

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

MICAELA SÍLVIA SIMÃO FONDO COVANE

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.

Marília-SP

2021

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

MICAELA SÍLVIA SIMÃO FONDO COVANE

Literatura Infantil e Formação do Leitor no Ensino Básico de Moçambique: Orientações Didáticas em Programas de ensino e nos Livros Didáticos da 1ª e 2ª classes

Dissertação 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 linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas, Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, Abordagens Pedagógicas do Ensino da Linguagem, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Marília-SP

2021

C8731 Covane, Micaela Sílvia Simão Fondo
Literatura infantil e formação do leitor no Ensino Básico de Moçambique : Orientações Didáticas em Programas de ensino e nos Livros Didáticos da 1ª e 2ª classes / Micaela Sílvia Simão Fondo
Covane. -- Marília, 2021
122 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

1. Moçambique. 2. Literatura infantil. 3. Livros didáticos. 4. Formação do leitor literário. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MICAELA SÍLVIA SIMÃO FONDO COVANE

Literatura Infantil e Formação do Leitor no Ensino Básico de Moçambique: Orientações Didáticas em Programas de ensino e nos Livros Didáticos da 1ª e 2ª classes.

Dissertação 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 linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas, Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, Abordagens Pedagógicas do Ensino da Linguagem, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Membros componentes da banca de defesa

Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto _____

(Professora orientadora, UNESP – Marília – SP)

Dr. Dagoberto Buim Arena (UNESP – Marília - SP) _____

(Professor titular UNESP – Marília – SP)

Dra. Sandra Aparecida Pires Franco _____

(Professora titular UEL)

Dedicatória

Dedico esta dissertação aos meus amores

Lourenço Alfredo Covane (esposo)

Milona do Lourenço Covane (filha) e

Mircela Lourenço Covane (filha)

AGRADECIMENTOS

A dissertação foi feita, é claro, de muitas horas de muita leitura e, sobretudo, de muito diálogo com minha orientadora, desde a delimitação do objecto e elaboração do projecto à realização da pesquisa. Nesses termos reservo esta parte para agradecer a todos que directa ou indirectamente apoiaram-me para que este sonho se tornasse uma realidade.

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela vida.

À minha estimada orientadora Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto, pela sua paciência e por acreditar em mim;

Aos meus pais Simão Zefanias Fondo e Ermelinda Paulo Munguambe pela educação;

Ao meu esposo (Lourenço Alfredo Covane) pela atenção e pela presença em todos os momentos da minha vida académica;

Às minhas filhas (Milona e Mircela) pela compreensão e pelo companheirismo;

Aos meus irmãos pela força que sempre me deram embora distante deles;

Aos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia de Vilankulo pela oportunidade dada para a continuação com os estudos;

Ao professor Dagoberto Buim Arena pelos ensinamentos sobre a teoria filosófica da linguagem no grupo de pesquisa e pelas contribuições valiosas no exame geral de qualificação;

À professora Sandra Aparecida Pires Franco pelas contribuições dadas no grupo CEPL e pelas contribuições valiosas no exame geral de qualificação;

Às professoras Stela Miller e Regina Michelli membros suplentes da banca por terem aceite o convite;

Às minhas colegas do grupo de pesquisa Gisele, Letícia, Daniele, Andréia, Lígia, Bárbara, pelas contribuições valiosas e pela disposição sempre que precisava delas; A todos muito obrigada de coração.

Resumo

A pesquisa relatada nesta dissertação teve como objeto o ensino da literatura infantil e de leitura para a formação da criança no Ensino Básico em Moçambique. O objetivo principal foi o de compreender o papel da literatura infantil para a formação do leitor literário. Para isso foi necessário analisar os programas de ensino e os livros didáticos de língua portuguesa da 1ª e 2ª classes. Para a geração de dados, foram analisados os enunciados desses materiais e suas contradições à luz dos pressupostos bakhtinianos, segundo os quais a linguagem é uma arena de vozes sociais constitutivas dos sujeitos. A compreensão dos dados foi organizada sob dois núcleos temáticos: "Concepção da literatura infantil e leitura: dois focos de análise para a formação de leitores"; e "Compreendendo a leitura nos programas de ensino e nos livros didáticos: outras implicações na formação leitora dos alunos." A análise dos dados permitiu verificar a ausência de literatura infantil na escola. Embora existam discursos a respeito dela nos programas do ensino, os alunos não têm acesso aos textos originais, porque são inventados pelo próprio departamento oficial, o INDE/MINEDH, sem referência a autorias. Por isso os alunos não dialogam como o autor dos textos para construir sentidos. Considerando essas constatações, é de importância fundamental na realidade educacional de Moçambique, que se alterem as concepções de leitura e de literatura infantil, para que textos literários sejam incluídos em sala de aula, com diversificação temática, estilística e composicional para possibilitar o diálogo com o Outro, fundamental para a formação como leitoras das crianças moçambicanas.

Palavras-chave: Moçambique. Literatura infantil. Livros didáticos. Formação do leitor literário.

Abstract

The research reported in this dissertation aimed at teaching children's literature and reading for the education of children in basic education in Mozambique. The main objective was to understand the role of children's literature in the formation of the literary reader. For that, it was necessary to analyze the teaching programs and didactic books of Portuguese language of the 1st and 2nd classes. For the generation of data, the statements of these materials and their contradictions were analyzed in the light of Bakhtinian assumptions, according to which language is an arena of social voices constituting the subjects. The understanding of the data was organized under two thematic groups: "Conception of children's literature and reading: two focuses of analysis for the formation of readers"; "Understanding reading in teaching programs and textbooks: other implications for students' reading training." The data analysis allowed to verify the absence of children's literature at school. Although there are speeches about it in teaching programs, students do not have access to the original texts, because they are invented by the official department, the INDE / MINEDH, without reference to authorship, which is why students do not dialogue as the author of the texts to build meanings. Considering these findings, it is of fundamental importance in the educational reality of Mozambique, that the conceptions of reading and children's literature be changed, so that literary texts are included in the classroom, with thematic, stylistic and compositional diversification to enable dialogue with the Other, which is essential for training as readers of Mozambican children.

Keywords: Mozambique. Children's literature. Textbook. Literary reader formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Recenseamento geral da população da província de Moçambique nos anos 1950, 1960 e 1970.

Quadro 2: Exemplo da organização dos planos temáticos dos programas da 1ª e 2ª classes.

Quadro 3: Exemplo da distribuição dos conteúdos por unidades temáticas.

Quadro 4: Obras recomendadas de literatura infantil para leitura obrigatórias dos alunos.

LISTA DE SIGLAS

UEM- Universidade Eduardo Mondlane;

UP- Universidade Pedagógica, Moçambique

LDs- Livros didáticos

AEMO- Associação dos Escritores Moçambicanos

INLD - Instituto Nacional do Livro e do Disco

INLD- Instituto Nacional do Livro Didático

PLD- Política do Livro Didático,

INDE- Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação

MINEDH- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

UNID.T- Unidade temática

GEGe- Grupo de estudos Géneros do discurso

UNESP- Universidade Estadual Paulista

FRELIMO- Frente de Libertação de Moçambique

RENAMO- Resistência Nacional de Moçambique

RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ISRI- Instituto Superior de Relações Internacionais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Moçambique, localização geográfica e sua divisão administrativa.

Figura 2: Texto de leitura no LD da 3ª classe em 1958, fonte: ARAKAKI, 2006.

Figura 3: Tarefa com as histórias e adivinhas, fonte: INDE/MINEDH, 2018.

Figura 4: Texto o Gato e o Cágado (invenção do próprio INDE/MINEDH, 2018).

Figura 5: Adivinhas e Lengalengas (invenção do próprio INDE/MINEDH, 2018).

Figura 6: Texto Fábula (invenção do próprio INDE/MINEDH, 2018).

Figura 7: Contos, Fábulas, Lengalengas e Poemas (invenção do próprio INDE/MINEDH, 2018).

Figura 8: Fábula (invenção do próprio INDE/MINEDH, 2018).

Figura 9: Fábula (invenção do próprio INDE/MINEDH, 2018).

Figura 10 e 11: Fábula com as respectivas questões (invenção do próprio INDE/MINEDH, 2018)

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| CAPÍTULO I: LITERATURA INFANTIL EM MOÇAMBIQUE: ORIGENS E TRAJECTÓRIAS | 19 |
| 1.1 Moçambique e sua contextualização..... | 20 |
| 1.2 O sistema de Educação em Moçambique..... | 25 |
| 1.3. Breve história da literatura moçambicana..... | 33 |
| 1.3.1 Periodização literária moçambicana..... | 33 |
| 1.3.2 Um breve histórico da origem da literatura infantil..... | 38 |
| 1.4 Literatura infantil em Moçambique | 44 |
| CAPÍTULO II: LITERATURA INFANTIL COMO ASPECTO CULTURAL | 49 |
| 2.1 A filosofia da linguagem para compreensão da literatura infantil..... | 49 |
| 2.2 Leitura e produção de sentidos: contribuições da filosofia da linguagem..... | 54 |
| CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE PESQUISA | 62 |
| 3.1 Método de geração de dados..... | 65 |
| 3. 2 Método de Análise de dados..... | 67 |
| CAPÍTULO IV: CONCEPÇÕES DE LITERATURA INFANTIL E LEITURA: DOIS FOCOS DE ANÁLISE PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES | 71 |
| 4. 1 Estrutura e conteúdo dos programas de ensino de português (1ª e 2ª classes) | 71 |
| 4. 2 Estrutura e conteúdo dos livros didáticos de português (1ª e 2ª classes) | 74 |
| 4. 3 Concepções da literatura infantil nos programas e nos LDs: implicações para a formação de leitores..... | 85 |
| 4. 3 compreendendo a leitura nos programas de ensino e nos LDs: outras implicações na formação leitora dos alunos | 99 |
| Conclusão | 108 |
| Referências..... | 112 |

INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado refere-se à Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília, intitulada “Literatura infantil e formação do leitor no Ensino Básico: orientações didáticas em programas de ensino e Livros didáticos da 1ª e 2ª classes”. Trata-se de uma pesquisa documental que consistiu na análise de dois programas de ensino e dois livros didáticos (LDs) de português da 1ª e 2ª classes do Ensino Básico, nos domínios, fundamentos teóricos e orientações didáticas da literatura infantil e de leitura presentes nesses programas e nos livros didáticos.

A pesquisa documental consiste na leitura e reflexão sobre os enunciados do autor, aqui perspectivada com base nos princípios bakhtinianos da linguagem como uma actividade dialógica. Segundo Bakhtin (2018, p. 210), “cada enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como seu criador [...]”. Sob essa compreensão, a pesquisa documental foi concebida como um acto de interlocução entre mim, como pesquisadora, e o INDE/MINEDH, autor dos programas de ensino e de livros didáticos da 1ª e 2ª classes analisados.

Durante a leitura desses materiais, meu olhar esteve atento aos enunciados do autor e na forma como o pensamento bakhtiniano poderia me auxiliar a compreender a complexidade da situação dialógica das relações humanas nas propostas orientadoras para o ensino da literatura infantil e de leitura no ensino básico em Moçambique.

Considerando as conceituações de Bakhtin para o campo da pesquisa em ciências humanas, achei pertinente salientar logo, nesta introdução, o meu papel como pesquisadora e professora de português em Moçambique, uma vez que sendo um sujeito social e responsivo, também estou mergulhada nos discursos marcados ideologicamente. Sob essa questão, Volóchinov (2017) me auxilia a argumentar a favor do meu papel como membro da pesquisa, pois a compreensão, para o autor,

somente é possível se os sujeitos estiverem organizados socialmente. Na pesquisa, ocupo, simultaneamente, dois lugares: o de professora e de pesquisadora, o que, de alguma forma, me permite contribuir com meu olhar exotópico na questão da literatura infantil e de leitura.

Souza e Albuquerque (2012) consideram o acto de pesquisar como um momento marcado pela excepcionalidade, em que “o pesquisador rompe com a pretensa neutralidade na produção do conhecimento [...], deixando-se afetar pelas circunstâncias e pelo contexto em que a cena da pesquisa se desenrola” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 111-112).

Ao pensar no conhecimento que pode ser obtido com o envolvimento activo da pesquisadora, observa-se que esse conhecimento se revele dialogicamente e, portanto, tal conhecimento é de ordem social e não individual. Essa duplicidade, ser pesquisadora e, ao mesmo tempo, interlocutora na pesquisa, exige que as ciências humanas se definam a partir de uma problemática que lhe seja própria de um campo específico em que o dialogismo ocupa um lugar central.

Ainda nesse sentido, explicar o lugar de onde falo e escuto a palavra, porém, reagindo dialogicamente, é fundamental para o próprio acto de pesquisar, uma vez que o embate entre aquilo que são as minhas vivências e experiências e as vivências e experiências do Outro produz atitudes responsivas e dialógicas. (PAULO; MOREIRA, 2012, p. 52).

Por isso que este estudo se configura como campo das descobertas, tomadas de conhecimento e produção de sentidos entre o eu e outro. Contudo, descobrir, tomar conhecimentos e produzir sentidos implica aceitar, como aponta Souza e Albuquerque (2012, p. 110), “o abalo das nossas certezas, problematizando, sempre que possível, as explicações [...]” que se constituem no diálogo.

Posto isto, passo a falar de mim como pesquisadora e uma das interlocutoras da pesquisa, já que, nas palavras de Volóchinov (2019, p. 179), “[...] a palavra é ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede, quanto por aquele a quem se dirige. ” Dado ao meu papel na determinação da pesquisa, me

evidencio e me identifico na primeira pessoa como prova da minha participação activa, “inteiro[a] e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Nasci numa zona rural, em Zavala, na província de Inhambane, em Moçambique e morei lá até os meus 10 anos, tendo passado a morar em Xai-xai, província de Gaza, até a minha adolescência. Tenho 33 anos e sou filha de pai e mãe camponeses. Menciono o local onde nasci e morei até os meus 10 anos e a profissão dos meus pais para dar a entender que cresci sem privilégios e durante a minha infância não tive acesso a um livro infantil sequer para ler, a não ser ouvir histórias contadas pela minha avó à noite.

Meus irmãos e eu só entramos em contacto com um livro na escola aos seis anos de idade. Porém, da escola, nos primeiros anos, não tenho boas lembranças: foi muito difícil de me inserir justamente porque não sabia falar português, a única língua utilizada como meio de ensino distinta da minha língua materna, Cicopi, umas das línguas bantu, falada na zona Sul de Moçambique. Segundo Ngunga e Faquir (2012), a língua Cicopi é falada predominantemente, na província de Inhambane, principalmente nos distritos de Zavala, Inharrime, Homoíne e na província de Gaza, nos distritos de Manjacaze, Chidenguele e Chongoene.

Tenho o orgulho de exaltar o papel da minha mãe, que sendo analfabeta e vivendo do trabalho do campo, sempre nos incentivou a estudar. Dizia-nos sempre que o único caminho que nos faria diferentes dela analfabeta e camponesa era estudar, e por isso ela fazia de tudo para nos manter na escola.

Em Zavala, frequentei a escola até 5^a classe e passei para Xai-Xai onde morava com o meu irmão, tendo estudado até 12^a classe. Após concluir 12^a classe, fiquei dois anos sem estudar, pois, concorria sem sucesso para entrar no ensino superior. Concorri para o curso de Relações Internacionais, sem sucesso, no Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI), no segundo ano concorri para o Direito, na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), bem como para o curso de ensino de português, na Universidade Pedagógica e fui admitida nesta última.

A partir dali, apaixonei-me pelas Letras e dediquei-me a elas, e aliás, desde o ensino secundário fiz sempre Letras. Durante a minha formação de Licenciatura, estudei Linguística, Literaturas africanas, Luso-brasileira e Didáctica de Português, entre outras.

Não menos importante do que os acontecimentos já descritos, foi durante a minha formação que conheci o meu marido, Lourenço Alfredo Covane, uma pessoa magnífica e um companheiro muito presente e de coração aberto, e que me acompanha neste momento de desenvolvimento da presente dissertação para a obtenção do título de Mestre em Educação e em muitos outros sonhos que ainda pretendo realizar com o intuito de contribuir para uma educação mais abrangente e de qualidade para milhares de crianças moçambicanas que, anualmente, entram na lista de analfabetos.

Importa destacar ainda que, antes de terminar a minha licenciatura, comecei a trabalhar, primeiro, numa Escola Portuguesa, uma instituição privada de nível básico, localizada na zona metropolitana da cidade da Beira, e, mais tarde, na Escola Secundária de Vilankulo-Sede, localizada no município e distrito do mesmo nome, na província de Inhambane, onde actuo até hoje.

Tive, nestas instituições de ensino, a oportunidade de ler contos e mais contos para os alunos e descobri que tinha uma inclinação para ler para crianças. Embora, essa leitura de contos não se descreva como uma leitura de literatura infantil no sentido verdadeiro do termo, a leitura de livros infantis, no entanto, posso dizer que foi a partir desse momento que comecei a desenvolver a necessidade de saber um pouco mais sobre essa temática, enquanto esperava a oportunidade de fazer algum curso de Mestrado.

Dessa maneira, posso afirmar que a inserção do meu estudo na área da literatura infantil provém também da minha formação e experiência como professora de Português como língua segunda (PL2). Nesse contexto, se constituíram e se desenvolveram as minhas inquietações, sobretudo a questão da leitura, pois entendi que, o que estava em causa que concorre para que os alunos enfrentem dificuldades de leitura é o facto de a maioria de crianças que entra para escola

nunca antes ter entrado em contacto com a literatura infantil e não só, mas principalmente, porque a escola moçambicana até actualmente não proporciona a literatura infantil embora são recomendadas algumas obras de leitura obrigatória nos programas de ensino.

Com essas palavras, não pretendo minimizar os esforços que as autoridades do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique têm imprimido para melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura e de outras habilidades, como sejam as habilidades de escrita.

Em 1983, foi introduzido o Sistema Nacional de Educação (SNE) com a Lei 4/83 de 23 de Março, mas depois de introduzido o SNE em 1983, a República de Moçambique foi assolada pela intensificação da guerra civil da Renamo, Resistência Nacional de Moçambique, (actualmente, o maior partido da oposição) e a Frelimo, Frente de Libertação de Moçambique, (Movimento que liderou a luta armada de libertação do país das mãos do colonialismo e se proclamado, desde a Independência Nacional, em 1975, como partido no poder até hoje).

Nessa altura, o país atravessou uma crise sem precedentes: o declínio da economia e a destruição da rede escolar e do tecido social como um todo, o que motivou a revogação da Lei 4/83, de modo a adequar o sistema educativo moçambicano à nova realidade social, política e económica, que entrara depois do fim da guerra civil, em 1992.

Desse período a 2004, com a entrada em vigor do novo currículo do Ensino Básico, e de 2015 até actualmente, com a revisão pontual dos programas de ensino, temos vindo a assistir a uma grande preocupação das autoridades do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, como apontei no sentido de criar condições para que os alunos saibam ler e escrever. Creio que é no âmbito desses esforços que a partir de 2015, os programas de Ensino Básico começam, pela primeira vez, a falar da literatura infantil para a formação de leitores.

Ora, se teoricamente as mudanças justificam a necessidade de melhorar, no caso concreto, a qualidade de ensino, a introdução do discurso sobre a literatura

infantil pressupõe vontade e preocupação das autoridades educacionais com a inserção da criança no mundo da cultura escrita. É nesse contexto que também se justifica o surgimento desta dissertação e o que, nela, me move é estender a minha compreensão sobre qual a concepção do INDE/MINED sobre a literatura infantil, porque minha preocupação é continuar a servir para as crianças moçambicanas, no que diz respeito à oferta das minhas energias para que milhares de crianças que hoje estão fora do sistema educacional se apropriem da linguagem escrita.

Diante desse cenário, e considerando a importância da literatura infantil para a inserção da criança no mundo da linguagem escrita, neste caso, da leitura, coloquei-me o desafio de tentar entender um pouco mais sobre o ensino da literatura infantil e da leitura no Ensino Básico, mas, especialmente, compreender o papel da literatura infantil para a formação do leitor literário.

Desse modo, pensar o caminho que me permitisse responder a minhas indagações avulsas sobre foi um dos momentos mais cruciais desta pesquisa. Nesta empreitada, foram vários caminhos experimentados, mas o da filosofia da linguagem mostrou-se o mais apropriado. Este caminho postula os princípios da linguagem como uma actividade da interação social e como troca verbal entre os sujeitos socialmente organizados, é nessa perspectiva da linguagem que pode ser compreendida a literatura infantil como uma prática social e dialógica entre os sujeitos.

De facto, ao entrar em contacto com estes princípios, notei a importância deste estudo, pois quem opera no pólo da produção em ciências humanas, sabe que a pesquisa precisa valorizar não só ao pesquisador e, ainda atender às expectativas do pesquisado que dedica tempo, entrega-se ao diálogo, pois sem ele a pesquisa não passaria de mera invenção do pesquisador.

Logo, no contexto deste trabalho, a necessidade criada envolveu o pensar sobre o movimento da pesquisa sobre a literatura infantil, as origens e em Moçambique no contexto da literatura geral, tarefa essa capaz de estabelecer coordenadas, reordenar percursos, enfim, para compreender as linhas de trabalho já traçadas por outros.

Desde já, a relevância desta pesquisa é enorme porque até o momento constitui uma das únicas a ser desenvolvida no âmbito da literatura infantil no contexto escolar de Moçambique. Para chegar a essa constatação, outras estratégias e procedimentos me permitiram entender que em Moçambique pesquisas sobre a literatura infantil são quase inexistentes até o momento e, sobretudo, por pesquisadores nacionais.

Por isso, a produção acadêmica nesta área torna-se importante não só para mapear a história na qual este campo se constitui, mas principalmente, por apontar caminhos e desafios a serem atravessados no âmbito da produção de obras de literatura infantil, mas também no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a leitura de estudos encontrados em bases de dados, vale mencionar a base capes, Brasil, RCAAP, Portugal, UEM e UP, Moçambique, que apresentam o termo “literatura infantil em Moçambique” se tornou mais um procedimento metodológico incontornável da pesquisa. Tamanha surpresa foi ter encontrado somente um estudo realizado por uma estudiosa brasileira (OLIVEIRA, 2010), no período mapeado dos últimos dez anos da relativa consolidação da produção literária infantil em Moçambique.

Essa autora fez um trabalho comparativo, entre a literatura infantil do Brasil e de Moçambique, no entanto ela analisou narrativas literárias infanto-juvenis publicadas e/ ou editadas no Brasil, além de Moçambique, entre 2000 e 2007, com vistas a identificar indícios inovadores no tocante a dos personagens negros; apontar possíveis aproximações e/ou dissensões entre as obras publicadas no Brasil e as moçambicanas; destacar os principais papéis atribuídos aos personagens; evidenciar a imagem que emerge do espaço social africano.

Ressalte-se que Oliveira (2010) constatou que em Moçambique existe uma grande produção deste gênero no período investigado, entretanto tais obras estão apenas nas prateleiras das livrarias dos grandes centros urbanos, e não na escola, isto é, os alunos não têm acesso, pois não existe uma política de leitura dos órgãos competentes.

É preciso evidenciar a valiosa contribuição deste trabalho para a realização da minha pesquisa, pois, além de ser uma das primeiras e quase a única pesquisa que até o momento abordou com uma grande profundidade a questão da literatura infantil, serviu como referência para a minha pesquisa, ao se vislumbrar como caminho a seguir no que toca à contextualização da literatura infantil e indicar o período em que ela nasce e quais as principais obras infantis e seus autores contemporâneos.

Entretanto, diferentemente de Oliveira, minha pesquisa debruça-se mais especificamente sobre o papel da literatura infantil no contexto escolar, e especialmente, nos programas de ensino e nos livros didáticos da 1ª e 2ª classes de língua portuguesa.

Em Moçambique, pelo que constatei, não existe uma disciplina específica da literatura infantil, os conteúdos desta estão inseridos na disciplina de língua portuguesa e pelo que tudo indica é a primeira vez que o discurso sobre este género figura de forma explícita nos programas de ensino, desde que o país se tornou independente, em 1975.

Foram vários os desafios enfrentados na realização desta pesquisa pela escassez de referências bibliográficas, o que me levou a recorrer a estudos que traçam uma periodização da literatura dita adulta e desse quadro identificar o ano que se começa a produzir a literatura infantil.

Apesar dos desafios e limites enfrentados por mim, conforme já aponte, estou ciente de que falhas e incongruências posso as ter cometido, entretanto é inestimável e valiosa contribuição desta pesquisa, pois ajudará às autoridades moçambicanas no Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano a repensarem na literatura infantil propriamente dita e sua real importância para a formação da criança leitora.

Olhando para a situação do nosso país Moçambique, no qual o problema da leitura é muito grande, o analfabetismo cresce a cada ano, tenho a convicção de que permitir o acesso do livro infantil (não recortes de contos, muito menos invenções)

aos alunos seria não só o mais adequado para a formação de uma sociedade leitora como também impulsionar a produção de livros destinados para crianças. A produção cada vez maior de livros infantis supriria o mais rapidamente possível a escassez, melhoraria a qualidade de aprendizagem da leitura e inserção da criança na cultura humana.

Portanto, o princípio norteador da escolha do tema deste trabalho não só pretende responder aos meus questionamentos, mas, ver como a literatura infantil é concebida pelo INDE/MINEDH, e sugerir a mudança de concepção que vigora actualmente, responsabilizar o INDE/MINEDH de revitalizar a política de leitura, providenciar livros infantis em todas as escolas do país, porque, na minha maneira de ver, o livro didáctico não substitui o livro infantil. Com estas palavras, pretendo dizer que concomitantemente à distribuição do livro didáctico, os alunos devem ter acesso ao livro infantil, sem falta.

Do ponto de vista da estrutura, a dissertação apresenta quatro capítulos, sendo que no primeiro capítulo debruço-me sobre a literatura infantil em Moçambique: origens e trajetórias, em que procuro trazer questões ideológicas e históricas que contribuíram para o surgimento da literatura infantil em Moçambique, para melhor compreensão trago ainda neste capítulo um pouco da génese da literatura no mundo como alavanca para compreender a literatura infantil em Moçambique.

No segundo capítulo, esbocei uma discussão sobre a literatura infantil e leitura, de acordo com os princípios da linguagem como uma actividade constitutiva da consciência na perspectiva da filosofia da linguagem de matriz russa.

No terceiro capítulo, problematizei a pesquisa documental, baseada nos pressupostos das ciências humanas defendidas por Bakhtin, indicando o caminho metodológico seguido para a geração e análise de dados da pesquisa.

No quarto e último capítulo, apresento os resultados da análise de dados, organizados em dois núcleos temáticos: “Concepção da literatura infantil e leitura: dois focos de análise para a formação de leitores”; “Compreendendo a leitura nos

programas de ensino e nos LDs: outras implicações na formação leitora dos alunos”, ao que se seguem as conclusões.

CAPÍTULO I: LITERATURA INFANTIL EM MOÇAMBIQUE: ORIGENS E TRAJECTÓRIAS

Este capítulo pretendeu reflectir em torno do processo histórico da literatura e da literatura infantil de Moçambique, em particular, para melhor compreendê-la nos diferentes momentos que conduziram ao surgimento da consciência sobre o público infantil.

É um facto que não existem estudos sobre as origens e desenvolvimento da literatura Infantil moçambicana. Nesse sentido, torna-se fundamental investigar alguns fundamentos a partir do espírito do percurso da literatura adulta desenvolvida em Moçambique a fim de, a partir dela, traçar marcos da literatura infantil.

De acordo com Bakhtin (2011) e Medviédev (2012), a obra de arte, a literatura, em particular, deve ser estudada no curso da sua história, nos seus diferentes momentos, procurando-se reconstituir a complexa interacção entre a herança cultural e a criatividade individual e relacionar os textos de épocas distintas.

Durante o século XIX e início do XX, principalmente com a disseminação das ideias positivistas que apresentam factos como garantia da objectividade para o estudo de uma obra de literatura, estudos sociológicos elaborados sobre as particularidades específicas de cada texto literário foram profunda e solidamente ignorados; foram niveladas todas as diferenças e desprezada a diversidade fundamental desses textos (MEDVIÉDEV, 2012).

Porém, aparecimento dos estudos sociológicos, perspectivados pela filosofia da linguagem pelos autores como Bakhtin e Medviédev, revelando a importância dos processos ideológicos na produção/recepção do literário, demarcaria um novo campo de estudos fundamentais para os estudos literários.

No que diz respeito às literaturas africanas de língua portuguesa esses estudos ajudam ao pesquisador em quadro muito amplo de discussão, visto que se trata de sistemas literários erguidos em meio a uma diversidade de factos culturais,

políticos, sociais e linguísticas. Nesse sentido, para compreender melhor essa diversidade de factos, considerada fundamental, abordo, neste capítulo, a contextualização de Moçambique no contexto do continente africano.

Abordo ainda, o processo de colonização europeia, reflecto sobre a luta armada de libertação nacional dos povos africanos, com destaque para Moçambique, que foi colonizado por Portugal, e viria a alcançar a sua independência em 1975; reflecto em torno das ideologias concebidas pela FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), que liderou a luta armada de libertação nacional em que destaco a escolha da língua portuguesa como única língua de instrução e a introdução do Sistema Nacional da Educação, pela lei 4/83, de 23 de Março, que acabaria dublando o ensino que em quase nada abonou para o entendimento da relevância da literatura infantil para a formação leitora dos alunos.

Em cada uma dessas fases, tento equacionar o modo como o processo educacional foi organizado, destacando as linhas ideológicas que comandaram o ensino como um todo e da literatura e literatura infantil, de forma particular.

1.1 Moçambique e sua contextualização

Moçambique, como a maioria dos países africanos, é um país multilingue e multicultural onde coexistem muitas línguas africanas do grupo bantu com outras não africanas entre europeias e asiáticas. Embora exista uma polémica relativamente ao número de línguas bantu faladas em Moçambique, sabe-se que existe um número de acima de vinte línguas, distribuídas por todo o território nacional.

Dados do Recenseamento Geral da População realizado em 2017 indicam que a população nacional é estimada em cerca de 30 milhões de habitantes. Durante 500 anos, Moçambique foi colonizado pelo regime fascista português. Em 25 de Junho de 1975, depois de 10 anos de luta de libertação nacional, desencadeada pela Frente de Libertação, o país torna-se independente.

Historicamente, Moçambique independente existe há menos de 50 anos. Moçambique está situado na Costa Sudeste do Continente Africano, tendo como limites a Leste o Oceano Índico, a Norte a Tanzânia, o Malawi e a Zâmbia, a Oeste o Zimbabwe e a África do Sul, e a Sul este último País é a Swazilândia.

Ainda, de acordo com, Moçambique (2013), Moçambique possui uma superfície total de 799 380 Km², estende-se no sentido Norte-Sul voltado para o Índico com que se confronta ao longo de 2515 Km de linha de costa. Estreitando de Norte para Sul, atinge a sua largura máxima no Centro Norte, entre a Costa e a confluência dos rios Aruângua e Zambeze e a menor a Sul, de apenas 47,5 Km, na zona da Namaacha.

Moçambique dispõe-se em anfiteatro a partir da zona litoral, onde cerca de 40% do território com uma altitude que varia dos zero aos 200 metros, a que se segue, na região que abrange as áreas de Cabo Delgado, de Nampula e interior de Inhambane, uma zona de planaltos com altitudes entre os 200 a 600 metros, que se prolonga, entre Manica e Sofala, por uma região mais elevada com altitudes que atingem os 1000 metros.

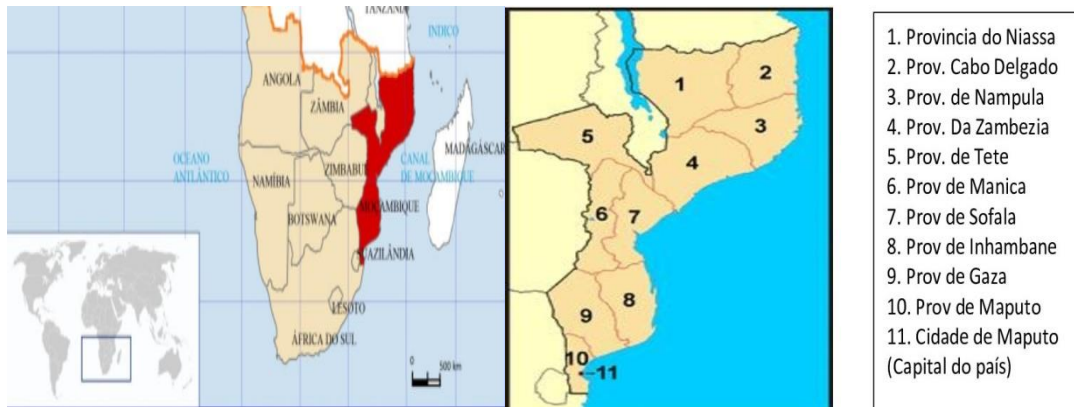
Esta zona é continuada junto à fronteira terrestre por uma região montanhosa onde se encontram os pontos mais altos do País, 2436 metros no maciço de Massururero na escarpa de Manica e Sofala, 2419 metros nos Picos Namuli e 2000 metros na Serra de Gorongosa.

O nome Moçambique provém de Mussabin Mbiki, filho do sultão Bin Mbiki, que habitou na Ilha de Moçambique na zona norte do país, que até hoje preserva a língua e a cultura árabe na sua grande parte da população que habita. Com a chegada dos primeiros portugueses em 1498 a região foi designada Moçambique que a após a independência se constituiu como nação.

Do ponto de vista administrativo, Moçambique tem 11 províncias, distribuídos em três zonas: Norte – Cabo Delgado, Nampula e Niassa; Centro – Tete, Zambézia, Manica e Sofala; Sul – Inhambane, Gaza, Maputo e Cidade de Maputo. A partir de 2013, o país aumentou o número de distritos, isto é, de 128 passou para 154, em

resposta às novas necessidades de descentralização. Isso se pode afirmar em relação ao número de municípios, que se alargou de 43 para 54 municípios, em 2013.

Figura 1: Moçambique, localização geográfica e sua divisão administrativa



Fonte: <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique/Geografia-de-Mocambique/Mapa>.

Voltando para a questão do processo de constituição de Moçambique, importa salientar que este país resulta de um processo histórico longo a saber: a expansão do povo bantu, penetração mercantil árabe e portuguesa, Conferência de Berlim, ocupação e colonização portuguesa, a primeira e a segunda guerra mundial, o pan-africanismo e a negritude, o surgimento dos movimentos de libertação nacional, a proclamação da independência nacional até criação do Sistema Nacional de Educação em Moçambique (SNE) que vigora até hoje.

De acordo com Moçambique (2013), entre os anos 200 a 300 d.C., ocorreram as grandes migrações de povos Bantu¹, oriundos da região dos Grandes Lagos na região equatorial de África onde actualmente se localizam Camarões e Nigéria que imigravam para zona central e sul e fixaram-se nos actuais territórios pertencentes à

¹ Segundo história de Moçambique, (1993, S/p), defendem que o povo bantu é originário das terras entre a Nigéria e os Camarões, e o início da sua expansão pelas terras moçambicanas ocorreu mais ou menos por volta dos anos 300 a.n.e. que chegaram a Moçambique a procura de terras férteis para a prática da agricultura. No entanto, os estudos antropológicos sobre estes povos mostram que até, finais do século XVIII, as línguas da região da África Austral eram muito semelhantes (...) o alemão Wilhelm Bleek, em 1862 atribuiu o nome de *bantu* a esta família de línguas. A raiz *-ntu* (homem) pertence à classe nominal pessoal em que o prefixo singular é *mu-* e o plural é *ba-*. Assim, *mntu* é 'homem' e *bantu* é 'homens', tendo sido este último termo adoptado por Bleek para designar a família das línguas.

África do Sul, Angola, Moçambique, Malawi, Zimbabwe etc, tendo convivido com os outros povos da região os khoi-khoi e os san. De salientar que os primeiros povos que habitaram Moçambique são os povos *Bosquimanes*.

Nos finais do séc. VI, surgiram nas zonas costeiras os primeiros entrepostos comerciais patrocinados pelos Swahil-árabes que procuravam essencialmente a troca de artigos vários pelo ouro, ferro e cobre, vindos do interior. No séc. XV inicia-se a penetração portuguesa com a chegada de Pêro da Covilhã às costas moçambicanas e o desembarque de Vasco da Gama na Ilha de Moçambique.

De acordo com de Albuquerque (1934), desde 1502 até meados do séc. XVIII, os interesses portugueses em Moçambique estavam sob a administração da Índia Portuguesa. De início, os portugueses criaram “feitorias²” com objectivos meramente comerciais, a que se seguiu a fixação no litoral, onde construíram, em 1505, a fortaleza de Sofala e, em 1507, a fortaleza³ na Ilha de Moçambique.

Só alguns anos mais tarde, na tentativa de dominarem as zonas produtoras de ouro, se aventuraram para o interior onde estabeleceram novas feitorias. Às feitorias, sucederam-se nos finais do século XVII os “prazos⁴” no Vale do Zambeze, uma espécie de feudos doados ou conquistados e que constituíram o primeiro estágio da colonização portuguesa. Com a extinção dos “prazos” em 1832, por decreto régio, e com a emergência dos estados militares, iniciou-se o comércio de escravos que se manteve mesmo após a abolição da escravatura nas Colónias, em 1869.

A partilha de África decidida na Conferência de Berlim em 1884/1885 obrigava os portugueses a uma ocupação efectiva de todo o território limitado pelas fronteiras

² Foram entrepostos comerciais geralmente fortificados e instalados na zona costeira, que os portugueses construíram para centralizar e dominar o comércio dos produtos locais para o enriquecer a metrópoles, funcionavam simultaneamente como mercados, armazéns, ponto de apoio à navegação e alfândegas.

³ Foram construídas pelos portugueses no século XVI com a função de protecção e apoio às náuticas em trânsito de ida para o ocidente.

⁴ Foram uma das formas que facilitaram a colonização portuguesa em Moçambique, pois os primeiros indianos enviados pela colônia portuguesa em Moçambique desenvolvias relações amorosas com os filhos dos reis que habitavam na zona norte de Moçambique de modo as lhes facilitar a concessão de terras sem pagarem nenhum valor monetário.

reconhecidas naquela Conferência. De acordo com Moçambique (2013), perante a incapacidade financeira e militar para tornar efectiva aquela ocupação, Portugal cedeu os seus direitos de gerir grande parte de Moçambique a companhias majestáticas que até ao final dos anos 30 do século XX passaram a explorar os recursos agrícolas e a mão-de-obra do País. No entanto, a ocupação colonial nunca foi pacífica, tendo-se verificado até ao início do Séc. XX forte resistência por parte de vários chefes tribais como Mawewe, Ngungunhana, Komala e outros.

Portanto, em meio à resistência heróica do povo moçambicano, o regime colonial português, impôs a sua autoridade e chegou a praticar massacres cruéis como sejam o massacre de Mueda que ocorreu na província de Cabo Delgado em 16 de Junho de 1960, com um saldo mortal de cerca de 600 pessoas, segundo reportam alguns historiadores e o massacre de Wiriamu acontecido na província central de Tete, a 16 de Dezembro de 1972.

À semelhança do que aconteceu noutras colónias portuguesas, também Moçambique se levantou contra a ocupação colonial portuguesa, iniciando a 25 de Setembro de 1964 a luta armada conduzida pela FRELIMO Frente de Libertação de Moçambique fundado no ano de 1962 em Dar-es-Salam na Tanzânia, resultando da fusão de três movimentos nacionalistas que lutavam pela libertação de Moçambique designados MANU (União Nacional Africana de Moçambique), fundada em 1959, na Tanganhya actual Tanzânia liderado por Mateus Mole, UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) fundada em 1960 em Salisbury, actual Zimbabwe, dirigida por Adelino Gwambe e UNAMI (União Nacional Africana para a independência de Moçambique), fundada em 1961, em Niassalândia, actual Malawi, liderado por Baltazar Chongonga.

Durante a luta pela libertação, lideraram o Movimento, primeiro, Eduardo Chivambo Mondlane e, após a sua morte a 3 de Fevereiro de 1969, Samora Moisés Machel que assumiu a Presidência da República a 25 de Junho de 1975. A partir de 1977, a RENAMO (Resistência Nacional de Moçambique), o maior partido de oposição junto com a FRELIMO iniciou uma guerra civil que só terminou em 1992 com a assinatura do acordo de paz entre os dois Movimentos.

Em 1994, tiveram lugar as primeiras eleições ganhas pelo Presidente Joaquim Alberto Chissano que tinha sucedido a Samora Machel na Direcção da FRELIMO e na Presidência da República após a morte deste num acidente de aviação na vizinha África do Sul.

Em 2004, realizaram-se as terceiras eleições presidenciais e legislativas que conduziram ao poder o presidente Armando Emílio Guebuza e o partido Frelimo, tendo permanecido por dois mandatos consecutivos.

Neste momento, podemos dizer que Moçambique é um País democrático, com a realização de eleições livres nos prazos previstos na Constituição, tendo as quintas eleições ocorridas em Outubro 2014, onde foi eleito o presidente Filipe Jacinto Nyusi e o partido Frelimo, cuja tomada de posse ocorreu a 14 de Janeiro de 2015 em Maputo.

1.2 O sistema de Educação em Moçambique

Neste tópico onde traço uma retrospectiva sobre o sistema de Educação em Moçambique, abordo a educação tradicional africana, passando pela organização da educação colonial, seu impacto na proliferação da discriminação racial e no ensino da língua portuguesa e a negação das línguas maternas moçambicanas, para desaguar no Sistema Nacional da Educação criado pela lei 4/83, de 23 de Março, alterado pela lei 6/92, de 6 de Maio, ajustando-se às novas necessidades impostas pela política neo-liberal, o que me permite ampliar ainda mais a compreensão sobre o fenómeno da educação em Moçambique.

O objectivo desta tarefa é poder compreender o percurso do sistema educacional moçambicano, o que me permitiu observar as mudanças ocorridas, ao longo dos tempos e enquadrar melhor o período em que o discurso acerca da literatura infantil, que é o meu foco, foi incorporado nos programas de ensino e qual é a sua orientação político-ideológica, didáctico-metodológica, entre outras.

De acordo com MINED (2003), a educação é processo pelo qual a sociedade prepara os seus membros para garantir a sua continuidade e o seu

desenvolvimento. Portanto, numa altura em que Moçambique atravessa o dilema da construção da aldeia global e a pertinência da defesa e desenvolvimento das identidades nacionais (MINED, 2003), a educação é um fenómeno fundamental pelo qual os indivíduos se capacitem para sua integração nesse mundo global, sem, no entanto, perderem a sua identidade nacional e, sobretudo, sua singularidade como seres humanos.

A história da educação em Moçambique pode ser descrita em três momentos: a educação tradicional, educação colonial e educação pós-independência. Segundo Basílio (2010), a educação tradicional é uma educação não sistematizada, ministrada nos ritos de iniciação oferecida pelos anciãos aos jovens cujo objectivo é transmitir valores e costumes para o enfrentamento da vida adulta.

No caso das meninas, a educação tradicional serve para instruí-las no sentido de saberem cuidar dos idosos, crianças, do marido e da família do seu marido após o casamento tradicional⁵. Nesse momento, os rapazes eram ensinados a suportar a dor e a se tornarem membros activos na sociedade reconhecidos como adultos e responsáveis, assim como saberem aplicar as ordens que as suas esposas e filhos devem seguir dentro das suas casas.

Todavia, a chegada dos portugueses modificou esse quadro de educação tradicional, com a introdução do ensino ministrado em língua portuguesa pelos primeiros missionários das igrejas católicas, no qual o africano era ensinado obedecer a Deus e se tornar mão-de-obra. Nesse sentido, Albuquerque pôde dizer que

Educar o negro e civilizar o indígena é desenvolver-lhe praticamente as suas aptidões de trabalho manual e aproveitá-lo para a exploração da província. É pelo trabalho manual, pelos hábitos de actividade regulamentada que ele traz como consequência, pelas necessidades que cria em contacto com os brancos que o indígena há-de ir passando por uma evolução lenta do estado selvagem para

⁵ Casamento tradicional é um casamento mais frequente na região sul de Moçambique designado de lobolo, em que o homem se apresenta à família da mulher fazendo pagamento de alguns valores monetários, roupas para os pais, tias e algumas bebidas tradicionais.

uma civilização rudimentar⁶, única de que agora aquela raça me parece susceptível (ALBUQUERQUE, 1934, p.138).

Em nome de civilização, a educação para o africano foi orientada para os trabalhos e não para a ciência e técnica, leitura e escrita. Nesse sentido, também afirma Basílio (2010) que numa primeira fase e visando a preparar a nascente estatal europeia, o aparato colonial organizou, em 1870, um tipo de educação alternativo cujo objectivo era o de formar mão-de-obra alfabetizada para atender o desenvolvimento das relações coloniais e garantir a posse e o domínio sobre o território colonial.

Tratava-se de um projecto educativo para reflectir e reproduzir a exploração do homem pelo homem, a opressão colonial e não para preparar os jovens para sua inserção social. Para isso, foram criadas escolas públicas nas colónias, seguindo o modelo de organização ministrado por entidades religiosas. Foi nesse momento que o mesmo governo dividiu o ensino indígena (destinado para os africanos) e oficial (voltado para os filhos dos colonizadores). É o que reporta o MEC (1980), que o ensino indígena pretendia:

Reflectir e reproduzir as relações de produção capitalista e opressão colonial; reproduzir a classe dirigente; preparar a força de trabalho barata ou mesmo gratuita submissa, despersonalizada, criar intermediários na exploração, continuadores do sistema de opressão económica, social e cultural. (MEC, 1980, p. 21).

Se a educação indígena é para as crianças moçambicanas. Por outro lado, o ensino oficial era para os filhos dos portugueses e era ministrado nas organizações religiosas pelos padres, e alguns professores particulares. No mesmo ano foi estabelecido o regime das escolas públicas (CASTIANO, NGOENHA, BERTHOUD, 2005 apud BASÍLIO, 2010). Segundo Basílio (2010), os dois currículos objectivavam inculcar aos moçambicanos uma identidade portuguesa.

⁶ Na educação colonial em Moçambique o ensino primário rudimentar destinava-se a colocar a criança indígena em condições de aprender a civilização por meio do conhecimento da língua portuguesa, isto é, educar rudimentarmente a sua faculdade levando à adopção dos costumes da civilização portuguesa. Para aprofundar sobre o termo rudimentar consultar Albuquerque (1939).

Porém, a educação para africanos e a educação para os portugueses se diferiam não só pela estrutura e objectivos, mas também pelos conteúdos: “os conteúdos deste último giravam em torno da formação para cidadania e as competências eram: leitura, escrita, cálculo, domínio da história e geografia de Portugal” (BASÍLIO, 2010, p. 105).

Todavia, para os moçambicanos, os conteúdos eram simplesmente para ler, escrever e desenvolver trabalhos manuais. Para se conseguir isso, os moçambicanos eram ensinados a amar Portugal e não a sua própria terra, os textos de leitura procuravam exaltar Portugal como Pátria-mãe como se pode ler no fragmento do texto da 4ª classe seguinte: “ *quando alguém me perguntar a minha nacionalidade devo sentir um orgulho santo e nobre e responder SOU PORTUGUÊS. (...)ser português é ter a suprema ventura de ser filho de Portugal* (grifos do autor) ” (MENDES, 2000, p.33, apud ARAKAKI 2006, p.66).

Tais textos não se distanciavam da ideologia vigente, ensinavam o moçambicano a enaltecer a pátria portuguesa e os feitos dos heróis como mostra o excerto do livro da 3ª classe (ARAKAKI, 2006).

Figura 2: Texto de leitura no LD da 3ª classe em 1958



O culto do chefe – Salazar, o salvador da Pátria.

“Tributar veneração ao nosso Chefe de Estado, prestar-lhe as honras devidas pelo alto cargo que exerce, e cumprir o que ele manda é, pois, dever de lealdade para com a Pátria, que temos obrigação de amar e servir.

Se alguma vez, meus meninos, passar por vós Sua Excelência o Presidente da República, ou vos encontrardes na sua presença, saudai-o respeitosamente, vendo nele o Chefe Supremo da Nação a que vos honrais de pertencer, o Chefe da grande Família Portuguesa.”

O Livro da Terceira Classe, Ministério da Educação Nacional, 1958

Fonte: ARAKAKI (2006)

Nos finais da década de 1950, dada a uma pressão internacional, o governo português realizou um censo da população residente na província de Moçambique.

Segundo Basílio (2010), os resultados desse recenseamento indicavam que 97.84% da população era analfabeta, conforme ilustra a tabela.

Quadro 1: Recenseamento geral da população da província de Moçambique nos anos 1950, 1960 e 1970

| Ano | População total | População analfabeta | % analfabetos |
|------|-----------------|----------------------|---------------|
| 1950 | 5.738.911 | 5.615.053 | 97.84% |
| 1960 | 6.603.653 | 5.967.721 | 90.37% |
| 1970 | 8.163.933 | 7.323.610 | 89.7% |

Fonte: (MEC, 1980, p. 82 apud BASÍLIO, 2010, p. 107)

Dada essa situação, o governo português foi obrigado a realizar uma reforma das políticas educacionais, que, segundo Basílio (2010), culminou com a abolição do Estatuto de Indígena passando a designar-se por Ensino de Adaptação. A abolição desse Estatuto visava a transformar as populações indígenas em cidadãos portuguesas para albergar o projeto de Portugal de construção de um Estado Federado que incluísse as Províncias Ultramarinas⁷.

Diferentemente do ensino indígena, o ensino de Adaptação, teve como finalidade tornar as crianças africanas ao nível das crianças assimiladas, impondo-lhes o domínio da língua portuguesa como um dos requisitos principais para a passagem para o Estatuto de assimilado.

De 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 correctamente 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 refractário ao serviço militar nem dado como desertor (Art. 56^o).

Segundo Basílio (2010), as reformas de 1950 e 1960 desencadeadas pelo governo português tinham por objectivos responder à formação de força de trabalho

⁷ Províncias ultramarinas designavam-se assim a uma divisão administrativa criada pelo estado novo português no regime salazarista às colónias portuguesas das quais faziam parte: Moçambique, Angola, Guiné etc.

mais qualificada, preparar a pequena burguesia africana que defendesse as ideologias capitalistas, incentivar o abandono das reivindicações sobre a independência soberana e silenciar as pressões internacionais do que formação para a moçambicanidade.

Entretanto, embora o governo português tivesse feito reformas com vistas ao melhoramento das condições de trabalho e de educação dos moçambicanos, mesmo assim, a alfabetização se mantinha discriminatória e, sobretudo, a escola era, segundo Basílio (2010, p. 108), “uma instituição de castigo físico e espaço de exclusão” do que lugar de aproximação e inclusão social das crianças para que elas se formem como cidadãos moçambicanos, facto que fez com as crianças africanas fugissem da escola e se perpetuasse o analfabetismo que se alastrou até os primeiros anos da independência.

Todavia, assim como a maioria dos países do continente africano, e, particularmente, de língua portuguesa, em Moçambique movimentos nacionalistas se organizaram militarmente, pois era a única via que restava para acabar com esse sistema fascista português. A Frelimo, enquanto se organizava e lutava, abria zonas livres, começando do Norte para Sul de Moçambique; organizava outra forma de ensino nas zonas libertadas que dava lugar a todos os moçambicanos, sem discriminação de qualquer tipo.

Enquanto, a Frelimo organizava uma educação para todos nas zonas libertadas, o governo português mantinha uma educação exclusivista nas zonas que ainda estavam sob seu controle. Portanto, chegou a ter-se três currículos, o da Frelimo nas Zonas libertadas (que usa programas de ensino e livros didáticos produzidos pela FRELIMO) e o colonial, oficial para os portugueses e outro para os africanos.

O currículo da Frelimo fundamentava-se nos princípios da educação socialista, embora não se tivesse afirmado explicitamente como socialista nas zonas libertadas (MALOA, 2010), guiava-se, no entanto, pelos princípios político-

ideológicos do marxismo-leninismo⁸ de combate aos princípios capitalistas que se confundiam com os do inimigo colonial.

A escola, portanto, foi vista pela Frelimo como o único instrumento de produção das mentalidades socialistas, revolucionárias e progressistas, isto é, um instrumento de “luta de vida ou morte” contra o colonizador e os moçambicanos, que não se pautavam com a linha política da Frelimo. Na perspectiva da FRELIMO, os moçambicanos que discordavam da linha socialista adoptada, eram homens velhos antigos, obsoletos, que deveriam ser combatidos para se construir o Homem Novo, uma sociedade nova socialista.

Em 1975, a FRELIMO proclama a sua independência, marcando o fim da luta armada contra o colonialismo português e os desafios que surgiram depois dessa independência giravam em torno da reorganização do currículo de ensino, passando a ser único em todo o território, além de ser centralizado.

Cabia, exclusivamente, à direção da Frelimo no Ministério da Educação elaborar o currículo e as directrizes de ensino, visando entre outras finalidades, exaltar a Frelimo pela liderança da luta armada e da conquista da independência.

Nos primeiros anos da independência, muitas e profundas mudanças tiveram lugar, desde as nacionalizações de infraestruturas escolares que pertenciam aos coloniais e à igreja católica e até a criação de um currículo único.

No que diz respeito à definição e organização do currículo, a Frelimo manteve uma linha de pensamento configurada na tarefa de produzir e de distribuir o conhecimento por todos e essa tarefa significou a “africanização da educação”, isto é, revitalizar a cultura e a história de África e de Moçambique, de forma particular.

No que tange a questões linguísticas, a Frelimo herdou do colono o português, tendo o adoptando como língua oficial e de única e obrigatória língua de

⁸ Em Fevereiro de 1977, a Frelimo declarou-se formalmente marxista-leninista. Durante a luta armada de libertação nacional, 1964-1974, a Frelimo recebeu ajuda do bloco socialista, URSS, Cuba, Argélia, entre outros.

instrução em todo o território nacional. Para muitos investigadores, a adopção da língua portuguesa tratou-se de uma decisão ideológico-política, pois a Frelimo entendia que entre as línguas maternas moçambicanas não há uma língua maioritária capaz de atender a demanda nacional, o que implicava, segundo esse movimento, a escolha da língua portuguesa, que já estava equipada para o efeito (NGUNGA; BAVO, 2011).

Em 1983, foi introduzido, pela lei 4/83, de 23 de Março, o Sistema Nacional de Educação (SNE), sistema esse que ainda se encontra até os dias atuais, embora tenha sofrido revisões ao longo dos anos, uma em 1992, pela lei 6/92, de 6 de Maio, quando o país acabava de sair da guerra civil, anteriormente referida. Para muitos autores, com os quais também concordo, este sistema permeia a generalização do uso da L2, como língua de unidade nacional (VELASCO, 2017) e, por conta disso, é visível a exclusão da possibilidade de as línguas nacionais desenvolverem essa capacidade, e logo, a incapacidade das populações e crianças (a maioria) moçambicanas de exercerem a sua cidadania pelo facto de não conhecer a língua portuguesa.

Em 2004, foi introduzido o novo currículo do Ensino Básico e está organizado em ensino pré-escolar, ensino escolar e o ensino extra-escolar. Entretanto, volvidos mais de dez anos da introdução do Currículo do Ensino Básico, de acordo com o INDE/MINEDH (2015), os resultados da avaliação no âmbito da introdução dos programas do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico (INDE, 2010) revelam que grande parte de alunos do Ensino Primário termina o 1º ciclo sem saber ler nem escrever.

Para esse autor, estas constatações levaram o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, através do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, a desencadear o processo de revisão pontual do Plano Curricular e dos Programas de Ensino, com vista a incrementar a qualidade de ensino (INDE/MINEDH, 2015).

As principais mudanças incidiram sobre a redução do número de disciplinas através da integração de competências e de conteúdos, passando a ser: 1º ciclo: 1ª e 2ª classes, de 6 para 3 disciplinas; 2º ciclo: 3ª classe, de 8 para 3 disciplinas,

tomando a 3ª classe as características das classes do 1º ciclo, sendo, por isso, uma classe de consolidação; 4ª e 5ª classes, de 9 para 6 disciplinas; 3º ciclo: 6ª e 7ª classes, de 11 para 9 disciplinas.

No que diz respeito à organização das disciplinas, o plano curricular de ensino primário, depois da revisão pontual dos programas, ficou assim organizado: No 1º ciclo, as competências das disciplinas de Educação Visual, Ofícios e Educação Musical foram integradas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. - No 2º ciclo, a 3ª classe apresenta as mesmas características das classes do 1º ciclo, sendo a classe de consolidação das competências de leitura e escrita iniciais e numeracia. - Na 4ª e 5ª classes, as competências das disciplinas de Educação Visual, Ofícios e Educação Musical foram integradas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais (INDE/MINEDH, 2015).

Essa exposição, entre outras finalidades, permite compreender que, embora se faça menção ao ensino da literatura infantil⁹, não existe uma disciplina específica de literatura infantil, pelo que os conteúdos, segundo o mencionado quadro, estão inseridos nos programas de ensino da disciplina de Língua Portuguesa e dos respectivos LDs, nos quais o conceito de Literatura infantil e classificação dos textos literários infantis não são discutidos.

Como será possível compreender adiante, confundem-se histórias inventadas, fábulas, lengalengas, adivinhas, poemas inventados com a literatura infantil. Para os dois livros infantis propostos, no referido quadro, não se compreende quando e como serão abordados, uma vez que não existe uma disciplina específica para o efeito.

Passo, em frente, a apresentar a periodização da literatura geral. Esta tarefa prepara a compreensão do contexto e do período que marcam o surgimento da literatura infantil em Moçambique.

⁹ Ver adiante, quadro 2.

1.3. Breve história da literatura moçambicana

1.3.1 Periodização literária moçambicana

Escrever uma história literária não é uma tarefa fácil, ainda mais quando se trata de sistemas literários emergentes porque o ponto de partida de seus pesquisadores é a constituição dos sistemas literários de outras nações como Portugal, no caso de Moçambique.

Nesse sentido, a seguir, apresento a periodização literária de acordo com Manuel Ferreira (1987) e Pires Laranjeira (1995), autores que se debruçaram profundamente sobre a reconstituição dos processos de formação da literatura no período colonial e pós-colonial que acabam sendo referências para os estudos literários em Moçambique.

Embora exista alguma divergência entre eles, em alguns aspectos relativamente à indicação de datas e as produções salientadas, mas entre eles há entre eles também consensos no que respeita ao modo como a consciência dos escritores moçambicanos sobre a literatura se constitui e é nesse âmbito que pode compreender o nascimento da literatura infantil, que é foco desta pesquisa.

De acordo com Ferreira (1987 apud Silva, 2010), a história da literatura africana pode ser dividida em quatro (4) momentos distintos: a) a literatura das descobertas e de expansão; b) a literatura colonial que ainda não pode ser considerada africana; c) a literatura de sentimento nacional e d) a literatura de consciência nacional.

O primeiro momento, o da literatura das **descobertas e de expansão** ou de viagens foi iniciado no século XV, com a chegada dos portugueses. Há, para essa literatura, registos da obra de Gil Vicente, a dos poetas do Cancioneiro Geral de Garcia de Resende, ao lado os bárbaros reinos, além da poesia cuja temática africana esteve presente nas correspondências, relatórios e tratados que cuidavam de informar aos portugueses da metrópole sobre a realidade encontrada nas colônias africanas.

No segundo momento, o da **literatura colonial**, o homem branco é apresentado como um herói mítico, um desbravador que levaria a civilização às terras inóspitas do continente africano. A inferioridade do homem negro era exaltada baseada em teorias racistas como a de Lévy-Bruhl, que segundo a autora o pensamento primitivo era a-lógico ou pré-lógico, ou seja, anterior à lógica. Essa literatura teve início no último quartel do século XIX e conheceu o seu apogeu nas décadas dos anos 20 e 30 do século XX quando ganhou grande aceitação do público, motivado pelo interesse da temática exótica.

O terceiro momento, também conhecido como **literatura de sentimento nacional** foi marcado pelas produções literárias que surgiram paralelamente à literatura colonial, no século XIX, cujos autores embora não assumissem uma oposição aberta ao colonialismo, rejeitavam a exaltação do colono, divulgada pela literatura colonial. Não era possível uma rejeição aberta, um anti-colonialismo aberto, pois a censura colonial ainda era intensa, mas o facto de circularem alguns textos nesse sentido já era um avanço que conduziria às literaturas africanas, posteriormente à negritude¹⁰ ou africanidade.

Segundo Ferreira (1987, apud. Silva, 2010), neste período chama atenção o surgimento dos semanários *O Africano*, em 1877, *O Vigilante*, em 1882 e *O Clamor Africano*, em 1892, nos quais eram publicados os primeiros poemas de autores moçambicanos. Já no século XX, começaram a circular os periódicos *O Africano de 1908 a 1920* e *o Brado Africano*, em 1918, nos quais a literatura contava com mais espaço - o que também acontecia no Almanach de lembranças- que recebia a contribuição de poetas da diáspora portuguesa. Destacaram-se nesse período, os irmãos José e João Albasini, fundadores de *O Africano* e *O Brado Africano*, e campos de Oliveira, poeta da Ilha de Moçambique, considerado o primeiro poeta moçambicano.

O quarto e último período, chamado de **literatura de consciência nacional** tem início na lírica, com a publicação de sonetos de Rui de Noronha, em 1943, e na

¹⁰ Consciência de ser negro ou africano

narrativa, com Godido e outros contos de João Dias, publicado em 1952, obra que segundo Ferreira (1987, apud Silva, 2010), é apontada como a primeira narrativa moçambicana. Há, entretanto, outros autores que diferentemente de Ferreira, que consideram o Livro da Dor, de João Albasini, de 1925, como primeira obra literária moçambicana.

a). Periodização literária moçambicana na óptica de Laranjeira

Laranjeira (1995 apud Silva, 2010) propõe cinco períodos da literatura moçambicana: a) Insipiência; b) Prelúdio; c) formação; d) desenvolvimento e; d) consolidação.

O primeiro período, o de **Insipiência**, segundo Laranjeira (1995 apud Silva, 2010) tem suas raízes no início da permanência dos portugueses em Moçambique, em poema épico do jesuíta João Nogueira no século (XVII) e depois em poema de Tomás António Gonzaga, falecido na Ilha de Moçambique, em 1819. Destaca-se, nesse período, segundo Laranjeira (1995 apud Silva, 2010), a produção oitocentista de Campos Oliveira (cujos escritos dispersos foram publicados nos anos 60, 70 e 80) e também o surgimento de periódicos anteriores a O Brado Africano, 1918, única publicação da imprensa referida por Laranjeira.

O segundo período, o de **prelúdio** inicia-se com a publicação, em 1925, de *O Livro da dor* de João Albasini. Este período estende-se até o fim da 2ª Guerra Mundial, em 1945, incluindo a publicação dos poemas do Rui de Noronha, no jornal *O Brado Africano*, depois publicado, posteriormente, em recolhas duvidosas, em 1946.

O terceiro período, o de **formação**, vai de 1945/48 até 1968. Segundo Laranjeira (1995, p. 260 apud Silva, p. 45) “pela primeira vez, uma consciência grupal instala-se no seio dos (candidatos a) escritores tocados pelo neo-realismo e, a partir dos anos 50 pela negritude.” Laranjeira ainda nesse período, o surgimento da primeira antologia da poesia moçambicana, organizada segundo ele, por Luis Polanah e publicada em 1951 sob o título de poesia em Moçambique (Silva, 2010).

O quarto período, o de **desenvolvimento**, estender-se-ia, do início da luta armada de libertação nacional, 1964 até a independência, em 1975, com uma produção de carácter marcadamente político e revolucionário. Datariam deste período algumas obras referenciais da literatura moçambicana, a saber: *Nós matamos o cão tinhoso!*, de Luís Bernardo Honwana, publicada em 1964; *Chigubo*, de José Craveirinha, também de 1964; *Portagem*, de Orlando Mendes, de 1966; a revista *Caliban*, em 1971, e no mesmo ano, o primeiro volume de *Poesia de Combate*, editado pela Frelimo. Por fim, teríamos em 1974, a publicação de *Karingana wa karingana*, uma recolha de poesia de José Craveirinha (SILVA, 2010).

O quinto e último período, **Consolidação**, corresponderia à produção pós-independência e se encerraria em 1992, com a publicação da *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto; o qual coincidira com a abertura política do regime multipartidário. Autores representativos desse período seriam Rui Nogar, Mia Couto, Ungulani Ba ka Khosa, Hélder Muteia, Pedro Chissano, Juvenal Bucuane e outros. Teria surgido, ainda nesse tempo, a revista *Charrua*, com oito números publicados. A publicação de *Raiz de orvalho* (COUTO, 1983) e da revista *Charrua*, segundo Laranjeira, abriria novas perspectivas da literatura moçambicana, que culminariam com o livro *Vozes anoitecidas*, de 1986.

Como se pode compreender, no início deste tópico, da história da literatura de Moçambique, mostrei que a intenção era a de encontrar um marco importante da nossa literatura e os seus desdobramentos, ao longo dos anos até os nossos dias.

A exposição acima mostra que ela (a nossa literatura) nasce nos anos 50 e desenvolve durante os anos 60 e 70 com a intensificação da luta de libertação nacional, por isso as temáticas gravitavam em torno da guerra e liberdade. Entretanto, os anos 80 e 90, após à Proclamação da Independência as atenções dos escritores voltaram-se para os feitos da Frelimo e ressurgimento de temas ancestrais.

Como será possível observar no tópico, se a literatura geral se desenvolveu nos anos 60 e 70, o mesmo não se passou em relação à literatura infantil, ela

permaneceu inerte, somente nos anos 80 e 90, considerado, por Laranjeira (1995), citado por mim, como período de consolidação.

É nesse período que pode, falar do surgimento da consciência de uma literatura infantil, isto é, ela surge quase meio século depois do despertar da consciência africana sobre a literatura, o que, a meu ver, demonstra claramente que a literatura infantil não era vista como importante, parece que não havia muito investimento na formação de leitores responsivos, isto é, leitores críticos, competentes, leitores literários, capazes de fazer leituras plurais sobre o texto literário e o mundo.

Assim, no próximo tópico que se segue trago a discussão sobre a literatura infantil, especialmente.

1.3 .2 Um breve histórico da origem da literatura infantil

Antes de falar especialmente da literatura infantil moçambicana, é preciso pensar as origens da literatura no mundo, para que possa compreender se entre a literatura infantil moçambicana e os contos infantis na Europa existe alguma identidade comum e se existir alguma transformação, entender que rumos tomaram essas transformações e de que natureza elas são.

A literatura infantil é uma arte complexa, actividade cultural que reflecte e refrata o Mundo, o Homem, a Vida. Insere o Homem no Mundo, o transforma e se transforma junto com ele. Segundo Arena (2010), a literatura infantil é um instrumento, mas também um meio de formação do Homem e da criança leitora, na medida em que nela se constitui e dela necessita para se inserir no mundo da linguagem escrita.

Os contos de fada, as lendas e tradições folclóricas de todos os povos transmitidos oralmente, de geração em geração, são a principal fonte inspiradora da literatura infantil. Uma literatura contemporânea, por sua vez, vai além de moralizar, não cria hábito, não desenvolve o gosto nem estimula prazer e o estímulo, porque

essas ações externas ao Homem (ARENA, 2003): ela visa transformar a consciência crítica do leitor. A criança, através dela, se torna leitora.

Existem duas teorias opostas que fundamentam a transmissão da literatura, de um lado está o **difusionismo**, e de outro, encontramos a teoria dos **arquétipos** (MEREGE, 2019, ênfase da autora). A primeira sustenta que as histórias são transmitidas por meio de encontro dos povos com diferentes tradições, que então, entre eles, trocam as suas culturas. A segunda teoria postula que, mesmo não tendo se dado qualquer contacto entre os povos, culturas e tradições, a estrutura da imaginação e as experiências comuns da sociedade humana inspiram soluções narrativas que se assemelham umas às outras (MEREGE, 2019).

Não é minha intenção discutir as teorias de transmissão das histórias, o que pretendo é destacar que as histórias surgidas em várias partes do mundo e em vários momentos, de alguma maneira, exercem uma influência no imaginário de outras sociedades, com elementos básicos que não variam, apesar de características específicas de cada versão. (MEREGE, 2019). Citemos, por exemplo, o simbolismo do conto de fadas como algo universal, ainda que, na sua acepção mais estrita, esse gênero possa ser considerado como proveniente de três fontes: a oriental, a clássica e céltico-bretã, e, no entanto, continua presente nas sociedades actuais, também em Moçambique.

Também não é meu objectivo debruçar-me sobre a origem dos contos de fada como tal, mas porque relatos existentes levam a crer que na história da literatura, em geral, e de literatura infantil, de forma particular, os contos de fadas constituem uma das práticas mais antigas da linguagem e meio de cooperação entre os homens, desde as sociedades antigas, atravessando a Idade Média, geralmente, narrados por mulheres em seus serões familiares, na intimidade da sala de fiar ou no seu trabalho dos campos, que se encarregavam de narrar aos mais novos (MEREGE, 2019). Mesmo acreditando que os homens também o faziam, a autora, todavia, equaciona a possibilidade de serem as mulheres que forneceram a maior parte das versões registadas pelos investigadores.

De acordo com Scharf (2000), da sociedade Antiga até a Idade Média, a infância não era reconhecida. A criança era um adulto em miniatura, o mundo criança era praticamente o mesmo com o do adulto. Ou seja, as crianças trabalhavam e viviam com os adultos, testemunhavam nascimentos, doenças, mortes, participavam da vida pública, das festas, das guerras e de outros acontecimentos, que não seriam permitidas de presenciar nas sociedades modernas.

De um modo geral, a criança era tratada com hostilidade. A respeito desse cenário, Ariès narra que

a criança mal adquiria algum embaraço físico era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em jovem [...] a transformação dos valores e dos conhecimentos, e [...] a socialização, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família [...]. As pessoas se divertiam com a criança como um animalzinho, um macaquinho [...]. (ARIÈS, 1981, p. 10).

Segundo esse autor, a partir do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas: a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida directamente, através do contacto com eles, “a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena [...]. Essa quarentena foi a escola” (ARIÈS, 1981, p. 11), onde a criança podia permanecer longas horas e os pais no trabalho. Começou desse modo, a articulação entre a escola e os pais. Quer dizer que os pais passaram a interessar-se pelos estudos de seus filhos “e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida” (ARIÈS, 1981, p. 12).

Para Scharf (2000), existem três factores importantes que aconteceram para a mudança de mentalidades a respeito da figura da criança: “o primeiro, o espaço social até então regido pela comunidade, que passa a receber interferência do Estado e sua justiça; em segundo lugar, um aumento da alfabetização e a difusão da leitura; um terceiro fator seriam as novas formas de religião que se estabeleceram nos séculos XVI e XVII” (ARIÈS, 1992, p. 8 apud Schurf, 2000, p. s/d).

Especialmente, essas mudanças aconteceram entre 1660 e 1880, entre a alta burguesia e os profissionais liberais. Desenvolve-se um modelo familiar voltado para

os filhos; a mãe passa a ser uma figura dominante na vida da criança. O século XVII é uma época de grande influência e estímulo dos protestantes, com uma organização fortemente patriarcal.

Os pastores viam a criança como um indivíduo que somente podia ser domado pela educação religiosa rígida. Já se verifica um interesse especial pela criança, provocando a edição dos primeiros tratados de pedagogia, escritos pelos protestantes ingleses e franceses. Os manuscritos lidos para as crianças – tais como as vidas de santos – eram voltados para a formação religiosa (SCHARF, 2000).

Para Ariès (1981), no final da Idade Média, a burguesia que se consolida como classe social, nesse período, pretendia ser uma classe pacifista, isto é, tornar sua violência menos visível. Para conseguir isso, incentiva as instituições que trabalham em seu favor, a família e a escola a atingirem tais metas.

Para tanto, era preciso que o Estado absolutista promovesse a manutenção de um estereótipo familiar, que se estabilizasse através da divisão do trabalho entre os seus membros (ao pai, cabendo a sustentação económica, e à mãe, a gerência da vida doméstica). Portanto, nesse período, esse era um padrão que viria a ser qualificado como moderno e ideal, elevando-se como modelo a ser seguido por todos (ARIÈS, 1981).

Diante desses acontecimentos, e especialmente, do surgimento da consciência sobre a infância, começou-se a escrever para crianças, os primeiros livros produzidos para elas foi ao final do século XVII até os dias actuais. Essa mudança se deu em meio à Idade Moderna, pois, houve a emergência de uma nova noção de família, onde o núcleo unicelular prevaleceu e não mais centrada nas amplas relações de parentesco, as famílias começaram a manter sua privacidade e o afecto começou a ser estimulado entre os seus membros. (PADILHA, 2017).

Silva (2009) entende que a literatura infantil surgiu no século XVII com Fénelon (1651 – 1715), justamente com a função de educar as crianças moralmente. Segundo essa autora, as histórias tinham uma estrutura maniqueísta, a fim de demarcar claramente o bem a ser aprendido e o mal a ser combatido. A maioria dos

contos de fada, fábulas e mesmo muitos contemporâneos incluem-se nessa tradição (SILVA, 2009).

É nesse período, isto é, durante o classicismo francês, que, segundo Lajolo e Zilberman (2007), foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas, posteriormente, em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, publicado por Charles Perrault publicou em 1697.

Uma das obras de grande marco que Charles Perrault tinha em seu acervo era o texto da “Chapeuzinho Vermelho”; que, na verdade, não era da sua autoria, mas que o modificou, dando-lhe uma nova cara com o aspecto moralista, inserido-se no campo infantil.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2007), Perrault não é responsável apenas pelo primeiro surgimento da literatura infantil, cujo impulso inicial determina a incorporação de textos citados por La Fontaine e Fénelon. Seu livro provoca uma preferência inaudita pelo conto de fadas, liberalizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada, doravante como literatura infantil.

Apesar desse impulso da literatura infantil ter-se dado na França,

Os franceses não retiveram a exclusividade do desenvolvimento para crianças. A expansão desta deu-se simultaneamente na Inglaterra, país onde foi mais evidente sua associação a acontecimentos de fundo econômico e social que influíram na determinação das características adotadas. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.15).

A Inglaterra, país que, de potência comercial e marítima, salta para a industrialização conta com um mercado consumidor de larga capacidade expansiva na Europa, e, desse modo, a literatura infantil assume, desde cedo, a condição de mercadoria. Nesse sentido, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facultando a proliferação dos gêneros literários. E por outro lado, porque a

literatura infantil depende de leitores, “a habilitação da criança para o consumo de obras” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17) ocupa um lugar de destaque.

Os laços entre a literatura e a escola começam desde esse ponto. Aciona-se um circuito que coloca a literatura infantil, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação. (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007).

É nesse sentido que, ainda de acordo com Lajolo e Zilberman (2007), o gênero literário dirigido à infância está no bojo dos processos que vêm marcando a sociedade contemporânea, desde os primeiros sinais da implantação desta:

Tem características peculiares à produção industrial [...] configura-se desde a sua denominação [...] como criação visando a um mercado [...]. Por outro lado, depende também da escolarização da criança, e isso a coloca numa posição subsidiária em relação à educação. Por consequência, adota posturas às vezes nitidamente pedagógicas, a fim de, [...] tornar patente a sua utilidade (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17-18).

A literatura infantil, porque permeia às injunções do mercado e à interferência do mercado, esboça, aos poucos, a relevância para o seu campo.

O interesse que desperta provém da sua natureza desmistificadora, porque, se se dobra a exigências diversas, revela ao mesmo tempo em que medida a propalada autonomia da literatura não passa de um esforço notável por superar condicionamentos externos – de cunho social e carácter mercadológico – que a sujeitam de várias maneiras. E como, alcança uma identidade, atestada pela permanência histórica do gênero e pela predileção de que é objeto pelo leitor criança, mostra que a arte literária circunscreve sempre um espaço próprio e inalienável de atuação, embora seja ele limitado por vários fatores. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 18).

Os dois pólos descritos por Lajolo e Zilberman (2007), citadas por mim, configuram a tensão que direciona a produção ficcional para crianças. É da tentativa de superação desse conflito que, segundo Lajolo e Zilberman (2007), se organiza esse gênero no Ocidente. Ainda no século XVIII, aos contos de fada de Perrault somaram-se os romances de aventuras de Daniel Defoe e Viagens de Gulliver (1726), de Jonathan Swift, autores que asseguraram a assiduidade de criação e consumo de obras.

Já o século XIX, os irmãos Grimm lançam contos de fada, em 1812 e 1815 cuja feição define com maior segurança os tipos de livros que interessam às crianças e determina melhor suas principais linhas de acção, isto é, a predileção por histórias fantásticas, por histórias de aventuras, e, por fim, pela apresentação do quotidiano da criança, entre outros. São esses autores que confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa capitalista.

Ressalte-se, para finalizar esta exposição, que se a literatura infantil na França teve início no final do século XVII e às vésperas do XVIII, quando Charles Perrault publicou os célebres contos da *Mamãe Gansa*, e seu desenvolvimento nos séculos XVIII e XIX, na Inglaterra e Alemanha, conforme aponte, no continente africano, e, especialmente, nos países de expressão em língua portuguesa, como Moçambique, a literatura infantil, no que diz respeito à produção só veio a surgir muito depois, quase na década de 1980.

1.4 Literatura infantil em Moçambique

Se a literatura dita elevada se desenvolveu tardiamente em Moçambique, a literatura infantil não ficaria infensa desse problema, tanto no âmbito da sua produção quanto no contexto escolar. A permanência prolongada do colonialismo português, durante quinhentos anos até 1975, ano da Proclamação da Independência política, impediu o desenvolvimento do país, a todos os níveis, e a educação e o desenvolvimento da literatura.

É impossível, contudo, dissociar a literatura desse evento histórico, quer dizer as temáticas preferidas pelos escritores moçambicanos no tempo colonial versavam a luta contra o colonialismo, o que de alguma forma se refletiu nas temáticas da literatura infantil (SECCO, 2007). Não se pode, por isso, considerar essa literatura como literatura infantil que, realmente, visava à formação da criança leitora, mas para transmitir valores da moçambicanidade e de luta contra o colonialismo.

Em um balanço panorâmico realizado por vários estudos, Oliveira (2010) e Gomes (2011), mencionam que a literatura infantil escrita se inicia nos finais da década dos anos 1970. Gomes (2011) esclarece que a literatura infantil teve seu início no ano de 1970, com o lançamento de três coleções, nomeadamente: “Era uma Vez”, “Xirico” e “Horizonte”, duas coleções lançadas no Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), evento que acolheu a publicação de mais de dez títulos.

Nesse ano, também foi lançado no semanário Domingo um programa infantil denominado “Njingiritane” (GOMES, 2011, ênfase da autora). Das três coleções publicadas contemplavam os seguintes contos moçambicanos: o conto *Papá operário e mais outras seis estória* de Orlando Mendes (INLD, 1980, coleção Xirico); *o girassol e Viagem ao meio das nuvens*, de Amélia Muge, ambos da coleção Era uma vez (INLD, 1983); *No tempo do Farelahi*, de João Paulo et al (INLD, 1984); *Os animais buscam água*, de João Arnaldo et al (INLD, 1985, coleção Xirico); *O gato bravo e o macaco e o coelho salteador*, de Ricardo Cambula, (INLD, 1985, coleção Xirico); *o menino que não crescia*, de Orlando Mendes (INLD, 1986, coleção Xirico); e *Há agitação em Xilunguine*, de Lucas Guimarães Mahota (INLD, 1989, coleção Horizonte).

No entanto, nos anos de 1970 e 1980 foi lançado outro programa chamado “Nkaringana wa Nkaringana”, com intuito de divulgar os contos tradicionais moçambicanos, programa esse que inspirou muitos escritores como é o caso do Rogério Manjate autor do livro infantil intitulado *Wazi* (MANJANTE, 2017, p. 38, ênfase do autor).

Ainda nessa discussão do aparecimento da produção da literatura infantil em Moçambique, Macamo (2003, *apud* Oliveira, 2010, p.83) afirma que:

Em 1979 havia somente quatro livros de literatura infantil. Em 1980 este número cresceu para dezasseis, pois esse período coincidiu com o período da massificação da educação. No entanto de 1981 a 1987, a produção da literatura infantil, bem como toda a rede de infraestruturas nacionais escolares, sanitárias e comerciais conheceram o momento mais crítico da história moçambicana com a intensificação da guerra civil entre as forças governamentais da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) e a Renamo (Resistência Nacional de Moçambique) e terminou em 1992 com a assinatura dos acordos de paz em Roma.

Importa destacar que este fenómeno do fim da guerra civil provocou uma série de mudanças em todos os sectores sociais do país, com ênfase na recuperação da economia e mudança do regime político para o sistema multipartidário. Como consequência das transformações havidas, desde então, o sector da educação começa a integrar nos livros didácticos contos de autoria de escritores moçambicanos, superando a fase do ensino pelos famosos cartazes, um tipo de material didáctico que foi utilizado em Moçambique, nos anos 80 e 90, com a introdução do Sistema Nacional de Educação, em formato de papelão contendo somente imagens e sem texto escrito. O texto encontrava-se no manual do professor, ele lia e os alunos repetiam em voz alta, apoiando-se nas imagens. Argumentava-se que a sua utilização visava a suprir a falta de livros didácticos.

A partir das décadas de 1980, 1990 e 2000, segundo Secco (2007), a literatura infanto-juvenil começa a surgir e ser editada em Moçambique e pelos moçambicanos. Para a autora, o fim das hostilidades políticas deu entrada a uma nova era literária e a explosão das publicações de títulos que circulam no mercado editorial destinados às crianças, este marco veio revitalizar os contos da tradição oral que já circulavam nas comunidades moçambicanas editando-as nos livros infantis sem perderem a sua função principal de educar, moralizar, saber respeitar os mais velhos, distinguir o bem e o mal entre outros ensinamentos.

Gomes (2011) e Oliveira (2010) trazem de uma forma elucidativa o percurso da literatura infantil pós-colonial, revelam as dificuldades que esta grande área enfrentou e enfrenta até os dias de hoje e que de alguma forma tenha contribuído negativamente para que as instituições escolares tivessem interesse de adoptar esta componente cultural para a socialização e integração da criança no mundo que antes não tinha acesso que só a literatura infantil pode proporcionar.

A partir dos anos 1990, a literatura infantil conta com muitos escritores moçambicanos que dedicam grande parte das suas publicações voltadas à criança e jovens do país, não só, mas também é nesta época que o país conta com parceiros que contribuíram para a publicação de novos títulos em Moçambique. Assim declara Oliveira (2010, p. 164):

[...], só a partir de 1990 se iniciou o “renascimento da literatura infantil”, [...], neste período a Secretaria do Estado para Acção Social “lançou no mercado dez novos títulos”, o UNICEF “assumiu projectos de livros infantis publicando cerca de quarenta novos títulos”, inclusive Ziraldo, reconhecido na literatura infantil juvenil brasileiro, que chega ao país para “treinar moçambicanos na arte de escrever desenhar para crianças”[...], dessa iniciativa foi produzido um livro conjunto a partir de um conto tradicional moçambicano, o *Homem e os Macacos*. Eis, assim, a criação de “uma nova geração de fazedores de “livros infantis”, em Moçambique.

A presença do Ziraldo e dos parceiros que investiram na difusão da literatura infantil no país marca uma nova era no contexto pedagógico. É possível afirmar que o discurso pedagógico sobre a literatura infantil com a preocupação de formação de leitores se inicia somente com Ziraldo, ainda que a concepção da leitura nos programas de ensino e livros didácticos deixasse, e ainda, sejam insuficientes.

É possível compreender que a literatura infantil propriamente dita inaugura a sua presença no campo pedagógico com os livros da escritora moçambicana Angelina Neves, desde as publicações de “Njingiritane”, destinado a crianças e jovens. Portanto, a visão da Angelina Neves e as experiências tidas no crivo de Ziraldo, serviram como ponte de inspiração de outros autores como Mia Couto, Marcelo Panguana, Rogério Manjate, Alberto da Barca, Calane da Silva, Machado da Graça, entre outros que dedicam as suas atenções para o público infantil no país.

No entanto, é do ano 1990 até aos nossos dias que a literatura infantil no país conta com alguns trabalhos de pesquisadores estrangeiros, por compreenderem a sua importância na socialização das crianças e sua inserção na cultura escrita.

Para Oliveira (2010), apesar da tal explosão ocorrida nos anos de 1990, até actualmente muitas crianças ainda não têm acesso aos livros infantis, excepto pequenos grupos de crianças que vivem nas zonas urbanas cujos pais têm algum conhecimento sobre a literatura infantil. Ademais, é possível afirmar que no discurso pedagógico, a literatura infantil entra muito mais tarde ainda, em 2017.

De acordo com Mourana¹¹ (2014), desde a aprovação de uma Política do Livro Didático (PLD), em 2011, foi apenas em 2017 que se introduziu o Plano Nacional de Leitura no País, como uma estratégia para incentivar o gosto pela leitura, embora a leitura não desenvolva nenhum gosto mas sim é uma necessidade de que a criança têm para desenvolver suas habilidades e se inserir socialmente no mundo da cultura escrita, não obstante, é desse plano de leitura que permitiu com que pela primeira vez se fizesse, referência oficial à importância da literatura infantil nos livros didáticos.

Como se pode compreender a literatura moçambicana assim como a literatura infantil, tiveram um percurso longo para a sua edificação, pois vários factores de origem sócio- políticos e ideológicos fizeram com que a literatura infantil fosse marginalizada durante muito tempo quer no contexto pedagógico quer na sua edificação no geral, facto que leva com que dos poucos títulos existente no país não são acessíveis às crianças e muito menos nos livros didáticos dos quais têm acesso com muita facilidade nas escolas primárias em Moçambique.

Depois de ter mostrado o caminho percorrido pela educação e pela literatura em Moçambique passo desde já a discutir sobre os conceitos chave da literatura infantil como componente cultural e social responsável pela inserção da criança no mundo da cultura e que transcende a criança para outros horizontes que antes não tinha acesso e trarei também aspectos relacionados com a leitura como acto dialógico e de construção de sentidos nesses termos, os conceitos aqui trazidos terão como base a filosofia da linguagem de matriz russa já anunciada anteriormente.

¹¹ Ver: <https://biblioo.cartacapital.com.br/sandra-mourana/>.

CAPÍTULO II: LITERATURA INFANTIL COMO ASPECTO CULTURAL

2.1 A filosofia da linguagem para compreensão da literatura infantil

Nos últimos anos, a literatura infantil enriqueceu-se bastante com os trabalhos valiosos da linguagem com o entendimento de que a linguagem é uma actividade social, porque ela existe nas relações humanas e constitutivas dos sujeitos. Por esse motivo, a linguagem não pode ser neutra, pois carrega histórias e vida dos sujeitos. Dessa forma, ela é meio, e ao mesmo tempo, instrumento que proporciona a constituição do sujeito e insere a criança na cultura humana.

É preciso afirmar que esta forma de conceber a linguagem surge com Volóchinov (2017), ao criticar as correntes da sua época, por um lado o subjectivismo idealista, e por outro, objectivismo abstracto. Para esse autor, essas correntes são monológicas, na medida em que a primeira, partindo da visão de que a consciência individual constitui a fonte da linguagem, encara a “língua é uma actividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivos individuais [...] (VOLÓCHINOV, 2017, p. 148) e a segunda, ao contrário da primeira, postula que a “língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas e normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela (VOLÓCHINOV, 2017, p. 162).

Assim, Volóchinov (2017) procura superar essa dicotomia que esvazia a compreensão da linguagem, propondo uma concepção dialética, pois no seu estudo a linguagem é uma actividade da interacção viva das forças sociais. Assim, a literatura infantil, pensada nos termos da linguagem, na perspectiva volochinoviana, ela não pode ser dissociada dos sujeitos que a produzem, ela é também uma prática social.

A linguagem, segundo Volóchinov (2014, 2017) e Bakhtin (2016), realiza-se por enunciados e esses enunciados reflectem e refratam as condições específicas de uma determinada esfera da actividade humana. Dessa forma, compreende-se perfeitamente que o enunciado não pode ser visto e estudado fora dessa esfera social. Assim Volóchinov (2017) afirma que:

[...] é impossível estudar a formação da língua abstraído completamente a existência social refratada nela e as forças referentes das condições socioeconómicas. É impossível estudar a formação da palavra abstraído a formação da verdade absoluta e da verdade artística na palavra, bem como a sociedade humana para a qual a verdade e a verdade absoluta existem. Desse modo, esses dois caminhos, em uma mútua interação contínua, *estudam o reflexo e a refração da formação da natureza e da história na formação da palavra.* (VOLÓCHINOV, 2017, p.320).

Todas as actividades do homem, incluindo a literatura infantil, têm a sua essência e sua explicação no contexto social, o que reforça a ideia de que não pode ser concebida e estudada fora desse contexto social.

Bakhtin (2011) reitera que o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados. No meu caso que trato da linguagem e especialmente da literatura infantil no contexto escolar, é possível afirmar que a aprendizagem se dá na interlocução do aluno com o texto da literatura infantil que o professor leva para a sala de aula, e não de outra forma. A linguagem é o único instrumento que faz a mediação entre o aluno e o autor do texto ao proceder à leitura, aqui concebida como diálogo de construção de sentidos.

Para Bakhtin (2011), a única realidade concreta da linguagem é o enunciado, podendo ser na forma escrita ou oral. Especialmente a literatura infantil pode ser oral e escrita, de qualquer modo, tanto uma como outra desempenham um papel de extrema relevância na inserção no mundo da escrita. Na sala de aula, o professor usa as duas formas como a contação de estórias e a escrita propriamente dita, ambas fazem parte do mesmo objectivo que a literatura infantil pode e deve proporcionar, desde que feito na perspectiva dialógica.

É interessante notar em Bakhtin a importância dada ao enunciado na ligação dos sujeitos, o que me permite pensar a literatura infantil como um instrumento que liga o aluno e a cultura da sua época, não só, mas também a outras culturas. Segundo esse autor, o enunciado é

[u]m elo da cadeia da comunicação discursiva, não pode ser separado dos elos precedentes que o determinaram tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Como elo do processo de trocas culturais, o enunciado une passado, presente e futuro, pois não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos elos subsequentes da comunicação discursiva, formando, assim, um *continuum na cadeia histórica da cultura* (BAKHTIN, 2016, p. 162) [grifo do autor].

Sob essa compreensão, entendo que a obra literária não pode ser vista como algo acabado e pronto. Pelo contrário, ela é sempre um reflexo de uma cultura dada, mas, ao mesmo tempo, espelha outras culturas. Dessa forma, fica claro que ler uma obra da literatura é entrar em contacto com uma multiplicidade de cultura o que permite o indivíduo desenvolver-se.

Na mesma direcção, Volochínov (2013, p. 141) vem dizer que “[A] linguagem é o produto da atividade coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou”. Então, se isso for verdade, a literatura infantil desempenha um papel de extrema relevância como uma actividade criadora; criadora porque não só reflete uma organização de uma sociedade, mas, e, sobretudo, desempenha a função de estabelecer a conexão dos indivíduos com essa organização, uma espécie de cordão umbilical.

Essa ideia também é destacada por Medviédev (2012, p.183), ao afirmar que o enunciado concreto não pode ser separado do acontecimento, pois, por essência, ele resulta como uma reação de resposta e reage algo. Assim declara

Qualquer enunciado concreto é ato social. Por ser também um conjunto material peculiar-sonoro, pronunciado, visual-, o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta, ele mesmo reage algo; ele é inseparável do acontecimento da comunicação. Sua realidade peculiar enquanto elemento isolado já não é a realidade de um corpo físico, mas a de um fenómeno histórico. Não apenas o sentido do enunciado possui um significado histórico e social, mas, também, o próprio fato de sua pronúncia e, em geral, de sua realização aqui e agora, em dadas circunstâncias, em dado momento histórico, nas condições de dada situação social. Desta forma a própria presença do enunciado é histórica e socialmente significativa.

Dessa forma, torna-se fundamental reforçar a ideia de compreensão de uma obra literária, neste caso, da literatura infantil nas relações sociais, das quais não pode ser isolada, pois ela nasce delas e as reflete inevitavelmente.

Assim, tanto em Volóchinov, quanto em Bakhtin e em Medviédev, a linguagem é uma pequena arena de classes sociais. Assim, ler uma obra da literatura é participar de uma luta que permite criar uma atitude responsiva e dialógica no leitor, pois não reproduz o sentido fixado por outros, ele mesmo é que constrói o seu próprio sentido.

Ao buscar compreender o modo como se analisa um enunciado, Medviédev (2012, p. 183) afirma que:

Entender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso eles não coincidam). É necessário compreender o sentido no enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta e interna sem tal compreensão, o próprio sentido estará morto, tornar-se-á um sentido de dicionário, desnecessário.

Sob essa compreensão, também Volóchinov (2017, p.343) afirma que:

Em todo o enunciado, o homem ocupa uma *posição social ativa*. Esses discursos verbais ativos se realizam em todas as esferas da vida social: na comunicação no trabalho e profissional, política, práticas cotidianas (na família, no círculo de amigos etc.), enfim, na comunicação ideológica no sentido estrito da palavra.

Se toda a vida do homem como ser social é feita de enunciados orais ou escritos de que participa de uma forma activa, não se pode ensinar os actos de ler a literatura como aspecto isolado dos aspectos socioculturais do homem. Pois é do enunciado que o indivíduo se habilita a compreender os do outro e integrar-se na troca verbal e construir sentidos.

Na visão filosófica da linguagem toda a palavra é um signo, e o “signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos

signos, portanto apenas no processo de interação social” (VOLOCHINOV, 2017, p. 95).

Além disso, “[A] significação é a função do signo e por isso é impossível imaginar uma significação (que representa uma pura relação, uma função) que exista fora do signo, como objeto isolado e autônomo” (VOLÓCHINOV, 2017).

Nesses termos, “o signo na sua constituição, exige uma dupla materialidade e um ponto de vista. É objeto físico e é também objeto social, portador das memórias de todas as relações dadas nele. É material e também terreno individual” (GEGE, 2010, p. 45).

É dos signos que o ser humano toma a sua existência, isto é, torna-se um ser responsivo com o outro uma vez que na troca verbal os nossos horizontes não coincidem com os do outro. É nesse sentido que Bakhtin (2011, p. 21) constrói o sentido de excedente de visão:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver as partes de seu corpo inacessíveis ao seu olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele.

De facto, se pensarmos que todo o enunciado tem uma espécie de autor-criador, aquele que escutamos (BAKHTIN, 2011), a citação supra de Bakhtin faz muito sentido. Quer dizer que o horizonte social do leitor de uma obra literária, não coincide com o horizonte do autor-criador, e esse desencontro desempenha um papel de extrema importância não só para o leitor, mas também para a vitalidade da própria obra literária.

Bakhtin reforça a importância do desencontro de horizontes, dizendo que:

[...] a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só revela com plenitude e profundidade [...] aos olhos de outra cultura, um sentido só revela as suas profundidades

encontrando-se e conectando com outro, com o sentido do outro. (BAKHTIN, 2011, p. 366).

Segundo esse autor, o encontro entre duas culturas, isto é, entre a cultura do eu e a do outro ou de outros é de extrema importância porque, ambas as culturas “se enriquecem mutuamente” (BAKHTIN, 2011, p. 366). Sem dúvida, ler uma obra de literatura infantil se configura como um encontro entre o aluno e a cultura do outro. É sob essa compreensão que reafirmo a ideia de que a escola deve reforçar ações do ensino da literatura infantil para permitir que os alunos se desenvolvam culturalmente pelo encontro com outras culturas, mediados pela linguagem literária.

Essa compreensão da literatura infantil tem sido ignorada pela escola, tanto por ter desenvolvido a ideia de que a literatura infantil é um gênero menor (COLOMER, 2014; FARIA, 2016), quanto pela ideia de que a literatura em geral se resume no estudo de regularidades estéticas, independentemente do seu conteúdo e meio ideológicos (MEDVIÉDEV, 2012).

Assim, para Medviédev, não se deve “esquecer, nem por um minuto a dupla ligação de uma obra literária com o meio ideológico: por meio do reflexo desse meio em seu conteúdo e por meio de sua participação direta nele, em toda a sua especificidade artística, como sua parte singular.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 73).

2.2 Leitura e produção de sentidos: contribuições da filosofia da linguagem

Sob a concepção da linguagem na filosofia da linguagem, a leitura aqui vista como uma prática dialógica constitui o foco da discussão. A leitura é, nesse sentido, um processo vital que acompanha o ser humano desde os primeiros anos da sua existência no mundo das letras.

Ao longo dos anos, a concepção da leitura foi banalizada. O exemplo que se pode dar sobre essa banalização da leitura remonta a Antiguidade em que a leitura foi associada à fala oral. Segundo Svenbro (2002), na Grécia, a leitura estava ao serviço da oralidade, pois a palavra falada era mais importante do que a escrita.

Essa visão ainda se observa com muita frequência na escola moçambicana, caracterizada pelo exagero da leitura em voz alta, decodificação de letras descontextualizadas, facto que impede o leitor de desenvolver relações dialógicas com o autor do texto, com a sua e outras culturas.

Cabe esclarecer, de antemão, que minha intenção nesta pesquisa não é a de discutir sobre a diferença entre a leitura em voz alta e a leitura silenciosa. De facto, há uma tendência de estudos que aponta que a escola deveria ensinar apenas a leitura silenciosa, argumentando que esta é que permite a construção de sentido e outros entendem que deveria ser ensinada a leitura em voz alta, sobretudo nas classes iniciais com a justificativa de que, nesse nível, não estão em condições de ler silenciosamente.

De forma diferente, e concordando com Arena (2015), considero que a escola deve levar em consideração todas essas modalidades de leitura, desde que se tenha consciência de que a finalidade é a construção de sentidos, e não a reprodução do conteúdo pronto e acabado.

Assumindo a concepção da linguagem como actividade e não como produto social, é impossível considerar o texto como algo já acabado. Porque considerar o texto como algo pronto afasta o aluno da ideia de construção de sentidos, uma vez que procura-se treinar o aluno para a descoberta do que o leitor privilegiado, geralmente, o professor, já descobriu.

Ler é dialogar. Nesse sentido, concordo com Foucambert (2014), ao afirmar que essa actividade só é possível se o aluno souber “fazer perguntas para o texto”. De acordo com esse autor a actividade de leitura é: “[...] estreitamente ligada à totalidade do indivíduo, ao que ele é, ao que ele vive e a seu projeto atual. Ler é ter escolhido procurar alguma coisa” (FOUCAMBERT, 2014, 64).

Segundo o autor, se se dissociar a leitura dessa intenção, a leitura não existe. Já que ler é poder fazer tudo, quando se quiser e quando o texto se prestar a isso. Aprender a ler é então aprender a explorar um texto, lentamente quando o quisermos, muito rapidamente quando quisermos (FOUCAMBERT, 2014).

Optando por essa perspectiva, não há mais espaço para que o aluno seja reprodutor de sentidos postos, prontos e acabados, porque a leitura pressupõe uma acção dialógica, permitindo que o aluno possa ser capaz de construir seu próprio caminho de leitura, seu próprio sentido a partir do que lê. Deste ponto de vista, o aluno como ser pensante formula perguntas prévias ao texto e ao mesmo tempo responde aos enunciados do outro e é nesse acto de formular perguntas e respondê-las que ocorre o processo construtivo.

Ler é, antes tudo, “[...] buscar compreender o enunciado produzido pelo outro que está à espera dessa atitude responsiva do leitor” (ARENA, 2010, p.19). Nessa perspectiva, leitor não é um decifrador e não é recitador de textos acabados. Contrariamente, o leitor aqui compreendido como um ser responsivo é aquele que se apropria dos enunciados para depois os objectivar na troca verbal com o outro. Trata-se, portanto, de uma leitura dialógica que se funde na relação de alteridade do eu e outro.

Ainda nesse aspecto, é possível afirmar que ler significa estabelecer tipo de relações humanas que singularizam uma determinada leitura. A esse respeito, Foucault afirma que ler é

[...] uma tomada de informações e o que pode variar de uma situação à outra, é o que se quer fazer com essas informações: sonho, prazer, especulação, acção, etc. [...] trata-se sempre de uma atividade que encontra sua significação porque está inscrita no interior de um projeto. [...] trata-se sempre de tomar as informações que escolhemos tomar (FOUCAULT, 2014, p.63)

Sob esse olhar, é possível compreender que o aluno só se torna um leitor quando consegue desenvolver o seu projecto de dizer e socorrer-se dos enunciados do outro para construir seus próprios sentidos. Assim, ao dar respostas às suas próprias perguntas, partindo do outro, enunciados do outro, da outra cultura, estará respondendo ao seu projecto de leitura.

Para Volóchinov (2017), a linguagem é um território comum entre dois interlocutores e é por meio dela que esses interlocutores se constituem. Essa ideia enfatiza a importância do outro na constituição do eu, sem o qual o eu não existe e não se formará. A respeito do outro, Bakhtin (2011, p. 342) afirma que, “Eu não

posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro, eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)”.

As reflexões de Volóchinov (2017) sobre o signo ideológico perpassam praticamente toda a compreensão da linguagem. Segundo esse autor, entre os sistemas ideológicos e a ideologia do quotidiano não há uma ligação mecânica, no entanto elas se influenciam mutuamente.

Essa visão reforça minha compreensão sobre o acto de ler, significando que o sentido construído por outro, quem quer que seja, não se sobrepõe sobre o leitor. Contrariamente, na leitura, o leitor e autor dialogam mediados pela linguagem. Assim, ler é preencher os espaços vazios do texto, isto é, revelar o que o autor não disse ou não quis dizer e me constituir.

Por isso, é correcto afirmar que a leitura é um encontro dialógico constitutivo. Nele, se ampliam, segundo Galdi (2009, p. 66), “as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, somos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações”

Essa concepção deixa claro que a escola como instituição de ensino e responsável pela formação do leitor deve olhar a leitura como acto dialógico que possibilita ao aluno se desenvolver, devendo, portanto, proporcionar condições propícias para que tal acto de leitura ocorra, sem imposições e inibições.

Volóchinov (2017) advoga que a compreensão de um signo, em momento algum, deve ser confundida com o processo de reconhecimento de sinais. Sob esse prisma, entendo que ler não é reconhecimento de palavras. Contrariamente, ler como compreensão orienta-se, sempre, a um dado contexto, uma dada situação, “orientação dentro do processo de constituição e não “orientação” dentro de uma existência imóvel” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 179).

Os sinais são elementos isolados, sem contexto nem orientação, e, por isso, não interessam aos estudos da linguagem, senão objecto da linguística que se interessa pela fixação de leis estáveis.

Ao renovar as condições do entendimento da linguagem, considerando-a como uma realidade histórica, Volóchinov (2017) cria as condições necessárias para o entendimento renovado da apropriação da linguagem, dizendo que ela não pode ocorrer fora das relações humanas e da sua historicidade.

Sob essa compreensão, é possível considerar a relevância do conhecimento prévio do aluno, isto é, o seu conhecimento do mundo, as suas experiências e suas vivências tidas dentro da sua própria cultura. É o que a escola deveria fazer, ou seja, deveria criar condições para que o aluno pudesse se relacionar com o texto sempre com a cultura, a sua história, enfim, com a sua historicidade. A esse respeito, Geraldi elucida que

O produto do trabalho de produção [de sentidos] se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria de reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado (GERALDI, 2009, p. 166).

Segundo esse autor, a leitura quando acontecer fora do bordado, aqui entendendo o bordado como um conjunto complexo de conhecimento que permeia toda a compreensão resultaria numa leitura estéril e apagada.

Porém, o que se quer é que o leitor vá ao texto com perguntas prévias com o seu projecto de dizer. Nessas condições, o texto como fruto do pensamento vivenciado pelo autor, certamente, não será visto nem ser transformado em objeto. Pelo contrário, será tomado como uma consciência viva com a qual o leitor irá

dialogar para a obtenção das respostas previamente elaboradas e que podem surgir no acto de leitura.

Nas ciências humanas não existem verdades absolutas. A propósito disso, Medviédev (2012, p. 63) afirma que

[...] no horizonte ideológico de qualquer época e de qualquer grupo social não existe uma única verdade, mas várias verdades mutuamente contraditórias, não apenas um caminho ideológico, mas vários divergentes.

No acto de ler não poderia ser diferente. Nesse sentido, a leitura acaba sendo, na verdade, uma leitura possível e única. O leitor responsivo compreende um dado texto, criticamente, no sentido de que, ao ler, refuta, concorda, o que lhe permite construir sentidos.

A leitura, então, é o encontro, uma interlocução, um diálogo entre as experiências e expectativas do leitor e as do autor e as dos demais interlocutores mobilizados quer pelo leitor quer pelo autor, construindo uma cadeia de sentidos. Logo um bom texto deve suscitar movimento de ir e voltar no leitor em formação para a construção de sentidos.

A leitura, segundo Arena (2009, p. 164), “é a produção protagonizada pelo sujeito que tenta ler”. No entanto, essa leitura, segundo o autor, só ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, e o que sabe, e o que o texto criado pelo autor está a oferecer. Uma vez mais, entendo que a leitura não é um acto monológico e mecânico. A leitura é um acto responsivo, pois exige que o aluno vá ao texto já com perguntas formuladas para obter as respostas, lembrando que são perguntas que à medida que encontram respostas geram outras perguntas, assim por diante.

Sob esse olhar, é possível afirmar que o aluno apenas se forma como leitor quando responde a atividades que façam sentido aos seus interesses e não resultantes de uma imposição pela escola. O aluno torna-se leitor competente quando consegue fazer conexões culturais, pelas quais se vai ajudando a

compreender o texto. Quer dizer que, durante a leitura o aluno questiona ao texto e mobiliza os seus conhecimentos anteriores que resultam das suas vivências e experiências de modo a compreender o enunciado do outro e construir sentidos. Trata-se de construir sentidos a partir da realidade, das vivências e experiências, as quais são mobilizadas pelo aluno no acto de ler.

Nesses termos Geraldi (2009, p.117) afirma que para compreender o texto e construir sentidos: “O leitor mobiliza dois tipos de “informações”: aquelas que se constituíram em suas experiências de vida e aquelas que lhe fornece o autor em seu próprio texto”.

Segundo o autor, a leitura é o encontro de sujeitos, enquanto tais, sujeitos situados numa sociedade e por ela influenciados, mas não como resultados mecânicos de suas condições, mas como sínteses destas condições históricas e de suas ações sobre elas (GERALDI, 2009).

Compreende-se então, que o aluno como ser responsivo activo constrói sentidos e se constitui como sujeito nas relações dialógicas com o outro, o que dizer que o aluno não pode ir ao texto com objectivo de buscar sentidos, mas sim, com o intuito de construí-los.

Os tradicionais estudos linguísticos, ao se preocuparem com o sentido universal das palavras e no esforço da busca da objectividade abstracta da linguagem (VOLÓCHINOV, 2017), cometiam um erro. A leitura era classificada em termos de um sentido pré-estabelecido e reconhecimento das palavras isoladas.

Na verdade, não há nenhum sentido que se fixa além da própria palavra, isto é, fora dela e a ser nas relações intersubjectivas nas quais ela é produzida e circula naquele momento, como também não há nenhuma palavra isolada que nos dá a ideia da essência do fenómeno interlocutivo da linguagem.

Toda a palavra é um signo, e o “signo surge apenas no processo de interacção entre consciências individuais” (VOLOCHINOV, 2017, p. 95). Além disso, “A significação é a função do signo e por isso é impossível imaginar uma

significação (que representa uma pura relação, uma função) que exista fora do signo, como objeto isolado e autônomo” (VOLOCHINOV, 2017). Também, a linguística abstracta, ao tentar delimitar o objecto real da filosofia da linguagem, comete outro erro (VOLOCHINOV, 2017).

Para tal, a escola como instituição de ensino e responsável pela formação humana, deve ensinar os modos de leitura que levam o aluno a compreender o texto e construir sentidos e não se limitar ao ensino de elementos linguísticos isolados porque em nenhum momento levará o aluno à leitura como prática social.

Como se pode compreender, foi o meu objectivo neste capítulo tratar das concepções da literatura infantil e da leitura, aqui concebidas como actos dialógicos e responsáveis pela inserção da criança no mundo da linguagem escrita. Posto isto, passo a apresentar o percurso metodológico que norteou a realização desta pesquisa de carácter documental.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo é reservado à apresentação dos pressupostos metodológicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, cujo objectivo é o de compreender o papel da literatura infantil para a formação do leitor literário. Para isso foi necessário analisar os programas de ensino e os livros didácticos de língua portuguesa da 1ª e 2ª classes.

Tendo em vista esse objectivo, adoptei uma pesquisa que se insere no âmbito das ciências humanas, tendo como matriz a filosofia da linguagem. De acordo com Bakhtin, o objecto das ciências humanas é “*ser expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2011, p.395).

Trata-se, segundo esse autor, de um ser complexo e inesgotável em sua profundidade e sentido, o que denota o facto de que, por ser um ser que se constitui nas relações humanas e dialógicas, não pode ser compreendido linearmente como objecto, coisa morta e muda.

De facto, 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 objecto 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.

No âmbito da pesquisa da linguagem, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar do mundo vivido, sendo também o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-lo de forma indirecta, por meio de análise de inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem. Mas aqui a visão de documento difere da visão positivista em que o documento é visto como algo

objectivo, neutro e prova que serve para comprovar factos e acontecimentos numa perspectiva linear. (SILVA, et al, 2009).

De forma diferente, e concordando com esses autores, os documentos não são produções isentas e ingênuas, mas também não podem ser entendidos como “[...] jogo de forças de quem detêm o poder”. (SILVA, et al, 2009, p. 4556).

Pelo contrário, com Bakhtin (2011), os documentos vistos como géneros de discurso, ganham uma dinâmica viva: todo o género pertence a uma determinada esfera da actividade humana e, por sua vez, reflecte as condições específicas e finalidades dessa esfera, invariavelmente, o que me permite concordar com Silva, et al (2009), ao afirmarem que os documentos traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas num determinado tempo e espaço.

Ludke e André (1986) consideram documentos aqueles materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Todavia, referem-se aos materiais que ainda não receberam qualquer tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos de cada pesquisa. (GIL, 2008), aqui considerados os programas de ensino de português e os livros didáticos da 1ª e 2ª classes do ensino primário utilizados em Moçambique.

Bakhtin (2018, p. 264) afirma que “[...] todo o trabalho da investigação [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos [...] relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...] de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos que necessitam”. Sob essa compreensão, os documentos oficiais que me proponho a analisar enquadram-se nesses enunciados, isto é, nos géneros de discursos.

Segundo esse autor, o documento é o texto em sua realidade imediata do pensamento e das vivências, é pensamento sobre outros pensamentos, vivências sobre outras vivências, palavras sobre palavras. (BAKHTIN, 2018). Nesse sentido, toda a análise de um texto vai ser apenas um jeito de interpretar, uma leitura possível, um ponto de vista.

Como se pode ver, a minha intenção principal nesta pesquisa é a de dialogar com o INDE/MINEDH pelos enunciados escritos, produzindo outro pensamento, que é a minha dissertação. Sendo assim, colocando-me no lugar do sujeito activamente responsivo (Bakhtin, 2018), procurei distanciar-me das reproduções e integrar-me no diálogo activo com o INDE/MINEDH que é o autor dos documentos em análise de modo a compreender e construir conhecimentos.

A respeito do diálogo Volóchinov (2017) declara que:

[...] pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo, e, além disso é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc.) (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219)

Aqui considerado o diálogo baseado exclusivamente em texto escrito, que só dele irá me permitir colher os pontos de vista vivenciados pelo autor INDE/MINEDH e dele construir um novo texto. Nesses termos, o sujeito da pesquisa 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” (BAKHTIN, 2011, p. 400).

A troca dialógica nas ciências humanas é fundamental, pois a pesquisadora não encara os textos à sua disposição como fontes de saberes absolutos e nem se coloca acima do autor, mas sim procura ver essas vivências e pensamentos peculiares, construídos historicamente e que precisam ser desvelados e respeitados.

3.1 Método de geração de dados

A pesquisa documental como qualquer outro tipo de pesquisa contém riscos, porque os documentos podem trazer na sua maioria dados processados ou colectados de forma equivocada (GIL, 2008). Sob esse alerta, procedi ao exame da autenticidade, validade, qualidade e da natureza do material (CELLARD, 2008).

Para tanto, recorri ao portal oficial do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (INDE/MINEDH), do qual retirei os programas de língua portuguesa atualizados; para ter acesso aos livros didáticos vigentes contactei um gestor de uma escola do ensino básico em Moçambique.

Após a obtenção dos documentos procedi às primeiras leituras, às quais designei:

- (i) Leitura exploratória;
- (ii) Leitura selectiva.

A leitura exploratória aqui entendida como uma fase de pré-análise em que procurei de forma rápida ler textos de modo a validar o objectivo da minha pesquisa, isto é, ver se, de facto, existem as abordagens, nos materiais propostos, sobre a literatura infantil dirigida à formação do leitor.

A leitura selectiva aqui entendida como a fase de seleccionar informações importantes que serviriam como foco de análise, usando as palavras-chave da minha pesquisa. Para a selecção das expressões ligadas ao tema de investigação usei as seguintes palavras-chave: literatura infantil; leitura; formação do leitor. Após a obtenção das informações fiz uma transcrição literal de trechos a serem submetidos à análise.

O livro didático doravante (LD) é objecto cultural que insere a criança no contexto do ensino-aprendizagem, é através dele que a criança tem a possibilidade de compreender a sua cultura assim como a do outro. Nesses termos vários estudiosos procuraram compreender o que é, de facto, o LD e qual a sua funcionalidade. Face a essas inquietações Lopes (2012, p.96), vê o livro didático como:

um material impresso, estruturado, destinado ao uso individual do aluno, utilizado num processo de ensino-aprendizagem, normalmente recomendado ou adotado pelos professores, que possuem conteúdos em consonância com o programa curricular de uma determinada disciplina, de uma determinada série de estudo. O livro didático é uma ferramenta didática que auxilia em sala de aula, tanto para o trabalho do professor como para aprendizagem do aluno.

O livro didático, segundo Choppin (2004), desempenha várias funções, nomeadamente: a) função referencial, também chamada de curricular ou pragmática; b) função instrumental; c) função ideológica e cultural; d) função documental.

Na visão do autor, na função referencial, o LD faz uma tradução fiel do programa do ensino. Ele constitui suporte privilegiado dos conteúdos educativos, é depositário dos conhecimentos, técnicos ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário a transmitir às novas gerações.

Na função instrumental, o LD põe em prática os métodos de aprendizagem, vinculados nele pelos seus autores e pelas editoras, ou seja, propõe exercícios ou tarefas que, num contexto, facilitam a memorização dos conhecimentos, ou noutro contexto favorece a formação de habilidades e competências ou de resolução de problemas.

Na Função ideológica e Cultural, nesta função o LD põe em prática os métodos de aprendizagem propõe exercícios ou actividades que segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer à aquisição de competências, disciplinares ou transversais, apropriação de habilidades, de métodos de análise ou resolução de problemas etc.

A função didática, nesta função segundo o autor pode vir a desenvolver um espírito crítico no aluno, pois tende a privilegiar a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia, esta por sua vez supõe também um nível de formação elevado dos professores. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Tendo em conta o exposto pelo autor, o livro didático em Moçambique

desempenha a função referencial, pois não aborda nenhuma matéria que não esteja ligada ao programa do ensino. Ademais além do programa do ensino, o LD, funciona como instrumento orientador do professor assim como dos próprios alunos dentro do processo do ensino e aprendizagem, pois é único instrumento disponível para ambas as partes, portanto, é impossível que o professor pense diferente além do que já foi prescrito no livro em sua disposição.

Por seu turno, Júnior (1997, p.30) designa o livro didático como:

"material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação"; materiais "caracterizados pela seriação dos conteúdos"; "mercadoria"; "depositário de conteúdos educacionais"; "instrumento pedagógico"; "portador de um sistema de valores"; "suportes na formulação de uma História Nacional"; "fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas da época"; e ainda materiais "reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional" [aspas destaque do autor].

Na visão do autor, o LD é mais que um instrumento de transmissão de conteúdo ou depositário de saberes a ser administrado em alunos, nesses termos o LD é antes de tudo um objecto cultural e histórico que revela e conserva saberes de todas as gerações, cabendo às instituições escolares e à sociedade no geral reaver essa importância que o LD o detém na formação da espécie humana como criador e consumidor da sua própria cultura.

3. 2 Método de Análise de dados

Na realização de qualquer pesquisa científica nos deparamos com várias etapas, uma delas, que surge depois geração de dados é a etapa da sua análise. Entretanto, no âmbito das ciências humanas, a escolha do método de análise deve, invariavelmente, proporcionar um olhar multifacetado sobre os dados gerados. De acordo com Campos (2004), tal facto se deve justamente ao facto de termos uma multiplicidade de informações e suas contradições.

Os métodos de análise de dados que comumente vêm sendo utilizados é o de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo assemelha-se à linguística no que diz respeito ao objecto de estudo, a linguagem.

Entretanto, ainda de acordo com a autora, linguística se difere da análise de conteúdo, pois se ocupa da língua teórica, encarada como um conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições regulamentadas em elementos definidos, enquanto a análise de conteúdo, trabalha com a “palavra, isto é, o aspecto individual e atual (em acto) da linguagem” (BARDIN, 1977, p. 43).

Para Campos (2004), o método de análise de conteúdo é balizado por duas fronteiras: de um lado a fronteira da linguística, e, do outro, o território da interpretação de sentido das palavras (hermenêutica). Segundo esse autor, se o caminho escolhido voltasse para a linguística tradicional, análise de conteúdo abarcaria os métodos lógicos estéticos, em que se busca aspectos formais típicos do autor do texto.

Campos (2004) esclarece que, nesse terreno da linguística, o estudo dos efeitos do sentido, da retórica (estilo formal), da língua e da palavra, invariavelmente evolui, na linguística moderna, para a análise de discurso (CAMPOS, 2004).

No outro lado, sob a fronteira da hermenêutica, esse autor entende que os métodos são puramente semânticos, subdividindo-se em métodos psicológico-semânticos, que pesquisam as conotações que formam o campo semântico de uma imagem ou de um enunciado, e em métodos semânticos estruturais, que se aplicam a universos psico-semânticos ou sócio-semânticos mais ampliados.

Entretanto, no centro entre a linguística e a hermenêutica, esse autor menciona que se localiza o grupo de métodos lógico-semânticos, lógicos, pois se o alcance da análise de conteúdo é de um classificador, assim sendo, a classificação é lógica, segue parâmetros mais ou menos definidos e o analista se vale de definições, que são problemas da lógica. (CAMPOS, 2004).

Percebo em minha experiência, como pesquisadora na área das ciências humanas, que a análise da linguagem não se enquadra nem na análise linguística nem na análise de conteúdo, que recorrem a recortes e fragmentos de discursos descontextualizados. Quanto a mim, inspirada em Volóchinov (2017) em Bakhtin

(2011), o interesse das ciências humanas está no enunciado que carrega sentidos, a vida.

O sentido do enunciado está na relação entre o eu e outro. Quer dizer que a materialidade do enunciado pressupõe um sujeito, uma consciência viva, que fala afectada pela história e pela ideologia, para outro sujeito, também inscrito na história. Portanto, o enunciado deve ser analisado a partir da rede de sentidos considerando-se a possibilidade de refração dessa rede.

Sendo assim, a compreensão é possível porque há o outro na relação. É com o outro que se estabelece uma relação de outridade que possibilita a compreensão. Nessas condições, a fronteira funciona lugar comum da alteridade de dois sujeitos.

Sou um sujeito inscrito na história, do mesmo modo que estrutura o sujeito pesquisado. Partindo dessa premissa, posso afirmar que os dados gerados na leitura dos textos foram submetidos a uma análise enunciativa a partir dos enunciados neles escritos. De acordo com Volóchinov (2017), a linguagem é uma pequena arena de classes sociais. Metodologicamente, não poderia ser uma exceção. Isto quer dizer que analisar os enunciados é participar de uma luta em que minha voz como pesquisadora se defronta com o outro, isto é, outras vozes.

Tratando-se de uma análise enunciativa que envolve os discursos verbais impresso, (programas, livros didáticos), coloquei-me na posição do outro, aquele que responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas porque o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala como afirma (VOLÓCHINOV, 2017), portanto, a minha intenção não é criticar, mas sim é participar do diálogo de modo a compreender os enunciados escritos pelo INDE/MINEDH, que é o autor dos mesmos.

Nesse contexto, como pesquisadora, senti a necessidade de me inteirar do contexto histórico-social em que esses enunciados foram produzidos de modo a ter a compreensão mais ampla.

Nesta pesquisa, a análise dos enunciados evidencia-se a partir dos diferentes discursos (vozes) materializados nos documentos oficiais. Para tal, foram selecionados enunciados que se debruçam sobre a literatura infantil e leitura que deram origem a seguintes eixos de “Concepção da literatura infantil e leitura: dois focos de análise para a formação de leitores”; “Compreendendo a leitura nos programas de ensino e nos LDs: outras implicações na formação leitora dos alunos”.

CAPÍTULO IV: CONCEPÇÕES DE LITERATURA INFANTIL E LEITURA: DOIS FOCOS DE ANÁLISE PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

4. 1 Estrutura e conteúdo dos programas de ensino de português (1ª e 2ª classes)

A partir dos estudos anteriores feitos por Nerua (2016), Conceição (2015), mostra-se que os materiais didáticos usados em Moçambique são produzidos pelo INDE, (Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação) e pelo INLD (Instituto Nacional do Livro Didático), junto ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), através dos funcionários públicos afectos nessas instituições.

O INDE, além de ser responsável pela elaboração dos materiais didáticos, lidera também a planificação e desenvolvimento curricular, realiza investigações de base e aplicada, para o desenvolvimento da educação em Moçambique e o INLD por sua vez, é responsável pela elaboração e aprovação para publicação, produção do livro didático e escolha dos conteúdos que fazem parte dos livros didáticos (NERUA, 2016, p. 131).

No que diz respeito à estrutura e organização do programa do EB (Ensino Básico) do 1º ciclo de (2015) é possível observar que ele é um volume composto por 175 páginas (ver no anexo), dividido em duas classes (1ª e 2ª) e apresenta conteúdos de três disciplinas do ciclo que são língua portuguesa, matemática, educação física. Na introdução, páginas 1-13, encontra-se a visão dos conteúdos do 1º ciclo (1ª e 2ª classes).

Da página 14 a 85, pode ser encontrado o programa de língua portuguesa 1ª classe; da página 86 a 114, o programa de língua portuguesa 2ª classe; da página 115 a 145, o programa de matemática da 1ª classe; de 146 a 164; o programa de matemática da 2ª classe; de 165 a 171 pode ser visto o programa de educação física da 1ª classe; e, finalmente, de 172 a 175, está o programa de educação física da 2ª classe.

Especialmente, os programas de língua portuguesa de 1ª e 2ª classes apresentam conteúdos agrupados em cinco (05) unidades, sendo que no programa da 1ª classe, temos as seguintes unidades: (i) Escola; (ii) Família; (iii) Escola; (iv) Comunidade; (v) Ambiente. E no programa da 2ª classe, temos seis (06) unidades temáticas, as seguintes: (i) família; (ii) escola; (iii) comunidade; (iv) ambiente; (v) corpo humano; (vi) saúde e higiene. É preciso destacar que cada programa apresenta também objectivos gerais da classe e específicos de cada unidade temática, ao que se seguem os conteúdos, competências parciais e a carga horária correspondente, conforme se ilustra, a seguir:

Quadro 2: Exemplo da organização dos planos temáticos nos programas da 1ª e 2ª classes

| UNIDADE TEMÁTICA | OBJECTIVOS ESPECIFICOS O aluno deve ser capaz de: | CONTEÚDOS | COMPETÊNCIAS PARCIAIS O aluno: | CH |
|------------------|--|---|---|-------------|
| I. FAMÍLIA | <ul style="list-style-type: none"> Formular ordens e instruções; Reagir à formulação de ordens e instruções; Usar expressões para manifestar preferências. | <p>Ouvir e falar (consolidação)</p> <ul style="list-style-type: none"> Expressões para dar ordens/instruções: <ul style="list-style-type: none"> Levanta/baixa a mão. Abre/fecha a porta. Abre/ fechao livro. Expressões para manifestar preferências: <ul style="list-style-type: none"> Eu gosto mais de leite. Prefiro jogar a bola. | <ul style="list-style-type: none"> Expressa-se com cortesia para dar instruções e manifestar preferências, interesse/desinteresse e desejos. | 7 tempos |
| | <ul style="list-style-type: none"> Usar expressões para manifestar interesse/desinteresse sobre variadas situações; Usar expressões adequadas para manifestar desejos; | <p>Ouvir e falar</p> <ul style="list-style-type: none"> Expressões para manifestar interesse e desinteresse: <ul style="list-style-type: none"> Estou interessado em estudar contigo. Agora não quero brincar. Expressões para manifestar desejo: <ul style="list-style-type: none"> Gostaria de ir à escola Apetece-me ver a televisão | | 6 tempos |

Fonte: INDE/MINEDH (2015, p. 88).

De acordo com INDE/MINEDH (2015), a unidade temática refere-se a uma ideia global sobre o tratamento da matéria proposta, numa dada fase. Nesse aspecto, recomenda-se, para abordar a unidade temática, fazer leitura de toda a unidade, para não se restringir a elementos particulares. Ainda no programa da 2ª classe, o autor faz menção de histórias, fábulas, lengalengas, poemas, conforme ilustra o quadro seguinte:

Quadro:3 exemplificações de contos, fábulas, lengalengas, poemas o que se pode considerar da literatura infantil na concepção do INDE/MINEDH nos programas do ensino

| UNIDADE TEMÁTICA | OBJECTIVOS ESPECIFICOS O aluno deve ser capaz de: | CONTEÚDOS | COMPETÊNCIAS PARCIAIS O aluno: | CH |
|------------------|--|--|--|-----------|
| II. ESCOLA | <ul style="list-style-type: none"> Ler variados contos, fábulas, lenga-lengas e poemas; Dramatizar variados contos, fábulas, canções e poemas; Realizar jogos; Escrever pequenas histórias; Ilustrar pequenas histórias. | Ler e escrever <ul style="list-style-type: none"> Contos, fábulas, lenga-lengas, poemas Jogos | <ul style="list-style-type: none"> Lê e escreve frases simples e pequenos textos. | 8 tempos |
| | <ul style="list-style-type: none"> Construir frases aplicando artigos definidos e indefinidos; Flexionar artigos em género e número. | Funcionamento da Língua <ul style="list-style-type: none"> Artigos definidos (o/a; os/as) e indefinidos (um/uma, uns/umas) <ul style="list-style-type: none"> Flexão em género Flexão em número | <ul style="list-style-type: none"> Expressa-se, oralmente e por escrito, com correcção, usando artigos definidos. | 6 tempos |
| | <ul style="list-style-type: none"> Identificar combinações grafémicas em palavras; Ler palavras e frases que contêm combinações grafémicas; Escrever palavras e frase que contêm combinações grafémicas. | Ler e escrever Introdução de combinações grafémicas: <ul style="list-style-type: none"> Introdução do duplo s Introdução do s no final de palavras: as, es, is, os, us Introdução de am, em, im, um, om | <ul style="list-style-type: none"> Lê e escreve frases simples e pequenos textos com combinações grafémicas. | 16 tempos |
| | <ul style="list-style-type: none"> Ler imagens, frases e pequenas histórias; Interpretar frases e pequenas histórias; Escrever palavras, frases e pequenas histórias; Ilustrar palavras, frases e pequenas histórias com desenhos; | Ler e escrever <ul style="list-style-type: none"> Imagens Ilustrações | | 6 tempos |

Fonte: INDE/MINEDH (2015, p.101)

Além disso, também o programa da 2ª classe apresenta uma lista de obras recomendadas de leitura obrigatória e complementar. Nessa lista, estão duas obras de literatura infantil, de OUANA, Miguel: *Os animais falam*, PEREIRA, Maria Vitória: *A borboleta do arco-íris*, o que me permite reafirmar que há nos programas de ensino apenas a menção da literatura infantil.

Quadro 4: obras recomendadas de literatura infantil para leitura obrigatória pelos alunos.

6. Obras de Leitura Obrigatória e Complementar

O desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos constitui um dos desafios do Ensino Primário. Deste modo, apresenta-se a seguir um conjunto de obras de leitura obrigatória e complementar que devem ser lidas e interpretadas pelos alunos sob orientação do professor.

Lista das obras de leitura obrigatória seleccionadas por ciclo de aprendizagem

Livros de leitura Obrigatória

| 1º ciclo | Obras de Leitura obrigatória |
|----------|---|
| | <ol style="list-style-type: none"> Mateus e Beatriz; <i>Regras de trânsito</i>, Plural editores. Maputo Mateus e Beatriz; <i>A escrever sem erros</i>, Plural editores. Maputo Ouana, Miguel; <i>Os animais falam</i>, Texto Editores. Maputo Pereira Maria Vitória; <i>A borboleta do Arco-íris</i>, Moçambique Editora. |

Lista das obras de leitura Complementar, seleccionadas por ciclo de aprendizagem

Livros de leitura complementar

| 1º ciclo | Obras de Leitura Complementar |
|----------|---|
| | <ol style="list-style-type: none"> <i>O meu Alfabeto</i>, Plural editores, Moçambique: Av.24 de Julho, 414, Maputo. Sebastião, Isabel; <i>Fichas de Ortografia 1</i>; Porto Editora, Rua da Restauração, 365 Porto – Portugal Sebastião, Isabel; <i>Fichas de Ortografia 2</i>, Porto Editora, Rua da Restauração, 365 Porto – Portugal. Ramalho, Silvério; <i>Sabe Tudo 1</i>, Plural editores; Moçambique. Av. Patrice Lumumba, 765. Ramalho, Silvério; <i>Sabe Tudo 2</i>, Plural editores; Moçambique. Av. Patrice Lumumba, 765. Santos, Camila; Liquito, Conceição; Veiga, Rosalina; Caixinha de palavras; <i>Caixinha de palavras</i>; Porto Editora, Rua da Restauração, 365 Porto – Portugal. |

Fonte: INDE/MINED (2015)

4. 2 Estrutura e conteúdo dos livros didáticos de português (1ª e 2ª classes)

Conforme apontei no segundo capítulo, o autor dos documentos analisados denomina-se de INDE/MINEDH, uma instituição que se subordina ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique.

Na verdade, esses materiais para chegarem ao formato desejável passam por mãos de muitas individualidades, entre elas funcionários públicos, preferencialmente, professores de diferentes níveis de ensino, básico, secundário e universitário, editoras e o Ministério da Educação para fazer uma avaliação final. (NERUA, 2016). Nesse sentido, a concepção sobre a literatura infantil e leitura aqui analisada deve ser atribuída a essa equipe do trabalho da INDE/MINEDH.

Assim, neste capítulo, apresenta-se a minha compreensão sobre a concepção que a INDE/MINEDH tem sobre a literatura infantil e sobre a leitura para a formação de leitores. De um modo geral, analisando de forma atenta, os quatro documentos, refiro-me aos dois programas de ensino e dois LDs de língua portuguesa da 1ª e 2ª classes, notei que não tem nada que interessa trabalhar literatura infantil e poucas opções à leitura literária.

Nos programas de ensino, por exemplo, embora se recomendem textos de literatura infantil para leitura obrigatória: um de OUANA, Miguel: *Os animais falam*, e outro de PEREIRA, Maria Vitória; *A borboleta do Arco-íris* (quadro 2), nada consta ao longo das páginas dos respectivos programas em relação ao momento em que esses livros devem ser lidos e ao modo como podem ser lidos, o que me leva a criar uma hipótese de que essa menção é somente “para o Inglês ver” como diz o adágio popular, aliado ao facto de que, como é do nosso conhecimento, em Moçambique, a organização curricular, a distribuição da carga horária por disciplina até a planificação de aulas trimestral são definidas centralmente (no Ministério e ao nível da província), cabendo às escolas e aos professores cumprirem escrupulosamente.

Mas também, assim concluo se tiver em conta que, como Oliveira (2010), por mim citada, observou, os livros infantis, mesmo existindo nas prateleiras das

livrarias, o Ministério não os faz chegar às escolas. É evidente, portanto, que os professores não trabalham com os seus alunos a literatura infantil, porque não a tem disponível. O único material didáctico que eles recebem do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano é o programa de ensino e os LDs.

Dada essa situação não tenho a mínima dúvida de que a literatura infantil não é trabalhada em Moçambique. Não creio que existam professores que o possam fazer à conta própria, ou seja, duvido que existem professores que adquirirem os livros infantis e levam-nos à sala de aula, porque o horário não os possibilita, dúvida essa que será esclarecida nas próximas pesquisas.

Se a não alocação dos livros infantis aos alunos e a não previsão do tempo dedicado à leitura literária infantil pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano como órgão de planificação central não é intencional, isto é, não é “para o Inglês ver”, é possível aventar a hipótese de que o INDE/MINED, autor desse material, não compreende muito bem o que é literatura infantil e sua importância.

O mesmo se pode dizer em relação à leitura literária. Nesse aspecto, observei que se tem muito poucas ou quase nada de opções para trabalhar a leitura literária, os livros apresentam exercícios de leitura em quase todas as unidades, porém, estes exercícios pouco contribuem para que o aluno possa ter necessidade de ler textos literários, a fim de se constituir social e culturalmente, ser um leitor literário responsivo, crítico e reflexivo.

É difícil afirmar também que, os textos que se apresentam nos livros didácticos podem ser considerados como narrativas infantis, contos, fábulas e poemas previstos nos respectivos programas de ensino, pois eles não passam de invenções de textos somente para trabalhar a língua como sistema de regras estáveis, a gramática.

Tais pseudotextos (SOARES, 2011) não têm identidade e autoria, o que dificulta a compreensão do contexto, história, o extraverbal (VOLÓCHINOV, 2017). A meu ver, e concordando com Soares (2011), ao seleccionar um texto para a sala de aula, este tem de constituir-se, ele também, como um texto, isto é, uma unidade de

linguagem, tanto de ponto de vista semântico – uma unidade percebida pelo leitor como um todo significativo – quanto do ponto de vista formal – uma unidade em que haja uma integração dos elementos, que seja percebida como um todo coeso (SOARES, 2011), pois são esses os elementos que possibilitam a construção de sentidos pelo aluno.

Os trechos dos programas e os textos analisados neste trabalho são apenas alguns exemplos de tudo o que acabei de expor, uma vez que tanto os enunciados nos programas como os textos nos LDs são muito bem parecidos na maneira como apresentam os objectivos a serem atingidos pelos alunos e os exercícios para a leitura.

Nesse sentido, se no capítulo anterior, na metodologia, apresentei uma caracterização genérica da estrutura dos programas e dos LDs, aqui apresento, primeiramente, o conteúdo em cada unidade temática, o tipo de texto previsto, para, depois, analisar os textos seleccionados e os respectivos exercícios de leitura.

O LD da 1ª classe, como foi apontado, tem cinco unidades, a saber: Escola, Família, Escola, Comunidade e Ambiente. A primeira unidade, que vai da página 4 a 29, abre com um questionário de três perguntas: “O que vêes na imagem? O que estão a fazer as crianças? O que fazem os adultos? ”, seguido pelo respectivo texto-imagem (mas não se confunde com um texto ilustrado), uma escola que mostra salas de aulas, funcionários de limpeza e rega das plantas e da relva, alunos e professores durante o intervalo e os alunos a brincar, jogar a neca. Pelo que tudo indica, as respostas dos alunos se limitariam, nesse caso, em dizer que vemos escola, salas de aulas, professores, alunos a brincar no pátio escolar, a jogar neca, e os funcionários na limpeza e rega de plantas, e nada mais.

Nas páginas seguintes, isto é, da página 5-29, segue uma sucessão de imagens e exercícios de treinamento de expressões para cumprimentar, despedir, informar, se identificar, indicar tamanho, altura e peso, normas de convivência na escola, expressões de lateralidade, exercícios de coordenação motora, vocabulário de instruções de controle, pedido de desculpas.

No meio dessa unidade, o INDE/MINEDH apresenta canções para o treino dos conteúdos abordados, o que, a meu ver, essa seria uma oportunidade para poder explorar a canção como uma narrativa oral, muito presente na cultura africana. Tal canção tem como finalidade o ensino da letra, o que sucede em todo o livro. Isto é, onde aparece uma canção, o objectivo é para lhe extrair a letra que vai ser estudada.

Significa que, nesta primeira unidade nada foi proposto de literatura infantil nem para leitura. Nessa unidade, o INDE/MINEDH previu apenas exercícios de treinamento da oralidade, coordenação motora (grafismos, traçado de círculos). O mesmo sucede na unidade 2: a Família, que vai da página 30 a 90. Essa unidade também abre com um questionário de uma pergunta-chave: “Observa a imagem com atenção. Diz o que vês na imagem, que se vai repetindo em quase as todas as páginas”.

Nesta unidade, trata-se de uma continuidade com os exercícios de treinamento de expressões, identificação dos membros da família que está no livro (o que fica ao critério do professor levar ao aluno a identificar os membros da sua própria família). Além disso, apresentam-se exercícios para a identificação de objectos, utensílios e animais domésticos.

Todavia, nessa unidade começa a decodificação de letras, iniciando-se pelas cinco vogais e pelas consoantes M, N, P, L e T, o autor chama de “leitura” letras, e o desenho dessas letras, que o autor chama de escrita, e sua junção, que o autor chama sílabas. Nem leitura, nem escrita e nem sílabas, uma vez que essas letras são trabalhadas fora do contexto do qual não deveriam ser isoladas. Para Volóchinov (2017), todo o elemento linguístico isolado do contexto não passa de sinal, um som e um elemento que não encontra nenhuma correspondência na prática da linguagem.

É preciso não confundir um pseudotexto com fragmento de texto. De acordo com Soares (2011), o autor do livro didáctico, para escapar à dificuldade da escolarização adequada da literatura, inventa “texto”, um pseudo-texto, e em geral o faz propriamente com o objectivo de desenvolver actividades de leitura, mas de

ensinar sobre a língua – ensino da gramática, de ortografia. Ao passo que, fragmento é um texto, uma unidade de linguagem, tem identidade e autoria. (BAKHTIN, 2011). Na página 68, o INDE/MINED pede ao aluno para contar histórias, adivinhas e fábula.

Figura 3: Tarefa com as histórias e adivinhas

2 Família

Prevenção de acidentes domésticos

👁️ **Observa a imagem.**
Explica o que aconteceu.

🎵 **Canta a canção "cuidado".**

Cuidados a ter com objectos cortantes, fogo e produtos inflamáveis e/ou tóxicos

👁️ **Observa as imagens.**

👁️ **Por que razão os objectos apresentados são perigosos? Que cuidados devemos ter com estes objectos?**

Histórias e adivinhas

👁️ **Conta aos teus colegas uma história ou uma adivinha que conheças sobre um possível acidente com produtos inflamáveis ou tóxicos.**

👁️ **Conta uma fábula que conheças, relacionada com a família.**

68

Fonte: INDE/MINEDH, 2015

Ressalte-se que, histórias, adivinhas e fábulas não se confundem com a literatura infantil. Tais são ditos populares geniais para as crianças, ajudam as a brincar, tentar descobrir soluções, aumentar o seu vocabulário e transmitem valores, entretanto não chegam a ser uma literatura infantil.

De um modo geral, este tipo de narrativa é uma criação universal, isto é, pertence a todos os povos, e não a um só povo, ainda que apresente variações em diferentes povos. E por trás destes textos, a ocultação da identificação e autoria está uma verdade moral e inquestionável, apoiada sobre uma ficção.

A intimidade religiosa e psicológica nessas narrativas, representada, geralmente, por animais, adivinhações e pensamentos, ocupa um lugar de destaque

para a moralização, o que não é compatível com o interesse da literatura infantil. A literatura infantil, embora necessite desses ensinamentos, não se limita a eles, eles não se convertem em verdades inquestionáveis, são relativos, a literatura transcende fronteiras culturais e forma a consciência humana como um todo.

A terceira unidade, Escola, que vai da página 90 a 120, dá continuidade aos exercícios de decodificação e desenho e junção de letras (porque como apontei não é leitura nem escrita), misturados com os exercícios de oralidade orientados pela observação de imagens. Continuam também exercícios de treinamento de expressões para indicar posição, tempo, expressões para formular pedidos de desculpas e agradecimentos, exprimir felicitações, dar preferências.

Na página 116, apresenta-se uma pequena história (na verdade é um conjunto de frases), inventada, e, por isso não se confunde com o texto da literatura infantil. Essa historinha de quatro frases, incluindo o título, ele tem o rato e o cágado como personagens.


Figura 4: texto o gato e o cágado (autoria do próprio INDE/MINEDH)

3 Escola

Legenda as imagens com as frases correspondentes.

O papagaio vive na gaiola. A Guga lava o cogumelo.

O gato bebe água.




Lê e copia a frase.

O papagaio come a goiaba.

Lê e copia o texto seguinte, no teu caderno.

O gato e o cágado
 O cágado bebe água no rio.
 O gato pede uma gota de água ao cágado.
 O cágado ri e dá a água ao gato.



Escreve, no teu caderno, as frases que o teu professor ditar (**O gato bebe água. A gola da Rafa é bonita.**).

116

Fonte: INDE/MINEDH (2018, p. 116)

Na quarta e quinta unidade, Comunidade e Ambiente, respectivamente, o autor leva proposta de trabalho, novamente, exercícios de treino da oralidade pela oralização de imagens de histórias e adivinhas e introduz as lengalengas, que também não se configura como literatura infantil.

Da mesma forma, as histórias, adivinhas e fábulas, que acabei de comentar, as lengalengas são ditos populares transmitidos de geração em geração, constituídos por palavras que geralmente rimam e com muitas repetições, conferindo-lhes um carácter musicado que facilita uma rápida memorização. Também não têm uma identificação, autoria própria e sentido, como, por exemplo, a lengalenga que se lê *O rato rói a roupa do rei Rubi (p.123)*, entre outros.

Além disso, mantém-se a decodificação, desenho e junção de letras. Aliás, fica evidente que este tipo de texto é levado para a sala de aulas apenas como uma fonte para o ensino da gramática, isto é, para os exercícios “Trava-língua” (INDE/MINEDH, 2015, p. 123), sendo que as questões que trazem um aprofundamento da leitura são, na prática, inexistentes, as seções de leitura são apenas para ensinar o ritmo, não dão nenhum destaque para a leitura literária.


Terminada a análise do livro da 1ª classe, o próximo livro a ser descrito é o da 2ª classe. Também, este livro está dividido em unidades temáticas, em número de seis. Cada unidade deste livro abre com um questionário que visa à exercitação da oralidade, seguido por uma imagem que é descrita e respondida oralmente. Novamente, aqui o autor traz, conforme será possível observar adiante, um conjunto de frases sem sentido apenas para o treinamento da língua, e não para a leitura.

A primeira unidade intitulada, Família, se inicia com um questionário oral que orienta à descrição da imagem. De um modo geral, essa unidade é uma revisão dos conteúdos da 1ª classe, isto é, da página 4 a 41, volta-se aos exercícios de treinamento de expressões para dar ordens/instruções (frases imperativas), entre outras; aparecem diversos pseudotextos, isto é, sem identificação e autoria. A decodificação e o de desenho de letras substituem em todas as páginas desta unidade os exercícios de leitura e os da escrita. Na página 26, o autor apresenta um

pseudo-texto com o título *O macaco e o hipopótamo* característico de fábulas africanas no que diz respeito aos animais como personagens.

Figura 6: Fábula (autoria do próprio INDE/MINEDH)


1. Observa a imagem.



2. Responde, oralmente, às perguntas sobre a imagem.
Diz o que vês na imagem.
O que faz o macaco? E o hipopótamo?

3. Lê o texto.

O macaco e o hipopótamo
O macaco comia uma banana e ao lado dele o hipopótamo dizia:
Hipopótamo – Que fome! Amiga, dá-me metade da tua banana.
Macaco – Há muita banana na bananeira. Sobee, amigo.
O macaco foi ao rio e viu o hipopótamo.
Macaco – Que sede! Amigo, dá-me água.
Hipopótamo – Toma lá água, amigo. Mata a tua sede.
O hipopótamo teve uma boa atitude. Ajudou o seu amigo macaco.



4. Responde, oralmente, às perguntas sobre o texto.
O que estava o macaco a fazer?
Quem estava ao lado do macaco?
O que é que o hipopótamo pediu ao macaco?
O que respondeu o macaco?
O que é que o macaco pediu ao hipopótamo?
O que fez o hipopótamo?
Quem teve uma boa atitude, o macaco ou o hipopótamo? Porquê?

5. Dramatiza o texto com os teus amigos.

6. Escreve duas frases sobre um animal que conheces.

Fonte: INDE/MINEDH (2018)

Como todas as unidades, a unidade 2, Escola, começa por um questionário seguido por uma imagem para uma interpretação oral e neste caso concreto, a imagem retrata uma escola não identificada. Na página 55, o autor apresenta um pseudo-texto, uma espécie de fábula com o título *O gato e o rato*, seguido por um questionário e por exercícios de preenchimento de espaços vazios por palavras extraídas do pseudo-texto.


O mesmo se pode dizer em relação à unidade 3, ela abre com um questionário oral e uma imagem. A imagem se refere a uma cidade não identificada. Esta unidade abre com o título Contos, fábulas, lengalengas e poemas. Na prática, é difícil enquadrar o conjunto de frases que o autor apresenta nas categorias de conto, fábula, lengalengas e poemas, ou seja, na página 71, o autor apresenta o seguinte texto inventado:

Figura 7: Contos, fábulas, lengalengas e poemas

Contos, fábulas, lengalengas e poemas.

Contos, fábulas, lengalengas e poemas

- 1. Observa** a imagem.
- 2. Responde**, oralmente, às perguntas sobre a imagem.
 O que vês na imagem?
 O que está a fazer um dos meninos? E o outro?
 O que está a fazer o passarinho?



- 3. Lê** o texto.

Os dois amigos

Havia num bairro dois meninos amigos, o Aníbal e o Beto. Eles estudavam na mesma escola.
 Um dia, eles iam para a escola e viram um pássaro caído.
 O Beto ficou com pena do pássaro e pensou:
 – Coitado! O pássaro está com fome.
 Então, o Beto deu um pouco de pão ao pássaro.
 Contento, o pássaro levantou-se, comeu o pão, piou, piou e disse:
 – Tu és um menino muito bom.
- 4. Responde**, oralmente, às perguntas sobre o texto.
 Como se chamam os meninos do texto?
 Para onde é que eles iam?
 O que é que os meninos viram?
 O que é que o Beto fez?
 O que é que o pássaro disse ao Beto?

71

Fonte: INDE/MINEDH (2018, p.71) livro didático da 2ª classe.

Por ser uma invenção, tal texto não é um texto de literatura infantil e o questionário que o acompanha não possibilita a leitura como produção de sentido. Na mesma unidade, aparece o pseudo-texto com o seguinte título *O pássaro, a formiga e o cão*, personagens característicos das fábulas africanas, entretanto não passa de um texto inventado pelo autor, pois não tem identificação e autoria. Ao contrário do que o autor enuncia no começo da unidade, na prática, ele não apresenta nem conto, fábula, lengalengas e poemas.

A unidade 4, Ambiente, também abre com um questionário e uma imagem onde se descrevem animais selvagens, elefante, hipopótamo, leão, rinoceronte, girafa, búfalo, entre outros. Na página 99, o autor considera o seguinte pseudo-texto como fábula, e na página 102, da mesma unidade, a aparece uma espécie de outra fábula com o título *O coelho e o cágado*, também característico das africanas de tradição oral.

Figura 8: Fábula (autoria do INDE/MINEDH)

Fábula

Fábula

1. **Observa** a imagem.
2. **Responde**, oralmente, às perguntas sobre a imagem.
 - O que vês na imagem?
 - Quais são as cores da lagarta?
 - O que está a fazer o sapo?
 - O que pode acontecer ao sapo?
3. **Lê** o texto.

O sapo e a lagarta

Um dia, o sapo viu uma lagarta bem bonita, com uma pele verde e azul, e perguntou-lhe:

– O que fazes para ter uma pele tão bonita?

A lagarta começou a dizer:

– Põe ao lume uma panela com óleo e depois...

O sapo não quis escutar mais e disse:

– Já sei, já sei!

Ao chegar a casa, o sapo colocou ao lume uma panela com óleo e meteu-se nela. Ao sentir o aquecimento, saltou para fora da panela, mas já se tinha queimado.

Por isso é que o sapo tem a pele cheia de borbulhas, porque não escutou os conselhos da lagarta até ao fim.

4. **Responde**, oralmente, às perguntas sobre o texto.
 - Qual é o título da história?
 - O que perguntou o sapo à lagarta?
 - O que respondeu a lagarta?
 - O sapo ouviu o conselho todo da lagarta?
 - O que fez o sapo ao chegar a casa?
 - O que é que aconteceu ao sapo? Porquê?
 - O que é que este texto nos ensina?
5. **Escreve**, no teu caderno, um novo título para a história.

99

Fonte: INDE/MINEDH (2018, p. 99)

Nas unidades 5 e 6, também o autor apresenta fábulas inventadas por ele com a finalidade de ensinar a língua, a gramática, o que me afigura afirmar, de um

modo geral, que nestes livros não existem textos com características de literatura infantil, e, logo, também não existem questões que remetem à leitura literária.

Figura 7: conto (autoria da própria equipe da INDE/MINEDH)

6 Saúde e higiene

3. Lê o texto.

O menino e o cão

Um menino gostava de brincar com o cão no quintal.
Um dia, enquanto o menino brincava, gritou:
– Ai, ai, ai, o cão mordeu-me!
Então, as pessoas correram para socorrer o menino. Quando lá chegaram, o menino disse que estava a brincar.
Dias depois, o menino voltou a gritar:
– Ai, ai, ai, o cão mordeu-me!
As pessoas ouviram o grito mas não foram socorrer o menino. Elas julgavam que ele estava a brincar outra vez. Mas, na verdade, desta vez, o cão mordeu o menino.
O menino foi levado ao hospital e prometeu nunca mais mentir.

4. Responde, oralmente, às perguntas sobre o texto.

O que gostava de fazer o menino do texto?
Enquanto brincava, o que fez o menino?
Então, o que fizeram as pessoas?
O que disse o menino ao ver as pessoas?
O que aconteceu depois?
E as pessoas foram socorrer o menino? Porquê?
O que aprendeste com esta história?

5. Numera as frases de acordo com a ordem dos acontecimentos da história que leste.

As pessoas correram para socorrer o menino.
 O menino gritou: “Ai, ai, ai, o cão mordeu-me!”
 1 Um menino gostava de brincar com um cão.
 O menino foi levado ao hospital e prometeu nunca mais mentir.
 O menino disse que estava a brincar.
 Ninguém apareceu para socorrer o menino.
 O menino voltou a gritar: “Ai, ai, ai, o cão mordeu-me!”
 O cão realmente mordeu o menino.

152

Fonte: INDE/MINEDH (2018, p.152) livro didático da 2ª classe.

Terminada a descrição dos livros didáticos quanto à estrutura e conteúdo, passo, a seguir, a me debruçar sobre as concepções da literatura infantil e de leitura nos programas e nos LDs para a formação do leitor literário.

4. 3 Concepções da literatura infantil nos programas e nos LDs: implicações para a formação de leitores

O primeiro aspecto a ser destacado, a partir dos enunciados gerados nos dois programas e nos dois livros didáticos da 1^a e 2^a classes, é que esse autor, ao longo desses materiais, revela-se muitas vezes contraditório, o que despertou a minha atenção, pois são visões reducionistas, na medida em que ambas remetem para o treino da língua como sistema, e não para a aprendizagem da literatura infantil e de leitura como construção de sentidos.

A contradição reside no facto de que o autor, o INDE/MINEDH, neste caso, traz uma menção da literatura infantil, recomenda os textos literários infantis para leitura obrigatória (ver quadro 3), entretanto, na prática, não prevê uma disciplina específica de literatura infantil, não traz o detalhamento sobre como e quando se devem ensinar os textos recomendados, ou seja, os textos propostos não são trabalhos; todos os textos que aparecem nos livros didáticos são criados/inventados pelo próprio autor, não se configurando, portanto, como literatura infantil, e não contribuem para a formação do leitor literário.

O INDE/MINEDH compara a literatura com qualquer coisa que serve de estímulo para o uso da língua. Em outros momentos, apesar de tentar relacionar os textos literários a uma prática cultural, acaba condicionando esses mesmos textos ao serviço da gramática, além de orientá-los para responder oralmente às perguntas que os acompanham e para a cópia.

Conforme apontei no capítulo anterior, os programas de ensino analisados apresentam uma mesma estrutura, contendo como umas das componentes, a subsecção das sugestões metodológicas, que funcionam, a meu ver, como uma espécie de corrimão que deve ser seguido pelo professor a fim de orientar o processo de ensino e aprendizagem de cada matéria. Nesse sentido, em relação ao ensino da literatura infantil, o INDE/MINEDH escreve que o professor deve:

- Contar histórias engraçadas que incluem os vocábulos em estudo e pedir aos alunos que identifiquem as palavras ou expressões que já conhecem e a moral da história. [...];

- Ordenar as acções de uma história desordenada, em grupo para estimular o uso da língua (neste caso a língua portuguesa) entre os alunos. [...];
(INDE/MINEDH, 2015, p. 56-67).

Parece que o autor encara as histórias como um princípio norteador para identificar as palavras ou expressões, extrair a moral e estimular o uso da língua. Apoiando-me a Volóchinov (2017), para quem a linguagem é uma actividade social, entendo que o texto literário vale mais do que ser pretexto para ensinar as palavras soltas, extrair a moral e muito menos estimular o uso da língua. Afinal, a literatura infantil é, simultaneamente, o meio e instrumento que insere o aluno no mundo da cultura e da linguagem escrita, por meio da leitura e da escuta.

Como o autor do programa de ensino, o do LD da 1ª classe também demonstra uma compreensão da literatura infantil como instrumento, ao reduzir o texto, como se pode ver no extrato abaixo para o ensino de palavras soltas. E uma vez, esse autor denota a ideia de que a gramática, isto é, o ensino das estruturas linguísticas ocupa o lugar supremo.

Figura: 8 histórias, adivinhas e lengalengas

Histórias, adivinhas e lengalengas
Histórias

Lê o texto.
O Robi é o gato da Rita.
O Gulamo, amigo da Rita, vê o gato.
O gato viu o rato e abanou a cauda.
O rato pulou e o gato miou: miau, miau.

Como se chama o gato da Rita?
O que fez o gato quando viu o rato?

Completa os espaços e constrói uma frase.
O rato _____ e o gato miou _____.

Lê o texto e observa a imagem.
A mota do tio Galibo é bonita.
O tio Galibo leva uma mala na mota.
Ele dá a mala à vovó Filomena.

O que leva o tio Galibo na mota?
A quem dá a mala o tio Galibo?

Toma a mala, vovó.

122

Fonte: INDE/MINED (2019, p. 122), “Vamos ler e escrever”, 1ª classe.

Essa compreensão contrasta os princípios da linguagem como uma actividade social no sentido volochinoviano. Nessa perspectiva, entendo que a literatura infantil, como linguagem, não pode ser tomada isoladamente e ela não

serve para estimular a linguagem. Dessa maneira, concordo também com Arena (2010), ao afirmar que a literatura infantil é inseparável da cultura. Segundo esse autor, a literatura infantil insere a criança no mundo da escrita. Nesses termos separar a linguagem da literatura significa separar o aluno da sua própria vida e das trocas verbais com o outro, o que é, sob ponto de vista do autor, impossível.

Da mesma forma, Medviédev (2012, p. 72), ao criticar os formalistas, que tentam compreender a literatura fora do seu meio ideológico, afirma que

A literatura, tanto em sua integridade como em cada um dos seus elementos, ocupa um lugar determinado no meio ideológico, sendo orientada nele e determinada por sua influência direta. Por sua vez, o meio como um todo, e em cada um dos seus elementos é igualmente um elemento dependente do meio socioeconômico [...].

Dessa maneira, reduzir as histórias, isto é, o texto literário ao ensino de palavras isoladas é separar esse texto literário da cultura do leitor. É preciso, para ensinar a literatura infantil, que se leve em consideração os aspectos culturais e as condições de sua produção.

Na sua maioria, os textos seleccionados para os LDs são sobejamente conhecidos na sociedade moçambicana. Melhor dizendo, os animais representados nesses pseudotextos considerados de contos, fábulas e lengalengas têm uma simbologia muito importante na cultura moçambicana, o que, a meu ver, essa simbologia deveria ser explorada nas perguntas que acompanham os textos a fim de inserir a criança nessa cultura.

Para Volóchinov (2019), todo o objeto físico pode ser compreendido como um signo. Isto é, sem “deixar de ser uma parte da realidade material, esse objeto, em certa medida, passa a refratar e a refletir outra realidade.” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 92). E essa transformação, em Moçambique, acontece na literatura oral em que os animais, o coelho, o cágado, a hiena, a galinha, o camaleão, o macaco, entre outros, são tornados personagens que transmitem valores humanos.

De acordo com Rosário (1989), em Moçambique, os animais de pequeno porte são geralmente interpretados como heróis, porque quando colocados a

disputar com os de grande porte, ganham a batalha. Por exemplo, o texto seguinte no LD da 2ª classe, ilustra diálogo que se desenrola entre o Coelho e o Cágado, dois personagens que nas fábulas de expressão oral são considerados espertos, inteligentes, astutos.


Segundo Rosário (1989), o coelho desempenha vários papéis na literatura oral moçambicana. No entanto, segundo esse autor, os papéis desempenhados por esses animais variam de região para região. Para esse autor, na zona centro do país, o coelho é visto como herói, mas na zona Sul, esse papel é desempenhado por animais como sapo, camaleão, andorinha, o cágado, a tartaruga.

Figura: 9 fábulas (invenção do próprio autor)

4 Ambiente **Avaliação formativa**

8. Observa as imagens abaixo e **marca** com **X** os animais domésticos e com **✓** os animais selvagens.

9. **Escreve** o nome dos animais debaixo das imagens.



10. **Completa** as frases com as palavras **selvagens** e **domésticos**.
Os animais _____ vivem perto do Homem.
Os animais _____ vivem longe do Homem.

11. **Completa** as palavras com **az, ez, iz, oz, uz**. **Copia**, no teu caderno, as palavras que completaste.
perd___ d___ fel___ ra___ v___ l___ rap___

12. **Lê** o texto.

O coelho e o cágado

O coelho achava-se muito esperto e veloz. Um dia, o coelho convidou o cágado para uma corrida.


Então, o cágado mandou uma carta a convidar os amigos para a corrida.

No dia da corrida, o cágado colocou vários cágados em diferentes pontos do caminho.

Durante a corrida, o coelho via a todo o momento o cágado diante dele. Quando chegou ao fim da corrida, o coelho viu que o cágado já lá estava.

Assim, o cágado ganhou a corrida porque era esperto e sabia ler.

O coelho, envergonhado por ter perdido a corrida, deixou de ser vaidoso.



102

Fonte: INDE/MINEDH,(livro da 2ª classe, 2018, p.102)

Ao manifestar a sua compreensão sobre a literatura infantil, o autor do programa analisado parece compreender a literatura infantil como uma obra de

moralizar, ao orientar que o professor deve contar a história e pedir aos alunos para identificarem “[...] a moral da história.” (INDE/MINEDH, 2015, p. 56-67). Semelhantemente, o autor dos LDs parece concordar com essa visão, ao exigir também ao aluno para saber o que “nos ensina história”, uma pergunta que aparece repetida várias vezes nos textos pseudotextos seleccionados, como ilustra o extrato seguinte:

Figura: 10 (que evidência perguntas que lavam a criança a extrair a moral da história na fábula inventada pelo INDE/MINEDH).

Fábula

1. Observa a imagem.
2. Responde, oralmente, às perguntas sobre a imagem.
Diz o que vês na imagem.
Onde se encontram os animais?
O que é que a formiga está a fazer?
O que é que o cão está a fazer?
3. Lê o texto.

O pássaro, a formiga e o cão

O pássaro e a formiga eram amigos.
Um dia, a formiga foi ao rio, tirou água e caiu. Então, a formiga berrou:
– Socorro, socorro!
O pássaro, que era bom, voou e salvou a formiga.
Um dia, o cão atacou o pássaro. A formiga viu e picou o cão feio. O cão deixou o pássaro.
Esta história ensina-nos que a ajuda mútua é importante.

3 Comunidade

4. Responde, oralmente, às perguntas sobre o texto.
Qual é o título do texto?
De que animais fala o texto?
Que animais são amigos?
O que é que aconteceu à formiga?
Quem salvou a formiga?
O que é que fez a formiga para ajudar o pássaro?
O que é que nos ensina o texto?

Fonte: INDE/MINEDH, (livro de português da 2ª classe, 2018, p. 73-74)

É um facto que a literatura infantil nasceu com a função de moralização e, portanto, como um acto unilateral e dogmático, em que o mestre era o único detentor de saber/poder. Nessa direcção, o autor dos programas de ensino demonstra compreender literalmente a literatura infantil como instrumento moralizador e não necessariamente uma ferramenta primordial para a inserção do aluno no mundo da linguagem escrita. Mas como aqui a linguagem é concebida como uma actividade constitutiva dos sujeitos, marcadamente dialógica, não há lugar mais para entender a literatura infantil como instrumento de moralização.

Dizendo melhor, a escola não deve impor uma conduta, é preciso, porém, que se respeite a singularidade dos sujeitos. Entendo que a conduta é sempre relativa, pois pode ser que certa conduta seja boa para um e má para outros. Nesses termos, e como a literatura infantil é aqui compreendida, nesse caso, como um género de discurso complexo do ponto de vista do seu conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional (BAKHTIN, 2016) entendo que o autor deveria explorar ainda mais essa diversidade temática, estilística e composicional, ao elaborar as propostas de actividade leitura das obras literárias para que essa leitura não fique condicionada a uma temática, a um estilo e a uma construção composicional.

Evidentemente, essa diversidade dos géneros de discursos, conforme observa Bakhtin, desempenha um papel de extrema relevância, pois “são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada actividade humana.” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Na mesma direcção, Costa (2017) também entende que existe uma diversidade muito grande de textos da literatura infantil, do ponto de vista tipológico (mitos, lendas, fábulas, apólogos, contos, crónicas), temático (moralísticos, religiosos ou ideológicos), composicional, etc.

Partindo dessa compreensão, concordo com vários autores que advogam a necessidade de diversificar a leitura dos alunos. Sob o meu ponto de vista, o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional de textos infantis não podem sofrer restrições pelo interesse do professor, escola ou de qualquer sistema ideológico, pois pode haver limitações de acesso à realidade concreta e de interesse do próprio aluno como um ser responsivo.

Neste caso concreto, o autor dos programas e os LDs em análise, ao recomendarem que os textos de leitura de seus alunos, deveriam sugerir uma diversidade muito grande de temas, estilos de linguagem e construção composicional, tendo em conta vários aspectos da sociedade moçambicana multicultural.

Para Bakhtin (2016), o género de discurso, relativamente estável, deve refletir às condições específicas de um determinado campo da actividade humana, pois

cada campo de utilização de linguagem. Esse autor valoriza também os enunciados escritos ou orais como formas de diálogo mais amplo, ao apontar que o enunciado constitui a materialização da utilização da linguagem.

Desse modo, o texto da literatura infantil como gênero de discurso, o seu conteúdo temático e o estilo de linguagem, nesse caso, devem corresponder às necessidades do grupo social em que cada aluno se enquadra e não impostos obrigatoriamente pela escola.

Nesses termos, a literatura infantil não pode de maneira alguma se restringir ao ensino da moralidade, pois poderá influenciar negativamente à apreensão dos outros gêneros textuais mais complexos que trabalham com temáticas diversificadas e que procuram inserir a criança no mundo da cultura.

Para tal, o INDE/MINEDH órgão responsável pela elaboração dos materiais que os professores devem seguir na sala de aulas, ao seleccionar textos literários que devem constar nos livros didáticos e serem lidos pelo aluno deve tomar em consideração essa diversidade para que o aluno se torne um leitor responsivo e dialógico diante do outro, além de criar interesse pela leitura no aluno.

Com Bakhtin (2011), entendi que a constituição de um sujeito responsivo acontece sempre na relação com o Outro, mas esse Outro não tem poder absoluto da palavra, porque a palavra é território comum que nos liga mutuamente. (VOLÓCHINOV, 2019).

Quanto a mim, o texto literário não tem ensinamento se ele não permite dialogar. Segundo o meu ponto de vista, no lugar da pergunta “[O] que este texto nos ensina? ”, como outras similares como “[Q]ual é o título da história? ” no mesmo texto indicado acima, podem ser reformuladas, apoiando-se nos princípios básicos de Foucambert (2014) já que ler é fazer perguntas podia-se preparar o aluno da seguinte forma: quais as perguntas que você quer fazer ao autor do texto ao longo da leitura? Quais as respostas você obteve dessas perguntas? Pois à medida que vai questionando o texto mais opções de respostas terá e ao mesmo tempo outras perguntas poderão surgir dessas respostas levando com que o aluno construa o sentido a partir da leitura dialógica que faz do texto.

Analisando os motivos que levaram à revisão pontual do currículo que deu origem aos presentes programas de ensino e os respectivos LDs, compreendi que o autor percebeu que grande parte de alunos do ensino básico termina o 1º ciclo sem saber ler e escrever (INDE/MINEDH, 2015). Se isso for verdadeiro, o ensino da literatura infantil numa perspectiva dialógica é uma das soluções que podem reverter o cenário. Essa perspectiva derruba ideias falsas de verdades absolutas que só impedem a escola de ensinar o aluno a ler o mundo, pela construção de sentido.

Bakhtin (2011) ensina que o mundo se apresenta, para nós, inacabado. Portanto, precisamos do Outro para nos completar, para preencher o que nos falta, estando no nosso lugar insubstituível e intransferível. O que quero destacar é que a literatura infantil, vista nesse prisma, desempenha bem esse papel de nos completar. Melhor dizendo, o sentimento de inacabamento é o motivo que cria a necessidade de ler a literatura, aqui entendido como encontro com o outro, almejada pela escola.

Não há dúvida de que a concepção do autor dos programas de ensino e dos LDs acerca da linguagem é muito linear e monológica, o que pode ser compreendido também quando a equipe do INDE/MINEDH tenta relacionar o texto visual (imagem) e o texto escrito. A figura seguinte mostra uma imagem, um texto escrito e as respectivas perguntas de leitura/compreensão do texto.

Figura: 11 e 12 fabula (invenção do autor com as respectivas questões)

Fábula

1. Observa a imagem.

2. Responde, oralmente, às perguntas sobre a imagem.

- que vês na imagem?
- que estão a fazer as abelhas?
- que é que nos dão as abelhas?
- Onde está a hiena?
- E o macaco, o que está a fazer?



3. Lê o texto.

O macaco e a hiena

Um dia, o macaco e a hiena estavam a passear numa mata, quando viram uma goiabeira com muitas abelhas e mel.

A hiena afugentou as abelhas para tirar o mel. Mas, como não era capaz de subir à goiabeira, pediu ao macaco:

– Amigo macaco, sobe lá para tirar mel para comermos.

O macaco subiu à árvore, mas, como era egoísta, começou a comer o mel sozinho.

– Amigo, dá-me um pouco de mel. Não deves comer aí sozinho! – reclamou a hiena.

– Há pouco mel. Não dá para repartir contigo – respondeu o macaco.


De repente, uma abelha picou o macaco. Cheio de dor e tonto, o macaco caiu da árvore e gritou:

– Amiga hiena, ajuda-me. Dói, dói aqui!


Como a hiena era bondosa, levou o macaco ao hospital.


A partir desse dia, o macaco passou a partilhar o que tinha.


6 Saúde e higiene


 **4. Responde**, oralmente, às perguntas sobre o texto.

De que fala o texto?
 O que viram o macaco e a hiena?
 O que fez a hiena?
 A hiena conseguiu tirar o mel? Porquê?
 A quem pediu a hiena para tirar o mel?
 O que fez o macaco?
 O macaco partilhou o mel?
 O que aconteceu ao macaco enquanto comia o mel?
 O que fez a hiena?
 O que passou a fazer o macaco?
 O que nos ensina esta história?


 **5. Completa** as frases com o nome das imagens.


O _____  e a hiena eram amigos.


O macaco e a hiena afugentaram as _____ .


 **6. Numera** as frases de acordo com a ordem dos acontecimentos da história que leste.

A hiena pediu ao amigo um pouco de mel.
 A hiena afugentou as abelhas, para tirar o mel.
 Uma abelha picou o macaco.
 1 Um dia, o macaco e a hiena viram uma goiabeira com muitas abelhas e mel.
 O macaco recusou-se a repartir o mel com a hiena.
 O macaco subiu à árvore e começou a comer o mel sozinho.
 O macaco passou a partilhar o que tinha.
 A hiena levou o macaco ao hospital.
 O macaco caiu da árvore, cheio de dores.

 **7. Conta** a história **O macaco e a hiena**.

 **8. Copia** o texto **O macaco e a hiena** no teu caderno.

 **9. Dramatiza** a história que leste no exercício 3.

 **10. Canta** a canção **"Na machamba da mamã"**.

156

Fonte: INDE/MINDEH (livro de português da 2ª classe 2018, p. 155-156)

Ao formular as perguntas 1 e 2 referentes apenas à imagem, o INDE/MINDEH, obriga inevitavelmente o aluno a responder às perguntas por ele formuladas, ao invés de abrir o espaço para que o aluno faça as suas próprias perguntas ao autor do texto de modo a obter as suas próprias respostas. Da maneira que ele procede, a de elaborar perguntas para o aluno responder, está claramente a limitar o aluno de desenvolver relações dialógicas com o autor do texto.

Essa ideia assinala-se também quando o autor formula as perguntas do número 4, que, por sua vez, não fazem referência alguma à imagem. E na pergunta do número 5 onde a equipe do INDE/MINEDH pede aluno para completar as frases com o nome das imagens, basta para ver que entre a imagem e o texto não há relação, pois, o aluno nesse caso, para responder à pergunta não precisa ler o texto escrito.

Se nesse primeiro momento, o autor deixou clara a sua compreensão de que entre o texto e imagem não existe uma relação de redundância ou paralela, num segundo momento parece entrar em contradição ao apresentar a imagem, figurando como uma representação fiel ao texto escrito, uma dublagem (BAKHTIN, 2011).

De qualquer modo, a visão do autor do LD, nesse sentido, parece-me uma reprodução da concepção do autor do programa de ensino, quando este recomenda, ao professor para orientar o aluno para:

- Ler imagem, frases e pequenas histórias;
- Relacionar imagens com letras, palavras e frases;
- Para o desenvolvimento da expressão oral, tal como na 1ª classe, propõem-se também, as seguintes actividades: narrar pequenas histórias com base nas imagens; recontar pequenas histórias ouvidas ou lidas; recitar poemas (INDE/MINEDH, 2015, p.44 e 103).

A ser isso, uma vez mais, segundo a visão desse autor, a imagem e o texto escrito não se cruzam. O aluno lê imagens para identificar palavras para completar as frases e não para estabelecer diálogo com o texto escrito para a construção de sentido, sem precisar da leitura do texto escrito, da mesma forma que esse aluno pode partir da leitura do texto escrito e ir às respostas, sem necessitar da imagem.

Sob meu ponto de vista, e concordando com Linden (2018), quando a imagem se sobrepõe ao texto escrito, numa relação isotópica, não se produz nenhum sentido, pois ambos remetem a uma mesma narrativa. Segundo essa autora, a redundância ocorre quando as duas narrativas estão centradas em personagens, acções e acontecimentos, rigorosamente idênticos. Assim, essa autora entende que para a leitura produzir sentido, é preciso que a imagem e o texto escrito tenham uma relação de complementaridade. Na opinião da autora, na

relação de complementaridade o sentido não vem na imagem, nem no texto: ele emerge na relação entre as duas narrativas. (LINDEN, 2018).

A minha visão, assim como de Linden (2018) tem um respaldo na visão da linguagem como uma actividade dialógica. Nesse sentido, Bakhtin (1993), ao apontar que o homem é um ser essencialmente social, historicamente concreto e definido e seu discurso é plurilingue e não unilíngue. Acredita que a possibilidade dele de ler um texto plurilingue e bivocal aumenta, sem dúvida, a sua oportunidade de construção de sentido.

Sob a perspectiva de linguagem como uma actividade social, posso compreender que a equipe da INDE/MINED responsável pela elaboração dos programas de ensino e dos LDs em Moçambique tem um papel relevante no que se refere à mudança de visão de linguagem, pois de acordo com os pressupostos bakhtinianos, nós nos constituímos por meio de uma linguagem bivocal.

Na minha condição de pesquisadora, considero que cabe a INDE/MINEDH responsável pelos programas de ensino e dos LDs, sendo o órgão responsável pela definição da política educativa nacional, o papel de criar oportunidades para o ensino da literatura infantil pensado numa visão dialógica da linguagem.

Para Volóchinov (2013), a função da linguagem na vida social é complexa. Em outras palavras, em certo sentido ela é uma superestrutura das relações sociais, no entanto, possui uma “influência inversa sobre essas relações [...]”. Portanto, essa condição impede que, sob qualquer forma, a linguagem seja vista como um modelo que segue uma determinada ordem ou sequência lógica. Entretanto, assim como o INDE/MINEDH nos programas de ensino analisados e nos LDs associa o sentido de um texto de literatura infantil ao ordenamento das ideias como enunciados isolados ou ligados mecanicamente, ao afirmar

- Reconta, oralmente, histórias lidas ou ouvidas, tendo em conta a sequência lógica e o conteúdo do texto original, usando as suas próprias palavras;
- Numera as frases de acordo com a ordem dos acontecimentos da história (INDE/MINEDH, 2015-2018, p.9 e 156).

Nesses enunciados, tanto do autor do programa de ensino quanto do autor dos LDs, há uma forte indicação de que é recontando, tendo uma sequência lógica, o conteúdo de um texto, numerando as frases de acordo com a ordem de acontecimentos da história, que o aluno constrói o sentido a partir do texto que lê, pois embora tenham admitido que o aluno use “as suas palavras” deixaram claro que um texto história se constitui no encadeamento de palavras soltas. Na minha posição de pesquisadora que assume a perspectiva dialógica da linguagem e entendo o enunciado como elo de uma multiplicidade de vozes sociais, o sentido de um texto literário não se resume no seu material linguístico verbalizado.

Em outras palavras, o texto literário na perspectiva da filosofia da linguagem não se subordina exclusivamente ao material linguístico verbal como um código, pois se constitui nas relações sociais e nele há vidas, que falam e que ouvem. Zilberman (2003), ao reconstituir a história da literatura infantil, compreendeu algumas das razões que explicam a inadequação do ensino da literatura infantil na escola, hoje.

Para a autora, os sintomas dessa inadequação recuperam as origens desse gênero, pois os primeiros textos literários foram escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo, é objectivo educativo que ainda faz com que a literatura infantil participe de uma actividade comprometida com a dominação da criança.

Além do mais, a visão da linguística de viés estruturalista constitui, em grande medida, permanece como um dos grandes factores que lhe causam prejuízos: os textos da literatura infantil são aceites como monumentos da criação cultural isolados da cultura de quem os lê.

Nesse sentido, a escola ensina a literatura infantil como um instrumento linguístico que torna o aluno um sujeito passivo, e não como um sujeito responsivo capaz de ler o mundo de forma reflexiva e crítica. Em minha opinião, os alunos tornar-se-ão responsivos quando a moralização dos alunos através do ensino da literatura, a fixação de sentidos únicos, prontos e acabados, bem como a restrição de temáticas deixarem de ocupar um lugar central no processo de ensino e

aprendizagem e o aluno poder construir sentidos e não poder ser obrigado a deduzir o que um determinado texto quer dizer.

Ainda nos enunciados transcritos, a fixação do sentido tanto pelo autor dos programas quanto pelo autor dos LDs é evidente, ao afirmarem sempre que o aluno deve respeitar o conteúdo original. Do meu lugar de fala, marcadamente singular, insubstituível e intransferível, entendo que essa visão dos autores remete a uma visão linear e mecânica do ensino tradicional da literatura infantil, que de certa maneira, é praticado tendo uma visão monológica da linguagem. Ou seja, que a vê a literatura infantil como uma cultura fechada, e não como uma cultura dialogicamente aberta (BAKHTIN, 2011), que vem carregado de tesouros de sentidos.

É um facto, a escola ensina que a literatura desempenha uma função marginal no processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito como pesquisadora, mas antes disso, fui aluna e, depois me tornei professora de língua portuguesa em Moçambique, sou testemunha de que a escola moçambicana construiu um conceito de que a literatura serve para criar hábito, criar prazer e gosto de leitura pelos alunos.

A prova disso é que o autor do programa escreve que uma das competências do Ensino Básico a serem revelados pelo aluno como demonstração de que se apropriou da leitura, seria o demonstrar “o gosto pela leitura de obras diversas”, (INDE/MINEDH, 2015, p. 8) onde se incluem, naturalmente, os textos da literatura infantil.

Nessa direcção, Arena (2015), aponta que esse conceito reducionista foi elaborado historicamente, baseando-se no pressuposto de que a relação entre o aluno e o escrito diante dos seus olhos deveria acontecer pela vocalização de sons convencionalmente aprisionados nas marcas gráficas, e não pela construção de sentidos. Nesse sentido, segundo o autor, a leitura seria uma atitude única, a respeito da qual a escola deveria, primeiramente, ensinar para posteriormente, estimular, criar o hábito, desenvolver o gosto e promover o prazer.

Opondo-se a esse posicionamento, o autor entende que “a criação de hábito, o desenvolvimento do gosto, a promoção do prazer e o estímulo à leitura são acções externas ao aluno” (ARENA, 2003, p. 57), desencadeados por agentes que têm esse interesse, como se todas as ferramentas fossem dominadas pelo aluno.

Mas para ele, a aposta da escola deveria centrar-se na criação de necessidade de leitura, pois a necessidade é o que assegura a relação que “[...] o aprendiz mantém com os outros, todos constituintes do tecido social, constituintes e constituídos da e pela rede múltipla do mundo [...] em que se enredam.” (ARENA, 2003, p. 58).

Concluí, a partir dos enunciados analisados que, a concepção linear da literatura infantil, apresentada pelos autores dos programas de ensino e dos LDs, pode afectar negativamente na formação leitora dos alunos. No entanto, a presença do discurso sobre a literatura infantil nos programas do ensino e uma grande variedade de textos literários (fábulas, lengalengas, contos, etc.) nos LDs, parece indiciar ao menos o início de uma consciência sobre a relevância da literatura infantil na formação leitora dos alunos do Ensino Básico. Assim, no tópico seguinte, pretendo compreender, conforme indica o objectivo da pesquisa, a concepção da leitura também pelo autor dos programas de ensino e o dos livros didácticos analisados anteriormente.

4. 4 compreendendo a leitura nos programas de ensino e nos LDs: outras implicações na formação leitora dos alunos

Conforme anunciei no parágrafo anterior, aqui me detenho em compreender a concepção da leitura e sua relação com a da literatura infantil discutida no tópico anterior. Para fins de discussão, destaco aqui a identificação de modos semelhantes de práticas anunciadas, pelo INDE/MINEDH nos programas de ensino e nos LDs. Em todos os casos, ele apresenta uma visão linear e reducionista, uma vez que a literatura infantil é concebida como fonte para o ensino da gramática/língua como um sistema de códigos linguísticos e a leitura como um acto de decodificação de letras.

Sabemos, conforme afirma Volóchinov (2017), que a linguagem é uma unidade indivisível. Por exemplo, o estudo do som ocupa, sim, um espaço no estudo da língua, pois dá o tom a ela, mas nunca o som pode ser visto apenas como um acto fisiológico, sem nenhuma ligação com a essência real da linguagem como signo ideológico, pois se isso acontecer essa essência real se perderá.

É o que, para Vigotski, significa unidade analítica da linguagem, o “produto de análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade”. (VIGOTSKI, 2001, p. 8). Nesse sentido, para esse autor, o significado da palavra é amálgama estreita de pensamento e da linguagem, que é difícil de dizer se trata de um fenómeno da linguagem, ou se trata de um fenómeno de pensamento.

Ainda nesse sentido, dois estudos tentam refinar ainda mais essa unidade da linguagem. Arena, Arena e Santos (2011), Bajard (2012) estabelecem laços estreitos entre a língua escrita e a língua oral, “a língua escrita está vinculada à língua oral”, e vice-versa, já que as duas linguagens utilizam as mesmas e o mesmo sentido.

Entretanto, para a linguística, a relação entre o oral e o escrito é mecânica marcada pela separação da língua oral e a língua escrita. Ou seja, para muitos linguistas, a escrita é uma atualização do oral, o que quer dizer, nessa perspectiva, que se aprende primeiro o oral para compreender a escrita. É a isso que remete o enunciado do INDE/MINEDH, a baixo transcrito.

Em presença de textos interessantes, cuja mensagem só lhe chega através da leitura do professor, o aluno vai descobrir a funcionalidade da leitura e adquirir a capacidade de ler com maior facilidade (INDE/MINEDH, 2015, p.67).

De forma diferente, entendo que o sentido do enunciado deve ser construído pelo próprio leitor que lê, e não pelo professor e transmitido para o aluno. No exame a que muitos autores submetem as acções de leitura, Svenbro (2002) leva-nos até a esse tipo que era praticado na Grécia antiga onde a voz do leitor era vista como instrumento, aquela que possibilita à escrita realizar-se. Era uma outra sociedade em que a palavra falada, transmitida a pessoas importantes, reinava de forma

incontestável. Era uma glória e fama. Reconhecia-se a valorização do sonoro do que o escrito. (SVENBRO, 2002).

Nessa perspectiva, os destinatários do escrito não eram leitores no sentido exato do termo, mas “ouvintes”, eles não lêem absolutamente nada. Somente escutam uma leitura [...]” (SVENBRO, 2002, p. 48). Do mesmo modo, se, no caso enunciado pelo INDE/MINEDH, o professor é aquele que leva “a mensagem” para o aluno, então ele fica o próprio instrumento, o leitor, e o aluno fica ouvinte, somente que escuta.

Sob minha compreensão, essa prática deve ser contestada, sobretudo porque vivemos numa cultura na qual o sujeito é chamado a participar activamente na vida pública, sem interdições. Desse modo, a escola de hoje deve preparar o aluno para participar activamente da vida e para participar da vida, o sujeito deve ser livre, leitor responsivo, e não ouvinte. O professor é um exemplo também pelas boas práticas de leitura para os alunos na sala de aula. Nesse sentido, se ele passa o tempo todo proferindo para o aluno, além de vedá-lo de participar na vida, torna-o ouvinte, um sujeito passivo do futuro.

Arena (2015) faz alusão ao acto de proferir. Para esse autor, na proferição o leitor “lê” oralmente texto que ele não compreende necessariamente e “se contenta em ler em voz alta o texto do outro (*recitator*) do leitor normal (*lector*) que lê um texto tentando captar sentido” (ARENA, 2015, p. 15). Quer dizer que o aluno que o INDE/MINEDH pretende é um recitador, aquele que lê sem compreender o texto, o que não leva à formação de um leitor reflexivo e crítico que se pretende, atualmente.

Como a leitura é compreendida pelo autor, como sonorização do escrito e proferição não coincide com o sentido que, eu inspirada, nos princípios da filosofia da linguagem, atribuiria como construção de sentido para a formação do leitor que participa activamente na vida. Do mesmo modo, não compactuo com a ideia de hierarquização e criação de etapas no processo de aprendizagem da leitura pelo aluno, pois essa forma, a meu ver, dificulta a apreensão do objecto da relação e totalidade da linguagem escrita.

O objecto da hierarquização não pertence à filosofia da linguagem, mas à linguística que decompõe a unidade da linguagem em elementos e sinais que não têm correspondência com própria vida da linguagem. Afinal, pensando filosoficamente, o homem nasce rodeado de histórias, contos, fábulas, poemas, e lengalengas, por isso que é um sujeito histórico, se constitui historicamente na relação com o outro, e não espera estar na 2ª classe para começar a “tomar contacto com textos [...]” (INDE/MINEDH, 2015, p.103).

Sob minha compreensão, inspirada em Bakhtin (2019), pôr o aluno em contacto com o texto somente a partir da 2ª classe é tarde demais. O homem é um ser histórico desde o nascimento. Para Bakhtin (2019) o que determina a consciência humana é a história, por isso, de forma alguma e momento algum, o homem deve estar desintegrado da sua história, como o INDE/MINEDH pretende nos revelar.

2.1.Leitura

Na 2ª classe, o aluno vai começar a tomar contacto com textos como histórias, contos, fábulas, lendas, pequenas bandas desenhadas, poemas, lengalengas e imagens. Alguns destes textos constam do livro de leitura.

As actividades de leitura e interpretação desses textos podem ser as seguintes:

- 1º Análise de imagens do texto, ou de outras imagens relacionadas com o referido texto;
- 2º Interpretação de imagens, feita pelos alunos, com a ajuda do professor;

Ao afirmar que “Alguns destes textos constam do livro de leitura”, o INDE/MINEDH, parece que não compreende muito bem a noção de “texto como histórias, contos, fábulas, lendas, bandas desenhadas, poemas, lengalengas [...]”.

Soares (2001), citada por mim, anteriormente, aponta que a escolarização dos textos de literatura infantil, muitas vezes, se configura como um dos problemas cometidos pelos professores de português, pois ao seleccioná-los para a sala de aula não os desfiguram ou o autor do livro didáctico, ele mesmo os produz, sem respeitar ao princípio da unidade da linguagem percebida pelo leitor como um todo coerente.

É inegável o facto de que as fábulas, lengalengas, lendas, são ditos populares, pois não pertencem a um só povo, entretanto, ao serem trazidos para a sala de aula deve-lhes ser mantidos a unidade e sentido para poder servir de meio para o ensino da leitura, e não somente para o ensino da gramática.

Afinal, os alunos são obrigados a seguir um protocolo para aprender a ler. A esse respeito como pesquisadora, inspirada nos estudos bakhtinianos, manifestei minha compreensão diferente, pois se ler é dialogar, então os professores não têm que seguir um protocolo, um passo a passo, que são: “analisar imagens do texto [...]; Interpretar imagens [...]; Leitura expressiva de textos feita pelos alunos [...], assim por diante.

Para Bakhtin (2011), o sujeito, neste caso, o leitor-aluno, tem suas próprias perguntas a fazer ao autor do texto para poder responder ao seu próprio questionamento. Sob essa perspectiva, entendo que o aluno não tem que se submeter a um protocolo imposto, porque, nesse caso, tenta responder às perguntas do outro, o professor, e não às próprias perguntas que o levam à compreensão.

- 3º Leitura expressiva de textos feita pelo professor;
- 4º Levantamento de palavras de difícil compreensão;
- 5º Explicação das palavras de difícil compreensão, pelo professor;
- 6º Registo das palavras difíceis e do seu significado pelos alunos, nos cadernos diários;
- 7º Interpretação oral do texto;
- 8º Leitura oral por unidades lógicas (feita pelo professor e seguido pelos alunos);
- 9º Leitura oral feita pelos alunos:
 - por toda a turma;
 - por grupos;
 - e individualmente.

Os passos aqui apresentados não incluem a leitura silenciosa, por se tratar de alunos que ainda estão na fase inicial de aprendizagem da leitura e escrita. Este tipo de leitura só poderá entrar na 3ª classe.

Na leitura oral, o professor deve prestar atenção aos seguintes aspectos:

- ouvir como cada criança lê e pronuncia as palavras;
- detectar as hesitações na leitura e suas causas;
- procurar descobrir:
 - se lêem de cor, ou se são capazes de ler as palavras ou sílabas apontadas salteadamente;
 - se conhecem as combinações gráficas;
 - se entendem o significado do que lêem.

No entanto, segundo esse mesmo autor, “os passos aqui apresentados não incluem a leitura silenciosa, por se tratar de alunos que ainda estão na fase inicial de aprendizagem da leitura e escrita. Este tipo de leitura só poderá entrar na 3ª classe.” (INDE/MINEDH, 2015, p. 105).

O autor dos LDs apresenta como uma dublagem ao posicionamento do autor dos programas de ensino, acerca da segmentação do ensino da leitura, primeiro o oral e depois a escrita. Conforme reportado anteriormente, a sequência linear das estratégias de leitura aqui apresentadas, primeiro a oralidade e depois a leitura silenciosa mostram que esses autores caminham na mesma direção, do ponto de vista da precarização da abordagem do texto literário.

Considerando que a linguagem é uma unidade indivisível, conforme discutido anteriormente, essa prática parece estar na contramão de um ensino virado para a formação do pensamento do sujeito. É a construção de sentidos que forma o

pensamento, que pressupõe a alteridade com o outro, e não fragmentando o estudo do texto literário.

Partindo do pressuposto de que o texto escrito e a imagem, para construir sentidos, devem estabelecer uma relação de complementaridade (LINDEN, 2018), o autor do texto deveria propor um exercício que obrigue ao aluno a ler a imagem e o texto em simultâneo e não compreender os dois textos de forma separado como já foi evidenciado. O que quer dizer, se a imagem e o texto dialogarem, o aluno será capaz de construir sentidos e se constituir também como sujeito que infere e dialoga como o outro (autor) por meio desses dois textos à sua disposição.

A equipe da INDE/MINEDH no programa do ensino na parte das competências e evidências do desempenho, além de apontar a leitura em voz alta como importante para o desenvolvimento da oralidade, que segundo ele é a base da aprendizagem da língua no 1º ciclo, tende a torná-la num acto avaliativo, ao se preocupar com a pronúncia correcta das palavras do texto e não com a construção de sentidos como mostra o enunciado seguinte: “Lê pequenos textos (7 a 10 frases simples), com tom de voz audível, pronunciando correctamente (sem soletrar) as palavras e respeitando os sinais de pontuação e acentuação”(INDE/MINEDH, 2015, p.9).

É possível compreender a partir deste enunciado uma visão tradicional, linear e mecanicista da leitura ao deixar claro que a leitura está ao nível dos ouvidos de quem escuta nesse caso o professor, o que, a meu ver, remete à ênfase da leitura oral sobre a leitura silenciosa e a de construção de sentidos.

Nesse sentido, é possível compreender que a preocupação do autor é ouvir o som que o aluno pronuncia, e poder avaliar o desempenho de cada aluno a partir dos parâmetros pré-estabelecidos, como pronúncia e o respeito aos sinais de pontuação e de acentuação. É possível dizer, nessa perspectiva, que se o aluno não respeita a essa sequência e não tem uma pronúncia correcta que se aproxime da pronúncia desejada corre o risco de ser avaliado negativamente.

Sob o meu ponto de vista, essa prática impossibilita ao aluno de produzir sentidos. É o que afirma Geraldini (2009, p. 111), que quando o texto é transformado em objecto de uma leitura vozeada, “em que se lê para provar que sabe ler”, essa leitura não responde a qualquer interesse do próprio leitor, ao contrário, é um exercício de leitura cujos objectivos são para ele incompreensíveis.

Como afirma Bakhtin (2011), o uso da língua não se efectua por orações isoladas do seu contexto, mas sim por meio de enunciados verbais que se realizam nas relações sociais e pelo seu carácter dialógico de qual os sujeitos são envolvidos nessas relações das quais precisam para a construção de sentidos.

Semelhantemente, o autor dos LDs apresenta uma dublagem aos enunciados do autor do programa acerca da leitura conforme reportado anteriormente, pois parece haver uma linearidade de pensamento como mostra o texto e as actividades propostas abaixo:

Figura: 12 Adivinhas, Trava-línguas, Lengalengas (invenção do autor)


Histórias, adivinhas e lengalengas

Adivinhas



Quem inventou a fila?
Resposta: as formigas.


*Branco é galinha o pôs.
O que é?*
Resposta: o ovo.


Trava-língua


 **Lê** a frase e **observa** a imagem.

O rato rói a roupa do rei Rubi.

 **O que rói** o rato?

 **Lê** a frase rapidamente. Compara o ritmo da tua leitura com o dos teus colegas. Ganha o aluno que disser a frase completa sem errar.

 **Canta** uma canção que aprendeste na tua escola.

Lengalengas

*Eu vi o ovo
Que a Eva viu
O ovo que eu vi
É a Eva viu
É o ovo da vovó Vivi.*

123

Fonte: INDE/MINEDH (2019, p.99) “vamos ler e escrever” 1ª classe

Ainda é possível ver que, ao manifestar a sua compreensão sobre a leitura, o autor dos LDs acrescenta que compreender o texto é ler rapidamente. Nesses termos, a leitura é vista apenas como um veículo para avaliação do oral em que o aluno deve ler o texto em voz alta e audível enquanto o professor e os demais colegas ficam atentos para ouvir e anotar as hesitações, assim como as palavras pronunciadas correctamente pelo aluno ao longo da leitura.

Ademais, é possível compreender do autor que aprendizagem da leitura deve seguir um certo ritmo, como se todos os alunos tivessem o mesmo nível para se apropriar da linguagem escrita. A meu ver essa concepção reduz a linguagem como prática social, em um instrumento linguístico que olha para a linguagem como uma estrutura lógica que exige do leitor uma compreensão imediata e automatizada pelo professor sem olhar para as relações sociais que o aluno possa ter e construir sentidos a partir do escrito.

É possível concluir, a partir dos enunciados analisados que, a concepção linear da leitura, apresentada pelos autores dos programas de ensino e dos LDs, pode afectar negativamente na formação leitora dos alunos. No entanto, há presença de discursos sobre a leitura nos programas do ensino e nos LDs que tendem a levar o aluno à descoberta e ao reconhecimento de sentidos já postulados no texto e não para a constituição dos sujeitos, o que me leva a afirmar que a visão dos autores destas matérias é reducionista, pois em nenhum momento a leitura é orientada como uma prática social.

Conclusão

Conforme proposto, minha preocupação com o modo como se apresenta a literatura infantil e a leitura no Ensino Básico em Moçambique conduziu a escolha do tema. Assim, o empreendimento levado a cabo, na sequência do objectivo proposto e da questão norteadora, representa uma referência, para mim, como pesquisadora e interlocutora, e acredito também que para outros pesquisadores interessados na área da literatura infantil e leitura em Moçambique.

Devo salientar que levar a cabo a pesquisa que culminou com a escrita da dissertação não foi uma tarefa fácil, considerando os factores de uma ordem diversa e, mais precisamente a escassez, em Moçambique, de estudos iniciais sobre o tema, conforme apontado no primeiro capítulo desta dissertação. Mas o incentivo vindo de todos os lados e, em especialmente, da minha orientadora tornou possível a pesquisa que agora se apresenta.

Reflectir sobre a literatura infantil e leitura, posso afirmar que me permitiu notar, tanto nos enunciados do autor dos programas de ensino quanto nos enunciados dos LDs de língua portuguesa, muitas aproximações quanto às concepções de literatura infantil e de leitura, uma vez que nos seus discursos apontam a existência da literatura infantil mas que na verdade não se materializa nos livros didácticos, pois figuram nos LDs pseudotextos que resultam da invenção do próprio autor e que nem se enquadram no género literatura infantil a ser lido pelas crianças do Ensino Básico. Ademais, desses textos inventados não levam à formação leitora dos alunos pois se limitam ao ensino da gramática, frases soltas e sílabas isoladas.

Portanto, a concepção da literatura infantil como um género menor e da leitura como vocalização, parece revelar o tipo de formação tradicional, pois, mesmo que tentando se posicionar a favor de práticas, que atendem às necessidades de abordagem constitutiva dos sujeitos, de valorização dos interesses do aluno, em muitos casos fica claro que a concepção da literatura infantil e da leitura associada da gramática, quando demonstram que a leitura das fábulas, lengalengas inventadas pelo INDE/MINEDH é o ponto de partida para se chegar ao estudo das palavras e frases soltas.

É possível inferir que, essa concepção reducionista presente nos enunciados, tanto do autor dos programas de ensino quanto a dos LDs, tem uma ligação estrita com o modo como esses autores se formaram como profissionais e como leitores de textos literários da literatura infantil, considerando que essa abordagem mecânica, ainda continua muito presente em Moçambique, não só no ensino básico, mas também noutros níveis de ensino. Ainda hoje, a literatura infantil e a leitura não são tratadas com a devida seriedade, como uma actividade de inserção do leitor na cultura e de desenvolvimento da sua consciência.

Portanto, a partir desse estudo, entendi que a solução desse problema passa pela necessidade de criação de políticas educativas que incentivem mais a formação de leitores literários e construtores de sentidos e pela introdução de conteúdos ligados à literatura infantil nos livros didáticos de língua portuguesa para os alunos. Mas importante assinalar que deve tratar-se de uma formação leitora numa visão da linguagem, pois não vai adiantar formar leitores que perpetuam práticas de ensino tradicional da literatura infantil e da leitura como instrumento que estimula o gosto, prazer, etc.

Partindo do trabalho de Arena (2011), mostrei que a literatura infantil não cria gosto, nem prazer, uma vez que essas práticas pressupõem acções externas de quem deseja estimular a leitura antes ensinada, para depois estimular o gosto por essa leitura. Contrariamente, a literatura infantil medeia relações culturais dos sujeitos, por isso ela estudada apenas como tal e instrumento e meio de inserção, neste caso, do aluno no mundo da escrita.

Foi possível notar, que dos textos inventados e considerados da literatura infantil propostos nos LDs, em quase a maioria deles predomina a temática orientada, exclusivamente, para a moralidade, em detrimento de outras temáticas que levariam os alunos a uma maior abertura ao diálogo. Dessa maneira, entendo que é preciso haver uma diversificação temática dos textos infantis, isto é, introduzir-se nos livros didáticos contos dos escritores moçambicanos no seu verdadeiro sentido e não invenções e nem fragmentos dos autores dos livros de modo a permitir

que o aluno apreenda uma multiplicidade de conhecimentos culturais, o que o tornará leitor responsivo e dialógico.

Sob esse apontamento, pode-se dizer que o princípio que deve orientar a acção educativa é o de prover aos alunos um ambiente favorável, como por exemplo, a inclusão no currículo escolar dos livros de literatura infantil recomendados no programa do ensino pelo INDE/MINEDH e se criar tempos nobres dentro da programação do currículo para a leitura espontânea de livros de literatura infantil do interesse das crianças; prever aulas de leitura colectiva, aulas de aprofundamento da leitura, ampliação das narrativas escritas, dramatização, trazer dentro do currículo fabulas originárias do povo moçambicano e não invenções, pois dessa forma e não do contrário, “o aluno poderá criar a sua autonomia de ler, pois consegue construir sentidos ao que lê” (BRITO, 2005, p. 19).

O ensino da literatura infantil, para que cumpra o objectivo de formar leitores, deve ser pensado e planificado de forma adequada na escola, neste caso, o INDE/MINEDH, deveria conter de uma forma correcta e coerente os princípios essenciais da formação leitora e não se limitar em transformar o texto da literatura infantil para oralidade e para o ensino da gramática como se verificou com muita frequência ao longo da análise feita aos materiais de ensino da língua portuguesa neste nível.

Desse modo, é preciso que se reconheça antes de tudo que a literatura infantil tem uma função humanizadora, pois nos permite e nos incentiva a apropriar a vida, por meio das trocas verbais, vivências e experiências com o outro ser humano. A literatura nos leva a essa cultura que, antes não nos pertence, é do povo, mas dele a arrancamos e a tornamos nossa.

A cultura como a conhecemos não temos acesso direto a ela, o contacto com ela é mediatizada pela linguagem (VOLOCHINOV, 2017). Sob essa compreensão, a literatura não só nos permite apropriar o mundo e a vida por meio da experiência do outro, como também nos permite vivenciar essa experiência. Assim, é preciso darmos vida humana à própria literatura, pois ela tem sobretudo essa função mediadora das relações humanas.

Dentro da concepção da linguagem e da literatura infantil que defendo, não basta apenas o aluno ser submetido à leitura cega de textos do género literário, isto é, posta a imitar modelos de leitura e a reproduzir sentidos de textos fixados pelo professor (GERALDI, 2009) ela própria deve ser capaz de construir sentidos a partir da leitura que faz. Torna-se necessário, portanto, pensar o processo da escolarização dos alunos, reformando, fortalecendo e ampliando a educação literária prevista nos materiais de Ensino Básico em Moçambique.

É um facto que muitos professores do Ensino Básico em Moçambique têm encontrado dificuldades em trabalhar textos literários na escola, oferecer aos alunos a leitura de livros paradidáticos, para ajudá-los a saber ler, dada a escassez de livros de literatura infantil, neste aspecto os autores dos programas de ensino e de LDs deveriam alternar várias estratégias de leitura.

Referências

- ALBOQUERQUE, A. **Primeiro Livro da Província de Moçambique**. Lisboa, 1934. ARAKAKI, N. A. **O Ensino de língua portuguesa em Moçambique no período colonial de 1940 a 1960: uma visão historiográfica**. (Mestre em língua portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2006.
- ARAÚJO, M. R. **Cachorros do céu: as transformações da fábula em Wilson Bueno**. Dissertação (Mestrado em letras área de teoria e literatura) - programa de pós-graduação em letras do instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual "Júlio de Mesquita e Filho" campos de São José do Rio Preto, São Paulo, 2012.
- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação no mundo da cultura escrita. In: MENIN, A. M. C. da. S. (orgs.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010, p. 13-44.
- ARENA, D. B. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: JUNQUEIRA, R (ORG). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009, p. 157-185.
- ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATI, Maria do Rosário Longo. (org). **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. 1ª ed. Araraquara: JM, 2003, p. 53-61.
- ARENA, D. B. Para ensinar a ler: práticas e tendências. In: MIGUEL, J.C.; REIS, M.;(orgs). **Formação docentes: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. Marília: oficina universitária, Sao Paulo: cultura Acadêmica, 2015, p.137-151.
- ARENA, D. B; ARENA, A. P; SANTOS, S. O. Escolhas de letras nas primeiras escritas infantis: função e unidade no discurso. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v.18, n.1, p. 68-80, jan/jun, 2011, p. 67-80.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAJARD, E. **A descoberta da língua escrita**, 1ª ed., Cortez editora, São Paulo, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**, 1ª ed. São Paulo: wmf martinsfontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**, 1ª edição, São Paulo: 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**, 5ª ed. Rio de Janeiro. Forense universitária, 2018.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**, 3ª ed. São Paulo: Unesp, 1993.
- BARBOSA, R. L. L. **Práticas de leituras e conceitos sócio-ambientais: livros didáticos-1991-2003**. São Paulo: Arte & Ciência, 2009.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASÍLIO, G. **O Estado e a Escola na Construção da Identidade Política Moçambicana. (Doutorado em Educação)** Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2010.

BRITO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 93). p. 5 – 21.

CAMPOS, C. J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. Revista **Bas Enferm**, Brasília (DF): Set/Out: 57 (5): 611-4, 2004.

CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.P.; GROULX, L. H.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes, 2008, cap. 3, p. 295-316.

CHOPPIN, A. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estudo da arte. **Educação e pesquisa.**, São Paulo, v.30, n. 3, p.549-566, 2004.

COLOMER, T. **Formação do Leitor Literário: Narrativa infantil e juvenil atual, 1ª edição, São Paulo, 2014.**

CONCEIÇÃO, M. T. **Interrogando discursos raciais em livros didáticos de história: entre Brasil e Moçambique- 1950-1995.** 2015. 271f. (Doutorada em história social) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, M. Metodologia do ensino da literatura infantil. Curitiba, Ibpex, 2017.

COUTINHO V; et all. Construção da identidade europeia. O papel da literatura de recepção infantil. In: GARCIA, L. L.; RECHOU, B. A. R.; KENFEL, V. R. (Cord.). **Literatura para a infância e juventude e identidades. Estudos.** 03, Universidade de Minho: Sara Reis da silva. Beatriz M. Rodriguez, ANILIJ, 2012.p. 69-87.

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

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental, 1ª ed.,** editora UFPR, Curitiba, 2014.

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

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação, 2ª ed.,** Mercado de Letras, Campinas, SP/Brasil, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: ATLAS.S. A, 2008.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana Maria C.S; GIRROTTTO, Cyntia Graziella.

G. S.; ARENA, Dagoberto Buim; SOUZA Renata Junqueira (org.). *Ler e compreender. Estratégias de Leitura*. São Paulo: Mercado de letras, 2010. P.45-114.

GOMES, S. C. Literatura para crianças e jovens na África de língua portuguesa, Universidade de São Paulo, Brasil, editorial número 6, 2011 <https://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/literatura-para-criancas-e-jovens-na-africa-de-lingua-portuguesa/> acessado no dia 11 de fevereiro de 2020.

INDE/MINED, **Programa do ensino básico, 2º ciclo 3ª, 4ª, 5ª**, Moçambique, Maputo, 2003

INDE/MINEDH, **Programas das Disciplinas do 1º Ciclo do Ensino Primário**, Moçambique, 2015.

JÚNIOR, D. G. *Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. História da Educação.*, Pelotas, ASPHE/ FaE/UFPeL, v.2, 29-50, Set, 1997.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira História & Histórias**. São Paulo: editora Ática, 6ª edição, 2007.

LNDEN, S.V.D. *Para ler o livro ilustrado*, 1ª ed. São Paulo: SESI-SP, 2018.

LOPES, F. A. **Trabalhos prático- experimentais no ensino da biologia**: uma análise dos livros didáticos de biologia aprovados no PNLD/2012. 2012. Dissertação (Mestrado em ensino de ciências naturais e matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Exatas e da Terra, Natal/RN, 2012.

LUDKE, M. et al. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MALOA, J.M. O lugar do marxismo em Moçambique: 1975-1994. **Revista Espaço Académico** n. 122-julho de 2011, p.85-95.

MANJANTE, R. **Wazi**: contos de Moçambique. vol.6. São Paulo: Kapulana, 2017.

MEDVIÉDEV, P. N. *O Método formal nos estudos literários*: Introdução crítica a uma Poética Sociológica, São Paulo: editora contexto, 2012.

MENDONÇA, F. Literatura moçambicana em questão. **Discursos: estudos de língua e cultura portuguesa**, 1995, p. 37-51. Disponível em : <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4327/1/F%C3%A1tima%20Mendon%C3%A7a.pdf>. Acessado em 21 de junho de 2020.

MEREGE, A. L. **Os contos de fadas**: origens, história e permanência no mundo moderno. Vol. 5. Editora Nova Alexandria, 2019.

MINEDH, **Vamos ler e escrever**: língua portuguesa 1ª classe, 2ªed. Porto, 2019.

MINEDH, **Vamos ler e escrever**: língua portuguesa 2ª classe, 2ªed. Porto, 2018.

MOURANA, S. Em Moçambique há problemas sérios de leitura. Brasil, 28 de jun. de 2014. Disponível em: <https://biblioo.cartacapital.com.br/sandra-mourana/>. Acessado em 28 de jun. de 2020.

NERUA, L.A.E. **Gênero e educação escolar**: análise das representações de gênero nos livros didáticos do ensino primário em Moçambique. 2016. 183f. dissertação (Mestrado em sociologia) -Departamento de ciências sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

NGUNGA, A.; BAVO, N. N. **Práticas linguísticas em Moçambique**: Avaliação da Vitalidade linguística em seis distritos, UEM, Maputo, 2011.

NOA, F. **Uns e outros na literatura moçambicana**: ensaios, Kapulana Ltda, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=osWKDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=literatura+mo%C3%A7ambicana+em+quest%C3%A3o+1995+f%C3%A1tima+mendosa+++&ots=KaeHyFkAfb&sig=ijO-IddwUp2UV9SpHC6Zdmjb7cU#v=onepage&q&f=false>. Acessado em 21 de junho de 2020.

OLIVEIRA, M. A. J. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique** (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes. Tese (doutorado em letras) - Programa de pós-graduação em letras, Universidade Federal da Paraíba- UFPB, João Pessoa Paraíba, 2010.

PADILHA, R. A. **A Literatura Infantil no Livro Didático**. (Licenciada em Psicologia) Universidade Federal da Fortaleza, ERECHIM, 2017.

ROSARIO, L. J. C. **A narrativa africana de expressão oral**: transcrita em português. 1ª ed. Luanda: ICALP, 1989.

SCHARF, R. F. **A Escola e a Leitura**: Práticas Pedagógicas da Leitura e Produção Textual. (Mestre em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2000.

SECCO, C. L. T. Ensaio sobre a literatura infantil de Angola e Moçambique: entre fábulas e alegrias. In: SUBHUANA, C.; VICENTE, C. P.; Bueno, E.; MONIZ, F. F.S.; SANTANA, H. C.; MENEZES, M. F.P.; CALZOLARI, T. P.A.; NVES, T. J. A.; CARVALHO, W.;(org). **Ensaio sobre a literatura infantil de Angola e Moçambique**: entre fábulas e alegrias. Rio de Janeiro: Quarte, 2007. p. 9-13.

SILVA, A. L. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao carácter na atualidade. **Revista eletrônica de graduação da UNIVEM II**. Centro universitário Eurípedes de Marília: v.2, n.2, p. 135-149, jul/dez, 2009.

SILVA, A.L. **A Autointertextualidade na obra ficcional de Mia Couto**: História, Crítica e Análise. (Doutora em estudos literários) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara – São Paulo, 2010.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. in: EVANGESLISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V.(org.) A escolarização da leitura

literária: jogos do livro infantil e juvenil. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001, p.17-48.

SOUZA, D. L. **Literatura infantil**: origens e contribuições na educação infantil. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Biociências – Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2016.

SOUZA, S. J. ALBUQUERQUE, E. D. **Bakhtiniana**. São Paulo, V.7, n. 2. Jul./Dez. 2012, p. 109-122.

SVENBRO, J. A grécia arcaica e classica: a invenção da leitura silenciosa. In CHARTIER, R, C, G.(orgs) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Àtica, 2002, p. 41-69.

VELASCO, M. H. **A Influência negativa da imposição do português num contexto multilíngue e multicultural Bantu**: caso do ensino fundamental de Moçambique. (Mestre em Processos Educativos e Educação Inclusiva) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na Vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas, 1ª ed., editora 34, São Paulo, 2019.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**, São Carlos: Pedro& João, 2013.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: editora 34, 2017.

ZILBERMAN, R. A. **Literatura Infantil na Escola**, 11ª edição, São Paulo, 2003.

