



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Telma Amorgiana Fulane Tambe

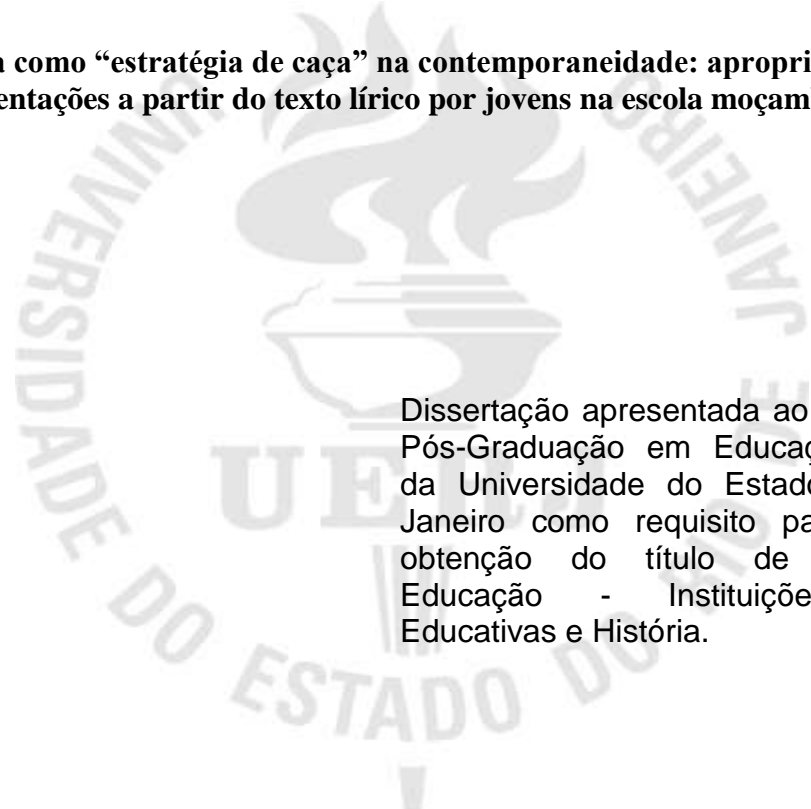
Leitura como “estratégia de caça” na contemporaneidade: apropriações e representações a partir do texto lírico por jovens na escola moçambicana

Rio de Janeiro

2017

Telma Amorgiana Fulane Tambe

Leitura como “estratégia de caça” na contemporaneidade: apropriações e representações a partir do texto lírico por jovens na escola moçambicana



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação - Instituições, Práticas Educativas e História.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Cabral da Silva

Rio de Janeiro
2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

T155 Tambe, Telma Amorgiana Fulane.
Leitura como “estratégia de caça” na contemporaneidade: apropriações e representações a partir do texto lírico por jovens na escola moçambicana / Telma Amorgiana Fulane Tambe. – 2017.
167 f.

Orientadora: Márcia Cabral da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Moçambique – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Literatura – Teses. 4. I. Silva, Márcia Cabral da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37(679)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Telma Amorgiana Fulane Tambe

Leitura como “estratégia de caça” na contemporaneidade: apropriações e representações a partir do texto lírico por jovens na escola moçambicana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação - Instituições, Práticas Educativas e História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Cabral da Silva

Programa de Pós-Graduação em Educação (UERJ)

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Jane Paiva

Programa de Pós-Graduação em Educação (UERJ)

Prof^a. Dr. José de Sousa Miguel Lopes

Pontifícia Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof^a. Dr^a Alexandra Lima da Silva

Programa de Pós-Graduação em Educação (UERJ)

Prof^a. Dr^a Patrícia Coelho da Costa

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Ao meu amado filho, Felisberto Mambo, que suportou com paciência a ausência maternal.

Às minhas duas e queridas mães, em memória, Amorgiana Fernão Tambe pela dádiva da vida e Hortência Fernão Tambe que me permitiu sentir o seu amor incondicional de mãe e a ela devo, em parte, a pessoa que hoje me tornei.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer carrega consigo sentimentos de gratidão àqueles que, de algum modo, ‘penaram’ durante a elaboração do trabalho acadêmico: familiares, professores, colegas da caminhada na faculdade e colegas do trabalho, alunos e amigos. Estes, mais do que merecidos agradecimentos, merecem ‘citação’ especial no trabalho.

A Deus Pai pela vida e por ouvir minhas orações e súplicas ao longo da caminhada;

À professora orientadora, Professora Doutora Márcia Cabral da Silva, pelo empenho, profissionalismo, pela ajuda na identificação dos materiais para a construção do projeto e da dissertação; a ela, o meu reconhecimento vai pela compreensão constante, desde a cedência do seu precioso tempo como minha orientadora, pela compreensão e apoio, pelo seu incansável e permanente encorajamento, pela disponibilidade dispensada em todas as situações, pela oportunidade de caminhar ao seu lado e aprender muito mais sobre infância, juventude e educação;

À coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em especial, ao Professor Doutor José Gonçalves Gondra pela cedência de carta de aceite e disponibilidade de encaminhamento, sempre que necessário;

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação, pelos momentos de aprendizagem e compartilhamento de conhecimentos por eles proporcionado;

Aos professores Jane Paiva, José de Sousa Miguel Lopes, Alexandra Lima da Silva e Patrícia Coelho da Costa por terem, tão gentilmente, aceite fazer parte da banca examinadora com preciosas e fundamentais contribuições .

Aos Serviços Distritais de Educação Desporto e Tecnologias do Distrito de Marracuene, em Moçambique, pela cedência de contrato de formação para estudar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro;

À Professora Doutora Orlanda Gomane, pela carta de recomendação e encorajamento;

Ao amigo de infância e colega José de Inocência Narciso Cossa pelo incentivo e viabilização dos processos burocráticos para os estudos no Brasil;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa de estudos, sem a qual não seria possível a minha formação;

Aos colegas do grupo de pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação (GRUPEL) que muito me ajudaram ao longo da caminhada com preciosas sugestões e por tudo o que com eles aprendi, pela amizade e apoio sempre presentes e fundamentais;

À minha super-amiga Aline Tasmerão, por formar comigo a dupla dinâmica “as super-ansiosas”, por compartilhar muitas gargalhadas e, principalmente, preocupações praticamente diárias por e-mails, por horas ao telefone e pelas importantes mensagens de fé que me passa.

À minha família: meu pai Clemente Matavel pela força e ajuda incondicional, meu irmão Jorge Matavel pela disponibilidade para qualquer emergência e ajuda, tios António Sefane, Águeda Tambe e prima-irmã Telma Sefane por cuidarem do meu filhinho na minha ausência e apoio;

A todos os amigos e àqueles que, sem deixar de mencioná-los, não pude pela lista extensiva que seria.

O meu muito obrigado!

RESUMO

TAMBE, Telma Amorgiana Fulane. *Leitura como “estratégia de caça” na contemporaneidade: apropriações e representações a partir do texto lírico por jovens na escola moçambicana*. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Esta pesquisa teve por objetivo compreender as apropriações e as representações da leitura, a partir do texto lírico por jovens do II ciclo (11^a e 12^a classes) na Escola Secundária Gwaza_Muthini, em Moçambique, tendo em conta a cultura escolar na disciplina de Português e sua importância na formação da prática leitora, na contemporaneidade. Trata-se de uma *prática de leitura* que não se esgota no meramente ler, mas fazê-lo compreendendo, interpretando e muitas vezes sintetizando o lido e o compreendido através da escrita. Observe-se, também, que grande parte dos conhecimentos que contribuem para o crescimento pessoal consegue-se através da leitura fora da escola o que significa dizer, que a presença da leitura na vida contribui para a cidadania. Nesse contexto, esta pesquisa fundamentou-se na base teórica de autores como: Victor Manuel de Aguiar e Silva (1973, 1990); Humberto Eco (1983); autores que discutem questões relacionadas à cultura escolar, escola como lugar/campo das apropriações e leitura, dos quais se destacam Chartier (1990), Kleiman (2002); Michel de Certeau (2005, 2014) Oliveira (2005), Silva (2014) e outros que falam de como a leitura de textos literários deve ser feita. Como metodologia, para além da pesquisa documental (manuais escolares, programas de ensino, planos temáticos), recorreu-se a relato de experiências protagonizadas pelos sujeitos leitores (professores e jovens estudantes) por meio da abordagem do Grupo Focal na Escola Secundária Gwaza-Muthini. Contudo, foi possível observar que o manual escolar não promove a consciencialização para um caminho formador do jovem-leitor em toda a sua plenitude. Os questionários do manual validam apenas a procura mental de sentidos conceptuais do texto; não remetem para uma significação emocional, para as impressões da leitura e para os efeitos desta, nem validam, no processo de leitura, a importância de um qualquer estado emotivo suscitado no leitor. Mas, nas suas práticas cotidianas, os alunos são muito mais leitores do que se imagina.

Palavras-chave: Leitura. Apropriações e Representações. Texto Lírico e Manual Didático.

ABSTRACT

TAMBE, Telma Amorgiana Fulane. *Reading as a hunting strategy in the contemporary world: appropriations and representations from the lyrical text by young people in the Mozambican school*. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The aim of this research was to understand the appropriations and representations of reading, from the lyrical text by young people of the II cycle (11th and 12th grades) at the Gwaza_Muthini Secondary School in Mozambique, taking into account the school culture in the Portuguese discipline And its importance in the formation of reading practice, in contemporaneity. It is a practice of reading that is not exhausted by merely reading, but by understanding, interpreting, and often synthesizing the read and understood through writing. It should also be noted that much of the knowledge that contributes to personal growth is achieved through reading outside of school, which means that the presence of reading in life contributes to citizenship. In this context, this research was based on the theoretical basis of authors such as: Victor Manuel de Aguiar e Silva (1973, 1990); Humberto Eco (1983); Authors who discuss issues related to school culture, school as place / field of appropriations and reading, of which Chartier (1990), Kleiman (2002); Michel de Certeau (2005, 2014) Oliveira (2005), Silva (2014) and others who talk about how the reading of literary texts should be done. As a methodology, in addition to the documentary research (textbooks, teaching programs, thematic plans), we used the Gwaza-Muthini Secondary School's focus group on the experiences of the reading subjects (teachers and young students) . However, it was possible to observe that the school manual does not promote the awareness of a young-reader formation path in its fullness. The manual questionnaires validate only the mental search for conceptual meanings of the text; Do not refer to an emotional significance, to the impressions of reading and to the effects of this, nor do they validate, in the reading process, the importance of any emotional state aroused in the reader. But in their day-to-day practices, students are far more readers than you think.

Keywords: Reading. Appropriations and Representations. Lyrical Text and Didactic Manual.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AfriMAP.....	Africa Governance, Monitoring and Advocacy Project
BM	Banco Mundial
CALE	Conselho de Avaliação do Livro Escolar
EB	Ensino Básico
EG	Ensino Geral
EP1	Ensino Primário do 1º grau
EP2	Ensino Primário do 2º grau
ESG	Ensino Secundário Geral
ESGM	Escola Secundária Gwaza-Muthini
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
INE	Instituto Nacional de Estatística
INDE	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
LB	Línguas Bantu
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
MEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MINED	Ministério da Educação
PALOP	Países de Língua Expressão Portuguesa
PLP	Programa de Língua Portuguesa
RM	República de Moçambique
SADC	Conferência para o Desenvolvimento da África Austral
SNE	Sistema Nacional de Educação
ZL	Zonas Libertadas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - mapa de África e enquadramento regional de Moçambique	23
Figura 2 - Principais grupos étnicos e sua distribuição pelo território nacional.	55
Figura 3 - capas dos livros da 11 ^a (1) e 12 ^a (2) classes	99
Figura 4 - páginas de créditos dos livros didáticos da 11 ^a (3) e 12 ^a (4) classes.....	101
Figura 5 - Campo de Forças para a produção do livro didático.....	110
Figura 6 - mapa de enquadramento do distrito de Marracuene.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro comparativo das Leis n. 4/83 e n. 6/92 do Sistema Nacional de Educação	43
Tabela 2 - Plano de estudos do ESG2	47
Tabela 3 - Os poemas líricos do livro didático da 11 ^a classe	112
Tabela 4 - Professores por faixa etária, formação e anos de experiência.....	139

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM MOÇAMBIQUE	23
1.1	Localização geográfica de Moçambique	23
1.2	O Sistema Nacional de Educação	26
1.3	Os primeiros anos de educação em Moçambique na pós-independência	28
1.3.1	<u>Que ações foram tomadas pela FRELIMO?</u>	32
1.4	O Sistema Nacional de Educação, Lei quatro barra oitenta e três (4/83), de 23 de março de 1983	33
1.5	O Sistema Nacional da Educação Lei seis barra noventa e dois (6/92), de 6 de maio de 1992	38
1.5.1	<u>Reforma curricular do Ensino Secundário Geral (2003-2007)</u>	44
1.5.2	<u>Estrutura curricular do Ensino Secundário Geral</u>	46
1.6	O ensino da oralidade na escola moçambicana	48
1.7	A língua portuguesa como instrumento da unidade nacional e de ensino em Moçambique	54
1.7.1	<u>Influência das línguas bantu no português</u>	57
2	ENQUADRAMENTO TEÓRICO E O CORPUS DOCUMENTAL DA PESQUISA	61
2.1	Revisitando literatura sobre a leitura	61
2.2	A escola como lugar de caça das práticas cotidianas no âmbito da leitura	63
2.2.1	<u>Modos de leitura: um breve histórico</u>	67
2.3	Leitura como estratégia de “caça furtiva”	71
2.4	Do texto literário à sua leitura na escola	76
2.4.1	<u>A leitura da poesia lírica na escola</u>	80
2.4.2	<u>Entendimento da poesia lírica</u>	89
2.5	Complexidade e dificuldade de ler poesia lírica: a poesia pode ser ensinada?	93
2.5.1	<u>Som e ritmo na produção de sentidos</u>	95

2.6	Representações de leitura e de leitor no livro didático da língua portuguesa	96
2.6.1	<u>Uma aproximação da materialidade dos livros didáticos</u>	98
2.6.2	<u>A emergência do livro didático em Moçambique</u>	102
2.6.2.1	Que critérios foram definidos para a avaliação do LD?	110
2.6.2.2	Os questionários dos dois livros didáticos	121
2.6.2.3	Ritmo, estímulos sonoros e capacidade de significação dos significantes	122
2.6.2.4	Leituras estética, gnosiológica e poética	123
2.6.2.5	Caminhos diversificados da imaginação.....	125
2.6.2.6	Círculos simbólicos e cadeias de denotações	126
2.6.2.7	Metacognição/consciencialização e verbalização de processos de leitura.....	127
3	A LEITURA DE JOVENS NA ESCOLA SECUNDÁRIA GWAZA-MUTHINI	130
3.1	Caracterização do distrito de Marracuene e sua cultura	130
3.2	Perfil de jovem em Moçambique	132
3.3	Procedimentos metodológicos	136
3.4	Apropriações e representações da leitura por jovens da Escola Secundária Gwaza_Muthini	142
3.5	Dificuldades e resistência à leitura: Que “soluções”?	155
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
	REFERÊNCIAS	164

INTRODUÇÃO

O leitor [...] como caçador na floresta, ele tem o escrito à vista, descobre uma pista, ri, faz “golpes”, ou então, como jogador, deixa-se prender aí. Ora perde aí as seguranças fictícias da realidade: suas fugas o exilam das certezas que colocam o eu no tabuleiro social. *Quem lê com efeito? Sou eu ou quê de mim? Não sou eu como uma verdade mas eu como a incerteza do eu, lendo esses textos da perdição. Quanto mais os leio, tanto menos os compreendo, tanto mais ele deixa de ser evidente*

Certeau, 2003, p. 269

Na contemporaneidade há uma ambição de ampliação da leitura, evidenciada por uma tendência que não se restringe a apenas buscar examinar o ato de leitura em relação com a história, a sociedade e a cultura, mas, também, a fazer desse exercício o lugar da integração do conjunto de estudos sobre a leitura e o espaço ou lugar para a exploração das possibilidades e limitações de uma abordagem a fenômenos como a vida cotidiana, o universo mental de indivíduos e grupos, a memória, objetos culturais e tecnologias de comunicação.

Foi nesse contexto que se trilhou este caminho para se compreender as representações e as apropriações da leitura por jovens na Escola Secundária Gwaza-Muthini, em Moçambique. Acredita-se que a leitura, de certa forma, pode propiciar e criar possibilidade de inclusão para um grupo social e, inclusive, servir como instrumento de êxito na vida profissional, criando oportunidades ao seu usuário de manter-se como indivíduo dotado de potencial criativo. Pode-se enfatizar que até mesmo construir uma concepção de mundo implica ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisarmos e nos posicionarmos criticamente frente às informações recebidas, o que, de um modo geral, permite afirmar que o aprendizado da leitura bem como sua presença na vida contribui para a cidadania.

Na contemporaneidade, particularmente em Moçambique, a escola tem como responsabilidade inalienável criar o envolvimento dos seus alunos com a leitura. O aprendizado de uma *prática de leitura* que não se esgote no meramente ler, mas fazê-lo compreendendo, interpretando e, muitas vezes, sintetizando o lido e o compreendido através

da escrita. Observe-se, também, que grande parte dos conhecimentos que contribui para o crescimento pessoal consegue-se através da leitura fora da escola.

Nesse contexto, elegeu-se e centrou-se na categoria do gênero lírico, com o intuito de perceber de que forma o contexto escolar propicia apropriações e que representações os jovens têm da leitura, tendo em conta a cultura escolar na disciplina de Português e sua importância na formação do estudante-leitor na contemporaneidade.

Cabe ressaltar que o objeto do estudo não é o texto lírico em si, mas, sim, os modos de leitura que o manual escolar reconhece como válidos, que transpõe para o contexto de sala de aula por meio dos quais poderá contribuir para “o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla” e “formar leitores reflexivos e autônomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004). O manual escolar, por meio das funções a ele atribuídas (CHOPPIN, 2004), está carregado de representações sociais que, na visão de Roger Chartier, não são de forma alguma discursos neutros: “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 1990, p.17).

Na contemporaneidade, no aprendizado da poesia lírica nas escolas ocorreu uma mudança no conceito de poesia lírica, deixando de ser voltada somente para o eu e para a subjetividade, tratando também dos problemas e desequilíbrios sociais. Sendo assim, a leitura desta categoria textual demonstra também uma atitude reflexiva sobre o cotidiano, além de refletir a realidade que o cerca. Os escritores da contemporaneidade manifestam, em suas obras, questões sociais voltadas para as camadas populares. Sobretudo, o texto poético contemporâneo rompe com a tradição da norma padrão culta e incorpora a diversidade linguística, assumindo, assim, a diversidade cultural nacional (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984). Portanto, entende-se que a leitura literária, na sua especificidade, deve ser tomada como uma competência socialmente relevante, hoje em dia, que ultrapassa o contexto de urgência em que vivemos onde dominam os textos de informação e ser encarada em nível cultural mais amplo que o escolar.

O manual escolar de português foi escolhido por se reconhecer o seu papel preponderante e regulador que assume nas práticas escolares, o qual se apresenta como textos que estabelecem verdades e, por isso mesmo, espera-se que tais verdades sejam aceitas pela generalidade dos sujeitos (CASTRO, 1995, p. 87) e, não obstante, serem considerados democratizantes e indispensáveis, acrescentando que, para a maioria das crianças moçambicanas, o primeiro contato com o objeto escrito se dá na escola, situação que

prevalece até os níveis de escolaridade subsequentes. Portanto, reconhecendo que este instrumento pedagógico veicula e legitima modos de ler (CASTRO, 2005, p. 13), foram analisados os manuais de língua portuguesa do 11º e 12º anos, em particular, e, em segundo plano, os programas de ensino do Ensino Secundário Geral (ESG) com o intuito de observar a forma pela qual o texto lírico vem sendo construído historicamente em Moçambique e as diretrizes curriculares para o seu ensino, bem como as reformas pensadas para circunscrever a língua portuguesa.

Trata-se dos manuais escolares *Pré-Universitário- Português 11 e Pré-Universitário-português 12*, adoptados quase por toda a escola moçambicana, ou, pelo menos de forma genérica, para o II ciclo pois pressupõe-se este dispositivo concorrer para a concretização dos objetivos a que a escola moçambicana se propõe atingir.

Dessa forma, o objetivo central que norteou esta pesquisa foi o de compreender que estratégias e táticas são utilizadas por professores e jovens alunos para a apropriação da leitura a partir dos textos que circulam socialmente, sobretudo, os textos líricos. E, de forma específica, pretendeu-se (i) identificar as práticas comuns de leitura de professores e de jovens a partir do manual escolar de português, com ênfase nos textos líricos propostos - trazendo o termo *cotidiano* que, na sua gênese, evidencia um interesse pelas “questões” do dia a dia, questões essas rotineiras que compõem os acontecimentos cotidianos da vida e as representações ou significados que os jovens vão construindo nos seus hábitos domésticos ou ainda em sala de aulas que se presume facilitarem o processo da prática, representações e apropriações de leitura; (ii) descrever as representações e apropriações de leitura dos jovens da Escola Secundária Gwaza-Muthuni; (iii) identificar a concepção dos textos poéticos veiculada pelo livro didático: as dimensões e códigos do policódigo literário privilegiados nas propostas de leitura; os processos de semiotização relevados e silenciados que levem a uma prática de leitura “eficiente”; (iv) apresentar uma perspectiva de prática de leitura para os textos líricos que levem em conta seus aspectos de textualidade, bem como suas peculiaridades textuais.

O que motivou esta pesquisa foi a inquietação ao perceber que o tratamento que se dá à poesia, no geral, e o lugar de uma prática de leitura, na ESGM, frequentemente, parecem estimular a passividade do leitor obediente, o que ficou claro, observando os questionamentos propostos a partir de textos que reiteram a compreensão da sequência e dos significados apenas superficiais do texto, com uma clara intenção dos produtores de informar uma população. Trata-se, pois, da ideologia da informação do livro que costuma estar implícita na pretensão, por parte dos produtores, de dar forma às práticas sociais (CERTEAU, 2003, p.

260). Este autor concebe este fazer como uma pedagogia analógica levada a acreditar que seus próprios modelos culturais são necessários para o povo em vista de uma educação dos espíritos e de uma elevação dos corações. E, no entanto, este olhar das classes dominantes não capta devidamente o ato de ‘consumir’. Está subjacente, no modo de pensar dessas classes, que a assimilação significa “tornar-se semelhante” àquilo que se absorve e não “torná-lo semelhante” ao que se é, apropriar-se ou reapropriar-se dele (CERTEAU, 1996).

Nesse contexto, a pesquisa procurou verificar quais são as soluções práticas e as estratégias de aplicação que subjazem o ensino escolar do texto lírico- à luz do manual- para a apropriação da leitura e em que medida esse ensino se encontra, como advoga Frias Martins, no “equilíbrio entre a aquisição de saber (crítica) e a aquisição de uma competência interpretativa e/ou de leitura” (MARTINS, 1999, p 40).

A escolha do tema justifica-se por se acreditar que, para que o aluno desenvolva uma prática de leitura, antes, os professores deveriam conhecer as práticas de leitura de seus alunos e considerarem os fatores sócio culturais, pois o gosto é formado culturalmente¹, interveniente no trabalho com a leitura na escola e não basear o assunto da leitura apenas ao que está proposto no manual escolar.

Desse modo, esta pesquisa foi realizada no âmbito profissional e mergulhada em um ambiente sócio cultural e histórico determinado e de frequentes questionamentos sobre o modo como a leitura é desenvolvida e quais seriam as motivações de falta da prática de leitura por jovens na escola onde a pesquisa empírica é desenvolvida. Ademais, observou-se a redução da literatura no programa da disciplina de português, caracterizada pela retirada de autores e conteúdos que faziam parte do anterior currículo do Ensino Secundário Geral, como é o caso das correntes literárias em que se inserem determinados textos presentes no currículo atual², passando a acomodar outros em substituição aos antigos.

¹ O capital cultural é constituído pelos saberes, competências e outras aquisições culturais. Este capital revela as desigualdades de performances segundo a classe social de origem. Conferir em: VALLE, Ione Ribeiro. A Obra do Sociólogo Pierre Bourdieu: Uma Irradiação Incontestável. Artigo apresentado no congresso: International Sociological Association– Midterm Conference Europe, Lisboa, 2003, p.13.

² A mudança curricular decorreu de profundas transformações de ordem política, econômica e socioculturais e se inscreve no plano quinquenal do Governo moçambicano (2005-2009)- pois estabelecida a redução da incidência da pobreza em 2009, a educação ocupa um lugar prioritário porque a formação do cidadão contribui para o desenvolvimento humano- e do Plano Estratégico da Educação (2005-2009)- que considera como prioritária a Transformação Curricular do ESG “que se centre nas habilidades para a vida, centrada no mercado de trabalho, do que apenas para o Ensino Superior”. Portanto, o novo contexto político, econômico e sociocultural a nível nacional e mundial remete para uma nova visão do ESG. As tendências do ESG a nível da região austral, do continente africano e do mundo “apontam quase todas para o desenvolvimento do acesso, da equidade e para a melhoria da qualidade de ensino através de um currículo realista, relevante e profissionalizante”.

O novo programa do ESG, na sua gênese, projeta a formação de bons comunicadores e de leitores autônomos, competentes e veicula um caráter praxiológico, ao preconizar que a leitura realizada deverá preparar os jovens para a vida sociocultural, sua integração no mercado do trabalho (MINED/INDE, 2010, p.13 e 2007, p.8). Quer isso dizer que nas aulas da disciplina de língua portuguesa deverá se promover: a educação para a cidadania; a formação de um bom utilizador da língua; a formação de comunicadores com sucesso; a integração plena na sociedade.

Assim, nas aulas de língua portuguesa, importa, sobretudo, “educar para a compreensão mútua entre interlocutores, condição primordial do agir comum” (MINED/INDE, 2007, p.10-19). Este instrumento refere, ainda, que no texto programático e, de acordo com os Princípios Orientadores da Revisão Curricular e do Plano Estratégico da Educação II2 (2005- 2009), este programa “visa assegurar que todos os alunos, independentemente do percurso escolhido, desenvolvam e aprofundem o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento através da análise e estudo de textos literários, assim como de outras tipologias textuais com valor educativo e formativo”(MINED/INDE 2010, p. 13-14).

Desta feita, certos questionamentos orientaram esta pesquisa: os textos líricos, tendo em conta a forma como estão enquadrados no manual, veiculam conteúdos relacionados com o conhecimento explícito da língua e com as intenções comunicativas? Os textos veiculados são perspectivados como objetos estéticos, partindo do pressuposto de que o Programa de Língua Portuguesa (PLP) prevê que o leitor deverá “Ler de forma crítica obras literárias de escritores moçambicanos, dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e da comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP), visando à criação da sensibilidade estética e gosto pela leitura” (MINED/INDE, 2010, p. 9)? Tendo em conta que alguns docentes, talvez menos informados, não conseguem encontrar subterfúgios face aos modelos impostos pelo manual escolar, o estudo de textos líricos, tal como o manual o apresenta, contribui para a formação de um jovem leitor crítico e reflexivo, sabendo que este “necessita de manter um repertório vasto e flexível de práticas, desempenhar papéis e ativar recursos que deem expressão às dimensões operativas, culturais e críticas” (DIONÍSIO, 2005, p. 76)?

Ressalte-se, no entanto, que seria primordial que a escola procurasse desenvolver nos jovens alunos habilidades de leitura de diversos tipos textuais (SOARES, 2005, p. 29-33),

sabendo, contudo, que a diversidade de textos selecionados não basta, pois à diversidade de textos deverá corresponder, pelo menos em certa medida, uma pluralidade de modos de leitura.

Ademais, o contato com a poesia lírica pode levar os alunos a um melhor conhecimento de si, dos outros e do mundo, além de contribuir para a sua emancipação e para o seu desenvolvimento intelectual e crítico.

Desse modo, compreender a forma como os textos líricos são lidos ou apropriados parece crucial, pois só assim será possível uma consciencialização do valor pedagógico e formativo que a leitura de poesia na escola poderá comportar, tanto para a formação de leitores, em geral, como, sobretudo, para a formação de leitores de poesia, de forma específica, pela singularidade que propiciam e levam à imaginação, por um lado.

Por outro lado, parece merecer largo consenso a ideia de que os alunos têm desenvolvido alguma aversão à leitura de textos poéticos, ou por esta ter resultado na transmissão de conteúdos temáticos e de história literária, transformando os alunos em consumidores entediados de conceitos, ou “devido ao hermetismo e subjetividade do texto poético, que os estudantes, com frequência, apontam como causas do insucesso na disciplina” (BORGES, 2003, p. 2). Assim, tanto a existência de algumas limitações de competências para ler textos líricos, como o ensino, quase exclusivo, de fatos sobre o texto, que geralmente são apresentados aos jovens como fatos não relacionados com eles, de um modo essencial, não tem possibilitado a que gostem e compreendam como eles se comunicam e entendam de que forma a poesia lírica pode levá-los a um melhor conhecimento de si, dos outros e do mundo. Além disso, em que medida pode contribuir para a sua emancipação e para o seu desenvolvimento intelectual e crítico.

Acrescente-se que durante as aulas no grupo do seminário de pesquisa, a escolha do tema ganhou mais fundamentos aquando do contato com as leituras relacionadas aos estudos de Michel de Certeau³ sobre *o cotidiano* e Roger Chartier sobre práticas de leitura e questões culturais.

Certeau, ao descrever a noção de cultura popular como ingênua, espontânea e infantil no século XIX que colocava o povo numa situação de passividade e disciplinada, o que veiculava preconceitos etnocêntricos e marcas de dominação de classe, luta pelo mais fraco

³ Livros editados no Brasil- Certeau, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 22ª ed., Petrópolis: Vozes, 2014 e *A invenção do cotidiano: 2. Morar e cozinhar*. Campinas: Papyrus, 1996. *A invenção do cotidiano* é uma teoria das práticas cotidianas para extrair de seus ruídos as maneiras de fazer que, na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de resistência ou de inércias em relação ao desenvolvimento da produção sociocultural. As astúcias dos consumidores compõem a rede de uma antidisciplina- tema central do livro- contracapa.

nos fazeres cotidianos. Portanto, uma sucessão de atos de resistência e de transformação nem sempre conscientes reinventava os usos dos bens culturais. Esses bens, contudo, não podiam ser concebidos como dados, mas como repertório a compor o léxico das práticas sociais. Assim, Certeau vai propor um duplo deslocamento: recusar o determinismo que explicava a ação dos indivíduos pelas estruturas que a produziam, e a ideia de alienação, que creditava os fazeres cotidianos às estruturas que os reprimiam (VIDAL, 2008, p. 282).

Portanto, Certeau⁴ acredita que o homem ordinário, através da sua inventividade e recriação, apropria-se do espaço e dos produtos impostos pela classe dominante. Ademais, a razão técnica acredita que sabe como organizar do melhor modo possível pessoas e coisas, a cada um atribuindo um lugar, um papel e produtos a consumir. No entanto, o homem ordinário escapa silenciosamente dessa conformação aos sistemas impostos, constituindo-se como recusa. Ele *inventa o cotidiano*, graças às *artes de fazer*, astúcias sutis, táticas de resistência pelas quais ele altera os objetos e os códigos, reapropria-se do espaço e do uso a seu jeito. Voltas e atalhos, maneiras de dar golpes, astúcias de caçadores, mobilidades, histórias e jogos de palavras, mil práticas inventivas provam, a quem tem olhos para ver, que a multidão sem qualidades não é obediente e passiva: abre o próprio caminho no uso dos produtos impostos, numa ampla liberdade em que cada um procura viver do melhor modo possível a ordem social e a violência das coisas.

Assim, Certeau (2014), no fazer cotidiano, distingue “estratégias” e “táticas”. E, como arte dos fortes, a “estratégia” implica a existência de um sujeito de querer e poder, instalado

⁴ Seu nome completo é Michel Jean Emmanuel de la Barge Certeau. Nasceu em 17 de maio de 1925, primogênito de uma família da pequena aristocracia rural da cidade de Savioe, na França. Iniciou seus estudos, como pensionista, em um colégio religioso de Notre-de-la-Villette, no qual permaneceu até a classe da retórica em 1940-1. Em seguida frequentou o colégio marista de La Seyne-Sur-Mer, onde se engajou como membro da Juventude Estudante Católica. Após a conclusão do secundário inscreveu-se no curso de Letras da Universidade de Grenoble em 1943. Em 1944 retornou por um breve período à sua cidade natal e participou de um grupo de resistência ao nazismo. Ingressou no seminário de Saint-Sulpice em Issy-les-Moulineaux, em 1944, onde cursou o ciclo filosófico e travou contato com estudos teológicos. Em seguida, foi para o seminário universitário de Lyon, onde confirmou sua vontade de se dedicar ao sacerdócio. Após um ciclo de formação religiosa foi ordenado padre em 1956 e membro da Companhia de Jesus, sob influência de Henri de Lubac. Doravante, passou a integrar a equipe da *Revista Christus*, em que publicou seus primeiros artigos debruçando-se sobre a origem da congregação dos jesuítas. Certeau passou a residir e a trabalhar nas universidades da cidade de Paris a partir de 1967, o que fez com que estivesse muito próximo dos eventos de maio de 1968, que tiveram forte impacto em seu pensamento e o fizeram interrogar sobre a situação da França, tendo dado origem a conjunto de reflexões que foram apresentadas no livro *Cultura no Plural* (1974) e *A invenção do cotidiano* (1980). No final dos anos 1970, Certeau foi convidado a lecionar nos Estados Unidos, tornando-se professor titular da Universidade de San Diego, na Califórnia, onde permaneceu entre os anos de 1978 e 1984. Depois retornou à França para trabalhar na École des Hautes Études e Sciences Sociales, onde teve uma breve passagem, pois faleceu no dia 9 de janeiro de 1986. VIDAL, Diana Gonçalves. “Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas”. In: FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de (org). *Pensadores Sociais e história da educação*. 2ª ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 265-291.

em um lugar concebido como próprio e, ao mesmo tempo, a base de partida de ações visando a uma exterioridade de alvos⁵. A “tática”, no entanto, configura-se como a arte do mais fraco, circulando num espaço que lhe é sempre alheio e move-se no interior do campo inimigo.

Partindo do contexto acima exposto e, ao percorrer este caminho, a pesquisa torna-se relevante na medida em que, ao partir de uma matriz de usos e de apropriações e de um referencial de análise dos fatores socioculturais e suas relações com a leitura, espera-se que sirva de apoio ao pensamento pedagógico nas suas práticas cotidianas de ensino da prática de leitura pela leitura, uma preocupação de profundidade desejável no seio das escolas. Espera-se, de igual modo, que sirva de ponto de partida para futuras discussões e reflexões sobre que formas desenvolver práticas de leitura no seio dos jovens e dos alunos, no geral, a partir do cotidiano, das questões do dia a dia que interessam sobremaneira a essas faixas etárias. Assim, afirma Certeau:

[...] a uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 1994, p. 39).

Igualmente, julga-se que o presente estudo poderá interessar a todos aqueles que manifestem preocupações didáticas, especificamente preocupações no âmbito da didática do texto poético. Assim, pensando nos professores e na sua formação, inicial ou contínua, reflete-se sobre a interação teoria/prática, percorrendo vários campos e tentando perceber a presença destes nas leituras do texto poético difundidas pelo manual. Portanto, pretende-se contribuir um pouco para a compreensão do que significa atualmente ler poesia na escola à luz das propostas de leitura do manual escolar.

Em acréscimo, porque procurou-se descrever aquilo que o manual propõe que se faça com a poesia lírica na sala de aula, podendo, desse modo, contribuir para a discussão sobre a questão educativa na disciplina de Português. Na realidade, a principal questão poderá não estar no afastamento de um ou outro autor no PLP, nem na aparente redução da literatura ou da aparente destruição da perspectivação histórico-literária da literatura. Poderá estar, antes, na concepção e na leitura da literatura, pois importou descrever e compreender que modos de

⁵ Por “próprio”, concebe-se como vitória do “lugar” sobre o tempo; a metáfora de “lugar” para indicar as propriedades das instâncias de poder, visando, igualmente, domínio dos espaços pela visão. Os lugares de poder desenham-se como lugares “físicos” e “teóricos” (sistemas e discursos totalizantes). É nesse campo que caça, apropria-se e surpreende, inventando o seu cotidiano, aliando-se, para o efeito, ao tempo. (VIDAL, 2008, p. 284).

leitura de poesia lírica os manuais legitimam e se as propostas aí apresentadas poderiam contribuir para a formação de leitores autônomos e críticos que tenham uma prática de leitura, pois, “a questão é, sobretudo, a da leitura enquanto instrumento de socialização do jovem-cidadão” (BRANCO, 2005, p. 91).

Como metodologia, a pesquisa privilegiou a pesquisa documental por meio da análise dos livros didáticos e a técnica do grupo focal. Ao pretender trazer reflexões para se pensar as representações e apropriações da leitura na escola, optou-se por trazer as falas dos alunos sobre as histórias, os significados produzidos por eles a partir de suas experiências com o texto literário lírico.

A pesquisa está situada no campo dos estudos da leitura, suas apropriações e representações, tendo como principais interlocutores os estudos de Michel de Certeau, Roger Chartier, Regina Zilberman e outros, que concebem a leitura nas suas dimensões expressiva, social, cultural e como constituinte do sujeito. Fazem parte, também, os estudos sobre literatura de Aguiar e Silva (1973), Marisa Lajolo (1984); os estudos sobre livro didático de Allan Choppin (2004), Castro (2005).

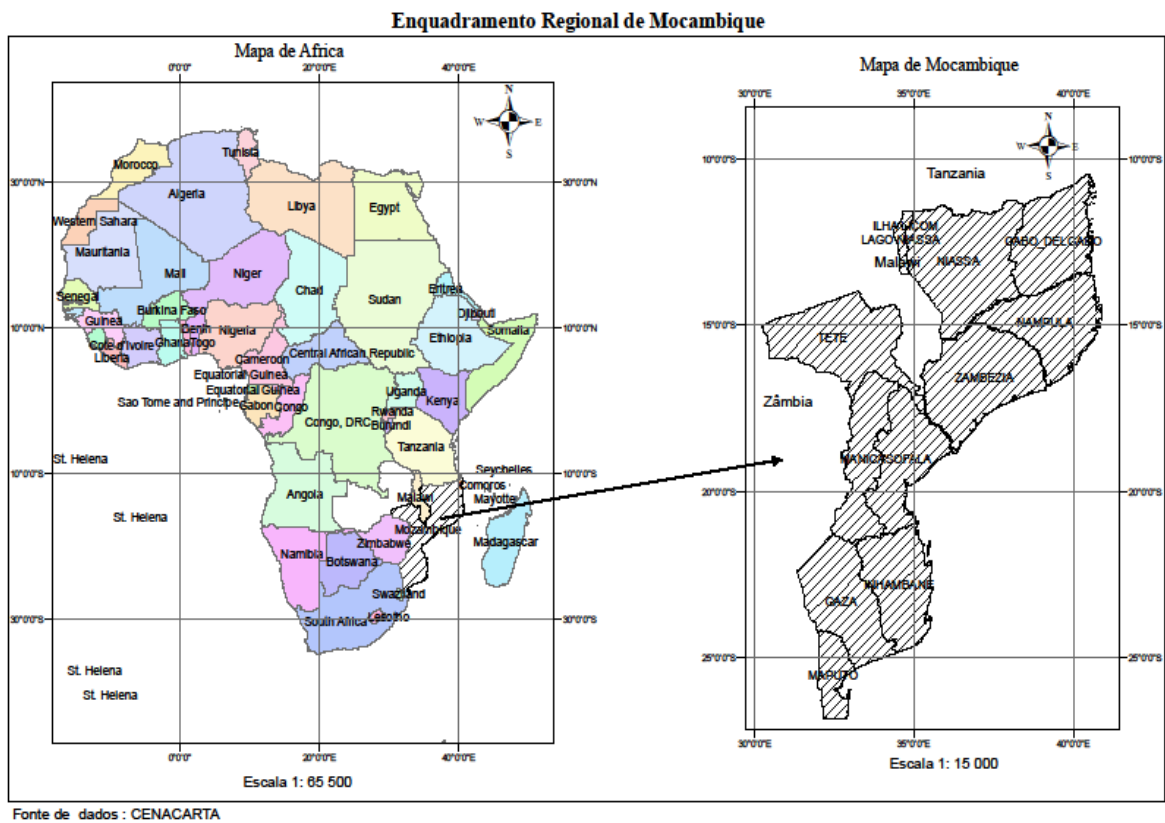
Assim, a dissertação comporta três (3) capítulos: (i) o primeiro capítulo traz a descrição da educação em Moçambique, desde a introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE), em 1983, até à contemporaneidade. Apresenta-se, também, como tópico deste capítulo, a cultura oral como uma das características da educação na sociedade moçambicana: como ocorre a transição da oralidade à escrita, quais as formas mais comuns do ensino oral naquela sociedade; (ii) no segundo capítulo, discute-se o que tem caracterizado a leitura da literatura na escola, sobretudo, do texto lírico, visando à compreensão do grau de proximidade ou afastamento entre as práticas da sala de aula e o que, noutros campos, se tem dito sobre as características do texto literário e da semiose literária e sobre o que deveria caracterizar o processo de leitura destes textos, começando, portanto, por se referir ao texto literário, em seguida a sua leitura, centrando-se na leitura escolar de literatura. Posteriormente, procurou-se descrever os princípios caracterizadores da poesia lírica e, por fim, procurou-se analisar os modos propostos para a leitura da poesia lírica a partir dos manuais do aluno de Língua Portuguesa do 11º ano de escolaridade editado pela Person Moçambique, *Pré-Universitário – Português 11* (2013) de autoria de Filipe Virgílio Macie e do 12º ano de escolaridade pela mesma editora de autoria de FERNÃO, Isabel Arnaldo e MANJATE, Nélio José. *Pré-Universitário- Português 12*. Moçambique, 2013 e; (iii) o terceiro capítulo apresenta os dados da análise das interações feitas com base na aplicação do grupo focal com os jovens estudantes e professores, descrevendo a metodologia usada. Conclui-se trazendo algumas

formas de como os jovens leem os textos literários na perspectiva de se pensar a formação do leitor de literatura no ensino médio e da leitura, no geral.

1 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM MOÇAMBIQUE

1.1 Localização geográfica de Moçambique

Figura 1 - mapa de África e enquadramento regional de Moçambique



Moçambique é um país do continente africano, localizado na costa oriental, ao sul do Equador, na região da África Austral. Faz fronteira com seis países, a saber: ao norte, a Tanzânia; a noroeste, o Malawi e a Zâmbia; a oeste, o Zimbabwe; a sudeste, a África do Sul e a Suazilândia e ao sul, a África do Sul. Administrativamente, Moçambique está dividido em províncias e estas em distritos que, por sua vez, se dividem em postos administrativos e estes em localidades, correspondendo estas ao menor nível da representação do Estado central. As zonas urbanas estruturam-se em cidades e vilas (BARCA; SANTOS, 1992, p. 19).

Administrativamente, Moçambique está dividido em 10 províncias, 118 distritos, 439 postos administrativos, 1048 localidades, sendo Maputo a capital. Nos últimos anos, a cidade

de Maputo adquiriu o estatuto de província, dividida em seis distritos urbanos. Assim, a capital tem um administrador provincial e é a 11ª província. Contudo, a falta de separação entre a cidade e a província de Maputo faz com que, oficialmente, se registre, até então, 10 províncias.

Em cada província há um governador e um secretário permanente nomeados pelo Presidente da República e diretores provinciais, representando a vida política e socioeconômica do distrito. Essa estrutura contém um governo. A República de Moçambique é um Estado de Direito Democrático alicerçado na divisão de poderes, no pluralismo político e na liberdade de expressão. No seu conjunto, as mudanças de um estado de vida, de um lugar de situação social e de idade das pessoas são acompanhadas por rituais tradicionais, geralmente festivos, impregnadas de profunda significação social, política, religiosa e cultural (BASÍLIO, 2010, p 18). Os ritos caracterizam a tradição educacional e marcam uma etapa fundamental de passagem para a vida adulta e de integração social e ontológica.

A agricultura constitui a base para o desenvolvimento, pois mais de 70% da população vive em zonas rurais dedicando-se à agricultura, silvicultura e pesca, enquanto a indústria é assumida como fator dinamizador da economia. Metade da população está na faixa dos 6 a 24 anos de idade e a maioria é do sexo feminino (INE, 2013, p.1). Cerca de 80% do investimento público é destinado aos sectores sociais como educação, saúde, água, agricultura, transportes e infraestruturas rurais.

Segundo dados do censo populacional, realizado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), a população moçambicana é constituída por 20.579.265 de habitantes. Sua maioria é de origem Bantu⁶ e algumas minorias de origem asiática e europeia. A língua oficial é o português, mas, devido aos diversos grupos étnicos, existem também diferentes idiomas ou línguas nacionais⁷.

Apesar da diversidade etnolinguística e cultural, a língua portuguesa- herança colonial- foi constituída em língua oficial. A língua portuguesa é também considerada “língua

⁶ A palavra *bantu* [que significa humanos] é formada por *ba* ou *va* (prefixo que designa o plural) e *ntu* ou *inthu* (que significa pessoa humana). Versões desta palavra ocorrem em todas as línguas *bantu* da África subsahariana. Os *bantu* são um grupo etnolinguístico localizado principalmente na África subsariana, que engloba cerca de 400 subgrupos étnicos diferentes. Presume-se que os *bantu* sejam originários dos territórios que actualmente correspondem aos Camarões e ao sudeste da Nigéria. Estes povos eram agricultores, caçadores e ferreiros. (Texto disponível [online] em: <http://www.mz.one.un.org/por/Mocambique/Historia-de-Mocambique>, acesso em 15.10.2015).

⁷ Línguas nacionais: Makonde, Yao, Makwa, Koti, Lomwè, Nyanja, Sena, Chwabo, Loló, Pozo, Sena, Zimba, Nguni, Chikunda, Nsenga, Tawara, Nyungwe, Thonga, Bargwe, Manyika, Teve, Shona, Ndau, Danda, Hlenguwe, Shangana, Tsonga, Tswa, Gwambe, Chopi, Lenge e Ronga (MAZULA, 1999; BASÍLIO, 2010).

de unidade nacional”, sendo o principal veículo do processo de ensino e aprendizagem⁸. Nos últimos anos, como resultado da reforma curricular do ensino primário⁹, passou a ser usada uma língua local, escolhida em cada província ou região, de acordo com o número de falantes através do programa de ensino bilingue (línguas moçambicanas e língua portuguesa) ou mesmo em programas de ensino monolíngue em português com recurso às línguas nacionais para facilitar o ensino.

O país vive, desde os meados da década 80, transformações profundas com a introdução do Programa de Reabilitação Económica (PRE) que, mais tarde, com a integração do componente social, passou a designar-se PRES. O Programa foi e é caracterizado, fundamentalmente, pela adopção das leis de economia do mercado. Em 1990, introduz-se o sistema político multipartidário, através da adopção de uma nova Constituição da República¹⁰, que consagra Moçambique como um Estado de Direito e reconhece, constitucionalmente, o sistema político multipartidário. Assim, em 1994, o país realizou as suas primeiras eleições multipartidárias e manteve-se como uma República relativamente estável desde então, depois de entre os finais da década 70 e princípios da década 90, o país ter sido devastado por uma guerra sem precedentes que, aliada aos efeitos das calamidades naturais, colocou o país na penúria.

Com essa guerra, as redes escolar e sanitária foram destruídas; sofreram também destruição a rede comercial rural e as vias de comunicação. De acordo com o INDE (2003, p. 11), a destruição física foi acompanhada por uma destruição profunda do tecido social, o que resultou em traumas profundos. Para além disso, a guerra e as calamidades naturais fizeram milhões de deslocados e de refugiados nos países vizinhos. Entretanto, apesar da recuperação económica, que se tem verificado nos últimos anos, o país continua extremamente vulnerável, dependendo muito da ajuda externa. Os problemas económicos estão profundamente enraizados e levarão algum tempo a resolver-se.

⁸ Mais adiante faz-se referência da política que norteou a escolha da língua portuguesa como língua de ensino e instrumento de uso social, em Moçambique.

⁹ Trata-se da reforma iniciada em 2003 e implementada em 2004 que vai apresentar inovações que se articulam entre si: os ciclos de aprendizagem, o Ensino Básico Integrado, o currículo local, a distribuição de professores, a promoção semi-automática, a introdução das línguas moçambicanas, a introdução da língua inglesa, a introdução de ofícios e a introdução de educação moral e cívica, passando a destacar as consideradas mais importantes

¹⁰ Revista em 1992 e 1996, pelas Leis 11/92, 12/92 e 9/96.

Salienta-se que Moçambique foi antiga colônia de Portugal e obteve sua independência em junho de 1975, tendo sido eleito Samora Machel como primeiro presidente de Moçambique independente e segundo presidente da FRELIMO.

Desde a década de 70, Moçambique tem estado a registar uma rápida taxa de urbanização: enquanto em 1950 o país era quase totalmente rural, em 1980, 86% da população distribuía-se pelas zonas rurais e os restantes 13%, nas zonas urbanas (SANTOS, 2000, p. 69). Em 1997, do total da população, 71,4% residia nas zonas rurais e 28,6%, nas urbanas e suas periferias (INE, 1999). Moçambique integra o grupo de países da África Austral, fazendo parte dos países da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), e é membro da ONU (Organização das Nações Unidas; da UA (União Africana) e da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa).

1.2 O Sistema Nacional de Educação

Mergulhar no passado, abre possibilidades de encontrar-se o que de melhor foi possível construir, também, descobrir-se os “outros possíveis que não se concretizaram”. No regate do passado, podem encontrar-se razões para mover lutar, no presente que indiquem caminhos para a construção, no presente ou futuro, de um melhor sistema de educação que esteja ao serviço da libertação dos oprimidos e inclusão dos excluídos

Bueindia, 1999

Como disse Miguel Bueindia¹¹, neste capítulo pretende-se voltar ao passado por se acreditar que, de certa forma, pode ajudar a compreender o porquê do novo presente, para

¹¹ Miguel Buendia nasceu na Espanha, em 1944, tendo sido formado em Filosofia e Teologia no Instituto das Missões Estrangeiras. Trabalhou em Moçambique ao serviço das missões sacerdotais na congregação dos padres Burgos entre 1970-1973. Em Fevereiro de 1973 é expulso de Moçambique pelo governo português por colaborar com a Frelimo, tendo regressado em 1974 e retomado suas atividades. Em 1976 deixa a atividade sacerdotal e passa a trabalhar como professor de Biologia e História na Escola Primária de Chimoio. Em 1979 trabalha no gabinete da ministra da Educação e em 1978 passa a trabalhar no Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) como chefe de departamento até 1988, tendo ocupado, também, a pasta de Diretor Provincial da Educação. Fez o doutorado na Universidade de São Paulo (USP), em 1999 e é

além de contribuir para a construção ou desenvolvimento da memória histórica, sem, contudo, pretender ater-se ao passado, por um lado.

Por outro lado, é necessário recordar alguns aspectos que caracterizaram a educação formal num passado recente, que, de alguma forma, alicerçam a configuração do atual sistema educativo do país. Acreditando-se que o presente sistema de educação tem, numa perspectiva histórica, pontos de intersecção com a história do sistema educacional do passado, o qual, em termos práticos, influencia os métodos de ensino e, no concernente ao currículo, influencia as concepções de língua e de leitura presentes nos programas de Ensino Secundário Geral (ESG), a produção e o conseqüente uso dos livros didáticos (LD's) nas escolas. Portanto, o recurso ao passado, à história relaciona-se com os Sistemas Nacionais de Educação (Leis 4/83 de 23 de Maio e 6/92 de 6 de Maio). Ademais, neste capítulo, porque a cultura moçambicana é fortemente acústica, serão abordadas questões relativas ao ensino da oralidade, em Moçambique, bem como a escolha da língua portuguesa como instrumento da unidade nacional e de ensino.

Por esse viés, importa referir que a reconstrução da origem do desenvolvimento da educação moçambicana foi feita partindo do pressuposto de que o processo educacional, embora goze, em relação às outras instâncias da formação social, de uma determinada autonomia, é condicionado pelo processo socioeconômico e político global da sociedade. Isto quer dizer que o processo educacional moçambicano é condicionado pelas relações de produção e de classe e pela hegemonia que aquelas impõem numa determinada sociedade.

Mas, também, a educação moçambicana tem uma origem estritamente ligada ao processo de luta de libertação nacional (1964-1975). Nesta ideia, Buendia refere que, num primeiro momento, é enfatizado o carácter nacional da educação (a unidade), respondendo às necessidades concretas de formação e de ensino impostas pela guerra de libertação. Portanto, esta educação surge da emergência de aprofundar a consciência nacional e equipar-se dos meios adequados para prosseguir com a luta pela independência, incluindo a educação, tal como elucidada a fala de Eduardo Mondlane¹²:

professor na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a primeira e maior universidade pública de Moçambique, seguida da Universidade Pedagógica (UP).

¹² Eduardo Chivambo Mondlane foi o primeiro presidente da FRELIMO. Nasceu na província de Gaza (província do sul de Moçambique), aos 20 de Junho de 1920. A sua trajetória política inicia por volta de 1947 como um dos fundadores do Núcleo dos Estudantes Secundários Moçambicanos (NESAM). Depois de ter sido expulso da África do Sul, onde tinha ido estudar e ter passado um curto espaço de tempo em Lisboa, conseguiu transferir-se para os Estados Unidos onde se formou em Sociologia e Antropologia nas Universidades de Oberlin e do Nordeste (USA). Trabalhou como investigador na ONU até 1962, o que lhe permitiu conhecer com profundidade a postura de Portugal quanto ao processo de descolonização que na altura decorria no continente africano. Em 1961, como funcionário da ONU, visita Moçambique e viu as condições de vida do povo moçambicano,

Acima de tudo, o estado da ignorância na qual quase toda a população tenha sido mantida, dificultava o desenvolvimento da consciência política e ainda o desenvolvimento do nosso país depois da independência. Tínhamos, e temos, a tarefa de recuperar anos de diligente negligência sob o domínio português. E, assim, foram concebidos, lado a lado, um programa militar e um programa educacional com aspectos essenciais da nossa luta (MONDLANE, 1975 apud BUENDÌA, 1999).

Dessa forma, alguns questionamentos são levantados: como era realizado o ensino pelo governo português? Como os moçambicanos iniciaram uma educação em situações extremas de pobreza, sem recursos materiais, financeiros e humanos para desenvolver uma educação condigna de e para os moçambicanos? Que instrumentos e ideologia foram usados para a afirmação da moçambicanidade e de uma educação em uma conjuntura política de então?

1.3 Os primeiros anos de educação em Moçambique na pós-independência

Quanto à educação de moçambicanos no período colonial, esta tinha em vista o desempenho de determinadas funções nos setores produtivos e comerciais emergentes da injeção de capitais internacionais e nos aparelhos do Estado colonial, por meio dos quais garantiriam serviços públicos mínimos. O Boletim Oficial de Moçambique n° 17, Lourenço Marques de 26 de abril de 1930, registra que só em 1799 foi criada a primeira escola primária, na Ilha de Moçambique. Pouco anos depois, as escolas de formação profissional, escolas de artes e ofícios; a de Mossuril (localidade próxima da Ilha de Moçambique) foi criada em 1889, de acordo com o mesmo boletim.

Para fazer face à dinâmica das mudanças nas relações sociais e comerciais emergentes, o governo colonial passou a regulamentar o ensino para indígenas nas colônias. Com a regulamentação de 30 de novembro de 1869, a instrução primária passou a compreender o 1° e o 2° graus, cada um com duas classes¹³, 1ª e 2ª classes, e 3ª e 4ª classes, respectivamente. Em maio de 1930 pelo Diploma Legislativo número 238, o Estado Novo definiu duas

entrando em contato com nacionalistas no interior do país. Daí decide deixar a ONU para lutar pela causa dos moçambicanos, juntamente com os grupos e movimentos existentes dentro e fora de Moçambique. Aquando da Fundação da Frelimo em 25 de Junho de 1962, foi eleito o primeiro presidente da Frente de Libertação de Moçambique, tendo perdido a vida em 3 de fevereiro de 1969 na cidade de Dar-Es-Salaam, Tanzânia.

¹³ O termo classe refere-se à série no Brasil.

categorias de escolas: a primeira, das escolas das missões católicas romanas, para ministrarem a instrução primária rudimentar aos africanos. Foi, então, instituído o Ensino Normal Indígena, com a finalidade de “habilitar professores indígenas para as escolas rudimentares”. A primeira Escola de Preparação de Professores Primários Indígenas foi inaugurada nesse mesmo ano, com 73 candidatos inscritos. Em 1941, todo o ensino rudimentar para africanos passou a ser da inteira responsabilidade dos missionários. Esse sistema escolar passou a designar-se de ensino de adaptação, ou ensino missionário, depois de 1956.

A segunda categoria de escolas compreendia as escolas primárias públicas oficiais para europeus, asiáticos e assimilados. A partir de 1952, passaram a seguir um programa de cinco classes, sendo a última obrigatória para admissão ao liceu, o qual compreendia o 1º ciclo (dois anos), o 2º ciclo (três anos) e o 3º (dois anos), de preparação do ingresso no ensino superior. O ensino dos ‘não-indígenas’ que tinha lugar em escolas públicas e também em escolas privadas pretendia “dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social”.

Tendo interdito a ação educacional das missões protestantes, o Estado confiou plenamente à Igreja (às missões católicas romanas: estas elaboravam os programas, exames e diplomas) a ‘ação civilizadora’, com a qual deveria, gradualmente, elevar, da vida selvagem à vida civilizada dos povos, cultos à população autóctone das províncias ultramarinas. O sistema de educação das missões era frágil: os professores para nativos tinham menos formação, diferentemente dos do sistema de educação para os ‘não indígenas’.

Em nome da ‘ação civilizadora’, nas escolas indígenas missionárias (rudimentares) tornou-se obrigatório o ensino da LP. As línguas indígenas foram relegadas à utilidade doméstica ou tinham utilidade na catequese e nos rituais religiosos, sobretudo nas zonas rurais, devido ao fato de alguns padres, recrutados do estrangeiro, não saberem falar português. Portanto, através da língua portuguesa, procurou-se impor a hegemonia dos valores europeus pela opressão cultural e social.

A escrita seguia padrões da norma da língua literária descrita pelas gramáticas da Língua Portuguesa. E o africano que experimentasse o privilégio de ser aluno, devia dominar a língua da escola, na sua norma culta, formal. Assim, os poucos nativos que pela escolarização se tornaram falantes do português falavam-no diferentemente dos que o adquiriam espontaneamente em contextos informais, em atividades comerciais e agrícolas e em situação de empregados domésticos. O currículo escolar transpirava preconceitos

linguísticos pelos quais se considerava a língua e a cultura portuguesas como superiores às línguas e à cultura bantu.

Dessa forma, a LP foi conquistando o estatuto de língua do poder, língua do governo e é assim que:

Em todos os níveis, as [reduzidas] escolas para africanos são primeiro que tudo agências de expansão da língua e cultura portuguesas [...] o ideal português tem sido procurar que uma instrução controlada vá criando um povo africano que fale só português, que abrace a cristandade e seja intensamente nacionalista português como os próprios portugueses da metrópole (MONDLANE, 1977, p. 59).

Tendo em consideração os fatos aqui apresentados, pode-se entender que, no contexto de Moçambique colonial, não existia um projeto civilizador, mas um projeto colonizador. Enquanto colônia, Moçambique tinha poucas cidades e vilas, na sua maioria costeiras, com muito pouca influência nas povoações dispersas do interior.

Quantos aos primeiros anos pós-independência (1975-1980), para além de terem sido marcados por dificuldades em pessoal qualificado, foram de reorganização do aparelho estatal. Com efeito, cada setor funcionava de forma independente dos demais, seguindo, basicamente, a linha política da FRELIMO¹⁴ (UACIQUETE, 2010, p.16).

Moçambique tornou-se país independente a 25 de junho de 1975. No dia 24 de julho do mesmo ano, a educação e outras instituições socioeconômicas consideradas conquistas do povo foram nacionalizadas. O Estado assumiu inteiramente a responsabilidade da planificação e gestão da educação. O que o Estado herdou do sistema colonial foi uma reduzida rede escolar, um sistema educacional com objetivos alienantes, enraizado em práticas e métodos autoritários.

Com efeito, a construção de um sistema educativo em Moçambique, para além de reafirmar a importância da educação para o desenvolvimento e aprofundamento da participação política dos cidadãos, seus princípios pedagógicos visavam ao desenvolvimento da personalidade dos alunos por via de uma educação completa que envolvesse a transformação do país, percorrendo, para tal, um percurso longo.

¹⁴ A Frelimo nasce da fusão de três organizações nacionalistas: a MANU (União Nacional Africana de Moçambique), a UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) e a UNAMI (União Nacional Africana para Moçambique Independente) que decidiram constituir-se numa única Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) em junho de 1962. No seu III congresso, em fevereiro de 1977, a Frelimo deixou de ser uma frente política ampla, transformando-se em partido político e adotou o marxismo-leninismo como ideologia do seu projeto socioeconômico, político e cultural (BUENDIA, 1999, p. 269).

Nesse contexto, buscando alguns subsídios para o início de uma educação de moçambicanos e para os moçambicanos, necessário faz-se recuar ao período da guerra pela libertação de Moçambique. Nessa perspectiva, à medida que a guerra de libertação de Moçambique ia avançando, foram surgindo territórios fora do controle da administração colonial portuguesa, que foram sendo ocupados pela Frelimo, disse Mazula¹⁵. Esses territórios foram chamados de zonas libertadas (ZL)¹⁶ (MAZULA, 1999, p. 104). Assim, essas zonas iam-se constituindo em lugar, momento e espaço de perspectivação de uma sociedade nova e de exercitação do poder. Contudo, exigia também uma mudança de mentalidade e de vida, de aprendizagem de novos valores para a formação de uma sociedade sem racismo, tribalismo, regionalismo (MONDLANE apud MAZULA, 1999, p. 105), mas um espaço de forja da unidade nacional. Refere ainda Mazula que é neste novo contexto que nasce a célebre frase de Samora Machel¹⁷ *morra a Tribo para que nasça a Nação*.

Nesse espaço realizavam-se reuniões populares, onde se discutiam problemas e se buscavam as soluções. Analisavam-se situações, tomava-se consciência dos interesses individuais e coletivos. Mais ainda, é no mesmo espaço que se procedia à reforma do ensino e ao desenvolvimento da educação. Criava-se e difundia-se uma nova cultura e organizava-se um novo tipo de educação.

Portanto, a educação, por um lado, vai surgir como uma condição político-ideológica básica para o sucesso da luta e, por outro lado, como uma reivindicação popular, como se pode notar no excerto retirado da Revista *Mozambique Revolution*, de abril-junho de 1973, dito por um grupo de anciãos ao presidente Mondlane:

Sabemos que a guerra será uma guerra longa e nós somos velhos. Não pedimos nada para nós, mas é necessário que as nossas crianças vão à escola. Estamos prontos para todos os sacrifícios, esta é a única coisa que pedimos à Frelimo (MAZULA, 1999, p. 109).

Nesse contexto, foi se configurando a escola nas ZL como (i) centro de formação da Frelimo; (ii) centro de combate às concepções e hábitos e da cultura tradicional refletida num

¹⁵ Brazão Mazula nasceu em Niassa, norte de Moçambique. Foi seminarista, tendo sido ordenado em 1973. Doutorou-se na USP-Brasil. Em 1976 deixa o sacerdócio para se dedicar às tarefas de reconstrução de Moçambique. Em 1977, dirige o setor ensino secundário na província de Inhambane, sul do país e mais tarde o serviço provincial de educação. Em finais de 1979 é transferido para Manica, no centro do país como diretor provincial de educação e cultura até 1982. De 1984 a 1986, dirige o Serviço Nacional do Ensino Secundário e Pré-universtário. Em 1995 é nomeado reitor da Universidade Eduardo Mondlane.

¹⁶ Zonas Libertadas refere-se às regiões conquistadas e controladas pela Frelimo.

¹⁷ Samora Moisés Machel foi o primeiro presidente de Moçambique independente.

novo relacionamento entre jovens e adultos, homens e mulheres e por uma nova visão do mundo; (iii) centro de difusão de conhecimentos científicos, com vista ao aumento da produção e à satisfação das necessidades da luta; (iv) centro de formação de combatentes para as exigências da luta e (v) centro de formação de produtores, numa permanente ligação entre o trabalho manual e intelectual.

É preciso acrescentar que a educação dada nas ZL era totalmente desvinculada da educação colonial que, segundo Basílio (2010, p. 110), para além de desenvolver nos moçambicanos a leitura, a escrita e as quatro operações matemáticas, expressava, igualmente, a formação científica, moral e humana da cidadania. Para o efeito, a Frelimo teve que desmontar o sistema educacional colonial e desenvolver um sistema que teria sido muito decisivo na mobilização humana para a luta, na mudança de comportamento das populações, na construção da unidade e identidade políticas entre os diferentes grupos. Portanto, a escola nas ZL's foi concebida como a primeira arma de combate ao colonialismo, ao tribalismo e de consolidação da unidade nacional, obedecendo aos padrões da modernidade. Esta foi a forma encontrada para que os moçambicanos tomassem consciência da situação política do país.

Ainda no conjunto da explicação da educação nas ZL's, Basílio aponta que a falta de escolaridade era a grande preocupação para a Frelimo, pois o índice de analfabetismo no seio da população era bastante elevado e a Frelimo sentia-se sufocada (BASÍLIO, 2010, p. 113). Ademais, o conhecimento distribuído resultava da construção sociocultural de carácter revolucionário e, dessa forma, a Frelimo fazia uma ponte entre o currículo e o Estado na condição de um artefato cultural organizado para a escola a fim de exercer o controle.

1.3.1 Que ações foram tomadas pela FRELIMO?

Durante o governo de transição, a Frelimo interveio de forma política na educação e o Ministério de Educação e Cultura (MEC) preocupou-se em estruturar-se e em organizar as escolas. Neste contexto, em janeiro de 1975, Buendia, Basílio e Mazula referem que se realizou, na cidade da Beira, o I Seminário Nacional de Educação, organizado pelo MEC, tendo reunido professores primários, secundários quadros com experiência em educação nas ZL (BASÍLIO, 2010, BUENDIA, 1999; MAZULA, 1999). O seminário teve como objetivo primordial e imediato encontrar mecanismos para implementação nas escolas de princípios e ideologias da FRELIMO e de métodos de organização correspondentes.

Com a nacionalização da educação em julho de 1975, a FRELIMO fazia da educação instrumento válido para a universalização da escola. Desse modo, a escola deixou de ser espaço privilegiado de uma raça, região ou confissão religiosa para ser espaço aberto a todo o cidadão. Acrescenta Basílio (2010) que é a partir desta fase que se estabeleceu um ensino laico, público e gratuito. A educação e a gestão do sistema educacional foram confiadas unicamente ao MEC.

Acrescente-se que em 1975, o MEC concentrou-se em: (i) entre 1975-6, na reforma curricular que guiou a reformulação dos programas da 1ª à 11ª classes e alteração dos conteúdos que consistiu na retirada das disciplinas de História e Geografia de Portugal e de religião e moral, substituídos por História e Geografia de Moçambique e da África e de Educação Política; (ii) na formação e reciclagem de professores; (iii) na elaboração de livros escolares; (iv) na organização, no desenvolvimento de acompanhamento de alfabetizadores de educação e educação de adultos; (v) na organização de escolas de modo a assegurar o seu funcionamento face ao abandono gerado por muitos professores portugueses (MAZULA, 1995, p. 152).

Entretanto, com a persistência de problemas como a deficiente articulação entre os níveis de ensino, áreas de formação e conteúdos programáticos; rede escolar distorcida, inviabilizando a escolaridade obrigatória, o MEC apresentou à Assembleia Popular, na sua 9ª sessão, um documento contendo a concepção de um novo sistema educacional, conhecido, segundo Basílio, Buendia e Mazula, por Linhas Gerais do Sistema Nacional da Educação, aprovado pela resolução número 11/81, de 17 de dezembro (BASÍLIO, 2010, BUENDIA, 1999; MAZULA, 1999). Este sistema tinha como objetivo central a criação do Homem Novo, construtor da pátria socialista, em que cada um dá o melhor do seu trabalho e encontra a sua realidade e afirmação pessoal (SNE, 1983, p. 5).

1.4 O Sistema Nacional de Educação, Lei quatro barra oitenta e três (4/83), de 23 de março de 1983

Assim, em 23 de março de 1983 é aprovado o SNE pela Lei n. 4/83 que sintetiza as Linhas Gerais do SNE nos seus fundamentos político-ideológicos¹⁸, princípios, finalidades, objetivos gerais e pedagógicos da educação em Moçambique e as Diretrizes do Partido FRELIMO. É neste contexto que o SNE define a educação como um direito e dever de todo o cidadão¹⁹.

Tendo em conta esse pressuposto, o de educação para todos, Moçambique organizou o SNE com o objetivo de recuperar a história nacional e formar cidadãos segundo os valores da moçambicanidade, embora consciente de ter tido influência na educação colonial e na Frelimo, desenvolvida nas ZL's. Porém, afirma Basílio que a FRELIMO organizou uma educação que resgata a história de Moçambique e que garante a unidade política e uma educação que se tornou base da moçambicanidade e ampliou as possibilidades da convivência étnica e de formação para a cidadania (BASÍLIO, 2010, p. 9).

A concepção de SNE surge da crítica da estrutura do passado e do processo dialético que se desenvolve na luta entre o velho sistema e na contradição com os seus objetivos.

Desta feita, o SNE vai ter como objetivo central, **a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição, e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume valores da sociedade socialista** (SNE, Lei n. 4/83, Grifos nossos).

Contudo, da análise que se pode fazer do mesmo objetivo, percebe-se o seu lado negativo pela dicotomia sociedade tradicional versus obscurantismo e/ou superstição. O que seria a superstição do ponto de vista da formação do indivíduo? Seria o indivíduo negar as suas tradições, a sua cultura? No mesmo diapasão, Buendia refere-se a estes dois aspectos como: a) a ligação implícita que se faz entre a sociedade tradicional e o obscurantismo e a superstição, que na sua visão negativa expressa-se em relação ao analfabetismo, cimentando-se, desta feita, a ideia de que, na construção da sociedade e da educação socialista, se estava partindo social e culturalmente do zero, de que a sociedade e a educação

¹⁸ São fundamentos: a Constituição da República, o programa e as Diretrizes do Partido FRELIMO; as experiências da luta armada; os princípios do marxismo-leninismo e o patriotismo comum da humanidade.

¹⁹ De acordo com os princípios da Constituição da República de Moçambique, a educação é um direito que se efetiva no acesso das crianças à educação escolar que hoje se traduz no princípio da educação para todos: o SNE garante o acesso dos camponeses, dos operários e dos seus filhos a todos os níveis do ensino e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras (MOÇAMBIQUE, Boletim da República: Suplemento, Série I, nr 25, de 24 de julho, Maputo, 1983).

tradicionais nada tinham que pudesse ser incorporado, superado pela sociedade e educação novas (BUENDÌA, 1999, p. 356).

Portanto, destes pressupostos pode-se considerar que se tratava de uma ruptura difícil e psicologicamente insuportável, dando lugar, sobretudo, a práticas clandestinas de cumprir com as obrigações sociais da sociedade tradicional ou um certo dualismo comportamental. Para além disso, do ponto de vista educativo, ao pressupor partir de um entendimento de analfabetismo que deveria ser erradicada, de uma educação que pressupõe, à partida, a ignorância absoluta do aluno, a aprendizagem pressuporia, igualmente, a recepção passiva de conhecimentos depositados na consciência vazia do aluno.

Nos termos do SNE, o setor da educação estruturava-se em cinco subsistemas: (i) a educação geral, (ii) a educação de adultos, (iii) a educação técnico-profissional, (iv) a formação de professores e (v) a educação superior; e em quatro níveis, a) o primário, b) o secundário, c) o médio e d) o superior (art.ºs 8 e 9 da Lei n. 4/83 de 23 de março). Este ensino era de sete anos, sendo cinco para o 1º grau e dois para o 2º grau. Portanto, a escolaridade obrigatória passou a ser de sete classes. Cada um dos subsistemas, com a excepção do ensino superior, diferenciava-se dos outros, ora pela população a que se destina, ora por certa especialidade do seu ensino. Os subsistemas de ensino geral (EG) e de educação de adultos (EA) têm ambos o carácter geral, diferenciando-se apenas pela metodologia que atende às características da população a quem se destina.

Saliente-se que o subsistema de EG é considerado o eixo²⁰ central do SNE e confere formação integral e politécnica e é de carácter propedêutico.

Entretanto, o objetivo aqui enunciado parece suscitar alguma indagação: o que o MEC em coordenação com o governo da FRELIMO pretendia com o objetivo central do SNE vigente, ao se referir à formação do “Homem Novo”?

Em consentâneo, Basílio e Mazula explicam que a Frelimo tratava a questão do *novo* em relação ao *velho* do passado colonial e daquilo que designava de sociedade tradicional feudal, configurando-se, desse modo, no conflito entre tradição, colonialismo português e modernidade (MAZULA, 1995, p. 178). Aquando do início da guerra em setembro de 1964, o objetivo consistia na instauração do país de uma nova ordem social popular em oposição à velha ordem colonial (BASÍLIO,

²⁰ Com a expressão “eixo central”, pretende-se se dizer que os níveis e conteúdos deste subsistema constituem o ponto de referência para todos os outros subsistemas (BUENDIA, 1999, p.358).

2010). Portanto, era preciso criar um *novo* Moçambique unido e livre; uma *nova* mentalidade revolucionária que se adquire, segundo Machel, utilizando a ciência e dominando a técnica a serviço do povo e que, como tal, é antagônica e hostil à mentalidade da superstição das tradições dogmáticas, do dogmatismo e do tribalismo da sociedade tradicional (MACHEL apud MAZULA, 1995, p. 178) para implantar uma nova sociedade.

Significa isso que a Frelimo inculcava nas pessoas que não há sociedade *nova* nem homem *novo* coexistindo com uma situação de analfabetismo, de obscurantismo, de ignorância e superstição generalizados. Portanto, para a Frelimo, sociedade *nova* é aquela desprovida de exploradores do homem pelo homem, sem fome e nudez, sem epidemias nem ignorância, próspera e forte, como se pode perceber do excerto abaixo:

O Homem Novo é um homem consciente, que se preocupa com a constante elevação da produção, que ajuda a implementar ideias novas, que dá um bom exemplo e que ajuda a mobilizar as massas de que faz parte; O Homem Novo é o homem que é capaz de se organizar para pôr o seu trabalho político ao serviço da revolução (MEC, 1978, p. 19, apud MAZULA, 1999, p. 180).

Ainda que fosse um plano do governo, o SNE expressava a vontade política e as experiências das zonas libertadas durante a luta de libertação e dos ideais da independência, em 1975, por meio dos quais se desejava tornar a sociedade moçambicana mais justa e equilibrada. Portanto, o SNE tinha um forte componente ideológico²¹ e “fundamentava-se nas experiências da educação desde a luta armada até a fase de construção do socialismo, nos princípios universais do marxismo-leninismo e no património comum da humanidade” (Lei n. 4/83, de 23 de março).

A função da ideologia é ocultar as diferenças de classe, facilitando a continuidade da dominação de uma classe sobre a outra. A ideologia assegura, assim, a coesão entre os homens e a aceitação sem críticas das tarefas árduas e pouco compensadoras como decorrentes da “ordem natural das coisas” (ARANHA, 1998, p.32).

²¹ A ideologia é o conjunto de representações e ideias, bem como de normas de conduta, por meio das quais o homem é levado a pensar, sentir e agir de uma determinada maneira considerada por ele correta e “natural”. Assim, não percebe que essas representações e normas convêm à classe que detém o poder na sociedade. Essa percepção da realidade é ilusória, na medida em que camufla a divisão existente dentro da sociedade, apresentando-a una e harmônica, como se todos partilhássemos dos mesmos objetivos e ideais (ARANHA, 1998, p. 31).

No entanto, do ponto de vista prático, a declaração do direito da educação para todos não se efetivou, pois esse princípio não foi acompanhado pela extensão da rede escolar e pela política e formação de professores. O sistema manteve a exclusão na medida em que a educação não foi obrigatória e gratuita no verdadeiro sentido do termo, como indica Basílio:

As escolas cobravam altas taxas de matrícula anualmente. As escolas do Ensino Secundário localizavam-se em algumas capitais provinciais; o ensino médio se localizava nas capitais provinciais de Nampula, Sofala e Maputo, obrigando os alunos das restantes províncias a se deslocarem para esses locais, sem mencionar o fato de o ensino superior funcionar apenas no sul do país, Maputo (BASÍLIO, 2010, p. 119).

Dessa forma, a educação tornou-se mais num direito para as crianças das zonas urbanas, sobretudo, de meios sociais favorecidos e estáveis do que um direito consagrado para todos. Para além disso, o sistema excluía, igualmente, as culturas e as línguas locais na organização do conhecimento em nome da cultura e da língua nacional e da moçambicanidade concatenada mais no projeto político do que cultural. Assim, no olhar de autores que estudaram esta temática, o SNE tinha sido construído como um instrumento de criação e consolidação de uma cultura única- a cultura de Estado, ferramenta de transformação humana e de aquisição da ideologia dos princípios da soberania, mas teve grandes fracassos ao excluir as culturas e línguas locais (BASÍLIO, 2010, BUENDÌA, 1999 e MAZULA, 1999).

Fora isso, os objetivos do governo eram muito ambiciosos naquele momento. A euforia pós-independência havia sido reduzida e, de alguma forma, “as propostas do partido FRELIMO estavam distantes da realidade vivida pela maioria dos moçambicanos” (BUENDÌA, 1999). Também, os poucos recursos existentes nem sempre eram racionalmente utilizados e a gestão financeira era pouco profissional:

Não bastassem as dificuldades e as carências sócio-económicas, os esforços de desestabilização do país iniciados pelo governo rodesiano e reforçados pelo governo sul-africano ampliaram-nas substancialmente. A identificação da FRELIMO com o marxismo-leninismo e seu apoio aos movimentos de libertação em outros países africanos não foram bem recebidos pelas vizinhas Rodésia do Sul – actual Zimbábue – a África do Sul, então sob a liderança de governos minoritários e racistas. A Rodésia do Sul decidiu, assim, apoiar a criação de um movimento de guerrilha para sabotar o governo da FRELIMO, movimento este que, com a queda do

regime minoritário na Rodésia, passou a ser apoiado fundamentalmente pelo governo do *apartheid*²² sul-africano (AfriMAP e OSISA, 2012, p. 37).

Em outra análise, apesar de refletir a realidade moçambicana, o sistema apresentava influências provindas do sistema socialista, pois, na sua concepção como na introdução, estiveram envolvidos técnicos alemães, russos, cubanos na elaboração do material didático, como afirma Lopes. Por outro lado, continuava o sistema colonial, não apenas no caso de materiais didáticos portugueses, mas também, pelo método de ensino conservador (LOPES, 2004)²³. Portanto, era um sistema baseado na memorização, ao priorizar mais a comunicação e a memorização do que a escrita, a leitura e a compreensão.

Assim, em 1992, devido à conjuntura política, social, econômica e cultural e histórica, realiza-se uma nova reforma educacional. O governo sentiu-se obrigado a reajustar a Lei 4/83 do SNE com a Lei 6/92.

1.5 O Sistema Nacional da Educação Lei seis barra noventa e dois (6/92), de 6 de maio de 1992

A Lei n. 6/92 foi aprovada no dia 6 de maio de 1992 pelo Parlamento Moçambicano, lei esta que marca o início de uma nova versão da reforma educacional e de reconstrução da moçambicanidade. O governo transforma o Instituto Superior pedagógico (ISP) - instituição vocacionada para a formação e aperfeiçoamento de professores - em Universidade Pedagógica (UP) em 1995 com a finalidade de redimensionar outros quadros para áreas de educação e outras afins.

²² Antigo regime racista, de minoria branca, sustentado pelo Partido Nacional, que governou a República da África do Sul de 1948 a 1994.

²³ Moçambicano, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995), doutorado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e pós-doutorado pela Universidade de Lisboa (2013). Atualmente é professor no Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Moçambique, educação, letramento, formação de professores, cinema, antropologia cultural.

Contudo, a reforma curricular²⁴ de 1992 ocorre num momento em que o país passava por profundas transformações socioeconômicas e políticas. Entre 1983-1992, uma crise econômica e social assolou a esfera política, situação que colocava Moçambique no quadro dos países mais pobres do mundo com uma renda *per capita* de 80 dólares norte-americanos (BASILIO, 2010, p. 127). Esta crise foi motivada pela guerra interna dos dezasseis (16) anos ou como alguns preferem, “guerra de desestabilização” ou ainda “mercenária”. A guerra deflagrou:

Da componente étnica, como resposta a estratégias de governação equivocadas por parte da Frelimo (poder político demasiado concentrado nas etnias do sul), privilegiamento econômico de algumas regiões, concentração frequentemente forçada das populações em aldeias comunais, silenciamento e hostilização das línguas moçambicanas (LOPES, 2004, apud BASILIO, 2010, p. 86).

É preciso acrescentar que esta guerra teve incentivo bélico ligado aos interesses do governo do apartheid sul-africano e do Ian Smith da Rodésia do Sul que, de acordo com Basílio, estavam interessados em terminar com o regime político socialista e em desestabilizar a economia nacional (BASILIO, 2010, p. 86), isso para permitir a penetração de agentes interessados em explorar os recursos nacionais. Esta guerra de encomenda caracterizou-se pela destruição brutal do tecido humano, dos bens materiais e de infraestruturas econômicas, educacionais, de comunicação e de saúde. Escolas, centros de saúde, postos comerciais e vias de acesso foram destruídos. Na educação, a guerra semeou e perpetuou o analfabetismo e inviabilizou o projeto do Homem Novo.

As aulas aconteciam das 10 às 14 horas e, às 15 horas, os alunos e os professores abandonavam a escola à procura de abrigo. Em novembro de 1990, cerca de 120 crianças da 1^a à 4^a classes e 8 professores foram queimados em salas de aulas (BASILIO, 2010, p. 90-2). Esse episódio traumatizou as populações a ponto de começar a proibir os seus filhos de irem à escola, em Nampula, distrito de Impodje.

Assim, era preciso reconstruir a política econômica, abandonar a orientação socialista e abrir-se à política de mercado livre, implicando aceitar as organizações

²⁴ Em Moçambique, a noção de currículo e seu uso na escola remonta à reforma de 2003, devido à presença significativa de peritos na área de educação. O termo Novo Sistema de Educação é usado em lugar do novo currículo, opondo-se ao pré-sistema de educação organizado logo após a independência e ao Sistema Educativo Colonial, ambos denominados por Antigo Sistema (BASILIO, 2010, p. 117).

internacionais que desempenharam papel na organização do setor social, como a educação, a saúde, serviço social. Essas organizações incluem o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

Pedindo emprestadas as observações de Torres, o BM, na área educacional, fez políticas boas, mas, no que diz respeito à prática pedagógica e ao conhecimento, limitam-se a anunciar os conteúdos, habilidades a serem incluídos no currículo, sem, contudo, aprofundar sua análise, fosse em propostas elaboradas sobre seu alcance, fosse em modalidade de ensino sem apresentar os indicadores de qualidade (TORRES, 2007, p. 107).

O BM encara a educação como pedra angular em África, em particular, Moçambique. Neste contexto, Basílio observa que, no âmbito das políticas de promoção e crescimento econômico e de redução dos índices do analfabetismo e da pobreza absoluta, o BM assinou, em Maputo, a 22 de agosto de 2008, um acordo em que se compromete a financiar o setor da educação num montante de 79 milhões de dólares norte-americanos, no âmbito da política de “Iniciativa Acelerada de Educação para Todos” (IAET), 2008-2010 (BASILIO, 2010, p. 129).

No campo educacional, percebe-se que o BM, além de fornecer financiamentos aos projetos relacionados à Educação, oferece orientação técnica pelo conselho de diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial, juntamente com parte dos técnicos responsáveis pela Educação nos países em desenvolvimento:

O Banco Mundial, transformou-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a agência das Nações Unidas especializada em educação. (TORRES, 2007, p. 126).

Orientações do BM definem as políticas públicas educacionais dos países em desenvolvimento, ou seja, os sistemas educacionais ficam diretamente submetidos à forma como essa instituição os define e, pela natureza comercial da mesma, percebe-se que a administração está ligada ao custo-benefício concedido, pois é possível observar que a educação em Moçambique apresenta-se, até ao momento, com baixos níveis de desempenho, sobretudo da leitura.

Neste contexto, porque a guerra trouxe prejuízos incalculáveis, recolocando o país em crise econômica, educacional e humanitária, Moçambique lança um

Programa de Reajustamento Econômico (PRE) para sair da crise, em 1987, que abriu caminho para a intervenção das instituições financeiras como forma de sair da situação de dependência de apoio de doadores que se situava na casa dos 70%. Dessa forma, o Estado convida empresários nacionais e internacionais, as ONG's a investirem na economia nacional.

Nesta conjuntura, a nova lei educacional, através de políticas nacionais e internacionais, redefiniu os objetivos da educação e potencializou a escolaridade obrigatória e gratuita (nas primeiras sete classes do ensino primário) para cumprir com o princípio de educação para todos, consagrado na Conferência de Jomtien, em 1990 e define a educação como direito e dever; o Estado abriu a possibilidade de intervenção de entidades comunitárias, cooperativas empresariais e privadas no processo da educação e responsabilizou-se pela organização e promoção do ensino.

Para além disso, a nova lei passa a valorizar as línguas nacionais, dando relevo à cultura local, à cidadania e identidade nacional.

Relativamente à questão da valorização das línguas nacionais, é preciso esclarecer que, se existe necessidade de estudo das línguas moçambicanas, para muitos, é para ajudar a facilitar a comunicação e para se fazer entender pelas massas e não porque se considera que é nelas onde residem, se preservam e se transmitem os principais elementos constitutivos da identidade cultural moçambicana. Por isso mesmo, Basílio diz que a escola deve articular o universal com o local e permitir a adaptação aos novos contextos, mas, também, que tenha em conta a moçambicanidade (BASILIO, 2010, p. 135). A escola moçambicana deve ter um referencial e uma política adequada à realidade local; significando que o currículo deva ser reconstruído por moçambicanos, ou seja, os próprios moçambicanos têm de se comprometer na reconstrução do currículo e se dedicarem à nova escola onde se democratize e se disponibilize o saber às massas populares e onde reine a qualidade e a equidade.

Porém, a conjuntura mundial, continental e regional fez com que a política educacional conhecesse novas diretrizes e/ou novos rumos, a partir dos quais, a escola fosse obrigada a dar mais prioridade às competências básicas de leitura, escrita, matemática, tecnologias, resolução de problemas e comunicação em língua estrangeira, definidos internacionalmente. Diante destes novos preceitos, em 1999, o país inicia a sua terceira reforma educacional para o currículo do Ensino Básico

(EB) que culminou com a concepção do currículo do Ensino Secundário Geral (ESG), em 2007.

Esta reforma, contudo, entrara na sua fase experimental no ano de 2008, apenas em algumas escolas do país. A reforma surge como resposta ao problema da pobreza absoluta e do maior índice de analfabetismo e, sendo o currículo para o governo um componente facilitador para a aquisição de competências orientadas para a integração de jovens na sociedade, a reforma de 2007 para o ESG foi norteadada pela política de redução do índice da pobreza absoluta²⁵, das desigualdades sociais, de valorização de gênero, de redução das assimetrias regionais, de criação de projetos para o crescimento econômico acelerado, de criação e do desenvolvimento do empresariado nacional capaz de promover a competição (INDE, 2007).

Para o efeito, o governo lança projetos de desenvolvimento da educação: (i) o primeiro é o Programa Quinquenal do Governo 2005-2009 (PQG) que define como prioridades, ações e metas- a expansão das oportunidades de acesso a uma educação de qualidade e o envolvimento de parceiros da sociedade civil, incluindo instituições religiosas e o setor privado (INDE, 2007, p.8); (ii) o segundo projeto é a Agenda 2025 que fundamenta a educação em quatro pilares: *saber ser, saber conhecer, saber fazer e saber viver* junto com os outros; (iii) o terceiro projeto é o Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA) que define como objetivo a redução do índice da pobreza para 45% até 2009; (iv) o quarto é o Plano Estratégico da Educação (PEE) 2005-2009 que define como prioridade o aumento do acesso de meninas à educação escolar, construção e reabilitação das infraestruturas educacionais e a ligação da educação com o mercado do trabalho.

Assim, foram evidenciadas na atual reforma questões de soberania, de cidadania, da moçambicanidade e da unidade, substituindo o Homem Novo, tendo como objetivo primeiro:

Proporcionar o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade; inculcar na criança, no jovem, no adulto os padrões aceitáveis de comportamento; educar o cidadão a ter amor à pátria, o orgulho e respeito pela tradição e cultura moçambicanas; educar a criança, o jovem e o adulto para o respeito pelos órgãos e símbolos de soberania nacional; educar a criança, o jovem e o adulto para o respeito da unidade nacional, paz,

²⁵ Em Moçambique, a pobreza absoluta não se refere apenas à falta de bens materiais, mas, também, ao baixo nível de escolarização e, por isso mesmo, é tarefa da educação tirar o país da linha vermelha, formando cidadãos capazes de desenvolver o país.

tolerância, democracia, solidariedade e o respeito pelos direitos humanos (INDE, 2007, p. 12).

Com efeito, algumas especificidades dos dois sistemas educacionais mostram que o ingresso no ensino primário que era definido como sendo obrigatório nos termos da Lei n. 4/83, de 23 de março, desde que as crianças completassem a idade dos 7 anos, na Lei n. 6/92, de 6 de maio, não se faz referência à obrigatoriedade. No entanto, esta última versão apenas reduz a idade do acesso à escolarização de 7 para 6 anos de idade, sem, contudo, fazer referência à obrigatoriedade da matrícula das crianças no primeiro ano de escolaridade ao completarem os 6 anos.

No que tange ao discurso político e ideológico, enquanto a primeira lei estabelecia que os programas e conteúdos do ensino deveriam refletir a orientação político-ideológica da FRELIMO, a segunda distancia-se, estabelecendo, na sua essência, a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo. Estas diferenças revelam o alinhamento das leis do SNE sobretudo ao contexto político em que foram produzidas. Desta feita, nem as leis, nem as escolas conseguem ser autônomas em relação ao ambiente que as rodeia, em relação à ideologia da classe dominante, na medida em que não há neutralidade na ação escolar, como se pode observar nos capítulos subsequentes desta dissertação.

Tabela 1 - Quadro comparativo das Leis n. 4/83 e n. 6/92 do Sistema Nacional de Educação

Lei n. 4/83 de 23 de março (1983)	Lei n. 6/92 de 6 de maio (1992)
<p>_Os programas e conteúdos do ensino devem refletir a orientação político-ideológica da FRELIMO (alínea a do artigo 3);</p> <p>_Na RPM a educação constitui direito e dever de cada cidadão (art.º 31);</p> <p>_ A educação na República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências e nos princípios do marxismo-leninismo e patrimônio científico, técnico e cultural da humanidade (alínea d do art.º 1);</p> <p>_ O SNE tem como objetivo central a formação do “homem novo”, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista[...] (n.º 1 do art.º 4);</p>	<p>_O Estado, no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo (alínea b do art.º 1);</p> <p>_ Na RM a educação constitui direito e dever de cada cidadão (n.º 1 do art.º 92);</p> <p>_ Na formulação dos princípios e objetivos da Lei 6/92 são expurgados todos os elementos que enunciam o discurso ideológico assente na filosofia marxista-leninista e na ideologia do partido FRELIMO. Encontra-se evidente o discurso político sobre o desenvolvimento pessoal, social, económico e da educação e investigação; desenvolvimento das capacidades e da personalidade e da iniciativa criadora (alínea a e b) do Artigo 2; “desenvolvimento socioeconómico do país” (art.º 2) “desenvolvimento da produção e da investigação</p>

<p>_ O ensino primário visa dar aos alunos a formação básica [...] político-ideológica [...] assegurar uma formação básica da personalidade socialista [...] (n. 2 do art.º 14); _As crianças ingressam na escola, obrigatoriamente, no ano em que completem 7 anos de idade;</p>	<p>científica”; _O ensino primário visa proporcionar a formação básica da personalidade nas áreas da comunicação, ciências matemáticas, naturais e sociais, educação física e estética e cultural (n.º 2 do art.º 11); _As crianças ingressam na escola no ano em que completem 6 anos de idade;</p>
---	--

Fonte: Leis n. 4/83 de 23 de março e n. 6/92 de 6 de maio do SNE

Até este momento pretendeu-se “indicar” que a escola em Moçambique tem uma história colonial, uma história de ruptura e de transição, iniciada com a luta armada de libertação nacional, e uma história em processo do período pós-independência nacional, com dois marcos temporais: um, de 1975 a 1992, e outro, de 1992 aos nossos tempos.

1.5.1 Reforma curricular do Ensino Secundário Geral (2003-2007)

Com a introdução do Novo Currículo do Ensino Básico, iniciada em 2004, houve necessidade de se reformular o currículo do Ensino Secundário Geral (ESG) para que a integração do aluno ocorresse sem sobressaltos e para que as competências gerais, tão importantes para a vida, continuassem a ser desenvolvidas e consolidadas neste novo ciclo de estudos (INDE, 2010, p.2). Portanto, é um processo que se enquadra no Programa Quinquenal do Governo e no Plano Estratégico da Educação e Cultura 2005-2009 e tem como objetivos:

Contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, proporcionando aos alunos aprendizagens relevantes e apropriadas ao contexto socioeconómico do país; corresponder aos desafios da atualidade através de um currículo diversificado, flexível e profissionalizante; alargar o universo de escolhas, formando os jovens tanto para a continuação dos estudos como para o mercado de trabalho e auto emprego; contribuir para a construção de uma nação de paz e justiça social (INDE, 2010).

Para o efeito, em 1997, a Conferência para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), lançou um Projeto de Integração Regional contra a mundialização económica, segundo o qual, os países da África Austral juntaram-se para fortalecer as suas relações económicas, políticas e sociais. No âmbito da educação, a Conferência propôs a concepção de um currículo baseado em competências para o

desenvolvimento sustentável, priorizando, dessa forma, currículos voltados para a formação integrada, as competências e as destrezas para o desenvolvimento dos países da região.

Nesse contexto, Moçambique assina um protocolo com os países da SADC sobre Educação e Formação e compromete-se a ajustar as políticas educacionais ao contexto regional de modo a permitir a troca de experiências de ensino aprendizagem e de formação de professores.

Esta reforma curricular prioriza o empreendedorismo e a responsabilidade pessoal, a habilidade, a adaptação ao meio social, a inovação, a criatividade, a autonomia e automotivação do aluno. Nessa perspectiva, a reforma de 2003 apresenta inovações que se articulam entre si: os ciclos de aprendizagem, o Ensino Básico Integrado, o currículo local, a distribuição de professores, a promoção semi-automática, a introdução das línguas moçambicanas, a introdução da língua inglesa, a introdução de ofícios e a introdução de educação moral e cívica, passando a destacar as consideradas mais importantes: a) os ciclos de aprendizagem são uma inovação em relação ao sistema anterior que apresentava 7 classes organizadas em dois graus: o Ensino Primário do 1º grau (EP1) e o Ensino Primário do 2º grau (EP2). Já o novo currículo subdivide o EP1 em dois ciclos de aprendizagem: o primeiro corresponde a 1ª e 2ª classes e o segundo ciclo corresponde a 3ª, 4ª e 5ª classes e considera-se EP2 o 3º ciclo, 6ª e 7ª classes; b) o Ensino Básico Integrado articula as 7 classes em objetivos, estrutura, conteúdos, material didático, conhecimentos, valores, atitudes e sistema de avaliação; c) o currículo local²⁶ propõe e facilita a integração de aspectos culturais locais, permitindo um cruzamento entre a cultura científica (escolar) com a autóctone do aluno. Estão reservados 20% do tempo previstos para a abordagem dos conteúdos da cultura local; d) a organização dos ciclos de aprendizagem tem em conta o processo de construção de conhecimentos, a diversidade cultural e a formação dos cidadãos e líderes que possam continuar a reconstrução nacional e tende a dar continuidade ao currículo do EB (PCEB, 2004).

²⁶ Currículo local é uma questão estratégica para a abordagem de conteúdos mais relevantes para a aprendizagem local. Não se trata de conhecimentos programados para a escola ou disciplina, mas apenas introdução variada de saberes locais em cada disciplina.

O Plano Estratégico da Educação²⁷ II (2005 - 2009) considera como prioritária a Transformação Curricular do ESG *que se centre nas habilidades para a vida, entrada no mercado de trabalho, do que apenas para o Ensino Superior* (grifos nossos).

Portanto, a reforma curricular do ESG justifica-se pela procura de enquadrar o ensino na atual conjuntura nacional, regional e internacional²⁸, na medida em que o anterior currículo do ESG caracterizava-se por ser enciclopédico e orientado para a continuação dos estudos no Ensino Superior, não respondendo, dessa forma, às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade moçambicana no geral e do mundo globalizado (INDE, 2007, p. 4). E, por isso mesmo, este currículo não possibilitava a inserção do graduado deste nível de ensino no mercado de trabalho; criação de auto-emprego e a progressão noutros cursos especializados.

Contrariamente ao currículo anterior, este apresenta uma estrutura constituída por ciclos de aprendizagem e áreas curriculares²⁹ articuladas. As áreas curriculares do ESG2 (corresponde a 11ª e 12ª classes que se insere neste estudo) estão organizadas de acordo com os cursos do ensino superior (INDE, 2007), sobretudo das universidades públicas: a Universidade Pedagógica (UP) e a Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

1.5.2 Estrutura curricular do Ensino Secundário Geral

A estrutura curricular representa o modo como se organiza o ESG em termos de ciclos de aprendizagem, áreas curriculares e disciplinas. Nesse contexto, o ESG está dividido em dois ciclos de aprendizagem. O 1º Ciclo (ESG1) compreende três

²⁷ Plano Estratégico faz referência à definição de um conjunto de objetivos muito amplos, aos produtos e às atividades que se definem, produzem ou desenvolvem para enfrentar um problema de grande complexidade como ampliação e melhoria da qualidade de ensino (INDE, 2010, p. 67).

²⁸ O novo contexto político, económico e sócio-cultural em nível nacional e mundial remete para uma nova visão do ESG. As tendências atuais do ESG em nível da região austral, do continente africano e do mundo apontam quase todas para o desenvolvimento do acesso, da equidade e para a melhoria da qualidade de ensino através de um currículo realista, relevante e profissionalizante (INDE, 2007).

²⁹ As áreas curriculares são conhecidas como conjunto de saberes, valores e atitudes inter-relacionadas entre si. As áreas integram um conjunto de disciplinas orientadas para um domínio específico e os conteúdos organizados de forma estimulada para permitir a abordagem integrada de cada domínio de disciplinas (INDE, 2007, p. 36).

classes, a 8ª, 9ª e 10ª classes e o 2º Ciclo (ESG2), a 11ª e a 12ª classes. A organização por ciclos de aprendizagem é baseada na concepção de que o ensino deverá ser visto na perspectiva de um processo de construção do saber por etapas que formam um todo. Neste processo, dever-se-á ter em conta a diversidade de alunos, os ritmos de aprendizagem e a remediação das dificuldades.

Quanto às áreas curriculares, o ESG1 dá continuidade às áreas de conhecimento já iniciadas no EB, nomeadamente, Comunicação e Ciências Sociais; Matemática e Ciências Naturais e Atividades Práticas e Tecnológicas.

As áreas curriculares do ESG2 e as respectivas disciplinas estão organizadas tendo em conta áreas de especialização no Ensino Superior. Assim, este ciclo compreende: (i) um Tronco Comum constituído por disciplinas obrigatórias (línguas portuguesa e inglesa, introdução à filosofia, matemática, tecnologias de comunicação e informação, educação física); (ii) áreas específicas nomeadamente: Comunicação e Ciências Sociais (geografia, história, língua francesa), Matemática e Ciências Naturais (matemática, química, física e biologia), Artes Visuais e Cênicas (Educação Visual; Desenho e Geometria Descritiva) e (iii) Disciplinas Profissionalizantes, a saber: Noções de Empreendedorismo, Introdução à Psicologia e Pedagogia, Agropecuária, Turismo e cursos técnico-profissionais.

A seguir, apresenta-se um quadro resumo contendo o plano de estudos do ESG2. Contudo, de acordo com o INDE, o mesmo plano não é estanque, podendo, de acordo com a necessidade de diversificação das opções e como forma de dar respostas aos desafios da sociedade, sofrer ajustamentos tais como a introdução de disciplinas que se considerem relevantes. De tal modo, o aluno terá um total de 10 disciplinas por ano, assim distribuídas: 6 disciplinas do tronco comum, nomeadamente, Português, Inglês, Introdução à Filosofia, Matemática, TIC's e Educação Física; 3 disciplinas específicas escolhidas em função do curso superior que pretende seguir ou de uma área laboral e 1 disciplina Profissionalizante ao longo do ciclo.

Tabela 2 - Plano de estudos do ESG2

Áreas/Disciplinas	2º Ciclo	
	11ª Classe	12ª Classe
Tronco Comum	Português	Português
	Inglês	Inglês
	Introdução à Filosofia	Introdução à Filosofia
	Matemática	Matemática
	TIC's	TIC's
	Educação Física	Educação Física
Disciplinas/módulos Profissionalizantes (O aluno escolhe uma no ciclo)	Noções de Empreendedorismo, Introdução à Psicologia e Pedagogia, módulos técnico-profissionais.	
OPÇÃO A: Comunicação e Ciências Sociais (Escolhe três disciplinas)	Geografia, História, Línguas moçambicanas, Francês	Geografia, História, Línguas moçambicanas, Francês
OPÇÃO B: Matemática e Ciências Naturais (O aluno escolhe três disciplinas)	Biologia	Biologia
	Química	Química
	Física	Física
OPÇÃO C: Artes Visuais e Cênicas (O aluno escolhe três disciplinas)	Desenho e Geometria descritiva	Desenho e Geometria descritiva
	Educação Visual	Educação Visual
	Artes Cênicas	Artes Cênicas
Total de disciplinas por opção	10	10

Fonte: INDE/MINED, 2007.

1.6 O ensino da oralidade na escola moçambicana

A valorização da tradição oral, na África, longe de significar apenas um meio de comunicação, reluz uma maneira de preservar a sabedoria da ancestralidade. Nesse sentido, a palavra transmitida na oralidade conduz a herança ancestral tão valorizada por esta cultura. Os seus griotes relatam as histórias ouvidas de seus antepassados, que por sua vez, deverão ser ouvidas entres as gerações seguintes

Nascimento e Ramos, 2011.

‘Ninguém experimenta a profundidade de um rio com os dois pés’

Provérbio Macua

Sendo Moçambique um país que tem as suas raízes na cultura oral, neste ponto, pretende-se mostrar como ocorre a transição da oralidade à escrita e quais as formas mais comuns do seu ensino, principalmente quando se pensa como Moçambique concebeu e viu nascer escritores como Mia Couto, José Craveirinha, Noémia de Sousa, Paulina Chiziane, dentre outros. Para o efeito, adotar-se-á o estudo de Lopes (2004) que fala do letramento em uma cultura acústica como a moçambicana.

A escrita, em Moçambique, começa com a chegada do Islão antes do ano 1000 da nossa era, na África Oriental, que, numa primeira fase, se restringia a fins religiosos e comerciais. Marques refere que, além do uso restrito da escrita à religião, a escola desenvolveu-se em condições econômicas que tornariam o uso da escrita necessária (MARQUES, 1995, p. 162 apud LOPES, 2004, p. 290-1), estabelecendo, desse modo, uma ruptura decisiva na educação oral e consagrando a escrita por meio do cristianismo. Porém, uma outra porta de entrada numa cultura escrita/letrada em Moçambique aconteceu com a introdução do imperialismo mercantil português, o que, de certa forma, contribuiu para a existência de hierarquias sociais e surgimento de novas relações de poder (LOPES, 2004, p. 291).

A mobilidade geográfica e social e transformações industriais (comércio, estradas de ferro) foram alguns dos elementos que favoreceram a demanda por instrução, para além de uma certa esperança de melhoria social, a proliferação de ocasiões para tratados baseados na escrita.

Ademais, a escrita como meio de imposição da fé possibilitava uma catequização mais em profundidade do que a assegurada unicamente pela transmissão oral. Portanto, o acesso à escrita possibilitava a passagem de uma sociedade:

[...] sem disciplina a uma via policiada por esforço de codificação e de controle de comportamentos. Por outro lado, a escrita faz uma objetivação de língua que lhe confere uma dimensão atemporal, o que permite submeter o “saber” a uma manipulação mais importante e mais desembaraçada do contrato original, o que lhe dá um carácter mais racional, mas correndo o risco de reificar o irreal, de formalizar o ambíguo (GOODY, 1987 apud LOPES, 2004, p. 292-293).

Fazendo uma análise da inserção da escrita numa cultura acústica como a moçambicana, Lopes (2004) observa que o ensino era realizado por meio das línguas locais, porém, sem nenhuma inserção cultural, na medida em que a maior parte do conhecimento e saber tradicionais eram transmitidos por práticas diretas que não encontram conteúdos específicos nas atividades escolares.

Desse modo, concordando com as observações de Lopes (2004), pode-se dizer que a oralidade na escola centra-se no dar respostas às perguntas, de resposta breve e objetiva, para o que o professor apresenta. A maior parte das questões cobra do aluno identificação e reconhecimento.

Porém, José Lopes chama, aqui, a atenção para o fato de a chegada dos portugueses em Moçambique, há cerca de cinco séculos (1498-1974), não significar, desde cedo, a expansão da escrita e da língua, o que leva a crer que isso aconteceu em tempos muito recentes. Para o efeito, este autor cita o fato de a escrita se relacionar ao desenvolvimento de uma cultura urbana segundo dados estatísticos do censo de 1980, os quais indicam ser apenas 13,2% a percentagem da população residente nas cidades. Este fato, na concepção de Lopes, leva a concluir que a oralidade continua em uma posição cimeira e/ou dominante na sociedade moçambicana (LOPES, 2004, p. 295).

Outro exemplo que atesta esta tese diz respeito à introdução tardia da tipografia e dos jornais, da literatura moçambicana escrita (em Língua Portuguesa). Segundo Lopes, o primeiro jornal não oficial em Moçambique surge em 1868 e chamava-se Progresso, de carácter religioso, instrutivo, comercial e agrícola (LOPES, 2004, p. 295), que teria sido perseguido pela autoridade colonial a fim de silenciar vozes sociais democráticas.

Por isso mesmo, e porque a cultura moçambicana é fortemente oral, o desenvolvimento da literatura ganhou forma através do uso da língua portuguesa com escassas raízes culturais e nacionais. Como observa Mendonça (1988), foi a partir de 1930 que a maioria das crianças moçambicanas passou a ser abrangida pelo ensino rudimentar a elas dedicado exclusivamente e o acesso ao ensino secundário a elas destinado era bastante reduzido e destinava-se a mestiços e negros socialmente estáveis, produzindo, assim, um estrato social de assimilados³⁰ que viriam a ser os primeiros homens das letras verdadeiramente moçambicanos.

³⁰ O termo assimilado foi criado pelo aparato colonial para designar os indivíduos nativos alfabetizados. Graças à educação, esse estrato social tinha acesso a todas as facilidades e

Outro aspecto a observar é que na sociedade moçambicana tradicional ou oral, a educação e o ensino são desenvolvidos através de contos, provérbios que fazem alusão a fenômenos naturais e à vida animal, mas que não ocupam um lugar relevante nos programas de ensino ou mesmo não constam nos conteúdos programáticos, em particular, do ESG2. Como disse Lopes (2004, p. 163), numa cultura acústica, a inteligência está na memória e muitas vezes identificada com a memória, sobretudo a auditiva. A cultura é baseada nos provérbios³¹ que são constantemente ouvidos por todos, de forma a vir prontamente ao espírito e são eles próprios modelados para a retenção e a rápida recordação ou em outra forma mnemônica.

É preciso salientar que a tradição oral registra o universo mental bantu na sua relação com os ancestrais e o cotidiano, sendo que os mais velhos são os depositários dos registros, passando-os de geração em geração pela mesma via.

Conforme Massaud Moisés, o provérbio ou dito popular “designa o saber do povo que é expresso de forma lapidar, concisa e breve. Os provérbios que constam em grande número em todas as sociedades não são obras secundárias e, além disso, revelam-se como sendo belos ‘resumos’ de longas e amadurecidas reflexões, resultado de experiências mil vezes confirmadas” (MOISÉS, 2004, p. 375). O caráter anônimo dos provérbios traduz a sua profunda inserção no âmago da experiência e da vida coletiva, depois de longas rodagens e experiências (AGUESSY, 1977, p. 118) e, no caso de Moçambique, essa é uma verdade inquestionável e, por isso mesmo, continuam a ser predominantes nas práticas da oralidade. (LEITE, 2012, p. 219).

Num outro olhar, Lopes refere que o provérbio e as suas técnicas são muitas vezes aproveitados em formas mais elaboradas e mais extensivas, como a canção e o conto. Um exemplo disso nos é dado por Junod:- “se vires um crocodilo chegar,

oportunidades de progredir. Tinham direito à cidadania portuguesa e considerados iguais aos portugueses em opiniões, moralidade e intelecto. Contudo, para se ser assimilado era necessário possuir conhecimentos de leitura, escrita e falar perfeitamente a LP, ter meios suficientes para sustentar a família, boa conduta, ser mulato, dentre outras exigências. Um dos conteúdos é a ruptura. Ser assimilado implica romper com a cultura africana. O assimilado não é mais africano, mas, também, nunca chega a ser europeu.

³¹ O provérbio é um dos elementos do texto tradicional e pertence ao patrimônio linguístico, sua origem é remota e desconhecida, possui conteúdo metafórico e caráter autônomo, diacrônico e popular. Sua estrutura evidencia uma flexibilidade de adequação contextual por seu valor semântico de verdade universal, carregado de juízos de valor ou moralizantes, sempre implícitos (SANTOS, 2011, p. 186).

nunca lhe estendas o lenço; a força do crocodilo está na água”- para dizer que quando lutamos no nosso domínio, podemos vencer; não tentemos sair dele (JUNOD, apud LOPES, 2004, p. 171).

Provérbios repetidos de modo mais ou menos exato, em verso ou em prosa, possuem uma função na cultura acústica, mais crucial e difusa do que qualquer outra que ela possa ter em uma cultura letrada, eletrônica ou de impressão (PARRY, 1971 apud LOPES, 2004, p. 171).

Em Moçambique, os provérbios, os adágios populares e outras formas não se empregam apenas para armazenar os conhecimentos, mas, também, para comprometer os outros no combate verbal e intelectual. A este respeito, Lopes (2004, p. 172) esclarece que um provérbio desafia os ouvintes a superá-los com outro mais oportuno ou contraditório. Eles são incorporados na jurisprudência.

Em Mia Couto, é visível o uso de provérbios, sentenças, frases feitas e portadoras de significação didático-filosófica. Um exemplo disso são os contos. Nos contos folclóricos animalistas é muito forte, de tal modo que os pequenos animais, como o coelho, a tartaruga, graças à astúcia, vencem os animais de grande porte (elefante, leão, assim como o homem). Nos contos fazem-se presentes os papões em que se comemora a sabedoria das criaturas fracas, os monstros horríveis e cruéis. Um exemplo disso é o conto: A lenda do rato e do caçador.

O rato já sozinho com o leão, a mulher e a criança disse:

- Ouve, tio leão, nós já convencemos o homem a dar-te as presas. Agora deves-me explicar como é que a mulher foi apanhada. Temos que experimentar como é que esta mulher caiu na armadilha. Ele então levou o leão para perto de outra armadilha, que acabou caindo dentro dela. Depois disso o rato salvou a mulher e o filho e os mandou para casa. A mulher então convidou o rato a ir viver na sua casa e comer tudo o que ela e a sua família comiam. Foi a partir deste momento que o rato passou a viver na casa dos homens, roendo tudo que existe (Eduardo Medeiros, contos populares moçambicanos. Disponível em ' <http://www.terravista.pt/Bilene>. Acesso em 4/8/2016).

Existem também os chamados contos morais com intenções moralizadoras e contos baseados em fatos reais, sucedidos em qualquer parte e conservados na memória desses grupos étnicos (LOPES, 2004, p. 182):

O homem e a filha

Era uma vez um casal que teve uma filha. A mulher morreu pouco tempo depois do parto e a criança foi criada pelo pai.

Quando a menina cresceu, o pai anunciou-lhe:

-Minha filha, quero casar contigo! Mas a menina respondeu:

- Isso não é bom. Seremos descobertos pelos outros, pois no mundo não há segredos!

-Pois quero ver se no mundo não há segredos, disse o pai.

Foi buscar arroz, vazou duas medidas numa panela e cozinhou-o. Em seguida, levou a panela para o mato e enterrou-a. Ninguém sabia que ele tinha enterrado no mato uma panela cheia de arroz a não ser ele próprio e a filha. Tempos mais tarde, apareceram homens com redes no mato. Eles não sabiam que no local onde caçavam, debaixo de uma árvore, estava uma panela enterrada. Descobriram, admirados, que formigas brancas saídas da terra junto daquela árvore, transportavam grão de arroz. De imediato, cavaram o buraco e encontraram uma panela cheia de arroz cozido.

A filha, então, voltou-se para o pai: -Está a ver papa? Eu disse que o mundo não tem segredos? (Eduardo Medeiros, contos populares moçambicanos. Disponível em <http://www.terravista.pt/Bilene>, acesso em 4/8/2016).

No primeiro capítulo de *Terra Sonâmbula*, denominado “A estrada morta,” do escritor moçambicano Mia Couto, no diálogo entre Tuahir e Muidinga, os dois personagens encontram o autocarro queimado e decidem usá-lo como abrigo:

- Estou-lhe a dizer, miúdo: vamos instalar casa aqui mesmo.

- Mas aqui? Num machimbombo todo incendiado?

- Você não sabe nada, miúdo. **O que já está queimado não volta a arder.** (COUTO, 2007, p. 10, grifos nossos).

- Vou-lhe confessar: me irrita esse Quintino é só por gosto que tenho nele. O gajo não compreende que eu lhe quero proteger. Quando lhe trato assim, faz conta um doente, é para esses grandes pensarem ele é tonto, suas palavras são sempre de tira-e-põe. Você sabe: **em terra de cego quem tem um olho fica sem ele.** (COUTO, 2007, p. 129, grifos nossos).

No caso da obra contística de Mia Couto, quando as palavras surgem na voz do narrador, concedem confiabilidade a esse sujeito, visto que ele, ao proferir tais palavras demonstra ser um conhecedor das coisas do mundo, da sabedoria que advém do contato com o cotidiano, com a oralidade.

Um outro exemplo disso é a obra de Paulina Chiziane, que em seu universo ficcional emprega elementos da tradição oral fortemente representados por intermédio dos provérbios que, transmitidos de “boca a ouvido” pertencem ao “repertório artístico da textualidade oral, assumindo no texto uma conotação poética.

Diálogo de Vera com a curandeira:

- Não quero mais este homem.

- Filha minha, **o coco rala-se por dentro.** Tens de estar lá para envenenar o mal pela raiz. Assuntos destes não se tratam à distância. Estás presa nesse lar como a raiz da figueira no fundo da terra. **Arrastar os chifres até à noite é destino do boi.** Sofrer pelos filhos é destino da mulher. (CHIZIANE, 2008, p. 201, grifos nossos).

Como se pode ler no excerto acima, Vera tem problemas no seu casamento e resolve consultar-se em uma ervanária. Em seu aconselhamento à Vera, a ervanária emprega palavras utilizando formas proverbiais, o que revela o seu conhecimento para além das ervas.

Os contos bantu são muito antigos, mas feitos com substância, permitindo aos narradores operarem, inconscientemente, importantes e incessantes modificações. Provavelmente, seu fim último é afirmar o valor do indivíduo, no meio desse povo calcado aos pés, no qual um simples súdito para nada conta (LOPES, 2004, p. 184).

Portanto, a palavra é instrumento singular das práticas políticas negro-africanas, uma vez que as decisões da família e da comunidade são tomadas em conjunto mediante a discussão das questões e exposição da jurisprudência ancestral. Isto acontece nos conselhos de família, em âmbito restrito, mas, também, em locais públicos sacralizados para tal fim, como é o caso da árvore da palavra, nas localidades moçambicanas. Por exemplo, quando uma pessoa tem de manter sua palavra, ela a confirma fazendo um juramento, que é uma maldição condicional a ameaçá-lo, caso não seja fiel ao que prometeu, enquanto segura a barba ou os testículos, oferecendo o próprio corpo como garantia.

1.7 A língua portuguesa como instrumento da unidade nacional e de ensino em Moçambique

Como se disse anteriormente, Moçambique é um país multilíngue e multicultural. No entanto, o número exato de línguas faladas ou existentes é quase desconhecido. Vários estudiosos da área e linguistas mostram variações quando se referem a este aspecto. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE), o país apresenta 18 línguas moçambicanas de origem africana (da família níger-congo), consideradas principais - cada uma com cerca de quatro a cinco dialetos- (INE, 1980). O Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas (NELIMO, 1988) e Adegbija (1994) referem 20 línguas, e Carvalho (1987), Katupha (1994), Firmino e Machungo (1994) apontam mais de 20 línguas moçambicanas. As línguas mais

referidas pelos linguistas ao tentar compor o mapa linguístico natural de Moçambique (sem incluir a língua portuguesa, as línguas asiáticas e o swahili) são Ronga, Chopi, Tsonga, Chuabo, Nyungue, Shona, Tswa, Lomwe, Makua, Maconde Sena, Merenge, Yao, Nyanja línguas da família bantu, línguas de cerca de 99% da população moçambicana (VILELA, 1997, p. 47). As línguas bantu com maior número de falantes são Emakua (27%) da população, Tsonga (12%), Sena (9,3%), Lomwe (7,8%), Shona (6%), Tswa (5,9%), Chuabo (5,7%); para as restantes línguas, também com consideráveis números de falantes, as percentagens variam de 3,6% a 2,2% (FERRÃO, 2002). Porque os países limítrofes são de expressão inglesa, o inglês é também língua em uso em alguns setores sociais e políticos no país e juntamente com a língua francesa fazem parte das disciplinas escolares no ESG do atual SNE.

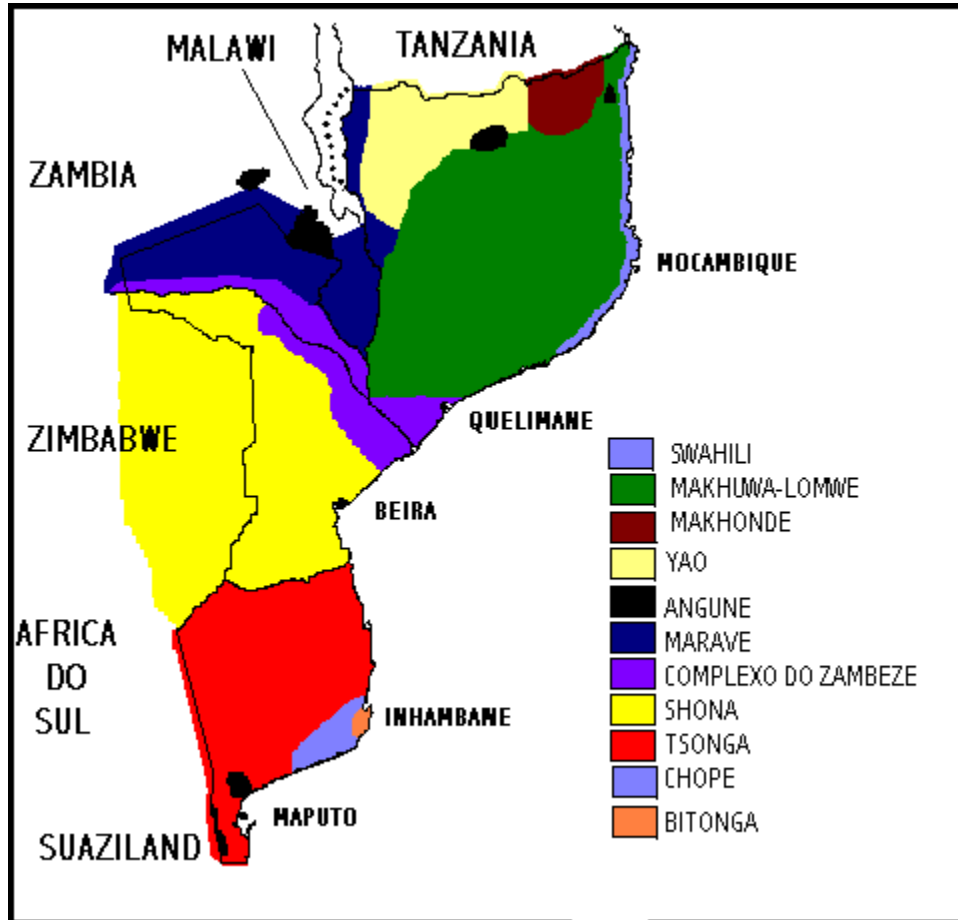
Importa, igualmente, notar que nas zonas rurais e periferias dos centros urbanos o contato de falantes das línguas bantu com os falantes da língua portuguesa são esporádicos. Nesses espaços, os contatos oficiais de governantes com as populações são mediados por intérpretes. Nas zonas rurais, a grande maioria da população permanece aparentemente unilíngue.

O estudo do PNUD (Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento) em 1999, baseado em dados do censo do INE, indica que na Zona Norte de Moçambique (três províncias), 27% da população fala o idioma português; no Centro (quatro províncias), 36% e no Sul (três províncias), 62%.

Nesse sentido, que motivações para a escolha da LP como língua nacional e de ensino?

Motivações de ordem histórica e política condicionaram a eleição da Língua Portuguesa como língua oficial e de unidade nacional, por um lado. Por outro, a sua adoção deveu-se, sobretudo, ao fato de ser a única língua que tornaria possível a comunicação entre os falantes de outros idiomas em todo o país e, provavelmente, era a única que se encontrava apetrechada em termos bibliográficos para poder servir à educação no campo técnico-científico.

Figura 2 - Principais grupos étnicos e sua distribuição pelo território nacional.



Fonte: INE, 1997.

Para a FRELIMO, a língua portuguesa foi um instrumento conquistado do colonialismo para ser usado contra ele próprio na luta de libertação (não só do colonialismo como projeto imperialista europeu, mas, também, das sequelas do tribalismo que o colonialismo incentivou e do qual obtinha ganhos). Por isso, para Samora Machel era (e é) urgente “matar a tribo para que nasça a nação” (FRELIMO, 1989, p. 93). Hoje, a LP constitui o meio para unir todos os moçambicanos em torno de ideais como consolidar a independência do país e criar a nação moçambicana; é a língua de trabalho do Estado; a língua de ensino e da criação literária e dos órgãos de informação escrita, desempenhando um papel progressivamente mais atuante como fator de unidade, de conhecimento e compreensão entre os moçambicanos e destes para o mundo.

Referindo-se ao estatuto da LP em Moçambique e, particularmente no ensino, Mazula avança que a FRELIMO sempre a entendeu como instrumento aglutinador da sociedade moçambicana (MAZULA, 1995, p. 214). Neste contexto, a nação moçambicana passou por clivagens linguístico-culturais que se entrecruzam para

formar a homogeneidade política dentro da diversidade. Para Basílio, o paradigma pelo qual se norteou a construção do novo estado foi a unicidade na diversidade que se traduziu da seguinte forma: muitos grupos étnicos, um só povo; muitas culturas, uma só Nação e um só Estado (BASÍLIO, 2010, p. 76).

Em realidade, esta atitude da FRELIMO teve como ponto de partida dois aspectos fundamentais do nacionalismo: (i) político, enquanto ideologia que defende que o Estado e a Nação devem estar em harmonia; (ii) moral, baseado na capacidade de ser provedor de identidade unitária resultante da constituição de um grupo fundado numa cultura, num passado e num projeto comuns (BASÍLIO, 2010, p. 68). Quer isto dizer que o indivíduo sacrifica-se pela comunidade a que pertence, renuncia a seu ego para afirmar o pertencimento a um determinado grupo do qual não é sujeito singular, mas coletivo.

A escola favoreceu uma rápida apropriação da língua portuguesa pelos alunos, numa variedade outra de português - a moçambicana - com considerável recurso a empréstimos das línguas bantu. Em textos do livro escolar e da imprensa, nos discursos dos professores e dos políticos, acham-se numerosos exemplos dessa variedade linguística.

1.7.1 Influência das línguas bantu no português

Em Moçambique muitas formas de variação fonético-fonológica são resultado da influência das línguas maternas de origem bantu espalhadas um pouco pelo país. É através da variação fonética, por exemplo, que percebemos se o falante nasceu no Norte ou no Sul do país. Portanto, esta situação pode ser confirmada com base nos exemplos abaixo.

- **Nível fonético-fonológico:**

- A troca de [d] por [t] : dado=[tato]; dama [tama]; Dinã [Tinã]

- A troca de [b] por [p]: bebê =[pepé]; balde [palte]; bomba [pompa]

- Ditongação da sílaba final: comer =[comeri]; ler [leri]

Nos primeiros casos, por exemplo, ocorre o ensurdecimento das consoantes oclusivas sonoras, típicas dos falantes nativos do emakhuwa. O sistema fonológico

do emakhuwa só contém oclusivas surdas e, por isso mesmo, não contempla uma distinção fonológica entre oclusivas sonoras e surdas (FIRMINO, 2002).

- **Nível sintático**

Estudos apresentados por Dias (2009) mostram que há vários casos de variação se comparados à norma PE. PM: Eles elogiaram a uma pessoa. PE: Eles elogiaram uma pessoa.

PM: Elogiaram-lhe muito.

PE: Elogiaram-na muito.

- **Nível morfológico**

As preposições destacadas são usadas de forma diferente no PM se compararmos com PE que é entendida como a Norma-Padrão:

-Chegou cedo *na* escola (PE=à)

-O pai volta *em* casa às sete. (PE=para)

-Visitei *no* museu de História Natural. (PE= o museu)

Os exemplos de Dias (2009) aqui apresentados provêm de um *corpus* oral, que leva a crer que há diferenças entre a escrita e a fala. O que acontece em muitos casos é a transferência da fala para a escrita, fato que leva ao distanciamento da norma-padrão. Ressalte-se, porém, que mesmo Portugal onde seria referência tem vários “dialetos” espalhados pelo país, fato que ilustra que nenhuma língua é falada de forma homogênea.

Outros casos se referem à interferência das Língua Bantu no ensino do português ou mesmo, de forma mais ampla, na escola moçambicana. Podem-se observar alguns exemplos de Dias (2009, p. 243):

Possíveis causas dos erros ao nível da coordenação

Ex: *Mina na yena hiya ebazara.* (língua xichangana)³²

*Eu com ele vamos ao mercado. (língua portuguesa).

³² Língua Bantu falada no Sul de Moçambique abrangendo as províncias de Maputo, Gaza e Inhambane. É a 2ª LB mais falada em Moçambique depois de Emakhua que domina no Norte do país.

Portanto, esta é uma tradução linear do xichangana para o português. O aluno transfere construções gramaticais da sua língua materna para o português de tal modo que a frase torna-se agramatical. Tem problemas de coordenação porque a língua materna do aluno não respeita as normas da Língua Portuguesa.

Várias outras construções são transferidas das Língua Bantu para Português Moçambicano. Vejam-se os exemplos de Dias (2009). O asterisco diante de um enunciado ou palavra representa uma forma agramatical, ou seja, uma ocorrência inexistente no português europeu no português brasileiro:

*Ele negou com o pão dele. (xichangana: *yena ayalile ni pawu rakwe.*)

*Ela não quer com a casa dela (xichangana: *yena angalavi ni kaya kakwe*)

Para além destes exemplos, há no português moçambicano tendências em omitir artigos (ex.*Governo da Província de Niassa); problemas de concordância nominal (ex. *A maior parte fizeram); dificuldades de concordância verbal (ex. * Existe pessoas.), (DIAS, 2009, p. 405-406).

Portanto, em função da nação unitária e da cultura nacional emaranhados no currículo nacional e no receio do regionalismo, a FRELIMO proclamou a morte das culturas autóctones o que, de certo modo, instigou a um distanciamento entre o aprendizado escolar e a realidade concreta do aluno. As línguas moçambicanas têm uma força e expressam a cultura, as tradições, os provérbios, as identidades dos núcleos étnicos.

Os provérbios, os contos e as histórias são expressos em línguas autóctones para manter a sua emocionalidade sociocultural. Isto mostra que algumas histórias só fazem sentido quando ditas ou contadas nas línguas nacionais e porque a LP não é capaz de dar significado relevante a tais histórias. Por isso mesmo, Lopes (2004, p. 20) refere que a adoção da LP como língua oficial e de língua de ensino e a consequente rejeição, por parte do poder político, do estudo da sistematização e da introdução das línguas moçambicanas nas primeiras classes tem contribuído para o aumento das taxas de analfabetismo. Ademais, trata-se de uma perda irreversível das tradições orais e constitui desvalorização das culturas locais moçambicanas.

Portanto, é assim que na escola moçambicana, as crianças, na sua diversidade linguística - umas falantes de português, ou como língua materna, ou como língua segunda e outras fora dessa condição, por conhecerem só uma ou mais línguas nativas - são confrontadas com a língua portuguesa numa única variedade, cuja importância lhe é reconhecida por servir à comunicação nacional e internacional

e porque é a que se usa na literatura científica e técnica. Não sendo conhecida pela maioria das crianças, gera-se, desde a primeira etapa de aprendizagem da “nova língua” grande expectativa sobre o “erro”: este é simplesmente tomado como sendo “transgressão” à norma padrão que a escola pretende passar para o aluno. E, paradoxalmente, essa transgressão é tomada como motivo do fracasso escolar do aluno uma vez que traduz falta de aprendizagem.

Foram abordados neste capítulo questões relativas ao Sistema Nacional de Educação em Moçambique, percorrendo caminhos de sua idealização, perspectivas e escolhas, pretendendo, dessa forma, encontrar aspectos que legitimem ou não a forma e a educação vigentes, sobretudo, no que diz respeito à formação de jovens leitores na escola e na sociedade moçambicana em geral. Trata-se de leitores autônomos ou de jovens que leem como uma prática social costumeira do seu cotidiano, assunto a ser abordado no capítulo seguinte.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO E O CORPUS DOCUMENTAL DA PESQUISA

No presente capítulo pretende-se analisar como se tem caracterizado a leitura da literatura na escola, sobretudo do texto lírico, visando à compreensão do grau de proximidade ou afastamento entre as práticas da sala de aula e o que, noutros campos, se tem dito sobre as características do texto literário e da semiose literária e sobre o que deveria caracterizar o processo de leitura destes textos, começando, portanto, por se referir ao texto literário, em seguida, para a sua leitura e, finalmente, centrar-se no na leitura escolar de literatura.

Posteriormente, cingindo-se na apresentação de leitura da poesia lírica a partir dos manuais do aluno de Língua Portuguesa do 11^o ano de escolaridade editado pela Person Moçambique, *Pré-Universitário – Português 11* (2013) de autoria de Filipe Virgílio Macie e do 12^o ano de escolaridade pela mesma editora de autoria de FERNÃO, Isabel Arnaldo e MANJATE, Nélío José. *Pré- Universitário- Português 12*. Moçambique, 2013, serão percorridos caminhos que se supõe levem à leitura na Escola Secundária Gwaza_Muthini, em Moçambique.

2.1 Revisitando literatura sobre a leitura

A leitura como prática social tem-se constituído uma questão da contemporaneidade que precisa ser pensada no coletivo. No cotidiano, todo o indivíduo é exposto a uma multiplicidade de textos que, na sua maioria, direcionam suas ações. Dominar o código escrito na sociedade contemporânea significa estar incluído em uma rede de relações que pressupõe melhor qualidade de vida e o exercício de cidadania. É, portanto, “consenso que a cidadania plena exige prática de leitura constante e abrangente que se manifesta na vida política, nas relações de trabalho, na vida familiar e no lazer”. (LAJOLO, 2000, p.88).

Nesse sentido, o indivíduo que apresenta dificuldades com a leitura do código escrito, que não consegue fazer inferências a partir de um texto está, automaticamente, à margem da sociedade letrada. Por essa razão, vários estudos têm sido realizados sobre esta temática, constituindo, assim, preocupação em quase

todos os cantos do mundo contemporâneo. Como tal, importa, neste ponto, apresentar alguns estudos desenvolvidos, nesta área de conhecimento, sobretudo em Moçambique. Mas também, devido a uma produção reduzida de estudos feitos no país, foram analisados artigos publicados em três periódicos, a saber: Anais do Congresso de Leitura do Brasil [COLE] (2014), Linha Mestra (2014) e Teoria, Leitura e Prática (2015)³³.

Os únicos trabalhos encontrados³⁴ (ressalve-se que se existirem outros, ou não foram publicados, ou foram perdidos) que versam sobre a leitura em Moçambique: o primeiro refere-se a *Crenças e opiniões dos professores sobre as dificuldades de leitura e da escrita: estudo em escolas públicas e privadas na cidade de Nampula*.(2010) de Rita Benjamim Matre. Este trabalho foi realizado em seis escolas: três públicas e as restantes privadas, envolvendo um total de cinquenta professores entrevistados. O referido trabalho concluiu que a principal causa das dificuldades de leitura e de escrita no Ensino Básico da 1ª à 7ª classes deve-se à falta de criatividade por parte dos professores, aspecto ligado às passagens semi-automáticas, falta de acompanhamento dos pais e/ou encarregados de educação na aprendizagem dos alunos e devido à superlotação das turmas.

Enísio Guilhermina Guamba, na sua dissertação *A compreensão na leitura em estudantes de meios sociogeográficos diferentes*, realizada na Universidade Pedagógica (2012), almejava avaliar a compreensão leitora de estudantes de meios sociogeográficos diferentes e, de forma específica, identificar os níveis de compreensão leitora, bem como a influência que o meio social e sexo exercem sobre a compreensão leitora. Refere que este estudo partiu da preocupação da sociedade quanto à falta de leitura dos alunos do ensino básico. A pesquisa foi realizada em duas escolas na província da Zambézia, centro do país, tendo concluído que os alunos do meio urbano conseguiram ter melhores resultados que os do meio rural

³³ No campo da educação (leitura), vários estudos (só para citar alguns exemplos) têm sido realizados e publicados em revistas, destacando, Anais do Congresso de Leitura no Brasil (COLE), jun./jul.,2014- FALTZ, Letícia da S. : “Educação como arte: uma experiência de formação de leitor em uma escola de Petrópolis”; - Linha Mestra, n.24, jun./jul.,2014- GEHKE, Marcos e BUFRE, Leilah. “Bibliotecas Na-da beira: uma conjuntura e leitura em bibliotecas escolares de escolas de campo”; REIS, M.A.S e AREZOTTO, Maisol. “Leituras compartilhadas: a palavra o mundo e a sensibilidade”. Na revista Leitura: Teoria e Prática, n.1 (64), jun./jul., 2014 é possível citar o exemplo de OLIVEIRA, Nilton J.A e RAMOS, Rosane K. “Leitura política de um projeto de leitura”. Em Aberto, n 0 1995, o artigo de CHARTIER, Anne-Marie - “Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia”.

³⁴ Estes trabalhos foram encontrados nas duas grandes universidades do país: Universidades Pedagógica e Eduardo Mondlane, na província de Maputo.

porque os primeiros têm uma convivência com os livros, espaços escolares bons (livros, bibliotecas e outros).

Outro trabalho foi realizado por Maria de Lourdes Fernandes sobre *Os manuais escolares de língua portuguesa do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral e as atividades orientadoras*, em 2005, na Universidade Pedagógica. Trata-se de uma monografia científica que tinha em vista refletir sobre a importância da inserção de atividades orientadoras nos livros didáticos para o melhoramento do ensino aprendizagem. O estudo considera, portanto, que o livro didático contém sugestões e atividades que constituem estratégias discursivas daquilo que se deve pedir a um texto, o que deve ser dito do texto, servindo como estratégias diferentes para a revisão integral do texto e maior retenção da informação na memória.

Na sua monografia científica, Samaria dos Anjos Filémon Tovela falou do tema *O processo de ensino-aprendizagem da leitura nos livros da 1ª classe*, apresentada à Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras, em 1995, objetivando verificar que grupo linguístico estaria apto a tirar proveito da aprendizagem da leitura de acordo com as metodologias usadas, partindo da heterogeneidade linguística dos alunos da 1ª classe, isto é, de crianças que têm o português ou língua bantu como línguas maternas e uma única metodologia de ensino-aprendizagem da leitura. Tovela concluiu que existe uma inadequação das metodologias usadas para os alunos que têm língua materna banta no processo de ensino-aprendizagem constantes nos livros do professor e do aluno.

Apresentados alguns trabalhos acerca da leitura, importa referir que a presente pesquisa não opta por nenhuma destas abordagens, embora consciente de algumas similaridades já que o objeto de estudo parece ser o mesmo - a leitura. Nesta pesquisa, trata-se da leitura poética veiculada pelo manual escolar para a formação leitora.

2.2 A escola como lugar de caça das práticas cotidianas no âmbito da leitura

O leitor é um produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo. Robinson de uma ilha a descobrir, mas 'possuído' também pelo seu próprio carnaval que introduz o múltiplo e a

diferença no sistema do escrito de uma sociedade e de um texto

Certeau, 2014, p. 245

A importância da leitura é reconhecida por toda a sociedade como passaporte para o desenvolvimento de potencialidades intelectuais e espirituais. Há, por isso, a necessidade de se criar possibilidades e ambientes favoráveis a um aprendizado, não só de conhecimentos escolares, mas também para a vida cidadã verdadeiramente de qualidade em relação ao ato de ler.

A ideia de lugar e espaço tem como possibilidade definir um campo específico, entendendo cotidiano como esse espaço praticado pelos sujeitos. Um lugar é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade para duas coisas de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do 'próprio': os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar 'próprio' e distinto que define.

Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. Existe espaço sempre que se tomam em conta os vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais, ou de proximidades contratuais (CERTEAU, 2005, p. 201-203).

No contexto discutido por Certeau, o espaço é modificado pelas transformações devido a proximidades sucessivas. Não tem, portanto, **nem a univocidade nem a estabilidade de um lugar**. Dessa forma, **espaço é o lugar praticado**. A rua, o aeroporto, uma praça ou uma escola são transformadas em espaço pelas pessoas: pedestres, viajantes, alunos que nele circulam e dão vida àquele lugar (CERTEAU, 2005, p. 204, grifos nossos)

Neste sentido e inequivocamente, a escola aqui enunciada e/ou a sala de aulas, entendem-se como a floresta propiciadora de caça, das mil e uma formas de reinvenção por parte dos alunos, dos professores e dos demais sujeitos que circunscrevem o cotidiano escolar. É nessa floresta onde professores e alunos se cruzam, se animam, leem textos, imagens, figuras, balbuciam, dizem palavras,

experimentam a leitura de diversos textos numa verdadeira interação, na qual o professor como leitor experiente vai mediando as diversas emoções que se experimentam no cotidiano numa velocidade e tempo determinados.

Com base na pesquisa de Roger Chartier (1998) sobre leitura, professores e professoras estabelecem relações com as práticas de leitura de seus alunos e, igualmente, reconsiderarão os fatores socioculturais intervenientes no trabalho com a leitura na escola. Nesse sentido, é preciso salientar e reconhecer o que as recentes teorias sobre a leitura afirmam. De acordo com essas teorias, hoje, o exercício de ler ocorre em vários espaços sociais e não somente na escola:

Nossos alunos e alunas lêem uma grande variedade de textos, dentre eles estão as revistas, os jornais, os cartazes. As leituras são realizadas em diversos suportes, dentre os quais estão a televisão, o vídeo, o computador. Hoje o exercício de ler ocorre menos na escola, na casa e mais nos lugares públicos. Lê-se de tudo: jornais, revistas (CHARTIER, 1998, p.41-42).

Portanto, com base no pensamento de Chartier, pode-se deduzir que caso se prove a existência da falta de uma prática de leitura, esta relaciona-se com a forma como a escola concebe essa prática e pelo fato de seus alunos não lerem os textos que a escola considera indispensáveis. Assim, por meio do conhecimento das práticas de leitura realizadas fora da sala de aula, os professores poderão relacionar essas práticas com as leituras da escola, ajudando os alunos a aprenderem mais sobre outros tipos de leitura e textos que ainda não lhes são familiares.

O pressuposto de que cada leitor tem suas especificidades e sua história, mas que as apropriações³⁵ estão encerradas em determinadas "condições historicamente variáveis e socialmente desiguais" (CHARTIER, 1999) permite inferir que elementos socioculturais produzem características próprias para cada gênero, o que implica, também, motivações diferentes para alunos realizarem as atividades de leitura.

Nesta luz de ideias, inserindo-se na própria história da leitura, desde que começa a tornar-se uma prática comum, na França do século XVIII ou mesmo um pouco antes disso, a capacidade leitora tem a ver com a competência cultural e com a consciência da própria visão de mundo. Quase nada é um simples presente

³⁵ Segundo Chartier, apropriar-se é estabelecer a propriedade sobre algo [...] o conceito de apropriação pode misturar o controle e a invenção, pode articular a imposição de um sentido e a produção de novos sentidos (CHARTIER, 1999, p. 66-7).

contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado. Contudo, não se trata de contar a história de leitura da época, mas, sim, compreender como esta prática se deu, como era feita e sua relação com a contemporaneidade. Benjamim refere que no campo da educação é importante escutar ou ouvir e observar ou ver, considerando, tanto a racionalidade como a sensibilidade para compreender a história e os acontecimentos (BENJAMIM apud KRAMER, 2003, p. 63). Na concepção deste autor, a cultura ajuda a estabelecer outras relações e a perceber as ambiguidades.

Socorrendo-se da sociologia da cultura enunciada por Chartier, Marinho e Silva, tratando-se da leitura, a herança ou a transmissão intergeracional é um dos principais fatores responsáveis pela criação do gosto ou da necessidade de leitura. O fato de ver seus pais lerem jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto natural para o aluno, cuja identidade social poderá se construir notadamente através deles (CHARTIER; MARINHO; SILVA, 1988 apud SINGLY, 1993, p. 19; LAHIRE, 1995, p. 50), o que raramente acontece em Moçambique, pela falta de letramento dos pais, sobretudo na zona rural. Mesmo em ambientes letrados isto não acontece porque a vida urbana obriga a muitas ausências na família.

A imagem que se tem da leitura resulta de representações que supõem, não apenas a capacidade de ler, em qualquer nível que seja, ou mesmo o uso desta capacidade para a realização de tarefas diversas, sejam relativas ao trabalho, ao consumo ou lida cotidiana, “mas, fundamentalmente, uma atitude habitual: o leitor será alguém que tenha a prática de ler, hábito gratuito, quase sempre ligado à curiosidade intelectual ou a tipo superior de entretenimento e de reflexão e, acima de tudo, um comportamento individual” (MARINHO; SILVA 1998, p. 66). Ler conforta, instrui, permite recolhimento e autoconhecimento, daí a questão da leitura incidir mais sobre a atividade em si mesma do que sobre os objetos lidos, “como se estivéssemos diante de um verbo intransitivo”.

Bourdieu afirma que os indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais teriam maior facilidade para alcançar ou se manter em posições mais altas; assim, o sucesso escolar dependeria, em grande parte, do capital cultural próprio dos indivíduos que o receberam ou o cultivaram ao longo da vida (BOURDIEU, 2003). No entanto, os diferentes modos de leitura e de apropriação das obras literárias são determinados por diferentes *habitus*. Logo, para que um aluno seja um leitor literário é fundamental que ele desenvolva disposições

estéticas que o levem à prática específica desse modelo de leitura, sem deixar de lado a necessidade de um capital cultural.

No mesmo diapasão, é possível perceber em Silva que esse hábito compreende um ambiente que propicie acesso a materiais de leitura na sua diversidade e de situações sociais que utilizem a escrita e a leitura (SILVA, 2009, p. 116)³⁶. Dessa forma, Silva dá um exemplo disso a partir da história de um jovem do interior do Nordeste, que vivia em um ambiente familiar marcado por narrativas orais, que teria desenvolvido, desde a sua meninice, o gosto pela leitura.

2.2.1 Modos de leitura: um breve histórico

Histórias de vida são consideradas como memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operativa do futuro. Resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para servir o presente, para colocá-lo numa condição crítica, conferindo-lhe nova significação

Freitas; Souza e Kramer, 2003, p. 60

Nem sempre se leu de forma apressada e em tantos formatos de material impresso como se tem assistido nas sociedades contemporâneas. Por exemplo, tomando como referência a França do Antigo Regime, os livros eram raros, tornando, por vezes, a leitura de um mesmo livro repetidas vezes. Neste contexto, Chartier (1996) refere que ao inventar as formas de acesso ao livro na França do século XVIII, é possível observar situações surpreendentes de leitura, de então.

A adoção da escrita decorreu basicamente de práticas econômicas, registrando o movimento de bens, na Suméria do 4º milênio a.c. José Martinez

³⁶ Márcia Cabral da Silva já publicou e orientou vários trabalhos pertinentes à história da leitura e do impresso, dentre eles, os livros *Uma história de formação de leitor no Brasil* (tese de doutorado que se transformou em livro) identificado como altamente recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) em 2010 e finalista na categoria de melhor livro teórico; *Infância e literatura e Leitura, pesquisa e ensino*.

refere que os acádios usaram-na (a escrita cuneiforme) nos milênios IV e III a.c. como simples procedimento memorístico aplicado aos negócios; mais tarde, até por volta do ano de 2600 a.c., para a redação de contratos e depois no campo jurídico e, ao finalizar o 3º milênio a.c., foi empregada nas atividades religiosas e literárias (MARTINEZ i. ZILBERMAN 2009, p. 17). Essas práticas supunham a intermediação de uma instituição - a escola - que se encarregava da difusão daquela ferramenta da linguagem verbal. Nestes moldes, a utilização da escrita supõe o domínio do seu código porque não se trata somente de produzir textos, mas também de entendê-los. Assim, a escrita passa a associar-se à leitura, colocando a escola como espaço de sua aprendizagem, domínio e uso.

Como se pode perceber, a escola e a leitura passam a instaurar, a partir de então, particularmente no Ocidente, uma afinidade raramente indissociável, mas não por ligações lógicas, dado que se pode aprender a ler fora da escola ou da sala de aulas. É com efeito por razões históricas que escola e leitura convivem, tendo nascido em épocas tão próximas e derivando seu desenvolvimento e progressos recíprocos, de um lado (ZILBERMAN 2009, p.19).

De outro lado, compreender o que está em jogo na leitura também seria, talvez, reconstituir as memórias históricas em obra nos diversos momentos da história cultural ou como ela vem se desenvolvendo ao longo da história cultural. Ao inventário ideal de todos os livros impressos em lugar e tempo determinados (París no século XVII, todo o reino no século XVIII), tem correspondido à sinalização da presença distintiva do impresso, sobretudo, a partir da leitura de inventários pós-morte. Contudo, vale lembrar que estes enfoques, segundo Chartier (1996, p. 77), suscitam críticas por não serem os únicos que circulavam no reino durante os séculos em que são muito os editores que imprimem em francês fora das fronteiras, por um lado e, por outro lado, porque não era a posse privada do livro apenas precariamente registada por inventários incompletos e apressados, como também não constitui o único acesso possível do impresso que pode ser consultado em biblioteca, gabinete de leitura, emprestado de um amigo, decifrado em comum na rua ou em um atelier, lido em voz alta e em público ou em reunião.

Nas sociedades do século XVI a XVIII, os materiais tipográficos parecem ter sido largamente presentes e partilhados do que se pensou por muito tempo. A partir de uma análise minuciosa de diários autobiográficos, na Inglaterra do séc. XVII, de todos os meios sociais constata-se, de um lado, que a aquisição do domínio da

leitura era feita antes dos 7 anos, gradualmente fora da escola, graças aos cuidados das mães, de uma mulher ou de um pastor que servia de pedagogo; de outro lado, é no oitavo ano que se aprimorava o aprendizado da escrita (CHARTIER, 1996, p. 80).

Nas sociedades tradicionais, a leitura era feita na modalidade física do ato léxico que distingue uma leitura silenciosa (que se limitava apenas ao percurso dos olhos sobre a página) e outra da oralização, em voz alta ou baixa, sendo diacronizado da seguinte forma:

Dos séculos IX-XI, que viram as *scriptoria* monásticas abandonarem os antigos hábitos de leitura e da cópia oralizada; o do século XIII, com a difusão da leitura no mundo universitário e da metade do século XIV quando a nova maneira de ler alcança as aristocracias laicas. Progressivamente instaura-se uma nova relação com o livro, mais fácil e ágil. Favorecida por certas transformações do manuscrito, a leitura livre das severas obrigações da decifração oral suscita outras, muito antes de Gutemberg, as relações analíticas entre os textos e suas glosas, notas e índices. Da leitura oral passou-se a uma leitura de absoluta intimidade, de uma relação individual, a silenciosa entendida como um índice das distâncias socioculturais em dada sociedade (CHARTIER, 1996, p. 82).

Para além da diferença de competências na leitura, existiram outras que tinham a ver com o próprio estilo da leitura, uma chamada intensiva ou “tradicional literacy” e outra denominada extensiva, isso na segunda metade da Alemanha do século XVIII e da nova Inglaterra da primeira metade do século XIX.

Um outro estilo antigo característico das sociedades europeias até meados do século XVIII teria as seguintes propriedades: inicialmente, o leitor é confrontado com um número reduzido de livros (Bíblia, obras de piedade, o almanaque). Por outro lado, havia a leitura pessoal: a escuta em voz alta de textos lidos e relidos na família ou na igreja, a memorização desses textos ouvidos, mais reconhecidos do que lidos, sua recitação pra si ou para os outros (CHARTIER, 1996, p. 86). Neste caso, a leitura é reverência e respeito pelo livro porque ele é raro e carregado de sacralidade. Ademais, essa leitura intensiva produz eficácia do livro, cujo texto se torna referência familiar.

Para além dessas formas de leitura, encontra-se a leitura *mística* praticada por diferentes grupos - sociais, religiosos, intelectuais, étnicos - com suas regras, procedimentos lentos, penetrantes, suspensos e seu itinerário de investimento afetivo ao distanciamento absoluto, ou da leitura sentimental do pré-romantismo que postulava a emoção do leitor como condição de recepção correta do texto. Contudo,

Chartier assinala uma ressalva, segundo a qual, a representação da leitura do século XVIII é da intimidade, a que emociona os sentidos a excitarem a imaginação.

É também possível encontrar no século XVIII uma outra representação da leitura: a leitura ao ar livre no jardim, a leitura em pé acompanhando a marcha assim como a representação solitária da leitura alcançando, esta, um ponto limite em um isolamento (solitário) forçado e absoluto (CHARTIER, 1986). Nesta situação, o livro torna-se companheiro da aflição, assim como alguns objetos familiares ou o retrato da mulher amada.

Mais ainda, os homens do século XVIII habitavam um universo mental que não existe mais, embora seja difícil reconstituir a sua leitura a partir de seus traços nos arquivos. Robert Darnton³⁷ a semelhança de Roger Chartier, procura fazer uma leitura do passado a partir de 47 cartas conservadas entre as 50.000 dos arquivos da Sociedade Tipográfica de Neuchâtel (STN), lotados de informação sobre livros encomendados à tipografia. Assim, é possível saber o que era lido no Antigo Regime, contudo, sem saber como essas leituras eram feitas, graças às pesquisas de Daniel, Rocha e Chartier, mas não de personagens célebres. Portanto, é a partir de uma leitura feita por um homem comum, desconhecido, sem nada de extraordinário, Ranson, que Darnton apresenta o que ou “como” se lia - questão central concernente à sua maneira de apropriar-se da coisa escrita.

Darnton observa que este leitor “degustava o livro como se degusta o vinho, pois apreciava o suporte do livro assim como o seu conteúdo intelectual e tocava o tecido do livro ao mesmo tempo que extraía seu sentido, depois punha-se a ler” (DARNTON, 1966, p. 147), o que não desapareceu nos dias de hoje, visto que o livro se tornou um objeto de produção e consumo de massa.

Os textos lidos eram impregnados de ideologias, sobretudo da Contrarreforma e outros de alcance social e político o mais ortodoxo possível. Pretendia-se, como ideologia da época, que a criança aprendesse naturalmente e desenvolvesse o ser moral dele porque a moral está ligada à leitura e porque se exercitava a virtude de aprender a ler: “dessas leituras, formou-se um espírito republicano, esse caráter indomável e orgulhoso que não tolera jugo, nem servidão e atormentou-me todo o tempo da minha vida” (DARNTON, 1996, p.151).

³⁷ DARNTON, Robert ‘A leitura rousseaunista e um leitor “comum” no século XVIII. In: R. Chartier (org). Práticas de leitura: *Cristiane Nascimento*. São Paulo: Estação Liberdade 1996, p. 143.

Com efeito, a partir da afirmação deste leitor comum, percebe-se que se lia, não para divertimento e ainda menos para ostentar sua cultura nos círculos sociais, mas, sim, para se formar moralmente, para viver - casar, noivar, educar os filhos, etc.

Do mesmo modo que o autor orienta as leituras na contemporaneidade, o mesmo acontecia no século XVIII. Como observa Chartier:

Rousseau dirige a leitura de seus leitores. Indica-lhes como devem abordar seus livros, leva-os por seus textos, orienta-os pela sua retórica, podendo se dizer que ele forma os seus leitores, lhes reensina a ler e, lendo, a representar um certo papel- estratégia que constitui reviravolta nas relações do autor com o leitor e do leitor com o texto (CHARTIER 1996, p. 153).

Assim, a partir dos estudos realizados por Chartier (1986) e Darnton (1996) sobre a história de leitura é possível perceber que, apesar de a leitura ter se desenvolvido nos dias de hoje, algumas maneiras de ler continuam habitando a sociedade contemporânea: a leitura em voz alta, silenciosa e íntima. Lê-se em pé no ponto de ônibus, dentro do ônibus, no metrô, nas ruas, nos jardins, no quarto, em família (as canções de ninar), etc. Porém, na contemporaneidade, como diria Silva (2013, p. 31), o leitor jovem não parece encontrar fôlego para leituras mais extensas. A autora acrescenta que na chamada sociedade contemporânea de informação, lê-se de forma fragmentada, interrompe-se a leitura, observam-se impressos que circulam por entre as diversas gerações. Entretanto, diante desta exposição sobre os modos de ler uma questão se levanta: por que a preocupação sobre a leitura? E mais ainda, por que lemos?

2.3 Leitura como estratégia de “caça furtiva”

O espaço íntimo que a leitura descobre, os momentos de compartilhar que ela não raro propicia, não irão reparar o mundo das desigualdades ou da violência. Em certas condições a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra

Petit, 2008, p. 12-13

Nas sociedades tradicionais, os jovens reproduziam o que os pais faziam na maior parte do tempo. No entanto, as mudanças demográficas, a emancipação da mulher, a reestruturação da família, as evoluções tecnológicas, etc, a tudo desordenaram. Segundo Petit, parte dessa preocupação provavelmente venha da perda do controle ou ainda do medo do desconhecido. Neste sentido, na opinião da antropóloga, a juventude simboliza este mundo novo que não se controla e cujos contornos não se conhecem bem. Num período que se espera um aumento de jovens leitores, devido à escolarização, a proporção no contexto contemporâneo francês diminui, apontando-se como causas: aos livros, os jovens preferem cinema ou a televisão que identificam com a modernidade, a rapidez e a facilidade; ou ainda, preferem a música, o esporte que são prazeres compartilhados (PETIT, 2008, p. 17).

Retomando a questão da leitura como caça e/ou lugar das apropriações, infere-se que ela pode ajudar o jovem leitor a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar, a encontrar um sentido, a encontrar mobilidade no tabuleiro social, a encontrar a distância que dá sentido ao humor e a pensar nesses tempos em que o pensamento se faz raro. Portanto, a leitura tem muitas faces e é marcada, ao mesmo tempo, como observa Roger Chartier, pelo poder absoluto que se atribui à palavra escrita, de um lado, e pela irreduzível liberdade do leitor, do outro (CHARTIER, 1993, p. 15-29).

No entanto, vale lembrar que, apesar disso, não se pode jamais estar seguro de dominar os leitores, mesmo onde o poder se dedica a controlar o acesso aos textos. Os leitores se apropriam dos textos dando-lhes outros significados, mudando-lhes, de igual forma, o sentido. Do mesmo modo, interpretam-nos à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas. Como diria Petit é toda uma alquimia da recepção.

Vale também enunciar Certeau (2005), quando refere que o leitor caça furtivamente. Logo, ele dispõe de certa liberdade. De outro modo, se o ato de ler desperta o espírito crítico, chave para a cidadania ativa, então, ela permite também um distanciamento, uma descontextualização. Abre espaço para o devaneio no qual outras possibilidades são pensadas.

Portanto, o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve, altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado, observa Petit. Ele encontra algo que não esperava e não sabe nunca onde isso poderia levá-lo (PETIT, 2008, p. 29). Neste sentido, o texto ou a leitura trabalha o leitor. As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras.

Por vezes, ler permite ao leitor decifrar sua própria experiência. Segundo Petit (2008, p 38) é o texto que lê o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor; de regiões que ele mesmo não saberia nomear e, assim, as palavras do texto dão-lhe um lugar porque tocam no mais fundo da experiência humana. Como diria Certeau, ler é estar alhures, ali onde eles não estão, em outro mundo [...], é criar cantos de sombra e de noite em uma existência submetida à transparência tecnocrática (CERTEAU, 2014. p. 46). É, pois, na intersubjetividade que os seres humanos se constituem e suas trajetórias podem mudar de rumos depois de algum encontro. Ao constituir um fundamento da cidadania, a leitura dá ao leitor o direito de participar ativamente nas diferentes dimensões da vida social, de ter uma opinião atuante.

Portanto, o leitor é “um produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo. Robinson de uma ilha a descobrir, mas ‘possuído’ também pelo seu próprio carnaval que introduz o múltiplo e a diferença no sistema do escrito de uma sociedade e de um texto” (CERTEAU, 2014, p. 245).

A leitura permite, nos dizeres da antropóloga Petit (2008): ter acesso ao saber: a leitura é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social, para além de ser considerada a chave para o alcance da dignidade e da liberdade; apropriar-se da língua: a leitura é evocada, com frequência, como uma via privilegiada para e ter acesso a um uso mais desenvolvido da língua, língua essa que pode representar uma terrível barreira social. Língua diferente da falada na família e na rua e conhecê-la bem assegura um certo prestígio, para além de possibilitar inventar uma maneira própria de falar, em vez de ter que recorrer sempre aos outros; construir-se a si próprio, pois a linguagem não pode ser reduzida a um instrumento, pois tem a ver com a construção de nós mesmos enquanto sujeitos falantes: quando se é privado de palavras para falar sobre si mesmo, para expressar sua angústia, sua raiva, suas esperanças, só resta o corpo para falar, seja o corpo

que grita com todos seus sintomas, seja o enfrentamento violento de um corpo com outro, a passagem do ato. Neste sentido, a leitura é o caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar sentido à própria existência, à experiência, à própria vida, para dar voz ao sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos:

Diante da marginalização dos jovens das camadas de ‘menos cultura’ ou marginalizadas e instigados a tomar atitudes impróprias, conhecer-se um pouco melhor, pensar-se em sua subjetividade, manter um sentimento de individualidade, adquire uma importância ainda maior pelo fato de se ficar menos exposto a uma relação totalizadora com um grupo, uma etnia, uma igreja, uma mesquita, etc, usada como proteção para as crises de identidade, a marginalização política e econômica (PETIT, 2008, p. 73).

A leitura torna possível encontrar companheiros que consolam e, às vezes, encontram-se nos livros palavras que permitem expressar o que o indivíduo tem de mais secreto, de mais íntimo, pois a dificuldade para encontrar um lugar no mundo não é só tão somente econômica, mas, também afetiva, social, sexual e existencial.

É através da leitura que nos permitimos um outro lugar, um outro tempo: um livro é algo que nos é oferecido, um lugar hospitaleiro. Com palavras nos perseguem, com outras nos acolhem. Os livros, sobretudo os de ficção, nos abrem as portas para um outro espaço, para uma outra maneira de pertencer ao mundo. Do mesmo modo, eles nos abrem as portas para um outro tempo em que a capacidade de sonhar tem livre curso e permite imaginar, pensar outras possibilidades. Um tempo para si mesmo, de disponibilidade, de ócio, de reflexão, ao invés de estarmos sempre forçados a nos adaptarmos ao tempo dos outros: ao tempo da publicidade, do clipe, ao ritmo das obrigações escolares;

Petit fala-nos, também, de círculos de pertencimento mais amplos: a leitura, na realidade, é uma promessa de não pertencer somente a um pequeno círculo. Ela permite romper o isolamento, pois possibilita o acesso a espaços mais amplos. É ainda um modo de alargar um pouco o espaço, de viajar sem sair do lugar, de se abrir para o novo, para o que está distante (PETIT, 2008). Como diria em acréscimo Bakhtin:

Nossa fala, isto é, nosso enunciado [que inclui obras literárias] está repleto de palavras do outro, caracteriza-as em graus variáveis de alteridade ou pela assimilação, também em ordens diferentes, pois é um emprego consciente e decalcado. As palavras do outro introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 2000, p. 313-4).

Como se pode perceber, em todos os aspectos arrolados, importa referir que a leitura contribui para criar um pouco de jogo no tabuleiro social de modo que os jovens se tornem atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não objetos do discurso dos outros, saindo do lugar prescrito a se diferenciar dos rótulos estigmatizantes que os excluem e também das expectativas dos outros ou mesmo do que cada um deles acredita, até então, que é o mais adequado para o definir. Portanto, a leitura é realmente um campo, um lugar de caça furtiva em que cada um, à sua maneira, vai-se firmando no tabuleiro social.

Assim como os demais sujeitos sociais, também os jovens (leitores) vão constituindo suas identidades. É nas práticas cotidianas, rotineiras e comuns que se constrói o aluno leitor. É por meio de discursos, símbolos e representações que ele lê e compreende o seu "mundo". Os leitores são sujeitos que produzem sentidos para suas leituras. Portanto, estes apropriam-se de forma diferente dos sentidos. De acordo com Chartier, os leitores são sujeitos inventores de suas leituras (CHARTIER, 2013, p. 27). Entretanto, a leitura está associada a papéis específicos atribuídos a eles. Esse papel é limitado, pois se lê a partir de seu mundo social e culturalmente construído.

O ato de ler passa da ideia de decodificar o escrito, significando ler um olhar de alguém; ler o tempo, ler o espaço. Os primeiros passos para se aprender a ler são nos passado por quem nos cerca desde os nossos primeiros anos de vida.

É por isso que Kleiman entende que a compreensão de um texto pressupõe, antes de mais nada, um conhecimento prévio que o leitor possui, o adquirido ao longo da vida para contrastá-lo com o novo, como é o caso do conhecimento linguístico, textual³⁸ e conhecimento do mundo. Assim, o leitor vai construindo o sentido do texto (KLEIMAN, 1992, p. 13). O ver, o passar dos olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que, certamente, não explicita tudo o que seria possível explicitar, cabendo, desse modo, ao leitor implicado completar as lacunas, os vazios deixados pelo seu autor empírico.

³⁸ O conhecimento linguístico é considerado o conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizado na maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. E o conhecimento textual é o que nos permite distinguir diferentes tipologias textuais, discursivas (KLEIMAN 1992, p. 17.).

Diante disso, como, então, se aprende a ler? Como a leitura acontece nas nossas vidas?

Martins explica que se aprende a ler quando a curiosidade se transforma em necessidade e esforço para alimentar a imaginação, desvendar os segredos do mundo e dar a conhecer o leitor a si mesmo através do que lê e como lê (MARTINS, 1986, p. 17). Neste contexto, o leitor é preexistente à descoberta do significado das palavras escritas; ele configura-se no decorrer das experiências da vida desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante. É, pois, neste contexto de organização de conhecimentos adquiridos e quando se estabelecem relações entre experiências e a tentar resolver problemas que nos permitimos a ler e nos habilitamos a ler “tudo”- o lado prazeroso e otimista do aprendizado da leitura, significando, aqui, a conquista de autonomia e a ampliação dos horizontes.

Portanto, pode-se dizer que ler não é a versão oral de um escrito. Ler é ser questionado pelo mundo e por si mesmo; significa ainda que certas respostas podem ser encontradas na escrita (FOUCAMBERT, 1994, p. 5-7). Logo, este pensar, pressupõe um fazer ativo por parte do sujeito leitor, podendo escapar à imposição e, a partir disso, encontrar novos caminhos (inventar o cotidiano).

Dos caminhos até aqui percorridos, é importante realçar que a escola tem o papel de iniciar os seus alunos neste processo e desenvolver neles o gosto e a prática da leitura através dos vários textos que circulam socialmente.

À escola cabe, sim, orientar a maneira de ser leitor. Isso quer dizer: não são as aulas que edificam um saber futuro, é o tempo de vida dentro de um meio educativo que já confere ao interessado um *status* de leitor. É de acordo com o *status* de cada um que se torna possível saber o que se passa na cabeça do outro através da leitura, para compreender melhor o que se passa na nossa. Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais do que destinatários, nos faz interlocutores daquilo que o autor produziu.

2.4 Do texto literário à sua leitura na escola

Este tópico reserva-se a apresentar o que tem caracterizado a leitura da literatura na escola, como ou de que forma ela entra no contexto escolar, visando à compreensão do grau de proximidade ou afastamento entre as práticas da sala de aula e o que tem caracterizado o texto literário e a semiose literária.

Limitando-se somente ao texto literário escrito e impresso e optando por Aguiar e Silva, pode-se definir texto literário como aquele que “constitui uma unidade semântica, dotada de uma certa intencionalidade pragmática, que um emissor/autor realiza através de um ato de enunciação regulado pelas normas e convenções do sistema semiótico literário e que os seus receptores/leitores decodificam, utilizando códigos apropriados” (AGUIAR; SILVA, 1986, p. 574-5).

No que concerne ao uso particular dado à língua na arte literária, Welck e Warren (2003, p. 13-14) apresentam algumas distinções entre os usos literários, os cotidianos e os científicos da linguagem. E, comparada com a científica, a linguagem literária é mais abundante em ambiguidades, é particularmente conotativa, não é decerto meramente referencial, tem um lado expressivo relevante, enfatiza o próprio signo ou a sonorização da palavra e pretende influenciar a postura do leitor, persuadi-lo e, por fim, modificá-lo. Comparada com a cotidiana, distinção, aliás, mais difícil de estabelecer, a linguagem literária explora os seus recursos de modo mais deliberado e sistemático; é, de fato, sobretudo quantitativa a distinção entre a linguagem literária e os usos linguísticos cotidianos.

Contudo, a linguagem literária não visa persuadir o leitor a uma ação exterior definitiva e imediata. Ela afeta com mais sutileza; tem, de modo geral, uma função estética dominante, propõe uma contemplação desinteressada e uma distância estética. Os seus enunciados não são literalmente verdadeiros, fazem genericamente referência a um mundo de ficção e de imaginação. Portanto, ainda que a linguagem cotidiana seja frequentemente caracterizada pelo oposto destas características da linguagem literária, convém, porém, referir que as distinções são bastante fluidas (WELCK; ARREN, 2003, p. 16-18).

As normas e as convenções do sistema semiótico literário concretizam-se nos textos, tornando-os detentores de certas características, que se configuram nos seguintes termos: o texto literário configura um universo de natureza ficcional; evidencia, tanto do ponto de vista semântico como do ponto de vista técnico-compositivo, uma considerável coerência; deve ser entendido como uma entidade

pluriestratificada (constituída por diversos níveis de expressão); compreende uma dimensão virtualmente intertextual (REIS, 2001, p. 169).

No que concerne à ficcionalidade, ainda que esta constitua uma propriedade do texto literário, ela não o caracteriza de modo suficiente, pois há textos outros que não possuem o estatuto de entidade literária e aos quais se reconhece uma dimensão ficcional. O conceito de ficcionalidade pode ser relacionado com o conceito de fingimento, não atribuindo a este qualquer acepção depreciativa, mas, sim, conceptualizando-o como o fingimento artístico que, ultrapassando a dicotomia verdadeiro/falso, supondo entre o enunciado e o leitor a existência de irresponsabilidade recíproca, designa uma modelação estético-verbal.

O texto literário constitui uma entidade vocacionada quanto à intertextualidade, para ativar um vasto universo textual, pois abarca tanto os textos literários como os não literários, funcionando como espaço de diálogo, troca e interpenetração constantes de uns textos noutros textos (REIS, 2001, p. 285). Assim, é possível observar a intertextualidade na relação do escritor de literatura com a realidade e com a língua. A reação emocional do escritor de literatura perante o real potencia um necessário trabalho sobre a língua- enquanto sistema modelizante primário - e concede, por isso, alguma subjetividade ou ambiguidade à linguagem literária - sistema modelizante secundário. De fato, o que confere caráter artístico à literatura, na perspectiva de Pimenta, é um determinado processo de distanciamento e superação da função pragmática da língua, através da transformação da norma ou até mesmo do próprio sistema que serve de veículo à dita comunicação (PIMENTA, 2003, p. 23).

Decerto, o domínio de conhecimentos teóricos, a sensibilidade e o espírito crítico são algumas das características mais marcantes de leitores de literatura “competentes” e autônomos. Os estudos literários dos últimos anos têm concedido, também, grande protagonismo ao leitor no processo de leitura do texto literário, entendido como um objeto estético.

Nessa ótica, esta leitura co-envolve, como observa Aguiar e Silva (1998, p. 27), por um lado, a inteligência, a intuição, a sensibilidade, a emoção e o desejo do leitor, mas, por outro, “não dispensa os saberes especializados, as regras metodológicas, as técnicas de análise pertinentes. Esses saberes especializados são, no fundo, as condições de ordem semiótica que o leitor de um texto literário deve, pelo menos de modo parcial, reunir: “conhecimento do sistema modelizante

primário em que o texto está construído; conhecimento do sistema literário e dos respectivos códigos de que a mensagem depende; domínio dos mecanismos subjacentes à organização do texto enquanto texto e, mais particularmente, enquanto texto literário (AGUIAR e SILVA, 1986, p. 314). Sendo assim, poderá concluir-se que a leitura resulta da fusão de dois horizontes: o implícito no texto e o representado pelo leitor.

Dessa forma, concluindo com Aguiar e Silva (1986, p. 315), torna-se necessário reconhecer a existência autônoma das duas instâncias que interagem semioticamente no processo da leitura - a instância constituída pelo texto e a instância representada pelo leitor -, rejeitando quer a hipótese de que o leitor seja um efeito (um produto) do livro, quer a hipótese de que o livro seja um efeito (uma construção) do leitor.

Outro aspecto relacionado à recepção reside na *plurissignificação* literária. Os sentidos do texto literário são construídos através de uma cooperação interpretativa que envolve o texto e o leitor. Assim, observa Azevedo:

O papel da instância recetora consiste na realização de uma atividade inferencial, a qual não se afigura como totalmente livre, uma vez que é orientada pelos virtuais percursos de leitura que o conhecimento de um código cultural e convencionalmente aceite permite atribuir aos lexemas (AZEVEDO, 1997, p. 556).

Portanto, a plurissignificação e a ambiguidade da linguagem literária, entendida esta como uma língua plural (BARTHES, 1987, p. 49), joga-se ao nível da abertura e do fechamento do texto literário. Com efeito, este postula o leitor como condição indispensável, enuncia-lhe um constante desafio e requer dele movimentos cooperativos ativos e conscientes (ECO, 1993, p. 54).

Nessa vertente, a obra não se apresenta fechada, ou acabada, mas, sim, aberta, pois o autor oferece ao usufruidor uma obra a acabar (ECO, 1989, p. 65-94). A abertura, porém, não autoriza uma qualquer leitura. Por isso mesmo, aquela deverá antes de mais nada ser entendida como reconhecimento de uma certa margem de disponibilidade semântico-interpretativa que caracteriza o discurso literário. Ademais, como refere Umberto Eco, no discurso literário, a ambiguidade é um artifício muito importante, porque funciona como vestíbulo da experiência estética. Quando, em vez de produzir pura desordem, a ambiguidade desperta a atenção do destinatário e o põe em situação de orgasmo interpretativo, o

destinatário é estimulado a interrogar a flexibilidade e a potencialidade do texto que interpreta, tal como a do código a que se refere (ECO, 1975, p. 330).

Observe-se, contudo, que o papel ativo exigido pela literatura ao leitor pode ser condicionado pelo prazer que este tem em lê-la e pela percepção do leitor de uma qualquer utilidade da leitura daquela. Para que o prazer e a utilidade de ler literatura possam, verdadeiramente, fundir-se, será importante que os leitores compreendam em profundidade os textos.

Sendo os textos destinados a um número indefinido de receptores, leitores heterogêneos na condição de instâncias do processo da semiose estética, pois que heterogêneos como entidades históricas, sociais e culturais (AGUIAR E SILVA, 1986, p. 304) e, sendo através da cooperação texto/leitor que brotam os sentidos plurais dos textos, é primordial que as mundivivências dos receptores não sejam anuladas e que os sentidos textuais nasçam da relação destes com o texto. Pois, de outra forma, privar-se-á o receptor do prazer da leitura literária e amputar-se-á esta de algumas das suas mais relevantes funções.

Assim, espera-se que a escola e os professores de literatura (ou de disciplinas em que o texto literário assuma substancial relevo) apliquem pedagogias apropriadas. Recorde-se, aqui, as orientações e os fundamentos de J. Prado Coelho:

Falha a sua missão o professor que impõe a sua leitura como padrão irrevogável. Então, a actividade docente consistirá em ajudar a aprender a ler, sendo o aprendizado tarefa de cada um, na continuidade de experiências e tentativas pessoais. A leitura do professor funcionará apenas como exemplo duma leitura possível, estímulo para outras leituras em que cada aluno ponha em acção inteligência, memória, sensibilidade. [...]. Daí, as virtualidades formativas do estudo da literatura devidamente orientado-convite incessante para uma autognose, um enriquecimento interior e o exercício dum espírito independente (COELHO, 1976, p. 66).

2.4.1 A leitura da poesia lírica na escola

A entrada mais comum da leitura, no geral, e do texto literário na escola, em Moçambique, é feita através do livro didático, em que o aluno é exposto, muitas vezes, a fragmentos de textos. O emprego do texto escrito e mais tarde do livro na escola remonta, como se referenciou, ao passado, quando se fundou uma instituição específica para se desenvolver o ensino. Como suporte de aprendizagem, o livro

didático passou por diversas fases (livro didático, de leitura, do aluno, manual escolar ou do aluno, formas estas que serão usadas indistintamente neste trabalho)³⁹, tendo sido incumbido a tarefa de acompanhar o estudante durante o transcurso de suas atividades, com o título de “depósito de informação e exercícios e sem excluir-lhe o seu caráter utilitário degradado, embora sem ter impedido sua expansão” (ZILBERMAN, 2009, p. 34).

Vale, porém, lembrar que o livro didático, na contemporaneidade, transcende o âmbito da sala de aulas e converte-se em uma vigorosa fonte de renda para autores, editores e livreiros. Ademais, mesmo sendo “descartável”, ele só se justifica pelas promessas que contém e, mais entristecedor ainda, é o tipo de ensinamento que propicia- de regras linguísticas ou informações a respeito da história literária. Apenas adquire sentido futuro quando o jovem estudante eventualmente precisar dele.

Estes fatores acabam convertendo o livro didático no avesso da leitura de que se falava anteriormente. Além disso, ao se constituir no arquétipo do livro em sala de aula, acaba por exercer um defeito que embacia a imagem que a prática de leitura almeja alcançar e, ao propor-se como autossuficiente, exclui a interpretação, exilando, desse modo, o leitor, à medida que simboliza uma autoridade contrária à natureza da obra de ficção que não sobrevive sem o diálogo que mantém com o seu leitor destinatário.

Zilberman (2009, p. 35) ressalta que a proposta de que a leitura seja enfatizada na escola significa o resgate ou a recuperação de sua função primária, buscando, acima de tudo, o contato do aluno com a obra de ficção, respeitando a relação individualizada que se mantém entre texto e leitor, isto é, que permite um conhecimento do real, expandindo os limites a que o ensino se submete. De tal modo, pretende-se avançar que é necessário, sim, recuperar seu papel, mas também rejeitar, de certo modo, a figura caricatural do livro que circula na sala de aulas.

Por isso mesmo, acredita-se que o livro didático direciona a atividade do professor no sentido de a leitura consistir apenas em uma capacitação do aluno para “entender (ser capaz de “reproduzir” ou decodificar o que o texto diz) por meio de

³⁹ Na maioria das línguas, no dizer de Choppin, o livro didático é designado de inúmeras maneiras, sem, contudo, ser possível explicitar as características específicas que possam estar relacionadas a cada uma das denominações, CHOPPIN, Alan. História dos livros e das edições didáticas: *sobre o estado da arte*. In Educação e pesquisa. São Paulo, v.30, n 3 2004, p. 549-566.

questionários ou múltiplas escolhas (ZILBERMAN, 2009, p. 120) como se tem verificado na ESGM⁴⁰. É como se o livro didático tivesse uma autoridade a que o aluno deva-se curvar, quando, em princípio, toda a história da leitura deve supor a liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor, embora se reconheça que essa liberdade não é jamais absoluta. Ela é, portanto, derivada de limites das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leituras (CHARTIER, 1999, p. 77).

Assim, ao determinar as falas e os comportamentos possíveis, instituindo uma voz fixa e norteadora, as perguntas, as respostas dos textos selecionados, o livro didático faz do professor um garante da aula com a função de garantir a normalidade (MARINHO; SILVA, 1998, p. 72). E, desse modo, o professor não precisa pensar o conhecimento, nem reelaborá-lo. Por exemplo, no livro didático de português da 11ª classe consta o seguinte:

O presente manual foi elaborado tendo em conta a consecução plena destes objetivos e os diferentes vetores do programa da disciplina de português para a 11ª classe, constituindo, por isso, um importante subsídio de apoio às aulas. Por apresentar textos para uma leitura metódica, selecionados de modo a despertarem no aluno o interesse pela leitura [...] é, ainda, um valioso contributo para a atividades de lazer (MACIE, 2013, p. 3).

Na mesma direção, no início de cada unidade apresentam-se, de forma sucinta, os objetivos da mesma e de cada aula. Nessa perspectiva, parece necessário evidenciar que, no caso de Moçambique e, em particular, na ESGM, por exemplo, para que a “caça” se efetive, elaboram-se, primeiro, os programas de ensino (com enfoque para o II ciclo do ensino secundário geral (ESG)⁴¹) pelo Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) em subordinação ao

⁴⁰ Durante as interações com os grupos focais (parte da metodologia usada nesta pesquisa), tanto alunos quanto professores afirmaram recorrer apenas ao livro didático indicado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano para trabalhar a leitura na escola. Os professores justificaram esta postura por temer exigências no final de cada trimestre feitas por meio de provas realizadas no final de cada período, não lhes restando espaço de manobra. Os alunos culpam os professores de não os inserir na cultura e prática leitora, restringindo esta atividade apenas ao livro didático e aos exercícios neles propostos.

⁴¹ O ESG é um subsistema do Sistema Nacional de Educação em Moçambique que tem a duração de 5 anos e subdivide-se em 2 ciclos, dos quais, o 1º ciclo (8ª à 10ª classes) e o 2º ciclo (11ª e 12ª classes). Consiste em universalizar o ensino, a médio e a longo prazos, que permite adotar os jovens de competências para a sua inserção no mercado de trabalho e continuidade de estudos a outros níveis; com uma componente profissionalizante, alinhado aos objetivos nacionais e de integração internacional.

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH)⁴². Esses programas, de forma detalhada, descrevem os objetivos a serem alcançados pelos alunos no fim do nível médio, as habilidades e as competências, os conteúdos a serem ministrados em sala de aulas assim como estratégias a serem usadas pelos professores para o alcance desses objetivos.

Por sua vez, a Direção Provincial de Educação⁴³ - correspondente à Secretaria Estadual da Educação no Brasil - solicita em cada início do trimestre, às escolas, professores em cada área do saber para o desdobramento dos programas educacionais em planos analíticos trimestrais⁴⁴. É, portanto, neste sentido, que a ideologia da informação do livro costuma estar implícita na pretensão dos produtores de informar uma população, isto é, dar forma às práticas sociais (CERTEAU, 2003, p. 260). O autor concebe este fazer como uma pedagogia analógica levada a acreditar que seus próprios modelos culturais são necessários para o povo com vista a uma educação dos espíritos e de uma elevação dos corações.

Outrossim, todos os instrumentos de produção revestem-se de um sentido ideológico: os instrumentos utilizados pelo homem pré-histórico, por exemplo, eram cobertos de representações simbólicas e de ornamentos, isto é, de signos. Do mesmo modo, o sujeito leitor nunca poderá se tornar igual ao que lê ou que lhe é imposto pela classe dominante.

Desse modo, Bakhtin refere que todo o produto de consumo pode ser transformado em signo ideológico. Os próprios produtos de consumo, tal como os instrumentos, podem ser associados a signos ideológicos, mas essa associação não apaga a linha de demarcação existente entre eles (BAKHTIN, 2006, p. 30). Portanto, os signos são objetos naturais, específicos e, no entanto, eles não existem apenas

⁴²INDE, é uma instituição subordinada ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano com a missão de liderar a planificação e o desenvolvimento curricular, realizar investigação de base e aplicada para o desenvolvimento da educação em Moçambique. O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH) é o órgão central do aparelho do Estado que, de acordo com os princípios, objetivos e tarefas definidas pelo Governo, planifica, coordena, dirige e desenvolve atividades no âmbito da educação, contribuindo para a elevação da consciência patriótica, o reforço da unidade nacional da moçambicanidade. (Estatuto orgânico do MEDH, cap. I, artigo 1)

⁴³ Pelo Diploma Ministerial nr 76/88 é aprovado o Estatuto das Direções Provinciais como órgãos que se subordinam ao Ministério da Educação, definidas, ainda, como órgãos do Governo Provincial que realiza e controla a aplicação da Política educativa do Estado com base nos princípios, objetivos, normas e programas definidos pelo Governo, pelos órgãos centrais do Estado e pelo Ministério da Educação nas deliberações da Assembleia Provincial.

⁴⁴ Em Moçambique, o ano letivo é dividido em três trimestres, sendo que no fim de cada um, é realizada uma prova, chamada Avaliação Periódica Trimestral (APT) que é elaborada a nível provincial.

como parte de uma realidade; ele pode refletir e refratar uma outra (BAKHTIN, 2006, p. 22). Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe-fiel, ou apreendê-la de um determinado ponto de vista peculiar.

A partir do ponto de vista de Bakhtin, pode-se dizer que todo o signo está sujeito a critérios de avaliação ideológicos⁴⁵, pode-se rejeitá-los ou incorporá-los, isto é, se verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, mau, etc. Mais interessante ainda, compreender um signo consiste em aproximar o apreendido de outros signos já conhecidos. Em outros termos, a compreensão é sempre uma resposta a um signo por meio de signos (BAKHTIN, 2006, p. 33). Assim, a compreensão não se manifesta senão através de um material semiótico, como por exemplo, o discurso interior, isto é, o outro signo.

Em decorrência disso, se o ato de ler se conforma como uma relação privilegiada com o real, a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura (ZILBERMAN, 2009, p. 33). Ela nunca se dá de forma completamente fechada; ao contrário, sua estrutura marcada pelos vazios e inacabamentos das situações e das figuras propostas reclama a intervenção de um leitor, a quem cabe a função de preencher tais lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor e imiscuindo as vivências e a imaginação do leitor.

É, pois, nesse contexto, que Choppin afirma que os autores de manuais escolares não pretendem apenas descrever a sociedade, mas também transformá-la (CHOPPIN, 2002, p. 22). Ele apresenta uma visão deformada, limitada, até mesmo idílica da realidade constituída por purificação. Tende, também, por razões pedagógicas, à esquematização, chegando até à exatidão por simplificação ou por omissão, especialmente quando destinados a níveis menos elevados. Desse modo, o livro didático funciona como um filtro e como um prisma: revela bem mais a imagem que a sociedade quer dar de si mesma do que sua verdadeira face. Ele impõe uma hierarquia no campo dos conhecimentos, uma língua e um estilo. Logo, existe no manual uma leitura em negativo, o que Choppin denomina de manual como imagem e como espelho.

Desta feita, se os programas e os manuais são uma mera descrição daquilo que professores e alunos deverão fazer e o posicionamento do professor em sala de

⁴⁵ Ideologia é um fato da consciência e o aspecto exterior do signo é simplesmente um revestimento, um meio técnico de realização do efeito interior, isto é, da compreensão. Contudo, mesmo que a ideologia se situe no terreno da consciência, seu traço dominante é a representação (CASSIEN apud BAKHTIN, 2006, 31)

aula, tal pressuposto abre espaço para o chamado processo mecânico das aprendizagens. Assim sendo, o professor limita-se a sujeito consumidor quando não exerce o seu papel de crítico dos modelos impostos pelas classes dominantes.

Bakhtin aponta que no processo de comunicação, a leitura compreende três (3) operações: (i) a recepção propriamente dita, em que estão em jogo fatores como ruído; (ii) a compreensão passiva do sentido e; (iii) a atitude responsiva ativa. Portanto, o enunciado é sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2006). Embora varie, a compreensão comporta sempre uma resposta, tornando, o enunciatário, igualmente, enunciador.

Por essa razão, o sentido de um texto é dado pela significação e pelo sentido *stricto sensu* (relação com o que está fora dele, isto é, relações dialógicas, discursivas ou intertextuais). Contudo, é preciso perceber que a leitura não está no texto; é o leitor quem lhe atribui significado. Ademais, a leitura deve ser vista como uma investigação da *intentio openis*. Busca-se o que diz, observando como diz o que diz, ou seja, apreende-se o sentido do conteúdo da obra a partir da análise dos mecanismos intra e interdiscursivos de produção de sentido.

Nesta perspectiva, as perguntas à promoção da leitura -quem lê, o que ler, para que ler, de que forma ler, quando ler, onde aplicar o que foi lido, etc -ficam subordinadas a objetivos sociais mais amplos. Os mesmos objetivos são definidos a partir de uma política educacional em vigor. Tendo em conta esta premissa e a ausência, muitas vezes, de uma biblioteca escolar propriamente dita na ESGM⁴⁶ obriga a que os professores adotem uma única saída ou escolha: a de servir como instrumentos de reprodução do saber autoritário e elitista produzido em gabinetes centralizados de tecnocratas e inseridos nos currículos formais da escola (ZILBERMAN, 2009, p. 189).

Ana Maria Polke (1973, p. 60) propõe como forma de escapatória a este poder autoritário veiculado a partir de manuais escolares que os professores se oponham e construam uma escola para o povo, pois nenhuma outra instituição tem condições melhores para reunir e dinamizar material bibliográfico condizente com as aptidões dos alunos do que a biblioteca escolar, a proximidade da sala de aulas, a

⁴⁶ Na ESGM pode-se se dizer que não existe uma biblioteca propriamente dita a não ser um pequeno espaço, com dimensões de três metros sem prateleiras. Não possui livros de leitura para os jovens estudantes. Quando tem, é apenas um em cada classe e para toda a escola. Outros livros que lá existem são de classes mais baixas, isto é, do nível primário caídos em desuso em reformas curriculares, por isso, usando aquele espaço como arquivo morto.

interação professor-bibliotecário-aluno, as orientações mais atuais do ensino que impõem os alunos para a busca-descoberta através de diferentes textos.

Portanto, é preciso perceber que o ato de ler se constitui um instrumento de luta contra a dominação na medida em que o acesso à escrita (ao livro) aparece como privilégio de classe comprovado historicamente. Por isso mesmo, Silva afirma que a falta de instrumentos que promovam a leitura é bem calculada pelo poder dominante, isto porque uma pessoa letrada, que possui a capacidade de penetrar nos horizontes colocados em livros e similares, é capaz de colher subsídios para posicionar-se frente aos problemas sociais (SILVA, 1986, p. 50). Ademais, a presença de leitores críticos, sem dúvida, incomodaria bastante a política da ignorância e da alienação estabelecida pelos regimes ditatoriais e disseminada através dos aparelhos ideológicos do Estado.

Em acréscimo, o conhecimento escolar e do aluno ou a forma de estar no mundo podem conviver e propiciar um “chão” de modo que novas formas de ação sejam viabilizadas. Na escola, pode-se trabalhar para que os alunos aprendam ferramentas das regras com a finalidade de estar no circuito social com conhecimento das regras desse jogo e, assim, interferir nesse jogo, criando outras regras. Esse movimento se constitui na esfera da linguagem, do discurso (KONDER, 1997 apud KRAMER, 2003, p. 104).

A linguagem, mesmo que sofrendo uma decodificação permanente, preserva sempre uma dimensão rebelde, que escape a todas as decodificações. Nela, reconhece-se a realidade constituída e se defronta com a realidade que se está inventando. Nela, cada um pode apreender o mundo que já foi criado e pode antever o mundo possível das criações que ainda não aconteceram. Na perspectiva da enunciação Bakhtiniana é pela linguagem, na linguagem e com ela que os feixes dos sentidos se constroem, dialogam disputam espaço, instaurando-se como signos ideológicos. O outro, como parte da constituição, permite que o sujeito se torne parte da organização e se vá constituindo (BAKHTIN, 2006, p. 105).

Por isso mesmo, por mais que os produtores do texto e do impresso multipliquem seus protocolos⁴⁷ de leitura e procurem orientar os mínimos movimentos do leitor, sua atualização, seus usos e significados que serão efetivamente produzidos, encontrarão sempre nos contextos de leitura um regime de

⁴⁷ Protocolos de leitura são elementos que determinado autor dissemina pelo texto de modo a assegurar ou ao menos indicar a correta interpretação que se deve dar a ele.

condições que poderão ou não favorecer a realização das leituras visadas (BATISTA; GALVÃO, 1999, p. 25).

Os leitores podem, portanto, desenvolver formas de apropriação que pouco têm a ver com aquelas visadas em sua produção e constituir, desse modo, um novo texto com novos objetivos, usos e significados. Nesta ótica, de acordo com o recurso de reapropriação formulado por Certeau (2005), além da materialidade, o texto acompanha os leitores nos seus espaços socioculturais; o leitor-texto-autor estão aprisionados por laços móveis que se movimentam segundo uma dinâmica de restrições e possibilidades do indivíduo no jogo social.

É, pois, neste contexto de explícita defesa do consumidor, de absolvê-lo da acusação de passividade, que se encontra em Certeau argumentos profundamente sustentados na cultura, na sociedade e nas instituições que buscam impor uma política dos significados. É esta constatação de que os sentidos estão mergulhados numa rede sociopolítica que nos impede também de entender a 'produtividade do leitor' como sinônimo de autonomia, de liberdade e de indisciplina absolutas.

De igual forma, uma história do ler afirmará, contra esse postulado de passividade, que as significações, quaisquer que sejam, são constituídas diferencialmente pelas leituras que se apoderam dos textos e, conseqüentemente, pode-se dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora e não anulá-la no texto lido como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se no espírito de seus leitores, com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio no espírito de seus leitores.

Em seguida, convém pensar que o ato de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas, também, pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objeto explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo (CHARTIER, 1996, p. 78).

Assim, é importante os alunos terem, à sua disposição, um acervo de obras compatível com o seu grau de autonomia e também o contato com outras obras mais complexas que possam servir de incentivo e descoberta de novos horizontes. Daí que o professor não se pode restringir a tratar dos textos propostos pelos programas de ensino e manuais escolares que nada têm a ver com a cultura escolar,

pois a gratuidade do ato de ler é talvez uma das explicações para o prazer e uma prática de leitura desejada.

O capital cultural explica por que alunos das classes populares não suprem as demandas de leitura na escola. Alunos das classes populares, cujo capital cultural é diferente do capital cultural das classes privilegiadas, têm dificuldade de construir sentido para as leituras no ambiente escolar, se as práticas de leituras que a escola privilegia estão baseadas nas leituras das classes favorecidas pelo capital cultural. A partir da leitura literária é possível reconhecer o outro. Daí o leitor permitir-se o movimento de desconstrução ou construção do mundo que se faz pela experiência da literatura, embora contenha as negociações, as adesões e outros processos de interação cultural.

Portanto, a despragmatização da língua veiculada pelo manual escolar pode ser entendida como uma forma de transgressão da ordem social e a escola tem-se preocupado, fundamentalmente, em preparar os jovens para a sociedade e sua integração no mercado do trabalho (muito mais que preparar a sociedade) - isto parece visível no atual Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário (MINED/INDE, 2010, p. 13 e 2007, p. 8). De tal maneira, em contexto pedagógico, o jovem/leitor tem sido esquecido no processo de leitura do texto literário e a natureza deste texto tem sido adulterada, secundarizando-se os efeitos estéticos veiculados pelo texto e visíveis no leitor. A este propósito, constata Margarida Vieira Mendes: “tem-se centrado a prática pedagógica numa série de conteúdos temáticos, de noções semióticas e de pseudo história literária, limitando-se os textos lidos ao papel de mero instrumento ou suporte de conceitos e os alunos ao de consumidores entediados” (MENDES, 1991, p. 62).

Consequência disso, como observa Zilberman (2009, p. 72), os jovens e/ou os alunos acabam lendo o que aparece e a variedade vai pelos modismos dos segmentos do mercado: livros espirituais, revistas pornográficas, jornais populares, revistas de variedades clássicos de bolso, folhetos de informação e, às vezes, o que a biblioteca escolar permite ou o que o professor manda. Para além disso, no curto tempo de aula, só há espaço para a leitura de textos curtos e simples, os quais tendem a ser explorados com perguntas previamente preparadas que não contemplam a especificidade da leitura individual.

Dessa forma, algumas questões se levantam: será que a ESGM cumpre com a sua função de formadora de leitores ou de uma prática de leitura autônoma? Ela

está preparada para lidar com textos poéticos? Como se tem caracterizado o ensino da poesia lírica na ESGM, tendo em conta a postura do professor? Que força exerce o manual didático sobre o professor e a formação de leitores a partir dos textos nele propostos?

2.4.2 Entendimento da poesia lírica

Ressalta-se, em primeiro, que o vocábulo poesia, na contemporaneidade, é utilizado tanto para designar a impressão estética produzida pelo poema como para designar o próprio poema. O Movimento Romântico foi, sobretudo, um marco histórico importante nesta transposição conceptual da causa ao efeito. Desta forma, é possível ouvir-se falar em sentimento ou emoção poéticos provocados, frequentemente, por fenômenos extraliterários, não só das artes- música e pintura, por exemplo, como também pelos mais variadíssimos fenômenos da natureza.

Nesta pesquisa, entretanto, interessou apenas refletir sobre os aspectos literários do fenômeno poético, ou seja, sobre o tipo de literatura chamado poema, embora se reconheça que o termo poema não é unívoco, devido, por exemplo, à existência de expressões como poema em prosa (COHEN, 2004, p. 14-15). Por isso mesmo, é possível distinguir três tipos de poemas: poema em prosa (utiliza apenas a parte semântica da linguagem, esquecendo a parte fônica- poema semântico); poema fônico (é um poema que, utilizando apenas os recursos sonoros da linguagem, junta rima e metro, mas semanticamente permanece prosa- prosa versificada); poesia fonossemântica ou poesia integral (une os dois níveis, semântico e fônico). É, portanto, este último tipo de poesia que interessa nesta pesquisa.

Até à Idade Média, a lírica era um cântico entoado ao som da lira (nome de um instrumento musical de cordas cujo som era muito agradável); assinalava a aliança entre música e poesia, ou entre melodia e palavras. Ainda que após a Renascença o poema tivesse passado a endereçar-se mais aos olhos que aos ouvidos, já que passou a ser lido, este remoto e entranhado vínculo resistiu. Em rigor, embora o poema lírico não implique obrigatoriamente o canto, a musicalidade manteve-se como característica indelével. Portanto, usar-se-á, neste estudo,

predominantemente, a expressão texto lírico ou poesia lírica, sempre na mesma acepção referindo-se ao “conjunto dos textos literários que podem ser integrados no modo lírico” (REIS, 2001, p. 305), dado que nos manuais analisados neste estudo essas expressões surgem com muita frequência.

De acordo com Hegel⁴⁸, o que forma o conteúdo da poesia lírica é o sujeito individual e, por conseguinte, as situações e os objetos particulares, assim como a maneira segundo a qual a alma, com os seus juízos subjetivos, as suas alegrias, as suas admirações, as suas dores e as suas sensações, toma consciência de si própria no âmago deste conteúdo (HEGEL apud AGUIAR E SILVA, 1973, p. 227-230).

A lírica, com efeito, não representa o mundo exterior e objetivo, nem a intenção do homem e deste mundo, distinguindo-se, deste modo, da narrativa e do drama. Esta poesia não nasce do anseio ou da necessidade de descrever o real que se estende perante o EU (grifo nosso), do desejo de criar sujeitos independentes do EU do poeta lírico, ou de contar uma ação em que se opõem o mundo e o homem, ou, ainda, dos homens entre si. A lírica “enraíza-se na revelação e no aprofundamento do próprio EU, na imposição do ritmo, da tonalidade, das dimensões, enfim, desse mesmo EU a toda a realidade”. Assim, ao lírico é impossível exilar-se de si mesmo, alhear-se da sua interioridade a fim de se *outrar*, como diria Fernando Pessoa. Contudo, o mundo exterior, os seres, as coisas não constituem um domínio absolutamente estranho ao poeta lírico, nem pode ser figurado como um introvertido total.

Para o lírico, o mundo exterior não significa uma objetividade válida enquanto tal, pois representa um elemento de criação somente quando absorvido pela interioridade do poeta, quando transmutado em revelação interna. O acontecimento exterior, todavia, quando presente, configura-se sempre literalmente como um pretexto em relação à natureza e ao significado profundo desse poema: o episódio, a circunstância exteriores são catalisadores da criação, mas a essência do poema, refere Aguiar e Silva (1973,p. 235), reside na emoção, nos sentimentos, na meditação, nas vozes íntimas, suscitado na subjetividade do poeta. Ademais, a poesia lírica não comporta descrições semelhantes às do romance. A descrição só é válida quando transcende um puro inventário de seres e de coisas e serve de

⁴⁸ Hegel, *Esthétique*. Paris: Aubier, 1949,p. 167.

suporte ao universo simbólico do poema. Do mesmo modo, o dado narrativo que pode fazer parte da estrutura de um poema lírico tem como função única evocar uma situação íntima, revelar o conteúdo de uma subjetividade. Estes aspectos fundamentais na lírica estão diretamente relacionados com o seu caráter estático em oposição ao caráter dinâmico da narrativa e do drama. Igualmente, o fluir do tempo é alheio ao universo lírico: o poeta como que se imobiliza sobre uma ideia, uma emoção, uma sensação e não se preocupa com o encadeamento causal ou cronológico destes estados da alma.

Como se referiu, anteriormente, a poesia lírica cultiva insistentemente um propósito de motivação entre significante e significado, entre os níveis semântico e técnico-compositivo. Esta motivação poética deve ser entendida como um processo de evocação de sentidos. Dito de outra forma: na linguagem verbal cotidiana os signos linguísticos são convencionais no que diz respeito à conexão existente entre o significante e o significado; na poesia lírica esta convencionalidade é compensada pela existência de motivação entre os níveis referidos. Sendo intrínseca ao poema e condição congénita do discurso poético (REIS, 2001, p. 325), esta motivação consegue-se através de procedimentos técnico-discursivos vários.

Portanto, envolvendo uma conexão entre significante e significado, os elementos expressivos motivados são diversos. A redundância tanto no plano fônico como no plano semântico é um fator determinante para a concretização desta motivação poética. A redundância, entendida como fator de motivação, tem que ver com o chamado simbolismo fonético e, de forma mais difusa, com a questão do cratilismo⁴⁹ enquanto teoria fundacional da linguagem. No contexto enunciativo da poesia lírica, no dizer de Reis o simbolismo fonético pode ser suscitado pela utilização de recursos de natureza fônico-estilística como a aliteração, a rima, o ritmo ou o metro (REIS, 2001, p. 325-6). Deve-se salientar que estes recursos apenas terão uma função motivadora se eles sugerirem sentidos relacionados com a construção semântica do poema.

A partir do acima exposto, parece reconhecível que na poesia lírica existe uma supremacia da função poética da linguagem sobre a função referencial. Estas

⁴⁹ O vocábulo cratilismo tem origem no nome próprio Crátilo, que intitula um diálogo de Platão. Segundo uma tese aí defendida, a significação das palavras decorreria de uma relação natural e imitativa entre a coisa designada e o vocábulo que a designa e não de uma pura convenção: “Se os nomes primitivos devem ser representações das coisas, conheces tu algum melhor meio de conseguir este fim do que torná-los o mais possível semelhantes aos objetos que eles devem representar?” (PLATÃO, 1963, p. 142).

funções da linguagem encontram relação com as duas divisões clássicas da vida psíquica: vida intelectual e vida afetiva. A função referencial é a função normal e mais frequente na linguagem escrita; surge também designada como função intelectual, cognitiva ou representativa. Implícito a esta função estará um conteúdo unívoco que será fácil encontrar. A função poética é contígua a outra função, a expressiva, que frequentemente surge designada como afetiva ou emotiva (COHEN, 2004, p. 166).

A sua linguagem é anormal e esta anormalidade confere-lhe um estilo. Compreende-se, também, que o trabalho do poeta se revela muitas vezes ativamente subversivo, no sentido em que procura, nalguns casos chegando a extremos de radicalização inovadora, surpreender formas e sentidos inusitados (REIS, 2001, p. 306-7). Cohen reconhece, também, que o poeta exprime uma verdade que só é absurda em relação ao código objetivo e que deve sê-lo para que esse código ceda lugar a outro código. Dessa forma, para que o ato poético funcione é, então, vantajoso que tanto o autor como o leitor utilizem os mesmos mecanismos da semiose literária (COHEN, 2004, p. 173).

Os mecanismos de semiotização usados na poesia lírica constituem elementos caracterizadores da língua poética, na condição de sistema modelizante secundário, caracterizada pela negação do funcionamento habitual da linguagem e na qual todos os aspectos do material linguístico podem ser relevantes: ritmo; verso; figuras fônicas, esquemas rítmicos, figuras gramaticais, elementos lexicais, estilemas e construções retóricas; disposição gráfica; contexto vertical (AGUIAR e SILVA, 1986, p. 591-6). Desse modo, percebendo que a matéria própria da linguagem, o som, é de natureza sensorial, entende-se que a poesia lírica possa ser uma forma de aproximar o homem de si próprio, desenvolvendo o seu auto-conhecimento, já que a linguagem comum não o faz e não tanto a revelação do mundo ou de uma sociedade num determinado momento histórico. Nessa direção, Octávio Paz afirma:

El poeta no escapa a la historia, incluso cuando la niega o la ignora. Sus experiencias más secretas o personales se transforman en palabras sociales, históricas. Al mismo tiempo, y con esas mismas palabras, el poeta dice otra cosa: revela al hombre. (...) La condición última del hombre, esse movimiento que lo lanza sem cesar adelante. (...) Pero esta revelación que nos hacen los poetas encarna siempre en el poema y, más precisamente, en las palabras concretas y determinadas de este o aquele poema. De otro modo no habría posibilidad de comunión poética” (PAZ, 1972, p. 189).

2.5 Complexidade e dificuldade de ler poesia lírica: a poesia pode ser ensinada?

Sabe-se que as palavras são o material constitutivo da poesia lírica, como de toda a literatura e, por conseguinte, os textos líricos não têm de ser lidos/interpretados segundo critérios de entendimento de sentido aplicáveis ao mais comum dos textos. Portanto, parece importante que, na leitura/interpretação destes textos, em particular, se preste atenção às características e estruturas formais e semânticas que relevam o modo literário. Reconhecendo, igualmente, que a poesia lírica parece ser um registro menos acessível do que a prosa, a qual, de acordo com Seixo (2000, p. 49), aproxima mais o leitor de uma representação do mundo que ele aguarda, pelo menos de forma mais imediata. Compreender-se-á, no entanto, que um texto lírico não pode ser estudado à luz de modelos de análise aplicáveis a textos narrativos, bem como à luz de quaisquer modelos aplicáveis a textos outros não literários (AGUIAR E SILVA 1998, p. 29).

Contudo, a aproximação do aluno ao texto literário deve ser feita de forma gradual, começando por textos que comportam em si uma linguagem do seu uso cotidiano. Importa, do mesmo modo, selecionar temas que pertençam ao seu universo de interesse e mais tarde poderá se iniciar o estudante no mundo de temas que não fazem parte de seu universo, (ZILBERMAN 2009, p. 117), o que provavelmente possibilitaria a discussão de temas importantes para a experiência do estudante.

Na esteira de Batista e Galvão cabe à escola ensinar a ler, enfatizando a natureza oral da leitura literária. Por exemplo, atribui-se aos modos de dizer o texto de acordo com as diferenças em gêneros literários:

O tom de voz e a expressão de quem lê devem ser conforme o assunto da leitura; de tal sorte que ouvindo ler à distância, conheça-se só pela modulação de voz se versa sobre assunto alegre ou triste, se exprime coragem ou receio, se repreensão, se louvor. De igual modo, para ler bem, para dar cor, o relevo, a vida à obra do escritor; para ter na voz e na expressão a nota patética, a vibração irônica, maliciosa, indignada; a doçura, a comoção, a alegria, o riso e as lágrimas - é preciso sentir, é preciso ser artista (BATISTA e GALVÃO, 1999, p. 75).

Portanto, isto não é somente um dom espontâneo, mas é o resultado de uma educação aprimorada e cuidadosa. Nem todos a podem ter, talvez, mas muitos dos que podiam não a têm e, por isso mesmo, é preciso tomá-la como um dos elementos importantes da aprendizagem da leitura. Ler por ler nada significa. A leitura é um meio, um instrumento e nenhum instrumento vale por si só, vale pelo emprego que dele façamos. É na leitura que começa a alegria. Ela nos faz conferir, pensar, entender melhor o que se passa dentro e fora da gente. Daí por diante, a leitura ficará sendo a prática e essa prática leva a nossas descobertas. Tornada em prática, a leitura entranha na vida do sujeito (BATISTA; GALVÃO, 1999, p. 81).

A leitura literária exige familiaridade do leitor com o repertório de textos com que se articula cada um dos textos que ele lê, repertório em constante expansão, mais e mais aberto quanto mais o leitor lê (LAJOLO, 2002, p. 125). É no jogo que está o essencial e desse jogo não há regras escritas em lado nenhum (GUSTAVO; RUBIM, 2000, p. 45). De fato, as regras para a leitura do texto lírico não estão escritas em lado algum. Contudo, sendo reconhecíveis os códigos com os quais a poesia lírica joga, é relevante compreender o funcionamento do jogo. Desse modo, mais do que decodificar a mensagem, importa perceber as regras do jogo, as quais, sem serem absolutamente prescritivas e diretivas, acabam por delimitar o tipo de ações e movimentos do destinatário e estão orientadas para os tornar eficazes.

O ensino da poesia é, assim, o de sua “descoberta” (LOPES, 2014, p. 81). Ela deve ser vivida. Justamente por isso, ela exige uma iniciação, pressupõe um método próprio, um seletivo trabalho com textos destinados a propiciar aquelas sensações que correspondem à criança, ao adolescente e ao jovem de estado poético, permitindo a expansão de sua criatividade e ampliando a sua compreensão do real. Portanto, o maior desafio do professor reside na reaproximação do cognitivo ao afetivo.

No entanto, não se trata de que a escola assuma o papel de “fazer poetas”, mas, no dizer de Lopes, de desenvolver no jovem leitor sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como uma forma de comunicação com o mundo:

A poesia imita o pensamento ou ação. Ela propõe seu próprio deslocamento. Permite a vulnerabilidade e o conflito. Permanece como a melhor ciência aberta à mudança, a uma contínua troca em nossas ideias

do que um poema é ou pode ser. O que a linguagem é. O que é a experiência. O que é a realidade. Ela tornou-se, para muitos de nós, um processo fundamental para o jogo e a troca de possibilidades (JEROME, 1977 apud LOPES, 2014, p. 90).

Apesar do estatuto atribuído à poesia na vida do indivíduo por diversos autores, parece que ela continua não sendo bem tratada na escola em razões de preconceito e distorções que permeiam a família, os grupos sociais e a própria escola, segundo os quais poesia é “perda de tempo”; outros, por não perceberem o poder de encantamento dos poemas e por não dispor de condições mínimas de análise, preferindo fugir dela. Para além disso, o professor nem sempre está preparado para realizar um trabalho com poemas a partir de características e critérios próprios (LOPES 2014, p. 92), pois, muitas vezes, a cultura é concebida em termos patrimoniais. Desta feita, ela torna-se um monopólio oficial de ideias já prontas, preestabelecidas. Neste sentido, é possível perceber que ela está presente nos arquivos e formou riquezas, sendo que a sua materialidade está nos manuais escolares, nos ministérios e em tudo que o Estado se sente capaz de administrar (TRINDADE; SANTOS, 2014, p. 20). Avançando um pouco mais na análise indaga-se: como se configuram o som e o ritmo para o entendimento da poesia lírica?

2.5.1 Som e ritmo na produção de sentidos

Para o jovem leitor poder encontrar o poema, poderá contribuir o entendimento de que o texto lírico é sobretudo ritmo. Assim, na leitura de poesia, “pede-se que todo o corpo esteja alerta, as sensações despertas” (SOUSA, 2000, p. 19). Dessa forma, o leitor poderá produzir sentidos textuais a partir do estímulo sonoro; até porque a linguagem poética não se prende meramente a aspectos conceptuais, mas releva a comunicação sensorial.

De fato, a densidade da poesia lírica depende da interseção das dimensões sensorial e semântica. Desse modo, nenhuma delas deve ser excluída, pois nenhuma adquire consistência própria afastada da outra. Portanto, o som e o ritmo poderão ajudar o sujeito poético a revelar os seus sentimentos e as suas emoções. Dito de outro modo, o poema poderá suscitar determinados sentimentos e emoções

no jovem leitor, o qual deverá intelectualizá-los. Assim, o som e o ritmo possibilitam a vivência de uma experiência estética que a poesia lírica promove.

Porém, ainda que Jorge Luís Borges, relevando o papel da música, afirme que o significado não é importante, o que é importante é uma certa música, uma certa maneira de dizer as coisas (BORGES, 2002, p. 134), julga-se que, na poesia lírica, a música cumpre uma função de relação com os sentidos do poema. Tal afirma Ramos:

No es posible, pues, separar ritmo y sentido, y ello por dos razones: en primer término, porque el sentido acaba formando parte del ritmo (que absorbe la entonación de la frase gramatical gobernada por su significado) y el ritmo se erige en creador de sentido, pues los movimientos que suscita se vuelven reveladores de uno y el mundo; y, en segundo término, porque el ritmo no es un acompañamiento del sentido del poema, sino la realización o la creación de esse sentido en y por uno mismo (RAMOS, 1998, p. 193).

Os sentidos, no entanto, não são predeterminados, mas efeitos de sentido a um regime semiótico indeterminado ambivalente. Portanto, trata-se de uma dinâmica interativa entre texto e leitor, permitindo, por isso, leituras várias de um mesmo texto, pois a poesia lírica cria uma realidade imaginária que, inevitavelmente, se há-de confrontar com a realidade conhecida e vivida pelos leitores, alcançando, neste confronto, os seus sentidos.

2.6 Representações de leitura e de leitor no livro didático da língua portuguesa

Ao pensar em formação integral do leitor é necessário, antes de tudo, pesquisar sobre o modo como são trabalhados os diferentes gêneros textuais em sala de aulas, sobretudo, como são realçados os seus usos, assim como as suas funções sociais.

São conhecidos os destaques pelas numerosas possibilidades que a poesia oferece, por perpassar diferentes gêneros e por despertar emoções, sentimentos, sobretudo, por elevar a imaginação ou a subjetividade. Portanto, é preciso refletir e questionar sobre como a poesia tem sido trabalhada em sala de aulas, se tem contribuído para a elevação imaginativa do indivíduo ou se tem contribuído para viabilizar os objetivos pedagógicos comuns à prática escolar.

Dessa forma, reserva-se, neste tópico, apresentar a leitura da poesia lírica a partir dos manuais do aluno de Língua Portuguesa do 11º ano de escolaridade editado pela Person Moçambique, *Pré-Universitário – Português 11* (2013) de autoria de Filipe Virgílio Macie e do 12º ano de escolaridade pela mesma editora de autoria de FERNÃO, Isabel Arnaldo e MANJATE, Nélio José. *Pré- Universitário-Português 12*. Moçambique, 2013.

Reconhecendo que o manual escolar veicula e legitima modos de leitura, analisaram-se estes dispositivos pedagógicos para se tornarem conhecidas as possíveis formas de ler poesia lírica no contexto escolar da ESGM. Pensando-se, todavia, que as práticas neles propostas poderão não ser vinculativas, considera-se, portanto, que pode haver um considerável afastamento entre essas práticas e as práticas escolares reais da sala de aula. Afirma Lopes (2014, p. 98):

Da mesma forma que os professores, os livros didáticos podem transmitir conteúdos que sejam de interesse de minorias privilegiadas que detêm o poder político e económico; conteúdos que favoreçam a manutenção das estruturas sociais injustas; que promovam as desigualdades sociais, a dominação dos poderosos sobre os fracos, etc. Falsas ideias de que a desigualdade social é natural, que os poderosos têm mais capacidade, que o trabalhador braçal é ignorante, que o aluno pobre é incapaz de aprender e muitas outras podem estar implícitas ou explícitas em muitos livros didáticos.

É de ressaltar que a escolha destes manuais não foi, de modo algum, aleatória, mas, sim, por serem os únicos recomendados para as aulas da disciplina de Língua Portuguesa na escola onde a pesquisa se inscreve, na província e até mesmo em quase todas as escolas públicas em Moçambique. No mesmo contexto, estes dispositivos são um recurso com o qual os jovens trabalham e, por isso mesmo, formados com base em atividades que legitimam seu uso, também, porque a sua adoção pode pressupor o reconhecimento por parte dos docentes de contributo maior para a concretização dos objetivos a que a escola se propõe a alcançar, pois o currículo apresentado ao professor sofre modificações de diversa ordem, podendo modificá-lo a ele mesmo de forma indireta, a partir de parâmetros de sua formação e até mesmo de sua concepção profissional, além de que a escola não permite que ele seja, de forma alguma, autônomo.

Assim, optou-se por fazer uma descrição analítica dos manuais, refletindo sobre o seu plano de fundo (textos selecionados, exercícios propostos, etc.). Para o efeito, num primeiro momento, foram contabilizados os textos líricos propostos nos

dois manuais, de forma separada, identificando seus autores. Em seguida, foram analisados os questionários que acompanham os textos líricos. Em suma, tudo aquilo que parece relevante para a compreensão dos modos de ler poesia lírica legitimados pelo recurso pedagógico: a concepção dos textos poéticos veiculada pelo dispositivo pedagógico; as dimensões e códigos do policódigo literário privilegiados nas propostas de leitura; os processos de semiotização relevados e silenciados; as eventuais dificuldades que o manual pode colocar à leitura literária enquanto vivência estética; a atenção prestada à recepção e o nível de centralidade e de liberdade do leitor; os papéis que lhe são exigidos na leitura dos textos; o relevo concedido ao processo de compreensão na leitura; o grau de acompanhamento do jovem em todo este processo e o grau de confluência de teorias oriundas de vários campos coexistentes nas leituras de poesia propostas, recordando alguns pressupostos teóricos das teorias da recepção, já que, são estes os modelos que permitem uma didática do processo de leitura.

Portanto, ao se analisar os mesmos dispositivos pedagógicos, não se deixou de tomar em conta o currículo prescrito, lembrando suas funções que consistem em fazer prescrições e regulações advindas da instância político-administrativa que as ordena. Para além disso, procurou-se responder às perguntas: o que são livros didáticos de português, em Moçambique? Será que os mesmos desempenham papel social relevante na promoção da leitura, na contemporaneidade? Que interesses envolvidos em sua produção como impressos pedagógicos?

2.6.1 Uma aproximação da materialidade dos livros didáticos

Como dispositivos materiais desses livros são analisados o número de páginas, o formato, o acabamento, o papel, a estrutura dos livros. Como por materialidade entende-se o que existe além do conteúdo registrado em forma de texto e que lhe serve de suporte, far-se-á referência a alguns aspectos relativos à edição, aos profissionais de edição, ao autor e à divulgação.

Em Moçambique, no ESG e nas diferentes áreas do saber, cada LD é produzido por autores dessas áreas e mesmo nos casos de reedição os autores continuam sendo os mesmos.

Ao analisar os elementos dos dispositivos pedagógicos, como a capa, o sumário, o título, foi possível perceber que a editora eleita procedeu a uma mesma seleção. Parece tratar-se de uma estratégia resultante de um projeto concebido por empresas, uma prática editorial. Como observa Roger Chartier, é necessário distinguir entre dois conjuntos de dispositivos: os que destacam estratégias textuais e intenções do autor e os que resultam de decisões de editores ou de limitações impostas por oficinas impressoras (CHARTIER, 1999, p. 17).

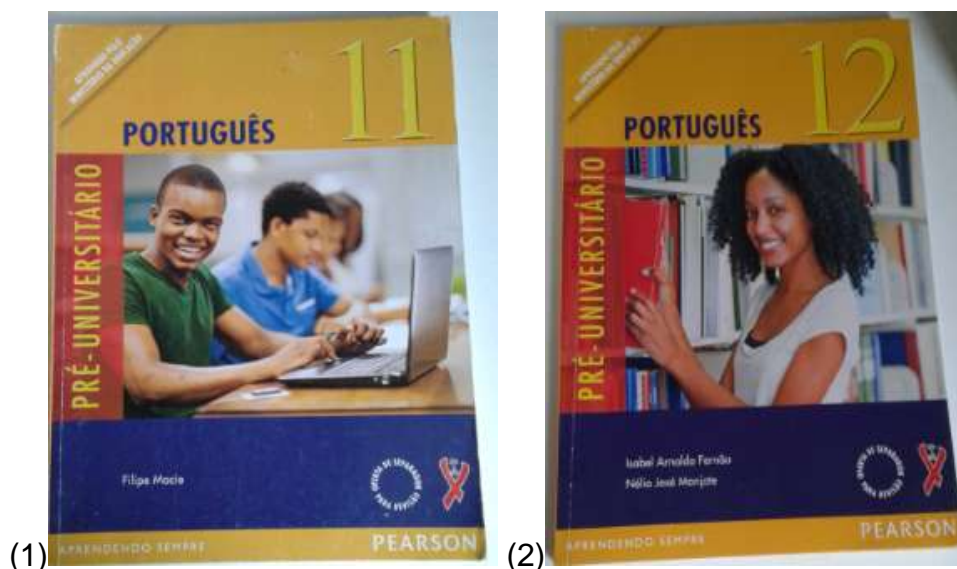
Portanto, o projeto da editora caracteriza-se por um produto de decisões tomadas pelos editores e não uma obra idealizada pelos autores. Desde sua primeira edição (2010), estes livros são produzidos pelos mesmos autores, antes referenciados.

Quanto ao número de páginas, o LD da 11ª classe tem 248 páginas e o da 12ª classe 168. Os dois livros têm uma capa cartão (as capas apresentam as mesmas informações e disposição, diferindo nos nomes dos autores e classe) e o seu formato é de 28 cmx21,3cm. A impressão é de cinco cores (azul, amarelo, vermelho, branco, preto). Portanto, o formato das capas é o mesmo nos dois livros, inclusive para as edições anteriores. O mesmo ocorre com o tipo de papel.

No centro das capas aparece uma imagem de alunos estudando e um deles escrevendo no computador (11ª classe) e, no caso da 12ª classe, uma menina/estudante retirando livro da estante em uma biblioteca bem equipada. Portanto, realidades representadas longe do que se constata, tendo em conta a realidade da ESG ou ainda, da maioria das escolas no país. Na maior parte dos casos, nossos alunos não têm livros didáticos nem bibliotecas ou bibliotecas com livros; o computador revela-se ainda um objeto de luxo para a maioria dos alunos, possivelmente com algumas exceções nos centros urbanos.

A parte inversa da capa, nos dois livros, contém símbolos da República de Moçambique, a saber: a bandeira, o emblema, o hino nacional e o mapa de Moçambique. Como é que os elementos visuais são materializados nos livros selecionados (imagem, projeto gráfico)?

Figura 3 - capas dos livros da 11ª (1) e 12ª (2) classes



Ao observar as imagens das duas capas, por um lado, pode-se considerar a atuação de uma estratégia editorial pautada sob três elementos representativos, determinados pela ideia do que se compreende em relação à produção de livros para jovens: (i) pode-se pensar que a juventude estaria relacionada à ideia de cidadania, de espontaneidade e de liberdade; (ii) ao ideário de que o período da juventude está relacionado ao ato de estudar, de obrigação e, no caso, ressalta-se o estudo em ambiente adequado, apetrechado com todo o tipo de material necessário e; (iii) estaria implícita certa intenção de assegurar que na biblioteca, nos livros, poderiam ser encontrados momentos ‘prazerosos’ e de prática de leitura.

Esta especulação do escrito ou da imagem materializada no impresso, particularmente nas capas dos livros didáticos da 11^a e 12^a classes, parece atuar diretamente nas práticas pedagógicas relativas à leitura decorrentes de um determinado lugar e tempo, o que coloca a pesquisa frente às noções de “apropriação, prática e representações”, entendidas por Roger Chartier (2002) como configurações que constituem objetos centrais de estudo da história cultural.

As mesmas ilustrações representam cenas que, aparentemente, os personagens estão satisfeitos e felizes enquanto realizam suas leituras, suas buscas.

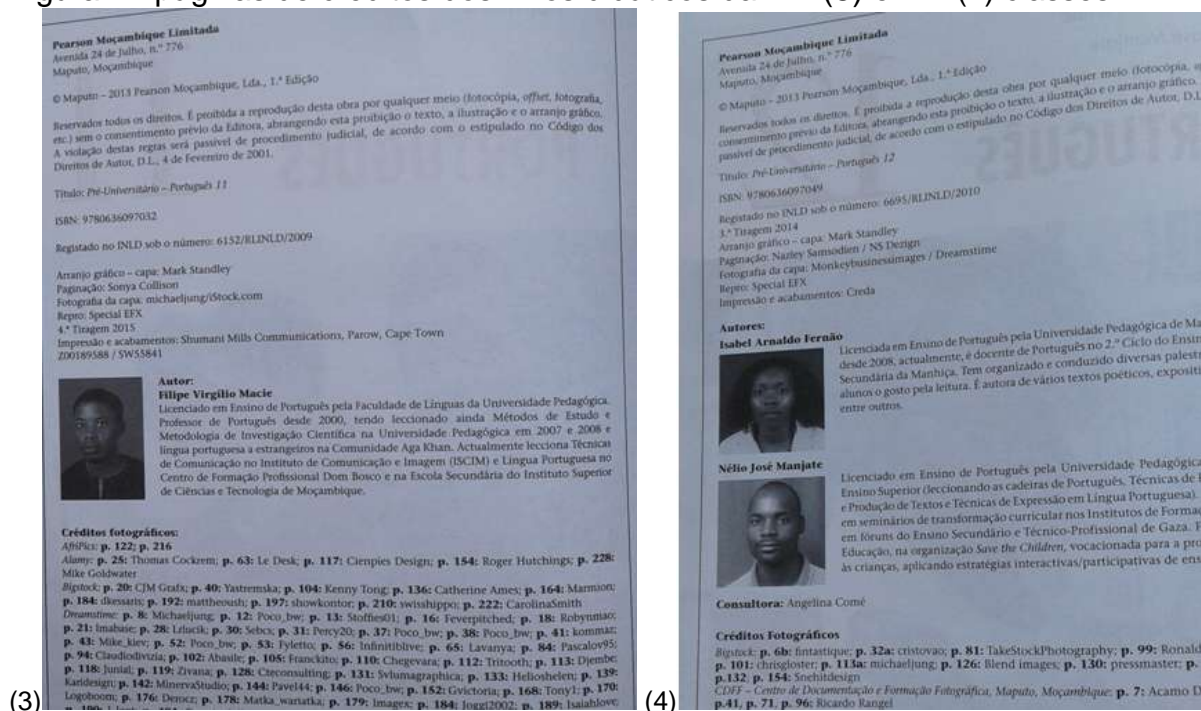
Por outro lado, os elementos visuais dos livros têm sido considerados fator relevante, quer como recurso de descanso da leitura, item de embelezamento, quer como projeto de conteúdos significativos. Portanto, houve um reaproveitamento da ilustração como a foto da capa, por exemplo. Ademais, as duas capas apresentam-se num mesmo projeto gráfico, o que leva a crer tratar-se de uma identidade visual

para esta coleção (o mesmo sucede nos demais livros das outras disciplinas). A uniformidade do projeto gráfico estende-se ao miolo dos livros. Cada obra foi desenvolvida por uma equipe editorial específica. O tratamento dado à abertura do livro (introdução), capítulo ou tema estudado, atividades, intertítulos, margens, numeração, de páginas, tipologias textuais não diferem nos dois livros. O mesmo acontece no aspecto visual o que reforça a ideia de reaproveitamento (tipologia, cores de títulos e intertítulos, e fundo dos livros), o que insinua possíveis diálogos entre os sujeitos envolvidos: autor, editor, diretor de arte e/ou comercial, programador visual. Por exemplo, a introdução nos dois livros apresenta-se assim:

A introdução do Novo Currículo do Ensino propõe desenvolver no aluno um conjunto de determinado conhecimento, competências, atitudes e valores. O presente manual foi elaborado tendo em conta a consecução plena destes objetivos e os diferentes vetores do programa da disciplina de português para a 12ª classe-11ª classe...

Os dois livros têm página de rosto (p. 1), contendo as mesmas informações apresentadas na capa; página de créditos em que aparecem os dados de quem trabalhou no livro, como editora e seu endereço, auxiliares, o número de ISBN, data da publicação ou última edição, sumário, estrutura dos livros, créditos de ilustração e de foto, número de registro.

Figura 4 - páginas de créditos dos livros didáticos da 11ª (3) e 12ª (4) classes



2.6.2 A emergência do livro didático em Moçambique⁵⁰

O livro didático (LD) é por sinal um objeto cultural propagado nos diferentes países do mundo e, por isso mesmo, reconhecível, familiar, tanto no seu formato material quanto no seu conteúdo. Já dizia Choppin, contudo, que por trás da aparente banalidade, dada à sua possível onipresença, há um objeto de grande complexidade situado no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade (CHOPPIN, 2004, p. 58), possuindo, portanto, um caráter instrumental. Possui como utilizadores (mais do que leitores) finais, os professores e alunos em relação educativa. É assim que os LD's se tornam o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações (CHOPPIN, 2004, p. 553).

A preocupação do governo moçambicano em produzir o LD teve início em 1983 com a introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE) e com a criação do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), um órgão específico para a legislação sobre a política do LD e programas de ensino. No entanto, é a partir do ano 2002 que entra a concorrência das editoras para sua produção e circulação no mercado interno e internacional.

Portanto, lembrando que Moçambique introduz o seu SNE em 1983 pela Lei 4/83 de 23 de Março e revista pela Lei 6/92, de 6 de Maio, marcando uma alteração total da estrutura educacional até então vigente, é a partir desta fase que o termo LD

⁵⁰ Trata-se de uma parte do trabalho realizado como um dos elementos para conclusão da disciplina-Atividade programada: impressos periódicos e pesquisa histórica, oferecida pelos professores Tânia Regina de Luca (UNESP) e José Gondra (UERJ). Importa, também, referir que em virtude das limitações deste tópico assim como pela falta de materiais escritos sobre o trajeto editorial dos LD's em Moçambique, para dimensionar o projeto editorial que os livros representam, realizou-se uma entrevista a duas editoras e ao Departamento da Gestão do Livro Escolar e Materiais Didáticos no Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, complementando com informações dos diplomas ministeriais referenciados neste trabalho. Nas editoras, foram entrevistadas as diretoras Ana Paula do Rosário, dia 9/03/2016 e Maria de Fátima Magul no dia 03/03/2016, portanto, editoras diferentes. Estas entrevistas tiveram a duração de 1h e 20 minutos, aproximadamente. No ministério o chefe do departamento que trabalha na área a mais de 30 anos na pessoa de Remígio Rainde-departamento autônomo dentro da orgânica do ministério, tal como reza o estatuto daquele setor do Estado, no dia 17/03/2016, pelas 10h. Esta entrevista teve a duração de 2h e 25 minutos.

(livro escolar, manual de ensino)⁵¹ foi consagrado e definido como é entendido na contemporaneidade: o livro adotado na escola destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares. Nessa altura, a produção e a circulação do LD eram monopólio do Estado, funcionando com uma única editora no Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), em vigência até 2001.

É nos anos subsequentes a 2001 que uma primeira iniciativa é tomada pelo governo na área da política educacional, quando cria um conselho para regulamentar uma política nacional desse material que se incumbem de examinar, avaliar e julgar o livro didático, concedendo ou não autorização para o seu uso nas escolas.

Como se pode perceber, o mesmo conselho não examina a qualidade do livro, mas, restringe-se ao programa oficial do ensino. Nesse sentido, o INDE e o Conselho de Avaliação do Livro Escolar (CALE) têm como tarefa fazer o controle da adoção do livro que possibilite o desenvolvimento de um espírito nacionalista. Esse fato fica claro quando se observam os critérios para as avaliações do livro didático de português, que valorizam muito mais aspectos político-ideológicos do que pedagógicos (WITZEL, 2002, p. 18). Fato ainda observável nos LD's de português do II ciclo, em que todos os poemas lá constantes são de poetas da classe alta, principalmente, os da poesia de combate - a chamada poesia moralizante/patriótica - e todos eles pertencentes ao partido FRELIMO. Como diria Serpa, os livros didáticos, tanto no seu conteúdo e metodologia como na ideologia transmitida, representam a ordem política do estado autoritário e centralizado (SERPA, 1987, p. 16), tanto que em Moçambique não é o professor quem seleciona o livro a adotar ou a usar na escola, cabendo-lhe apenas receber instruções que já aparecem nos programas ou nos planos analíticos enviados às escolas apesar de se (em conformidade com as normas que regem a avaliação do LD) assegurar que ele participa do processo de aprovação daquele objeto impresso.

⁵¹ Em 1975, todos os currículos e livros coloniais foram suprimidos e substituídos por novos currículos concebidos durante os 2 anos que se seguiram à independência, pelas Direções Nacionais do MEC. Só a partir de 1978 a Direção Nacional de Educação produziu livros de leitura para o ESG e de português para os níveis primário e preparatório. Note-se nessa altura não havia qualquer experiência de produção de livros didáticos em Moçambique, porque esse trabalho tinha sido feito em Portugal antes da independência. Entre 1979 e 1980 foram produzidos livros de textos de português, manual de metodologia do professor e livros de geografia, saúde e matemática. Estes livros eram escritos por pequenos grupos de pessoas sem experiência suficiente e com poucas orientações no campo. MEC. *Os 25 anos da Educação em Moçambique: 1975-2000*. Moçambique: MINED, 2000, p 145. Em 1978, com a fundação do INDE, a tarefa de produção de livros foi-lhe passada, porém, aceitou apenas a produção de livros para a educação geral.

Assim, a escola é percebida como um espaço que poderia ser responsável pela criação de uma determinada ordem, ou seja, do disciplinamento desses distintos sujeitos (professores e alunos). Nessas propostas de controle dos indivíduos, o livro foi entendido como um dos veículos de viabilização e sustentação das políticas governamentais. Por essa razão, uma questão parece ser relevante indicar: por que avaliar LD de português que será indicado pelo governo para uso nas escolas?

A partir de 1994, altura em que Moçambique se torna multipartidário, diversas informações e/ou matérias foram publicadas denunciando a falta de qualidade, a desatualização das informações (fato que até hoje prevalece), para além de que muitas informações apresentadas nos textos não correspondiam à realidade: como a apresentação de uma pátria enorme que existe independentemente do povo; falta da menção aos problemas urbanos maiores e desigualdades sociais em grandes centros; a obediência apenas como virtude e sem questionamento para manter a ordem constituída que, de certa forma, interessa somente à classe portadora de hegemonia econômica e social⁵².

Por isso mesmo, concordamos com Nóvoa, quando afirma que:

É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou outra razão fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado “o lugar do morto”. Tal como *cabridge*, nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção as cartas que estão em cima da mesa. Mas o jogador que as possui não pode ter uma estratégia própria: ele é o referente passivo de todos os outros (NÓVOA, 1995, p. 10).

No mesmo diapasão, concordamos com Gondra e Machado ao referirem que ao reinvestir nesse tipo de documentação, pensada como dispositivo pedagógico:

⁵² Mazula, analisando os rumos da educação após a aprovação do SNE de 1983, refere que todo o complexo de vitória é assumido e reflete-se nos LD's. O passado caracterizado pela divisão da sociedade entre os exploradores e os explorados, dominador e dominados e pela exploração do homem pelo homem, faz ver que essa situação terminou graças à luta do povo moçambicano liderado pela vanguarda política, a Frelimo, daí que a unidade nacional se faz só pela e com a Frelimo. Os manuais de história buscam suscitar sentimentos de adesão inquestionável à Frelimo, como movimento de unificação e de libertação populares. Os fatos, as datas e o próprio discurso que descrevem heróis de resistência são organizados de tal forma que desemboquem na vitoriosa história política e militar da Frelimo. A ideologia encontra-se no cuidado que há na seleção de fatos que não ponham em causa a legitimação da ideologia e da classe política e submetem à totalidade do passado histórico (o sofrimento, a resistência, as batalhas contra o exército colonial) a sua interpretação, igualmente ideológica. A Frelimo aparece colocada acima do passado, ao mesmo tempo que é apresentada como a sua “síntese perfeita”. Esta situação/postura, reitera Mazula, desmotivou os alunos e as populações. Os manuais escolares caminham na linha de criação da unidade nacional e da nação, ignorando as particularidades culturais de cada região e pondo-se contra as diferenças (MAZULA, 1999).

[...] procuramos pensá-la menos que repositório de informação, mas como peça de agenciamento do campo, como efeito de determinadas forças que ocupam e agem no tecido social e na constituição de um campo especializado. Fronteiras e classificações que são elas mesmas efeitos e constituidoras de campos de enunciação, de monopolização de determinadas práticas, de modelação de um conjunto de outras coisas voltadas para a conformação das instituições, ordens de saberes e agenciamentos dos sujeitos (GONDRA e MACHADO, 2016).

Algumas vezes, a produção do livro pode partir da própria editora que desenvolve um projeto e contrata um ou mais autores para ajudar a pô-lo em prática. No entanto, mesmo nestas condições, a equipe técnica determina em vários aspectos do produto final. Fundamentalmente a diagramação do livro, seu aspecto visual, decorre do projeto gráfico definido pela editora. Mas, variando o grau em cada situação, a equipe editorial poderá intervir decisivamente na escolha de imagens, na produção de atividades para o aluno, no encadeamento pedagógico e sobre o texto escrito que passa por uma série de adequações a fim de atingir as metas pedagógicas e comerciais estabelecidas. Acrescente-se que, muitas vezes, quem faz este trabalho é o Ministério da Educação, segundo informações obtidas nas editoras.

Neste contexto, vale lembrar que o LD, através de todas as funções a ele atribuídas (CHOPPIN, 2004; BITTENCOURT, 2004), está carregado de representações sociais que, segundo Roger Chartier, não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 1990, p.17).

Desse modo, independentemente da questão relacionada à definição de sua autoria, não se pode conceber o livro didático como um simples objeto e documento histórico, mas, sim, faz-se necessário concebê-lo, também, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido - e avaliado - em um determinado contexto (CHOPPIN, 2004, p. 554), sem neutralidade diante das representações sociais apresentadas em sua própria materialidade, nos seus usos e nas práticas de leituras plurais que o caracterizam como tal.

Corroborando com o pensamento acima, Bittencourt refere que o LD é um objeto de “múltiplas facetas”, ou seja, ora é visto como uma mercadoria, por isso, sujeito à lógica do capitalismo, ou como um depositário dos conteúdos escolares, que sistematiza os diversos conhecimentos elencados pelas propostas curriculares. Ora visto, também, como um instrumento pedagógico, no qual se encontra uma série de técnicas de aprendizagem (exercícios, questionários, sugestões de trabalho), ou como um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, que transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes (BITTENCOURT 2004, p. 71). Por isso, na escola, encontram-se sujeitos que sofrem efeitos da estrutura social forjada pelas relações de poder sobre as diferentes classes sociais.

Se o LD é um dispositivo pedagógico, torna-se relevante analisar a circulação desse objeto cultural como impresso e carregado de ideologias. Gondra e Suasnábar, com base no pensamento de Foucault, referem que o termo dispositivo serve para se referir a vários mecanismos institucionais, administrativos e estruturas do saber voltados para refinar e manter o exercício do poder no campo social (GONDRA; SUASNÁBAR, 2015).

Portanto, lembrando estes autores, somos incitados a dizer que se trata de um conjunto completamente heterogêneo, composto por discursos, instituições, formas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis. Para além disso, a imprensa pedagógica deve ser percebida como parte de um projeto de organização de um saber, ou melhor, de uma política de saberes, vinculada aos jogos institucionais e performances e sujeitos interessados no processo de afirmação ou enfraquecimento das nações e da pedagogia como arte, ciência e poder (GONDRA; SUASNÁBAR, 2015).

Dessa forma, é importante entender que o grupo social envolvido na seleção desses saberes usa a escola e uma série de artifícios – o LD é parte dessa série - como forma de perpetuar suas ideologias e também questionar sobre que políticas educativas se encontram envolvidas no circuito do livro didático em Moçambique?

Para responder a esta questão, é preciso, antes de tudo, perceber que a educação ocorrida nos equipamentos escolares, em Moçambique, se constitui na formalização dos processos de transmissão das construções culturais acumuladas por gerações. Analisar estes processos e em particular, a política educacional que permeia a história da educação, implica perceber e compreender as diversas bases

culturais que se formam na sociedade, considerando, sobretudo, os aspectos socioeconômicos e as políticas públicas que se originam a partir desses contextos.

Nesse cenário, é relevante considerar a condição de Moçambique entre os países em desenvolvimento (ou pobres), e observar a influência capitalista nas decisões que remetam aos projetos educacionais, os quais, muitas vezes, visam apenas à formação de mão-de-obra operacional desvinculada de um pensar estratégico, isto é, concedendo formação suficiente para tão somente produzir e não criar.

Para além disso, à semelhança da história do impresso periódico estudada por Luca, há que se questionar a respeito das fontes de informação de uma dada publicação, sua trajetória, área de difusão, relação com instituições políticas, grupos econômicos e financeiros [...] (LUCA, 2005, p. 116). Portanto, tomando as palavras de Luca, é necessário alertar para o uso instrumental e ingênuo que tomam os LD's como meros receptáculos de informação. É também necessário identificar cuidadosamente o grupo responsável pela linha editorial, estabelecer os colaboradores mais assíduos, atentar para a escolha do título e para os textos programáticos que dão conta de intenções e expectativas. Igualmente, inferir sobre suas ligações cotidianas com os diferentes poderes e interesses financeiros.

Assim, muitos são os mecanismos e organismos que concorrem para que a articulação entre os aspectos econômicos e sociais sejam determinantes quanto à concepção de educação vigente na sociedade contemporânea moçambicana. Sociedade esta que se traduz enquanto reflexo de um intenso processo capitalista das relações sociais. Entre esses mecanismos surgidos com o intuito de controlo dos processos de desenvolvimento dos países pobres, está o Banco Mundial. No campo educacional, percebe-se que o BM, além de fornecer financiamentos aos projetos relacionados à educação, oferece orientação técnica pelo conselho de diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial, juntamente com parte dos técnicos responsáveis pela educação nos países em desenvolvimento.

Orientações do BM definem as políticas públicas educacionais dos países em desenvolvimento, ou seja, os sistemas educacionais ficam diretamente submetidos à forma como essa instituição os define e, pela natureza comercial da mesma, percebe-se que a administração está ligada ao custo-benefício concedido, pois é possível observar que a Educação em Moçambique apresenta-se, até ao momento, com baixos níveis de desempenho, sobretudo da leitura. Portanto, falamos, aqui, da

leitura na condição de prática social e costumeira que contribui para a formação da cidadania dos jovens estudantes.

As ações inscritas a partir de tais orientações do BM, mascaram, por vezes, interesses econômicos por trás do discurso altruísta de apoio aos países necessitados, em particular, Moçambique. É importante observar, no entanto, que muitos aspectos de uma sociedade como esta, em que é possível contemplar um grande progresso mundial oriundo de investimentos estrangeiros, não possibilita que a maior parte da população possa usufruir dos benefícios do mesmo progresso.

No seu artigo, Paiva⁵³ refere que o “mundo globalizado” trouxe uma nova vertente que se utiliza do suporte econômico, social e cultural, inovando a atuação em muitos setores da vida social, fosse na empresa, na biblioteca, incluindo a escola que passou a ser afetada por esta visão, a partir de novas necessidades ditadas pelo mercado, e não por maior compreensão do sentido e das finalidades do ato educativo como formação humana. Políticas públicas, imbuídas da concepção de que isto representava a “modernidade”, passaram a adotar esses novos modelos da globalização de forma acrítica afinadas a regras mundiais, independente de natureza diversa do processo da aprendizagem, em relação aos modos de produção (PAIVA, 2013, p. 83).

Nessa direção, concordamos com Ribeiro, quando refere que o LD pode tomar proporções ideológicas e culturais. Para este autor:

O livro didático como fonte de investimento e de preocupações tem suscitado debates dentro e fora das instituições educacionais sobre a sua relevância na construção de identidades e ideologias. É um objeto rico de pesquisa por ser um espaço privilegiado de disputas políticas, uma vez que este é sempre questionado por omissões, produção de caricaturas de personagens históricos e grupos sociais e étnicos, simplificações dos fatos históricos. Nele, existem diferentes personagens e modelos de interpretações em jogo (RIBEIRO, 2009, p. 01).

Como se pode perceber, em Moçambique é o Estado que define as regras do jogo através das políticas públicas, elabora currículos, avalia e aprova os materiais didáticos que poderão ser utilizados nas escolas. Os avaliadores do Estado são os primeiros clientes a que as editoras devem atender. Sem a sua chancela a obra não entra nas relações de mercado. Portanto, o modelo de educação se mantém afinado

⁵³ “Qualidade na educação de jovens e adultos: traduções em disputa na prática de redes públicas no Rio de Janeiro”. Cadernos de Pesquisa em Educação, v. 19, n. 37, jan./jun. Vitória, 2013, p. 79-108.

com essa política, com práticas sociais e escolares reproduzindo em larga escala a política de mercado, mesmo quando este modelo defende princípios de uma educação libertadora (PAIVA, 2013, p. 84).

Como se disse anteriormente, durante muito tempo, a produção e a circulação do LD esteve ao encargo do Estado. Só a partir de 2002 houve uma revisão no que tange a este aspecto aquando da revisão dos programas de ensino pela entrada no país do multipartidarismo. A revisão dos programas trouxe consigo alguma obrigatoriedade para o acompanhamento dos materiais didáticos: primeiro, criam-se instrumentos de regulação para o processo que regulamenta a edição, a produção, a publicação e a distribuição do LD pelo Diploma Ministerial 19/2002 de 27 de fevereiro; segundo, cria-se e aprova-se o Regulamento de Avaliação do Livro Escolar (RALE) pelo Diploma Ministerial nr 20/2002 de 27 de fevereiro no âmbito da qualidade do ensino e da reforma curricular em curso.

Portanto, a edição do LD deixa de ser da responsabilidade do Estado, passando à responsabilidade do setor empresarial, criando, desse modo, a nível do mercado interno e internacional, a possibilidade da sua produção e distribuição nas escolas, em coordenação com o INDE. Estes livros seriam, efetivamente, objeto de avaliação por uma comissão constituída por despacho do Ministério da Educação. É, portanto, neste âmbito, que se cria o Conselho de Avaliação do Livro Escolar (CALE), indicando os seus membros (DIPLOMA MINISTERIAL 19/2002, art. 2). De acordo com Rainde, ao todo são vinte e dois (22) membros distribuídos em técnicos da direção do ensino do INDE, representantes das universidades públicas e privadas, professores e técnicos pedagógicos. Ao CALE cabe assegurar e observar as condições de submissão dos livros escolares, dos critérios de avaliação, criar Comissões Especializadas em função das disciplinas, ciclos de aprendizagem e outras especificidades pertinentes.

Num outro ângulo, temos autores e editoras (empresas) e equipe editorial, que também podem ter interesses discordantes, mas que criam um produto em comum a partir do atendimento das normas vigentes, da apropriação das prescrições curriculares e de uma visão construída sobre os desejos, limites e possibilidades do público consumidor. É aqui que se estabelecem as estratégias de mercado, divulgação, preço, negociação com os compradores e, também, questões internas do próprio livro que são tratadas a partir de um viés mais comercial: capa, nome da coleção, contratação de autores com certo prestígio, associação com a

corrente interpretativa em ascensão no momento, etc. Como diria Chartier, não existe produção cultural livre e inédita que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado (CHARTIER, 2001, p.16).

Assim, em Moçambique, teríamos o seguinte campo de forças que envolve a produção, circulação e consumo dos livros didáticos:



Fonte: Adaptada pela autora

Da autoria à edição final e, enfim, à distribuição para o consumo, são estas, de forma simplificada, as etapas pelas quais passa o livro antes de chegar ao seu leitor, que lhe atribuirá sua mais importante função: sua leitura. Não obstante, esta trajetória permite-nos colocar a questão seguinte:

2.6.2.1 Que critérios foram definidos para a avaliação do LD?

As editoras selecionadas para a produção do LD apresentam 5 jogos de provas de cor e 5 mornos de cada um dos livros a avaliar, obedecendo a certos requisitos (especificação da classe, disciplina, nome do autor, mono exemplificativo,

tipo de papel e cartolina de capa). Cada livro é avaliado por, pelo menos, 5 membros, obedecendo a uma ficha de avaliação previamente aprovada na qual constam critérios de avaliação e a classificação a atribuir a cada um deles. São aprovados os livros que tenham como mínimo 70% em cada área a avaliar para o Ensino Primário.

De acordo com Rainde, o primeiro concurso abrangeu, numa primeira fase, a 1ª, 3ª e 6ª classes. Estes livros entram na escola em 2003. Já em 2004 lança-se um novo concurso para a produção dos LD's da 2ª, 4ª e 7ª classes e, no mesmo ano, lança-se um outro para a produção do LD da 5ª classe que entraria na escola no ano seguinte (2005). Desta feita, até o ano 2005 todas as disciplinas do EP tinham LD com cerca de 82 títulos, organizados em 40 livros para alunos e 42 manuais para professores.

Só em 2005 o ESG é abrangido. Contudo, é a partir de 2007 que começa a produção do LD para o ESG pelas editoras, de acordo com os programas à disposição do público. Quer isto dizer que no intervalo de 2005-2007, qualquer editora poderia produzir LD e o colocar no mercado sem que passasse por um processo seletivo, tal como acontecia no EP. E em 2013, o LD do ESG é submetido ao processo de avaliação pelo fato de os anteriores terem sido considerados sem qualidade.

Em 2011 é aprovado o novo RALD pelo Diploma Ministerial 122/2011, de 11 de Maio, abrangendo todas as classes do SNE em vigência. Ao EP, este dispositivo acrescenta às antigas normas contidas nos primeiros dois dispositivos que regulam a produção, a edição, a circulação e a distribuição do LD, que os interessados que pretendam submeter os seus livros devem fazê-lo em Abril do ano em que ocorrer o processo de avaliação.

No entanto, diferentemente do EP, no ESG todos os livros para uso nas escolas são apresentados ao Ministério da Educação para avaliação, devendo obedecer aos procedimentos: as editoras apresentam três (3) jogos de provas de cor de cada um dos livros para a avaliação, que obedece aos mesmos requisitos para a avaliação do LD do EP. Ademais, no ESG cada livro é avaliado por, pelo menos, três (3) membros da comissão. Para além disso, neste nível de ensino, são aprovados todos os LD's que tenham, no mínimo, 85% da avaliação pedagógica e devem ser da mesma editora. O seu período de uso é de três anos.

Para o caso do EP, o LD é gratuito. Neste caso, o estado adquire, de doadores internacionais, e distribui nas escolas. Contudo, todos os livros levam o timbre de distribuição gratuita e venda proibida para o EP público e comunitário⁵⁴. Já para o ESG, o LD é produzido e posto no mercado para compra pelos alunos ou pelos pais e/ou encarregados de educação.

Por isso, no final de cada processo de avaliação do LD é elaborado o Guia do Livro Didático, no qual são apresentados os princípios, os critérios, as resenhas do livro aprovado e as fichas que nortearam a avaliação do mesmo. Dessa forma, os LD's que não contemplam os critérios de cada disciplina não compõem o Catálogo dos Livros Escolares Aprovados e Adotados atualizado e publicado em cada ano, caso se observem alterações pelo ministério. Portanto, todo o livro aprovado deve conter, na capa, o selo da República de Moçambique, e da editora ganhadora do concurso, sendo esta uma forma de evitar fraude no mercado editorial.

A seguir, são analisados os poemas dos livros didáticos de português da 11^a e 12^a classes.

Tabela 3 - Os poemas líricos do livro didático da 11^a classe

	Autor	Nacionalidade	Data de publicação
Nom chegou, madre, o meu amigo (p. 131)	D. Dinis	Portuguesa	S/d (Idade Média)
Levaram Fambanhane ao juíz (p. 132)	Orlando Mendes	Moçambicana	1980
S/título (cantiga de maldizer (p.135)	Pero Garcia Burgalês	Portuguesa	S/d (Idade Média)
S/título (cantiga de escárnio (p.135)	Joan Garcia de Guilhade	Portuguesa	S/d (Idade Média)
S/título (p. 136)	s/ autor	Moçambicana	S/d
S/título (p. 137)	S/autor	Moçambicana	S/d
Amor é fogo que arde sem se ver (p. 138)	Luís de Camões	Portuguesa	S/d
Não te amo, quero-te (p. 139)	Almeida Garret	Portuguesa	S/d
Todas as cartas de amor são ridículas (p. 139-40)	Fernando Pessoa	Portuguesa	S/d
Surge et ambula (p. 141)	Rui de Noronha	Moçambicano	S/d
Sangue Negro (p. 142-3)	Noémia de Sousa	Moçambicana	1949-1951
Vem contar-me o teu	Jorge Rebelo	Moçambicano	1965

⁵⁴ Quanto ao ensino privado, as editoras com direito sobre o LD imprimem um novo exemplar sem o timbre de distribuição gratuita e venda proibida, possível de comprar em livrarias.

destino, irmão (p. 144)			
Conto de guerrilheiros (p. 145)	Sérgio Vieira	Moçambicano	1979
Que fazer Mãe (p. 146)	Armando Guebuza	Moçambicano	1965
Guerra (p. 147)	José Craveirinha	Moçambicano	1995
Amanhã partirei, minha mãe (p. 218)	S/autor	Moçambicana	S/d
A minha terra (p. 219)	Luís de Camões	Portuguesa	S/d
Esses sítios (p.220)	Almeida Garret	Portuguesa	S/d
Mar Português (p. 221)	Fernando Pessoa	Portuguesa	S/d
Lua Nova (p. 222-3)	Rui de Noronha	Moçambicano	1980
Moças das docas (p. 224-5)	Noémia de Sousa	Moçambicana	1943
Sementeira (p. 226)	José Craveirinha	Moçambicano	1995
Relatório (p. 228)	Mutimati Barnabé João	Moçambicano	1975
As tuas dores (s. 228-9)	Armando Guebuza	Moçambicano	S/d
Carta de um combatente (p. 229)	Jorge Rebelo	Moçambicano	S/d
Primavera de balas (p. 230)	José Craveirinha	Moçambicano	S/d

Fonte: Pesquisa da autora

Dos vinte e seis (26) poemas encontrados no manual verifica-se uma clara evidência de predominância de autores moçambicanos (dezessete) e os restantes (nove) são de autores portugueses. Sublinhe-se que os poemas não foram analisados de forma separada por serem muitos, apesar de a maioria deles serem bastante curtos. Os mesmos são apresentados pela ordem em que aparecem no manual. Mais ainda, os poemas 1-15 fazem parte de uma mesma unidade didática e os restantes da penúltima unidade do manual. Portanto, das dezoito unidades que constituem o manual da 11^a classe, apenas duas abordam textos literários, sobretudo, a poesia lírica. Todos os textos líricos são de autores de expressão portuguesa.

Assim, para além de autores consagrados como Luís de Camões, Fernando Pessoa e Almeida Garret, temos apenas um autor contemporâneo: José Craveirinha, considerado o maior poeta africano de língua portuguesa e, em particular, um dos fundadores da identidade moçambicana. Craveirinha é criador de uma obra poética que se distingue pela exploração das potencialidades sonoras, lexicais, sintáticas, semânticas e significantes da língua portuguesa, criando uma nova linguagem poética pela combinação do português e do ronga e pela introdução de marcas ético-culturais próprias da moçambicanidade, tendo, por esse motivo, recebido

vários prêmios. Entretanto, com vistas à análise, para cada poema, será apresentada a primeira estrofe.

Os poemas 1, 3 (um excerto) e 4 remontam à Idade Média (séculos. XIII-XIV), dando a conhecer o surgimento da poesia lírica a partir das cantigas de amigo- 'Nom chegou, madre, o meu amigo'-; de maldizer e de escárnio, escritas em galego português, o que as faz serem de origem portuguesa. São cantigas de alcance universal. Exemplo (poema 4):

Ai, dona fea, foste-vos queixar
 Que nunca vos lou'em em [o] meu cantar;
 Mas ora quero fazer um cantar
 En que vos loarei toda via;
 E vedes como vos quero loar:
 Dona fea, velha e sandia!
 Joan Garcia de Guilhade (excerto)

Em paralelo, as cantigas 2- 'Levaram Fambanhane ao juiz'-; 5 e 6 que não estão titulados de cariz nacional moçambicana. Remontam ao tempo do colonialismo português: uma poesia altamente mordaz, de protesto contra os males sociais perpetrados pelos colonos portugueses e seus colaboradores (MACIE, 2013, p. 136). Era uma forma de revolta, demonstrando um sentimento de patriotismo. Na sua tessitura, a sintaxe é suave e o texto é notadamente indireto, marcando os poemas numa grande temporalidade em que o medo solapava a todos. Há, neles, uma maior presença de marcas de oralidade típica da poesia moçambicana.

Sugestões que o livro didático oferece para se trabalhar estes poemas:

1. Em **compreensão/interpretação** são apresentadas quatro questões, com alíneas, para a interpretação dos textos em que o aluno é guiado pelas mesmas perguntas, procurando encontrar informações já apresentadas pelo autor do manual: identificar o assunto do texto e personagens; fazer esquema rimático de um dos poemas; identificar o sentimento expresso em um dos versos retirados do texto; identificar a crítica feita no poema e o alvo da crítica, se direta ou indireta e as figuras de estilo presentes em versos indicados e, por fim, explicar a expressividade da figura de estilo identificada em um dos versos.
2. São apresentadas quatro questões para se examinar a **gramática** (orações).
3. Em **produção escrita** é proposta uma atividade de redação de um canto tradicional da comunidade onde o aluno vive.

4. Quanto à **oralidade**, o aluno apresenta e explica aos colegas o canto tradicional.

Posto isso, apresenta-se um quadro mural sobre a origem do termo lírico e a gênese da literatura portuguesa e da moçambicana.

Os poemas 7, 8 e 9 são de autores portugueses. Aparecem no manual como exemplos do lirismo amoroso na literatura portuguesa e, possivelmente, lusófona: Camões e o Classicismo, e no Renascimento, seguindo os ideais da corrente humanista, Almeida Garret no Romantismo, período da sensibilidade, da imaginação, da visão do mundo centrada no individualismo e Fernando Pessoa no Modernismo, período da contestação, de forma provocatória, dos valores estéticos e artísticos tradicionais e da valorização da novidade e do progresso, da abstração, do vago e da liberdade de expressão na poesia (MACIE, 2013, p. 138). Exemplo (poema 7):

Amor é fogo que arde sem se ver
 Amor é fogo que arde sem se ver;
 É ferida que dói e não se sente;
 É um contentamento descontente;
 É dor que desatina sem doer;
 Luís de Camões

Sugestões que o manual oferece para trabalhar estes poemas.

1. **Compreensão/interpretação**- um quadro para preencher de informações retiradas dos poemas: período literário, tema, sentimento expresso, objeto poético (homem/mulher), tipo de linguagem, figuras de estilo predominantes, estrutura estrófica (i/rregular), esquema rimático em cada texto.
2. **Produção escrita**- elaborar um poema de duas quadras a partir de um título sugerido pelo autor do manual.
3. **Produção oral**- leitura expressiva em forma declamada. No entanto, sem indicação alguma dos modos de leitura ou de declamação.
4. **Um exercício de gramática**- trabalho com orações.

Os poemas 10-15 enquadram-se na poesia de cariz nacionalista moçambicana, abordando uma temática motivada pela situação política de domínio colonial em que o país se encontrava e, mais do que isso, a partir da influência da Negritude, ela resulta direta, desinibida e inequívoca. Porém, os poemas 10 e 11 são

de protesto, de denúncia e de âmbito africano, exaltando a mãe África. Marcada pelo despertar e tomada de uma posição (o inconformismo) de ator ativo na matriz social, tematizando a opressão e a colonização. Já os poemas 12-15 enquadram-se na poesia de combate, de confrontação e marcadamente de cariz política em que as palavras de ordem eram compromisso, ação e produção. É, igualmente, uma poesia de confrontação e de ruptura num confronto direto com o sistema colonial. Uma literatura de caráter anti-colonial, anti-imperialista e revolucionária, portanto, uma poesia que tematiza resistência e combate em que seus autores são militantes da FRELIMO e colaboradores e, por isso mesmo, usa um estilo anafórico e enfático e uma linguagem clara com o intuito de ser compreendida por todos. Exemplo (1ª estrofe do poema 10):

Surge et ambula
 Dormes! E o mundo marcha, ó pátria do mistério
 Dormes! E o mundo avança, o tempo vai seguindo...
 O progresso caminha ao alto de um hemisfério
 E no outro tu dormes no sono teu infindo...

 Desperta. O teu dormir já foi mais do que terreno...
 Ouve a voz do Progresso este outro Nazareno
 Que a mão te estende e diz:- «África, surge et ambula»
 Rui de Noronha, *Sonetos*

Sugestões que o manual didático oferece para trabalhar estes poemas.

1. **Compreensão/interpretação**- três questões sobre justificativa dos títulos dos poemas, sua análise nos planos formal e estilístico e motivação que levou à sua produção.
2. **Gramática**- trabalho com orações.
3. **Produção escrita**- produção de versos livres sobre a temática de liberdade, independência ou paz.
4. **Produção oral**- propõe-se a leitura expressiva de um dos poemas, sem contudo, indicar os seus modos.

Depois dos exercícios, apresenta-se uma periodização da literatura moçambicana.

Os poemas 16-26 são uma repetição das temáticas da unidade anterior. O poema 16 ('Amanhã partirei, minha mãe') , por exemplo, é uma cantiga tradicional moçambicana que se enquadra nas cantigas de amor. Há presença de sentimentos de angústia, dor e saudade do amigo que está em um outro espaço físico. O poema

17 ('A minha terra') refere-se ao lirismo patriótico português escrito durante o exílio. Daí a tristeza e a saudade da terra natal do sujeito lírico. O poema tem um carácter nacional, mas podendo ser, também, universal. Apresenta uma figura ao lado (um barco no meio do mar). O poema 18 ('Esses sítios'), do romantismo português, refere-se a espaços físicos, a relação do homem com a natureza trabalhados de forma artística. O poema é acompanhado de uma paisagem com montes e é de âmbito universal.

O poema 19 ('Mar português') refere-se a um espaço físico e enquadra-se na modernidade. É acompanhado de uma imagem (mar bravo) e tem características que lhe conferem um sentido nacional português, revelando traços de sua cultura. Por isso mesmo, acredita-se que este poema abre caminho a novas formas de expressão, novos códigos e mensagens que rompem as fronteiras tradicionais, fundamentada numa poética aberta.

Os poemas 20-22 fazem parte da poesia de exaltação da pátria e da cultura moçambicana, portanto, de âmbito nacional e os últimos 23-26 fazem parte da poesia de combate do pós-guerra colonial em que seus autores trazem elementos históricos e de denúncia ocorridos durante a guerra colonial. Estão fortemente presentes as violências e condições de opressão em que o povo esteve mergulhado. *Sugestões que o livro didático oferece para se trabalhar estes textos.*

1. **Compreensão/ interpretação**- duas questões para explicar o seu enquadramento na poesia de combate e de exaltação da moçambicanidade e o sujeito e o objeto poético em cada poema.
2. **Gramática**- uma questão identificar figuras de estilo em três frases propostas e outra questão para divisão e classificação de orações.
3. **Produção escrita**- uma questão para produzir um poema expressando sentimentos sobre Moçambique e outra questão para completar frases.
4. **Produção oral**-. Comentar entre colegas (alunos) sobre a prática da prostituição como forma de sobrevivência e recitar um poema que tenham gostado na aula.

Para o caso do manual da 12ª classe consta apenas um poema lírico: título- *Canção do exílio* do escritor brasileiro Gonçalves Dias, s/d, p. 101. O poema foi escrito na época do romantismo, momento em que Brasil vivia uma forte onda do nacionalismo e de sentimento ufânico em relação à sua terra, pouco depois da

independência. Por isso mesmo, observa-se, no poema, a exaltação da natureza brasileira, retratando as belezas da terra. Portanto, um modo de mostrar a aversão de sociedade e os valores portugueses de forma dicotômica, tendo, por um lado, a paisagem europeia e, de outro lado, a terra natal do sujeito lírico, como mostra o trecho:

Nosso céu tem mais estrelas,	Em cismar, sozinho à noite,
Nossas várzeas têm mais flores,	Mais prazer eu encontro lá,
Nossos bosques têm mais vida,	Minha terra tem palmeiras,
Nossa vida mais amores.	Onde canta o Sabiá.

Exercícios que o manual didático oferece para trabalhar este poema:

1. **Compreensão/interpretação**- um exercício para indicar sinônimos de palavras retiradas do texto; outro para indicar paisagens referidas no texto e explicar as ideias de nacionalismo e de saudade presentes no texto; outro para identificar e explicar como se materializam os dois momentos sugeridos pelo sujeito poético; outro para transcrever palavras, do texto, que sugerem uma afinidade do autor do texto com o ambiente físico brasileiro e, por fim, o último para comentar a temática do poema com o romantismo. Portanto, ao todo são cinco questões.
2. **Produção escrita**- produção de um poema sobre uma temática a escolha dos jovens alunos, tendo em conta a musicalidade, o ritmo, a subjetividade e quatro figuras de estilo.
3. **Produção oral**- organizar um sarau de poesia na biblioteca da escola ou na comunidade acompanhado de um lanche.

Preciso referenciar que ao lado deste poema encontra-se uma ficha informativa sobre a classificação de obras literárias (gêneros lírico, dramático e épico), segundo Platão; algumas características do texto lírico como a musicalidade, a subjetividade e a sonoridade e, por último, as formas que um texto lírico pode assumir de acordo com o seu conteúdo, para além da apresentação de algumas figuras de pensamento que aparecem com maior frequência neste tipo de textos.

Face ao exposto, que considerações, de ordem geral, podem ser feitas da análise dos dois livros didáticos?

Em primeiro lugar, importa colocar a questão relativa ao modo como professores, autores dos livros didáticos e estruturas governamentais entendem o papel a desempenhar pelos LD's.

Assim, em Moçambique, apesar de apresentarem os textos dos manuais didáticos como **sugestões e propostas que só serão significativas com a intervenção correta, dinamismo e criatividade do professor** (FERNÃO e MANJANTE, 2013, grifos nossos), fica claro que tais sugestões não conferem liberdade ao professor, se se quiser perceber o sentido completo desta asserção, pois o próprio Ministério da Educação não empreende nenhum esforço para que o mesmo livro passe a ser entendido como tal, sem esquecer, porém, das condições financeiras dos alunos para a aquisição de outros materiais e meios, para além de que a própria escola/biblioteca escolar não possui nenhum livro para incentivar a prática de leitura.

É também possível ler nos próprios livros que a seleção dos textos e respectivas atividades permitem desenvolver competências de trabalho em grupo, espírito crítico, sensibilidade estética, criatividade, etc. Tal ausência de esforço é refletida nos exames, nos testes gerais que acontecem em cada fim de trimestre, como se referenciou num dos pontos acima. Por esse mesmo motivo, o que está escrito/contido nestes livros didáticos pode acabar assumindo, na maior parte das vezes, o estatuto de uma verdade absoluta, imutável e inquestionável.

Mais ainda, parece que os produtores dos manuais e a escola concebem o texto como conjunto de elementos gramaticais, por ser uma prática bastante comum no livro didático que considera os aspetos estruturais do texto como entidades discretas que têm um significado e função independentes do contexto em que se inserem e, por isso mesmo, o professor utiliza o texto somente para desenvolver atividades gramaticais, frases e orações como se pôde observar.

Outra questão suscitada pela análise: como se apresentam os poemas nos livros didáticos: integrais ou fragmentos? Constatou-se alguma tendência em apresentar fragmentos dos poemas ou, mais grave ainda, a adaptação por parte dos organizadores dos livros como forma de adequá-los à exploração de elementos gramaticais que as unidades didáticas se propõem a trabalhar a partir dos mesmos textos. Como observa Lopes (2014, p. 147), trata-se de uma clara mutilação do texto poético, selecionando o que se considera bom ou mau a ser apresentado aos alunos.

Portanto, dessa mutilação ou adaptação indica-se uma questão prévia: qual o critério desses cortes ou adaptações? Talvez mais penoso ainda, o programa do II ciclo refere que “a leitura de textos poéticos não se deve prestar exclusivamente a uma prática utilitarista de leitura didatizada, mas, também, a partir da leitura de obras literárias de escritores moçambicanos, dos países africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), desenvolver a sensibilidade estética e gosto pela leitura” (MINED/INDE, 2010, p. 9). Porém, nenhum texto de autores africanos de expressão portuguesa, para além de moçambicanos, consta nos dois manuais. Logo, notou-se uma disparidade entre os livros didáticos e o programa de ensino.

Observou-se, também, uma clara e forte presença de marcas de oralidade nos poemas de autores moçambicanos, muitas vezes a partir da presença de cantos folclóricos que não são significativos no trabalho com a oralidade.

Foi possível constatar a presença demasiada de textos relativos à poesia de combate, a chamada poesia “moralizante ou patriótica”: que critérios de seleção usados? Não estaria por detrás dessa seleção uma forte ideologia de verdade em relação à elite moçambicana a que se deve curvar, perpetuar e sacralizar? Tais textos propiciam a formação de um potencial leitor crítico? Portanto, mesmo que se trate de um país recentemente liberto do colonialismo, no qual, de acordo com Lopes, a necessidade de construção da nação e da pátria é uma questão decisiva no âmbito educacional e na ordem política como um todo:

Penso que não temos que nos preocupar com a “moral” quando propomos textos poéticos para crianças, adolescentes e jovens. Não acredito na função moralizante da poesia e penso que não devemos utilizar a poesia para fins que não são seus. Em contrapartida, tenho a convicção de que a poesia contém uma ética, isto é, certa arte de dirigir a conduta como se afirmava antigamente e eu acrescento uma arte de dirigir a sua conduta no respeito pelos outros (JEAN, 1995apud LOPES, 2014, p. 151).

Uma questão pontual da análise feita refere-se às informações sobre as características do texto lírico: até que ponto essas informações propiciam o entendimento do texto lírico?

Os autores dos manuais destacam algumas propriedades dos textos líricos: os textos líricos passam a ser aqueles em que o sujeito lírico expressa suas emoções, seus sentimentos face a si mesmo ou ao mundo (MACIE, 2013, p. 134); concretizam um processo de interiorização, representam uma atitude marcadamente

subjetiva e regem-se pelo princípio da musicalidade das palavras (FERNÃO; MANJANTE, 2013, p. 103); alertam também para a necessidade da motivação poética ser entendida como um processo de evocação de sentidos. Apenas esta informação e nenhuma outra do campo dos estudos literários. Desse modo, julga-se que o recurso aos sentidos para apreensão do mundo, a resposta emotiva, a interiorização e a procura de autoconhecimento- que caracterizam a criação poética- também poderão ser características da leitura de poesia.

O reconhecimento de algumas características da leitura que estes textos possibilitam e os movimentos para encontrar na linguagem poética a origem das reações suscitadas e dos sentidos encontrados poderão ser condições relevantes para que os alunos encontrem os textos líricos e se vão formando como leitores de poesia lírica. Portanto, como nos dois livros não existem informações sobre teoria literária, não se encontram em todo o recurso pedagógico possíveis considerações sobre eventuais relações entre modos de ler os textos líricos e a especificidade dos mesmos, podendo, nessa vertente, dificultar a leitura/interpretação da poesia por parte do jovem leitor, na medida em que este não é convidado a refletir sobre possíveis procedimentos de leitura que considere adequados aos textos em causa.

2.6.2.2 Os questionários dos dois livros didáticos

Tanto os textos sobre poesia lírica dos autores do manual como os textos líricos presentes nos dois livros didáticos parecem não veicular concepções de poesia que abram caminhos para uma leitura autônoma e, por isso mesmo, não evidenciam a natureza, a forma de comunicação que a poesia lírica usa e os modos legítimos de lê-la na escola. Assim, o papel dos questionários que nos manuais acompanham os textos líricos não é preponderante para, em contexto escolar, validar modos de ler, relevar aspectos diversos do polígrafo literário, recomendar processos de leitura e valorizar perspectivas de interpretação. Estes processos são todos silenciados. Por isso, os questionários são, devido à importância que assumem para a compreensão dos modos de ler poesia lírica em contexto pedagógico, o principal foco de atenção deste trabalho.

De igual modo, parece que os textos servem de pretexto para se colocar em prática a atividade de interpretação e produção de textos no final da unidade didática. Os textos preenchem o vazio a partir de perguntas feitas com o propósito de selecionar e buscar informação que está explícita no texto, sempre na perspectiva do professor, conforme demonstram os exercícios: *identifica, no texto, uma marca de enquadramento na época colonial; o texto faz uma crítica. Identifica-a. Quem é o alvo dessa crítica? Quem são as personagens a que o texto se refere?* Comumente, como se pode notar destes exemplos, a obviedade das propostas não deixa espaço para a dialógica relação entre texto e leitor, na medida em que este gênero textual é o que mais se oferece a leituras e interpretação de mundo. Os textos que deveriam ajudar a entender os mundos simbólicos de escritores e leitores, seus contextos históricos, suas formas linguísticas, seus gêneros e seus múltiplos níveis de significação são reduzidos a uma racionalidade linear e superficial, simplificados de tal forma que não há sequer possibilidades de dúvidas.

A maior parte das questões não parece próxima da especificidade da leitura de poesia nem parece capaz de suscitar motivação para a leitura dos textos, remetendo, contudo, para uma procura mental de informação textual como possivelmente o leitor faria também perante qualquer texto não literário. Dessa forma, parece que os aspectos que caracterizam esta leitura não têm qualquer visibilidade: a atitude de cooperação e interiorização do leitor; as finalidades estéticas da poesia e a sua utilidade; as características da língua poética, etc, o que certamente não constitui motivo de adesão à poesia lírica por parte do jovem leitor devido à complexidade da linguagem, seu carácter estático em preferência aos textos não poéticos.

2.6.2.3 Ritmo, estímulos sonoros e capacidade de significação dos significantes

Nos dois LD's, solicitações que perspectivem os sons como estímulos e que remetam à capacidade de significação dos significantes são encontradas apenas quatro questões encontradas: (i) um exercício em que os alunos devem identificar figuras de estilo predominantes, (ii) identificar figuras de estilo em frases dadas, (iii) produzir textos líricos tendo em conta a musicalidade, o ritmo e a subjetividade do

sujeito poético e (iv) preenchimento de um quadro referente aos poemas 7, 8 e 9 sobre tipo de linguagem, figuras de estilo predominantes e esquema rimático.

Do quadro acima exposto, constata-se um silenciamento da capacidade de significação dos significantes e dos estímulos sonoros que não é, decerto, congruente com algumas afirmações de críticos, teóricos da literatura ou poetas sobre a linguagem poética como a de Luís Miguel Nava, quando afirma que: “julgamos ser aposta de toda a criação poética a destruição da imotivação do signo, ou seja, fazer de si própria o espaço onde a linguagem se caracteriza essencialmente pelo fato de os seus significantes serem motivados” (NAVA, 2004, p. 43).

Na linguagem poética, a afinidade fônica dos significantes pode funcionar como elemento de relação não instituída gramaticalmente; assim, palavras afastadas no discurso e não relacionadas por nenhuma categoria sintática poderão contrair novos vínculos pelo seu parentesco fônico. Isto remete para a importância de procurar sentidos e relações semânticas a partir das relações fônicas entre palavras e a partir da rima, já que esta implica frequentemente uma relação semântica entre as unidades que liga.

Rosa acrescenta que o conteúdo de um poema já não depende do assunto ou argumento que o estruturava, mas confunde-se com todos os acidentes sonoros e semânticos que se integram na sua verdadeira substância (ROSA, 1962, p. 41).

Assim, tendo em conta estes argumentos, pode-se concluir que existe um desequilíbrio entre a leitura de poesia lírica que os manuais promovem, a qual sobrevaloriza os acidentes semânticos e silencia quase por completo os acidentes sonoros e a natureza da comunicação poética. Ademais, o poema não age no leitor pelo ritmo que produz, mas também pelo sentido que sugere. Sentido esse que é indissociável das formas e figuras (sonoras, rítmicas, sintáticas, retóricas, etc.) que contribuem para dispô-lo e para moldá-lo como conteúdo, enquanto o indeterminam e o desfiguram.

2.6.2.4 Leituras estética, gnosiológica e poética

Reconhecendo que a poesia lírica possibilita leituras plurais e proporciona uma leitura estética, através da qual o sujeito- leitor não deverá apagar-se para se concentrar exclusivamente no texto, mas, antes, convocar vivências pessoais e interagir com este, foi importante saber que questões são feitas em função do sujeito e que questões são feitas em função do objeto. Questões essas que, na realidade, possibilitem aferir a presença das leituras estética, gnosiológica e poética.

Recorde-se, pois que na leitura estética as estratégias a promover seriam em função do sujeito; na leitura gnosiológica as estratégias, em função do objeto, incidem sobre os sentidos que se constroem a partir das palavras e na leitura poética as estratégias, sendo também em função do objeto, incidem sobre as palavras na sua materialidade. Desse modo, a leitura estética revela o mundo interior; a gnosiológica revela, de certa forma, o mundo exterior; e na poética é relevada a palavra.

Portanto, a partir dos pressupostos acima apresentados, acredita-se que sempre que o texto lírico for objeto de leitura em contexto pedagógico, faz sentido a promoção, sobretudo, da leitura estética, a leitura que apela para o íntimo do leitor e, contudo, as outras leituras- a gnosiológica e a poética- deveriam também estar presentes para complementarem esta leitura, na medida em que essa complementaridade e a interação dessas leituras possam impedir eventuais arbitrariedades do entendimento (ou leitura) dos textos líricos. Assim, no que concerne à existência de solicitações que remetam para a leitura estética e para uma percepção estética dos poemas, encontram-se, apenas, cinco elaboradas em função do leitor. Vejam-se alguns exemplos: nas páginas 132 e 137 do LD da 11ª classe- que sentimento está expresso no verso? Identifica as figuras de estilo presentes nessas passagens e explica a expressividade da figura de estilo que identificaste na segunda passagem. Que relação existe entre o texto lírico e a música?

Porém, para além de parecerem poucas as solicitações para este tipo de leitura, acredita-se que pela sua construção não confrontam o jovem leitor com vivências e emoções pessoais. Julga-se, igualmente, que, ainda que se apele para os efeitos que poderão ser suscitados pelas mesmas questões, não será de se esperar qualquer resposta emotiva, a qual, pelo menos diretamente, não é fomentada com vista a contribuir para a promoção da leitura estética.

Ao pedir a simples identificação/nomeação de recursos estilísticos, possivelmente se peça a sua paráfrase. Assim, na abordagem à repetição poética, o manual esquece aparentemente a intensidade gerada por essa repetição e a sua capacidade de suscitar efeitos emotivos. Dessa forma, a escola toma o texto como o repositório de informação e mensagem, quando o professor trata o texto como um conjunto de palavras a serem extraídos os seus significados em perguntas como: qual é a mensagem do texto?, sem levar em consideração o real contexto do texto (KLEIMAN, 1997, p. 15).

Em suma, constatou-se que os questionários não expressam os estados emotivos dos leitores, não legitimam significações emocionais, pois parecem apenas reconhecer como válidos os sentidos conceptuais dos textos líricos e nem promovem a procura do reconhecimento da relação texto/efeitos suscitados.

2.6.2.5 Caminhos diversificados da imaginação

Se se reconhecesse a importância de uma resposta pessoal do leitor de poesia e da formação de uma atitude deste, os produtores do LD e, talvez, os professores compreenderiam que não deveria (nem deverá) ser apenas a realidade textual a ter-se em vista, nem apenas os sentidos (na acepção intelectual) a ter-se em conta na leitura da poesia lírica, até porque a poesia lírica cria, sobretudo, novos efeitos de sentido libertos da realidade. Na verdade, a poesia lírica não representa a realidade, pois as referências que nela se encontram dizem respeito a um mundo imaginário. Assim, na poesia lírica tudo deveria convidar à imaginação (LEVIN, 1976, p. 69). Deste modo, parece relevante, na leitura de poesia, a consciencialização dos caminhos que a imaginação persegue ao longo da leitura do poema (GUIMARÃES, 2000, p. 35).

Entretanto, nos dois livros, não foram encontradas quaisquer questões que promovam o reconhecimento mental e a verbalização dos caminhos diversificados e diversificadores que a imaginação persegue ao longo da leitura, de um lado. Por outro lado, encontram-se várias questões que apelam explicitamente ao reconhecimento, por parte do aluno, de sentidos textuais reconhecíveis no seu

mundo real tidos como válidos, sem, contudo, levarem à imaginação, tal como nos exemplos do manual da 11ª classe, p. 137: “que relação existe entre a música e o texto lírico? Identifica o sentimento expresso nos versos indicados. Identifica uma frase irônica no texto B”.

Assim, seria preciso perceber que a literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação. Ela permanece no leitor, incorporada como vivências, marcos da história de leitura de cada um (LAJOLO, 2002, p. 44-5). A literatura dá existência, ao que sem ela ficaria-se no caos da inexistência, pois ao mesmo tempo que ela cria, aponta, igualmente, para o provisório da criação.

2.6.2.6 Círculos simbólicos e cadeias de denotações

Sabendo que na poesia lírica signos e referentes são apenas sugestões, o leitor de textos poéticos tem a possibilidade de interiorizar o que a ele lhe sugerem. Por isso, julga-se que seria adequado ao objeto de leitura que o jovem leitor, desde cedo, compreendesse as suas impressões intuitivas e não esqueça os efeitos que as palavras provocam em si, assumindo aqui o ritmo um papel importante. Deveria, também, ser capaz de perspectivar o poema na sua globalidade como uma imagem, a qual possui capacidade evocativa.

Desse modo, possibilitar-se-ia que o jovem leitor compreendesse que ritmo e imagem são inseparáveis: “sólo la imagen podrá decirnos cómo el verso, que es frase rítmica, es también frase dueña de sentido” (PAZ, 1972, p. 97). Portanto, sem silenciar as primeiras impressões e sem esquecer os efeitos que as palavras em si provocam, (SARAIVA, 1999, p. 64), o leitor, pertinentemente, pode ir formulando juízos progressivos e consistentes, percorrendo o percurso da cadeia de denotações, reconhecendo sentidos mais imediatos e literais e procurando analogicamente sentidos outros, apelando ao pensamento e à imaginação.

Porém, no manual, não se encontram solicitações que remetam para a cadeia de denotações e para a procura de círculos simbólicos, de forma a possibilitar o encontro de sentidos outros a partir dos mais imediatos e literais. Ainda que por

vezes esse movimento possa ser feito pelo jovem leitor, que poderá, certamente, percorrer os círculos simbólicos das palavras do texto explicitamente, isso não é pedido nem fomentado, nem parece validar-se este percurso para encontrar sentidos conotativos que, possivelmente, poderiam ser validados com questões como: o aluno referir-se à simbologia da imagem ao lado do poema ou de um objeto referenciado num texto no processo de autoconhecimento; sentidos que um verso pode assumir em determinado contexto; referir-se ao real significado de uma palavra/expressão no poema, etc.

2.6.2.7 Metacognição/consciencialização e verbalização de processos de leitura

Outro aspecto que se julga pertinente considerar na leitura/interpretação de poesia lírica são as práticas que apelem aos sentidos, aos estados íntimos e à imaginação do leitor sem, contudo, apagar o pensamento e a lucidez. Essas práticas acredita-se poderem, também, promover a reflexão, a introspeção e a consciencialização de todas as experiências vividas durante o processo de leitura/interpretação. Desse modo, o processo será, simultaneamente, intuitivo e consciente e envolverá habilidades intelectuais e estéticas.

Nessa esfera, tratar-se-á de um processo auto e hétero-reflexivo, balizado por questões como: “O que estou eu a fazer quando leio deste modo? Que grupos ou comunidades de leitores leem desta forma e que outros leem daquela? Para que serve e para que não serve ler desta maneira?” (BRANCO, 2005, p 104). Portanto, tomando o poema como motivo, as estratégias de leitura e compreensão poderiam passar por criações textuais originais (CRUZ, 2000, p. 43).

Todavia, nos dois LD's não existem quaisquer solicitações que fomentem a metacognição, solicitações que convidem o aluno a interiorizar os processos de compreensão do texto e a verbalizar os processos de comunicação aos quais a poesia lírica recorre.

Quanto à produção escrita, nos dois manuais notou-se a presença de quatro (4) questões, só no caso da 11ª classe (p. 133, 140, 147 e 222), relacionadas à produção de textos, sendo três de natureza lírica e um canto tradicional, contudo, a

partir de temas dados: escrever versos livres sobre liberdade, independência ou paz; elaborar duas quadras sobre *morro de amor, o teu olhar*.

Dessa forma, parecem exercícios enquadrados nos textos líricos, para além de não alertarem para as fases do processo da escrita (planificação, redação, revisão) e nem sempre convidam à elaboração de um texto como um todo com coerência global; também não visam, na generalidade, nem o reconhecimento dos processos de comunicação dos textos poéticos, nem ao processo de compreensão/interpretação do leitor. Consequência disso, o texto literário, sobretudo o poético, passa a ser visto como um mistério, algo difícil de aceder ao qual cabe contemplar em estrita admiração. Dessa forma, os jovens leitores acabam associando a poesia e a literatura ensinada na escola, de modo geral, a textos herméticos que pouco ou nada têm a dizer para eles.

O mesmo acontece à leitura expressiva proposta, sem modos de ler, sem finalidade. Contudo, torna-se importante salientar que, por meio da leitura literária, o aluno permite-se a ter o acesso ao texto como instrumento privilegiado de modelização do uso escrito como um melhor produtor textual (ZILBERMAN, 2009, p. 114). Tal como o oral, o escrito e a leitura precisam de um aprendizado: trata-se de práticas sociais instituídas em que o simples contato com os escritos e a observação das leituras, silenciosas ou não, não são suficientes para transmitir, não sendo, desta feita, suficiente a circulação no cotidiano de cartazes, sinais de trânsito, internet e outros suportes aos olhos dos indivíduos. Para Chartier, na escola, não é a leitura que se adquire, mas, sim, as maneiras de ler que aí se revelam (CHARTIER, 1996, p. 37). Só assim o aluno reativa suas aquisições culturais anteriores para ler.

Dessa forma, este tipo de leitura sem objetivo claro não passa de simples decodificação. Trata-se de uma prática que empobrece a leitura uma vez que em nada modifica a visão do jovem leitor. Ele limita-se a passar a vista pelo texto em busca de determinada informação. Consequência disso é a desvirtualização do prazer e da prática de ler, pois não passa de uma obrigação.

Logo, é preciso criar uma nova organização de pensamento e novos processos a partir daquelas lógicas sempre vistas como inferiores ou pouco lógicas, mesmo não lógicas, perguntando até se são ou precisam ser lógicas (GARCIA; OLIVEIRA, 2015, p. 142), já que essas práticas se estabelecem no próprio alheio, formando tecidos fragilmente traçados (CERTEAU, 1994). Assim, seria valioso que a

escola, os professores fossem além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, buscando outras fontes na tessitura de novos saberes necessários. Esse conhecimento pode ser o da história oral não veiculado pelos manuais escolares, que muitas vezes é silenciado. Giard dá uma orientação ao dizer que é necessário:

[...] aceitar, como dignas de interesse, de análise, de registos, estas práticas comuns tidas como insignificantes. Aprender a olhar estas maneiras de fazer, fugitivas e modestas, que são frequentemente o único lugar possível de inventividade do sujeito: invenções precárias sem nada que as considere, sem língua que as articule, sem reconhecimento que as eleve; misturas submetidas ao peso das dificuldades económicas, inscritas na rede das determinações concretas (GIARD apud GARCIA; OLIVEIRA, 2015, p. 143).

Analizados os livros didáticos, abre-se espaço para o terceiro capítulo e último, em que serão apresentadas as representações da leitura por parte dos alunos e dos professores. Em acréscimo, descreve-se a metodologia utilizada em relação à pesquisa empírica. Para além disso, serão cruzados os dados relativos às interações do grupo focal com as informações relativas à leitura do texto lírico e sua importância.

3 A LEITURA DE JOVENS NA ESCOLA SECUNDÁRIA GWAZA-MUTHINI

Esta pesquisa, como se disse na sua introdução e ao longo dos capítulos I e II, pretende ressaltar a leitura como uma prática cultural e social e os jovens como uma categoria socialmente construída, na medida em que se entende esta categoria como basilar para o entendimento de diversos aspectos definidores da sociedade contemporânea. Desse modo, o interesse da pesquisa é conhecer a leitura realizada por jovens na Escola Secundária Gwaza_Muthini, tendo como suporte o manual escolar e se propôs, igualmente, a buscar as formas que o mesmo manual propõe para a apropriação da leitura dos textos líricos, reconhecendo formas autorais adotadas pelos jovens estudantes e professores (estes últimos são tomados como “formadores” de potenciais leitores) a partir da leitura veiculada pelo LD e pela escola.

Para isso, a pesquisa delimitou um espaço sociocultural - escola pública localizada no distrito de Marracuene- e os sujeitos da pesquisa são jovens que frequentam o II ciclo do ESG (11^a e 12^a classes) com idade compreendida entre os 15- 17 anos de idade. A maioria destes jovens reside na periferia da vila de Marracuene e pertence a famílias com baixo nível de escolaridade.

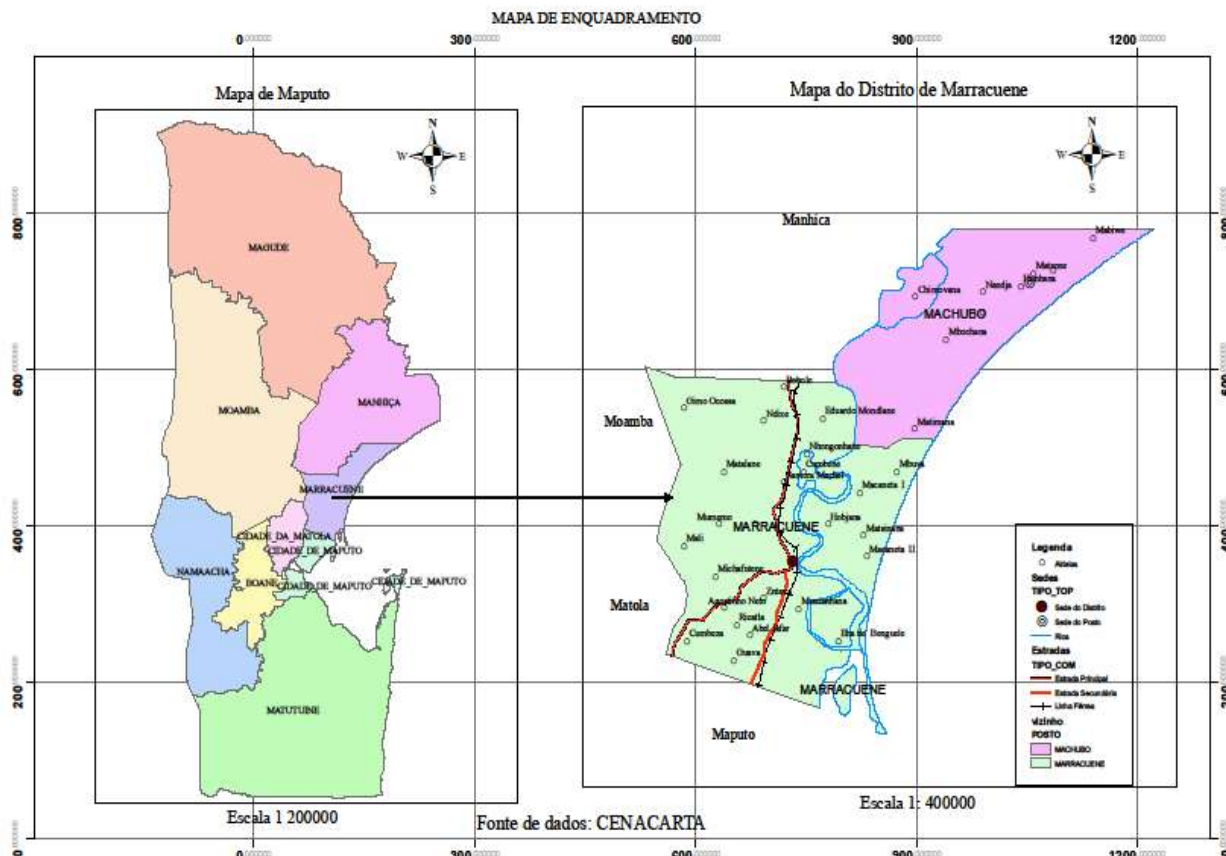
3.1 Caracterização do distrito de Marracuene e sua cultura

O distrito de Marracuene⁵⁵ situa-se na parte oriental da província de Maputo e está localizado 30km a norte da cidade de Maputo, entre a latitude de 25° 41'20" Sul. Encontra-se situado na província de Maputo, aproximadamente entre os paralelos 25° 28' 32 e 25° 52 23 de latitude Sul e entre os meridianos 32° 33' 05" e 32° 58' 32" de longitude. Este é limitado a Norte pelo distrito da Manhiça, a Sul pela Cidade de Maputo, a Oeste pelo distrito da Moamba e pela Cidade da Matola e a Este pelo Oceano Índico.

⁵⁵ Ministério da Administração Estatal. *Perfil do Distrito de Marracuene: Maputo-Moçambique* (2005, p. 2-9).

Possui uma superfície de 703 km² e uma população recenseada, em 1997, de 41.677 habitantes e estimada, à data de 01/01/2005, em cerca de 60.471 habitantes. O distrito de Marracuene tem uma densidade populacional de 87 hab/km². A população é jovem (41%, abaixo dos 15 anos de idade), majoritariamente feminina (taxa de masculinidade de 47%) e de matriz rural (taxa de urbanização de 25%).

Figura 6 - mapa de enquadramento do distrito de Marracuene



Possui uma superfície de 703 km² e uma população recenseada, em 1997, de 41.677 habitantes e estimada, à data de 01/01/2005, em cerca de 60.471 habitantes. O distrito de Marracuene tem uma densidade populacional de 87 hab/km². A população é jovem (41%, abaixo dos 15 anos de idade), majoritariamente feminina (taxa de masculinidade de 47%) e de matriz rural (taxa de urbanização de 25%).

O distrito é formado por uma vasta planície ao longo do rio Incomati e por uma sucessão de planaltos arenosos e pequenos vales na zona limite com o distrito da Moamba, a Cidade da Matola e a Cidade de Maputo. Ao longo do litoral apresenta uma vasta faixa de dunas de areia branca, ameaçadas pela erosão eólica devido ao intenso corte das plantas nativas para a produção de lenha e carvão. O

clima predominante do distrito é tropical chuvoso de savana, influenciado pela proximidade do mar. Caracteriza-se por temperaturas quentes com um valor médio anual superior a 20 °C e uma amplitude de variação anual inferior a 10 °C.

A língua mais falada é o Xirhonga, com cerca de 82.1% falantes. Entretanto, cerca de 59% da população, com 5 ou mais anos, têm conhecimento da língua portuguesa, domínio este que é predominante nos homens devido a sua inserção na vida escolar e no mercado de trabalho. O distrito é predominantemente rural e a principal base da economia é a agricultura. Das 21.590 famílias do distrito, a maioria é do tipo sociológico (40,6%), isto é, comum ou mais parentes para além dos filhos e em média três a cinco membros.

Desta feita, dado que a pesquisa pretendeu identificar as apropriações e representações da leitura por parte dos jovens, parece importar, antes de tudo, evidenciar a forma como o jovem é encarado em Moçambique: o que significa ser jovem em Moçambique? O que se espera dele na família e na sociedade, em geral?

3.2 Perfil de jovem em Moçambique

A juventude é uma ideia que contempla multiplicidade, não correspondendo a uma condição “natural” do ser humano (CATANI, 2008, p.104). Assim, os múltiplos pertencimentos dos jovens levam a uma concepção de juventude sob a ótica do pluralismo que embasa a construção tanto da individualidade como da coletividade desses indivíduos. Por conseguinte, as palavras identidade, subjetividade, cultura, raça, etnia e sexualidade são imperativas no que concerne aos estudos sobre o universo juvenil.

No texto “A construção sociológica da juventude- alguns contributos”, Pais afirma que, nas representações correntes da juventude, os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil ‘unitária’. No entanto, a questão central que se coloca à sociologia da juventude é a de explorar, não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas, também, e, principalmente, as diferenças sociais que entre eles existem (PAIS, 1990, p.140).

Portanto, tomando por base o aporte sociológico, concebe-se juventude não como uma categoria social única e, sim, como uma perspectiva de reinterpretações de cada juventude a partir dos seus diferentes contextos. As representações sociais sob o olhar de Roger Chartier estão associadas diretamente à prática cultural. Segundo o autor, a história cultural tem por “principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída” (CHARTIER, 2002, p.16-17). Chartier afirma ainda que as representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que a forjam, embora aspirem à universalidade.

Dessa forma, em cada situação, é necessário relacionar os discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. Chartier compreende “representação” como pedra angular da nova história cultural e reconhece, na sua abordagem, a apropriação e as práticas culturais como formas diferenciadas de interpretação. Na visão de Chartier compreender estes enraizamentos exige, na verdade, que se tenham em conta as especificidades do espaço próprio das práticas culturais, que não é de forma nenhuma passível de ser sobreposto ao espaço das hierarquias das divisões sociais (CHARTIER, 2002, p. 28).

Para o caso vertente de Moçambique, a família é a primeira instância de formação e de socialização humana. A família veicula normas e valores que são transmitidas às crianças, aos jovens e aos adultos, escolarizados ou não, oralmente ou através da prática cotidiana. A educação familiar complementa-se e fortalece-se através da educação escolar. Portanto, o projeto de família é desenvolvido pela escola, isto é, o projeto de formação da personalidade. A família reconhece o trabalho da escola na condição de instituição de ensino.

Como afirma Basílio, a pedagogia da família, em Moçambique, ocorre de cima para baixo, do mais velho para o mais novo. O educador empreende dinâmica sobre os educandos a fim de levá-los à maturidade e à fecundidade e encerra-se na moralidade (BASILIO, 2010, p. 220). Neste caso, a escola apropria-se e institucionaliza a educação familiar para uma educação voltada à cidadania.

De outro modo, a escola e a família são vocacionados para a formação de cidadãos aceitáveis moral, cultural e socialmente na sociedade. A família oferece a educação de base, inculcando nas crianças e/ou nos jovens uma forma de estar e de ser voltada para o respeito aos mais velhos.

A Política do Jovem em Moçambique define jovem como todo o indivíduo da faixa etária compreendida entre os 15 a 35 anos de idade, percebida como a idade apta ao trabalho. Desse modo, é visão da política da juventude do Estado moçambicano assegurar que a juventude seja mais participativa na sociedade no processo de construção da nação moçambicana. A participação da juventude, neste processo, deve ser multiforme abarcando, sobretudo, as dimensões: política, social e econômica.

Nessa direção, o jovem tem como deveres perante a sociedade e aos vários níveis do desenvolvimento nacional: (i) promover o espírito de paz, cidadania, reconciliação nacional, auto-confiança, determinismo e patriotismo; (ii) promover a igualdade de gênero; (iii) promover a educação e proteção ambiental; (iv) contribuir para a promoção da saúde, no geral, através da prática de hábitos de vida saudáveis, tais como exercício físico, nutrição equilibrada e o combate ao alcoolismo e droga; (v) contribuir para a promoção da Saúde Sexual e Reprodutiva e estar na vanguarda da luta contra as DTS/HIV/SIDA; (vi) adquirir habilidades para apreender conhecimentos científicos e de liderança; (vii) promover e defender a democracia através da participação ativa nos processos que visam salvaguardar os valores da democracia no país; (viii) defender a soberania nacional e respeitar os símbolos nacionais; (ix) promover e valorizar as tradições culturais e o patrimônio histórico e cultural do país; entre outros, tal como confirmaram os jovens da presente pesquisa⁵⁶ durante as interações:

Maria: Ser jovem em Moçambique é muito complexo [...] É como se fosse uma esperança do presente e do futuro, a curto, médio e longo prazos, da nossa sociedade.

João: O jovem é visto como a nova dinâmica da sociedade.

Amílcar: É uma fase de muita pressão por parte da família, pois o jovem é visto como adulto e deverá sustentar a família.

(Todos acenam com a cabeça, afirmativamente)

Diante do acima exposto, a escola, em seu desenho curricular, concebe a categoria social jovem e a representa, organizando-se de acordo com seus interesses resultantes das disputas entre os agentes que pensam esse currículo.

⁵⁶ Esta pesquisa utilizou-se da técnica do grupo focal, contextualizada a seguir, em que os participantes deveriam falar do que entendiam sobre a percepção da categoria social jovem, em Moçambique. Portanto, faz parte da análise das interações no campo.

As representações da juventude e as implicações no currículo escolar, a ausência de um conhecimento sobre a construção histórica, cultural e social da juventude levam a discursos muitas vezes bipolares, como se os jovens fossem os responsáveis pelo futuro de um país ou pela violência, que são indisciplinados, faltam com o respeito sem, contudo, se observar as suas formas diferenciadas de interpretação. Portanto, o jovem, nestas condições, é somente concebido como produto do grupo que o forjou, almejando a uma universalidade disfarçada.

Para o caso de Moçambique, esses discursos se refugiam no senso comum e revelam a ausência de uma análise mais aprofundada sobre o que os jovens pensam e os contextos em que vivem. Assim, a imagem do jovem construída no cotidiano perpetua-se no espaço escolar e fora deste, impedindo, com frequência, que a escola e a sociedade no geral percebam o jovem que está para além do aluno, tal como é possível perceber das falas dos próprios jovens:

Ana: A nossa sociedade educa o jovem para o respeito, a maturidade, visto que no futuro, ele é que irá governar o país.

Pedro: para além disso, espera-se que ele se case e constitua família até aos 18 anos de idade, particularmente as raparigas.

(Todos se riem)

Amílcar: No entanto, há um desvio no que dele se espera [...] e muito menos se interessa em fazer a vontade dos que se acham certos e procuram passar em nós seus ideais.

(Palmas e risos)

João: Por isso, dizem que a juventude está perdida, mal se veste hoje em dia.

Nessa ótica, Dayrell argumenta que o jovem, geralmente, aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina, na “falta de respeito”, nas relações entre os pares e com os professores, na sua “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares, na sua “rebeldia” quanto à forma de vestir [...] (DAYRELL, 2014, p.54) Esses estereótipos, no entanto, quando incorporados pela escola interferem na forma como essa instituição compreende e trabalha com esses jovens. Assim, na medida em que a escola vai se fechando para um único modelo do que é ser jovem ocasiona cada vez mais uma invisibilidade para a comunidade escolar desses sujeitos singulares e reais.

Em contraposição a esses estereótipos, as falas dos jovens desta pesquisa indicam um outro sujeito que não se enquadra no que foi apresentado anteriormente. As suas falas indicam a necessidade da sociedade e da escola lançarem outros olhares para a juventude no sentido de desconstruírem imagens preconcebidas e estigmatizadas sobre os jovens, reforçando a ideia de que “cada

aluno/a e cada grupo construiu e continua construindo seus próprios esquemas de interpretação da realidade [...] no espaço e no tempo onde vive e evolui como grupo social” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007, p. 85).

3.3 Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa por considerá-la próxima às lógicas reais da escola, sensível ao contexto no qual ocorrem os eventos estudados e atenta aos fenômenos de exclusão e de marginalização, uma vez que, segundo Chizotti, o problema da pesquisa decorre de um processo indutivo, ou seja, da observação ou interação com o universo a ser pesquisado (CHIZOTTI apud SILVA; SILVEIRA, 2014, p. 153). Para além disso, por meio desta abordagem, o pesquisador é ativo, é alguém que procura distanciar-se dos preconceitos, mantendo-se aberto a todas as manifestações que observar, sem salientar explicações e sem se deixar guiar pelas impressões. E, por consequência disso, salientam Silva e Silveira que o resultado da pesquisa ganha um fruto coletivo, ao colocar o pesquisado como sujeito ativo, produtor de conhecimento e detentor de experiência, levando em consideração suas percepções e atitudes (SILVA; SILVEIRA, 2014, p. 154).

Portanto, foi nesta vertente que se optou pelo uso do grupo focal para a coleta de dados, pois, como argumentam Gatti (2005) e Morgan (1997) ele vem crescendo em diversas áreas como saúde, marketing, publicidade, administração e gestão e nas pesquisas em ciências humanas. Para além disso, esta abordagem possibilita a condução menos diretiva por parte do pesquisador e maior interação entre os participantes, diferenciando-se, desse modo, de outras técnicas, como o caso da entrevista.

Segundo Morgan (1997), a marca registrada do grupo focal é a utilização explícita da interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam menos acessíveis sem a interação produzida em grupo. A principal vantagem do grupo focal é a oportunidade de observar uma grande quantidade de interação a respeito de um tema em um período de tempo limitado.

No grupo focal, não se busca o consenso e, sim, a pluralidade de ideias. Assim, a ênfase está na interação dentro do grupo, baseada em tópicos oferecidos pelo

pesquisador, que assume o papel de moderador. O principal interesse é que seja recriado, desse modo, um contexto ou ambiente social em que o indivíduo possa interagir com os demais, defendendo, revendo, retificando suas próprias opiniões ou influenciando as opiniões dos demais. Essa abordagem possibilita, também, ao pesquisador aprofundar sua compreensão das respostas obtidas.

Portanto, a riqueza do que emerge “a quente” na interação grupal, em geral, extrapola em muito as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame (GATTI, 2005, p. 13).

A Teoria das Representações Sociais adiciona novos fundamentos à técnica. Segundo Sá,

Seu interesse [...] reside no fato de que ela, de certo modo, simula as conversações espontâneas pelas quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. [...] em que pese um certo grau de artificialidade, **os grupos focais** podem fazer emergir uma boa quantidade dos mesmos temas e argumentos que fariam parte de uma conversação sobre o assunto no ambiente natural (SÁ, 1998, p. 93, grifos nossos).

Em acréscimo, Bakhtin analisa a linguagem nas suas relações dialógicas e ideológicas como historicamente determinadas. Para se entender o discurso (o texto falado ou escrito) o contexto precisa ser levado em consideração. A compreensão, portanto, não é só a identificação da linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também os subtextos, as intenções que não se encontram explicitadas: “Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras; coisas boas ou más; importantes ou triviais; agradáveis ou desagradáveis [...]. A palavra está sempre carregada de um discurso ideológico e vivencial” (BAKHTIN, 1992).

Por outro lado, a comunicação de significados implica comunidade; sempre nos dirigimos ao outro e o outro não tem apenas papel passivo; o interlocutor participa do jogo de interação ao atribuir sentido à enunciação:

Tudo o que dá valor ao dado do mundo, tudo o que atribui um valor autônomo à presença no mundo está vinculado ao outro. É a respeito do outro que se inventam histórias, é pelo outro que se derramam lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos; apenas os outros povoam os cemitérios; a memória só conhece, só preserva e reconstitui o outro (BAKHTIN 2006, p. 126).

Dessa forma, a linha de pensamento bakhtiniano contribuiu bastante na condução do grupo focal, principalmente, na percepção dos alunos como indivíduos dotados de saber e de autonomia, para não interferir nas suas falas. Por isso mesmo, a pesquisadora colocou em prática o respeito do princípio de não diretividade, sendo que a moderadora, na pessoa de pesquisadora, cuidou para que o grupo desenvolvesse a comunicação sem ingerências indevidas de sua parte, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusão ou outras formas de intervenção direta. Não se tratou, contudo, de uma posição não diretiva absoluta, ou do tipo “laissez-faire” por parte da moderadora. Esta optou por fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitassem os objetivos do trabalho.

De acordo com Morgan, a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, atitudes, sentimentos, crenças, experiências e reações de um modo que não será possível com outros métodos como a entrevista ou o questionário. Portanto, o grupo focal permite fazer sobressair uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, o que permite captar significados (MORGAN, 1997).

Dessa forma, faz-se necessário, também, criar um clima aberto às discussões para que os participantes sintam confiança e expressem suas opiniões e possam enveredar pelos ângulos que quiserem (GATTI, 2005, p. 12).

No entanto, não foi fácil abrir mão das minhas concepções de como uma professora deve agir com um grupo de jovens, da mesma forma que não o foi para eles. Esse conflito interior, acho que andei com ele durante toda a pesquisa e acredito que o mesmo aconteceu com os alunos: que postura tomar? Como me manter neutra nas interações? Como não interferir no grupo de forma direta? Essas perplexidades que existiram entre mim e os jovens e que não deixaram de existir durante este trabalho provocaram constantes mudanças no modo como eu me colocava como pesquisadora, no modo como eu ia registrando os nossos encontros e as interações.

Dada a natureza do tema em estudo – apropriações e representações da leitura e a necessidade de contar com a espontaneidade nas manifestações dos participantes, a pesquisadora optou por compor grupos de voluntários, mediante convite, organizando-os de maneira a assegurar a maior representatividade possível do coletivo de estudantes e professores que lecionam na escola em estudo, a disciplina de

português e que estejam a trabalhar nos dois ciclos, isto é, da 8^a a 12^a classes, por serem poucos os que lecionam o II ciclo. Desse modo, pretendeu-se perceber como esses professores trabalham o texto lírico de forma a propiciar uma prática de leitura nos seus alunos.

Ao todo, foram selecionadas duas turmas, sendo que uma era composta por 45 jovens. Destes, 28 moças e 17 rapazes. A segunda turma era constituída por 58 jovens, sendo 33 moças e 25 rapazes. Ao todo, na pesquisa, optou-se por trabalhar com um universo de 103 jovens em que 61 eram do sexo feminino e os demais do sexo masculino.

Os participantes foram organizados em grupos que variaram entre 10-12 estudantes de modo a permitir abordar questões em profundidade. O emprego de mais de um grupo permite ampliar o foco da análise e cobrir várias conclusões que possam ser intervenientes e relevantes para o tema (GATTI, 2005, p. 22).

Quanto aos professores, sua organização resultou em um grupo, que são apresentados no quadro abaixo e com informação sobre sua formação e anos de experiência. Por identificar a instituição na qual se estava pesquisando e para preservar a identidade dos professores e dos alunos, os nomes apresentados são fictícios, embora soubessem que suas falas sobre as histórias eram anotadas⁵⁷.

Tabela 4 - Professores por faixa etária, formação e anos de experiência

Nome do professor	Idade	Formação	Anos de experiência
Paulo	35	Grad.-Letras/UP	5 anos
Sidney	29	Grad.-Letras/UEM	10 anos
Felisberto	32	Bacharel-letas/UP	3 anos
Júlio	35	Grad.-letras/UP	7 anos
Estevão	36	Grad.-letras/UP	5 anos
Jaime	33	Grad.-letras/UP	8 anos

Fonte: Pesquisa da autora

Como se pode observar, todos os professores são jovens e possuem formação superior.

Importa referir que para a realização das interações com os diferentes grupos foi tomada em consideração a recomendação de Gatti, segundo a qual não se pode dar aos participantes informação detalhada sobre o objeto do estudo. Portanto, os

⁵⁷ Não foi necessário o uso do termo de consentimento para a pesquisa na escola. Apresentei-me à direção da escola como professora e fui liberada a realizar o trabalho de pesquisa de campo sem qualquer outro tipo de formalidade.

participantes foram informados de modo vago para que não fossem com ideias pré-formadas ou com a sua participação já preparada.

No local do registro das interações, os participantes estavam em círculo, usando gravação em áudio e, mesmo assim, algumas anotações escritas foram tomadas como foi o caso do silêncio longo para se pronunciar ou interagir ao longo do trabalho, o franzir da testa, os risos partilhados.

O tempo da duração da conversa para cada grupo foi em torno de duas (2) horas a duas horas e meia, dependendo da mobilidade grupal. Os encontros foram realizados no período de 8-12 de fevereiro de 2016. Para conduzir as sessões, a pesquisadora optou pela seguinte organização:

- um moderador;
- um co-moderador;
- dois controladores do tempo;e
- um responsável pelo equipamento de gravação.

Antes de iniciar as sessões, os participantes foram informados, de forma breve, dos objetivos do encontro e que deveriam dizer apenas o que pensavam sobre o assunto. Portanto, deveriam estar à vontade. Foi explicado, também, o motivo da eleição para participar da reunião; a forma do registro do trabalho e que haveria sigilo dos seus nomes e os dados mais específicos das turmas. Foi também importante explicar que não há certo ou errado, bom ou mau argumento ou posicionamento, que se espera que surjam diferentes pontos de vista, que não se está em busca de consenso (GATTI, 2005, p. 29). O importante é que estivessem livres para expressar seus pontos de vista, não interessando as divergências e/ou convergências, pois toda a reflexão e contribuição eram importantes para a pesquisa.

Moderadora: Todos se conhecem? [os participantes acenam afirmativamente]. Nós vamos ficar aqui conversando por cerca de duas horas, temos ali uns salgadinhos, doces, biscoitinhos e algumas bebidas, ok? Vamos falar um pouco sobre como vai funcionar a nossa dinâmica. A ideia é que vocês possam falar a respeito dos temas propostos aqui. Eu vou coordenar o trabalho e Z. [a moderadora aponta para o co-moderador] vai me ajudar nesse processo. As colegas [o moderador aponta para duas auxiliares] vão estar observando, cuidando do equipamento e acompanhando nossa dinâmica, mas sem interferir, está bem? Minha posição vai ser a de moderar. Não vou participar, não vou dar as minhas opiniões. A palavra vai estar com vocês. Não vamos exigir que cheguemos

a um consenso; trata-se apenas de ouvir a opinião que vocês têm a respeito desses temas. Toda palavra deve ser dirigida ao grupo e não a mim.

Nessa ótica, à moderadora cabia introduzir o assunto, propor alguma questão norteadora, ouvir, procurando garantir que os participantes não se apartassem demasiado do assunto e permitir que todos tivessem oportunidade de se expressar.

Alguns participantes agiam de tal forma que envolviam os outros na interação, embora, em alguns casos caíssem no silêncio, risos, o que obrigava o envolvimento da moderadora. Neste contexto, Bakhtin (1992) indica que o espaço interativo estabelecido por meio da linguagem não é constituído *a priori* e nem tampouco se trata de esfera consensual. Ao contrário, a interação passa a ser estabelecida nas negociações de sentido, nas hesitações, nas entonações e até mesmo no riso, como espaço legítimo de produção de sentido, de construção social do lugar de onde o sujeito fala (SILVA, 2012, p 177)⁵⁸.

Assim, a pesquisadora procurou orientar seu olhar no campo, esse lugar onde era 'hóspede', lembrando o que levava em sua bagagem. Só poderia ouvir o que os jovens e os professores tinham a dizer e compreender as possíveis experiências que as interações lhes proporcionam.

Quanto à análise de dados⁵⁹, primeiro foram transcritas as falas grupais, depois transcritas em categorias (divergentes e/ou convergentes) assim como as que não se encaixam em nenhuma das duas categorias, os silêncios. A análise foi feita segundo a sequência do roteiro de orientação nas interações grupais. Gatti refere que a análise na sequência das interações é extremamente importante, pois permite níveis interpretativos mais aprofundados e teoricamente mais significativos (GATTI, 2005, p. 48). De outro modo, agregaram-se algumas falas que se revelam idênticas nos diferentes grupos.

Portanto, frases representativas da fala dos participantes foram selecionadas, compondo o quadro de análise das categorias. Esta estratégia foi utilizada com o

⁵⁸ Trata-se de um estudo que enfatiza a metodologia do grupo focal no desenvolvimento da pesquisa, no âmbito de um curso de graduação em Pedagogia de uma universidade pública realizada com jovens em uma escola pública de formação de professores, no bairro do Jardim Botânico, zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

⁵⁹ A análise é um processo de elaboração, da procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista os propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema (GATTI, 2005, p. 44).

propósito de resgatar o significado e o colorido afetivo das manifestações dos participantes, ofuscados pelas diversas reduções inevitáveis no processo de tratamento dos dados e de análise do conteúdo.

Apresentados os caminhos trilhados na consecução das interações grupais, a seguir são apresentados os dados obtidos⁶⁰, em que se salientam experiências: de que forma os alunos da ESGM se apropriam da leitura? Que representações da leitura se afiguram para estes alunos? Os professores da ESGM propiciam momentos e estratégias para a prática de leitura dos seus alunos?

3.4 Apropriações e representações da leitura por jovens da Escola Secundária Gwaza_Muthini

A leitura compreendida como espaço de busca de sentidos vários, tem a escola como espaço privilegiado de veiculação da experiência leitora. Nesse contexto, a ideia de lugar e espaço tem como possibilidade definir um campo específico, entendendo cotidiano como esse espaço praticado pelos sujeitos. Um lugar é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência (CERTEAU, 2005), tal como afirmam os alunos:

Domingos: Não gosto de ler porque isso não começou na infância, mas, sim, na escola com o professor.

Arlete: Nossos pais nada têm a ver com isso e não gostam de ler. Não temos essa cultura em nossas famílias.

Ana: o único lugar de contato com a leitura nas vidas é a escola.

Anita: professora, eu não vou mentir. A verdade é essa mesmo. Quase que só lemos na escola, na sala [...] durante as aulas.

Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. Existe espaço sempre que se tomam em conta os vetores

⁶⁰ Mesmo ciente de se tratar de grupo focal, optou-se por elaborar um guia de tópicos que orientasse as interações para facilitar e para evitar trilhar por caminhos subjetivos, sem produto, constituído por categorias definidas *a priori*, com base na literatura sobre a prática da leitura, a saber: o que significa ser jovem em Moçambique, a leitura desenvolvida atualmente; o conceito de literatura; entendimento de leitura e de leitor, importância da poesia ou do texto lírico, tipo de leitura que circula na escola; importância da leitura; os tipos de leitura que circulam na família- para os alunos. E para os professores: problemas enfrentados pelos alunos na escola, importância da poesia, receptividade do aluno ao texto lírico, frequência do trabalho com o texto lírico em sala de aulas, incentivo à prática de leitura nos alunos.

de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais, ou de proximidades contratuais (CERTEAU 2005, p. 201-203). Dessa forma, espaço é o lugar praticado. A rua, o aeroporto, uma praça ou uma escola são transformadas em espaço pelas pessoas: pedestres, viajantes, alunos que nele circulam e dão vida àquele lugar. Neste sentido, a escola aqui enunciada e/ou a sala de aulas entendem-se como a floresta propiciadora de caça.

Certeau (2005) acredita que o homem ordinário, através da sua inventividade e recriação, apropria-se do espaço e dos produtos impostos pela classe dominante⁶¹. Dessa forma, a leitura é uma apropriação. É nessa floresta onde os professores e alunos se cruzam, se animam, leem textos, imagens, figuras, balbuciam, dizem palavras, experimentam a leitura de diversos textos numa verdadeira interação, na qual o professor como leitor experiente vai mediando as diversas emoções que se experimentam no cotidiano numa velocidade e tempo determinados:

Lina: Eu acho, professora ... a leitura do texto lírico abre a mente de um indivíduo.

Martins: Para mim, a leitura do texto lírico permite a expressão de sentimentos, de emoções, não é verdade, gente? Ei, ajudem aí...hehehehehe!

Pedro: A literatura e a poesia lírica ajudam a perceber a língua pelo uso de figuras de estilo, para além de permitir várias leituras da realidade.

Zuma: Humm...!Para quem escreve literatura e poesia, esta é uma forma de desabafo, permitindo ao leitor ver através de seus olhos, o mundo à sua volta, pois é através da poesia que ele interpreta, descreve o que vê e sente e propõe soluções para além de ser um meio de despertar consciência individual.

Lina: A leitura permite adquirir conhecimento, pois, muitas vezes, o conhecimento está no papel e na informação para o crescimento pessoal. Falei bonito, nem?

(Todos acenam com a cabeça, concordando, ao mesmo tempo que se riem)

Hailton: Concordo com vocês...heheheh. Mas, também, a leitura auxilia a raciocinar rápido, não é, professora?.

Pedro: Quando lemos, enriquecemos o nosso vocabulário, para além de aperfeiçoar a língua portuguesa, pois ela não é nossa. Vem de muito longe.

Marisa: Verdade. Até atravessou oceanos, rios e mares. Por isso falamos mal.

⁶¹ A invenção do cotidiano é uma teoria das práticas cotidianas para extrair de seus ruídos as maneiras de fazer que, na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de resistência ou de inércias em relação ao desenvolvimento da produção sociocultural. As astúcias dos consumidores compõem a rede de uma antidisciplina- tema central do livro- contracapa.

Zuma: A leitura é uma viagem pelo mundo; aprendemos novas e outras culturas; proporciona diferentes formas de ver o mundo, de compreender o mundo à nossa volta e de viver.
(risos e palmas)

Como se pode perceber, o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve, altera o sentido, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado, observa Petit. Ele encontra algo que não esperava e não sabe nunca onde isso poderia levá-lo. Neste sentido, o texto ou a leitura trabalha o leitor. As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras (PETIT.2008, p. 29).

Em acréscimo, com base no pensamento de Certeau (2005), importa aqui realçar que o homem ordinário, através da sua inventividade e recriação, apropria-se do espaço e dos produtos impostos pela classe dominante. Ademais, a razão técnica acredita que sabe como organizar do melhor modo possível pessoas e coisas, a cada um atribuindo um lugar, um papel e produtos a consumir. Mas o homem ordinário escapa silenciosamente dessa conformação aos sistemas impostos, constituindo-se como recusa. Ele inventa o cotidiano, graças às artes de fazer, astúcias sutis, táticas de resistência pelas quais ele altera os objetos e os códigos, reapropria-se do espaço e do uso a seu jeito. Voltas e atalhos, maneiras de dar golpes, astúcias de caçadores, mobilidades, histórias e jogos de palavras, mil práticas inventivas provam, a quem tem olhos para ver, que a multidão sem qualidades não é obediente e passiva, mas abre o próprio caminho no uso dos produtos impostos, numa ampla liberdade em que cada um procura viver do melhor modo possível a ordem social e a violência das coisas. Portanto, a leitura é uma apropriação. Uma abordagem mais atenta revela a que ponto a leitura produz outros efeitos- um outro texto:

Francisco: Os jovens não gostam de ler. Se leem não o fazem corretamente. Há problemas de acentuação, de pontuação e da apreensão do sentido do texto.

(Risos e uma pausa maior)

Zuma: Em suma, em Moçambique, não há prática de leitura por parte dos jovens. É raro encontrar um jovem lendo. A maioria diz que essa coisa de ler não é para nós, sobretudo porque não há vantagem nenhuma nos textos poéticos que nos são propostos para ler.

Ana: Nada nos dizem tais textos, não fazem parte dos nossos interesses. Não fosse por isso, quem sabe a gente não lia. (risos).

Os testemunhos de rejeição ao ensino da leitura do texto poético e/ou lírico revelaram-se preocupantes em razão de seu número e os argumentos apresentados, visto que, desde então, outras investigações⁶² confirmaram o que se observou. De fato, os discursos negativos com relação às leituras recomendadas, dirigidas, impostas pelos professores de português e livros didáticos parecem ser generalizados.

Portanto, pode-se avançar que a imagem que se tem da leitura resulta de representações que supõem não apenas a capacidade de ler, em qualquer nível que seja, ou mesmo o uso desta capacidade para a realização de tarefas diversas, sejam relativas ao trabalho, ao consumo ou lida na vida cotidiana, “mas fundamentalmente uma atitude habitual: o leitor será alguém que tenha o hábito de ler, hábito gratuito, quase sempre ligado à curiosidade intelectual ou a tipo superior de entretenimento e de reflexão e, acima de tudo, um comportamento individual” (ZILBERMAN, 2002).

Dessa rejeição crescente das práticas de leitura literária ligadas ao ensino do texto lírico veiculado pelo LD de português, alguns jovens dão razões precisas: apontam para a circunscrição do corpus aos clássicos como uma delas, assim como professores que não criam condições para que eles se tornem potenciais leitores e possam ter a leitura como uma prática costumeira e cotidiana. O cânone escolar é frequentemente visto como demasiado acadêmico, muito distante do ponto de vista cognitivo, mas também muito afastado dos valores, das experiências, da cultura, da subjetividade e das fontes de prazer dos jovens na contemporaneidade moçambicana:

André: professora, aqui na escola, só circula a leitura silenciosa para interpretar textos na aula de português.

Maria: Hii [...] Não, não diga [...]. Algumas vezes fazemos leitura oral para apresentar trabalhos em outras disciplinas, isto é, leitura por obrigação nas disciplinas de geografia, história. São poucas vezes, mas fazemos.
(Todos se riem e se cutucam)

Natália: Na escola lemos livro didático, pois é o que a nossa biblioteca oferece. O resto são livros velhos que estão lá.

Nunes: Ah, Natália! E os professores?

Em unísono: também...

(Todos se riem muito)

Zuma: Professora e colegas, na verdade, não há motivação para ler na escola pelos assuntos abordados, com a exceção de Mia Couto que escreve assuntos do nosso cotidiano e pela forma como brinca ou

⁶² Citam-se os estudos de: FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão* (1994); ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia. M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas* (2009); MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* (1986); BUTLEN, M. *A leitura: uma prática polimorfa* (2015); SILVA, Márcia C. da. *Leitura, pesquisa e ensino* (2013), dentre outros.

apresenta a língua falada pelos moçambicanos. Isso foi em um pequeno texto de uma página levado pelo professor para a aula.

Dino: Hum, colegas. Não podemos esquecer que os professores não motivam os alunos para ler. Pronto, falei. (risos). Por isso, professora, ah! Eu falo, sim [...] hummm, eu penso que se os professores gostassem de ler, eles nos ensinariam. Quem sabe também podemos praticar leitura e passaríamos a saber o seu sentido na vida de cada um.

Dessa forma, é preciso perceber que se aprende a ler quando a curiosidade se transforma em necessidade e esforço para alimentar a imaginação, desvendar os segredos do mundo e dar a conhecer o leitor a si mesmo através do que lê e como lê (MARTINS, 1986, p. 17). Em realidade, o leitor é preexistente à descoberta do significado das palavras escritas; ele configura-se no decorrer das experiências de vida desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante. É, pois, neste contexto de organização de conhecimentos adquiridos e quando se estabelecem relações entre experiências e a tentar resolver problemas que se nos apresentam que nos permitimos a ler e nos habilitamos a ler “tudo”- o lado prazeroso e otimista do aprendizado da leitura, significando, aqui, a conquista de autonomia e a ampliação dos horizontes.

Portanto, ao se pensar sobre o papel da escola na formação de uma prática de leitura de seus alunos, há que procurar perceber alguns dos entraves que se projetam perante o aluno em suas experiências com a leitura. São essas experiências que determinam o desejo de uma prática constante ou o desinteresse pela leitura. A maneira como a leitura é oferecida bem como as suas significações marcam o leitor ou o indivíduo e o vão acompanhar ao longo de sua vida e serão vislumbradas e revividas novas leituras.

A escola pode ajudar os alunos no sentido de se tornarem leitores de textos que circulam no social e não limitá-los à leitura de um texto pedagógico destinado apenas a ensiná-los a ler, pois a leitura não é apenas tarefa da escola. A escola tem o papel de iniciá-los neste processo e desenvolver neles o gosto e prática da leitura através dos vários textos que circulam socialmente:

Márcia: Leitor é quem se dedica à leitura.

Diana: Concordo. Leitor é quem tem paixão pela leitura e se inspira na leitura.

Maria: Eu penso que é quem gosta e está constantemente em contato com os livros. **Nando:** Leitor, não é quem lê por obrigação como nós; que só lê na escola e na sala de aulas, mas em casa não.

(Risos)

Dino: É isso aí. Assinado. Nós exageramos. Precisamos mudar [...], mas como?

Soquisso: Gente, para mim [...] leitor é...é... o indivíduo com prática de leitura cotidiana ou frequente e compreende o que lê. Ou melhor, entende o que lê, eu acho nem.

Felisberto: Ele é um investigador, pois a leitura é inesgotável. Lê muito e não se cansa.

A dificuldade de compreensão explica, também, as rejeições, sobretudo, quando se alia ao sentimento de uma distância com relação aos centros de interesse e um claro distanciamento cultural:

Clemente: Não gosto de ler porque sempre me pergunto que sentido tem isso para mim. Por exemplo, os textos que aparecem no livro didático (pausa).

Lina: É verdade, professora. Não entendemos o seu significado, muitas vezes.

Daude: Os tipos de poesia que aparecem nos livros não falam do nosso tempo.

Clemente: Acho que há um pouco de exagero em querer nos moralizar com aqueles poemas. Tem cheiro de partido político. Quem não sabe qual? Mas eu não falei nada. Só estou pensando alto, bem alto.

(Todos se riem, concordando)

Com efeito, os obstáculos à recepção imposta pelos livros didáticos de português estão associados. Por parte dos docentes: falta de consideração das práticas dos sujeitos leitores em formação. Por parte dos alunos: distância e dissonância cognitiva e cultural com relação ao universo representado nos textos, ausência de conhecimento de técnicas de leitura e de releitura eficazes, falta de conhecimento acerca das diferentes posturas de leitura:

Professor Paulo: Os textos propostos nos livros didáticos não se adequam aos alunos e vice-versa (risos). Portanto, algo está a falhar no currículo.

Professor Sidney: Os textos são simples, mas os alunos não captam o texto; não conseguem abstrair-se e do texto extrair a intenção do autor. Portanto, o problema não é o texto, mas, sim, os alunos. Acho eu que precisamos descobrir o que se passa.

Professor Jaime: O professor quando fala os alunos não percebem o que ele diz.

Desta colocação é possível indagar: será que falha aqui o currículo ou o professor? Não estaríamos diante de um despreparo do professor para trabalhar o texto literário/lírico? Será que os textos oferecidos aos alunos têm tomado em consideração as suas mundividências?

É preciso perceber que o papel ativo exigido pela literatura ao leitor pode ser condicionado pelo prazer que este tem em lê-la e pela percepção do leitor de uma qualquer utilidade da leitura daquela. Para que o prazer e a utilidade de ler literatura possam, de fato, fundir-se, é importante que os leitores compreendam em profundidade os textos que lhes são oferecidos ou apresentados. Outro aspecto a perceber diz respeito à formação do professor que, de certa forma, é responsável pela sua ação docente e concepção que ele tem da leitura. A falta do conhecimento do valor da poesia guia as suas ações como um mediador importante na relação do texto-leitor.

Portanto, não é o LD que vai tornar o professor alheio a um discurso que eleve o gosto, o prazer e uma prática de leitura aos seus alunos. O professor pode contradizer ou reinterpretar as atividades do LD. Da mesma forma, o uso do LD não garante que o texto lírico ou de outra natureza seja bem sucedido na sala de aulas, a não ser o encaminhamento devido do professor.

Assim, é importante os jovens terem à sua disposição um acervo de obras compatível com o seu grau de autonomia e também o contato com outras obras mais complexas que possam servir de incentivo e descoberta de novos horizontes. Daí que o professor não se pode restringir a tratar dos textos propostos pelos programas de ensino e manuais escolares que nada têm a ver com a cultura dos jovens, pois a gratuidade do ato de ler é talvez uma das explicações para o prazer.

Quanto ao aspecto cultural, sobre a leitura que circula na família, os jovens disseram o seguinte, depois de um silêncio muito prolongado:

Mário: (risos). Será que existe? Em casa não lemos. Se acontece, trata-se de uma leitura em voz alta pelos nossos pais da Bíblia Sagrada por todos os membros caso saibam ler. Essa leitura serve para a promoção de valores morais.

Artur: A leitura escolar não existe. Professora, é como se os outros livros não ensinassem algo de valor para as nossas vidas. Só a bíblica parece ter boas maneiras de convivência na sociedade no ver de nossos pais.

Kanana: eu acho que nossos pais querem que nós sigamos o que vem na bíblia e não nos percamos, já que eles têm dito que a juventude contemporânea está perdida.

Mário: Isso é verdade, professora. Para eles, a salvação está na bíblia. Ficam felizes quando lemos bíblia.

Marisa: Acho que querem que todos sejamos padres e irmãs. Eu nem pensar...

(Todos se riem)

De acordo com as falas destes alunos, acredita-se que na concepção de seus pais, a salvação está na Bíblia pelos ensinamentos que esta traz na vida da sociedade que, por sua vez, está em busca constante pelo equilíbrio e paz no mundo, mesmo reconhecendo o seu lado “ruim”, sobretudo o velho testamento. Ademais, acredita-se que os pais olham para esta questão como forma de educar as pessoas para o curso normal da sociedade. Para eles, a Bíblia é o único meio e instrumento capaz de elevar a mente dos jovens para a boa conduta e daí, uma sociedade “justa e igualitária” em que se alguém comete pecado é responsabilizado e penalizados pelos seus atos. Ademais, a Bíblia ensina o caminho do perdão, do amor, da felicidade, quando os preceitos divinos são tomados em conta pelos indivíduos. Entretanto, os jovens escapam silenciosamente a essa conformação e imposição pelos pais, como se pode ver nos excertos: -“Acho que querem que todos sejamos padres e irmãs. Eu nem pensar...”; - “Só a bíblica parece ter boas maneiras de convivência na sociedade no ver de nossos pais”. Portanto, são falas que remetem a várias leituras como resistência ao que se pensa ser importante para educar os espíritos e/ou a mente dos jovens.

Nessa acepção, apoiando-se nos argumentos de Roger Chartier (1990), faz-se necessário que professores conheçam as práticas de leitura de seus alunos e considerem os fatores socioculturais, pois o gosto é formado culturalmente⁶³, intervenientes no trabalho com a leitura na escola e não basear-se, apenas, no que está proposto no LD. Por isso, ao eleger um livro ou texto para apresentá-lo aos alunos, talvez o professor devesse analisar, primeiro, a sua qualidade, equiparando-o ao capital cultural de seus alunos. É o olhar crítico do professor que ajuda o aluno a inserir-se na prática da leitura, separando o que é de mais valia para ele.

Ademais, o capital cultural explica por que alunos das classes populares não suprem as demandas de leitura na escola. Alunos das classes populares, cujo capital cultural é diferente do capital cultural das classes privilegiadas, têm dificuldade de construir sentido para as leituras da escola, se as práticas de leituras que a escola privilegia estão baseadas nas leituras das classes favorecidas pelo capital cultural. É a partir da leitura literária que é possível reconhecer o outro. Daí o

⁶³ O capital cultural é constituído pelos saberes, competências e outras aquisições culturais. Este capital revela as desigualdades de performances segundo a classe social de origem. In: VALLE, Ione Ribeiro. A Obra do Sociólogo Pierre Bourdieu: Uma Irradiação Incontestável. Artigo apresentado no congresso: International Sociological Association – Midterm Conference Europe, Lisboa: 2003 p.13)

leitor permitir-se o movimento de desconstrução ou construção do mundo que se faz pela experiência da literatura, embora contenha as negociações, as adesões e outros processos de interação cultural.

Pelas colocações acima, os jovens da pesquisa revelaram-se convencidos de que não são leitores, porque para eles ler é essencialmente ler por obrigação, mais precisamente, ler poesia lírica prescrita pela escola, a partir do livro didático. Nesse aspecto, eles compartilham a representação dominante da leitura, que confunde leitura e literatura. No entanto, eles leem.

Nesse contexto e diante dessa situação, os jovens da pesquisa poucas vezes procuram mostrar-se como leitores legítimos. Muitos estão certos de que são leitores medíocres ou mesmo não-leitores e, no entanto, quando foi necessário perceber o porquê desta situação durante as interações, o diálogo revelou que os mesmos alunos são de fato muito mais leitores do que eles creem e os seus professores pensam. Suas leituras são diversificadas quanto às mídias, às suas práticas, à sua intensidade. Quase todos leem. Na verdade, eles leem muito, geralmente mais do que muitos adultos. Entretanto, suas leituras, exceto as leituras escolares obrigatórias, muitas vezes não correspondem àquelas que esperam tradicionalmente seus educadores, seus pais, sua instituição:

Fátima: Eu leio no computador para fazer pesquisa ou trabalhos acadêmicos para as aulas de geografia, história, filosofia, etc [...] porque é difícil ter e comprar livro aqui neste país.

Nino: Professora, quando posso eu leio romance de Mia Couto que está muito próximo da nossa realidade e, principalmente, falando de nós jovens e da vida contemporânea em Moçambique e do nosso falar.

Zuma: Ah! Eu tenho lido novidades a partir do facebook.

Nando: Eu, por exemplo, gosto de ler romances policiais, de amor e de aventura.

Nivaldo: hummm! Nando, nada de mentir para fazer bonito.

(Risos)

Nando: É verdade, colegas. Romances como da série CSI Nova York, Mentis Criminosas. São muitos bons. Deveriam ler.

Malangatana: Verdade isso, pessoal. Também gosto.

Nirvana: Leio histórias em quadrinhos. Gente, eu amo isso.

Nesse sentido, é preciso salientar que os professores assim como a escola reconheçam o que se tem dito na contemporaneidade sobre a leitura. De acordo com as teorias recentes, hoje, o exercício de ler ocorre em vários espaços sociais, em muitos suportes e não somente na escola:

Nossos alunos e alunas leem uma grande variedade de textos, dentre eles estão as revistas, os jornais, os cartazes. As leituras são realizadas em

diversos suportes, dentre os quais estão a televisão, o vídeo, o computador. Hoje o exercício de ler ocorre menos na escola, na casa e mais nos lugares públicos. Lê-se de tudo: jornais, revistas (CHARTIER, 1998, p.41-42).

Portanto, a partir do estudo de Chartier (1998), pode-se dizer que o suposto estado de não-leitura, que tem sido proclamada, talvez esteja caracterizado pela forma como a escola concebe as práticas da leitura e pelo fato de seus alunos não lerem os textos que a escola considera indispensáveis. Assim, por meio do conhecimento das práticas de leitura realizadas fora da sala de aula e em outros suportes, os professores poderão relacionar essas práticas com as leituras da escola, ajudando os alunos a aprenderem mais sobre outros tipos de leitura e textos que ainda não lhes são familiares, por um lado.

Por outro lado, os professores e a escola precisam perceber que o ato de ler se constitui num instrumento de luta contra a dominação na medida em que o acesso à escrita (ao livro) aparece como privilégio de classe, tal como apontam os vários autores em diálogo ao longo do texto. Por isso mesmo, para Silva (1986, p. 50) a falta de instrumentos que promovam a leitura é bem calculada pelo poder dominante, isto porque uma pessoa letrada, que possui a capacidade de penetrar nos horizontes colocados em livros e similares, é capaz de colher subsídios para posicionar-se frente aos problemas sociais. Ademais, a presença de leitores críticos, sem dúvida, incomodaria bastante a política da ignorância e da alienação estabelecida pelos regimes ditatoriais e disseminada através dos aparelhos ideológicos do Estado.

De outra maneira, o conhecimento escolar e do aluno ou a forma de estar no mundo podem conviver e propiciar um “chão” de modo que novas formas de ação sejam viabilizadas. Na escola, é necessário trabalhar a fim de que os alunos aprendam ferramentas das regras para estar no circuito social com conhecimento das regras desse jogo e, assim, interferir nesse jogo, criando outras regras. Esse movimento constitui-se na esfera da linguagem, do discurso (KONDER, 1997 apud KRAMER, 2003, p. 104). A linguagem, mesmo que sofrendo uma decodificação permanente, preserva sempre uma dimensão rebelde, que escape a todas as decodificações. Nela, reconhece-se a realidade constituída e é possível se defrontar com a realidade que se está inventando. Nela, cada um pode apreender o mundo que já foi criado e pode antever o mundo possível das criações que ainda não aconteceram.

Portanto, por mais que os produtores do texto e do impresso multipliquem seus protocolos de leitura e procurem orientar os mínimos movimentos do leitor, sua atualização, seus usos e significados que serão efetivamente produzidos encontrarão sempre nos contextos de leitura um regime de condições que poderão ou não favorecer a realização das leituras visadas (BATISTA; GALVÃO, 1999, p. 25). Podem, portanto, desenvolver formas de apropriação que pouco têm a ver com aquelas visadas em sua produção e constituir, desse modo, um novo texto com novos objetivos, usos e significados.

Nesta ótica, de acordo com o recurso de reapropriação de Certeau (2004), além da materialidade, o texto acompanha os leitores nos seus espaços socioculturais; o leitor-texto-autor estão aprisionados por laços móveis que se movimentam segundo uma dinâmica de restrições e possibilidades do indivíduo no jogo social.

É, pois, neste contexto de explícita defesa do consumidor, de absorvê-lo da acusação de passividade, que se encontram em Certeau (2004, 2013) argumentos profundamente sustentados na cultura, na sociedade e nas instituições que buscam impor uma política dos significados. É, de fato, esta constatação de que os sentidos estão mergulhados numa rede sociopolítica que nos impede também de entender a 'produtividade do leitor' como sinônimo de autonomia, de liberdade e de indisciplina absolutas.

Dessa forma, a escola e o professor podem perceber a importância da apropriação/reapropriação ou reinvenção, a partir da leitura do texto, entendidos e compreendidos como a representação da realidade do meio circundante da escola, a chamada cultura escolar em Chartier (1998) que, de outra forma, é propiciadora de mil formas de caça na escola como espaço/floresta/campo dessas apropriações, conforme os estudos de Certeau (2003). É preciso entender que a escola consiste em um campo social.

Portanto, o campo social é um campo de forças/lutas entre os agentes posicionados uns em relação aos outros, orientam-se, sabedores práticos das regras, limites e possibilidades que estruturam o jogo social do campo que reproduzem. Há na agência dos indivíduos no interior do campo certa liberdade, improvisações, inventividades, com estratégias (não-conscientes), tentando angariar uma acumulação maior de capital (objeto de disputas), tentando atingir as posições

mais elevadas, portanto, tentando adquirir poder (simbólico), reconhecimento, reputação, autoridade e notoriedade.

Outro aspecto a considerar tem a ver com a apreensão. A apreensão da obra de arte estética tem concedido valor simbólico ao leitor na tarefa de aprender a ler, quando se cumpre o seu papel de verdadeira obra de arte e, principalmente, quando se põem em prática as experiências pessoais do leitor, concorrendo, desse modo, para seu autoconhecimento e desenvolvimento de um espírito reflexivo e crítico.

Portanto, ler não é dizer o que o autor diz, nem o que eu venha a dizer sobre o que ele diz, mas significa enunciar o meu próprio sentido, o meu dizer diante do outro ou a respeito do outro

Contudo, sobre o trabalho estético do texto poético, os professores referiram que pouco trabalham estes aspectos, passam de modo superficial, dando enfoque, somente, aos aspectos formais:

Professor Sidney: Não se analisam com profundidade os textos, seguindo-se apenas as perguntas que aparecem nos livros didáticos do tipo adivinhação das intenções autorais.

Professor Jaime: Durante o trabalho com o texto lírico tem-se em conta o ritmo e a musicalidade como questões fundamentais a serem trabalhadas. Disso sabemos todos. No entanto, não é o que acontece. Isso acontece porque existem ‘professores bombeiros’, os que não são formados para lecionar português, mas, sim, em outras áreas do saber como filosofia, psicologia e se sentem capazes de dar aulas de português.

(Risos)

Professor Júlio: Eu pelo menos já disse que não gosto de poesia. Não tenho vergonha de dizer isso. Ah! Para começar, nunca tive incentivo para isso [...]. Para quê mentir? Mas, infelizmente, tudo isto é muito triste para a nossa escola.

Professor Estevão: É vergonhoso admitir como professores. Mas fazer o quê? É o sistema.

Assim, os alunos ficam apenas sujeitos a uma leitura normalizada, regulada, segundo a qual todos devem buscar os mesmos sentidos, já que os dispositivos pedagógicos transportam para a aula, através de enquadradores discursivos e solicitações com a função de dispositivos interpretativos (DIONÍSIO, 2000, p. 399), sentidos fabricados noutros lugares, deixando de lado a característica fundamental da poesia lírica, sobretudo da contemporaneidade, manifesta pela tendência para a interrogação, a reflexão crítica, a desmontagem, a negação e/ou a ruptura.

Além disso, muitos dos sentidos a serem apreendidos em um texto lírico precisam de um leitor mais experiente que possa ampliar o sentido do que está escrito. “É durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto:

não é durante a leitura silenciosa nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 2002, p. 24). Caso contrário, o leitor continuará concebendo o texto literário ou lírico como um mistério, algo difícil de aceder ao qual cabe contemplar em estrita admiração. Ademais, os leitores acabam associando a poesia e a literatura ensinadas na escola, de modo geral, a textos herméticos que pouco ou nada têm a dizer para eles, o que de certa forma pode gerar uma situação de fracasso de formação leitora:

Professor Júlio: Se no nosso seio o texto lírico não é bem recebido, o mesmo acontece no seio dos alunos ou mesmo pior.

Professor Felisberto: Os alunos não gostam do texto poético/lírico. A falta de motivação que se deve à escolha do texto.

Professor Júlio: Mesmo que queiramos nos desviar dos textos propostos no livro didático, não é possível porque o trabalho é controlado através de testes provinciais e exames nacionais, em que o texto da avaliação é o proposto no programa e/ou planos analíticos trimestrais, sobretudo, a poesia de combate que nada tem a ver com a realidade e interesse do aluno.

Conseqüentemente, um ensino simplesmente técnico mostra-se demasiado parcial, frequentemente falta o essencial, a saber, as dimensões social, cognitiva e cultural. Portanto, professores e alunos não manifestam um real envolvimento com leitura, não gostam dessa prática, isso condicionado ao pertencimento a um meio social e cultural desfavorecido, o baixo nível de envolvimento em leitura, a ausência da prática de sociabilidades entre leitores, a não frequência aos espaços de leitura, assim como a não posse de livros, como atestam interações da pesquisa.

Sendo a escola um espaço privilegiado de formação de leitores ou de iniciar os alunos numa prática de leitura, é imprescindível que ofereça uma grande diversidade de autores, principalmente os seus contemporâneos. A poesia que atinge o aluno é a que apresenta o mundo do leitor, em particular, o mundo juvenil. A poesia que fala de sentimentos, da realidade do mundo em que o aluno vive, porém, apresentada e vista de forma diferente e divertida. Poemas comoventes que vão ao encontro do mundo dos sonhos dos alunos e de suas angústias. Poemas em que o olhar dos alunos se reflete como uma imagem viva de si; que apelem à sua emoção e desejos. Como diria Hegel: a lírica “enraíza-se na revelação e no aprofundamento do próprio **eu**, na imposição do ritmo, da tonalidade, das dimensões, enfim, desse mesmo **eu**, a toda a realidade” (HEGEL, apud AGUIAR E SILVA, 1973, grifos nossos).

Assim, ao lírico é impossível exilar-se de si mesmo, alhear-se da sua interioridade a fim de se *outrar*, como diria Fernando Pessoa. Portanto, a poesia lírica reside na emoção, nos sentimentos, na meditação, nas vozes íntimas, suscitando a subjetividade do poeta de quem lê.

Nesse aspecto, foi possível destacar um paradoxo apontado pela pesquisa. A dificuldade de leitura apresentada pelo aluno não é só dele. Também os professores demonstraram ter pouca formação cultural e literária, percebendo-se que o seu acesso à leitura de obras foi somente por meio da escola, refletindo-se na prática, quando assumem o papel de professores de LP, pois a leitura e a literatura passam a ser apenas trabalhadas como parte de um conteúdo a ser seguido, quando afirmam que:

Professores Estevão e Júlio: Se no nosso seio o texto lírico não é bem recebido, o mesmo acontece no seio dos alunos ou mesmo pior.

Professor Jaime: Leio muito pouco hoje do que quando tinha 10 anos de idade.

Professor Sidney: Gente, cá entre nós, essa coisa de texto lírico é para sonhadores [...]. Eu nunca gostei. Desculpem, mas é isso.

Professor Felisberto: O primeiro contato com a leitura deu-se na escola, depois em casa com o material religioso. Portanto, lemos por obrigação, mesmo para dar aulas.

Professor júlio: Eu nasci numa família em que a escola foi para poucos, lá no interior. Só aprendi a ler na escola. Colegas, [...]. Xiiii! Uma coisa é séria, nunca li um livro inteiro na minha vida. Acho que preciso mudar. Aliás, todos nós.

(Todos se riem)

É importante acrescentar que não se trata de culpar os professores pelas suas práticas de leitura “ineficientes”. A questão é que se os próprios professores não têm a prática da leitura e necessitam trabalhá-la com os alunos, como podem fazer isso? Como podem utilizar a literatura para a constituição do sujeito, se eles não foram formados conforme esse pressuposto, se não foram expostos a práticas de leitura eficientes e significativas, se encaram a literatura como estudo dos aspectos formais somente e como algo difícil de aceder?

3.5 Dificuldades e resistência à leitura: Que “soluções”?

Descobertas as dificuldades e os motivos da resistência à leitura do texto lírico, torna-se necessário encontrar a origem dos problemas a superar na conquista do letramento e, é claro, orientar a elaboração de soluções pedagógicas, principalmente, as que auxiliam a leitura da literatura, a começar pela reconfiguração do quadro oferecido para a leitura do texto lírico, o que inclui, de certo modo, introduzir obras de literatura que interessem a juventude, em sua diversidade genérica e na variedade de seus suportes a fim de aproximar os textos escolares do cotidiano da vida dos leitores, segundo seus desejos. Os próprios professores afirmaram não gostar da poesia, não ter a prática gratuita de ler, associado ao fato de a escola não possibilitar momentos de leitura:

Professor Felisberto: Oferece-se pouco a leitura na escola, tanto que os alunos não têm o hábito de ler fora dos muros da escola. Um dos motivos para esta situação é a falta de livros na instituição.

Professor Sidney: A escola não oferece livros. A sala chamada biblioteca só tem um livro para cada classe e o resto dos livros estão ultrapassados, para além de serem do ensino superior depositados lá como lixo.

Professor Estevão: Os alunos, quando leem na internet, telemóveis, só conversam com amigos. Leio muito pouco hoje do que quando tinha 10 anos de idade.

Professor Júlio: O primeiro contato com a leitura deu-se na escola, depois em casa com o material religioso. Portanto, lemos por obrigação para a aula somente.

Contudo, esta abertura não é condição suficiente para solucionar os problemas encontrados. Com efeito, Max Butlen, no seu artigo “A leitura: uma prática polimorfa”, traduzido para a língua portuguesa na revista *Leitura: Teoria e Prática* por Enid Abreu⁶⁴, refere que, frente à situação de falta de uma prática de leitura entre os jovens, é necessário propor a leitura como uma aprendizagem cultural aberta a todas as outras, quer isto dizer que todo o campo da realidade social que cobre o domínio da escrita, tendo em consideração temáticas dos interesses dos alunos, precisa ter a ver com a sua idade e perspectivas presentes e futuras. A este fazer, Passeron chama de “polimorfismo cultural” (PASSERON, 1986 apud BUTLEN, 2015, p.22):

O polimorfismo da leitura tem por consequência o fato de ela se revelar necessária e até mesmo determinante para descobrir, iniciar-se e depois dominar as outras práticas culturais. Ao ir ao encontro de todas as outras,

⁶⁴ Trata-se de uma pesquisa realizada na França com adolescentes de 15 anos que apresentam dificuldades de compreensão dos textos, para tratar informações e, sobretudo, em inferir e interpretar.

ela se afirma como “a mais naturalmente polimorfa das práticas culturais”. Ela dá suas chaves, ela contribui para seu exercício e o facilita. Ela esclarece, serve de base para as criações artísticas, muitas das quais, desde as primeiras escritas, se enraízam na cultura escrita, ampliam-na ou a ela se reconectam. Em suma, as práticas de leitura alimentam as outras práticas culturais, com elas dialogam, se combinam permanentemente: com a literatura, a poesia, o teatro, a música, a pintura, as artes visuais.

Criar uma rede aberta de textos que podem ser aproximados, comparados, confrontados, segundo uma perspectiva de leitura. As leituras extraescolares de ficção dos alunos revelaram-se numerosas e diversificadas no que concerne aos títulos, mas relativamente homogênea quanto aos gêneros, alicerçadas na realidade e àquelas que desenvolvem um imaginário que permitem evadir-se do cotidiano em detrimento das leituras impostas pela escola. Portanto, são obras muito contemporâneas. Assim, as leituras que interessam aos jovens não têm lugar na escola e as pedidas pela escola não interessam aos jovens. Como expressa Butlen:

A discordância que resulta dessas separações entre a oferta escolar de leitura e as práticas sociais e culturais dos jovens contribuiu muito para criar uma situação de crise no ensino da leitura. Esta é caracterizada por um conjunto de fatores que fazem com que se evidencie um recuo preocupante do interesse com relação à leitura da literatura por parte das novas gerações (BUTLEN 2015, p. 20).

Em outra análise, por que ater-se apenas aos textos de autores de expressão portuguesa, se existem outras literaturas que, provavelmente, interessariam os alunos pelo seu teor e escritos para jovens, como os de expressão inglesa, espanhola? Não seria esta a pretensão de ter leitores não críticos ao modelo da sociedade em que vivemos? O INDE e o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano deveriam repensar esta questão e incluir, no currículo prescrito, as outras modalidades de literatura, a contar que estamos num mundo globalizado como o de hoje. Isso poderia incentivar muitos alunos a praticar a leitura desejada, embora se reconheça que se trata de uma estratégia editorial que apresenta apenas os autores nacionais com caráter ideológico das minorias com vistas a não perder o mercado e, por isso mesmo, os LD's de português só trazem os autores renomados de expressão portuguesa.

Nesse contexto, Zilberman ressalta a existência de concepções diferentes de leitura. Quando escolarizada, torna-se com frequência uma atividade sem finalidade própria.

[...] a leitura proposta pela escola não se justifica, sem exibir um resultado que está além dela. Sem a exposição de finalidade situada mais além que dê visibilidade e sentido ao trabalho com textos escritos, o ensino de leitura ou a própria leitura não se sustentam. Eis a utopia da leitura, utopia, no entanto, que a desfigura, porque promete uma felicidade que está além dela, mas pela qual não pode se responsabilizar (ZILBERMAN 2002, p. 81).

Ainda de acordo com a autora, há perspectivas equivocadas na linguagem literária, ao mesmo tempo em que recupera outro modelo que aponta para uma possibilidade diferente de aproximação ao texto literário, modelo este que não está presente na escola. Observa-se, então, que além de facilitar o posicionamento do sujeito em uma condição especial, a leitura é ainda uma fonte de energia que instiga a descoberta, a elaboração e um espaço de difusão do conhecimento e de autoconhecimento para o leitor. No entanto, isso é possível se a leitura permanecer como um espaço de apropriação. Ao negociar sua própria imagem com o texto, o leitor faz bricolagens e viagens nômades, mas também pode ser capaz de conferir visibilidade aos seus próprios critérios de validação e de avaliação dos textos.

No entanto, na sociedade contemporânea, os alunos inseridos nas novas tecnologias, em novas estruturas sociais, econômicas e culturais necessitam que determinadas práticas, principalmente relacionadas com a leitura, sejam modernizadas, fazendo com que a mesma seja parte do contexto real do aluno. A leitura deveria servir como incentivo para que o aluno possa observar a sua realidade e fazer inferências a respeito dela, modificando-a ou compreendendo-a de uma maneira menos conformista.

A escola e os professores poderiam ensinar ao aluno uma nova forma de ler, compreendendo os discursos, os posicionamentos, ler nas entrelinhas. A leitura ensinada de maneira ampla aumentaria as possibilidades de conhecer o outro e se autoconhecer, alargaria as alternativas de enxergar o mundo, e inclusive, tornaria possível a entrada do sujeito e a participação dele no próprio mundo da escrita. Não se trata de formar escritores, mas, sim, de inserir os jovens no mundo da escrita. Uma prática que abre possibilidades de “ser e de estar-no-mundo” e por que não uma “saída-de-si”?

Portanto, torna-se fundamental que a escola e professores compreendam que a conquista da habilidade de ler significa a liberação do indivíduo ao conhecimento e consciência de sua cidadania. A leitura da literatura poderá, nesse caso, apresentar-

se como alternativa possível, já que, dentre os materiais postos à disposição do público leitor, foram os de natureza ficcional os que mais sofreram críticas e restrições, especialmente por parte dos pedagogos (ZILBERMAN, 2009).

De outro modo, porque a escola encontra dificuldade para resolver uma questão de tal dimensão poderia, entretanto, encontrar formas de cumprir seu papel no sentido de desenvolver ações educativas que possam minimizar o problema, organizando espaços de enriquecimento do currículo e oferecendo aos alunos oportunidades concretas de desenvolvimento da linguagem oral e escrita - a sala de leitura.

Assim, acredita-se que seria de mais valia se a escola pudesse desenvolver um projeto que envolvesse a leitura entendida em sentido amplo, com o objetivo de despertar o gosto e prática de e pela leitura e possibilitar o acesso dos alunos aos livros de literatura juvenil - não limitada à leitura de textos líricos, mas abrangendo a tessitura do próprio contexto do projeto, uma leitura sem cobranças. Além disso, não estaria circunscrito às tecnologias da escrita, já que no desenvolvimento do projeto se aproveitariam as cores, formas, imagens fotográficas e cinematográficas, a linguagem corporal da dança, bem como todo gestual cotidiano dos alunos. Com vista à aquisição de livros, a escola, os professores e os alunos pediriam doações a instituições não governamentais, a escritores nacionais, à comunidade (muitos há que não são usados nas famílias próximas à escola que possam ser do interesse dos alunos).

Portanto, seria importante entender e olhar tal projeto como uma possibilidade, uma releitura do fazer escolar e, somado a isso, potencializadora de uma nova participação e envolvimento com esse lugar chamado escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa pretendeu compreender a leitura realizada por jovens na Escola Secundária Gwaza_Muthini, tendo como suporte o livro didático e se propôs, igualmente, a buscar as formas que aquele dispositivo pedagógico propõe para as apropriações e representações da leitura a partir dos textos líricos, reconhecendo formas diversificadas adotadas pelos jovens.

O contexto educacional na ESGM mostra-nos que o que se tem chamado de leitura nada mais é do que um processo limitado de alfabetização. Identifica-se o aluno-leitor como o estudante que, supostamente aprendeu a ler no ensino primário, de forma mecânica. A realidade levou-nos a compreender que a leitura é tratada como base ou fonte para busca de informações pelos alunos. Porém, o livro didático não permite uma participação ativa do leitor que o capacite a desvendar o mistério dos textos que apresenta, visto que, na maioria das vezes, as leituras destes textos servem para instruir os alunos em relação às normas linguísticas a serem estudadas e seguidas. Ao se utilizar a literatura, pode-se fazer com que se crie uma relação estreita entre os estudantes e o texto, assim como entre o aluno e o professor, partindo do seu próprio contexto ou do cotidiano à sua volta.

Aquele dispositivo pedagógico não promove a consciencialização para um caminho formador do jovem-leitor em toda a sua plenitude. Desse modo, pensa-se que a leitura de textos líricos deveria convidar à imaginação, pois a relevância destes textos passa também pelo seu contributo para a liberdade imaginativa. Numa outra vertente, a verdade, porém, é que os questionários do manual validam apenas a procura mental de sentidos conceptuais do texto; não remetem para uma significação emocional, para as impressões da leitura e para os efeitos desta, nem validam, no processo de leitura, a importância de um qualquer estado emotivo suscitado no leitor.

De outro modo, acreditamos que os questionários constantes do dispositivo pedagógico -manual escolar- sobre poesia lírica têm questões que pressupõem, apenas, a paráfrase textual e procuram que o jovem-leitor, racionalmente e por outras palavras, explique o conteúdo dos poemas. No mesmo sentido, existem também, no LD, muitos questionários que se iniciam com uma afirmação que legitima uma leitura, enquadra o aluno com ela e clarifica o poema à sua mente e

facilita-lhe o trabalho, consistindo num mero reconhecimento de elementos que comprovem a leitura apontada.

Ademais, a escola não favorece a delineação dos objetivos específicos em que realiza a atividade de leitura do texto lírico ou mesmo de outra natureza. Simplesmente lê-se por ler, sendo que, muitas vezes, no contexto, o texto é um mero pretexto para resumos, análise sintática e outras tarefas da língua, pragmatizando a língua em vez de despragmatizá-la, pois os professores se cingem na busca de um sentido único, aceitável que possa ser reconhecido como legítimo, esquecendo que a expressão estética, o prazer da leitura literária só se consegue através da despragmatização da língua.

Ao lado do que foi apresentado, por meio das interações referentes ao ensino da poesia lírica, das práticas de leitura e interpretação na ESGM com os professores, grande parte deles dedica pouco tempo à leitura em sala de aula, ficando mais preocupados com o controle de uma aprendizagem preestabelecida pelos livros didáticos, visando à reprodução de regras gramaticais descontextualizadas e não a produção efetiva de um saber.

Nessa direção, acredita-se que hajam evidências inequívocas de que a capacidade de processamento e de memória melhora significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa, designada *estratégia metacognitiva*, isto é, estratégia de controlo e regulamento do próprio conhecimento. Em acréscimo, o estabelecimento dos objetivos da leitura revela-se de grande valia à medida que permitem *formular hipóteses*, pois a leitura é entendida como uma espécie de jogo de adivinhação e o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa no decorrer da leitura do texto: ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas e ao testá-las, estará reconstituindo uma estrutura textual; na predição estará ativando seu conhecimento prévio e na testagem estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento e, dessa forma, o aluno chega à compreensão.

Os alunos, ao praticarem a leitura, vivenciam uma experiência única com a obra, visando ao próprio enriquecimento pessoal, sem cobranças, como as fichas de leitura destacadas por eles. É através da leitura participativa e reflexiva que o aluno se torna coparticipante e o professor, menos sobrecarregado e mais flexível para o diálogo.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é, por sinal, propiciar as condições em que os alunos, em suas relações uns com os outros e todos com os professores, ensaiam a experiência profunda de se assumirem. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. No entanto, isso não implica excluir os outros, pois os sujeitos são seres históricos e inacabados que necessitam ser formados e isto exige criticidade, o que os torna capazes de ir além daquilo que acreditam ser o correto.

Com essa finalidade, a leitura e a literatura passariam a ser compreendidas como auxiliares na constituição de uma consciência emancipada, verdadeiramente capaz de integrar e transformar a sociedade. A leitura e a literatura fazem parte de uma educação enquanto dinâmica de formação do sujeito para a interação social por meio do diálogo de uma pluralidade de discursos. Nessa direção, a escola pode tornar-se um local privilegiado na realização dessa tarefa, proporcionando ao aluno um lugar de interação com o outro, de multiplicidade cultural, étnica, religiosa, e transformadora. Ademais, o que torna os indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais e ter maior facilidade para alcançar ou se manter em posições mais altas; assim como o sucesso escolar depende, em grande parte, do capital cultural próprio dos indivíduos, que receberam ou cultivaram ao longo da vida, principalmente, quando se torna *habitus*.

O aluno, como agente social, com seu *habitus* adquirido através de experiências vivenciadas nos espaços sociais ao qual pertenceu ou pertence desenvolve certa habilidade para o jogo social (saber jogar). Um sentido de jogo que nem sempre é consciente, que tem um tanto de intuição, de improviso, de criativo e que ao mesmo tempo é condicionado por sua história social no campo e pelo seu próprio *habitus*.

Igualmente, a pesquisa no contexto escolar teve, assim, um valor extraordinário, pois permitiu à pesquisadora compreender muitos processos referentes ao ato de ler e responder indagações de origem, principalmente, sobre a razão de os alunos não gostarem de ler. Compreendemos, ao final, que a leitura pode, sim, fazer com que o aluno transforme a realidade em que vive, explicá-la, entendê-la e reconstruir a sua história de vida, visto que a leitura faz com que o ser humano cresça e dê voz às expressões humanas, porque o faz viver. Na mesma

direção, foi possível entender que os alunos, os jovens leem mais do que se pode imaginar no seu *habitus* cotidiano, embora em número relativamente reduzido, moldando, dessa forma, o pensamento de que eles não têm práticas de leitura.

A aproximação do mundo cultural dos alunos e o conhecimento da história de leitura dos jovens leitores podem servir como uma forma de motivá-los para a atividade e prática de leitura na escola, tal como referido no capítulo II sobre a história de leitura na França, Inglaterra, etc. Assim, sugere-se que, contra uma visão universalista de leitor, seja conhecida e reconhecida a diversidade de práticas de leitura, cujas finalidades, formas de uso e suportes são múltiplos. Dessa forma, a escola funcionaria como lugar de caça e de inventividade.

Essas maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural, alterando o seu funcionamento. Ao procurar viver da melhor forma possível com astúcias anônimas das artes de fazer, o homem ordinário vai criando, inventando o cotidiano, escapando silenciosamente do lugar que lhe é atribuído. Esse homem ordinário nos remete à ideia de sujeitos praticantes, pessoas comuns. Nos espaços e tempos escolares, professores e alunos fazem da escola um lugar praticado.

Enfim, a leitura permite o conhecimento do mundo, preenche as esperanças, dela vem a infinita riqueza, por meio dela todo o leitor pode aceder ao mundo das metamorfoses. Porém, nada jamais é completamente revelado, o leitor deveria captar um segredo que lhe é recusado, apropriar-se dele pela audácia, pela astúcia. Como o conhecimento se aprofunda por ter sido adquirido por uma via desviada, o leitor é tanto mais erudito quanto mais se chocou com o interdito social. Nos livros há sempre a indicação de uma ideologia. Portanto, a impotência da imposição das significações depende das condições históricas nas quais são manipuladas.

Para terminar fica a questão: se quem deveria incitar e levar à prática de leitura aos seus alunos não tem esta prática gratuita, por que formar leitores se nós como professores não gostamos de ler?

REFERÊNCIAS

AfriMAP; OPEN SOCIETY INITIATIVE FOR SOUTHERN AFRICA. *Moçambique: a prestação efectiva de serviços públicos no sector da educação* – um relatório publicado pelo AfriMAP e pela Open Society Initiative for Southern Africa, Johannesburg – África do Sul, 2012.

AGUIAR E SILVA, V. M. de. *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 1973.

_____. Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português. *Diacrítica*, n. 13-14, p. 23-31, 1998-1999.

_____. *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

AMARAL, M.A.F.do; GELL, C.F. Práticas de leitura e escrita no ensino aprendizagem em escolas da rede pública da Uberlândia. *Revista Linha Mestra: Leitura sem margens*, nr 24, 2014, ju./jul. p. 2264-8.

ANDRADE, Eugénio. O Sacrifício de Ifigénia. In: REIS, Carlos. *O Conhecimento da Literatura- Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Livraria Almedina, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. SP: Editora Moderna, 1998.

AZEVEDO, Fernando J. Fraga. A teoria da cooperação interpretativa de Umberto Eco: contributos para uma didáctica da leitura do texto estético. In: LEITE, Laurinda; DUARTE, M^a da Conceição; CASTRO, Rui Vieira de et al. (orgs.). *Didácticas/ Metodologias da Educação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação/Universidade do Minho, 1997, p. 555-562.

BAKHTIN, M. *Estética de criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006

BARTHES, Roland. *Crítica e Verdade*. Lisboa: Edições 70, 1987.

BARCA, Alberto; SANTOS, Tirso. *Geografia de Moçambique*. Parte Física. 10^a classe, Moçambique: Texto Editora, 1992. v. I.

BASÍLIO, Guilherme. “O Estado e a Escola na construção da identidade política Moçambicana”. 2010. Tese (Doutorado em Educação Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BATISTA, António A. G.; GALVÃO, Ana M.O (orgs). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BHABHA, Homik. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFGM, 2007.

BOCCAS, Marina T.; OSTT, Andrea. Recursos humanos, materiais e culturais do ambiente familiar e o processo de alfabetização. *Revista Linha Mestra: Leitura sem margens*, nr, jun./jul., 2014, p. 2464-8.

BORGES, Helena Maria. *Ensinar e Aprender (com) Poesia Simbolista*. Braga: Universidade do Minho, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRANCO, António. Da leitura literária escolar à leitura escolar de/da literatura: poder e participação. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANCO, António. *Leitura Escolar e Leitura Especializada: Dissonâncias*. Coimbra: Livraria Almedina, 2000.

BUTLEN, Max. A leitura: 'uma prática polimorfa'. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v. 33, n. 2 (65), p.29-34, 2015.

CASTRO, Rui Vieira de. Entrevista. *A Página da Educação*. Novembro, 2005, p. 11-13.

CASTRO, Rui Vieira de. *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia-Universidade do Minho, 1995.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa. *Culturas juvenis, múltiplos olhares*. São Paulo: UNESP, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. Petrópolis: vozes, 2003.

CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura: Cristina Nascimento*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. A história cultural: *entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: *do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. A ordem dos livros: *leitores, escritores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. ed. UNB, 1999.

CHIZIANE, Paulina. *O sétimo juramento*. Lisboa: Caminho, 2008.

CHOPPIN, Alan. O historiador dos livros e das edições didáticas: *sobre o estado da arte*. São Paulo, v. 30, n. 3, p 549-566, 2004.

CHOPPIN, Alan. *O historiador e o livro escolar- História da educação*. ASPHE/FAE/WFPe. Pelotas, nr 11, 2002. p. 5-24.

COELHO, Jacinto do Prado. *Ao Contrário de Penélope*. Lisboa: Bertrand Editora, 1976.

COHEN, Jean. *Estrutura da Linguagem Poética*. Lisboa: Dom Quixote, 2004.

COUTO, Mia. *Terra Sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CRUZ, Gastão Falar sobre poesia. *Relâmpago- Como falar de poesia?*. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, n 6, 4/2000, p. 43-44, 2000.

DIAS, H. N. A norma padrão e as mudanças linguísticas na Língua Portuguesa nos meios de comunicação de massas em Moçambique. In _____. (org.) *Português Moçambicano: Estudos e reflexões*. Maputo: Imprensa, Universitária, 2009.

_____. *As desigualdades sociolingüísticas e o fracasso escolar: em direcção a uma prática lingüístico-escolar libertadora*. Maputo: Promédia, 2002.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores: Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina, 2000.

ECO, Umberto. *Leitura do Texto Literário: lector in fábula*. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

_____. *Obra aberta*. Lisboa: Difel, 1989.

_____. *Trattato di semiotica generale*. Milano: Bompiani, 1975.

FALTZ, Letícia da S. Educação como arte: uma experiência de formação de leitor em uma escola municipal de Petrópolis-RJ. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11., 2014. *Anais do...* jun./jul., 2014.

FERREIRA, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002.

FIRMINO, Gregório. *A questão linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. s/l: Promédia, 2002.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, M. T.; SOUZA, J.; KRAMER, S. (orgs). *Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GARCIA, Alexandra e OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs). *Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, José Paulo. *Aspectos formativos da literatura: a arte literária na emancipação humana desde uma perspectiva multirreferencial*. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Londrina: Universidade Estadual de Londrina, , 2010.

GERALDI, João W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, p. 59-79, 2002.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fonte, 2002.

GEHKE, Marcos; BUFREM, Leilah S. Bibliotecas Na-da beira: conjuntura e leitura em bibliotecas escolares de escolas de campo. *Revista Linha Mestra: Leitura sem margens*, n. 24, p. 2274-8, jun./jul. 2014.

GÓMEZ, Miguel Buendia. *Educação Moçambicana – história de um processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária (Universidade Eduardo Mondlane), 1999.

GONÇALVES, P. Dinâmicas do Português em Moçambique: Afinal, o que são erros do português. In: _____. *Primeiras Jornadas de Língua Portuguesa*. Maputo: UEM, 2009.

INDE/MINED-Moçambique. *Português, Programa da 12ª Classe*. Moçambique: INE/MINED, 2010.

_____. *Plano curricular de ensino básico*. Moçambique: INDE/MINED, 2003.

PAIVA, Jane. Qualidade na educação de jovens e adultos: traduções em disputa na prática de redes públicas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, n. 37, p. 79-108, jan./jun. 2013.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 1997.

_____. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1992.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2002.

LEITE, Ana Mafalda. *Oralidades e escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

LEVIN, Samuel R.. Consideraciones sobre qué tipo de acto de habla es un poema. In MAYORAL, J. Antonio (org). *Pragmática de la Comunicación Literária*. Madrid: Arco/Libros, 1987.

LOPES, José de Sousa Miguel. *Poesia e etnicização nos livros didáticos de português: um estudo comparativo Moçambique e Brasil*. Curitiba: CRV, 2014.

_____. *Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*. São Paulo: educ, 2004.

MACIE, Filipe Virgílio. *Pré-Universitário-português 11*. Maputo: Person Moçambique Limitada, 2013.

MANJATE, Nélio; FERNÃO, Isabel. *Pré-Universitário-português 12*. Maputo: Person Moçambique Limitada, 2013.

MARINHO, Marildes; SILVA, Ceres S. R. da (orgs). *Leituras do professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

MARTINS, Manuel Frias. Matéria negra e ensino da literatura. *AAVV. Incidências*. Lisboa: Edições Colibri, nº 1, 1999, p. 39-42.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Brasilense, 1986.

MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa: Edições Afrontamento & Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1999.

MEC. *Os 25 anos da Educação em Moçambique: 1975-2000*. Moçambique: MINED, 2000.

MELLO, Cristina. *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*. Coimbra: Livraria Almedina, 1998.

MENDES, Margarida Vieira. A educação literária no ensino básico. *AAVV: O Professor*, n. 26 (3ª série), p. 62-68, maio/junho 1991.

MENDONÇA, Fátima. *Literatura moçambicana: a história e os escritos*. Maputo: Núcleo Editorial UEM, 1988.

MINED/ INDE. *Plano curricular do ensino secundário geral (PCESG): Documento orientador, objetivos, política, estrutura, planos de estudos e estratégias de implementação*. Moçambique, 2007.

_____. *Português- programa da 12ª classe*. Moçambique: INDE/MINED, 2010.

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO ESTATAL. *Perfil do distrito de Marracuene*. Moçambique, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Curricular do Ensino Básico: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2003.

NASCIMENTO, Lidiane Alves do; RAMOS, Marilúcia Mendes. A memória dos velhos e a valorização da tradição na literatura africana: algumas leituras. *Crítica Cultural (Critic)*, Palhoça, SC, v. 6, n. 2, p. 453-467, jul./dez. 2011.

NAVA, Luís Miguel. *Ensaio Reunidos*. Lisboa: Assírio & Alvim., 2004.

NELIMO. *Relatório do 1º seminário sobre padronização da ortografia das línguas moçambicanas*. Maputo: INDE/NELIMO, 1989.

OLIVEIRA, Inês B. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In.: FERRAÇO, Carlos Educarado (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Nilton J. A.; RAMOS, Rosane K. Leitura política de um projeto de leitura. *Revista Leitura: Teoria e Prática*, v. 33, n. 1 (64), p. 163-176, jun./jul., 2015.

PAULINO, M. Graça Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PAZ, Octavio. *El Arco y la Lira*. México: Fondo de Cultura Economica, 1972.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIMENTA, Alberto. *O Silêncio dos Poetas*. Lisboa: Edições Cotovia, 2003.

RAMOS, Rafael Núñez. *La Poesía*. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.

REIS, M. A. S.; AREZOTTO, Maisol. Leituras compartilhadas: a palavra, o mundo e a sensibilidade. *Revista Linha Mestra: Leitura sem margens*, nr 24, 2014, jun./jul. p. 2255-8.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. *Sistema Nacional de Educação: linhas gerais*. Maputo: Tipografia Minerva Central, 1985.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. *Lei nº 6/92*. 1992

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. *Lei 4/83, de 23 de Março*. Aprova a lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. *Boletim da República*, I série, n.º 12, Maputo, p. 24(13-21), 1983.

ROSA, António Ramos. *Poesia, Liberdade Livre*. Lisboa: Livraria Morais Editora, 1962.

RUBIM, Gustavo. Como falar de poesia? *Relâmpago. Como falar de poesia?*. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, n 6, 4/2000, p. 45-48.

SÁ, C. P. de. *A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ., 1998.

SANTOS, Cristina Mielczarski dos. Provérbios: “a voz do povo” e intertexto das literaturas africanas. *Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL*, p. 185-193.2011

SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, A. L. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. São Paulo: Artmed, 2007.

SARAIVA, Arnaldo. Método, antimétodo. *AAVV. Incidências*. Lisboa, n. 1, p. 65-66, 1999.

SEIXO, Maria Alzira. Poesia e talk show. *Relâmpago. Como falar de poesia?*. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, n 6, 4/2000, p. 49-52.

SILVA, José Maria de; SILVEIRA, Emerson Sena da. *Apresentação dos trabalhos acadêmicos: normas e técnicas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Márcia C. Grupo focal em pesquisa qualitativa sobre leitura com jovens. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 43, Brasil, p.173-188, jan./mar. 2012.

_____. *Leitura, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013.

_____. *Uma história da formação do leitor no Brasil*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.

SILVA, Márcio O.; Alves, L.M.S.A. A prática de leitura dos alunos de letras-habilidades da Língua Portuguesa. *Revista Linha Mestra: Leitura sem margens*, nr 24, 2014, jun./jul. p. 2259-2263.

SILVA, Maria A. Da; ALMEIDA, Lucinalva, A.A. de e SILVA, Geisa da R. Contribuição dos componentes curriculares: Metodologia de ensino da Língua Portuguesa e didática para o fazer docente na formação de alunos leitores. *Revista Linha Mestra: Leitura sem margens*, n. 24, p. 2291-4, jun./jul. 2014.

SILVA, Maria V. da. Leitura: um processo sem margens, sem limites disciplinares. *Revista Linha Mestra: Leitura sem margens*, nr 24, 2014, jun./jul. p. 2432-6.

SILVA, Rafael Moreira da. *Textos didáticos: crítica e expectativa*. Campinas: Alínea, 2000.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? Estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRINDADE, Azonilda L. Da; SANTOS, Rafael dos.(orgs). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Petrópolis: DP et alii, 2014.

WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da Literatura e Metodologia dos Estudos Literários*. São Paulo: Martins Fontes., 2003.

UACIQUETE, Adriano Simão. *Modelos de Administração da Educação em Moçambique (1983-2009)*. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

VILELA, M. *Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionário e gramática*. Coimbra: Livraria Almedina, 1995.

ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia. M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

