiente favorável para a interação verbal e ao mesmo tempo criar nelas a necessidade de ler de modo a facilitar o decurso da pesquisa.

Tratando-se de uma área que venho desenvolvendo pesquisa sobre a literatura infantil embora seja a primeira vez a realizar um frente a frente com as crianças, achei importante recorrer às estratégias de leitura proposto por Girotto e Souza (2010) para fazer a proferição do livro escolhido das 6 estratégias abordadas por estas autoras, trabalhei apenas com três estratégias o questionamento, as conexões e as inferências.

Nesse âmbito, fui questionando as crianças sobre as imagens, procurando compreender delas que conexões faziam com a vida cotidiana e com o texto. Após a leitura do livro infantil compreendi que já estavam criadas as condições para me apresentar como professora- pesquisadora, a timidez ia diminuindo cada vez mais, razão pela qual dialoguei com elas sobre a metodologia da minha pesquisa, conversei um pouco sobre as suas leituras e assim expliquei como é que nos próximos dias os nossos encontros dialógicos iriam proceder.

Expliquei ainda que deviam conversar com os pais e apresentarem os documentos que receberam com as professoras e marcamos para o próximo encontro, por ser uma experiência nova para elas de ter que ler um livro diferente do didático; terminamos o encontro todos animados e ansiosos para os próximos encontros.

Figura 3: Escola primária Acácio Guambe



Fonte: Autora (2022)

Conforme se pode ver, o local da pesquisa é uma escola situada no bairro central da cidade de Vilankulo que por questões éticas não irei mencionar o nome da escola e nem dos indivíduos que assumiram o corpo diretivo da mesma escola, mas irei designar de Escola Primária do 1º e 2º Graus Acácio Guambe.

É uma escola que apresenta os seguintes limites: a Sul - encontramos a Estrada Nacional - 240, a Este - Antigo posto de abastecimento de combustível, da Petromoc, a Norte - uma residência e a Oeste - Comando Distrital da Polícia de Moçambique, por ser uma escola do centro da cidade recebe crianças dos outros bairros distantes, filhos de funcionários do aparelho do estado e outros singulares, a maior parte das crianças vão a escola a pé na companhia dos seus coleguinhas e uma parte ínfima é

levado pelos pais de carro particular.

Segundo rege a história, a escola foi criada na década de 1960 antes da independência nacional e denominava-se Escola Nossa Senhora de Fátima de Vilankulo pertencente aos missionários pois servia crianças não assimiladas¹⁰. Nessa altura funcionava apenas com professores monitores (sem a formação psicopedagógico) que lecionava as turmas de pré-primária até 2ª classe.

Só depois da independência política concretamente em 1975, as escolas missionárias foram nacionalizadas e esta passou a funcionar como uma sala anexa de uma das Escolas Primárias em Vilankulo. Por seu turno a escola Acácio Guambe recebeu pela primeira vez no ano de 1997, os primeiros professores formados em Homóine, um dos distritos da província de Inhambane, sul de Moçambique, que passaram a lecionar a 3ª e 4ª classes.

No âmbito da reforma curricular em março de 2007, a escola ficou independente, tendo conhecido pela primeira vez uma diretora que por questões éticas não irei revelar o nome e passou a lecionar de 1ª a 5ª classe, sendo assim designado de Escola Primária do 1º Grau, em 2014 passou a lecionar de 1ª a 7ª classe e passou a designar-se de Escola Primária do 1º e 2º Graus sob a mesma direção.

De 2020 até o ano em que a pesquisa foi realizada a Escola funciona em regime de 2 turnos, e matriculou de 1ª a 7ª classes 765 alunos, destes 399 são mulheres, distribuídos em 16 turmas e 8 salas de aulas, sendo 6 salas de material convencionais e duas de madeira e zinco (material local) essas turmas são assistidas por 19 professores com formação psicopedagógico, dos 9 DN1 e 9 DN3 e um elementar.

2.2 O outro e os seus contornos na pesquisa

¹⁰De acordo com o decreto-lei 39.666, de 20 de Maio de 1954, assimilado diz-se o indivíduo que perde a condição de indígena (ser africano) e adquire a cidadania portuguesa, mediante a satisfação cumulativa dos seguintes requisitos: ter mais de 18 anos; Falar corretamente a língua portuguesa [...] Ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses; Não ter sido notado como refratário ao serviço militar nem dado como desertor (Art. 56º). Ver dissertação de Fondo Covane 2021.

Em filosofia da linguagem é imperioso conhecer com quem nos relacionamos dialogicamente, partindo desse princípio passo, a seguir, a apresentar os sujeitos da pesquisa e por razões éticas e como acordei com eles não irei revelar o nome verdadeiro, mas sim o pseudônimo por mim criado, sua idade, seu percurso escolar, suas vivências leitoras e o contexto sociocultural em que estão inseridos assim como a singularidade por eles ocupado nessa pesquisa. Conforme nos alerta Bakhtin em filosofia do ato que: “eu sou real, insubstituível e por isso que preciso realizar a minha singularidade peculiar” (Bakhtin, 2010, p.98).

A partir do falar de Bakhtin acredito que nenhuma outra criança teria ocupado o lugar delas na pesquisa muito menos proferir os enunciados por elas proferidas, porque os seus atos são singulares e irrepetíveis Bakhtin, (2010). É diante dessa singularidade que passo a apresentar os sujeitos da pesquisa e o seu lugar social de fala.

João- é um menino moçambicano de apenas 8 anos em 2022 na altura, natural de Maputo capital de Moçambique, filho de pais separados, vivia com avô materna, tem irmã mais velha. A mãe é bibliotecária sem formação psicopedagógica e trabalha numa das escolas particulares na cidade de Vilankulo, vive também com o seu gêmeo que também frequentava a 3ª classe na mesma turma.

É falante de português, pouco entende a língua local, tem noções básicas do inglês, porque a mãe proporcionou-lhe um explicador. É uma criança muito, alegre e questionador, gosta muito de ler livros didáticos e alguns de literatura infantil que a mãe comprou no Maputo e outros trazidos do seu serviço, alguns da igreja muçulmano alcorão; de todos, gostava muito do livro com o título *as origens* que a mãe comprou. Nos tempos livres gosta de passear, jogar bola com o irmão, e ouvir as histórias lidas pela avó. É uma das crianças que do primeiro ao último dia esteve presente nos encontros dialógicos, até pediu para que o seu irmão gêmeo também participasse porque compartilhava sempre com ele as discussões.

Mateus- é um menino moçambicano, 10 anos pelos vistos o mais velho do grupo, pouco fala português porque os pais não ensinam em casa. Filho de pais separados, havia parado de estudar para viver com o pai numa outra zona distante da escola. O

pai é desempregado e a mãe faz pequenos negócios para o auto-sustento. Não sabia ler nem o livro didático, mas até a altura da pesquisa já começava a juntar sílaba com ajuda do tio irmão da mãe.

Nunca teve um livro diferente do livro didático oferecido na escola, nunca teve oportunidade de ler e folhear um livro infantil. Segundo ele, gostaria de continuar a estudar, pois tem sonho de ser médico para ajudar a mãe e os outros da sua família. Criança que desde o primeiro dia esteve presente em todos os encontros dialógicos. Segundo ele queria que não terminassem nossos encontros, porque encontrava neles a oportunidade de conhecer outras histórias e saber ler.

Alfredo- é um menino muito agitado, não sabia ler nem o livro didático, filho de pais separados, vivia na casa da avó materna e com a irmã mais velha da 12ª classe, quem o ensinava a ler algumas palavras, a mãe é uma professora que trabalhava na zona rural, embora não soubesse ler tinha um livro de contos infantis de autor português e um livro paradidático oferecido pela prima até trouxe nos encontros dialógicos para partilhar com os colegas da pesquisa.

Afirmou ainda que estaria na 4ª classe, mas a mãe deixou-lhe na 3ª classe¹¹ porque não sabia ler e nem escrever. Em casa tem acompanhado a leitura dos cadernos do tio, nunca teve a iniciativa de ler um texto sozinho embora tendo alguns livros em casa. Ele estuda para ser professor de educação física porque gosta muito de correr e jogar bola, a sua língua materna é português, não fala as línguas locais porque a mãe e a avó não permitem.

Lúcia – menina inteligente, questionadora, apenas de 8 anos, vive com os pais e a irmã mais velha. Filha de funcionários, o pai é polícia e mãe enfermeira, nunca teve nenhum livro infantil, gosta muito de ler livros didáticos oferecidos na escola, tem lido também rodapé na televisão, qualquer papel que encontra caído no chão e placas das ruas quando vai ao passeio com os pais. Aos sábados costuma ir ao programa infantil da televisão, sonha em ser médica profissão inspirada pela mãe, participou de todos os nossos encontros dialógicos. É uma das participantes da pesquisa que queria que a escola proporcionasse encontros iguais para que muitas crianças soubessem ler e

¹¹ Em Moçambique desde o ano 2004 para os dias atuais introduziu-se o regime de passagem semi-automática, esse regime não veda com que as crianças sejam retidas na mesma classe mediante o consentimento dos pais e encarregados de educação das crianças.

aprender outras coisas da cultura moçambicana além do livro didático.

Joana – menina simpática e questionadora, 8 anos completos, filha de pais comerciantes e vive com eles. Sebe ler textos que constam do livro didático muitos com ajuda do professor, nunca teve a oportunidade de ler o livro infantil e de ir a uma biblioteca, afirmou que nunca tinha lido livros diferentes dos livros didáticos, questionado se já tinha visto livros iguais, respondeu que sim, mas em casa da tia irmã da mãe e nunca teve a oportunidade de ler, desta forma não sabe dizer se são livros infantis ou não.

Aprendeu a ler com ajuda dos professores, os pais devido ao trabalho que fazem não conseguiam um tempo para ensinar a ler, gosta de ler textos dos livros didáticos sendo os únicos que têm, assistir bonecos animados, subir nas árvores com os amigos e fazer TPC, sonha em ser professora. Participou de todos os encontros dialógicos.

Lurdes- menina muito calma, 8 anos, filha de pais separados, vive apenas com a mãe vendedeira do Mercado em Vilankulo. Tem feito a proferição dos textos que constam dos livros didáticos, aprendeu a ler com ajuda do professor na escola, porque a mãe não tem tempo devido o trabalho que faz, nunca teve a oportunidade de ler um livro infantil, nunca viu também, os únicos livros que tem na sua posse são os oferecidos pela escola. A pequena Lurdes sonha em ser polícia, profissão inspirada da tia amiga da mãe, faltou em dois encontros dialógicos porque estava doente.

É importante ressaltar que os sujeitos participantes da pesquisa se mostraram motivados em fazer parte do projeto da pesquisa desde o primeiro dia, pois segundo eles foi uma oportunidade ímpar de ler um livro e partilhar as histórias que não são do livro didático com os amigos, além do mais, tiveram a oportunidade de falar tudo quando lhes convinham sem medo de errar. Foi um momento de muita alegria e muita partilha de conhecimentos vivenciados pelas crianças.

2.3 Encontros dialógicos

Ainda na concepção do projeto de pesquisa de doutorado, nos nossos encontros de

orientação e do grupo de pesquisa CEPLLI¹² e PROLEAO¹³, minha orientadora sempre propôs ao grupo uma metodologia diferente que se distanciasse das pesquisas positivistas, uma pesquisa que não usa entrevista e nem questionários para a obtenção dos dados, mas sim que tenha os enunciados dos sujeitos envolvidos como foco principal da pesquisa, isto é, que valorize a troca de enunciados, escutar o Outro.

Confesso que foi muito difícil eu aderir a esse processo, embora já havia acompanhado ao alto com os colegas do grupo que seria possível sim obter os dados sem nenhuma entrevista ou com as perguntas prévias. Mesmo tendo acompanhado por várias vezes, na minha cabeça girava um conceito de que nunca seria possível ter os dados da pesquisa sem se quer uma folha para me guiar. Mas ao longo do tempo fui compreendendo de Bakhtin (2010) que as ciências humanas são ciências do homem, por isso não há espaço para a coleta de dados e nem realizar uma pesquisa com apenas perguntas fechadas onde o/a pesquisador/a responde ciclicamente com o **Sim** ou com o **Não** e não expõe os seus enunciados como ser responsivo, pois, compreende-se que em ciências humanas o dado não é algo pronto para ser colhido como se tratasse de frutos da época, ou seja:

Os dados não andam por aí à espera de serem recolhidos por investigadores objetivos. Pelo contrário, eles provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse. Aquilo que é considerado como dados para um investigador pode ser um barulho para outro. A chave para criar dados valiosos é ligá-los de forma interpretativa a público-alvo relevantes que possam entender o significado desses dados (Graue; Walsh, 2003, p. 94).

Na mesma linha de pensamento, Covane (2022, p.71), defende por sua vez que: “nada, no mundo humano, pode ser coletado, porque nada também está dado de forma definitiva”.

Para Graue e Walsh (2003), Prado (2017) a expressão adequada é a *geração de dados*, pois defendem que os dados surgem na relação com o outro no local da pesquisa. Embora o termo geração de dados se distancia das ciências positivistas e se aproxima de alguma forma à filosofia da linguagem, como justificam os autores

¹² Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância

¹³ Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação

acima mencionados, opto nesta pesquisa por adotar o termo *geração dos enunciados*, inspirada em Covane (2022) e Volóchinov (2017), porque entendo juntamente com esse autor, que os enunciados são gerados na relação dialógica com o outro.

Nessa perspectiva de geração dos enunciados, programei os encontros dialógicos com os meus sujeitos da pesquisa para a produção dos mesmos, sendo eles 1 (um) encontro com o Diretor Distrital que teve lugar no dia 21 de março de 2022 no seu gabinete, para ter o acesso às escolas e da autorização para a continuação com os estudos como rege a lei da função pública em Moçambique, 2 (dois) encontros com os gestores da escola Primária Acácio Guambe, onde a pesquisa foi realizada nos dias 24 e 25 de Agosto de 2022 para a negociação do local da pesquisa, 1(um) encontro com as professoras da 3ª classe no dia 25 de Agosto de 2022 para apresentar o projeto e poder ter acesso às crianças por elas selecionadas para a realização da pesquisa e 10 (dez) encontros dialógicos alternados com as próprias crianças, em que pude escutar e observar os seus atos que me levaram à compreensão das suas vivências literárias.

De salientar que, todos esses encontros foram realizados respeitando o princípio de alteridade, da escuta do outro, pois compreendi em Bakhtin (2010 e 2011), e para este autor é fundamental, que o *eu* coloque-se à escuta do outro, uma vez que eu sou constituído pelo outro, ou seja, o sujeito com quem me relaciono é um ser responsivo e falante, dotado de uma história e de uma cultura. Dessa forma não pode ser silenciado, mas sim, deve ser ouvido e respeitado dentro da sua singularidade.

Ainda no decurso dos encontros dialógicos, observei de forma ativa os atos que me levaram à compreensão das vivências literárias, para tal, recorri à técnica de gravação de áudios usando dois aparelhos, um celular de marca Nokia e gravador digital de marca SONY icd-px470 4gb mp3 e filmagem de vídeos pelo celular. Desalientar que o uso dos gravadores que foram por mim escolhidos para um registro mais apurado da voz para posterior transcrição; o vídeo foi usado para registar o evento singular dos sujeitos falantes, suas expressões, seus gestos e seus movimentos corporais que me levassem às suas vivências.

Nesses termos, o gravador ficava posicionado em uma secretária que ficava lá na sala

da diretora adjunta- pedagógica em todas as reuniões, já que o espaço era muito pequeno, pois é na mesa que conseguia captar melhor a voz dos sujeitos. A câmara do celular, eu é quem monitorava, uma vez que coordenei com as crianças de modo que falassem uma de cada vez, conforme a contribuição que tive na qualificação do Projeto no seminário de pesquisa com as professoras membros da banca em 2021. Essa estratégia ajudou-me a controlar e captar os gestos de cada um, sempre que tomasse a palavra, assim sucessivamente. Coube a mim, como pesquisadora, ensaiar a posição correta antes de levar ao local da pesquisa de modo a ter a máxima segurança de que o gravador estivesse a captar conforme todos os enunciados proferidos segundo o recomendado (Graue; Walsh, 2003).

Por de sugurança, além da câmera de vídeo, usei a tomada de nota de campo, como meio alternativo. Dessa forma, registrei em uma folha de caderno os enunciados proferidos nesses encontros, já que, segundo Graue e Walsh (2003), a tomada de obriga o entrevistador a prestar atenção ao que é dito. Em segundo lugar o gravador pode se tornar uma distração para o entrevistado que não está completamente familiarizado com ele nem à vontade para utilizar. Uma vez iniciada a entrevista, a atenção total do entrevistador deve centrar-se na entrevista não na maquina (Graue; Walsh, 2003, 145-146).

Considerando o princípio dialógico da linguagem, todos os enunciados obtidos nos encontros dialógicos gravados e registados em caderno de campo foram escutados e transcritos em simultâneo num computador e analisados. De salientar que, para o uso desses instrumentos tratei primeiro de informar aos sujeitos da pesquisa de modo a não ficarem surpresos no dia e todos ficaram acordados, por isso assim prosseguimos.

É preciso compreender, no entanto, que a análise dos enunciados é o momento em que o pesquisador procura de forma ativa compreender a multiplicidade de vozes que, ecoam num enunciado proferido pelo sujeito envolvido na pesquisa.

Nessa compreensão de vozes, o pesquisador não se deixa levar pelos enunciados dos sujeitos participantes da pesquisa, mas sim, deve sempre ter um olhar exotópico que lhe permita ouvir, refutar e compreender de forma alteritária os enunciados do outro, confesso que assim fui fazendo da maneira possível.

É de frisar que no ato da transcrição, nem todos os enunciados mereceram análise profunda, como é o caso dos enunciados do diretor distrital, diretor da escola, diretora adjunta pedagógica e das professoras, embora figuram nesta tese, apesar de terem sido o meu ponto de entrada para ter o acesso aos sujeitos da pesquisa e ouvir um pouco da concepção que ele tem sobre a leitura e literatura infantil em Moçambique. Desta forma, procurei dar mais primazia à análise dos enunciados dos 8 sujeitos da pesquisa assim como dos seus atos observados ao longo dos encontros dialógicos.

Tomando em consideração que o sujeito envolvido na pesquisa em ciências humanas é um ser expressivo e falante (Bakhtin, 2011), organizei os encontros dialógicos, não só, mas também, ajudou-me a selecionar o tipo de instrumentos para o registro dos enunciados, o modo como proceder com os encontros dialógicos e como dispor os sujeitos da pesquisa para as suas intervenções e para a minha escuta.

2.4 Observação participante

Como ficou evidente nos procedimentos usados para a obtenção de enunciados a observação dos encontros dialógicos como técnica de obtenção dos enunciados do Outro, ocorreu em simultâneo com a tomada de nota de campo, junto das 8 crianças devidamente matriculadas na 3ª classe de uma escola primária em Moçambique como me referi anteriormente.

Na ótica de Prado (2017, p.66, apud Eckert e Rocha, 2008, p. 2):

A observação direta é sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana. É se engajar em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais e históricos.

Nessa compreensão Graue e Walsh (2003) chamam atenção no sentido de distinguir o ato de observar adultos e o de observar crianças, na sala de aula, e a atitude dos professores. A reação delas ao comportamento dos professores é confundida com a indisciplina e falta de pudor. O desinteresse delas pelas matérias, significa falta de capacidade de aprender.

Para Prado (2017, p.66), observar a situação da sala de aula, nada mais “é do que se engajar em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais, e históricos”, e isso tudo implica uma disciplina por parte do observador, uma postura de investigação compatível com as ciências humanas, sobretudo porque ele também é parte do processo. Enquanto ele observa, é observado, a sua presença modifica o comportamento dos observados. Foi o que de fato vivenciei com as crianças. No decurso da pesquisa, elas gritavam quando achavam oportuno, conversavam sempre que podiam, mas sem desfocar da pesquisa. Procuraram ainda evidenciar por enunciados, atos sociais que demonstravam mudanças em suas vidas concretamente, como o de estar à vontade para expressar as suas vivências.

Com ajuda desses autores, programei a observação nos encontros dialógicos como um dos procedimentos de geração de enunciados em ciências humanas, para compreender de forma ativa os atos que me levassem às suas vivências literárias, isto é, o que não é possível captar nos seus enunciados orais, mas sim pelos gestos por eles manifestados. Já que tinha acesso às crianças como meus sujeitos de pesquisa, fiz a observação de forma simultânea à tomada de nota de campos embora fossem atividades diferentes foi possível conciliar.

Considereei como primeiro encontro para a observação o 1º dia com as crianças sujeitos da pesquisa embora fosse o dia de apresentação para nos conhecermos e apresentar o projeto de pesquisa e os seus objetivos. Como havia agendado a proferição do livro infantil mencionado nesta tese anteriormente, coube a mim aproveitar tudo que fosse possível naquele dia juntando o útil e o agradável. A partir daquele dia, seguiram outros encontros programados com as próprias crianças até atingir os 10.

2.5 Método de Análise

Segundo mostra o pensamento de Amorim (2001) inspirado em Bakhtin no seu capítulo sobre a metodologia em ciências humanas revela que:

A história das ciências humanas seria assim a história do pensamento

voltado para o pensamento e para o sentido produzido pelo outro e isto só se dá ao pesquisador sob a forma de texto. Pensamentos sobre pensamentos, uma emoção sobre a emoção, palavras sobre palavras, textos sobre textos, tal é a substância dessas ciências (Amorim, 2001, p.187).

Ainda sobre as ciências humanas Amorim (2001) acrescenta que: “O objeto de pesquisa é *objecto falado* e, neste sentido, não pode ser mudo nas ciências humanas, o objeto é não somente falado e atravessado pelo texto, mas ele é texto. Texto a explicar e a interpretar, ele é *objeto falante*” (p.187).

Me aliando à base teórica das ciências humanas como explicita Bakhtin (2011) e Amorim (2001) os enunciados produzidos pelos sujeitos da pesquisa serão organizados e analisados obedecendo a seguinte estrutura: (a) enunciados orais dos sujeitos da pesquisa obtidos a partir das vivências que tiveram durante a leitura dos livros; (b) enunciados obtidos a partir da observação dos seus atos que me levaram à compreensão das suas vivências culturais com o livro da literatura infantil; (c) conceitos básicos da filosofia da linguagem.

É importante realçar que usei o cotejamento de textos como me referi anteriormente, baseando-me na leitura dos textos da filosofia da linguagem e dos leitores dessa teoria, assim como os autores que defendem a literatura infantil e leitura como ato cultural para a formação humana das crianças.

Terminado este capítulo que versa sobre o percurso metodológico que embasou a pesquisa de doutorado, passo a apresentar o tópico sobre a concepção da vivência na perspectiva da linguagem.

2.6. Vivências Literárias: Conceito de Vivência

É impossível analisar as vivências literárias, já que constitui o núcleo principal deste estudo, sem conhecer, ainda que de forma muito breve, o contexto histórico e teórico do termo vivência para melhor enquadrá-lo e aplicá-lo.

Este termo aparece no vocabulário russo, mais particularmente na teoria do desenvolvimento de Vigotski e na filosofia da linguagem, um campo de estudos da linguagem realizado pelos russos atribuídos ao Círculo de Bakhtin, com a equivalência

da palavra *pereživânie*.

De acordo com Andrade e Campos (2024), a palavra *pereživânie* envolve a ideia de atravessar ou superar uma situação, indicando processualidade, e se refere sempre a algo (vivência de alguma coisa), como também, indica, no sentido mais culto, a ideia de viver como experimentar ou passar por alguma situação; e no contexto coloquial, expressa a ideia de atravessar uma situação de vida difícil, apresentando conotação negativa (de sofrimento) predominante, embora possa também ter valoração positiva.

Nos círculos eruditos da época de Vigotski, ligados à filosofia e à arte, *pereživânie* designava ainda um estado mental marcado por fortes impressões e sentimentos por fim, dizem que outro significado comumente atribuído à *pereživânie* está relacionado ao contexto científico da psicologia tradicional russa da época, em que é compreendida como experiência psicológica direta, relativa à experiência subjetiva direta e aos processos sensoriais e perceptuais.

Curiosamente, este termo também aparece no vocabulário da filosofia alemã no qual equivale a *Erlebnis*, que deriva do verbo *erleben* e significa *estar ainda presente na vida quando algo acontece*. Para Amaral (2004) o conceito de *Erlebnis*, que expressa a totalidade da relação com a realidade, transformou-se sob a influência de Dilthey dentro do vocabulário da filosofia alemã do século XX. Em Dilthey, *Erlebnis* surge em substituição da experiência mutilada da realidade, oferecida pelo sujeito cognoscente da filosofia tradicional do conhecimento e passa a significar o símbolo verdadeiro da experiência plena e não mutilada da realidade igualmente plena e total.

Para Amaral (2004) a vivência é a própria vida reduzida nas proporções mais diminutivas e ao mesmo tempo mais fidedignamente representativas do modelo em tamanho original, a autora acrescenta ainda que em Dilthey os pressupostos fundamentais do conhecimento estão dados na vida e o pensamento não pode conceber por de trás deles [...] as vivências são como tecidas conjuntamente graças ao apoio das categorias do significado.

O nexa da vivência em sua realidade concreta repousa na categoria do significado. Esta é a unidade que toma o decurso do vivido e do revivido em conjunto na lembrança, embora o significado do mesmo não consista em ponto de unidade que repouse para além da vivência, senão que esse significado esta constitutivamente contido nessas vivências, como em seu respetivo nexa.

Os estudos mostram que o conceito de *Erlebnis* a verdadeira vivência e não a realidade mutilada é dada em Dilthey e respaldada em precursores da filosofia da linguagem assim como em tantos outros como se pode compreender.

Em Viesenteiner, (2013) a palavra *Erlebnis*, originalmente possui três aspectos principais dos quais destaca: (1) a vivência tem o caracter de ligação imediata com a vida, isto e não se vivencia algo através de legado de uma tradição e nem através de algo que se “ouviu falar”, mas sim *Erlebnis* é sempre vivenciado por si, cujo o conteúdo não se deve a nenhuma construção, (2) o que é vivenciado deve ter uma intensidade significativa, cujo o resultado confere uma importância que transforma por completo o contexto geral da existência ao mesmo tempo a forma o que se vivenciou.

O terceiro significado do vocábulo *Erlebnis* se refere precisamente ao conteúdo daquilo que se vivencia. Por sua vez, Dilthey (1833-1911 apud Arena, 2020, p.22), para falar da vivência é necessário antes relembrar os conceitos de *Erlebnis*¹⁴ e de *Erfahrung*¹⁵ [...] porque especificam vivência e experiência, constituintes da consciência [...], enquanto que as experiências são apropriadas na partilha de conhecimento entre os homens, as vivências ganham as características do que é emocionalmente sentido nas situações da vida, mas tomadas conscientes por meio dos signos. [...] A “vivência” individual constitui a base sobre a qual os homens se compreendem e apreendem os produtos de suas atividades.

Os estudos de Arena (2020, p.23), explicam que “o verbo *erleben* tem seus correspondentes em português *viver, presenciar, assistir, vivenciar* e o substantivo *Erlebnis*, indica aventura, emoção, vivência”. Arena (2020), no mesmo artigo, acrescenta ainda que, o conceito vivência foi utilizado por Dilthey como experiência

¹⁴Significa vivência em DILTHEY (1833-1911), ver Arena, 2020.

¹⁵ Significa experiência em DILTHEY (1833-1911), Ver Arena, 2020.

vivida, “instrumento fundamental da compreensão histórica e, em geral, da compreensão inter-humana”. A partir dessa designação, é possível concluir-se que a vivência e experiência são conceitos distintos, ambos constituintes das ações do homem perante uma determinada situação.

Para Volóchinov (2017, p.117) :

Na modernidade o defensor mais consistente e coerente da vivência foi Wilhelm Dilthey. Para ele, a vivência subjetiva e psíquica não apenas existia como objeto, mas *significava*. Abstraindo-se dessa significação em busca da pura realidade da vivência, na verdade, de acordo com Dilthey, deparamo-nos com o processo fisiológico do organismo e perdemos de vista a própria vivência, assim como a abstração da significação da palavra nos leva a perder de vista a própria palavra restando apenas o seu som físico e o processo fisiológico da sua pronúncia. É a significação que faz com que uma palavra seja uma palavra. É também a significação que faz com que uma vivência seja uma vivência. É impossível abstrair-se dela sem perder a própria essência da vida psíquica interior.

Nesta tese, as vivências literárias foram observadas de forma detalhada, isto é, quando as crianças viram os livros de literatura infantil, se aproximaram, pegaram e leram, constituindo, portanto, um momento ímpar nas suas vidas. Foi possível ver, como diz Dilthey (2010, apud Silva, 2017) que a vivência é um saber imediato e acessível, pois está interiorizado no indivíduo. Por outras palavras, Dilthey, segundo a autora, não admite interpretações mediante isolamento de objeto/texto/fenómeno, porque a vivência surge sempre em relação ao objecto.

Essa compreensão se assemelha a que se tem em filosofia da linguagem, em que a vivência é entendida como qualquer atividade humana relacionada com a linguagem. As crianças tiveram, para além de outras vivências anteriores, uma vivência marcante, isto é, a oportunidade de usufruir dos livros infantis que não existente na escola. Como pesquisadora pude notar que para algumas crianças a experiência com os livros infantis era única, para outras, era segunda ou terceira experiência, o que ficou claro nos seus discursos produzidos, enquanto manipulavam os livros que disponibilizei.

A compreensão resulta da interação das vivências e a observação da realidade. Isto ficou claro, quando as crianças manipulavam os livros infantis. O ideal para a compreensão de um livro não seria, de modo algum, a intenção do autor. Pois, “como os homens não são capazes de abranger tudo com sua visão, assim suas palavras,

discursos e escritos podem significar algo que eles próprios não tiveram a intenção de dizer ou de escrever”, e, portanto, quando se busca compreender seus escritos pode-se chegar a pensar, e com razão, em coisas que aos autores não ocorreria”.

Partindo desse princípio, as crianças interagiram com o autor dos livros infantis à sua disposição, permitindo-me assim, captar as suas vivências literárias em qualquer gesto que elas apresentavam. Pois em Dilthey (2010, apud Silva, 2017, p. 63), “a vivência é a base do método compreensivo [...] a compreensão pressupõe um vivenciar e este vivenciar tem como ponto de partida um primeiro olhar subjetivo sobre o objetivo ou sobre o fenómeno”.

Por sua vez, Jerebtsov e Prestes (2019, p. 680), definem a vivência como um processo de formação do campo semântico pela pessoa, por meio do sistema de significados. Ou seja, vivência ou sempre transforma o que existe ou gera um novo sentido. Por sua vez, estes autores apresentam as características chaves das vivências que concretizam aquilo com que estamos lidando, assim sendo:

1º. as vivências, normalmente, estão relacionadas a certas mudanças, acontecimentos significativos, que provocam desacordos entre a consciência e a existência e que põem a pessoa diante da necessidade de escolher. A pessoa que vivencia é, antes de tudo, uma pessoa que faz escolhas. A pessoa existe verdadeiramente nos momentos de vivência da incerteza, na tentativa de tomada de consciência e de realização de uma ação a qual atribui significado. O tempo de vida se caracteriza pelo conteúdo e pelo sentido definidos. Isso significa que cada período de vida, cada idade atualiza uma determinada gama de sentimentos, um certo esquema de vivências, enquanto não ocorrer um outro *acontecimento que exige transformações pessoais*.

Em 2º lugar, as vivências representam em si a unidade de diferentes níveis de necessidade e possibilidades percebidas pelo sujeito para sua satisfação. As vivências, relacionadas ao meio externo e interno do sujeito, realizam o trabalho de estruturação das necessidades prioritárias com base nas escolhas morais da pessoa.

A priorização das escolhas morais é possível graças ao trabalho de generalização da

consciência que, por sua vez, se realiza com base no pensamento conceitual. Graças ao pensamento conceitual, a vivência se manifesta como um processo de correlações entre o real e o possível.

Em 3º lugar, as vivências são a “unidade afeto e intelecto” [...], Vigostki (2015 apud, Jerebtsov e Prestes 2019, p.681).

Em 4º lugar, a vivência é um meio de elevação à existência semântica. Por meio da vivência a própria vida é percebida como “pertencente a mim”. A autodeterminação por vivência que gera o sentido eleva a atividade vital para um nível completamente novo, ao nível da trajetória de vida.

Em 5º lugar, as vivências, por sua gênese e por sua ontologia, são um fenômeno interpessoal. Elas podem até se manifestar no mundo inteiro de uma pessoa concreta, mas são manifestações sociais, de domínio de instrumentos socioculturais. As vivências são a realização da totalidade no unitário.

M. Heidegger (1993, apud Jerebtsov e Prestes 2019) denomina a linguagem de casa da existência. Essa casa é construída de sistemas de significados, mas está repleta, em termos de conteúdo, de sistemas semânticos, a dinâmica dos quais é exatamente a existência, a vida psicológica da pessoa, suas vivências. As vivências são a realização da completude da vida da pessoa. As vivências são aquela elevação ao concreto que dá a sensação de pertencimento, participação, sentido, liberdade, criação e espiritualidade. (Jerebtsov e Prestes, 2019).

A partir dessa caracterização é possível compreender com esses autores que a vivência é necessária à pessoa, pois nem os fatores inatos (instintos, necessidades), nem os adquiridos (hábitos, costumes, saberes), nem os normativos (regulamentados pelo social) por si só, são capazes de determinar a atividade humana.

Para esses autores, a conjugação desses fatores está endereçada ao sujeito- pessoa, que no processo de vivência (correlação de todos os fatores), arrisca, se responsabiliza, toma decisões. A pessoa, por força de sua possibilidade (capacidade) enxerga esses fatores numa unidade, ou seja, abstrata, generalizada e,

conceitualmente, define a forma e a medida da atividade necessária e possível.

Desta forma, as vivências e seu carácter dependem do grau de generalização do pensamento, do grau de domínio dos conceitos, da capacidade de a pessoa ser um jeito de sua situação de vida ou vida como um todo (Jerebtsov e Prestes, 2019, p.683-684).

A visão desses autores permitiu-me como pesquisadora, observar em crianças participantes da pesquisa e ao mesmo tempo elas próprias se auto observarem, isto é, a partir das suas falas, dos atos literários, do olhar atento e detalhado do livro de literatura infantil e das suas imagens, as lembranças e memórias familiares por elas interiorizadas entre outros detalhes observados revelavam em mim atos por eles vivenciados e expressos inevitavelmente pelos signos interiores.

Terminado o tópico sobre as vivências que é o cerne desta tese passo a apresentar o capítulo três sobre a análise dos dados e como se materializaram as vivências literárias em crianças matriculadas na Escola Primária do 1º e 2º graus Acácio Guambe.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Terminada a apresentação do percurso metodológico adotado, procedo, no presente capítulo, à apresentação e análise dos enunciados orais proferidas pelas crianças da Escola Básica Acácio Guambe no município de Vilankulo, em Moçambique, gerados a partir dos encontros dialógicos e da observação participante, que tiveram lugar entre os meses de setembro e outubro de 2022.

Conforme detalhado anteriormente, a técnica utilizada para a análise dos discursos baseou-se no cotejamento, uma metodologia proposta por Bakhtin (2011), cuja sistematização permitiu fazer inferências a partir dos enunciados proferidos pelas crianças participantes na pesquisa.

Objetivamente, o estudo pretendia dar voz às crianças da 3ª classe da Escola Primária básica Acácio Guambe no município de Vilankulo, em Moçambique acerca das vivências literárias, considerando sempre a vivência como uma unidade entre o meio envolvente das crianças e o modo como elas vivenciam, se relacionam e interagem com esse meio. Essa é, segundo destaquei desde o início do estudo, a forma mais autêntica de atingir o objetivo, a análise das vivências literárias, pois nelas se leva em conta não apenas o meio, mas também as particularidades pessoais constitutivas que participam ou participaram da definição da relação da criança com a literatura infantil.

De acordo com Vigotski (2018), é vantajoso saber não apenas quais as particularidades constitutivas da criança, mas quais delas, em dada situação, desempenharam papel decisivo na definição da relação com determinada situação, enquanto em situação diferente, determinam essa relação. É nessa perspectiva que, ao justificar a importância do estudo das vivências literárias, desde o início deste trabalho, afirmei que as vivências auxiliam a destacar as particularidades que desempenham um papel crucial na definição da relação da criança com uma dada situação literária.

Equivale dizer que, se uma dada criança, pela sua constituição, seja dotada de certas particularidades, ela vai vivenciar (encarar) a leitura da literatura infantil de uma

maneira, mas, se dotada de outras particularidades, certamente que vai vivenciá-la de outra maneira, agitada, emotiva, ativa, indolente, impaciente ou simplesmente obtusa, por exemplo. Nesse contexto, estou afirmando que duas crianças que têm particularidades constitutivas opostas, um mesmo cenário de leitura de literatura infantil, provoca vivências literárias distintas em cada uma.

Neste contexto, e a partir das narrativas contadas pelas próprias crianças e daquelas registradas no diário de campo durante a observação participante, é possível perceber que as especificidades constitutivas das crianças e, conseqüentemente as suas vivências literárias também são distintas. Para algumas crianças, as especificidades constitutivas pessoais são mobilizadas por uma vivência literária, na qual se precipitam e se cristalizam.

Ao mesmo tempo, para outras, as vivências literárias não representam apenas a conjugação das particularidades pessoais que, por sua vez, definem como estas vivenciaram a leitura da literatura infantil, mas também os diversos acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras por elas.

A metodologia da pesquisa adotada, conforme esclareci no capítulo 2, foi marcada por encontros dialógicos protagonizado entre mim e as crianças da Escola Básica Acácio Guambe localizada no município de Vilankulo, Moçambique, realizada em rodas de conversa. Para a materialização da atividade, organizei um espaço da sala de aulas, sala essa cedida pela direção da escola.

Mas antes disso, a auto-preparação, caracterizada pela leitura prévia dos livros, seguida da seleção dos livros conforme a faixa etária das crianças, de 8-10 anos, boas ilustrações e temas diversificados, a fim de estimular a escuta e a interação entre as crianças, foi indispensável.

Escolhi livros, maioritariamente, de autores brasileiros e apenas dois de autores nacionais, dada à escassez destes últimos no mercado de compra, nas livrarias, e à fraca divulgação destes nas escolas em Moçambique. Além disso, Moçambique e Brasil não só partilham laços linguísticos através do português, assumido como língua oficial, como também possuem um passado histórico e cultural comum, ambos os

países foram colonizados por Portugal.

Esses fatores foram decisivos na escolha dos livros utilizados na pesquisa. Com a escrita em português e o retrato de aspectos históricos e culturais relativamente semelhantes, os livros escolhidos facilitaram a leitura pelas crianças selecionadas para a pesquisa.

Conforme ilustra a tabela seguinte, no total foram levados 14 livros para as crianças. No entanto, antes de me debruçar sobre a análise das vivências literárias, é importante apresentar, de forma breve, três elementos – o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional – a fim de elucidar as escolhas feitas pelas crianças nos encontros dialógicos estabelecidos.

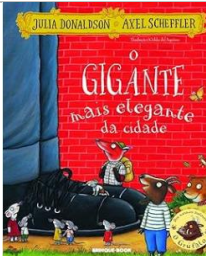
A obra de literatura infantil é, sem sombra de dúvidas, um tipo de gênero de discurso, que apresenta, segundo Bakhtin (2011), não somente um conteúdo temático indissoluvelmente ligado ao mundo infantil, mas também possui um estilo de linguagem e uma construção composicional, que assumem uma certa influência educativa sobre o mundo a que se destina.

Mas, não é um conteúdo temático, um estilo de linguagem e uma construção composicional semelhante ao do mundo adulto, como ocorria na Antiguidade e na Idade Média, onde não havia um olhar diferenciado entre uma criança e um adulto. Os três elementos referidos e que determinaram para a seleção dos livros aqui apresentados refletem aos resultados do progresso econômico e social da sociedade contemporânea, que com base neles, o olhar sobre a educação das crianças mudou.

Reconhecendo, graças aos estudos contemporâneos, sobretudo os de Vigotsky (2007), que a criança é um ser em formação, um ser falante, pensante e responsivo, (Bakhtin, 2011), o critério básico que utilizei para selecionar os livros utilizados na pesquisa, foi o de excluir livros que narram histórias que atentam contra a proteção, segurança e desenvolvimento cognitivo e social das crianças, as silencia e as torne não criativos, privilegiando aqueles, cujo conteúdo temático, cujo estilo de linguagem e cuja construção composicional, contribuem para o desenvolvimento infantil, destacando o papel do meio e da interação social.

Dito de outra forma, bons livros de literatura infantil são aqueles, cujo conteúdo temático não impõe às crianças condutas, mas estimulam a reflexão e o diálogo sobre determinadas condutas a fim de que sejam elas mesmas, as crianças, a construírem caminhos para a vida.

Quadro 2: visão geral dos livros infantis analisados



O Livro intitulado O Gigante mais Elegante da cidade, é da autoria de Júlia Donaldson, com ilustração de Axel Scheffler, traduzido da língua original para o português por Gilda de Aquimoe publicado pela Brinque-book.

93

É um livro composto por 32 páginas, colorido de vermelho e amarelo e com ilustrações desde a primeira capa até a quarta capa e apresenta uma imagem a sangrar da primeira capa até quarta capa. Na quarta capa apresenta-se uma dedicatória que deixa pistas ao leitor; as guardas que asseguram o miolo do livro são vermelhas, um dos aspectos que atrai o pequeno leitor em formação.

Imagem do Jorge, o personagem principal da história, que ajudou os animais da selva está estampada na capa, conversando com os animais e por sua vez, se repete em todo o livro como forma de antecipar a história. No decorrer do texto, a descrição física do personagem principal Jorge atravessa toda a narrativa; há uma redundância entre o texto escrito com a imagem, pois o texto escrito repete fielmente o que a imagem visual apresenta.

A descrição psicológica embora seja sustentada pelo texto deixa uma margem para que o leitor chegue as suas próprias conclusões e atribuir sentidos.

O livro narra uma história, clássica sobre a vida do personagem Jorge que era tido como um homem mais desorganizado daquela cidade. Mas um dia, decide se livrar das vestes antigas e compra novas, elegantes que o deixaram diferente.

Tempos depois incomoda-se com a elegância, decide ajudar os animais da floresta doando as peças a uma girafa, a um bode, a um ratinho e a uma raposa. Depois de ter doado volta para casa trajado de roupas velhas e rotas.

O autor do texto procura transmitir ao seu leitor que a verdadeira elegância está na generosidade, na bondade, na solidariedade, cooperação e criatividade diante do outro.

Para a visão do mundo infantil o livro é recomendado para uma leitura compartilhada de crianças pequenas dos 3 a 5 anos e leitura independente a partir dos 7 aos 12 anos.

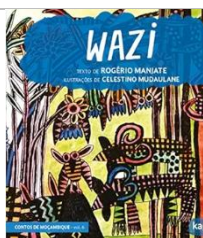


2- O livro “A fábrica de Doces” é da autoria de Júnia La Scala, Arnaldo Rodrigues e Margaret Presser. É uma coletânea de “vai começar a história, editada pela FTD, composto por 24 páginas que combina narrativas lúdicas com atividades.

É um livro fácil de folhear para as crianças dos 0 aos 5 anos, com uma capa grossa, colorida e com ilustrações desde a primeira capa até a quarta capa, é um livro apropriado para uma leitura compartilhada e individual para crianças dos 7 anos em diante.

O enredo gira em torno dos personagens João e Maria que desejam participar do concurso “o doce mais gostoso” e sendo principiantes na cozinha recebem ajuda do grilo falante que os guia até a fábrica da bruxa docilda. Chegados lá encontram anõzinhos que colaboram com eles em uma aventura divertida e cheia de imaginação. No âmbito geral é uma narrativa que mistura a fantasia com elementos de contos clássicos incentivando em crianças a criatividade, amizade, solidariedade, tolerância, limites, imaginação, ludicidade e trabalho em equipe.

O livro a fábrica de doces pode ser também usado na oficina pedagógica para as crianças de pré-escola na modelagem das massinhas, dobradura, quebra-cabeça, fantoches e para as crianças da escola primária com as quais trabalhei para estimular a criatividade e a prática de algumas atividades permitindo assim a inserção da criança na sua própria cultura.



O livro infantil com o título *WAZI* é da autoria do escritor moçambicano Rogério Manjante com ilustrações de Celestino Mudaulane, publicado no ano de 2017 pela editora Kapulana, em São Paulo-Brasil. É um livro que compõe a coletânea “Contos de Moçambique.

O livro em análise apresenta ilustrações pouco chamativas para o nível das crianças pequenas, embora haja uma complementaridade entre o texto escrito e as ilustrações. As duas capas são independentes uma da outra e apresentam uma composição autónoma, pois descreve uma paisagem e outra apresenta uma dedicatória.

As guardas que suportam o miolo do livro são brancas que nos dão a visão de uma neutralidade no livro. As imagens se intercalam entre escuras e coloridas predominando na sua maioria a cor preto e branco que nos remete à descrição dos hábitos e costumes da raça negra em África e em

particular Moçambique. As imagens apresentadas na capa se repetem em todas páginas do livro.

É um livro que relata tabús e tradição oral dos contos africanos com a finalidade de ensinar a moral nas crianças. O livro inicia narrando a história do personagem Jhapondo, o caçador mais famoso da região, estava velho e triste porque a tradição do seu famoso clã está prestes a desaparecer, pois nenhum dos seus nove filhos e vinte netos quiseram ser caçadores.

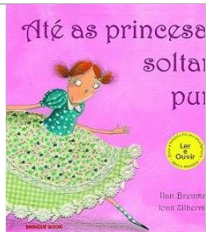
Quase desgastado, certa manhã seu neto mais novo Wazi deixa os brinquedos do lado e vai à caça. Logo no primeiro dia o neto mostra um grande talento no trabalho da caça ao acertar com sua flecha um coelho um animal tido como esperto na literatura moçambicana e mais inteligente da floresta, e em pouco tempo consegue apanhar uma gazela, cudos, impala e javalis.

O avô confiante nele deixa um recado e uma recomendação muito importante ao menino que: jamais comes os frutos das árvores à direita do caminho. Sem dar explicações o avô apenas disse: assim foi também com os outros caçadores da família.

O menino promete que não comeria os frutos. Mas um dia após a morte do seu avô Jhapondo, quando Wazi voltava da caça com o seu cão paciência, de repente repara melhor nas árvores à direita do caminho, sem resistir ele sobe em uma delas e começa a comer os seus frutos.

E de seguida recebe aviso do seu cão paciência: “A partir de hoje passará a entender a fala de todos animais da terra d’água e do ar, se for descoberto ou contar alguém morrerás imediatamente. Porém wazi passou a divertir-se com os animais, o menino passa então a entender o cacarejar das galinhas, a fala das formigas, das abelhas, do xirico. Wazi vai ficando fascinando e estreitando a sua relação com os bichos divertindo-se com eles.

De forma geral, o livro conta que Wazi é o próprio transgressor dos hábitos e costumes e, por isso sofre de alguma forma a dor por ter incorrido na transgressão; sente a depressão e prevê a sua morte, pois todas essas normas são vinculadas à sobrevivência da comunidade.



O livro intitulado, “*Até as princesas soltam pum*”, é do autor brasileiro Ilan Brenman com ilustrações de Ionit Zilberman publicado em 2008, em São Paulo editado pela Brinque-Book, 3ª reimpressão é composto por 26 páginas.

É um livro indicado para uma leitura compartilhada para as crianças dos 3 anos e para uma leitura independente para crianças dos 7 anos em diante. O livro apresenta uma capa com cor de rosa e verde, cor essa predileta das meninas. A primeira e quarta capa, também designadas como bolso porque guarda o miolo do livro que é a própria história. É função do bolso convidar o leitor a mergulhar no maravilhoso do enredo.

As duas guardas que suportam o miolo do livro são verdes que demonstram esperança entre as princesas além do mais a cor em si já cria no leitor uma boa disposição para continuar com a leitura, a contracapa que desempenha a mesma função da capa por fornecerem o limite material da história ambas desencadeiam informações e fazem emergir hipóteses do que se pode esperar no texto, no livro em análise esses elementos apresentam a cor branca com os mesmos dizeres da capa. Segundo Perin (2003) a capa geralmente dá as pistas ao leitor e suscita o desejo da posse e ao mesmo tempo cria expectativa no leitor de que o livro guarda um mistério, além do mais, ativa curiosidade criando dentro de si uma imagem positiva do livro.

Para o caso do livro em *análise até as princesas soltam pum*, o título e a imagem estampado na capa permitem ao leitor criar expectativas de leitura antes de percorrer todo o miolo.

A primeira e a quarta capa se relacionam e formam uma e única imagem da princesa descrita na 1ª capa do livro, o editor apresenta na quarta capa uma dedicatória que dá pistas ao leitor, a cor de rosa bebê que grifa ou destaca o título do livro irradia sobre uma outra cor de rosa mais claro e sobre uma princesa de vestido verde azul bordado com detalhe que acompanham toda a moldura do miolo do livro.

Logo ao visualizar a capa do livro cria uma boa disposição e ativa a curiosidade de querer saber da história do texto. Na primeira capa à quarta capa e no miolo do livro, as imagens são emolduradas com tendências de retomar a imagem inteira, a folha de rosto também orienta ao leitor para outras interpretações.

As imagens das princesas descritas no texto apresentam sequencialidade uma estratégia encontrada pelo ilustrador para que não haja ruptura entre a história das princesas contadas na era clássica com os tempos atuais.

Nas páginas 1 e 2 apresenta-se uma moldura com tendências aos instrumentos musicais, acompanhadas por alguma pauta musical em fundo branco. Nas páginas 8 e 9 continua a imagem da mesma princesa em primeiro plano estampada na capa, trajado do vestido rosa-bebê e bege, de braços abertos sinalizando o entusiasmo de querer ouvir sobre as princesas. Na página seguinte, lá no fundo, há indicação da presença do pai em segundo plano, esclarecendo as dúvidas da Laura. É notória também a presença da imagem sangrada emboldurada com os detalhes da veste da princesa estampado na capa.

Na página 10, a imagem do pai encontra-se no primeiro plano e a da princesa, ou seja, a Laura, está no segundo plano. Na página 11, no canto superior das duas figuras, está uma imagem sangrada de uma biblioteca enorme, mostrando o pai a retirar o livro secreto das princesas do mundo. Na página 13 encontra-se estampada a imagem do livro secreto das princesas do mundo com uma cor dourada e castanha. Entretanto, logo a seguir, há ruptura da história, que só vem a continuar nas páginas 14 e 15 com imagem sangrada que demonstra a reunião para a leitura do livro das princesas.

Da página 17 a 25, o enredo ganha uma pausa para caracterizar a cada princesa descrita no livro. No fim do livro, o ilustrador inverte os planos, colocando o pai no primeiro plano e a Laura no segundo plano, entretanto a Laura continua vestida de princesa.

O livro conta a história da Laura, que após uma briga na escola corre ao pai para responder uma questão que aflinge, as princesas soltam pum? Para responder à questão o pai vai à biblioteca e tira o livro secreto das princesas onde estão escondidos todos os segredos das princesas mais famosas do mundo.

Para responder à pergunta, ele vai à seção de problemas gastrointestinais e influências das mais encantadoras princesas, princesas do mundo, onde uma nova narrativa começa abordando esses no conto da cinderela, aparentemente a princesa mais perfeita de Laura, seguido da branca de neve e da pequena sereia.

	No meu entender, o livro apresenta uma narrativa em reconto que não modifica a história clássica levando ao leitor a refletir a literatura como uma fonte para discutir os novos tempos. Uma das características mais evidentes no livro é a presença de personagem infantil e o lúdico que se apresenta pela ingenuidade e curiosidade de Laura perante uma briga forte na escola com os colegas, no imaginário da Laura com os contos de fada se conectam e se chocam ao mesmo tempo, mas ela fica cada vez entusiasmada ao descobrir um segredo guardado a anos e nunca revelado das princesas, o narrador penetra no íntimo das personagens e revela tudo na história.
	O livro intitulado <i>O casamento do rato com a filha do besouro</i> é da autoria da Rosinha que é ao mesmo tempo ilustradora do livro. Foi publicado pela Jujuba editora no ano de 2012, é composto por 24 páginas, apresenta uma imagem colorida da 1ª capa a 4ª capa, na primeira capa está estampado o desenho do besouro, as guardas que suportam o miolo são coloridas, cada página ilustrada e com imagem sangrada apresenta a fala de um animal envolvido na organização do casamento. A estratégia de organização faz com que o pequeno leitor mergulhe sozinho no mundo imaginário e dando mais vida à história, é por isso, indicado para uma leitura compartilhada de crianças dos 3 aos 5 anos uma leitura independente dos 7 aos 10 anos de idade.
	O livro intitulado <i>O beijo da palavrinha</i> é da autoria de António Emílio Leite Couto, vulgarmente conhecido no mundo literário como Mia Couto, com ilustrações de Malangatana publicado pela editora Eduardo Coelho no ano de 2006, em Brasil, Rio de Janeiro: Língua Geral, (Coleção Mama África) é composto por 32 páginas. O livro em análise embora pertença ao gênero literatura infantil a sua leitura não se restringe à leitura de crianças, abrangendo também aos adultos pois em um só livro Mia Couto faz-nos perceber a existência de histórias, das lendas africanas, das adivinhas, do mundo mítico e da cultura oral do povo moçambicano, além de ser autor Mia Couto neste livro apropria-se da tradição cultural e assume o papel de contador de histórias para as novas gerações usando metáforas retiradas da cultura moçambicana.

O enredo gira em torno de uma menina, pequena não só em idade, como também em sonhos porque “nunca vira o mar”. Maria Poeirinha e a família “eram pobres, viviam numa aldeia tão interior que acreditavam que o rio que ali passava não tinha nem fim nem foz”, és a razão da atribuição do nome poeirinha da personagem principal.

Para o seu azar, Poeirinha “só ganhara um único irmão, o Zeca Zonzo, que era desprovido de juízo, cabeça sempre no ar, as ideias lhe voavam como balões em final de festa”, ao que se pode compreender, o nome pejorativo “Zonzo”, correlaciona-se a um indivíduo totalmente desorientado, como é compreendido no contexto moçambicano.

Para o tio Jaime Litorâneo, nome metafórico que carrega o sentido de liberdade com um potencial de transformação diante da situação vivenciada pela sua família, como se pode compreender que a pobreza assolava a família, “a fome, a solidão, a palermice do Zeca, tudo isso atribuía a uma única carência: a falta de maresia”.

Coitadinha, Maria Poeirinha contrai uma doença perigosa: num instante, ela ficou vizinha da morte. O tio Jaime Litorâneo não teve dúvida: teriam que a levar à costa” para que se curasse e renascesse, “tomando conta daquelas praias de areia e onda. E descobrisse outras praias dentro dela

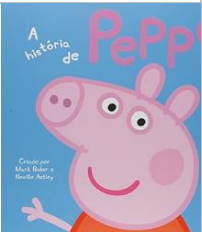


O livro intitulado *O Menino Azul* é da autoria da escritora brasileira, Cecilia Bonevides Meireles, com ilustrações de Elima é um livro que explora a imaginação das crianças através da narrativa poética, organizada em 5 estrofes, o poema gira em torno de um menino que tem o desejo ter um burrinho para passear, um burrinho manso, que não corra nem pule, mas que saiba conversar.

Com essa passagem o a criança expressa um desejo por algo simples um burrinho, mas que esse burrinho não seja qualquer, que seja manso e que saiba “conversar”. O que me leva a evidenciar o poder da imaginação infantil, além do mais, o conversar nos remete ao companheirismo e a fantasia, onde os animais ganham vida, no mundo imaginário infantil.

Meireles utiliza no seu texto uma linguagem clara, acessível, que reflete o universo infantil, é um poema simples, mas que abre espaço para as várias interpretações das crianças.

Em suma é um livro que pode ser explorado por crianças da escola primária nas várias atividades que envolvam o funcionamento da língua

	portuguesa, assim como por crianças pequenas em leitura compartilhada, pois a leitura deste tipo de texto para essa faixa etária é de extrema importância por permitir que a criança se aproxime cada vez mais da sua própria cultura.
	O livro intitulado <i>Uma História por dia</i> é da autoria de vários autores, editado pela editora Todolivre, composto por 192 páginas com o formato capa dura, é um livro ilustrado com todas as páginas coloridas ideal para uma leitura compartilhada e individual, para todas as idades.
	O livro intitulado <i>A História da Peppa</i> é da autoria de Mark Baker e Neville Astley é um livro infantil com ilustrações coloridas da 1ª capa a 4ª capa, com textos curtos uma escolha ideal para encantar o mundo infantil, pois desperta o imaginário dos pequenos. No primeiro capítulo o autor faz a apresentação da personagem principal Peppa pig, que é uma porquinha adorável, cheia de energia e curiosidade, com essa personagem as crianças mergulham no mundo imaginário e aprendem amizade, viver em família e a importância de se divertir enquanto aprendem. No segundo capítulo apresenta a família da Peppa em grande diversão aventuras emocionantes, desde saltar na lama, até brincar de esconde-esconde. É um livro cheio de surpresas e diversão, as ilustrações presentes no livro permitem que a criança se aproxime cada vez mais da história estimulando a imaginação e a diversão. Em resumo o texto proporciona para os pequenos leitores uma aprendizagem da vida, como é o caso da importância da família, respeito e honestidade, saber trabalhar em equipe. Esses ensinamentos são transmitidos às crianças de forma leve e divertida, facilitando o entendimento e assimilação dos hábitos e costumes de uma determinada sociedade em que estas estiverem inseridas.



O livro *uma noiva Chique Chiquérrima lindérrima*, é da autoria de Beatrice Masini, com ilustrações de Anna Laura Cantone. Foi publicad em janeiro de 2003 e é composto por 32 páginas, foi traduzido pela Eva Funari e publicada pela editora Ática.

É um livro ilustrado e convida o leitor a mergulhar em um mundo da elegância, pois em cada página o texto escrito é acompanhado por uma ilustração de um vestido de noiva deslumbrante que brilha sob a luz do sol cada ilustração conta uma história a parte preenchendo os espaços em branco da imaginação o livro apresenta de forma minuciosa a preparação da noiva até ao próprio casamentooo livro é recomendado para uma leitura compartilha para crianças com idade compreendida dos 2 aos 3 anos e para uma leitura individual para alunos com idade compreendida entre os aos 10 anos.



O Livro intitulado *A Risada de Saci* é da autoria de Regina Chamlian, com Ilustrações de Helena Alexandrino, é uma narrativa mágica que explora a cultura basileira apresentado as travessuras da famosa personagem da narrativa folclórico Sací, a história gira em torno de um jovem curioso que ao se deparar com o saci aprende valiosas lições sobre amizade, respeito e a importância de preservar as tradições culturais.

É um livro que apresenta no seu todo uma linguagem acessível e encantadora que instiga a imaginação das crianças e conectando-as com as raízes da ancestralidade. O livro na sua totalidade apresenta ilustrações coloridas que complementam a narrativa escrita criando suscitando imaginações á medida que a criança se depara com a leitura deste texto. Além do mais a história no seu todo em crianças o amor pela leitura e conectando-se com o mundo.

De referir que o livro é ideal para uma leitura individual dos 07 aos 10 anos.

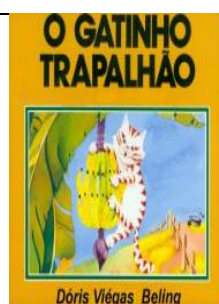


O livro intitulado *A Verdadeira História dos Três Porquinhos* é da autoria de Jon Scieszka com ilustrações de Lane Smith, traduzido da língua inglesa para portuguesa por Pedro Maia, publicado no ano 2005 pela editora Companhia das letrinhas.

O livro apresenta ilustrações chamativas que acompanham o texto escrito, é um livro adequado para uma leitura individual e compartilhada em crianças pequenas. O texto procura trazer a verdadeira história dos três porquinhos desta vez contada pelo lobo, cheia de espirros, de acordo com o lobo quando o inesperado fato se deu ele estava muito, muito resfriado e não parava de espirrar, mesmo doente ele quis fazer um bolo de aniversário para a sua amada vovozinha, ao logo da receita foi descobrindo que o seu açúcar já tinha acabado e teve de ir pedir um pouquinho emprestado para o seu vizinho que pela ironia do destino era o porquinho.

Chega a sua casa ninguém lhe respondeu e nesse momento, o seu nariz coçou, coçou... atchim, a catástrofe se deu e toda a casa de palha pelos ares e que não foi sua intenção derrubar apenas um acidente triste aconteceu e ficou triste pelo infeliz sucedido, ele notou que o porquinho estava ali mortinho, e seria um desperdício deixar um presunto tão bom estragar.

Com esta narrativa leva as crianças compreender que não é ideal ouvir sempre os dois lados da história, pois a quem sempre conta para favorecer o seu próprio lado igual ao que por muito tempo se acreditou da versão contada pelos três porquinhos.



O livro intitulado *o gatinho trapalhão* é da autoria de Doris Viêgas Beling, com ilustrações de Daisy Startari composto por 24 páginas 1ª edição de 2017, é um livro colorido, que narra as aventuras do gatinho chamado fofo com intenção de criar um mundo imaginário nos pequenos, embora o gatinho tenha momentos de desastre ele consegue resolver os seus problemas com ajuda da mamãe, pois depois de ter caído no balde de óleo ninguém dos seus amigos conseguiu reconhecer foi rejeitado por todos, apenas a mãe reconheceu o seu filho.

Em uma linguagem clara e suave o autor procura mostrar que mesmo os pequenos erros, podem ser corrigidos com amor e compreensão

	dos seus próximos. É um livro ideal para crianças com idade compreendida entre os 3 aos 5 anos, pois promove diversão e aprendizagem sobre a vida e experiências adquiridas no seio familiar com os outros.
	O Livro intitulado <i>As aventuras do gato Caixeiro de Londrina</i> é da autoria de Ana Cláudia Cerini Trevisan e de Leandro Herinques Magalhães e com ilustrações de Gustavo Sandoval Dantes, publicado pela editora Unifill no ano de 2011, narra uma história que gira em torno de um personagem principal o Gatão o contador de histórias este narra que o gato caxeiro chegou á cidade de Londrina no final da década de 1930, quando a cidade ainda estava a crescendo, ao longo da história o gato conta os hábitos e costumes daquela cidade, conta como eram as ruas, como a mesma cidade foi se desenvolvendo, aborda alguns acontecimentos de extrema importância da cidade, enquanto os dois gatinhos que escutaam a história estão muito atentos e fazem algumas perguntas e no final da história o gatão o contador de história revela que também lhe foi contada quando ainda era muito pequenino pelo gato caxeiro que era seu avó. Em suma o a história visa valorizar o papel da família no ato de sentar junto dos outros mais velhos contarem as histórias enquanto que os mais novos a atentos na escuta, desenvolvendo assim a cultura de questionar o outro para saber um pouco mais das historias passadas na sua comunidade. De referir que o livro é ideal para uma leitura compartilhada com as crianças dos 3 aos 5 anos e para uma leitura independente em crianças do ensino fundamental capazes de lerem e questionarem sozinhos o texto.

Fonte. Autora (2026).

O que acabei de apresentar é uma visão geral sobre a análise dos livros utilizados na pesquisa, destacando uma divergência, embora mínima, sobre a noção da infância e da educação literária que se lhe destina entre os escritores brasileiros e moçambicanos. Enquanto, a maioria dos livros de autores brasileiros tendem a trazer uma visão sociocultural, baseada em respeito pelas crianças sem impor-lhes condutas

pré-estabelecidas, mostrando uma tendência de evolução, os de autores mocambicanos, com mais destaque ao *Wazi*, livro de Rogério Manjate, apesar de possuir excelentes ilustrações, excelente construção composicional e linguagem adequada ao mundo infantil, parecem estar estagnados, pois ainda trazem um olhar da infância como o da Antiguidade e da Idade Média, onde a infância era vista como uma dependente dos adultos, ao predominar mais a função moralizadora do que educativa, e ao acenar sempre para uma conduta e castigo espiritual a quem ousar não cumprir como forma de dissuadir o infrator.

A divergência não é de todo surpreendente, pois, segundo revela a história do percurso da infância, a criança recebeu ao longo dos tempos tratamentos diferenciados em função das relações que a sociedade foi estabelecendo com ela. Por exemplo, a Antiguidade e a Idade Média foram marcadas pela ausência de uma concepção clara e bem definida sobre o que é a criança, prevalecendo, então, a visão baseada principalmente na dependência em relação aos adultos. Tal percepção levava, e continua a levar em algumas sociedades como África, à sujeição das crianças a condutas estabelecidas pelos adultos.

Em relação a isso, o próprio Rogério Manjate, autor do livro *Wazi*, ao dizer no prefácio do seu livro que “Nós, em África vivemos rodeados de tabus. Começamos por dizer o que não se deve dizer, para logo em seguida acenarmos com um castigo terrível que espera quem ousar não cumprir as regras estabelecidas”, revela a sua visão reducionista que orientou a produção, o que compromete sobremaneira a qualidade dessa obra.

No entanto, na contemporaneidade, e nalguns círculos de escritores, essa visão tende a mudar substancialmente, se assim posso afirmar, graças a grandes mudanças ocorridas desde os séculos XVI e XX, onde a criança começa a ser vista a partir de um olhar humanizador, uma vez que até a educação respeita os estágios de desenvolvimento infantil. E, mais particularmente no século XX, por meio de novos estudos, os da psicologia e pedagogia, principalmente, impulsionaram uma mudança significativa. Nesse sentido, Freud, Piaget e Vygotsky foram fundamentais para a construção do pensamento sobre a infância no século XX, cada um trazendo, dentro de suas perspectivas, contribuições essenciais em diferentes perspectivas.

Deixando esse debate à parte, passo, desde já, ao foco deste estudo, o da análise das vivências literárias das crianças da 3ª classe da Escola Básica Acácio Guambe, privilegiando, sob o núcleo temático principal: vivências literárias, o papel do meio familiar, escolar e extra-escolar, no desenvolvimento das capacidades leitoras.

4.1 Crianças e a palavra de auto-revelação e auto-constituição

Em primeiro lugar, gostaria de apresentar o que acabei de destacar. Para uma compreensão correta do meio no desenvolvimento literário infantil é necessário investigá-lo não como um parâmetro absoluto, mas relativo, pois depende da conjugação de diversos fatores, como sejam as particularidades constitutivas individuais e o meio envolvente. Melhor dizento, estou afirmando que o meio literário, o da presença ou não de livros infantis, do contato ou não com o ambiente de livros infantis, aqui neste estudo, foi considerado não como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas características, define de modo absoluto, puro e objetivo o desenvolvimento das capacidades leitoras das crianças.

Assim, se tornou indispensável abordar esse meio do ponto de vista da sua relação e interação com as crianças da 3ª classe da Escola Básica Acácio Guambe, privilegiando, no entanto, o método da análise das palavras orais dessas crianças como uma forma superior de auto-revelação, segundo recomenda Bakhtin (2011).

Para que esta metodologia seja entendida, é preciso lembrar que, para Bakhtin, o homem tem sempre um núcleo interior que não pode ser absorvido ou consumido, a partir de fora, do outro homem, sem este se abrir. Porém, este enquanto ser que se auto-revela não pode ser forçado. A pertinência deste pensamento bakhtiniano neste estudo, e particularmente, nesta fase de retomar a metodologia, para esclarecer o modo como os enunciados das crianças foram gerados e qual concepção sobre as crianças foi considerada, é apontar, uma vez mais, que os encontros dialógicos e a observação participante foram privilegiados, em consideração de que as crianças são seres livres, falantes e pensantes, por isso não podem (não podiam), de forma nenhuma, serem forçadas a auto-revelarem-se, sem o seu próprio consentimento.

A colocação das crianças em roda, dispondo livros infantis no centro da roda, serviu de pretexto metodológico para estimular o diálogo e sua auto-revelação, pois, segundo acrescenta Bakhtin (2011), é nestas condições, de diálogo e de auto-revelação, que o homem se humaniza e com sua visão do mundo, seus juízos de valor, sua linguagem e pensamentos, forma e transforma o pensamento outro.

Figura 3: foto do encontro diálogo



Figura 4: foto de livros espalhados



Fonte: Autora (2023).

A figura acima mostra as ações do primeiro dia da realização da pesquisa com as crianças da Escola Básica Acácio Guambe. No lado esquerdo, a figura mostra crianças dispostas em roda e no lado direito, mostra os livros infantis. Para começar, eu como pesquisadora e protagonista, conforme descrito no capítulo 2, saudei as crianças, apresentei-me como professora da escola secundária, mas também como pesquisadora; em seguida, pedi que cada criança se apresentasse, dizendo o nome, idade, com que vive, o que já leu, seja um livro infantil ou seja não infantil. Depois de

escutar as respostas, que indicavam vivências literárias distintas, espalhei os livros no chão e expliquei a tarefa que se seguia, conforme indica o diálogo seguinte.

Pesquisadora: *Bem! Amiguinhos, eu escutei o que cada um de vocês falou, alguns disseram que leram, em casa, livros de crianças e outros disseram que não. Tudo bem, agora vos trago muita novidade, livros que, talvez, ninguém já leu. Querem ver? (exibi os livros, um a um, enquanto perguntava, quem já viu este livro? Lia os títulos dos livros, um a um; comentava as imagens nas capas, e assim sucessivamente, fui deixando os livros no chão).*

Para terminar, pedi que cada criança escolhesse ao seu gosto, livros para ler, em casa, com os pais ou qualquer membro da família, para depois recontarem, no encontro seguinte, a história. Também expliquei que, depois de ler e recontar histórias, no dia seguinte deviam trocar os livros e levar outros, para permitir que os livros circulassem entre eles.

Todas as crianças escolheram os livros. O João, aluno que, conforme apresentado no capítulo 2, tem 8 anos, vive com a mãe, avó, irmã e um irmão (gêmeo), escolheu 4 livros: *Gigante mais elegante da cidade*; *Histórias da Peppa Pig*¹⁶; *A Esperança é uma menina que vende frutas*; *Wazi*. A menina Lúcia, de 8 anos, escolheu 3 livros: *O casamento do rato com o filho de besouro*; *uma noiva chique chiquíssima lindíssima e Histórias da Peppa Pig*. A Luísa¹⁷, de 8 anos, escolheu apenas 1 livro: *Histórias da Peppa Pig*. A Maria¹⁸, de 8 anos, escolheu apenas 1 livro: *Histórias da Peppa Pig*. Mateus, de 10 anos, escolheu 2 livros: *O beijo da palavrinha* e *A risada de Sací*. Alfredo, de 9 anos, escolheu 1 livro: *Pinóquio*. Lurdes, de 8 anos, escolheu 1 livro: *Histórias da Peppa Pig*; *A menina Joana*, de 8 anos, escolheu 2 livros: *Histórias da Peppa Pig* e *Eu quero um amigo*.

¹⁶ O livro histórias da pepa não faz parte do grupo dos livros que compõem a literatura infantil, porem foi considerado como literatura infantil aqui nesta tese, uma vez que muitas crianças o escolheram relacionado as suas vivências com as histórias infantins assistidas na TV, a maioria das crianças afirmaram que só tem o contacto com as histórias infantis que se passam na tv, pois muitas famílias e a escola moçambicana não proporcionam esses livros para as crianças.

¹⁷ Menina que não fez parte da pesquisa, mas consta dos dados da pesquisa uma vez que participou da pesquisa apenas um dia aconvinde dos seus colegas que faziam parte dos encontros dialógicos

¹⁸ idem

Ao serem questionadas acerca dos livros escolhidos, cada criança apresentou seus argumentos baseados em desenhos, cores, palavras, extensão de texto e ou sua relação com o meio social em que se insere. A pergunta inicial colocada a todas as crianças foi a seguinte: por que é você escolheu este livro, porque pretendia saber quais as vivências literárias de cada uma criança, como se o objetivo desta pesquisa.

A apresentação dos resultados se inicia com as fotos que elucidam os gestos de cada criança na busca da compreensão do livro escrito, lembrando que a compreensão não é um processo técnico e linear. A compreensão se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. De acordo com Bakhtin (2011), para compreendermos algo, colocamos as para nós mesmo e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos respostas.

Assim, por exemplo, observamos que as crianças, ao pretenderem compreender um livro, procuram e encontram signos em toda a parte e se empenham em interpretar o seu significado. Em segundo lugar, segue a apresentação do diálogo mantido com as crianças. E, o diálogo nunca é apenas reflexo de perguntas do pesquisador, uma expressão de algo existente fora delas, dado e acabado. Na verdade, aqui o diálogo é uma troca de enunciados e de lugares, onde o falante se torna ouvinte e ouvinte se torna falante.

Figura 5: Foto do João



Fonte: Autora (2022)

Diálogo entre a pesquisadora e o menino João acerca dos livros escolhidos.

João: escolhi este livro porque gostei da cor, de textos longos, das palavras grandes. Este livro professora tem bonecos engraçados, tem imagens bonitas, gosto de ler livro que tem texto e imagem para eu entender melhor, também gosto de histórias de aventuras e de terror.

Pesquisadora: você tem livros de terror e aventura?

João: sim tenho alguns em casa e aprendi a ler em casa.

Pesquisadora: aprendeu a ler em casa com quem?

João: com minha avó, minha irmã, meu irmão gêmeo

Pesquisadora: esse livro que trouxe hoje com quem leu em casa?

João: li com minha avó, meu irmão gêmeo, minha irmã

Pesquisadora: o que disseram sobre o livro? Gostaram?

João: sim, eles gostaram muito da história, esse livro tem desenhos que acompanham o texto, assim facilitam para compreender o livro.

Pesquisadora: o que você aprendeu da história.

João: eu aprendi que a solidariedade é boa, ajudar os outros igual o que fez o Jorge ajudar os animais da floresta que passavam mal de frio, nós também podemos fazer com os amigos.

Pesquisadora: João, diga-me uma coisa, você lê o livro até nas capas, por é que faz assim?

João: é porque no fim do livro tem explicação do que poderia saber ler, eu gosto de acompanhar o texto com os desenhos.

O diálogo com o menino João permite compreender o que Vigotski (2018, p. 79) considera como condição essencial para “medir o nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido” – a influência do meio e o modo como a criança se relaciona e interage com esse meio. No diálogo evidencia-se “a casa” como meio onde o João, desde cedo, teve um ambiente literário apropriado para desenvolver capacidades leitoras; é nesse meio onde vivenciou – e continua vivenciando - um ambiente rodeado da literatura infantil, uma vez que sua família gosta de ler, sua mãe, que é bibliotecária numa escola privada na cidade de Vilankulo, coloca sempre à sua disposição livros infantis em casa, seus irmãos também são leitores.

Conforme afirmei repetidas vezes ainda neste estudo, na esteira do pensamento de Vigotski (2018), não basta somente o meio, em si, como essencial na determinação das vivências infantis, é preciso que se tome em consideração também o modo como elas se relacionam com esse meio. O diálogo com João revela a importância da relação que se estabelece com outro – a sua família, a mãe, avó e irmãos. Entretanto, de acordo com Vigotski, o papel da relação discursiva com uma pessoa adulta é consideravelmente importante, pois quando se dá com outras crianças sua fala se

desenvolve de forma mais empobrecida, limitada e estreita.

No meio existem as formas ideais desenvolvidas e elaboradas pela humanidade que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os seus primeiros passos no processo de domínio da forma inicial. No seu processo de desenvolvimento, ela se apropria do que antes era uma forma externa da relação com o meio ou a transforma em seu patrimônio interno (Vigotski, 2018, p. 91).

Em função desse pensamento, posso tecer a conclusão de que o meio literário ao redor do João é extremamente rico e amplo para ela, pois, envolve não somente a relação com crianças, os irmãos do João, mas também pessoas adultas, a mãe e avó. desse modo, o adulto na vida das crianças se apresenta como fonte que transmite valores da humanidade. Mas, esse não é o caso para dizer que a criança apresentará, por conta da influência do adulto, uma imagem real do comportamento desse adulto, ao longo das etapas do seu desenvolvimento, ao contrário, ela a generaliza de formas diferentes e, conseqüentemente, atribui sentidos de formas diferentes à realidade e ao meio circundante.

No diálogo com João, outro aspecto pode ser considerado. A fase da infância em que ele vivencia a literatura infantil. De acordo com Luria (2018), quando uma criança se expõe desde cedo ao ambiente da escrita, Mas aqui, literário, melhores serão no futuro as chances de ela ler literatura, por isso que o autor recomenda aos pesquisadores, aos professores e a todos que lidam com a análise da escrita no desenvolvimento da criança, para que ao analisarem o processo de escrita na criança, o façam tendo em conta as origens deste processo, que começa “muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (Luria, 2018, p. 143), pois é nessa fase que se implantam as bases da escrita. Segundo o diálogo com João, fica claro que a atividade literária está presente na sua vida desde o ambiente familiar, na infância, antes de aprender a ler na escola.

O que comprova isso é o entusiasmo do João quando vê os livros infantis e as estratégias de leitura que emprega para ler. João é único que levou mais livros para ler e ao ser questionado porquê escolheu os livros que leu, ele respondeu o seguinte: “(...) *tem bonecos engraçados, tem imagens bonitas, gosto de ler livro que tem texto e imagem para eu entender melhor, também gosto de histórias de aventuras e de*

terror”. Ora vejamos, ao mencionar os elementos da linguagem visual como auxiliares da linguagem escrita, nota-se que o João é já um leitor experiente da literatura infantil, pois já se apropriou das estratégias de leitura que lhe permitem construir com facilidade o sentido do que lê.

Na abordagem avançada por Girotto e Souza (2010), para uma criança ser um bom leitor, algumas estratégias de leitura devem ser apropriadas. As conexões, as inferências, a visualização e sumarização são estratégias que permitem mobilizar o conhecimento prévio a fim de ler. As conexões e inferências, de forma particular, permitem à criança, com base em pistas que o texto oferece, construir sentidos. Ao responder que escolheu os livros porque “(...) *porque gostei da cor, de textos longos, das palavras grandes. Este livro professora tem bonecos engraçados, tem imagens bonita*” fica claro que os elementos da linguagem visual por ele mencionados funcionam como signos auxiliares da leitura, sem os quais sua leitura não passaria de um mero exercício de decodificação.

Na perspectiva bakhtiniana (2011), a imagem não é apenas ilustrativa; é um signo ideológico que media o diálogo com o texto escrito, refletindo diferentes contextos sociais. No caso específico, a partir da estratégia empregue pelo João, podemos concluir que a imagem, a cor, bonecos, elementos visuais mencionados pelo João, correspondem a um estímulo da mente, a fim de se dar conta da narrativa escrita e, a partir disso construir tesouros de sentidos que há nas entrelinhas. Essa estratégia, a de relacionar a linguagem visual com o texto escrito, provoca, segundo Arena (2015), vínculos entre o que está na mente do leitor, como uma experiência vivenciada em algum momento, o que o autor escreveu.

Também, é possível afirmar que essa estratégia corresponde ao exercício de compreensão, pontuada por Bakhtin (2011), que, ao partir da noção da linguagem como signo ideológico, carregado de sentidos numa perspectiva histórica, cultural, social e política, esclarece que o seu conteúdo é algo para ser compreendido e não decodificado, identificado ou ainda extraído do que se lê. Nessa perspectiva, Ortiz e Lopes (2023) também dizem que compreender não é identificar ou decodificar, mas construir relações dialógicas e responsivas num contexto de conexão com o leitor. Assim, essa construção dialógica; segundo o diálogo mostra com João, realiza-se a

partir da conexão entre a linguagem visual e o texto escrito.

Da resposta à pergunta, João, por que é que você lê também a capa no lugar de ir directo a história, uma pergunta provocadora minha como pesquisadora, o João respondeu o seguinte: *“é porque no fim do livro tem explicação do que poderia saber ler, eu gosto de acompanhar o texto com os desenhos”*, decorre outro aspecto que deve ser levado em consideração. O João é, como afirma Montes (2020), apud Ortiz e Lopes (2023), um leitor carregado de muitos universos de significações expostos ao seu redor.

Trata-se de, portanto, uma experiência que lhe permite entender que para compreender o texto na sua extensão e profundidade, precisa percorrê-lo todo, da primeira capa à contrapa, para o miolo, até a quarta capa: isto é, ler o texto como uma totalidade, e não em recortes de significação. Assim, também é possível afirmar que o João encara a leitura de um texto como integral porque sabe que todo o texto, independentemente da extensão, é sempre um enunciado completo no sentido em que encerra um tema e uma significação, cabendo à sua mente carregada de muitos universos, conjecturar outros sentidos.

Outro aspecto, não menos importante, visível no diálogo com o João, que deve ser considerado, é que sendo verdade, do ponto de vista de Vigotski (2018), que as vivências possibilitam, embora não determinem exclusivamente, o desenvolvimento e transformação da capacidade intelectual do leitor, também é verdade que as vivências do João com a literatura infantil, depois de ler os livros infantis que escolheu e os levou para ler em casa, segundo a orientação minha como pesquisadora e protagonista da pesquisa, lhe transformaram e lhe desenvolveram a mente, tornando-lhe solidário, conclusão a que se pode chegar quando analisamos o seguinte enunciado *“eu aprendi que a solidariedade é boa, ajudar os outros igual o que fez o Jorge ajudar os animais da floresta que passavam mal de frio, nós também podemos fazer com os amigos”*.

Está claro, neste diálogo, que o menino João, ao ler os livros infantis não permaneceu a mesma pessoa, não se apoderou do conteúdo do texto a fim de o reproduzir. Ao contrário, ele os apropriou para se transformar, se humanizar e ser solidário com outro. Essa é uma das três tipologias da leitura descritas por Geraldini (2009). De acordo com o autor, podemos ir ao texto em busca de respostas a perguntas que temos; podemos ir ao texto sem uma pergunta pontual, pois pretendemos retirar dele tudo o que

podemos retirar; podemos ir para nos inspirar nele e com ele fazermos outras coisas.

No âmbito dessa classificação, parece que o menino João, ao escolher os livros, a necessidade de se transformar, se humanizar, ser solidário com o outro, através da literatura, está sempre presente nele. Como também, parece que está nele presente a necessidade de se libertar com a literatura. O pequeno João está ciente, obviamente, dos males que afectam a sociedade atual marcadamente solitária e sem respeito com outro. Assim, ele entende que é vantajoso ler literatura porque ela transforma. É assim como Bakhtin (2011) caracteriza a função da literatura. Este autor, ao observar que todo o homem é “prisioneiro da sua época, da sua atualidade” (Bakhtin, 2011, p. 365), diz que os “tempos posteriores o libertam dessa prisão” (Bakhtin, 2011, p. 364). Portanto, para ele a literatura tem essa incumbência: a de ajudar o homem nessa libertação.

Nessa perspectiva, não é erróneo imaginar que da leitura dos livros infantis, o menino João, segundo suas próprias palavras, saiu transformado e liberto. Mas, como professora e pesquisadora, não deixaria de pensar que essa pode ser uma particularidade individual do João, se considerar que muitas crianças, mesmo aquelas que se encontram rodeadas de literatura infantil não se humanizam com ela, não aprendem a ser solidárias, não respeitam os mais velhos, porque, por um lado, a estrutura da própria família onde as crianças poderiam se socializar, perdeu esses valores, e por outro, porque a escola não ensina mais esses valores.

A respeito, Vigotski (2018) quando diz que o meio influencia os sujeitos de forma diferente tem razão. “O meio exerce influência sobre o desenvolvimento da criança, em idades diferentes, porque a própria criança modifica, assim como se altera a sua relação com a situação” (Vigotski, 2018, p. 83). A visão do pequeno João sobre a leitura da literatura infantil, não só se difere das demais crianças da sua época, também se contrapõe às teorias que veem a leitura como ato de decodificar.

Para o menino João, ler não é assumir o posicionamento do outro no texto. Ler é, segundo Bakhtin (2011), ver e compreender outra consciência, a consciência do autor, repleta de enunciados heterogêneos. Ou ainda, ler não é transferir-se da sua cultura para a outra, depois de ter esquecido a sua, ou ainda “olhar o mundo com os olhos da

cultura do outro” (Bakhtin, 2011, p. 365). Embora necessária e inevitável “a compenetração da cultura do outro, a possibilidade de olhar para o mundo com os olhos dela, mas, se se esgotasse nesse momento, [essa leitura] seria uma simples dublagem e não traria consigo nada de novo e enriquecedor.”

A visão de leitura do menino João é exotópica. O João sabe que o texto nem sempre nos dá respostas para as perguntas que formulamos, ou poderá nos dar respostas que consideramos parciais e limitadas, ou respostas que consideramos incorretas, e até mesmo, o texto poderá não nos dar resposta alguma. Nisso, com o seu olhar exotópico, o João, conforme se pode ver nas imagens acima, ao ler percorre todo o livro, da primeira capa à quarta capa, da imagem ao texto, e, por vezes, pela inferência e conexões, vai da vida real ao texto, buscando respostas à pergunta formulada, que, como acabei de dizer, se prende com a necessidade de ser solidário.

É exotópica a visão do João, uma vez que, usa a sua experiência singular sobre a leitura literária, para conseguir ver no texto o que muitas crianças da sua idade, eventualmente, não podem ver, aprender a ser solidário. Essa visão, segundo Bakhtin (2011), realiza-se, a partir do momento em que começo a perceber que não sou a mesma pessoa, ou seja, quando a visão que tinha de mim mesmo mudou. Nos mesmos termos, Magalhães Jr. (2010) diz que a exotopia se realiza quando, um sujeito munido do olhar do outro, retorna a si mesmo e efetivamente coloca em ação o excedente de visão que o outro lhe proporcionou, o que atualiza muito do que pensa sobre o mundo. É quase como se ele agora fosse uma outra pessoa.

Assim, permito-me afirmar que as vivências literárias do João, reveladas no encontro dialógico, sobre a leitura dos livros infantis, lhe possibilitam uma compreensão criadora do texto literário, aquela que evita a dublagem e a reprodução. Como diz Bakhtin (2011, p. 366, destaques do autor), nessa compreensão, o leitor não renuncia a si mesmo, ao seu lugar de fala e escuta, à sua cultura, e nada esquece.” Mas também não se funde nem se confunde com ela de forma absoluta. Em todos os momentos da compreensão, segundo diz Bakhtin (2011, p. 366), “a distância é a alavanca mais poderosa.” A exotopia. Isso quer dizer, com essa compreensão, o pequeno João consegue, colocar, graças ao conhecimento prévio acumulado, ao texto que lê questões que o próprio autor não se colocou,

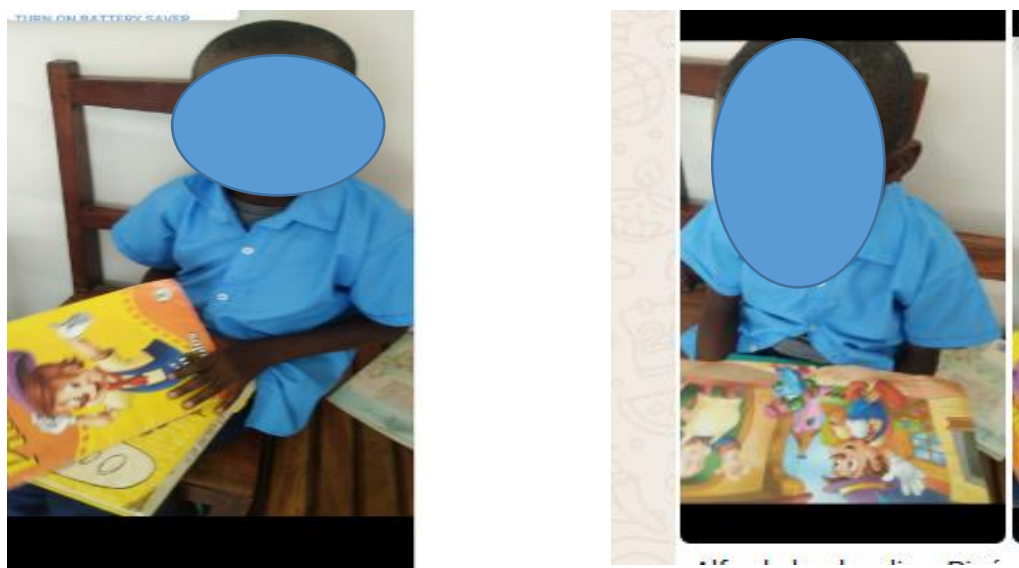
Contudo, apesar da relevância inquestionável da compreensão criadora como instrumento de emancipação intelectual e social, os desafios para garantir sua efetiva consolidação como prática cultural e capacidade básica, permanecem expressivos, especialmente em contextos marcados por uma instrução escolar macanicista. Assim, recomenda (Miller, 1998), que para inverter esse quadro, que escola e a sala de aula devem capitalizar essa compreensão, serem espaços nos quais os alunos possam compartilhar ideias, vivenciar experiências num ambiente de solidariedade e colaboração. O ensino da literatura infantil na escola deve, também, implicar o processo de colaboração não apenas do professor, ao orientar as aprendizagens das crianças, mas também dos diálogos que as crianças estabelecem com e sobre a literatura infantil, porque nesse processo as práticas sociais se constroem e alteram qualitativamente.

O estudo feito por Arena (2015) sobre a situação do ensino da leitura no Brasil aponta um dado alarmante: a escola não sabe bem fazer a função de ensinar a ler. O mesmo foi observado por Geraldi (2009): as práticas de leitura ensinadas na escola brasileira não correspondem a qualquer interesse do próprio leitor: são exercícios de leitura cujos objetivos são para ele incompreensíveis. Em Mocambique a situação não é diferente, pois a literatura infantil continua a ser substituída pelo livro didático da língua portuguesa (Covane, 2021¹⁹).

Se para o menino João, conforme vimos, o ambiente literário lhe favoreceu a compreensão criadora, o mesmo não se pode dizer para outros meninos que, mesmo tendo livros infantis em casa, não se entusiasmaram muito como João na escolha dos livros, escolheram poucos livros e pouco se revelaram acerca do emprego das estratégias como o João. De acordo com o diálogo que apresento a seguir, o menino Alfredo tem livros em casa, mas não se considera leitor, pois os adultos ao seu redor, a mãe, de forma particular, tem pouco tempo para ensinar-lhe a ler.

¹⁹ Vide a minha dissertação.

Figura 6: foto do Alfredo



Fonte: Autora (2022)

Alfredo: eu (riso) escolhi por ser bonito, tem histórias engraçadas

Pesquisadora: O que são histórias engraçadas?

Alfredo: São histórias que nos faz rir

Pesquisadora: tu gostas de histórias que te fazem rir?

Alfredo: Sim

Pesquisadora: qual é a personagem que fez rir no livro?

Alfredo: é o Pinóquio

Pesquisadora: porquê te fez rir?

Alfredo: Pinóquio é um boneco feito de madeira e queria ser pessoa igual o carpinteiro.

Pesquisadora: E depois não disse mais nada no livro?

Alfredo: O Alfredo começou a ler o livro dizendo: o Pinóquio, queria ser um menino de verdade....

Pesquisadora: com quem você leu o livro em casa?

Alfredo: li com minha irmã que estuda 12ª classe e minha avó.

Pesquisadora: O que elas gostaram do livro?

Alfredo: Sim

Pesquisadora: O que elas disseram?

Alfredo: disseram que agrada ler, o livro é muito bonito e têm histórias muito bonita

Pesquisadora: E você também considerou isso?

Alfredo: Sim

Pesquisadora: O que fez lembrar a história?

Alfredo: me faz lembrar um brinquedo de madeira que vi com minha tia na praia aí onde vendem muita coisa de madeira, é muito engraçado

Pesquisadora: *então, Alfredo, você já é leitor?*

Alfredo- Eu não,

Pesquisadora: mas tem livros em casa?

Alfredo: sim, minha mãe é professora, compra para mim e para minha irmã que está na 12ª classe.

Pesquisadora: Sua mãe e sua irmã não ajudam na leitura dos livros que tem em casa?

Alfredo: humm, professora. Não sempre, minha mãe trabalha longe daqui só volta aos fins de semana e vai na Maxixe na faculdade dela, minha irmã fica ocupada com escola. Mas às vezes lê para mim, minha mãe **não tem tempo de ficar em casa**, eu gosto muito de brincar com livros para ver os desenhos, as cores e muito mais ..., mas não sei ler muito bem, bem mesmo não.

Pesquisadora: quais são os livros que você tem em casa? Pode trazer para ver

Alfredo: sim, sem problema, professora, vou trazer amanhã.

(passando alguns dias de fato o Alfredo trouxe alguns livros para didáticos e um do macaco e coelho).

Pesquisadora: assim que sua mãe estiver cá de férias ou fim de semana, não lê livros de historias para você?

Alfredo: minha mãe lê, mas não sempre, ela costuma orientar a minha irmã para me ensinar a ler porque ela não tem muito tempo em casa, às vezes minha avó diz para ler quando minha mãe diz.

Pesquisadora. ela sua avó nunca leu para si?

Alfredo: minha avó não sabe ler, mas costuma contar historias de citshwa porque não fala bem português.

Assim como o João, o ambiente literário do Alfredo, menino igualmente de 8 anos, é favorável para o desenvolvimento das características superiores de leitura, mas, claro, não na mesma dimensão que se encontra o João, pois a mãe do Alfredo, professora, não tem tempo para ensinar o filho a ler, trabalha e estuda longe de casa, que só vem aos fins de semana. Vale destacar, como diz Vigotski (2018), que o papel do adulto no desenvolvimento infantil é crucial.

Para o autor, a vantagem de ter um adulto na frente da criança, além de dar atenção especial à criança, dá-lhe a forma ideal da vida. Ao passo que, a criança, que se desenvolve entre outras crianças, o mesmo que sucede com o menino Alfredo, “tem muito menos possibilidade de relação com a forma ideal” (Vigotski, 2018, p.88). É verdade que com elas pode adquirir, o mais rapidamente possível, outras características importantes, tais como a independência, mas não o sentido integral da vida.

No diálogo, evidencia-se que a mãe do Alfredo compra livros para ele, mas mesmo assim o pequeno Alfredo não se considera leitor, pois não tem, regularmente, a ajuda da pessoa que daria a forma ideal. Alfredo tem ajuda da irmã, que frequenta 12ª classe, e por vezes, ela também fica sem tempo, e avó não sabe ler. É possível perceber isso quando responde à pergunta, você tem livro em casa Alfredo? O Alfredo responde positivamente, entretanto salienta que a mãe “não tem tempo de ficar em casa” pelo que no seu lugar ou função de mediar a leitura fica a irmã, embora também tem ficado sem tempo.

A ausência da figura mãe para, como disse, dar forma ideal da leitura pode ser descrita aqui como fator determinante para o modo como o Alfredo rege à leitura da literatura infantil nos encontros dialógicos realizados. Diferentemente do João, mas nas condições parecidas de possuir livros infantis em casa, o pequeno Alfredo, embora tenha dito que “gosto muito de brincar com livros” lê menos e pouco compreende o que lê no sentido de construção de sentidos. Se bem que o Alfredo conhece a história narrada no livro escolhido é graças à leitura que a irmã faz para ele ou mesmo através da visualização das imagens do personagem Pinóquio.

Desse modo, é possível dizer que as cores e os desenhos desempenham um papel crucial, são signos ideológicos pois refletem a vida real. Através deles, o pequeno Alfredo se lembra de uma boneca de mandeira que viu com sua tia. De acordo com Volóchinov (2017), a imagem, como a palavra, é um signo ideológico, por excelência, e por isso está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação.

A foto acima exposta mostra o Alfredo a abrir o livro, mas sua atenção está presente mais nas imagens do que no texto escrito, o que me faz afirmar que diferentemente do João, o sentido, para ele, não decorre da relação entre a linguagem visual e o texto escrito, como acontece como o João que já é um leitor experiente, ele emerge da própria imagem. Não é menos verdade dizer que a literatura tem múltiplas funções, dependendo do modo como nos relacionamos com ela.

Neste diálogo, sucede que a literatura imanente na imagem faz o Alfredo rir. Ao dizer que gosta de histórias que fazem rir, fica claro que a literatura tem para ele uma função

especial: se com o menino João, a literatura, tem uma função cognitiva, ao proporcionar conhecimento, permitindo-lhe compreender a vida, aprender a ser solidário, com o pequeno Alfredo, a literatura tem a função lúdica, de deleite, pois visa entreter e proporcionar uma experiência emocional, aliviando tensões e envolvendo o Alfredo num mundo imaginário.

O riso em literatura tem uma outra função relacionada à função lúdica, mas mais profunda e complexa do que essa. A ambivalência. Na verdade, nesta função, a sua divisa é: nem chorar, nem rir. De acordo com Bakhtin (2010, p. 121), rir é um retorno ao “estado normal da natureza humana, a fim de que a verdade lhe seja revelada. (...) é a liberação dos sentimentos que mascaram o conhecimento da vida”. Ou por outra, o riso é um reencontro comigo mesmo.

Imaginemos, se por alguma circunstância adversa, perco a minha natureza humana, rir traz-me de volta a essa natureza. Assim, para o pequeno Alfredo, porque tem pais que vivem separados, passa muito tempo com a avó, a irmã vai à escola e a mãe volta para casa somente aos fins de semana, a solidão e tristeza encham-lhe, no entanto, o riso é uma forma que ele encontra para retornar à alegria. É o que quis dizer Bakhtin (2010), quando fala que rir significa entrar em comunhão com a vida. Nessa perspectiva, o riso degrada a tristeza, cava o túmulo da tristeza e solidão para lugar a uma nova forma de alegria.

Outro aspecto a ser considerado é a presença da figura da avó no discurso do Alfredo. No diálogo com o João, a figura da avó é somente mediadora da leitura literária, mas no diálogo com o Alfredo, esta figura é mediadora, sim, da cultura de transmissão oral através da língua materna africana. No continente africano, mesmo considerado o processo de aculturação imposto pela colonização, a narrativa oral da ancestralidade contada pelos mais velhos continua muito presente. Alfredo conta que passa muito tempo em casa com a avó e, mesmo sem saber ler, ela conta-lhe histórias em citshwa, uma língua nativa de Moçambique, porque não fala português.

Neste sentido, são pertinentes as observações de Covane (2015), em sua dissertação de Mestrado, intitulada *a Representação da morte em O Regresso do morto e palestra para um morto*, ao considerar a figura do velho como uma instituição mediadora entre

os mortos e os vivos, entre os homens de agora e os antepassados, assim como é guardião da memória e cultura da humanidade, por isso a razão de veneração. Desse modo, afirmar que o vivenciamento do Alfredo com a figura da avó, que transmite valores humanos por via oral, robustece ainda mais a constituição social dele é verdadeiro, pois proporciona-lhe condições não só para o desenvolvimento das suas capacidades leitoras, mas também para o encontro de culturas distintas.

Estabelece-se, por essa via, o encontro da cultura escrita em português e a cultura oral, em citshwa. No campo de estudos culturais, o encontro de culturas é fundamental, porque se revela um grande sentido. É que diz Bakhtin (2011), ao constatar que uma cultura não se revela de forma criativa e produtiva, em si mesma, ao contrário, ela só revela as suas profundezas encontrando-se e se contatando com outra cultura, com o sentido do outro, numa perspectiva dialógica, pois supera-se o fechamento e a unilateralidade desses sentidos.

Dessa base, é inegável afirmar que o pequeno Alfredo, com esse vivenciamento, dispõe de enormes potencialidades literárias, desde que a escola saiba capitalizar essa conquista. Nesse sentido, a escola não deve consistir em infundir de maneira artificial, de fora, as ideias sobre a literatura, sentimentos e ânimos totalmente estranhos à criança, mas sim, deve consistir em despertar na criança as vivências literárias orais contadas, que existe nela, ajudar que elas se desenvolvam e orientar esse desenvolvimento para a compreensão criadora, nos termos definidos anteriormente.

Mas também é possível dizer que o Alfredo dispõe de potencialidades para ser uma criança verdadeira bilingue no futuro. Em Moçambique, há cerca de 20 anos se debate o problema crônico sobre as desigualdades sociais vs falta de estratégias eficazes para a implementação da educação bilíngue, uma vez constatado que o ensino que vigora atualmente, orientado somente em português, não está sendo eficaz.

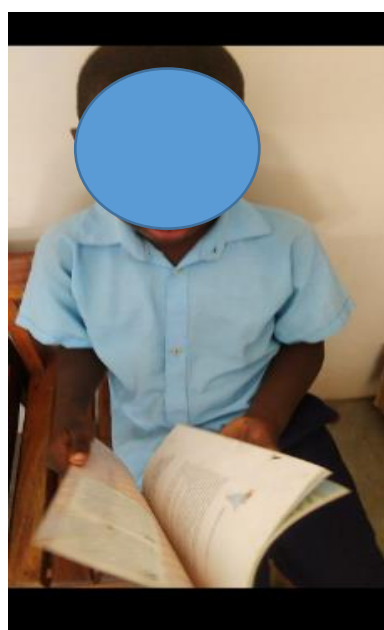
O português continua a ser a língua de ensino, numa situação em que a maior parte da população fala línguas moçambicanas. Assim, o pequeno Alfredo, ao conviver com a figura da avó que conta histórias numa língua moçambicana e, ao mesmo tempo, ler livros infantis escritos em português, certamente adquire potencialidades

significativas para ser excelente leitor literário e, uma vez mais, a escola deve fazer bem o seu papel, o de despertar o conhecimento linguístico que o Alfredo possui e orientá-lo para a leitura literária.

Se no diálogo com o João e com o Alfredo, as vivências literárias são marcadas pela figura feminina da mãe, irmã e avó, como mediadoras da leitura literária, de cultura e de línguas, na conversa com o menino Mateus, aparece, pela primeira vez, a figura masculina, o pai, a desempenhar esse papel. O menino tem uma irmã, mas não vive com ela. O pai tem duas esposas e vivem em casas diferentes. O Mateus vive com a mãe e o pai e a irmã vive com a sua mãe também. Esse fenômeno não é raro no contexto moçambicano, sobretudo nas zonas rurais, embora não reconhecido legalmente. Duas, três ou mais podem partilhar o mesmo homem, sem constituir crime.

As duas fotos mostram o menino Mateus como o único livro escolhido e abaixo o diálogo estabelecido com pesquisadora.

Figura 7: foto do Mateus



Conversa com Mateus

Pesquisadora: conta-nos lá sobre a leitura do seu livro

Mateus: (virou o livro de um lado para o outro, folhear as páginas sem se deter no texto escrito, ele é aluno tímido, e foi último a levar o livro) e, em seguida, disse: não consegui ler o livro porque é feio.

Pesquisadora: para ti o livro tem que ter o quê?

Mateus: tem que ser bonito com imagens bonitas

Pesquisadora: E esse livro não tem imagens bonitas?

Mateus: sim, não tem.

Pesquisadora: você leu toda essa história?

Mateus: não consegui ler porque meu pai não estava em casa e voltou muito tarde, eu não sei ler sozinho ainda estou a aprender um pouco.

Pesquisadora: há entendi, você costuma ler com o teu pai?

Mateus: sim, mas ele zanga quando não consigo, não tem paciência comigo

Pesquisadora: ele costuma ler o quê contigo?

Mateus: meu pai costuma ler histórias para mim às 20 horas todos os dias, lê histórias engraçadas do sapo, do coelho, do macaco. eu gosto muito dessas histórias que tem animais espertos. O coelho sempre engana os outros.

Pesquisadora: tua irmã não estava em casa para te ajudar a ler o livro?

Mateus: minha irmã não vive comigo, ela vive em casa da mãe e eu vivo em casa do meu pai.

Pesquisadora: você se considera leitor Mateus?

Mateus: eu não

Pesquisadora: porquê?

Mateus: porque ainda estou a aprender a ler aqui na escola.

Pesquisadora: mas tem quantos livros em casa?

Mateus: só tenho os livros da 1ª e 2ª classes que recebi aqui na escola que meu tio e meu pai me ensinam a ler, mas gostaria de ter esses livros para aprender a ler, são bonitos, livros com historias muito bonitos.

Como se pode observar, o critério de escolha dos livros prevalece quase o mesmo entre todas as crianças. O menino Mateus não sabe ler o texto escrito, mas, a partir das imagens, consegue classificar livro escolhido como feio. Nesses termos, como foi dito anteriormente, a imagem, como a palavra, é um signo ideológico: “não possui apenas um tema e uma significação no sentido objetivo, conteudístico [...], mas também uma avaliação” (Volóchinov, 2017, p. 233).

Na maioria dos casos, essa avaliação, como acrescenta Volóchinov na mesma página, é “definida pela situação mais próxima [...] e do pequeno mundinho social íntimo”, daí sua relevância excepcional na determinação das escolhas e da ordem de todos os principais elementos de um fenómeno ou um objeto que se apresenta como signo ideológico.

Em outras palavras, estou a dizer, segundo Volóchinov (2017, p. 236), que “não existe nenhum enunciado – a imagem também é o – sem uma orientação avaliativa”. Partindo desse pressuposto, é possível inferir que, se o referido livro escolhido pelo menino Mateus, se apresenta aos seus olhos como feio, eventualmente, não tenha para ele uma orientação avaliativa para ser bonito, ou seja, que as cores e os desenhos nele representados não tenham nenhuma relação positiva com a situação próxima e o pequeno mundinho íntimo do menino Alfredo.

Ao “virar o livro, de um lado para o outro, folhear as páginas sem se deter no texto escrito”, parece essa uma tentativa de “cossignificação” ou de “reavaliação” Volóchinov (2017, p.237) do livro como um material do enunciado, se assim posso dizer. De fato, segundo Medviédev (2012), é impossível compreender um enunciado, no caso concreto, o livro de literatura infantil sem conhecer a atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa.

O livro é feio para o menino Mateus, provalmente porque desconhece sua atmosfera axiológica. Isso pode dever-se em parte, como disse anteriormente, baseando-me em Vigotski (2018), ao fato de que as crianças ainda não fazem, nesta idade, grandes generalizações, não formulam conceitos, pois “suas generalizações têm um carácter mais concreto, mais visual. Nessa perspectiva, o papel do outro, um adulto, seria indispensável para a reavaliação do livro, ajudando ao pequeno Mateus a compreender, por via de contação, a história contada e sua relação com a vida real.

É nesses termos que Volóchinov (2017, p.237-238) se coloca, ao afirmar que o valor do enunciado está sempre relacionado com o horizonte valorativo do grupo social e, por sua vez, esse valor, compreendido como tudo o que possui significação ou importância para o grupo”. Lógico, o Mateus não compreendia a história, sem ajuda de um mediador, sua consciência está ainda em formação.

Conforme exposto anteriormente, a figura masculina, o pai, neste caso, pode provocar, eventualmente, reações adversas na mediação da leitura literária, se comparada com a mediação por uma figura feminina. É o mesmo que dizer Vigotski (2018, p. 18), ao afirmar que: “Uma mãe embriagada ou psiquicamente doente é o mesmo que uma babá psiquicamente doente, mas não é o mesmo que um pai ou um

vizinho embriagado” (Vigotski, 2018, p. 19).

A mãe e a babá são constitutivamente iguais do ponto de vista do gênero e são diferentes de um pai e um vizinho que são do sexo masculino. A figura masculina e a figura da feminina são, em princípio, são constitutivamente também distintas do ponto de vista da autoridade na mediação da leitura literária, mas também da educação em geral, embora isso não possa ser abusivamente generalizado. Os pais tendem a ser mais autoritários e menos pacientes e as mães e toda a figura feminina tendem a ser tolerantes e pacientes, entretanto, considerando isso, conforme disse, como valores relativos e não absolutos.

Sob essa concepção, o quadro de timidez, de apatia e de distanciamento revelado por Mateus quando colocado na escolha de livros pode estar associado ao comportamento do pai durante a mediação da leitura literária em casa. Para elucidar o reflexo do comportamento dos pais sobre as crianças, Vigotski (2018) fornece o exemplo de três crianças da mesma família recebidas na sua clínica.

Vigotski conta um episódio em que uma mãe bebia muito e sofria de transtornos nervosos e psíquicos. Certa vez, decorrente desse problema, espancou e derrubou as crianças no chão, tentou atirar uma delas pela janela. Desse acontecimento, as crianças começaram, cada uma, a apresentar um quadro específico associado ao comportamento da mãe. Enquanto uma criança desenvolvia um quadro de sintomas defensivos, outra, apresentava sintomas de conflito interno e outra ainda, sintomas desenvolvia sintomas de medo.

Essa explicação reforça a importância da Teoria Histórico-Cultural, e, mais particularmente, da pedologia, que, segundo Vigotski (2018), se preocupa não com o estudo meio em si, mas com o seu papel e o significado de sua participação e influência no desenvolvimento da criança. Era preciso entender, com base nessa teoria, quais as vivências literárias do menino Mateus, definidas como o modo como se relaciona e se interage como o meio.

O menino Mateus, diferentemente dos seus colegas analisados anteriormente, permaneceu sentado, quando os colegas, colocados na escolha e leitura de livros,

sob a mediação da leitura em casa pela figura feminina, se entusiasmaram. Mateus, portanto, além de apatia, fechamento escolheu apenas um livro, mesmo tendo havido espaço da troca. Isso demonstra, conforme afirmei anteriormente, que esse comportamento pode ser sintomático das suas vivências literárias que passa em casa com a coerção empreendida pelo pai.

Na minha dissertação de mestrado, a partir da análise de livros didáticos de português da 1ª e 2ª classes, apresentei resultados, que embora na altura os considerei parciais, são retomados neste estudo. Em Moçambique, a literatura infantil é inexistente na escola, pois é substituída pelos livros didáticos de português (Covane, 2021). Ao retomar esses resultados quis confrontá-los com a voz das crianças da Escola Básica Acácio Guambe no município de Vilankulo.

Nesse contexto, o menino Mateus, a menina Lúcia e a menina Lurdes cujo diálogo destas últimas será analisado a seguir, em suas palavras, confirmaram que só há livros didáticos que a escola dá gratuitamente, mas gostariam de tê-los em tanto na escola como em casa *“só tenho os livros da 1ª e 2ª classes que recebi aqui na escola que meu tio e meu pai me ensinam a ler, mas gostaria de ter esses livros para aprender a ler, são bonitos, livros com histórias muito bonitos” (resposta do menino Mateus, 2022).*

Deste modo, é possível inferir que o menino Mateus reconhece a importância da literatura, por isso ele desejaria que tivesse livros tanto na escola como em casa, pois, para ele, os livros infantis ensinar a ler. Assim configurada, a literatura infantil nesses contextos é fundamental, quando mediada de forma correta, pode, através da leitura, atuar como instrumento de ampliação da experiência estética, ética e afetiva da criança, favorecendo a apropriação e objetivação de valores, a elaboração de sentimentos e a organização de sentidos sobre a realidade vivida. Em outras palavras, ela se transforma em meio de ampliação da experiência porque, tendo como base a leitura ou contação por outrem, o leitor pode imaginar o que antes nunca tinha imaginado, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência.

Conforme disse, assim como Mateus, a Lúcia, Maria, Joana e a Lurdes, também sujeitos da pesquisa, não tem livros em casa, mas gostariam de ter. O diferencial entre

elas e o Mateus, é que elas, mesmo sem livros infantis em casa, suas palavras, sabem ler, aprenderam a ler não apenas no livro didático ou com a o livro de literatura infantil, mas sim foram se adaptando às condições que o meio circundante apresenta, como é o caso da televisão, lendo sempre as notícias que passam do rodapé, jornal, panfletos como mencionou a Lúcia e as outras suas colegas da pesquisa que a seguir apresento os seus diálogos.

Figura 8: foto da Lúcia



Fonte: Autora (2022)

Pesquisadora: Lúcia conta-nos lá sobre o seu livro o que você achou da história e o motivo da escolha do seu livro.

Lúcia: eu escolhi este livro por ser bonito, o título logo lembrei o casamento dos meus pais, por isso levei.

Pesquisadora: Lembrou dos teus pais quando casaram?

Lúcia: sim eles precisaram de organizar muitas coisas e também e também gostei desse livro tem imagens bonitas, ela estava a organizar sobremesas, amassar as uvas para cerimônia e a pessoa que organizou a foi ela

Pesquisadora: foi ela quem?

Lúcia: Rosinha

Pesquisadora: A história só te fez lembrar o casamento dos seus pais?

Lúcia: sim, minha mãe estava muito bonita de vestido branco.

Pesquisadora: você já viu um livro igual a este que você leva para casa?

Lúcia: eu nunca vi um livro igual, mas costumo assistir bonecos animados na televisão, aí aprendo muitas histórias. Em casa costumo ler coisas e imagens que passam na televisão.

Pesquisadora: Assim você nunca leu um livro destes?

Lúcia: Sim. Nunca as histórias que conheço vejo na televisão e meus pais me contam também, às vezes minha irmã também.

Pesquisadora: você se considera leitora?

Lúcia: eu sim me considero leitora, gosto muito de aprender coisas novas, ler jornal livros de escola da 3ª classe e da 1ª, 2ª classes que apanhei aqui na escola em casa não tenho muitos livros, os que tenho apanhei na igreja e no programa da rádio aqui em Vilanculos. Mas, gostaria de ter livros iguais a estes.

Pesquisadora: há quem te incentiva a ler em casa?

Lúcia: sim minha irmã mais velha me ensinou a ler vogais, letras, juntar letras, meu

pai também gosta muito de ler jornais e outros livros da igreja, ele conta histórias para mim, quando tinha 4 a 5 anos, eu fui aprendendo ate hoje, gosto muito de ler.

À semelhança de outras crianças, a Lúcia escolhe o livro por ser bonito, entretanto mais do que isso, escolhe-o porque narra, tanto pelo texto escrito como pela ilustração, uma história que lhe lembra o casamento dos pais, estabelecendo a conexão entre a literatura e vida real. Nessa perspectiva, uma vez mais, decorre a conclusão de que a literatura não é um campo neutro, isto é, isolado das relações sociais. Na verdade, como diz Bakhtin (2011, p. 321), “o autor de uma obra literária [...] cria uma obra [...] de discurso única e integral. Mas ele a cria a partir de enunciados heterogêneos, como que alheios”.

No livro escolhido por Lúcia, não é diferente. O autor, sendo um ser social, está conectado com a vida social, nela se inspira, recria situações vivenciadas, reescreve-as, em suas palavras, em sua língua e em sua cultura. No diálogo com Lúcia, chama atenção a seguinte consideração: a leitura do texto literário é uma espécie de diálogo entre o autor da obra que se apresenta como criador e o leitor. Justamente por essa característica de obras literárias, é possível notar que a Lúcia, como leitora, por meio da estratégia de inferência e de conexão, dialoga com o autor brasileiro sendo ela moçambicana, e lembrar-se da situação real, casamento dos pais, porque com ela se conecta.

Do ponto de vista cultural, nota-se na menina Lúcia um grande esforço de deslocação, através da leitura, da sua cultura para a cultura do outro, como dizem Bakhtin (2011) e Amorin (2004). A Lúcia, moçambicana, ao se deslocar para a cultura do outro, do autor brasileiro, percebe que os dois países se unem não só pela língua e história, como também a cultura de casamento, os caracteriza como irmãos. Tanto em Moçambique como no Brasil, o casamento é cerimónia pública onde familiares e amigos participam e se empenham na preparação. Ao ler a história, a Lúcia se lembra do casamento dos pais no qual estes se empenharam imensamente na compra de vestido da noiva o mesmo que acontece na história do casamento do rato com a filha do besouro.

De fato, como diz Bakhtin (2011), são diversos os contextos e situações motivadores do diálogo. Para a Lúcia, o casamento dos pais é motivador da leitura do livro e

constitui um aspecto marcante na vida dela. Mas se considerar como princípio norteador da Teoria Histórico-Cultural, segundo o qual os conceitos não são concebidos de forma imediata, mas como um ato complexo do pensamento humano, que se desenvolvem a partir de processos de generalização e da evolução dos significados das palavras (Vigotsky, 2010), é preciso a estratégia utilizada pela Lúcia como motivação para a leitura seja valorizada na escola. Ou seja, não são suficientes as impressões sobre o livro para compreender o conceito de literatura infantil, a escola deve ampliar esse conhecimento a fim de despertar o que nas crianças existe, o conhecimento cultural prévio, e ajudar que isso se desenvolva e oriente para o outro lado da humanização.

Aliás, essa estratégia, a conexão, é marcante na vida literária da Lúcia. A Lúcia revela no diálogo que a sua escolha do livro não se relaciona de forma direta com o contato com um livro infantil, mas suas vivências se constroem a partir dos meios de comunicação social, no caso, a TV, na qual aprende histórias do seu interesse e aproveita se tornar leitora ativa lendo a legenda dos discursos dos desenhos animados, da notícia junto da sua família. Esse fato faz muito sentido na era tecnológica em que vivemos, pois, a leitura da legenda efetuada pela Lúcia se funde com o diálogo da personagem que passa na TV, permitindo-lhe assim formar sentidos.

Pesquisas na área da educação que destacam a importância da mediação literária por meio da tela, incluindo a tela da TV, são várias. Com Arena (2015), por exemplo, aprendemos que, apesar de os novos comportamentos formados graças a influência das novas tecnologias não substituírem os velhos, eles são extremamente relevantes. Diante da tela, a criança mobiliza uma série de domínios, incluindo o próprio domínio tecnológico; desenvolve inúmeras estratégias, desde a predição, inferência, conexão até à compreensão, partindo das legendas e imagens que passam na tela. Ademais, ela julga, localiza, identifica, seleciona, escolhe, decide, organiza, aprecia, condensa, compara, avalia e enfim, dialoga com atitudes e comportamentos do outro por meio da leitura na tela.

Hoje, os alunos conhecem o mundo inteiro com um simples clique, no ensino da literatura não é diferente. Como por exemplo, para a Lúcia, a TV traz inúmeras possibilidades de aprender a literatura infantil. Com um simples clique do remote

control, ela vê imagens próximas do seu entorno real. Mas é preciso chamar atenção que, apesar das inúmeras possibilidades de aprender com TV, os livros não podem perder o seu lugar de relevo. Além disso, é de chamar atenção que a vivência literária pela TV, como por qualquer recurso tecnológico de difusão de informação, deve ser orientada por um adulto, para permitir que as crianças assistam o que é essencial.

De acordo com Cashmore (1998, p. 11), a “televisão é fascinante [...] porque corporifica a cultura que representa”. Não há dúvida de que esse meio, hoje não só transmite informações, mas também educa, estabelecendo a mediação entre a cultura que a TV corporifica e o leitor, por isso deve ser valorizada e inserida nas práticas pedagógicas dos professores, sem significar o abandono das velhas práticas, pois elas coexistem inevitavelmente. É assim que Arena (2010) declara: se a situação socialmente esperada é a de um leitor de sentidos, e se o entorno das crianças é a fonte de seu desenvolvimento, o necessário é que, desde a infância como constituinte do primeiro entorno da criança, passando pela escola, como segundo entorno da socialização infantil, se se privilegiasse não somente a mediação literária somente a partir das velhas práticas que incluem o livro infantil físico, mas também a mediação por meio da tela, pois, como disse, essas práticas convivem inevitavelmente.

É interessante que no diálogo, a Lúcia de apenas 8 anos como me referi anteriormente reconheça ter adquirido um aprendizado sobretudo o de ter mantido o primeiro contacto com a literatura infantil por via TV, assistindo desenhos animados e ter aprimorado o ato de na tela, isso o quão é importante esse suporte na sua formação como leitora, apesar dessa importância que a TV tem, os livros continuam a jogar um papel de extrema relevância para ela.

Ao declarar que “gostaria de ter livros iguais a este”, por um lado, compreende-se que o contato com os livros que levei para a pesquisa contribuiu substancialmente para despertar o gosto latente das crianças investigadas, daí que a pesquisa se assumiu como participante, porque gerou mudanças práticas das crianças. Por outro, o diálogo denuncia, como outras crianças o disseram, que a escola não ensina literatura infantil, porque privilegia os livros didáticos.

Outro fato interessante, mas que decorre também das vivências literárias da Lúcia, é

que ela se considera leitora, mas entendo que a sua concepção de leitura denuncia o que a escola ensina como ato de ler. Tanto ela como a irmã, que a ajuda a ler, medeia a leitura, têm marcas da leitura ensinadas pela escola como ato de ler vogais, juntar letras. Essa leitura, orientada para a consciência fonológica, como chama Arena (2019), se situa na aparência que ilude os alunos ingênuos e professores pouco afeitos a pesquisas de caráter histórico e cultural, pois os limita a decodificar e juntar letras, como se a leitura passasse por esse mecanismo linear.

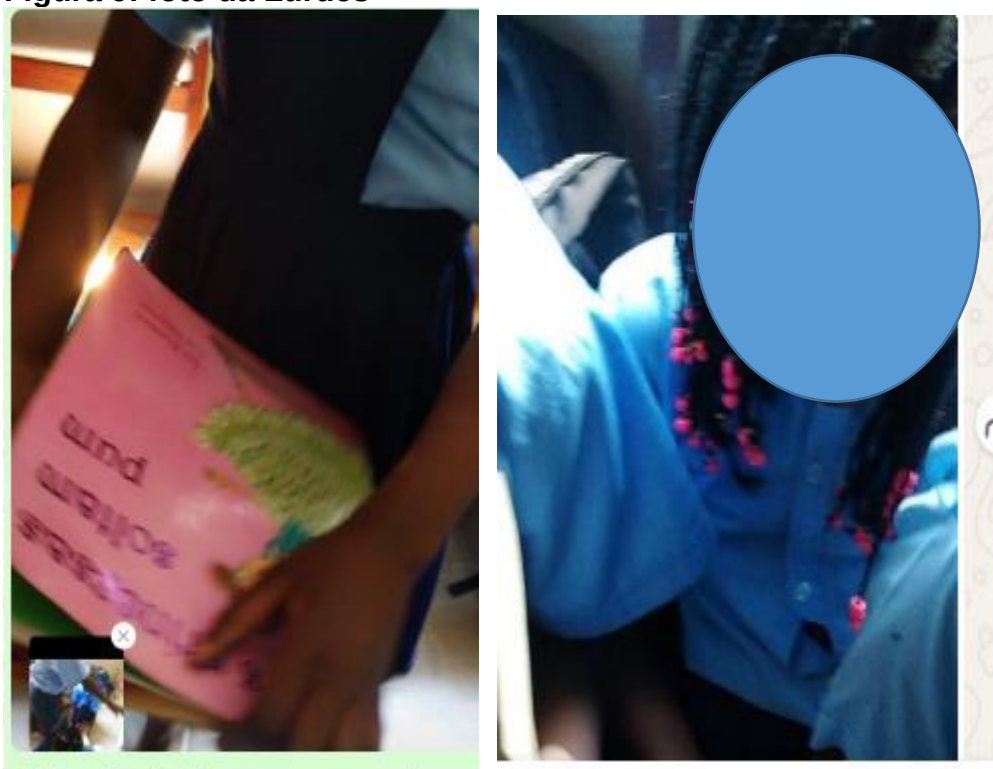
Entretanto, saber fazer inferências e conexões, entre a vida e o texto lido, é significativo para qualquer leitor, pois permite a construção de sentidos. Ainda que a Lúcia não tenha contato com livros infantis, conforme assinalou, é importante saber que vive rodeado no meio familiar de outras fontes de leitura: jornais, livros religiosos, além de ouvir histórias contadas pelo pai. Nesse entendimento, torna-se essencial que a escola desenvolva uma compreensão diferente, que seja mais profunda e teoricamente ancorada da leitura como diálogo, que vai além da junção de letras, reconhecendo-se como atividade social e histórica, construída na relação com o outro.

Tendo em conta todas as fontes de leitura que a Lúcia tem acesso: a TV que lhe dá acesso, e de forma imediata, a histórias reais, os livros didáticos que recebe na escola, jornais, livros religiosos, além das histórias contadas, o que se espera é que não se torne uma leitora que decodifica as letras, sem compreender o texto, mas sim uma leitora responsiva, mas é preciso reconhecer tem uma árdua tarefa que tal aconteça

Geraldi (2009) diz que essa compreensão foge da habitual higienização racional, do inescapável método de passar as partes para nos aproximarmos de respostas *provisórias*" (Geraldi, 2009, p. 91, *destaques do autor*) para dar um novo lugar ao texto como uma totalidade, ao sujeito como ser social e estes se constituem nas relações humanas. Segundo este autor, dessa ideia surge a definição da leitura como interlocução e, como tal, espaço de construção e de circulação de sentidos.

Desta forma, passo a seguir apresentar o dialogo com a Lurdes.

Figura 9: foto da Lurdes



Pesquisadora: E você Lurdes podes nos falar um pouco do seu livro, o que você viu, se a história é bonita ...

Lurdes: eu escolhi o livro. porque é bonito, tem cores bonitas, tem cor de rosa, tem muitas princesas tem histórias mágicas.

Pesquisadora: você gosta desse tipo de histórias?

Lurdes: sim eu gosto de histórias mágicas

Pesquisadora: O livro te fez lembrar alguma coisa?

Lurdes: sim, me fez lembrar a princesa Sofia que tenho uma boneca lá em casa que minha mãe comprou.

Pesquisadora: Esse livro leu com alguém lá em casa?

Lurdes: não li sozinha.

Pesquisadora: porquê? Não tem irmãos e tua mãe?

Lurdes: Não tenho irmão, minha mãe fica muito tempo no mercado a vender e fico sozinha.

Pesquisadora: você já viu um livro igual a esse?

Lurdes: eu nunca vi um livro igual nem na zona nem aqui na escola. Minha mãe nunca comprou para mim, em casa só tenho os livros que apanho aqui, aqui na escola.

Pesquisadora: nunca tinhas lido um livro igual?

Lurdes: eu nunca li nem aqui na escola.

Pesquisadora: Você Lurdes, se considera leitora?

Lurdes: eu (apontando o dedo no peito) não,

Pesquisadora: porquê?

Lurdes: comecei a ver esse tipo de livros aqui mesmo, e nem tenho outros livros além dos que recebi aqui na escola, mas gosto de ler sempre que apanho um texto, as histórias que eu conheço vejo na televisão e outras contadas pelos meus tios.

Pesquisadora: eles nunca leram um livro para você?

Lurdes: iguais a estes não, mas eles me ajudam a ler os livros daqui da escola, assim fui aprendendo a ler com eles, letras e vogais, agora sei ler porque me ensinam, TPC e ler.

Se para a Lúcia e outros colegas, conforme analisado por mim anteriormente, as vivências literárias são razoavelmente ricas, o mesmo não se pode afirmar em relação à Lurdes. A análise dos movimentos e gestos da Lurdes durante a escolha dos livros mostra o sentido de apatia, timidez e desinteresse com a literatura infantil, pois isso pode ser descrito como uma consequência não só da falta de livros, mas também da falta de mediador da leitura no ambiente familiar.

A Lurdes afirmou que a mãe passa muito tempo no mercado, por isso não tinha muito tempo para ela, para lhe ensinar a ler. Compreendendo essa situação, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é preocupante, pois, como afirma Vigotski (2018, 59), “a infância é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela”. Por isso, a falta da mediação parental é prejudicial, pois, como é sabido, essa mediação não se refere somente ao acesso de livros, como também se refere à possibilidade de interação com um adulto.

Como disse anteriormente, baseando-me em estudos sobre a influência do meio no desenvolvimento infantil, a interação com um adulto não basta; é preciso entender como essa interação ocorre. Estudos mostram que quando os pais leem para os filhos de forma correta, interativa, há um aumento significativo na capacidade leitora das crianças. Essa mediação ativa transforma a leitura em um processo vital, porque permite à criança a apropriação de estratégias de leitura, que são cruciais para o desenvolvimento humanizador.

A Lurdes, dos vários livros disponibilizados nos encontros dialógicos e com a possibilidade de troca de livros, escolheu apenas um livro e nunca mais quis trocar, pois para ela todos os outros eram feios, exceto o livro “Até as princesas soltam pum”, de Ilan Brenman, porque, conforme ela disse, porque a cor-de-rosa é a mais bonita, como também fica encantada com a personagem descrita no livro, que lhe lembra uma boneca de princesa Sofia, que a mãe comprou.

Cabe, em primeiro lugar, destacar o papel das cores no mundo infantil sobretudo em idade de aprender a leitura. A associação das cores aos objetos não é um fenômeno novo. Desde os primórdios da humanidade, a cor esteve sempre presente como meio de comunicação. É assim que afirmam Witter e Ramos (2008, p.38),

A cor sempre fez parte da vida do homem, sempre houve o azul do céu, o verde das árvores, o vermelho do pôr do sol, foi na natureza que o homem conheceu as cores, o colorido natural chamou sua atenção, comunicou-lhe alguma coisa, despertou-lhe sentimentos. Surgiu, então, o desejo de reproduzi-lo, de se comunicar; e de se expressar por meio de sua linguagem simbólica, recorrendo também ao colorido. Emergiam as cores na arte, nos objetos, nas casas, todo o ambiente fica colorido. Busca-se torná-lo agradável, belo.

Para este autor, a questão da cor pode ser cultural, mas também o parâmetro idade deve ser considerado. Neste último parâmetro, Witter e Ramos (2008) dizem que, apesar de os pais estimularem o uso de cores pastéis, as crianças, em geral, são atraídas por cores vivas, principais cores de seus brinquedos. O colorido é de grande importância nos livros infantis, pois dá à criança o prazer do jogo visual desperta a curiosidade.

Esses autores destacam que, além do parâmetro idade, a preferência pela ilustração pode ser marca das crianças provenientes das regiões sócio-economicamente desfavorecidas.

As crianças de regiões sócio-econômicas desfavorecidas raramente encontram estímulo para adquirir hábitos de leitura. Segurar um livro, folhear suas páginas, deter a atenção no seu conteúdo tornam-se dificuldades decorrentes da falta de estimulação. Os estímulos gráficos provocam uma resposta de leitura que, uma vez estabelecida, ficará sob controle do próprio sujeito que desenvolverá por meio da leitura outros comportamentos. A ilustração é um dos elementos que geralmente acompanham o texto destinado à leitura infantil, ela enriquece e facilita a percepção visual das crianças

A meu ver, os dois parâmetros, o da idade e o da situação sócio-econômica, explicam o comportamento da Lurdes. Como afirma Witter e Ramos (2008, p.40), que: “a cor é de grande importância nos livros para crianças o colorir dos livros dá à criança o prazer do jogo visual, desperta curiosidade”. Nesse sentido, olhando para a realidade vivenciada pela Lurdes que vive com a mãe não leitora e sempre ocupada pelos pequenos negócios do mercado para o seu auto- sustento e da sua filha, ela encontrou na cor uma inspiração para se familiarizar com a literatura infantil que antes nunca tinha sido apresentada nem na escola pelo professor, nem em casa pelos seus familiares.

Como afirma Coelho (1997) na literatura infantil as cores devem ser bem vivas e contrastantes, pois dessa forma reforçam a alegria ou o bom humor sugerido pelo desenho. É nesse sentido que se pode afirmar que a literatura infantil é uma ferramenta cultural integradora, integradora porque envolve as crianças de status diferentes, tanto as crianças, sócio-economicamente estáveis como as menos desfavorecidas. Com se pode ver se o livro não trouxesse uma cor menos chamativa, é bem provável que a Lurdes, não pudesse se interessar pelo livro, pois não saber o texto escrito, não teria mergulhado facilmente no mundo literário como as outras crianças cujo meio familiar favorece.

Lurdes, embora seja solitária e sem recursos apropriados ao seu redor que a levem à imersão no mundo literário infantil, ela constrói pequenos saberes a partir do que vê. Esses saberes, segundo Faria (2016), devem ser valorizados pela escola, ao dizer que:

Não se trata, contudo de levar os alunos da escola fundamental a adquirir noções de teoria da literatura, mas de organizar o que Poslaniec chama de “pequenos saberes” que as crianças já possuem em seu contato diário com todo o tipo de histórias que acontecem à sua volta: dos relatos de acontecimento familiares aos vistos na tevê, que incluem não apenas os programas infantis e os desenhos animados, mas os fatos do noticiário e reportagens dos jornais televisivos cujos elementos básicos são geralmente organizados com a estrutura de narrativas.

Numa perspetiva filosófica, não se trata nem de ensinar apenas os saberes anteriores, o conhecimento prévio, nem de ignorá-los em favor dos saberes novos adquiridos na escola. Na verdade, trata-se de ensinar, partindo das vivências anteriores e dos saberes construídos historicamente, organizar outros saberes em sistema coerente e ampliá-los, respeitando as competências adquiridas antes de alfabetização e as que adquire na escolarização. Com Arena (2010), entendo que essa abordagem pode ser enquadrada no âmbito das práticas pedagógicas discursivas que, em vez de opor duas perspectivas, funde-as. Essa perspectiva afasta-se da percepção quebrada do fenómeno de ensinar a ler para situar-se no reino das práticas que se traduzem em operações intelectuais que o aluno realiza quando tenta aprender a ler.

Voltando ao diálogo desenvolvido com a Lurdes nota-se que os pequenos saberes por ela construídos devem-se a sua própria curiosidade em relacionar o mundo vivenciado com o livro a sua disposição, sendo uma menina que não tem livro infantil e que os únicos livros que tem são os que recebeu na escola e com a mãe e pai ausente pessoas que poderiam aproximar de forma rápida ao mundo das letras, ela se reinventa imersando no mundo da literatura infantil a partir das pequenas histórias contadas pelos tios e um pouco das histórias que assiste nos desenhos animados na televisão, tornando-se assim uma leitora da literatura infantil que constrói sentidos por afeto.

Para Faria (2016, p.21): “na leitura afetiva, espontânea, [...] o leitor é envolvido pela história que toca de diferentes maneiras (emoção, medo, identificação, rejeições diversas etc”. No caso da Lurdes que nunca teve a oportunidade de ler um livro igual, a escolha do livro e da leitura por ela apresentada foi movida pelas emoções diárias das quais ela se identificou com o livro das princesas, relacionando com a boneca da princesa Sofia na qual vivência momentos mágicos e imaginário

Um outro aspecto curioso que demonstra que o caso da Lurdes não é isolado das práticas de leitura perpetuadas pelas escolas mocambicanas é o fato de ter revelado que aprendeu a ler com os tios [...], letras e vogais, e agora sei ler porque me ensinam, TPC e ler. Este aspecto, me leva afirmar que, embora demonstre algumas vivências por uma leitura afetiva do livro de literatura infantil, como denomina Faria, a Lurdes

não se constitui leitora no verdadeiro sentido, daquele que dialoga com o autor do texto construir sentidos.

Embora Faria (2016, p.22) afirme que: “o aprendizado da leitura não dispensa, desde o início da alfabetização, os livros para crianças. O trabalho de automatização da decodificação deve ser concomitante com o da leitura de textos variados”. A aprendizagem de leitura pela Lurdes deu-se por um simples processo mecânico de decodificação, que preconiza a articulação/junção de letras e sílabas, a fim de dominar o sistema linguístico, ou seja, uma simples combinação entre grafemas e fonemas com a finalidade de construir o sistema linguístico alfabético do leitor em formação.

Os modos de leitura, aos quais Lurdes é submetida pela escola assim como pelos tios, não levam a criança à construção de sentidos, nem possibilita dialogar com o texto, pois quanto os tios como os professores encontram neste tipo de leitura uma ferramenta avaliativa, em que lê melhor aquele que apresenta a melhor vocalização, boa entoação, uma perfeita expressão linguística sem deixar do lado o respeito necessário pelos sinais de pontuação e acentuação.

No meu entender, a escola moçambicana devia abandonar as práticas de leitura tradicionais, que não consideram aspectos socioculturais da criança e nem a levam à construção de sentido, para adotar aquelas que permitem que a criança tenha uma visão do mundo mais aprofundado, acima de tudo ensinar o aluno a fazer perguntas e procurar respostas no mundo do conhecimento que o texto à sua disposição oferece e construir sentidos.

Alinhado a essas às práticas sociais de ensino da leitura, Arena (2015, p. 139) afirma:

O aluno devia entender que saber ler seria saber responder às perguntas do outro, mas a prática cultural e social do ato de ler revela que na essência, que o leitor não responde senão as próprias perguntas porque é esse movimento que o faz avançar pelas páginas de um livro e que o coloca em patamar mais acima em sua própria evolução intelectual

Na minha compreensão e na perspectiva adotada pelo autor acima referido, ler é mobilizar conhecimento do mundo, é inferir, é ter um olhar aguçado à construção de

sentidos. Desse ponto de vista, um bom leitor é aquele que questiona o texto, que não fica à espera de perguntas para responder, aquele reproduzir discursos do outro, como evidencia a Lurdes. Isso leva-me a compreender que ela é reprodutora fiel das práticas tradicionais da leitura ensinadas na escola e que se repetem em casa, o que quer dizer que o ambiente em que ela se envolve não a permite desenvolver uma leitura autônoma a não ser responder as perguntas do outro repetidamente e treinar o pronunciamento adequado das palavras descritas no TPC, sem se quer compreendê-las.

Na ótica de Bajard (2021), a leitura pela pronúncia exclui sempre a compreensão.

A simplicidade desse procedimento, transformar um conjunto de letras em um conjunto de sons, formando palavra a ser compreendida graças à competência da língua oral, não deixa de instalar armadilhas nas quais, ao considerar a constância dos resultados pífios das avaliações, inúmeros alunos caem. Por não levar em conta o acento tônico de palavras não marcadas por um diacrítico, a criança não consegue produzir a “música” da palavra, (Bajard, 2021, p.35).

As práticas de leitura por via da pronúncia levaram com que a Lurdes afirmasse em viva voz que não se considera leitora, embora já soubesse juntar algumas vogais e letras; não se sentia tão hábil no que diz respeito ao tipo de leitura recomendado pela escola, apresentava-se muito tímida em todos os encontros dialógicos que tivemos.

Depois do diálogo com a Lurdes, passo a apresentar o diálogo desenvolvido com a Joana no ato da pesquisa.

Figura 9: foto da Joana



Fonte: Autora (2022)

Pesquisadora: E você Joana o que achou do seu livro?

Joana: eu não gostei do livro

Pesquisadora: Nem das cores?

Joana: gostei das cores, mas não da história, porque não li, não sei ler. Mas você quando falou, disse que o livro fala de um amigo.

Pesquisadora: é por isso que você levou... levou este livro?

Joana: sim, porque toda hora fala de amigo.

Pesquisadora: então, te lembra um amigo teu?

Joana: não, porque eu não tenho amigo

Pesquisadora: aqui na escola não tem amigo?

Joana: não tenho, aqui na escola só tenho colegas.

Pesquisadora: você já viu um livro igual a este Joana?

Joana: Sim Eu já vi em casa da minha prima, mas não li porque ainda tinha dificuldade de ler, mas agora já sei um pouco bem ler texto grandes com palavras grandes.

Pesquisadora: é primeira vez que você lê um livro igual a esse?

Joana: sim, só vejo na televisão como é o caso da história da pepa pigue.

Pesquisadora: em casa não costuma ler com os teus irmãos, seu pai, sua mãe?

Joana: não meu pai, minha mãe também fica muito ocupada, às vezes minha avó conta histórias quando vou para casa dela.

Pesquisadora: Joana você se considera como leitora?

Joana: Eu? não me considero, Não.

Pesquisadora: porquê, Joana?

Joana: eu, professora só leio aqui na escola quando a professora manda, e outros textos do livro não são fáceis de compreender.

Pesquisadora: o que tem feito para compreender?

Joana: às vezes peço ajuda a professora, as vezes deixo passar assim mesmo. As Vezes repito muitas vezes, mas não muito.

Pesquisadora: em casa não tem alguém que te insentiva a ler?

Joana: Na minha Casa não.

Pesquisadora: nem sua mãe?

Joana: *minha mãe não tem muito tempo, as vezes vai ao mercado, na barraca vender, eu nunca vi ela a ler um livro, minha avó às vezes conta histórias para mim, meus tios também, às vezes de o macaco e o coelho, às vezes lê os livros que recebo aqui na escola de 1ª e 2ª.*

Pesquisadora: *você aprendeu a ler aqui na escola?*

Joana: *sim, em minha casa, e na escola também juntar as letras.*

Pesquisadora: *ninguém tem lido um livro ou contar uma história para você em casa?*

Joana: *me lembro ainda criança antes começar a estudar minha tia irmã da minha mãe, que há muito tempo vivia comigo me contava historias nas noites e apanhava sono.*

Pesquisadora: *ela não tinha habito de ler para você?*

Joana: *hum nunca lhe vi a ler um livro em casa, um pouco das histórias que conheço ela me contava e assistia também na DSTV, no canal panda. Na minha casa mesmo ninguém gosta de ler tempo todo.*

(A Joana foi se contradizendo as vezes sao os tios que ensinaram a ler, ora nunca viu alguem lendo em casa dela, as vezes se caracteriza como leitora, vezes não).

Diferentemente da Lúcia, que revela e justifica sua escolha com base na visualização da cor, Joana parece deslocar esse critério e o seu olhar para uma outra perspectiva. O que chama atenção nisso é o fato de que a Joana, ao dizer que gosta do livro porque gosta de ter um amigo, toca em pontos importantes que podem ser analisados a partir dos conceitos de alteridade, amorosidade e inconclusibilidade discutidos por Bakhtin. Com esses conceitos, assume-se o princípio de que o homem, embora seja singular por natureza, ele não vive para si, mas sim, abstrai-se e assume sempre a posição do “eu-para-o-outro”. Dessa forma, reconhecer que “o outro é tão importante para mim quanto eu sou para o outro” (GEGe, 2010, p. 118), a Lúcia entende que estabelecer uma relação próxima e afetiva com o outro é fundamental para que sua humanização aconteça.

As relações de alteridade, amorosidade e inconclusibilidade são conceitos próximos um do outro na abordagem bakhtiniana. De acordo com GEGe (2010, p. 113), as relações de alteridade surgem no momento em que o “eu” toma consciência de si mesmo, “condição indispensável para a constituição da identidade; possibilidade para o reconhecimento do outro e respeito à soberania das vozes, o que recoloca as relações de sentido na ordem dialógica”.

Para o conceito de amor, basta entender a frase de Bakhtin (2012), segundo a qual “não amo porque é bonito, mas é bonito porque”. Assim, perceberemos que o existir enquanto humano exige uma relação de não indiferença com os outros. Em relação ao conceito de inconclusibilidade, Bakhtin (2012) diz que, se de princípio de que todos

somos incompletos, precisamos dialogar com outro para promover a completude da nossa constituição.

É possível relacionar esses conceitos com a pretensão da Joana, que busca um amigo a fim de que com ele se complete mutuamente, pois ambos se relacionam ao ser no mundo, ao agir no mundo não de forma alienante e alienadora, mas de forma compromissada, pensando no bem-estar da humanidade. Aliás, até porque o fundamento do diálogo, como diz Bakhtin (2011), é o amor, e para que seja possível estabelecer um diálogo amoroso e transformador também se faz necessário assumirmos uma posição de alteridade. É o mesmo que diz também Freire (2019, p. 113):

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos

Joana afirma, respondendo à pergunta minha, que a razão que justifica a escolha do livro não é um amigo que tem, mas o amigo que não tem. Cabe então, pensar, na ausência do outro em sua constituição para se humanizar. A situação piora ainda mais com a falta de mediador de leitura no ambiente familiar. Nesses termos, Joana diz, como a Lurdes, que a mãe passa muito tempo no mercado a desenvolver atividades para o sustento da família, por isso as vivências literárias dela são insuficientes para o desenvolvimento das capacidades leitoras.

Sabemos que vivenciamos uma sociedade capitalista e que alcançar dinheiro para alimentar a família, exige muitas vezes o “abandono” dos filhos e deixar-lhes à sua sorte, sem mediador da leitura. Entretanto, como diz Ferreira (2023, p. 288) “o diálogo implica necessariamente na esperança. Distanciar-se dos monólogos e nos aproximarmos dos diálogos constituem-se como práticas fundamentais para alcançarmos a liberdade”.

Assim demonstra o diálogo com Joana que a busca por um amigo parece para ela uma solução da solidão presente e do diálogo ausente. Requer-se, todavia, da solução do diálogo factual e transformador concretizada na palavra, palavra essa que

não é qualquer palavra, ela é palavra grávida de sentidos, é palavra que não pode pender para o lado da verdade *istina*, pois torna-se uma mera palavra alienada e alienante. Se essa palavra perde uma de suas dimensões o diálogo entre os sujeitos no mundo se torna impossível. Deve, ao contrário, pender para o lado da verdade *pravda*, nos termos definidos por Bakhtin (2012), pois somente esse diálogo humaniza.

A humanização requer também a apropriação da leitura pelo processo de alfabetização que tem seu início na infância (2018). Entretanto, o diálogo com a Joana mostra uma vivência literária pobre, pois, conforme ela própria afirma, encontra-se no estágio inicial da aprendizagem deste processo de construção de sentidos. Em causa está o fato de que no ambiente familiar inexistia a leitura da literatura infantil de base escrita onde poderia visualizar signos escritos historicamente construídos. A vivência literária da Joana é marcada apenas pela audição de histórias contadas pelo tio, apresentando um diferencial em relação aos seus colegas que afirmaram ter vivências literárias desde o ambiente familiar.

CONCLUSÃO

Toda pesquisa é orientada por uma inquietação que atravessa o pesquisador. Com a finalidade de responder a algumas inquietações por mim levantadas durante a minha trajetória como professora de língua portuguesa, surgiu a presente pesquisa. Durante o meu percurso profissional, inquietou-me, por um lado, o modo como os elaboradores dos materiais didáticos em Moçambique encaram a literatura infantil como um instrumento utilitário em vista à moralização das crianças e, por outro, a prevalência de um grande número de alunos que termina o ensino primário sem saber ler no sentido de construção de sentido.

Desde logo, entendi que essa situação pode, e deve ser revertida considerando a literatura como instrumento cultural de mediação da relação da criança com a cultura. O estudo de Arena (2010) mostra como professores da educação infantil deveriam encarar a literatura infantil em sala de aula, reconhecendo-a como instrumento do desenvolvimento da criança. O autor ressalta que a literatura infantil, quando inserida desde cedo, estimula a imaginação e criatividade, amplia a linguagem, favorece a socialização e fortalece vínculos culturais.

Nesse processo, a escola é responsável por aproximar o aluno do mundo literário e criar condições em que o contato com os livros infantis desperte aquilo que existe nela, ajudar que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para o processo de humanização. Isso parte do pressuposto de que a educação literária como todo o fenómeno de ensino começa, segundo Vigotski (2018, p. 143), “muito antes da primeira vez que o processo coloca um lápis em sua mão. Ele mostra, como formar letras”

O objetivo desta pesquisa é compreender o papel das vivências literárias no desenvolvimento da capacidade leitora de alunos da 3ª classe da escola Acácio Guambe no município de Vilankulo, em Moçambique. Esse objetivo resultada pergunta: *até que ponto as vivências literárias contribuem para a formação da capacidade leitora das crianças?* e parte da hipótese de que a introdução da literatura infantil e dos livros infantis nas escolas moçambicanas pode contribuir para a formação do leitor.

Para responder a esta questão basei-me nos fundamentos da Teoria Histórico Cultural e da Filosofia da Linguagem, da abordagem qualitativa e dos encontros dialógicos para a geração dos enunciados que envolveu 6 crianças com idades compreendidas dos 8 aos 10 anos crianças devidamente matriculadas na 3ª classe na Escola Primária do 1º e 2º Grau Acácio Guambe, no entanto, para ter acesso às crianças foi necessário agendar um encontro com a direção da escola concretamente com o diretor da Escola, diretora Pedagógica, duas professoras que lecionam a 3ª classe que desempenharam o papel de identificar as crianças que fizeram parte desta pesquisa

As 6 crianças envolvidas na pesquisa tiveram a oportunidade de experienciar a leitura dos livros de literatura infantil disponibilizadas pela pesquisadora com intuito de colher dessas crianças as vivências literárias obtidas dentro e fora do ambiente escolar assim como na escola onde estão matriculadas. Foram no total 14 livros selecionados dos quais 2 são de autores moçambicanos e 12 de autores brasileiros, o critério obedecido para a seleção dos livros foram destacados três elementos principais, o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional das imagens a fim de colher com a leitura desses livros os gestos e outras ações que me levasse às suas vivências, as crianças tiveram a oportunidade de ler os livros de forma individual em suas casas e posteriormente compartilharem as suas leituras com a pesquisadora diante dos seus colegas envolvidas nos encontros dialógicos.

A metodologia usada insere-se nas Ciências Humanas propostas por Bakhtin (2011), Amorim (2004), Miotelo (2012), pois as suas abordagens valorizam o homem como ser pensante, dialógico e responsivo diante do outro. Para a geração de dados, utilizei encontros dialógicos e a observação participante, com vista a observar de perto quais os gestos e estratégias utilizadas durante a escolha e leitura de livros infantis.

Os dados foram analisados à luz do seguinte núcleo temático: *Crianças e a Palavra de Auto-Revelação e Auto-Construção*. Nesse núcleo procurei evidenciar as vivências das crianças envolvidas por meio dos seus enunciados, a partir dos quais compreendi que há diferentes situações de vivências literárias. Para uma parte das crianças, o contato com literatura infantil, livros ou histórias contadas, aconteceu muito antes de

entrar na escola. Para outra, não tendo contato com livros infantis no ambiente familiar, esse contato, mas apenas com o livro didático acontece na escola, razão encaram a leitura na forma como a escola ensina, a de decodificação e não de construção de sentidos.

Confrontadas com as questões colocadas acerca dos livros escolhidos, cada criança apresentou seus argumentos baseados em desenhos, cores, palavras, extensão de texto e ou sua relação com o meio social em que se insere. A pergunta inicial colocada a todas as crianças foi a seguinte: por que é você escolheu este livro, porque pretendia saber quais as vivências literárias de cada uma criança, como se o objetivo desta pesquisa. As crianças investigadas destacaram, em diferentes momentos, a importância de ler livros infantis, contudo registaram que a escola não tem esses livros, apelando que a escola possua para a sua leitura.

Importante destacar que algumas crianças revelaram ter no ambiente familiar mediadores de leitura na figura da mãe, do pai, da avó e da irmã. Outras, não tendo mediadores, recorrem ao método de auto-aprendizagem. Nesse sentido, concluí que cada um dos mediadores imprime sobre as crianças uma determinada influência, podendo ser positiva ou negativa. A figura feminina pode ser menos autoritária se comparada com a figura masculina no processo de mediação da leitura.

De um modo geral, esta tese cumpriu seu objetivo de compreender o papel das vivências literárias no desenvolvimento da capacidade leitora de alunos da 3ª classe da escola Acácio Guambe no município de Vilankulo, em Moçambique, revelando a pertinência a leitura a partir da teoria histórico-cultural e da filosofia da linguagem como um ato de apropriação do mundo e de constituição do sujeito, um pilar fundamental para a emancipação humana e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Dessa forma, concluo reafirmando a necessidade urgente de uma formação docente que capacite o professor de literatura infantil a atuar como um promotor de diálogo e de mediação da leitura literária das crianças.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dilthey: conceito de vivência e os limites da compreensão nas ciências do espírito. *Tras/Form/Ação*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 51-73, 2004.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 55-61.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAJARD, Élie. *Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?* São Paulo: Cortez, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

COVANE, Lourenço Alfredo. *Ensino bilíngue em Moçambique: um confronto entre forças centrípetas e centrífugas*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

COVANE, Lourenço Alfredo. *Representação do morto em “O regresso do morto” e “Palestra para um morto”, de Suleimane Cassamo*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.

COVANE, Micaela Sílvia Simão Fondo. *Literatura infantil e formação do leitor no ensino básico em Moçambique*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br>. Acesso em: 17 abr. 2025.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: UFPR, 2008.

GEGE (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso). *Palavras e contrapalavras: conversando sobre trabalhos de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGE. *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João, 2012. p. 19-39.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2016.

MIOTELLO, Valdemir. A consciência que se alarga. In: GEGE. *Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em alter-ação*. São Carlos: Pedro & João, 2014.

MIOTELLO, Valdemir. *Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida*. São Carlos: Pedro & João, 2018.

MOÇAMBIQUE. *Constituição da República de Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional, 1990.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro de 2018. Aprova a reforma do SNE. *Boletim da República*, Maputo, 2018.

NHONGO, N. A. C. *A habilidade escrita dos alunos no programa de educação bilíngue no ensino básico em Moçambique*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

NIEHUES, M. R.; COSTA, M. O. Concepções de infância ao longo da história. *Revista Técnico-Científica*, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br>.

PADILHA, R. A. *A literatura infantil no livro didático*. 2017. Trabalho de conclusão – Universidade Federal do Ceará, 2017.

PATEL, S. A. *Formação de professores de educação bilíngue em Moçambique*. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PEREIRA, G. P. de Carvalho; DEON, V. A. Concepções de infância e o papel da família e da escola. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2022.

PRADO, Vanessa Alves. *Programa Ler e Escrever sob conceitos bakhtinianos*. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa*. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SCHARF, R. F. *A escola e a leitura: práticas pedagógicas*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2000.

SILVA, J. R. L. Uma hermenêutica baseada no conceito de vivência diltheyano. *Revista Unitas*, v. 5, n. 2, 2017. p. 52-69.

TREVISAN, Ana Cláudia Cerini; MAGALHÃES, Leandro Henrique. *As aventuras do gato caixeiro em Londrina*. Londrina: EdUnifil, 2011.

VIESENTEINER, J. L. *Nietzsche e a vivência de tornar-se o que se é*. Campinas: PHI, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Sete aulas de Vigotski*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2018.

VOLOCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e na poesia*. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.