

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CRISTINA DA RESSUREIÇÃO MARTINHO

**INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM LIVRO LITERÁRIO INFANTIL:
ESTRATÉGIA PARA POTENCIAR A LEITURA NA 3ª E 4ª SÉRIES NAS
ESCOLAS MOÇAMBICANAS DO DISTRITO DE KAMUBUKWANE**

Porto Alegre

2016

Cristina da Ressureição Martinho

INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM LIVRO LITERARIO INFANTIL:
Estratégia para potenciar a leitura na 3^a e 4^a séries nas escolas
moçambicanas do distrito de Kamubukwane

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em educação de Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Margarete Axt

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Martinho, Cristina da Ressureição Martinho
Interação das crianças com o livro literário infantil: Estratégia para potencializar a leitura nas 3ª e 4ª séries nas escolas moçambicanas do distrito Kamubukwane / Cristina da Ressureição Martinho Martinho. -- 2016.
92 f.

Orientador: Margarete Axt Axt.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. dialogismo. 2. enunciado. 3. ensino básico. 4. leitura. I. Axt, Margarete Axt, orient. II. Título.

Cristina da Ressureição Martinho

INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM LIVRO LITERARIO INFANTIL:
Estratégia para potenciar a leitura na 3^a e 4^a séries nas escolas
moçambicanas do distrito de Kamubukwane

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em educação de Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA AVALIADORA

Profa. Dra. Margarete Axt (Orientadora, UFRGS)

Profa. Dra. Beatriz Vargas Dorneles (UFRGS)

Dr. Evandro Alves (UFRGS)

Dra. Joelma Adriana Abrão Remião

Educar uma mulher é educar uma nação. (Adaptado)

AGRADECIMENTOS

Muito agradecida a Deus por tudo.

Muitas pessoas contribuíram para que esse trabalho fosse possível. Algumas de forma direta, e outras indireta. Nomear a todos é impossível. Expresso o agradecimento especial:

Aos meus pais biológicos, Ilda e Calisto, e ao meu pai de criação José, a quem devo a maior alegria de minha existência e por terem feito o possível e o impossível para me oferecerem a oportunidade de ir à escola sem olharem pelas dificuldades pelas quais passavam.

À minha filhota Niurica Meu por entender o porquê da minha ausência e partilha de vários momentos a distância.

À minha irmã Josefina Martinho pela atenção e apoio.

À professora orientadora Margarete Axt pelas aprendizagens inéditas indicando caminhos para esta pesquisa. O seu rigor, precisão e maturidade acadêmicas foram elementos determinantes para o trabalho.

À Joelma Remião, à Cacilda Nhanisse, ao Cristiano Bambissa e ao Felix Singo pelo empenho, paciência e credibilidade. Foram eles que desde o primeiro momento contribuíram com observações, críticas e sugestões para este trabalho.

Ao CNPq/MCT-Moz pelo financiamento da bolsa. À Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS), através da PPGEdu/FACED, pelo acolhimento e oferta de vagas para o mestrado ao grupo de moçambicanos implicados com aprender e conhecer outras culturas realidades.

À Maria Francisca Chemane e à direção Distrital de Educação Kamubukwane pela permissão e incentivo para participar neste projeto.

A todos os colegas do grupo de pesquisa e aos do curso, por tudo o que com eles aprendi na reflexão do dia a dia.

Às amigas Alice Lazaro, Lurdes Bazar, Joana Cossa, Elisa Macitela, Ana Maria, Stela Mondlane, Janete Zandamela e Delfa Ubisse.

Às irmãs teressianas, Jocélia Fiori e Marlene Bueno, por me acolherem e abrigar no Pensionato Santa Teresa de Jesus.

À Valéria da Maia, Daniela Klocko, Cecília Tivir, por terem partilhado moradia e momentos de escrita do trabalho.

A todos o meu muito obrigado! *Ni nkensa swinene!*

Aos meus pais Ilda e José, pelos ensinamentos que, dentro das suas possibilidades, fizeram o possível e o impossível para me proporcionar a oportunidade de estudar.

RESUMO

A presente pesquisa, levada a cabo no PPGEdu/UFRGS, vinculada à linha de pesquisa Educação, Arte, Linguagem, Tecnologia e ao Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição (Lelic), tem o objetivo de mapear e interpretar os sentidos que emergem dos enunciados de crianças e professores no encontro com o livro literário infantil. A pergunta central que orienta a investigação é: Como a presença do livro literário infantil nas experimentações orientadas pelo professor na sala de aula pode disparar o processo de aprendizagem da leitura em crianças da 3^a e 4^a séries das escolas moçambicanas? O material usado no estudo envolve enunciados orais produzidos pelos alunos e pelas professoras das turmas que acompanhei. Também são analisados questionários respondidos pelos professores das outras escolas. Para obtenção do material, foram realizados registros escritos em diário de campo da pesquisa. A análise do material empírico na ótica bakhtiniana é feita considerando-se as produções de enunciados dos alunos e professores como conjuntura de experimentação na sala de aula. As conclusões apontam que atividades embasadas em experimentações, inovação e criatividade, põem a criança a procurar alternativas para determinada situação. Os textos dos livros literários infantis, por sua vez, abrem espaço às possibilidades de produção de enunciados e sentidos.

Palavras-chaves: Dialogismo. Enunciado. Ensino básico. Leitura.

RESUMEN

La presente investigación fue llevada a cabo en el PPGEdu/UFRGS, vinculada a la línea de investigación: Educación, Arte, Lenguaje, Tecnología e al Laboratorio de Estudios en Lenguaje Interacción y Cognición (Lelic). Tiene el objetivo de mapear e interpretar los sentidos que emergen de los enunciados de niñas y niños, y, docentes en el encuentro con el libro literario infantil. De esta manera destacamos como principal interrogante de investigación: ¿De qué manera la presencia del libro literario infantil, en las experimentaciones orientadas por el o la profesora en la sala de clase, puede despuntar el proceso de aprendizaje de la lectura en niñas y niños de 3ª y 4ª series de las escuelas mozambiqueñas? El material utilizado fue un conjunto de enunciados orales producidos por alumnas y alumnos, y de profesoras de los grupos que acompañé. También analizamos cuestionarios respondidos por docentes de otras escuelas. Para la obtención del material realizamos registros escritos en el diario de campo de la investigación. El análisis del material empírico, desde la óptica bakhtiniana, se objetiva al considerar las producciones de enunciados de alumnas y alumnos, y docentes como coyuntura de la experiencia en la sala de clase. Las conclusiones indican que las actividades basadas en experimentaciones, innovación y creatividad ponen a la niña y niño a buscar alternativas para determinada situación. Los textos de los libros literarios infantiles, por su lado, posibilitan la producción de enunciados y sentidos.

Palabras clave: Dialogismo. Enunciado. Lá educación básica. Lectura.

Desvendar

Aprendi

Que livros podem ser grandes, pequenos

Preto e branco e até coloridos

Novos, velhos, com folhas e com outras em falta

Aprendi

Que muitos usam os livros

Para ler e desvendar o mundo

Quantas pessoas usaram esses livros?

Quantos dedos, mãos, olhos

Percorreram cada página?

Aprendi

Que mesmo velho ou novo

Ele sempre tem um conteúdo

Tem história, conto, lenda

Que atravessam as páginas

Que são todos usados

Para um novo conhecimento

Aprendi

Que para aprender, exige muito

Exercício de leitura

Desmistificar cada letra, palavra, frase...

Aprendi

Que se aprende a ler em casa, na rua, na escola e o

Importante é aprender a aprender

(Cristina Martinho)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese das siglas dos dados de registros	61
Tabela 2 – Respostas dos professores ao questionário.....	63
Tabela 3 – Respostas dos professores ao questionário.....	64
Tabela 4 – Respostas dos professores ao questionário.....	65
Tabela 5 – Enunciados produzidos pelas crianças no início da atividade.....	69
Tabela 6 – Enunciados das crianças nas suas intervenções durante a leitura	72
Tabela 7 – Enunciados das crianças no encontro com livro a aranha Dailili.....	74
Tabela 8 – Depoimento de alguns professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem.....	76
Tabela 9 – Enunciados das professoras	77

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: ENSINO PRIMÁRIO ALICERCE PARA AS SÉRIES SUBSEQUENTES	17
2.1	Os primeiros passos de uma professora na escola: rastros de uma vida profissional	24
2.1.1	Planejamento de aulas: Guião para lecionar	32
2.1.2	Leitura e escrita nas classes iniciais de ensino primário	36
3	LEITURA E ENCONTRO COM O LIVRO LITERÁRIO INFANTIL	43
4	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E ANALÍTICAS.....	47
4.1	Descrição: escola, aluno e professor	53
4.2	Pesquisa implicação.....	54
4.3	Registros escritos	56
4.3.1	Intervenção	56
4.3.2	Diário de campo.....	59
4.3.3	Questionário	60
5	ANÁLISE DOS ENUNCIADOS	62
5.1	Análise dos questionários	63
5.2.	Levar a criança a experimentar	66
5.2.1	Os enunciados das crianças participantes da pesquisa	67
5.3	Os enunciados dos professores participantes da pesquisa	75
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	82
	Anexo.....	86

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, pertencente à Linha de Pesquisa Educação Arte, Linguagem, Tecnologia no Programa de Pós-Graduação em Educação, está vinculada ao Laboratório de Estudo em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Lelic/UFRGS). O seu estudo realizou-se pela via da minha participação no projeto Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação (Civitas)¹, no qual minha pesquisa está integrada e cujo foco está voltado para a análise dos enunciados produzidos pelas crianças na interação com o livro infantil, na perspectiva de dar visibilidade ao que emerge desse encontro.

No decurso deste trabalho, encontram-se o ecoar de um obrar do pensamento e de desafios de experimentações e in(ter)venções acompanhadas de medo, de incertezas, que eram acolhidas e amparadas pela interação entre os intervenientes, reservando possibilidade de uma aprendizagem onde surgem várias curiosidades.

A leitura como eixo problemático na educação básica, precisamente nas séries iniciais, tem constituído um tema de discussão em torno de metodologias de processo de ensino e aprendizagem que indaguem a construção do conhecimento.

Olhando em particular para Moçambique, onde se insere a presente pesquisa, as tendências atuais na educação básica² apontam para um discurso de crise de leitura e escrita, considerando que as crianças chegam a transitar para as séries subsequentes sem o domínio destas habilidades. A escola tem sido responsabilizada por não desenvolver o gosto pela leitura na criança e não inovar com metodologias na prática de leitura e escrita nas classes em causa. Sendo assim, é importante que se desenvolvam alternativas interessantes no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando e apostando em leituras interativas que promovam a cooperação, em que as crianças partilhem as suas ideias, produzindo sentidos, ou melhor: suscitando processos que fecundem vontades interpretativas, com trocas verbais que reverberem em atitudes responsivas e ressonâncias dialógicas, além de leitura que promovam momentos com a literatura. Pois, hoje é exigido da criança muito mais do que um domínio dos conteúdos transmitidos em sala de aula. Exige-se dela uma destreza

¹ O Civita, projeto que acolhe a pluralidade de saberes, sejam escolares, docente ou científicos, trabalhando com a coexistência de teorias, práticas, vivências, contextos de vida, e o Laboratório Estudos em Linguagem, Interação (Lelic) são coordenados pela proessora doutora Margarete Axt.

² Ensino Fundamental.

verbal e um brilho no ato da leitura e escrita que possam se traduzir como processo de conhecimento, assim como possam constituir uma sensibilidade expressiva estética. E diante da velocidade com que as tecnologias têm se proliferado de forma constante na família, na escola e na sociedade, são necessários exercícios pela via de experimentações que fortifiquem as habilidades de leitura e escrita.

Se, cada vez mais, fala-se da qualidade de ensino, há que se analisar o que o livro didático oferece como atrativo para as crianças, sem com isso tirar o mérito que merece, pois em Moçambique tem sido às vezes a único suporte com que o professor pode contar em sua prática para fomentar a aprendizagem. O livro didático é distribuído gratuitamente pelo Ministério da Educação em Moçambique. A sua distribuição às escolas é vista primeiramente como forma mais efetiva de apresentar uma proposta curricular aos professores e alunos e não apenas mais uma produção, e sim como um instrumento pedagógico utilizado nas escolas moçambicanas como suporte nas atividades para melhorar o processo de construção de conhecimento.

Segundo Batista (1999, p. 531), “O livro didático é um instrumento fundamental de aprendizagem para a criança, como impressão que contém específico das áreas do conhecimento que é elaborado com o objetivo de ser utilizado no ambiente escolar”. No olhar do professor, este oferece um atrativo para a criança criando o desejo de aprender o que nele se dispõe. No contexto moçambicano, o livro possui uma ilustração colorida, figuras diversificadas, mas os temas abordados, ou seja, os textos para a aprendizagem de leitura são bastantes longos e o tamanho das letras é menor, o que em algum momento deixa a criança assustada, principalmente no primeiro contato que ela tem com o livro, ficando com medo de aprender a ler, escrever e realizar as atividades.

A cópia do texto para o caderno de exercícios serve para conhecer as letras e sua funcionalidade na palavra. Além de forma de aprimoramento da caligrafia, é exemplo de desafios que a criança enfrenta com textos tão longos.

Tomando como base o meu fazer enquanto professora, penso sobre o modo como vinha conduzindo as minhas aulas: ao iniciar uma aula de leitura, abria o livro na página que pretendia e dizia a elas para o fazerem. A primeira reação de algumas crianças era a de aparentarem cansadas; outras olhavam para mim com uma cara indignada, num tom de não querer continuar a ver o que estava lá escrito. Com alguma insistência, algumas iam me acompanhando, soletrando à medida que tomava a dianteira. Mas, como os textos são muito longos, elas facilmente se cansavam e não

conseguiam memorizar o que havia sido lido. Mesmo quando soletravam, elas mostravam-se irritadas com as letras. Só para exemplificar, em algumas aulas, depois de lerem uma palavra e mesmo depois de saberem que a letra inicial da palavra é a letra “A”, ainda perguntavam se realmente aquela é a letra “A”. Já as questionei para tentar entender os motivos dessa dúvida e a maior parte das respostas permitem me concluir que se confundem devido ao tamanho das letras. É só com muita insistência que elas vão apanhando as abordagens ou mesmo terminar as séries, pois estão ainda nas etapas ainda iniciais da leitura e escrita que o professor orienta como atividades a serem desenvolvidas.

No que se refere ao livro literário infantil, quando este é apresentado à criança, observo que ele é recebido com muita leveza pela sua configuração e se torna preferencial por apresentar uma ilustração atraente, textos mais curtos e as letras são maiores do que o livro didático. A minha experiência em torno disso mostra que, ao disponibilizar este tipo de textos, as crianças manifestam curiosidade de ler, de conhecer a história, ficam com desejo de contar as histórias que leem e de dar sempre um olhar aos textos que seguem nas páginas posteriores. Acompanhando este encontro da criança com o livro de literatura, passo a perceber que, ao exercitarem a leitura dos enunciados e estes por serem mais curtos, abre-se a possibilidade de as crianças buscarem relações com o que estão aprendendo: isso lhes dá condições para realizar a interpretação da ideia central presente nos textos, conseguindo compreender o que está escrito e, por outro lado, eu também tenho a oportunidade de verificar cuidadosamente o processo de envolvimento delas com a leitura e sua compreensão.

Mas o livro de literatura infantil não tem a pretensão de substituir o didático, até porque a sua disponibilização é muito difícil no contexto moçambicano³; ele pode ser integrado e utilizado paralelamente ao livro didático no exercício para o desenvolvimento de um leitor. Nesse contexto, nas aulas orientadas, uso o livro de literatura infantil para dar oportunidade à criança de cultivar o hábito pela leitura, não só o livro é um pretexto cujo conteúdo pode fazer emergir vários enunciados, mas também podem ter textos que se relacionam com as vivências da criança. E como os enunciados e os textos são extremamente atrativos para elas, sempre que se inicia uma aula com livros de literatura infantil, elas manifestam interesse em lê-los, ouvindo-

³ Em grande parte, os livros são importados, já que o país conta com pouquíssimas editoras.

se sons de algumas palavras de enunciados ou de textos exercitados na aula anterior, sem necessariamente termos ainda iniciado a fazer revisão da aula anterior, para passarmos a depois à aula do dia.

As condições apontadas até aqui mostram as minhas observações iniciais dos efeitos produzidos pelo acolhimento do livro literário infantil na sala de aula. Esta dissertação, porém, propõe ir além desta questão que acima vista, ao se fazer o seguinte questionamento: *Como a presença da literatura infantil nas experimentações orientadas em sala de aula pode disparar o processo de aprendizagem da leitura em crianças da 3ª e 4ª séries das escolas moçambicanas?*

A partir desta pergunta central, o presente estudo busca *mapear e interpretar os sentidos que emergem dos enunciados de crianças e professoras no encontro com o livro literário infantil.*

Diante de muitas linhas que configuram o processo de ensino e aprendizagem, trago, nesta introdução, uma rápida passagem pela minha experiência como professora do ensino primário. Recorro a estes fatos para me aproximar da realidade vivida na escola, bem como as minhas primeiras impressões ao trabalhar com o livro literário infantil na sala de aula, fazendo várias experimentações que possibilitaram uma cooperação entre as crianças e a professora na perspectiva de perdurar uma interação à volta do contexto em causa.

No capítulo 2, faço uma breve apresentação sobre a educação em Moçambique, concretamente no tocante ao processo de aprendizagem da leitura, a qual coloco em discussão a partir do meu encontro com práticas in(ter)ventivas que procurei e procuro exercitar desde a minha inserção no grupo de pesquisa do Lelic em particular, no projeto Civitas, buscando conhecer um pouco mais acerca da produção de enunciados e como fazer uma aprendizagem numa possibilidade de várias experimentações em sala de aula.

No capítulo 3, trago as minhas considerações acerca da aprendizagem da leitura com base na interação com o livro literário, incluindo as ações do projeto Civitas.

Em seguida, no capítulo 4, apresento o contexto metodológico da pesquisa de cunho qualitativo que está vinculado à filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin bem como ao projeto Civitas enquanto foco para pesquisa investigativa e interventiva, desenhando o objeto de estudo e a produção de dados para a análise, na qual foram

usados o diário de campo, a intervenção, a interação com as crianças e professores e o questionário.

No quinto capítulo encontra-se a análise dos enunciados interpretativos da pesquisa, a partir dos enunciados produzidos pelas crianças e professores, nosso ponto de vista, que vem sendo construídos no diálogo com os conceitos pautados nas formulações teóricas de Bakhtin.

Por fim, apresento as considerações finais, as quais são discutidas no capítulo 6.

2 EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: ENSINO PRIMÁRIO ALICERCE PARA AS SÉRIES SUBSEQUENTES

Olhando para a educação em Moçambique de modo a contemplar as mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais que se têm registado no país, impõem-se novos desafios que fazem com que a escola seja um espaço de múltiplas possibilidades de experimentações, reverberando em atividades que as crianças junto com os professores criam, inventam soluções para situações que emergem no dia a dia.

Nos últimos anos, Moçambique tem expandido a rede escolar, oferecendo o acesso à educação conforme rege a lei n. 6/92 de 6 de maio. Nela, é afirmado que o Estado moçambicano apenas organiza e promove o ensino como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos pela Constituição da República que estabelece a educação como um direito e um dever de todo cidadão. O governo reconhece o papel-chave da educação para a melhoria das condições de vida e para a redução da pobreza. (PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 4).

O acesso à educação, sendo um direito consagrado na Constituição da República, deve garantir que esse ensino envolva mais interação dialógica, mais in(ter)venção, mais cooperação na possibilidade de escuta das outras vozes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

O número de escolas em Moçambique tem aumentado. Desse modo, muitas crianças têm a oportunidade de frequentar o ensino, embora algumas escolas ainda careçam de infraestrutura. Há uma necessidade de se investir nas condições oferecidas para uma aprendizagem em salas de aulas acompanhadas ao desenvolvimento das sociedades. Neste país, ainda verifica-se uma falta de condições básicas mínimas em algumas escolas para o desenvolvimento normal do processo de ensino-aprendizagem. Nota-se que há ainda escolas primárias que funcionam em baixo das árvores, sem carteiras (classe) para os alunos se sentarem convenientemente.

Nsalene, periferia da cidade de Maputo, é um bairro onde se entrelaçam tradições e cultura. O nome advém de uma árvore chamada massalaira cujo fruto é a massala, alimento silvestre típico do país. Reza a história que o local onde se encontra

a escola havia esta árvore: Nsalene⁴ é o nome como é chamada a árvore na língua banta do sul país. O nome deste bairro onde se localiza a escola vem desde a época colonial. Muitos moradores do bairro foram alfabetizados nesse local. As salas eram em número reduzido; isso fez com que muitos aprendessem sentados no chão do pátio da escola debaixo das árvores. É uma escola que foi construída no tempo colonial, num período em que o governo português faz a expansão da rede escolar em Maputo para alfabetizar muito dos moçambicanos que não tinham escolarização. Conforme escrevem Singo e Nhanisse (2012, p. 4),

Nos últimos anos da governação colonial portuguesa em Moçambique e por força da pressão interna e internacional que o governo português vinha tendo de forma a acelerar o desenvolvimento nas colônias e em especial na área da educação, surge a primeira expansão de rede escolar na cidade de Maputo, com a criação das escolas denominadas “Unidade x”.

Houve uma extensão de rede escolar para um maior número de moçambicanos que, durante o período colonial, não teve acesso à educação ou disciplinas escolares.

É assim que em 1968 esta escola foi construída, em um bairro populoso onde alguns são nativos e muitos vêm das outras províncias como imigraram por causa da guerra. Há nesse bairro uma mistura de culturas e tradições que vincam o dia a dia nesse local. A escola se beneficiou em 2002 de uma forte reabilitação e ampliação⁵, comportando hoje 21 salas de aula, 1 sala para professores, 1 bloco com gabinetes para a direção da escola, banheiros adequados para os alunos e 1 biblioteca improvisada no fundo da escada, que tem ajudado muito na consulta das matérias dos conteúdos tratados na sala de aula, mas necessitando de um apetrechamento em diversidade de livros. Era a escola de nível primário naquele momento, no distrito com maior número de salas de aula. Após a sua reabilitação, a escola tornou-se maior e o número de alunos parecia pouco. Viu-se a necessidade de receber crianças dos outros bairros e das outras escolas para preencher as salas. Assim, a escola não só recebeu crianças do bairro, mas também as dos outros cinco bairros circunvizinhos. Foi um desafio para a escola e para a comunidade, pois sendo uma infraestrutura nova que precisava de ser conservada exigia uma atenção redobrada, no sentido de fazer a manutenção e reforçar a segurança para que o mobiliário escolar durasse mais

⁴ Além da língua oficial portuguesa usada em repartições e instituições moçambicanas, Nsalene é nome em ronga, uma das 20 línguas nacionais de origem banta falada em Moçambique.

⁵ Um convênio do Japão e Moçambique que resultou na construção e no apetrechamento de algumas escolas na cidade de Maputo.

tempo: nessa época poucas escolas possuíam carteiras. Muitas crianças aprendiam sentadas no chão. A situação era crítica, ou é crítica em algumas escolas, passando a ser preocupante particularmente no inverno e em tempo chuvoso, quando o chão fica gelado e as crianças dificilmente prestam atenção, pois sentem-se desconfortáveis. Muitas delas têm usado a tradicional capulana⁶ para não sentarem diretamente no asfalto. O governo e o Ministério da Educação muito vêm fazendo para que as escolas tenham carteiras nas salas de aula. Desta forma, muitas crianças já têm a oportunidade de aprender sentadas numa carteira.

O sistema de ensino em Moçambique tem passado por várias reformas desde o tempo colonial até o presente momento. A reforma curricular mais recente é a de 2004, feita com o objetivo de inovar no ensino fundamental.

A reforma curricular do ensino básico em Moçambique, datada de 2004, deu início às seguintes inovações: a introdução de ciclos de aprendizagem; o ensino básico integrado; o currículo local; as progressões por ciclos de aprendizagem; a introdução de línguas moçambicanas; a introdução de ensino de Língua Inglesa; Ofícios; Educação Moral e Cívica e a Educação Musical. A primeira inovação do currículo está relacionada a ciclos de aprendizagem que trazem uma nova organização na estrutura do ensino básico.

Segundo o Relatório Ensino e Educação de Jovens e Adultos em Moçambique, de setembro de 2014, divulgado pelo Ministério da Educação, Moçambique tem uma taxa de analfabetismo de 48,1%, e que resta muito a ser feito para se reduzir essa taxa⁷. Pode-se considerar isso como um ganho, pois a reforma na educação trouxe a oportunidade de muitas crianças terem acesso à escola. Não basta, todavia, ter o maior número de crianças na escola, há de se criar possibilidades para que estas crianças tenham uma aprendizagem que se desdobre em exercício por via de experimentações.

Um estudo feito por Nhamtumbo (2009) indica que a reforma não surtiu os efeitos desejados, pois reduziu-se o tempo de formação do professor em matérias do novo currículo, a falta de efetiva continuidade da formação dessas matérias a diversos níveis e a falta da divulgação do novo currículo na sociedade e diante dos pais e

⁶ Tecido de algodão muito usado em Moçambique para vários fins, como, por exemplo, para carregar o bebê no colo e fazer vestidos, camisas.

⁷ NOTÍCIA, Jornal, *Até 2015: País mantém aposta de vencer analfabetismo*. Disponível em: <<http://www.jornalnoticias.co.mz/index.php/sociedade/22684-ate-2015-pais-mantem-aposta-de-vencer-analfabetismo>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

encarregados de educação. A meu ver, ainda há muito por se fazer de modo a que essa reforma se faça sentir no processo de ensino das crianças. Na verdade, ainda não se veem resultados satisfatórios, pois muitas crianças mostram-se com fraca habilidade de leitura e escrita.

De acordo com PCEB (2004, p. 24), “o ensino básico organiza-se ainda por ciclos de aprendizagem partindo da necessidade de fragmentar menos o ensino na organização habitual por classes, e tornar diferentes níveis (classes) mais articulados”.

Assim, o sistema geral de ensino em Moçambique está dividido em ensino primário e ensino secundário. O ensino primário é público e gratuito e está dividido em dois graus: O Ensino Primário do 1º grau (EP1, da 1ª à 5ª série)⁸ e o Ensino Primário do 2º grau (EP2, da 6ª à 7ª classe). Com a introdução do novo currículo em 2004, este ensino foi reestruturado em três ciclos de aprendizagem visando oferecer um ensino básico de 7 anos. O 1º ciclo (1ª à 2ª séries), 2º ciclo (3ª à 5ª séries) e o 3º ciclo (6ª à 7ª séries). Com esta organização, a criança ingressa na 1ª série (classe) com 6 anos completados no ano de ingresso.

Segundo PCEB (2004 p. 25), os ciclos são unidades de aprendizagem com objetivos de desenvolver habilidades e competências específicas. Assim:

– O 1º ciclo desenvolve habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas: somar, subtrair multiplicar e dividir; observar e estimar distância; medir comprimento; noção de higiene pessoal; de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio.

– O 2º ciclo aprofunda os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no primeiro ciclo e introduz novas aprendizagens relativamente às Ciências Sociais e Naturais.

– O 3º ciclo corresponde ao 2º grau e, para além da consolidação, objetiva ampliar os conhecimentos e as habilidades adquiridos nos ciclos anteriores, preparando o aluno para a continuação dos estudos e/ou para a vida.

Olhando para a reforma feita no currículo, foi priorizada a aprendizagem da leitura e escrita, mas os programas de leitura e escrita implementados na 1ª e 2ª séries não foram percebidos e assumidos devidamente na sua íntegra, do ponto de vista técnico. Não basta ter um plano de ensino bem delineado, é preciso haver um domínio

⁸ EP1 corresponde ao 1º ciclo (1ª, 2ª e 3ª séries) e ao 2º ciclo (4ª e 5ª séries) e EP2 corresponde ao 3º ciclo (6ª e 7ª séries).

da gênese do próprio currículo, na medida em que este possa abrir possibilidades de experimentações para uma aprendizagem de leitura de forma diversificada; e para metodologias traçadas para o alcance dos resultados almejados nessas mesmas classes. Portanto, essa reforma trouxe algo de novo, conforme referido acima: a organização do ensino por ciclos, o acréscimo de novas disciplinas, mas alguma coisa está a falhar, visto que a habilidade de leitura ainda não é consolidada de acordo com os objetivos traçados pelo PCEB.

Segundo Guibunda (2013), em algumas escolas moçambicanas as mudanças curriculares no ensino básico levaram em consideração não só o processo de planificação, mas também a concepção de estratégias adequadas para a sua implementação. E isso tornou um desafio para o professor que pouco teve a formação ou capacitação para melhor implementar o currículo de acordo com a realidade das crianças e o local onde se encontra inserida a escola, e para o aluno, uma vez que se tratou de dotá-lo com conhecimentos e habilidades, levando-se em consideração que Moçambique é um país com diversidade cultural.

Os objetivos traçados para serem alcançados em cada ciclo indicam quais habilidades as crianças devem desenvolver no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Se olharmos para os objetivos, eles estão bem definidos de acordo com cada ciclo. Para levar a criança a atingir as metas previstas pelo programa, porém, é crucial um exercício do professor em projetar as aulas de acordo com a realidade das crianças, o uso de metodologias que posicionam o professor não como o único conhecedor da matéria, mas como um ator que precisa de cada um que faz parte do elenco para que a sua ação tenha um entendimento por parte da criança. O professor tem a necessidade de uma visão mais ampla da sala de aula de modo a detectar os problemas de aprendizagem que as crianças enfrentam. O olhar atento e a escuta podem ser um dos suportes que, quando integrados nos métodos de ensino, contribuem para a potencialização das práticas docentes tornando a aprendizagem um processo onde fluem muitas ideias nas relações que envolvem a interlocução entre vozes diferentes; para além das turmas numerosas⁹, da “doseificação”¹⁰ e de dominância do livro didático como única fonte e suporte das atividades curriculares.

⁹ Turmas com cerca de 50 a 60 alunos por sala.

¹⁰ Dosagem dos temas ou matérias extraída do programa de ensino para ser tratado na sala de aula da mesma série durante a semana ou trimestre conforme o horário da disciplina.

As escolas do ensino primárias¹¹ do EP1 funcionam normalmente em dois turnos de 6 aulas por dia, com a duração de 45 minutos, mas algumas escolas funcionam em sistema de três turnos¹² com 5 aulas por dia, cabendo a cada aula 40 minutos.

No EP1 (1ª à 5ª séries), um professor leciona toda as disciplinas curriculares.¹³ Já no EP2, o professor leciona duas disciplinas, pois neste ciclo as disciplinas estão divididas por área, por exemplo, o professor de Português leciona também Educação Musical. Para cada disciplina foi elaborada um livro didático para o aluno, onde vêm todas as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula e em casa. O manual do professor apresenta, de forma detalhada, as atividades que o professor deve orientar em cada aula bem como as propostas de avaliação. Segundo o INDE (2003), essa proposta tem por objetivo facilitar o trabalho do professor visto que se têm consciência de algumas fragilidades na preparação pedagógica.

De acordo com um relatório elaborado pela Ministério de Educação e Cultura (MEC, 2007), estudos efetuados para avaliar a implementação do novo currículo no Ensino Básico, pelo INDE, apontam que os objetivos traçados no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) não estão sendo cabalmente atingidos tendo em vista que

- a) os programas de ensino e os livros concebidos para os alunos, bem como o manual para os professores tratam de matérias de modo compartimentada, não respeitando a interdisciplinaridade;
- b) o ensino primário não destaca as etapas intermédias fundamentais do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, não atende ao princípio pedagógico de diferenciação que reconhece os diferentes ritmos e interesse de aprendizagem do aluno;
- c) o currículo de ensino primário em vigor não abre de forma explícita, a possibilidade de integração do currículo local, o que faz com que os conteúdos temáticos sejam abordados de modo uniforme e homogêneo;
- d) a formação dos professores ainda não responde às exigências do ensino;
- e) os programas de formação são predominantemente teóricos, não permitindo ao formador a aquisição de capacidades para melhor gestão do processo de

¹¹ Escolas com séries do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental – EP1 (1ª à 5ª séries).

¹² O primeiro turno das 6h30 às 10h30, o segundo turno das 10h45 às 13h30 e o terceiro turno das 13h45 às 17h15.

¹³ Português, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Educação Musical, Educação Visual (desenho), e Educação Física.

ensino-aprendizagem e a subsequente utilização dos materiais e meios de ensino.

Com relação à interdisciplinaridade como um campo de vários saberes, no contexto moçambicano há um grande desafio de torná-la prática: sem a confundir com a junção de disciplinas, posso me aproximar do conceito de interdisciplinaridade, proposto por Philipi e Neto (2008, p. 24), quando dizem que

A interdisciplinaridade é onde se faz a relação entre os saberes, o encontro entre o teórico e o prático, o filosófico e o científico, a ciência e a tecnologia, apresentando-se assim como um saber que responde aos desafios do saber complexo.

A interdisciplinaridade contribui para romper as fronteiras da disciplinaridade, daquilo que tomamos como certo e acabado e daquilo que está instituído, possibilitando refletir e verificar algumas inquietações que insurgem.

Nhanisse (2014) afirma que novas ideias e conceitos surgem no movimento da formação, possibilitando o conhecimento científico, teórico, acadêmico e exigindo profissionais capazes de criar novas expectativas, atender problemas que não foram previstos na formação inicial. Aí o professor tem a oportunidade de romper com as práticas tradicionais, deixar de ser centrado em si mesmo, levar o conteúdo para sala de aula de modo que este seja problematizado, suscitar inquietações, questionamentos, discussão, criatividade para novas descobertas como forma de buscar e construir o conhecimento.

Nessa perspectiva, mudanças no agir e pensar do professor, enquanto agente pedagógico, possibilitariam a oportunidade de aprendizagem que vai ao encontro da realidade das crianças, não ditando o que deve ser repetido, e sim juntos compreenderem como tornar a aula mais criativa e um espaço para a múltipla cooperação do saber. E essa mudança na forma de agir não termina numa inovação, porque formar professor para inovar não significa apenas dotá-lo de conhecimentos e técnicas para aplicar a reforma concebida por técnico especializado de educação: significa prepará-lo para poder ele próprio tomar iniciativas inovadoras nos contextos locais em que decorrerá a sua prática profissional. Os modelos de formação dos professores primários deveriam ir ao encontro de perfis específicos de didáticas de ensino primário.

Diante da perspectiva de uma formação docente pautada pelo atendimento às orientações expressas em manuais, tem-se a tarefa do desenvolvimento de um

programa de ensino que não deixa espaço para a criatividade, pois o professor deve cumprir o programa e segui-lo na íntegra. Em um programa que não considera as especificidades do contexto e os modos de aprender da criança, a partilha de experiências pouco se reflete como complementaridade da interação dialógica, tornando o professor apenas um seguidor das normas e tarefas previstas no plano orientador: “o ensino é mecanizado, alojando a memorização em detrimento de um processo ativo, orientado para o desenvolvimento de conhecimento e habilidades que contribuem no desenvolvimento integral do aluno” (INDE/MINED, 2003, p. 149).

A questão que se coloca para o professor moçambicano é justamente: Como driblar as dificuldades, criando pequenos espaços para abrigar processos criativos que permitem experimentações inventivas de leitura na sala de aula?

2.1 Os primeiros passos de uma professora na escola: rastros de uma vida profissional

Sem ater-me ao passado, tomo como recurso a dimensão do meu fazer pedagógico pela importância que ela ganha como método de reflexão para a pesquisa, particularmente nas ciências humanas; trazer alguns aspectos que configuram o que Bakhtin e alguns seguidores dizem sobre o que tem acontecido na educação.

Com o laminar do tempo, são várias as memórias que buscamos para sustentar o presente. É nessa vertente que recorro às lembranças da época em que ingressei pela primeira vez na escola como professora, para trazer alguns fatos marcantes da minha trajetória, entrelaçando o passado e o presente sem me afastar da expressão que diz “recordar é viver”.

Conhecer as crianças na escola, os colegas, isto é, toda a comunidade escolar fazia transbordar em mim um sentimento de muita ansiedade e curiosidade associada ao desconhecimento da vida escolar em relação ao próprio processo de ensino e aprendizagem enquanto ato de conhecimento. Esse sentimento extravasava-se num contágio de alegria e medo de enfrentar a nova etapa na vida por preencher; era um grande desafio sob o ponto de vista de que a escola é uma instituição que forma o “homem novo”; e esse homem novo, ontem, era a criança que precisou receber ensinamentos para encarar o mundo real, mundo em que transbordam ideias de

várias áreas do campo do saber que, em algum momento, têm que entrar em ressonância com a realidade vivida nessa época.

O entusiasmo, a alegria e a vontade de orientar a aula me invadiam e eu não via a hora de entrar na sala e começar a trabalhar. Em 2003, a falta de professores era tanta que os que já estavam a trabalhar não cobriam a demanda.

O Ministério da Educação lança um concurso para o recrutamento de professores sem formação. Nessa altura já tinha terminado a 12^a classe¹⁴, organizei os documentos exigidos e fiz a submissão para a seleção. Passados alguns meses, fui chamada para a entrevista e assinatura do contrato. A partir daquele momento eu era uma professora contratada sem, porém, possuir uma formação psicopedagógica.

Movida pela ansiedade e vontade de ter um emprego, nem me passou pela cabeça que, para orientar uma aula, é preciso uma formação ou capacitação. Vou à sala de aula, sem conhecer, na essência, que foco norteia o processo de ensino e aprendizagem. Mal sabia como fazer o planeamento das aulas, como lidar com a criança em sala de aula, que métodos usar no decorrer do ensino, muito menos sabia que metodologias implementar, pois para mim era entrar na sala, explicar o conteúdo, passá-lo no quadro, fazer a correção dos exercícios e tarefas de casa.

No meu grupo de disciplina e classe, pedia quase sempre ajuda para o planeamento diário da matéria: era leiga. O tempo foi passando e fui me arranjando, mas nesse arranjo notavam-se lacunas e faltava a imersão em uma formação para acolher a minha situação e me ajudar a encontrar outras possibilidades para o meu fazer pedagógico: me via como uma professora autoritária, que ordenava, que fazia o que está certo ou errado; e só em poucas aulas via que o ensino era voltado ao acolhimento da criança; ou melhor, essa criança mal tinha espaço e tempo para expor as suas ideias e ser escutada. Hoje, as palavras de Bakhtin (2003) me convocam a pensar sobre a importância do diálogo, da interação entre os sujeitos, pois

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo, interrogar, ouvir, responder concorda. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda vida, com os olhos, os lábios, as mãos, alma, espírito, todo corpo, os atos aplicam-se totalmente na palavra e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana no simpósio universal [...]. Cada pensamento e cada vida se fundem no inconclusível (BAKHTIN, 2003, p. 348).

¹⁴ Última série do ensino secundário, série em que o aluno se prepara para o ingresso a uma universidade ou ao ensino técnico, superior ou profissional.

Assim, percebo a importância de dar espaço e tempo para que a criança se expresse, interagindo com a outra criança, bem como com a professora, traçando dessa maneira caminhos para aprendizagem. Depois de participar das aulas na pós-graduação, e das orientações, e ler obras de Bakhtin e seus seguidores, tal me remeteu a entender que o posicionamento que tinha evidencia uma prática que não contribui muito no que tange às ações que suscitam curiosidade, descobertas até mesmo experiências no próprio processo de ensino. Abreu e Masetto (1990, p. 115) afirmam que

é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

O distanciamento da professora para perceber que cada criança poderia ter uma fala, ao participar de um momento de interação em sala de aula, tanto a professora como a crianças colocam em jogo um conjunto interacional de regras que orientam e organizam a forma de ação de um para o outro. Diante disso, Silva (2002, p. 185), diz:

Professor e aluno além de possuírem intenções complementares possuem igualmente relações de lugar e papéis complementares. As intervenções dos alunos visam a informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que se foi dito pelo professor. A interação em sala de aula engloba ações do professor, reações do aluno a essas ações do professor às ações do aluno e reações dos alunos entre si. Esse é o universo psicossocial da sala de aula.

Se, na esteira das reflexões de Bakhtin, entendermos o dialogismo não como código, mas sim como alternância dos falantes, como unidade convencional, como relação entre enunciados, como produção de sentidos e como construção coletiva, tal entendimento revelará o que o aluno deseja, isto é, aproximar-nos-emos da realidade por ele vivida. Uma realidade que se torna plena no contato com o outro é capaz de modificar e também ser modificada, num saber que está sempre em construção.

Já a aula monológica é justamente aquela que não deixa as outras vozes se fazerem ouvir, dar o seu contributo em relação ao que os alunos pensam, que não lhes permite dizer o seu ponto de vista, torna-os reprodutores das palavras ou da consciência do autor/professor. Quanto mais a consciência for formada de vozes sem autonomia, mais ela será monológica (FIORIN, 2006). Essa perspectiva bakhtiniana nasce dos seus estudos em literatura.

É a partir daí que Lopes (2003, p. 74) diria que são monológicos

[...] os romances que possuem vários personagens que são sempre veículo de posição ideológica, para exprimir unicamente uma visão do mundo, uma ideologia dominante a do próprio autor da obra, assim embora muitos personagens falem, todos eles exprimem a voz do autor.

A multiplicidade de vozes e visões do mundo diferentes contribuem para abertura de uma interação dialógica onde cada sujeito é contribuinte na construção do conhecimento. Isso vale também para discursos não monológicos. Zani (2003) diz que um discurso qualquer nunca é isolado, nunca é falado por uma única voz, é discursada por muitas vozes geradoras de textos, discursos que se intercalam no tempo e no espaço.

Ao dialogar com a criança, o professor cria possibilidade de ela se expressar, tornando um encontro entre os sujeitos de linguagem: exteriorizar os seus sentimentos, questionar, fazer comparações estabelecer relações com as suas vivências, olhar para a sala como um campo fértil, onde brotam várias ideias que se entrecruzam no imprevisível, restaurando a produção de sentido.

Segundo Silveira (2010), para avançar no conhecimento é importante pensar como se constitui um movimento dialógico, como se instaura um efetivo diálogo entre as vozes/perspectivas na sala de aula. Essa prática contribui para que o professor se posicione como ouvinte e como falante, onde vigora a reflexão constante sobre a própria prática. Para Gadotti (1989, p. 97),

o educador para pôr em prática o diálogo, onde várias vozes fazem a interlocução não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador de conhecimento mais importante: a vida.

Dessa maneira, a aprendizagem se torna mais atraente quando a criança se sente capaz de realizar uma atividade, contribuindo com suas experiências, em virtude de atitudes e métodos de incentivar em sala de aula. Axt (2008) afirma que cada encontro entre os sujeitos de linguagem adquire o caráter de acontecimento, por sua natureza de imprevisibilidade relacional e de sentido.

Assim, por um lado, na posição de estar diante das crianças como leiga, autoritária e monológica, onde eu era a única detentora do saber, abafando as outras vozes, fui percebendo que esta prática pouco contribuía para a criação de espaço de

alteridade e que o padrão da sala de aula era cada vez mais monológico. Por isso, senti a necessidade de uma formação para fazer uso de outras metodologias e orientar as crianças a atingirem os objetivos propostos pelo programa de ensino, para responder à minha necessidade enquanto professora, à formação em pedagogia e ao que mais era preciso naquele momento, como forma de adquirir conhecimentos teóricos e práticos para alicerçar o meu fazer pedagógico.

A formação que ia romper com as minhas lacunas e inquietações perante o processo de ensino e aprendizagem foi o ingresso para a Universidade Pedagógica, instituição de nível superior encarregada de formar professores, dotá-los de conhecimentos teóricos e práticos, de como agir em sala de aula.

Em 2006, ano de ingresso na Universidade Pedagógica, recordo que nas aulas de didática o professor perguntava quem cursou o magistério primário e pedia para cada um contar sobre as suas experiências da formação naquela instituição. Todos foram dando suas contribuições e o professor dizia: “— *Cristina, conte-nos a sua*”. Olhei para os lados e, por fim, disse que não tinha a formação do magistério, ao que o professor indagou: “— *Mas estás a trabalhar na sala de aula?*” Eu respondi que sim e ele completou: “— *Humm... professora leiga!*¹⁵ *Bom, como estás aqui, deixarás de carregar esse atributo*”. Isso me deixou mais preocupada porque percebi que estava a trabalhar sem nenhum conhecimento teórico, sem o conhecimento prévio de didáticas, O professor foi orientando as aulas e as experiências colhidas na formação, ia logo implementando-as na sala de aula, usando os meus alunos como experimentos para a implementação das teorias em prática, para melhorar a minha atuação e algumas coisas foram ganhando sentido no meu campo de visão.

Cada dia que passava a formação ganhava mais sentido, e, diante disso, Bakhtin (2003, p. 382) diz:

O sentido é potencialmente infinito, mas atualiza-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contactar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (com a palavra revela os seus sentidos significados somente no contexto) [...].

A fala do professor me fez entender que eu precisava traçar uma nova trajetória, pois descobri que, para entender o meu agir, precisava de uma mudança.

¹⁵ Sem conhecimento de metodologias, sem domínio de didática relacionada ao ensino neste caso.

O momento mais marcante da formação foram as práticas pedagógicas, aqui senti-me a deixar de ser leiga e passar a ser professora. Nas práticas pedagógicas, fui conciliando a teoria e a prática, buscando construir conhecimento que me vinculasse ao ensino.

A formação foi decorrendo, a busca pela mudança para sustentar a minha prática criou em mim novas expectativas baseadas em usar conhecimentos científicos, sendo que a prática docente estaria alicerçada na aplicação dos conhecimentos teóricos.

As práticas pedagógicas foram muito marcantes, na medida em que me levaram a refletir e a compreender que a organização, as planificações no ensino são importantes para a aprendizagem. As minhas experiências foram fortificadas para enfrentar a realidade e possibilitar a partilha de ideias e tornar o ensino mais dinâmico em campo, para a construção do conhecimento.

A reflexão na ação, ou seja, as inúmeras vezes em que me perguntei se estava conseguindo levar os meus alunos a atingir os objetivos traçados, quais metodologias deveria usar para centrar a aprendizagem na criança, foram constituindo pontos de partida para o meu fazer pedagógico nos dias subsequentes. “Refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto responsabilidade e sinceridade” (ZEICHNER, 1993, p. 17). Era preciso assumir esta postura, pois a cada dia emergiam situações que exigiam respostas. Esta reflexão aproxima o professor da criança, dando o apoio que elas necessitam e ajuda a aprimorar a nossa prática.

Em 2011, um ano após me formar, deparo-me com mais um acontecimento na minha profissão: a vinda de pesquisadores brasileiros por meio de projeto Civitas Pró-África¹⁶. A escola onde trabalho, por indicação do prof. Dr. Felix Singo¹⁷, foi convidada a integrar o grupo de escolas parceiras deste projeto e eu, como professora da 3ª classe (série), passo a participar dos encontros de formação docente.

A curiosidade foi tomando conta de mim e ansiava saber quais novas maneiras de pensar, agir e encarar o processo de ensino e aprendizagem os pesquisadores

¹⁶ O projeto Civitas Pró-África desenvolvido no período entre 2009 e 2012 tem como objetivo geral estudar os avanços na prática docente, de professores em formação continuada, no âmbito da cooperação Brasil-Moçambique com apoio de CNPq/edital Pró-África, desenvolvidos sob a coordenação de Margarete Axt. Tem como integrantes à época os pesquisadores: Marcio Martins, Joelma Adriana Abrão Remião, José Ricardo Kreutz, Daniel Nehme Muller, Felix Singo, Brigida Singo, Paloma Dias Silveira. Tem como financiador o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

¹⁷ Professor doutor Felix Singo, docente na Universidade Pedagógica, é também diretor do Centro de Informática da instituição e coordenador do projeto Civitas em Moçambique.

traziam para reforçar os métodos de ensino. No encontro com os pesquisadores, fui procurando me inteirar e saber mais sobre o projeto. Este tinha como objetivo criar alternativas metodológicas para o ensino fundamental (ensino básico) com uso de tecnologias, principalmente para os anos iniciais.

O projeto Civitas, no decorrer da formação das professoras, propôs a experimentação de práticas que nos levaram a pensar sobre a sala de aula como um espaço aberto à invenção, onde é possível explorar caminhos para o aprender e ensinar, convocando-nos a escutar o que dizem, o que enunciam os nossos alunos, “a escuta ativa e compreensiva leva, mais cedo ou mais tarde a réplicas multifacetadas, plurais que integrarão o fluxo dialógico, participando de sua composição” (AXT, 2006, p. 257). Essa escuta é importante no dia a dia na sala de aula para se estabelecer uma relação entre os sujeitos de aprendizagem (professor/aluno); nessa relação professor/aluno “implica exercitar uma escuta afinada o suficiente para perceber pequenas sutilezas emergentes no coletivo de sala de aulas” (AXT, 2014, p. 20), numa perspectiva dialógica em que todos expõem seus pensamentos que podem ser aceitos independentemente de estar certo ou não, mas que fazem parte do coletivo na construção do conhecimento.

O grupo de professores e os pesquisadores reuniam-se periodicamente para estudar as possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inventivas. Nesse encontro de experiências, houve muitas partilhas de ideias no tocante ao fazer docente. Essas ideias instalaram e sustentaram o modo compreensivo de acolhimento à realidade vivenciada na escola, fazendo-nos exercitar a escuta das várias vozes que tecem o diálogo, as relações entre os sujeitos, abrindo para uma multiplicidade de sentidos.

Este acontecimento me leva a pensar sobre o conceito de polifonia com base em Bakhtin (apud PIRES; TAMANINI-ADAME, 2010, p. 66), segundo o qual

Polifonia é a parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam, e que todo discurso é formado por diversos discursos. Só compreendemos enunciado quando reagimos às palavras que despertam em nós ressonâncias ideológicas e/ou concorrentes à nossa vida.

Então, diante do entendimento de que diferentes vozes tecem o diálogo, que os enunciados, os textos produzidos numa interação também se constituem de múltiplas vozes, vejo que para a sala de aula se constituir como um espaço polifônico

é necessário que essas vozes possam se manifestar, possam ocupar um lugar de dizer no curso das relações estabelecidas entre os sujeitos. E, para isso, é preciso que o professor permita que o diálogo seja potencializado e, nesse encontro de vozes, diferentes sentidos possam emergir.

É sobre a possibilidade de desenvolver uma prática docente, imersa num movimento dialógico, preocupada em compreender os sentidos que perpassam os enunciados das crianças, do professor e da própria escola, que venho intensificando minhas leituras em torno dos constructos teórico-metodológicos que sustentam as ações do projeto Civitas, e em especial os conceitos bakhtinianos.

Assim, o trabalho desenvolvido no e pelo projeto levou-me a experimentar o uso do livro literário infantil¹⁸ para a leitura e contação de histórias. Esta era uma das propostas trazidas pelos pesquisadores e a ser implementada na sala. Amparei-me das discussões realizadas nos encontros de formação e convidei as crianças para mergulharmos nas histórias contidas nos livros literários.

A pesquisadora Joelma Remião, em momentos da missão em Moçambique, trabalhou com as crianças da 3ª série usando o livro para a contação de histórias. Observei como foi a sua postura, o modo de agir e como lidou com as dificuldades de leitura das crianças sem, no entanto, classificá-las, mas sim atribuindo um significado aos enunciados por eles produzidos. Esse acontecimento reverberou em mim uma reflexão e o desejo em abarcar a experiência posta em causa.

Dando continuidade aos desafios propostos pelo projeto, fui usando o livro para a contação de histórias no meu trabalho com as crianças. Ao observar o entusiasmo, a curiosidade e a empolgação que elas demonstravam ao se envolverem com o livro, despertou em mim uma questão: dado que as crianças apresentam muitas dificuldades nesse processo, como implementar o uso do livro literário para ajudar no desenvolvimento da leitura? Fui experimentando cada vez mais a inserção do livro nas minhas aulas e colhi bons resultados.

A sala de aula é um espaço híbrido, onde as tendências atuais fazem com que a inovação, as experimentações sejam implementadas de modo que as crianças aprendam na diversidade. É importante o trabalho em equipe e que se aprenda a partilha de ideias estimulando a imaginação e criação das crianças.

¹⁸ Levado a Moçambique pelo projeto Civitas no âmbito da pesquisa.

Daí advém o meu interesse em pesquisar esta temática, pois pretendo, ao escutar cuidadosamente o que as crianças dizem e também professores, dar visibilidade ao que emerge desse encontro com a literatura infantil no espaço da sala de aula.

2.1.1 Planejamento de aulas: Guião¹⁹ para lecionar

Toda e qualquer atividade a se realizar precisa ser organizada e planejada para a sua implementação.

No programa do ensino primário, o planejamento foi concebido para melhor organização do processo de ensino aprendizagem em Moçambique. Cada aula exige metodologias diferenciadas para que a criança possa atingir os objetivos traçados, devendo também se adequar à nova realidade social, política e econômica do país.

Nessa perspectiva, trago como é feita a planificação de acordo com o programa currículo desenhado para a realidade moçambicana. O plano de aula deve merecer atenção, pois é nesse instrumento que o professor faz o desenho de como será a aula, como irá iniciar, como fará a introdução de um determinado assunto, quanto tempo levará a sua interlocução e o tempo que a criança vai levar para desenvolver as atividades. Se nesse plano está descrito quase tudo sobre a forma como a aula e até as possíveis respostas que as crianças poderão dar, há então necessidade de fazer constar do plano de aula novas alternativas para a aprendizagem, enquanto processo que enfrenta problemas que exige mudança e integração de novas práticas.

Mas isso não significa que se perca o fio condutor que existe numa planificação. Significa que ela não pode ser rígida, e sim flexível ao ponto de permitir ao professor inserir novos elementos, mudar de rumo se as necessidades e/ou interesses do momento²⁰ o exigirem.

Ao iniciar um ano letivo, é importante que o professor tenha uma perspectiva abrangente sobre o processo de ensino e aprendizagem a desenvolver ao longo do período, tanto no que diz respeito especificamente à sua disciplina, aos conteúdos a serem abordados para melhor os planificar, como para os alunos alcançarem os

¹⁹ Roteiro que o professor usa para lecionar as aulas.

²⁰ SIMÕES, Alicino, Planificações. Disponível em: <[www.prof2000.Pt/users/folhalcino/formar/otros/planifica.htm](http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/formar/otros/planifica.htm)>. Acesso em: 14 fev. 2015.

objetivos educativos traçados pelo Ministério da Educação através do Plano Estratégico da Educação (PEE, 2003).

Hoje, sei que conhecer a realidade das crianças na sala de aula facilita o planejamento, promovendo ao professor um espírito crítico que deve ser caracterizado por um questionamento permanente da sua atividade e conseqüente procura de estratégias mais adequadas à sua realidade concreta. Ainda é importante pensar que, para o planejamento, as vivências se constituem como dispositivo potente, na medida em que deixam de ser banais e apenas para constar dos conteúdos, e passam a ganhar vida por meio de expressividade que as crianças trazem, atribuindo nome, significados e modo de existência nas relações entre elas.

De acordo com Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB, 2004), quatro momentos são importantes e articulados entre si na metodologia de ensino na sala de aula: Introdução e Motivação; Mediação e Assimilação; Domínio e Consolidação e Controle e Avaliação.

O plano de aula ressalta uma característica que vem esquematizada, o tempo de 45 minutos distribuídos por etapas de aula: para que esse tempo seja “doseado”, há conteúdos a serem tratados de acordo com a sua extensão. Na fase Introdução/motivação, o professor faz o controle de presença dos alunos, orienta para a correção da tarefa de casa e revisão da aula anterior, anuncia o tema da aula fazendo uma conexão entre a matéria dada e a matéria nova, mostra a importância e os objetivos do conteúdo da aula. O professor explica a importância do assunto e vai fazendo perguntas que tenham ligação com o assunto a ser tratado, como forma de controlar se alunos consolidaram e adquiriram conhecimento da última matéria.

A fase Mediação é uma das etapas onde se prevê um trabalho entre o professor e o aluno, para juntos consolidarem a dinâmica da aula, trazendo experiências, vivências e ideias. Esta etapa da aula consiste em formar, desenvolver a capacidade cognitiva de observar, imaginar e raciocinar das crianças; é o momento em que se trata do conteúdo central. O professor orienta (mediação) o processo e a criança procura, a partir dessa mediação, adquirir novas habilidades atitudes e comportamentos (assimilação)²¹. Dependendo do tipo de conteúdo, o professor faz perguntas, indica algumas crianças para responderem de forma a que ela construa o conhecimento por si só. Importa aqui referir que o professor deve explicar, ilustrar,

²¹ MATE, Alba, *Processo de ensino e aprendizagem*. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/AlbaMateMate/1processo-de-ensino-e-aprendizagem>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

demonstrar... novos conceitos, e ainda está previsto, no programa de ensino, que o professor pode orientar discussão acerca da matéria.

Domínio é a fase em que o aluno demonstra ter adquirido habilidades de operar com os conteúdos nas várias tarefas teóricas e práticas a serem realizadas durante a aula, que o professor orienta. Na fase, de consolidação, a criança exercita as atividades, copia a matéria para o caderno, passada pelo professor no quadro. Nesta fase realizam-se a repetição e a exercitação das partes-chave da matéria para a sistematização.

Na última fase, que é a do controle e avaliação, o aluno exhibe os exercícios resolvidos e o professor anda de carteira em carteira para verificar a resolução das atividades e vai dando auxílio aos que têm dificuldades em fazê-lo, indica alguns alunos para resolverem em conjunto o exercício no quadro: os alunos fazem a correção e, por fim, o professor marca as atividades a serem realizadas em casa.

Este plano é apresentado em alguns momentos ao setor pedagógico como forma de verificar e controlar se o professor faz o plano de aula ou não: uma medida que visa levar o professor a se comprometer com a aprendizagem das crianças.

Diante dessa realidade experimentada por mim no exercício da função docente em Maputo, e agora embasada por leituras teóricas, pelas discussões nos seminários e no grupo de pesquisa do qual faço parte, passo a me perguntar se esse modo de planificar as aulas está proporcionado uma interlocução significativa entre professor e aluno na construção do conhecimento. Será que o cumprimento do programa e atendimento a estes passos metodológicos para a organização dos planos garantem o tão esperado alcance dos objetivos? E como ficam as crianças que, mesmo diante do esforço do professor em planejar bem as aulas ainda continuam sem saber ler e escrever? Acredito que o plano de aula é de extrema importância para orientar o trabalho do professor, mas o que vai contribuir para a consolidação de um espaço profícuo para aprender é a atitude que o professor vai tomar diante do aluno e do seu próprio trabalho no sentido propiciar condições para tornar a sala de aula lugar aberto para o desenvolvimento de processos criativos, que acolhe os enunciados das crianças, que as convoque a pensar, a buscar soluções para os enfrentamentos do cotidiano e que, para tal, a interação dialógica seja o elo entre professor e aluno.

Conforme Axt (2008, p. 100),

Toda relação dialogal, enquanto efeito duma interação dialógica, implica necessariamente a alteridade (i.e. nas formas de outrem ou de Outrem) e que a toda expressão enunciativa (mesmo quando de efeito retardado em relação a uma expressão anterior) corresponde sempre uma atitude responsiva ativa prévia, dando conta de um contexto pragmático, interacional e enunciativo-responsivo, enquanto pressuposto de linguagem e de sujeitos de linguagem em relação.

Esta reflexão me leva a perceber que a interação dialógica entre professor e aluno, como agentes do processo de ensino e aprendizagem, é importante por permitir a troca de experiências que suscitam a participação e a intervenção, em busca de conhecimento e novos saberes que emergem no dia a dia.

Dando continuidade ao modo como o planejamento é concebido no contexto moçambicano, importa destacar que plano de aula é feito da extração dos termos que integram o programa de ensino. Para esta organização, os professores (da disciplina ou classe) se reúnem quinzenalmente aos sábados, fazem uma síntese acerca do cumprimento e do tratamento dado aos conteúdos da última planificação, e cada um vai detalhando as dificuldades encontradas sem, no entanto, discutir que alternativas propor para o enfrentamento delas na sala de aula com os alunos. Seguem com a planificação que é feita nos cadernos individual e grupal, que servem de auxílio para o professor na planificação diária; depois discutem sobre a extensão dos conteúdos, apontando as matérias que vão servir para avaliação dos alunos. Aqui, importa referir que o representante dos professores das outras escolas se junta para todos refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem e analisar a planificação da avaliação. Isso é feito na Zona de Influência Pedagógica (ZIP)²², no final de cada trimestre.

A ZIP serve de base para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, realizando ações de coordenação supervisão, aperfeiçoamento e avaliação pedagógica dos professores. Ela é tomada como uma estrutura segura para o alcance dos objetivos da educação, principalmente a melhoria da qualidade de ensino, pois orienta alguns seminários para a capacitação ou formação continuada dos professores.

Esta capacitação dos professores no ensino primário tem acontecido no período em que os alunos estão de férias: aproveita-se esta ocasião em que o professor está menos ocupado para melhor participar. São capacitações de grande

²² ZIP é criado através do Diploma Ministerial n. 135/99 que, por via deste dispositivo legal, é um órgão de funcionamento pedagógico que integra um conjunto de professores de escolas de um grau ou ciclo de ensino para superação pedagógica dos problemas enfrentados pelos professores.

valia, compreendendo que deve haver mudanças nas práticas docentes, pois novas formas de trabalho para garantir a qualidade de ensino são exigidas aos professores. Essa capacitação ou formação continuada deve surtir efeito na sala de aula na medida em que o professor consiga trazer alternativas para a superação das dificuldades encontradas.

2.1.2 Leitura e escrita nas classes iniciais de ensino primário

Atualmente, são disponibilizados vários recursos para o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de melhorar a qualidade de ensino, buscar e implementar alternativas.

A educação básica é de importância fundamental para o sucesso nas séries subsequentes, quando orientada seguindo objetivos que levam as crianças a construir o seu próprio conhecimento numa partilha de experiência. É nas séries iniciais que a criança começa a ser alfabetizada.

A leitura e a escrita apresentam uma evolução intelectual do indivíduo, colocando-se em estado que lhe permite participar ativamente na sociedade (LANGA, 2014), porém, para ler e escrever é importante que a criança seja capaz não apenas de identificar as letras do alfabeto, mas também de compreender o uso e função na sociedade (CASTANHEIRA et al., 2002). Para isso, há de se pôr à disposição materiais que incentivam a ler e a escrever. Falo de leitura e escrita, mas aqui vou mais focalizar a leitura, que é o que instiga a minha pesquisa.

Nas séries iniciais em Moçambique, tenho visto e presenciado que a leitura é feita usando o livro didático e os quadros silábicos. Estes quadros silábicos contêm todas as consoantes, vogais e sílabas. As letras estão expressas em cursivas, de imprensa, maiúsculas e minúsculas; ricas em elementos para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita. Numa primeira fase, escrevem-se as vogais de forma desordenada no quadro, o professor faz a primeira leitura e as crianças imitam a leitura repetidas vezes. Essa leitura é feita em grupo e individualmente. A criança vai ao quadro com ajuda do professor, indica as letras e lê; em seguida a vogal, com a ponta do dedo no tampo da classe, é escrita fazendo todos os contornos que a letra tem, um exercício que é feito para que a criança conheça as vogais mesmo antes de entrar para a escrita no caderno.

Segue-se com vários exercícios orientados pelo professor e a resolução do exercício no livro didático, mas somente depois de vários exercícios feitos no caderno e no quadro. Por exemplo, na introdução ao estudo da vogal “a”, fazem-se atividades de leitura de pequenas palavras possuam esta vogal. O quadro silábico é usado depois de se introduzirem as consoantes e nele encontramos as sílabas. O professor vai orientando a leitura delas no quadro silábico. Esse quadro foi introduzido logo após muitos pais e encarregados de educação reclamarem da má qualidade de leitura que as crianças apresentam e da progressão semiautomática para as séries subsequentes antes da consolidação das habilidades de leitura e escrita.

Este tipo de leitura é feito nas 1ª e 2ª séries. Na 3ª série, a criança não tem mais esse exercício na disciplina de Português. A criança faz a cópia dos textos, mas demonstra que ainda precisa de mais exercícios para dar consistência à leitura e melhor firmar-se.

A criança, quando transita para a 3ª série, encontra o livro com textos mais longos, o que causa em algumas crianças um desconforto e um receio de fazer a leitura acentuada.

A fraca habilidade em realizar a leitura e escrita é um dos maiores obstáculos enfrentados pelas crianças. Nesse contexto, muitas delas nas séries iniciais transitam para série subsequente sem domínio desta habilidade. Segundo Moraes (1997) e Viana (2002), as dificuldades de leitura e escrita influenciam o comportamento; já Taylor (1989) diz que essa dificuldade pode gerar um ciclo vicioso com efeitos no desenvolvimento global do indivíduo e na sua adaptação na vida adulta.

A aquisição de habilidades de leitura e de escrita é uma condicionante essencial de toda a aprendizagem futura. O uso dessas habilidades é um desafio para muitas crianças, visto que prevalece um índice de crianças com fraco aprimoramento na leitura e escrita. O sucesso escolar e qualidade de ensino ficam comprometidos exigindo-se inovação e recriação no processo de ensino. E aqui eu me pergunto: Será possível aprender a ler e escrever a partir de um ensino que privilegia a memorização, a repetição exaustiva do texto sem se interrogar sobre os sentidos produzidos pelas crianças?

Acima de tudo, ler significa refletir, pensar, comentar, estar a favor ou contra, trocar opinião. Para que isso ocorra, é necessário recorrer a diversas estratégias (KLEIMAN, 1989). Nessa interação a criança terá a oportunidade de construir momentos de atividades pautados na produção coletiva de sentidos. Conforme

Martins (2006), a leitura não se limita apenas à decifração de sinais gráficos. É muito mais do que isso. Ela exige do indivíduo uma participação efetiva, levando-o à construção do conhecimento. Assim sendo, aprender a ler passa a ser não só um processo cognitivo, mas também uma atividade social e cultural essencial para criação de vínculos entre culturas e conhecimento.

É nesse contexto que o professor, como forma de usar as vivências trazidas para sala de aula, pode transformá-las em ferramentas de uso pedagógico para abertura de habilidade de leitura. Assim, Freire (2009, p. 15) declara que

a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamentado, não fez de mim um menino antecipado [...]. Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavra do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro negro, gravetos o meu giz.

Nesse contexto, pode se perceber que o ensino precisa abarcar vivências e experiências que fazem o dia a dia da criança. Trazer esses fatos e proporcionar momentos prazerosos e plenos de sentimento pode contribuir para potencializar não só a leitura como também na produção de sentidos. A criança chega à escola com uma visão – um conhecimento – amplo de mundo que a rodeia, cabendo à escola propor estratégias pedagógicas para fazer a sistematização desse conhecimento no que tange à aquisição da habilidade de leitura. Mas, para que tudo isso aconteça, “o modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitam o uso efetivo do ler e escrever em diferentes situações sociais” (CASTANHEIRA, 2009, p. 31).

Em 2011, quando passo a integrar o Civitas²³, que é um projeto interdisciplinar, congregando pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento – ciências humanas (em particular psicologia e educação), ciências de computação, da linguagem, etc. –, comprometidos principalmente com modos de formação continuada na educação básica e infantil. O Civitas produz-se na indissociabilidade pesquisa-extensão, num movimento dialógico em que cada polo realimenta o outro, numa circularidade complexa (AXT, 2014). Ao apreciar o que era trazido pelo Civitas como proposta, no fortalecimento das metodologias, procuro me inteirar mais para pôr em

²³ O Civitas é um projeto institucional do Lelic/UFRGS, sob a coordenação geral da pesquisadora Margarete Axt.

prática as experiências da formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, na turma e série em que me encontrava a trabalhar.

Numa das seções da formação foi usado o livro de literatura infantil para a contação de histórias, e a dado momento apareceu a ideia de usar o mesmo para alavancar a leitura, aproveitando a oportunidade de este ter sido recebido com muita empolgação pelas crianças. Talvez por ser diferente, despertou atenção e curiosidade na turma e eu passei a usá-lo não apenas para a contação de histórias, mas também para potencializar a leitura. A partir desse momento, fui usando o livro de literatura infantil de forma descontraída e não no tempo reservado à disciplina de português, e nem um tempo reservado no horário. Era usado assim que houvesse uma oportunidade para não se tornar uma atividade cansativa e rotineira.

Nessa perspectiva, o projeto foi andando, persisti na utilização dos livros de literatura nas minhas aulas. Em grupos de quatro ou seis crianças, cada criança do grupo lia um período ou parágrafo da história, outras crianças ajudavam na leitura, lendo sílaba por sílaba e, no fim, a palavra inteira. Ao final do ano, um número considerável de alunos já tinha habilidades de leitura. No ano seguinte, o trabalho continuou e a interlocução com as outras professoras integrantes do projeto também foi importante, pois em conjunto discutíamos acerca da relevância do projeto na escola e em nossas turmas e a possibilidade de novas práticas pedagógicas.

Ao refletir sobre o suporte teórico-metodológico oferecido às professoras do ensino fundamental envolvidas com o projeto Civitas em situação de formação continuada em serviço, Axt (2004, p. 224) diz que

[...] a partir do que os participantes analisam e avaliam conjuntamente os próprios relatam suas atividades em sala de aula e as relações professor aluno; concomitantemente aprendem a utilizar as ferramentas disponibilizadas também às crianças. O objetivo é que as professoras possam, cooperativamente, não apenas propor, mas também amparar mudanças e inovações na dinâmica das práticas pedagógicas, de modo que em sala de aula, invistam na disponibilização-em regime de coexistência-de múltiplas tecnologias e de sua exploração inventiva por parte das crianças, colocando a grade curricular a serviço da metodologia ativa com eixo sobre a aprendizagem, a partir de uma relação reciprocidade entre os integrantes do grupo, e sobre o conhecimento pela produção coletiva de sentido.

Em vários momentos da implementação do projeto para habilitar a leitura das crianças foi possível verificar a importância de fazer leitura interativa no grupo de duas ou mais crianças, traçando novos caminhos de conduzir o processo de ensino e olhando para a vertente de que a aprendizagem envolve a produção de sentido.

Para a fraca habilidade de leitura e escrita das crianças, apontam-se vários fatores: desde a conjuntura cultural onde a criança está inserida (família ou sociedade) até o próprio contato diário com a leitura, que não é permanente. As possibilidades de leitura oferecidas à criança são apenas as do livro didático. Poucas crianças participam da atividade conjunta de leitura com a família, pois em algumas os pais não sabem ler nem escrever e as crianças têm apenas a escola para desenvolver essa habilidade. Para Cagliari (1999), a atividade mais importante, que serve de âncora para as demais desenvolvidas na escola, é a leitura.

Um dos fatores que também interfere na aquisição da habilidade da leitura é a língua portuguesa. Ngunga (2000) afirma que, nas primeiras séries do sistema escolar, a língua tem sido um dos fatores que inviabilizam a progressão escolar, porque a maioria das crianças que ingressa na escola pela primeira vez não sabe falar a língua oficial de ensino, no caso a língua portuguesa.

Muitas crianças têm o português como segunda língua, e a aprende pela primeira vez na escola. Moçambique possui uma multiplicidade cultural e linguística. Como a maioria dos países africanos, Moçambique é um país multilíngue, tendo em vista que coexistem com a língua portuguesa uma variedade de línguas nativas todas pertencentes à família linguística banta. Ngunga (2004) considera que as línguas bantas constituem o principal substrato linguístico do país. Visto que essas são as línguas maternas de mais de 80% de moçambicanos. As línguas bantas para a maioria da população constituem a língua materna; e são mais utilizadas na comunicação diária. Acredita-se que existe uma relação entre língua materna do indivíduo e o seu desempenho educacional (MAZULA, 1995; NGUNGA 2000; LOPES, 1999).

Segundo INDE (2004), existem no país cerca de vinte idiomas bantos. Após a Independência, tornou-se política obrigatória o uso da língua portuguesa como o único meio de ensino em todas as escolas moçambicanas (FIRMINO, 2002). A institucionalização oficial da língua portuguesa contribui para intensificar ainda mais essa já enredada situação linguística. Isso acentua-se pelo fato de que uma minoria da população domina a língua nomeada como oficial. As crianças não escapam desse fato, pois muitas delas têm o seu primeiro contato com a língua portuguesa quando ingressam na escola para o ensino primário²⁴. Brito e Martins (2004, p. 74) defendem ainda que

²⁴ Para o Brasil, ensino fundamental, séries iniciais e finais.

A despeito de ser a língua da escola, da informação escrita e de ascensão social, a condição de difusão do português é permeada por dificuldades uma vez que a sua disseminação é um processo basicamente escolar, pois é ensinada num meio em que é pouco falada e os alunos não têm outro espaço que não a sala de aula para a praticarem com agravante de ser limitado o desempenho linguístico do professor.

Para muitas crianças, a escola é o único lugar em que ouvem a língua portuguesa; na família, os pais nem falam, ou pouco têm domínio da língua. Dificultada a consolidação da leitura e de algumas matérias com o auxílio dos pais, a questão da língua é um dos fatores que influencia o processo de ensino-aprendizagem. Assim, as situações de desenvolvimento de leitura com a família acontecem em poucos casos.

Por ser um país multilíngue, Moçambique, desde 1993, está em curso, como forma de analisar a relação língua materna e escolaridade, um projeto que consiste na introdução de línguas nacionais nos primeiros anos do ensino primário. De acordo com Lopes (1999), este projeto contempla duas escolas na região sul do país (Gaza e Maputo) que têm a língua banta xichangana. A partir desse estudo, há escolas onde o ensino é bilíngue; as crianças aprendem em sua língua local e em português para facilitar a compreensão.

Segundo INDE,²⁵ o ensino bilíngue iniciou-se em 23 escolas em 2003, e atualmente encontra-se em 56 escolas e pretende-se implementá-lo nas escolas de todo país em 2017. É um desafio para o ensino, apesar de que a criança vai aprender em sua língua materna, mas muitos professores ainda não estão formados. Além disso, a falta de material didático (gramáticas e livros em banto) é muito grande. Mesmo assim é possível enfrentar as dificuldades.

É importante frisar que em todas as escolas moçambicanas a língua de ensino é o português, havendo algumas escolas nas zonas designadas de linguisticamente homogêneas, ou seja, nas quais as comunidades, em sua maioria, comunicam-se em uma única língua – o que não acontece na cidade de Maputo. As línguas bantas serão implementadas para auxiliar o ensino para crianças que não têm o português como língua materna e para que todos tenham conhecimento das línguas nacionais bantas.

Segundo o PCEB (2003), uma das inovações na transformação curricular do ensino básico foi a introdução de línguas moçambicanas no ensino. O ensino bilíngue

²⁵ BOLETIM OPLOP, *Ensino bilíngue em Moçambique será implementado em todo o país*. Disponível em: <<http://www.oplop.uff.br/boletim/3238/ensino-bilingue-em-mocambique-sera-implementado-em-todo-pais>>. Acessado em: 12 dez. 2015.

é entendido como o uso de duas línguas no processo de ensino e aprendizagem. No caso concreto de Moçambique, o ensino bilíngue é o uso de uma das línguas moçambicanas e da língua portuguesa no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo da minha experiência como professora, e da interlocução com os pesquisadores do projeto Civitas, despertam-me novas possibilidades de pensar a sala de aula como um lugar híbrido para a inovação, criação, intervenção e interação entre os sujeitos (professor e aluno) num processo volvente que exige de um agente pedagógico aceitar mudanças, tendo em vista que, conforme diria Bakhtin (2003), a minha participação transforma cada manifestação minha (sentimento, desejo, humor, pensamento) em minha própria ação ativamente.

Recorro ao projeto Civitas para refletir sobre o meu fazer pedagógico, buscando experiências que proporcionem uma nova forma de fazer o acompanhamento e acolhimento das crianças, criando oportunidades de leitura interativas que despertem curiosidade e o gosto pela leitura.

3 LEITURA E ENCONTRO COM O LIVRO LITERÁRIO INFANTIL

Várias histórias atravessam a vida, tanto da criança como do professor, cada momento, cada aporte, cada enunciado constrói uma nova história, fazendo da sala de aula um lugar onde se aprende de diversas maneiras.

Muitas são as propostas de leitura que as escolas têm usado a partir da necessidade de pôr o aluno a ler, pois “ler leva a aprender novas palavras, o que facilita a leitura posterior de outro texto” (COLOMER, 2007, p. 107). Incluir o livro de literatura infantil no dia a dia da criança reforça o interesse por querer aprender e desvendar o mundo das histórias patentes neste mesmo mundo. No contato que terá com o livro, a criança será atraída pela curiosidade, pelo formato, pelo manuseio fácil e pelas possibilidades emotivas que o livro pode conter e não só: a criança poderá fazer várias descobertas, aprimorar a língua e interagir dialogicamente com as outras crianças, bem como com o mundo que a rodeia.

É um grande desafio despertar nas crianças a vontade de ler. Esse desafio carrega consigo algo que o torna cada vez mais difícil de ultrapassar, pois esse leitor que queremos incentivar a ler encontra-se inserido num meio onde hábitos de leitura são pouco frequentes. Há crianças que vêm de famílias com pouco nível de escolaridade. Mas importa aqui referir que nem todas as crianças vêm de família não escolarizadas.

Por outro lado, muitas famílias não escolarizadas incentivam a criança a gostar de ler e estudar apesar de elas terem limitações em apoiar na leitura.

Para algumas crianças, o livro didático é o único material que se encontra disponível para leitura. A circulação do livro literário infantil não é muito frequente, tanto na escola como na família. Um dos fatores que contribui para isso é a sua aquisição, que não é fácil em termos monetários, ocasionando a falta de hábito, de ter como um aporte para potencializar a leitura e enriquecer o vocabulário. As bibliotecas escolares não dispõem desses livros, ou ainda, existem escolas que nem bibliotecas têm. Os caminhos de leitura que a criança faz são motivados pela situação de necessidade e obrigação em consolidar a matéria que, em função das muitas dificuldades, não consegue fazer sozinha, precisa do apoio de alguém para orientá-la. Portanto, ela nem chega a fazer a leitura para o divertimento, prazer ou passar o tempo. Lê quando tem uma atividade por realizar.

Segundo Paiva e Oliveira (2010, p. 28),

se considerarmos que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa espaço privilegiado de acesso à leitura, é imprescindível que cada escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura de textos significativos para os alunos,

como, por exemplo: trazer vivências do meio onde as crianças estão inseridas numa perspectiva sociocultural, ajustando-se às constantes transformações operadas na sociedade e na escola. Penso que esses textos de literatura infantil deviam ser elaborados, tendo em consideração que irão refletir as concepções e a realidade dos sujeitos que compõem a sociedade.

Portanto, o diálogo entre professor, aluno e sociedade e a mútua compreensão devem nortear a sua criação, de modo a que sejam afloradas as necessidades de desenvolver as habilidades de leitura em torno dessa inovação. A leitura nesses moldes onde a imaginação e as vivências – quando são postas em causa – tem um significado e um valor para a criança. Ela pode despertar a curiosidade de conhecer, sendo instigada a ler para melhor conhecer a história.

Lajolo (2008) garante que ser leitor é essencial, a leitura literária também é fundamental.

É à literatura, como linguagem e como instituição que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamento, através dos quais uma sociedade se expressa e discute, simbolicamente seus impasses, seus desejos, suas utopias, por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente mesmo que não vá escrever um livro mas porque precisa ler muitos (LALOJO, p. 108).

O desenvolvimento da habilidade de leitura facilita a interação entre os alunos e o professor de forma criativa. Além disso, ajuda desvendar e descobrir coisas novas. “A criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento esse que traz os movimentos interiores sacia os próprios interesse das crianças” (PAIVA; OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Com o livro literário infantil, possibilita-se a produção de sentido, “atualizando práticas pedagógicas inventivas de acolhimento ao heterogêneo, produzindo um lugar de aprender enquanto acontecimento, alçando crianças e educadores a posições

enunciativas de cunho autoral, marcadas pela responsabilidade do dizer na relação de mútua afetação com o escutar” (AXT, 2014, p. 21).

O encontro da criança com a fantasia ilustrada, nos livros literários infantis, faz com que ela entre em sintonia com o seu mundo interior, fazendo emergir novas emoções, ampliando o seu mundo de visão em relação ao meio onde se encontra inserida.

O espírito da criança precisa da movimentação das personagens que fazem parte do seu contexto social, da soma das experiências populares levadas em jeitos de histórias, para que elas leiam em sala de aula, bem como em casa. Levar a criança a imaginar.

Se o livro é objeto de leitura, tê-lo à mão – e ter tempo para lê-lo – parece, sob todos os aspectos, uma condição imprescindível para formar leitores. Há que se começar a pensar em formas de organização que facilitem essa vivência alfabetizada (COLOMER, 2007): disponibilizar livros composicionais e imagéticos originais, o humor, os finais abertos, a quebra das expectativas, a polifonia narrativa possibilitam às crianças uma leitura mais aberta, desafiadora e polissêmica. Trazer esses elementos organizativos para a leitura ajuda a produzir condições para a criança ser criativa, pois em textos abertos ela irá, por exemplo, imaginar o seu fechamento, o que pode suscitar o seu interesse.

Nessa ótica, Carvalho (1989, p. 21) diz que

A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza para organizar seu “mundo mágico”, seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói destrói. Constrói e recria, realizando tudo que ela deseja. A imaginação bem motivada é uma fonte de libertação com a riqueza. É uma forma de conquistar a liberdade, que produzirá bons frutos.

Os mitos, os contos fascinam a criança, levando ao mundo da imaginação, da vontade interpretativa, dialógica, que desperta o desejo de falar sobre os personagens, enredos, lugares, enfim, descrever o que mais impressionou ou marcou.

A leitura, com o livro literário infantil, articula saberes, contribui para a tessitura de sentidos, trazendo um enriquecimento intelectual, criando e evocando múltiplas interpretações, subvertendo as linhas imagéticas dadas. O encontro da criança com a história ensina, instrui, educa, estimula a curiosidade e produz subjetividade, provocando a emergência de experiências em que se articula.

Assim, Oliveira (2005, p. 125) afirma:

Os livros infantis, além de proporcionar prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual da criança. Sendo esse gênero objeto da cultura, a criança tem um encontro significativo de suas histórias com o mundo imaginativo dela própria. A criança tem a capacidade colocar seus próprios significados nos textos que lê, isso quando o adulto permite e não impõe os seus próprios significados, visto estar em constante busca de uma utilidade que o cerca.

Portanto, é notória a importância do encontro da criança com o livro infantil para a produção de sentido e para dar significado, estabelecendo uma inter-relação com o mundo que a rodeia. “Os livros desempenham um importante papel. Seus ensinamentos se materializam nas palavras ditas, no modo de dizê-las, nos cenários, nas imagens, nos silêncios e nas omissões” (SILVEIR et al., 2012, p. 43). Um vocabulário rico, articulação das palavras serão facilitadas com leitura contínua e sistemática.

O trabalho com a literatura infantil abre possibilidades de a criança, ao experimentar a ler, executar atos de compreensão e interpretações do mundo e, através dessa compreensão, poder modificar ou ressignificar o contexto no qual encontra-se inserida. A leitura é um caminho que leva a criança a desenvolver o hábito de contar e ouvir histórias, pois a criança faz descobertas através de leitura de livros e, a partir daí, pode transmitir aos outros os elementos de uma história; por meio de ilustrações, torna-se prazeroso ouvir e contar. Vários sentidos podem ser atribuídos a uma história, incorporando sonhos e realidades.

4 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E ANALÍTICAS

Nesse capítulo são delineados os caminhos metodológicos e analíticos percorridos para alcançar os objetivos traçados na presente pesquisa. Desse modo, o presente estudo busca mapear e interpretar sentidos que emergem dos enunciados de crianças e professores no encontro com o livro literário infantil em situações de experimentações na sala de aula vivenciadas pelos alunos nas 3ª e 4ª séries do ensino básico, numa proposta do projeto Civitas.

Ao me integrar no citado projeto, busquei situar-me e criar condições para me inserir em um contexto de pesquisa e formação. Durante a interação no seio do grupo de pesquisa, contribuindo com as minhas vivências e experiências, foi possível estabelecer uma relação com os sujeitos (professor e aluno) envolvidos nesse processo de construção e troca no fazer pedagógico. Nessa ação, fui compondo minha implicação com a pesquisa e com as experiências propostas no contexto do projeto Civitas, visto que aqui configura-se um espaço de intervenção, como possibilidade de ações criadoras.

A intervenção é pensada por Axt (2008) e Axt e Kreutz (2003) como a *in(ter)venção*, como invenção de um ato único, que acontece num espaço-tempo relevante ao contexto, para o qual foi inventada. Por isso, não pode ser reproduzida. Entendo que a intervenção é acionada no momento, para dar vazão a cada contexto e que não segue uma regra estipulada, mas o modo como agir em cada contexto, não como algo acabado, e sim que está sempre em construção.

A intervenção é criadora e inventiva porque estamos operando em nossa prática a partir de um novo eixo de pensamento filosófico, científico e artístico, não basta refletir sobre, é necessário criar um movimento, intervir e inventar, é morrer, é nascer. A intervenção é trágica, porque o destino da *in(ter)venção* é sua própria morte. (AXT; KREUTZ, 2003, p. 330).

Essa intervenção, quando feita num ambiente onde a escuta é primordial, cria possibilidades de desfolhamento de camadas de produção de sentido. É preciso que a invenção também se faça emergir para esse contexto e que o pesquisador se envolva e esteja implicado na pesquisa. Assim, o pesquisador não estará apenas para coletar dados como também fará dessa pesquisa um campo de *in(ter)venção* para a produção de dados e sentidos.

Tendo o ensino como um processo em que o professor se apoia em várias metodologias, há que pensar como agir de modo a tornar a sala de aula um espaço onde a intervenção como criação e invenção torna-se movimento que acolhe as demandas do contexto no processo de ensino e aprendizagem. A partir do momento em que a pesquisa pressupõe a implicação e inserção do pesquisador no campo de estudo, tomo em consideração que a pesquisa acontece e é sustentada sobre um coletivo de vozes que faz a intervenção; ela inventa, não julga, amplia condições de um trabalho compartilhado e interlaçado de várias ideias (como construto da interação) e adquire contornos de uma pesquisa-implicação.

As ciências humanas têm um caráter processual, isto é, não são um produto pronto e acabado para a compreensão da realidade, mas um processo investigativo constante de intencionalidade e implicação. Considerando-se o homem como um sujeito que tem voz, produz um discurso, estabelecendo uma interlocução e é com esse discurso que lida o pesquisador. Assim, o pesquisador tem na sua pesquisa um sujeito que possui voz para que possa se expressar e interagir de modo a trazer o seu ponto de vista. Para Freitas (2002, p. 23), “diante de si, há um ser que tem voz e precisa falar com ele estabelecer uma interlocução”, permitindo que se manifeste, sem que se cumpra o tradicional apagamento do sujeito.

A interpretação dos sentidos produzidos dos registros feitos na intervenção, na interação com os sujeitos, é marcada pela particularidade e parcialidade do ponto de vista e das questões que o pesquisador propõe.

De acordo com Freitas (2002, p. 24),

Toda situação que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeito. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. [...] o homem não pode ser objeto de uma explicação produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógico.

Desse modo, entendo o monologismo como um discurso em que o ecoar das vozes não se faz sentir, mas sim uma só voz que se notabiliza “concluído e surdo à resposta do outro, não o espera nem reconhece nele forças decisivas. Passa sem outro e por isso em certa medida reifica toda realidade” (BAKHTIN, 2003, p. 348). Um sujeito por si só não faz o diálogo. Ele precisa de outra consciência para interrogar, provocando diálogo, respondendo, fazendo a escuta do outro, acolhendo e compreendendo os seus pontos de vista: olhar para outro como indivíduo que tem voz

e não coisificar e falar tudo por ele, ou melhor emitir enunciados sobre a consciência do outro. O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante (BAKHTIN, 2003). Mas, para que essa voz ressoe num ambiente de interação, é preciso possibilitar várias experimentações em que as crianças se sintam como “um pardal que posa num ramo seguro”, aproximando mais da comunicação verbal sem apagar as suas enunciações.

No tecer dos seus enunciados sobre metodologias em Ciências Humanas, Bakhtin (2003, p. 400) ajuda a compreender que

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

Diante dessa concepção, recorro outra vez à questão de que o homem é um ser social, que tem discurso e não é coisa, neste caso é o sujeito com voz: os sujeitos da pesquisa (professor e aluno) interagem com o pesquisador, dando opinião, intervindo e participando da pesquisa. Assim, o pesquisador é colocado num plano importante, pois conta-se com a sua participação marcada por uma ética do respeito e do diálogo para fazer as intervenções, no decurso da pesquisa, deixando soar várias vozes. Possibilitar, criar oportunidade ao aluno para se expressar é proporcionar-lhe, perante os colegas e professor, momento de fazer ouvir a sua voz refletindo em torno do contexto em causa.

Nessa pesquisa de intervenção, que assume a implicação do pesquisador no campo de estudo e em relação com vários sujeitos que tem voz e se encontram na interação, descontrói-se o pensamento da probabilidade de conhecimento objetivo único e universal de um saber apenas articulado pelo pesquisador, a produção de sentido e da interlocução pesquisador/pesquisado (AXT, 2008). Esse acontecimento é constituído pelos enunciados traçados. Os sentidos construídos emergem dessa relação que se dá numa situação específica que se configura na circulação do discurso.

Na interação com as crianças durante a processo de ensino-aprendizagem, busco uma compreensão responsiva, na ação de ouvir a voz do outro, dando espaço

e tempo para escutá-las e procurando ver como se relacionam em práticas pedagógicas inventivas com o livro literário infantil. Na leitura feita pelas crianças, quer-se perceber como elas adotam essa prática para produção de sentido.

Essa pesquisa tem um alicerce de cunho qualitativo. Minayo (1993, p. 43) diz que a pesquisa qualitativa responde à questão muito particular, preocupa-se com o nível de realidade que não pode ser quantificado. O uso da pesquisa qualitativa nesse trabalho insere-se no âmbito de olhar para a relação dialógica dos alunos das 3ª e 4ª séries de uma escola de rede pública em Maputo, na sua interação com o livro literário infantil, e em atribuir-lhes um significado e interpretação, de modo a que se possa permitir uma análise sobre os efeitos que emergem desse encontro, tendo em conta a metodologia usada pelos professores moçambicanos para alcançarem os objetivos educacionais de seu país e, simultaneamente, os desenhados pelo projeto Civitas, buscando novos modos de operar no campo de ensino básico (ensino fundamental) com metodologias alternativas de produção e intervenção.

A escolha deste grupo deve-se à falta de habilidade na leitura; além disso são séries em que os pesquisadores do Civitas se envolveram no momento da pesquisa, nas escolas selecionadas, em Moçambique, podendo conferir pré-condições para analisar e entender o impacto desta ação para a aprendizagem de leitura e escrita e para a melhoria da qualidade de ensino.

Em 2008, através do edital MCT/CNPq 12/2008, o Civitas chega a Moçambique via Pró-África numa parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Lelic/UFRGS) e a Universidade Pedagógica de Maputo.

Em 2011, o grupo de pesquisadores brasileiros retorna a Moçambique para dar continuidade às atividades de pesquisa que, nessa altura, é integrada à escola onde trabalho.

Entro no projeto como formanda. Foram agendados encontros com pesquisadores do Lelic, o grupo de professoras das outras escolas e tudo começou no Centro de Informática da Universidade Pedagógica (CIUP), com uma formação inicial de como gostaríamos que fosse a nossa escola numa perspectiva de acolher crianças e estas se sentirem acolhidas na medida em que as suas experiências são tomadas em consideração e como parte do seu conhecimento.

Por conseguinte, o projeto Civitas expressa a articulação e o estreitamento de um conjunto de relações de convênio entre as Universidade Pedagógica de Maputo e a UFRGS, procurando buscar experiências inovadoras de aprendizagem com vista a

adotar metodologias que ajudam a desenvolver leitura e escrita no ensino básico, principalmente nas 3ª e 4ª séries, podendo, no mesmo contexto contribuir para elevar a qualidade de ensino em Moçambique.

A formação foi feita para professores do ensino primário e o objetivo era entender e encontrar alternativas para novas abordagens da aprendizagem no ensino primário.

Inicialmente, quando integro o projeto Civitas, participava como agente passiva, que estava ali só para ouvir sem tomar nenhuma posição em relação ao assunto em causa e sem pensar que a diversidade de ideias construídas num coletivo produz sentido. Mas fui me dando conta que as minhas vivências e experiências em sala de aula deviam ser compartilhadas, entrelaçando-as com a inovação trazida pelos pesquisadores, como forma de indagar novas práticas e metodologias. Assim, o pesquisador coloca o seu problema e vai em busca de seu entendimento. Não vai atrás da resposta; ele pesquisa para ir além do *porquê*; quer chegar ao *como* e isso pressupõe que o pesquisador deve viver e pôr-se no lugar do outro para que a pesquisa não esteja apenas centrada no seu modo de ver as coisas, e sim em como o outro olharia, com o objetivo de refletir e verificar inquietações que emergem e suscitam mudanças.

Diante disso, aproximo-me de Bakhtin (2003, p. 378) quando o autor escreve que “O sujeito de compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posição já pronto. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é mudança mutua e enriquecimento”.

Ao fazer a pesquisa, o pesquisador deixa de ser solitário, libertando-se de preconceitos e idealismos, que passam destorcer a realidade do seu problema de pesquisa, compreendendo melhor o campo de pesquisa em busca de uma mudança.

No processo de ensino-aprendizagem, são várias as metodologias usadas para levar a criança a atingir os objetivos traçados no currículo, assim como no programa, tornando-a participativa e ativa no meio onde se encontra. A interação dialógica torna-se preponderante na relação professor/aluno e aluno/aluno, criando uma polifonia de vozes adquirindo visibilidade no dialogismo.

Zani (2003, p. 125) diz que polifonia é “diálogo entre diversas vozes, no sentido não apenas enquanto um elemento de citação estética, mas no sentido de construir um discurso entre duas ou mais vozes que se mostram e interagem em um diálogo intertextual”.

O encontro entre várias vozes, na interação dialógica do professor e aluno no decorrer do processo de ensino, é caracterizado pela posição que o professor toma na orientação da aula, deixando as vozes que interagem, com autonomia de contribuírem com as suas ideias, havendo uma reciprocidade entre os sujeitos do diálogo. Para Pires (2010, p. 170), há uma convivência e interação de multiplicidade de vozes plenivalentes e consciências independentes, imiscíveis e equipolentes. Na polifonia, estas vozes e consciências não são sujeitos de discurso de um ator, são sujeitos dos seus próprios discursos.

Tendo como pressuposto para uma pesquisa a interlocução, as relações dialógicas constituem-se como relações de sentido entre os sujeitos. Esses sentidos se interlaçam quando se encontram enunciados que comungam do mesmo tema. No encontro dialógico dos enunciados, instaura-se a resposta de um enunciado a outro. Para Bakhtin (2003, p. 313), o enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógico). Ele está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógico) penetram o enunciado também por dentro. “O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado, Ele sempre cria algo que não existe antes dele, absolutamente novo e singular, que ainda por cima tem relação com o valor” (BAKHTIN, 2003, p. 326).

Dessa forma, os sujeitos de aprendizagem, durante a relação dialógica procuram ligar os enunciados uns com os outros de forma a produzir um sentido, um significado compreensível entre os sujeitos de comunicação. Criam novos enunciados carregados de singularidades, partindo de princípio que se encontram inseridos num meio que se interlaçam vivências e experiências, onde buscam alicerces que dão potência e significado aos seus enunciados. Como podemos ver na análise dos enunciados das crianças a seguir, estes sujeitos recorrem à língua materna, que é a condição mais forte que têm de comunicação, para fazer emergir com muita segurança um enunciado novo e diferente, tendo a certeza de que o enunciado será compreendido por outras crianças. Também, a relação dialógica entre os sujeitos de aprendizagem expressa-se como uma composição lógica coerente dos enunciados formados, articulados e desenvolvidos de forma verbal ou escrita com objetivo de estabelecer comunicação entre os sujeitos de aprendizagem.

Portanto, a meu ver, para interpretar a ideia de Bakhtin acima exposta, pode-se dizer que o encontro das vozes e a produção de enunciados que são articulados

no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita da criança, nas séries iniciais do ensino primário, possibilitam a produção de sentidos e significados entre eles, estabelecendo uma comunicação compreensível entre os sujeitos de aprendizagem, com vista à produção de outros novos enunciados.

4.1 Descrição: escola, aluno e professor

A escola em que a presente a pesquisa se desenvolveu localiza-se no distrito de Kamubukwane. A sua estrutura física é boa, com salas de aula que oferecem o mínimo para a aprendizagem, apesar de algumas salas ainda não terem carteiras. As crianças da turma com a qual trabalhei – uma 3ª série – sentavam-se ao chão. Resta muito a fazer para que todas as salas tenham carteiras, de modo a garantir que toda a criança tenha um ambiente um pouco mais propício, em termos materiais, para aprender, possuindo um lugar em que possa apoiar o seu caderno e o livro, por exemplo. A escola possui 15 salas de aula, sendo uma de professores, com material didático, um gabinete para a diretora da escola e outro para o adjunto pedagógico.

Nela, são lecionadas todas as séries do ensino básico. Grande parte das crianças mora no bairro onde se encontra a escola, e um número reduzido mora nos bairros circunvizinhos.

A escola funciona num sistema de três turnos, para integrar um maior número de alunos. As 3ª e 4ª séries são constituídas por 5 e 6 turmas respetivamente para cada série, com uma média de 45 alunos por turma, conforme dito no capítulo anterior. Um professor atua em uma turma e trabalha com todas as disciplinas da série. A escolha dessa escola deveu-se ao fato de não ter feito parte, inicialmente, das escolas selecionadas no distrito para o projeto Civitas, mas que queria pôr em prática as experimentações e a inovação propostas pelo projeto. A pesquisa foi feita com duas turmas: uma de 3ª e outra de 4ª séries. Durante três dias por semana nas terças-feiras, quartas-feiras e quintas-feiras, das 10h30 às 12h30, num período de fevereiro a março, estiveram envolvidas nessa pesquisa crianças com idade compreendida entre 8 e 10 anos. O maior número de alunos nessas séries compunha-se de meninas.

Essas duas séries são acompanhadas por duas professoras, uma por série. A professora da 3ª série já vem trabalhando com séries iniciais há bastante tempo. Ela atuou em outras escolas e sempre trabalhou com ensino fundamental. É formada em Magistério, e está cursando atualmente educadores de infância no ensino superior.

A professora da 4ª série atua no ensino fundamental já há 15 anos. Também trabalhou em outras escolas, e é formada em Magistério. Ela está terminando o último ano de licenciatura em Ensino Básico. As duas professoras serão designadas por Bn, a da 3ª série, e Mz, a da 4ª série. A esse grupo de professoras será designado BM. As crianças da 3ª e 4ª séries serão designadas pelas letras G e Z respectivamente.

Para além das professoras das séries que estiveram envolvidas na pesquisa, professores de outras escolas do mesmo distrito também participaram, dando a sua contribuição nas respostas do questionário. Com estes, tive uma conversa na qual falaram sobre os seus anseios e inquietações acerca do ensino em Moçambique. Alguns foram avançando com ideias na perspectiva de ver uma educação que responda à verdadeira realidade das crianças e da situação em se encontra a educação no país, frisando que tudo isso dependia da posição do professor ao pegar o programa e definir o que pretende buscar junto dos seus alunos, pois o ensino é um processo contínuo.

Nesse contexto, algumas reflexões fazem parte da análise de dados quando elas se desenrolam dos enunciados, deixando de ser uma fala para ser suporte dialógico no qual podemos nos apoiar. Parte dessa conversa foi registrada no diário de campo. Esse grupo de professores é designado, nesta pesquisa, por PEx, onde x é variável (1, 2, 3...).

4.2 Pesquisa implicação

Ao colocar em prática as propostas do Civitas na sala de aula, constato um ambiente e espaço fértil de intervenção nas atividades das crianças com livro literário infantil. Portanto, esse ambiente (ou espaço) pressupõe uma ação de implicação com as ações das crianças na sala de aula, bem como possibilidades de ações criadoras que produzem sentido.

Assim, essa implicação do pesquisador faz com que a pesquisa o interogue sobre a forma como irá trazer a voz da criança, do professor como enunciado, isto é, a voz do outro, de modo a que esses sujeitos de pesquisa não fiquem apagados, mas procurem atuar em busca de conhecimento e que também não se apaguem as suas marcas na pesquisa.

O pesquisador imerso no seu campo de pesquisa encontra-se numa relação de tensão tendo, por um lado, a influência do que existe em sua volta, e, por outro lado,

a vontade e o desejo de povoar os textos com tudo o que vivenciou e registrou, o que mais o afetou no encontro com os outros sujeitos, na relação entre os sujeitos de aprendizagem a forma como é encarada a leitura em vista de algumas metodologias.

Esse encontro com outros sujeitos pressupõe uma interação dialógica na pesquisa. Axt (2008, p. 12) ajuda-nos a pensar que

[...] é, antes, considerar múltiplas vozes, em relação de tensão entre si, tanto as participantes da experimentação, quanto as de autores de referência teórica e a do pesquisador-autor, no âmbito de uma relação de confronto mais ampla entre campos de força monológico e dialógico. E uma experimentação, que se pauta pelo princípio dialógico, trata participante e autores de referência, como interlocutores e parceiros, no engendramento, tanto dos interrogantes da investigação, quanto dos enunciados interpretativos.

O pesquisador deve estar implicado com o vivenciado, dar voz aos participantes da pesquisa, isto é, pautar por uma interação dialógica, para posteriormente aproximar-se da compreensão, fazendo uma interpretação do contexto de estudo.

Nessa implicação do pesquisador com o seu campo de pesquisa, ele vivencia, participa, dialoga com os sujeitos, de outro lado produzindo alguns dados com as vozes dos sujeitos com os quais entra em contato, ou interage, enunciando e dando visibilidade a uma nova maneira de convivência das relações, marcadas pelos momentos registrados pelo olhar do pesquisador.

Assim, tendo esta pesquisa uma perspectiva metodológica embasada no dialogismo, o pesquisador não abraça as possibilidades explicativas, mas sim abeira-se de compreensão interpretativa com base em participações feitas no campo de estudo ou de pesquisa.

No presente estudo, sendo a sala de aula um campo relativamente vasto, do qual me aproximei alicerçada no dialogismo bakhtiniano e em experimentações embasadas no Civitas, percebo a importância de fazer um recorte delineando o foco para o acompanhamento das atividades de leitura das 3^a e 4^a séries, olhando para a questão central da pesquisa: Como a presença da literatura infantil nas experimentações orientadas em sala de aula podem disparar o processo da aprendizagem da leitura em crianças das 3^a e 4^a séries das escolas moçambicanas?

4.3 Registros escritos

Na perspectiva de acolher os enunciados produzidos pelos sujeitos (alunos e professores) ao se envolverem com os textos literários, faço uso da intervenção nas experimentações realizadas em sala de aula, do questionário aplicado às professoras e dos enunciados das crianças registrados no diário de campo como forma de registro de textos orais, além de alguns escritos produzidos nessa interação entre os alunos e professores e o livro infantil. Estes textos são compreendidos como enunciados, segundo a perspectiva bakhtiniana. Portanto, estes enunciados que compõem o material de análise são delineados da seguinte forma:

4.3.1 Intervenção

Para dar andamento à pesquisa, conversei com membros diretivos da escola (diretora da escola e diretor pedagógico) e as professoras das séries em causa, começando, desse modo, a minha intervenção no campo de estudo, informando sobre a pesquisa e solicitando autorização para a participação na instituição escolar, incluindo a autorização para fazer a intervenção e registros, preservando o anonimato das crianças e das professoras.

Assim, depois da autorização, a entrada na sala de aula para a realização dos registros que incorporam o material de análise deu-se com um trabalho colaborativo das professoras e dos alunos; o que é preponderante, na medida em que se abrem espaços e criam-se situações de exercício de um pensamento que integra experimentações como estratégias para agir e conhecer. Saliento que não é entrar na sala e “coletar dados”; e sim um trabalho conjunto, numa relação de cooperação e comprometimento com todo o processo de ensino e aprendizagem, e com o acolhimento das crianças e das professoras. É um processo de produzir dados que se refletem buscando ouvir, trazer e tratar essas vozes na escuta do outro.

Chegando aos sujeitos de pesquisa e, em função da produção de dados, faço a intervenção junto às crianças a partir da proposição de um trabalho, envolvendo desde o contato inicial com o livro até o acolhimento dos sentidos produzidos a partir de diferentes modos de explorar a leitura das histórias.

Organizamos as crianças em grupo de 4 a 5 membros. Por si elas foram indicando o líder de cada grupo para coordenar o andamento das atividades. Depois

da constituição dos grupos, fez-se a distribuição dos livros (dois para cada grupo). Algumas crianças tomaram a iniciativa de pegar os livros e fazer a leitura. Cada participante lia até onde pudesse e contava a história. Mas, antes de tudo, foi possível perceber que uma curiosidade e uma ansiedade em ler as histórias foram tomando conta.

A intervenção nesses grupos formados aconteceu em três momentos, sendo que no primeiro fui me inteirando e acolhendo as crianças para remover o medo e o sentimento de estarem com uma pessoa estranha na sua sala de aulas; e também me coloquei como integrante da sala, fiz parte de todos os grupos. Este momento permitiu registrar dados de como o livro literário infantil era manuseado. O interesse inicial era observar apenas como iria acontecer a leitura, mas fui me envolvendo, observando e fazendo intervenção: o que conversavam acerca das histórias; como liam as palavras; e quais alternativas buscavam para compreender o enredo da história quando não conseguiam realizar a leitura. Enfim, buscava ver num olhar atento quais estratégias usavam para responderem aos desafios. Como integrante do grupo, orientava como podiam proceder na leitura das palavras difíceis e as crianças com fraca habilidade tinham que indicar letra por letra para depois fazerem a junção e lê-las pausadamente.

No segundo momento, em função das histórias que estavam a ler e de acordo com o meu plano de produção de dados, organizei atividades que me permitiram analisar a leitura no seu contato com o livro literário infantil e até a produção de enunciados escritos. Por último, de forma muito minuciosa em cada grupo, fui notando como elas encaravam o livro literário infantil no tecer dos seus enunciados orais. As ações das crianças eram de querer aprender a ler com esse material.

Nos grupos, coloquei-me como criança e como professora para melhor dar assistência e acolher todas as crianças buscando um movimento de implicação, não de intervenção para julgar ou impor como devem ser as coisas, e sim para participar na troca de experiência,

ir ao encontro de um fora si em direção à criança, e ir ao encontro de dentro de si, para aí, dentro de si encontrar o comprometer-se com a criança que habita em si... devir criança no adulto que, em colocar em suspense a sua condição de adulto, deixa-se flutuar em um cronotopo de pouca gravidade e não mais cronológico (AXT, 2014, p. 19).

Esse posicionamento da professora ao se colocar no lugar da criança pode permitir um compromisso de compreender o mundo das crianças.

O educador, ao fazer-se pequeno o suficiente para adentrar o portal de proporções diminutas que abre para o delicado e maravilhoso universo da imaginação infantil, produz de uma só vez o ato ético-político e estético, profundamente dialógico, de escuta sensível e contemplativa das vozes da criança (AXT, 2014, p. 19).

A partir das colocações de Axt acima trazidas, visualizo que ir ao encontro da criança e acolher as suas posições, o que posso chamar de ético e estético, compõem a interação dialógica no contexto da pesquisa, buscando construir novos sentidos.

O uso de uma linguagem que facilita a compreensão da criança e que abre possibilidades de ela se expressar em sua língua materna aconteceu nas atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa. Algumas se expressaram na sua língua materna. A professora (pesquisadora) acolheu todas as enunciações provendo uma interação onde aprendem uns com os outros. Isso poderá remeter a uma reflexão de um aprender no coletivo.

Num exercício onde ficamos todos envolvidos, a multiplicidade de atividades ganhou contornos que mobilizou tanto as crianças como as professoras. Os papéis foram trocados: o professor passou a ser aluno, e o aluno, professor, num exercício não só de ler histórias, mas também de escutar e dessa escuta várias ilações e produções de sentido emergiram. A sala de aula tornou-se um espaço onde podíamos contar com todos, dando o melhor de si, entrelaçando ideias, posições e, até mesmo, memórias que constituem os laços familiares, escolares e sociais sem alienar a originalidade das histórias.

Como pesquisadora implicada e envolvida com a pesquisa, busquei fazer com que as crianças se sentissem acolhidas em todas as tarefas orientadas. Antes de tudo, disse a elas que tinha muitos livros, por serem tantos, não conseguia tomar conta de leitura de todas histórias e que estava ali com eles para que me ajudassem a ler e depois recontar a história para a turma. Muitas se prontificaram em ler, mas algumas ficaram acanhadas. “Na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam na vida” (BAKHTIN, 2003, p. 3). Cada criança foi dizendo como iria participar manifestando o desejo; mesmo as que eram consideradas menos ativas, ao verem como as outras crianças se entregavam para a realização da atividade, fizeram o mesmo. Constatou-se o interesse pelo movimento na escolha dos livros em estreitar a relação com o que estava acontecendo à volta. Elas prestaram

atenção e, assim, acabaram integrando-se e fazendo parte de toda a movimentação – mesmo imitando ou então por intenção própria.

É preciso dar oportunidade à criança, para que ela se envolva nas atividades, realizando ações que são acolhidas pelo professor na perspectiva de juntos partilharem metas de aprendizagem onde fluem várias vozes que permitem, de maneira coletiva, produzirem sentido. As intervenções do pesquisador, da criança e do aluno são indicados por ITR.

4.3.2 Diário de campo

No dia a dia, são múltiplas coisas, acontecimentos que ficam gravados em memórias, mas essa memória precisa ser passada para um papel e formar texto – o que revela sempre um empreendimento profundamente instigante e desafiador. De acordo com Sousa (2009, p. 197), “fazer registros ou breves descrições com base em anotações ou escritos acerca da pessoa ou objeto, contexto ou acontecimento, o pesquisador registra sem fazer qualquer juízo”. É na sala de aula que capturamos e registramos momentos de interação entre as crianças, a forma e o conteúdo das interações, pois cada momento é diferente do outro e tem suas singularidades. São momentos que produzem sentido que nos afetam firmando uma significação.

O diário de campo é um instrumento indispensável nesse processo. Nessa pesquisa, registramos, anotamos e fizemos a captação de imagens das crianças na interação com o livro literário infantil, descrevendo práticas, buscando sentidos a gestos e palavras, entrelaçando teorias e matéria empírica e tecendo a teia de diferentes matrizes.

Essa pesquisa começa a partir do momento em que a escola em que atuo profissionalmente é integrada ao projeto Civitas, pois passo a prestar atenção com mais cautela na necessidade de me aproximar dos acontecimentos vividos e passados em sala de aula. Passo a perceber o quanto contribuem para uma reflexão sobre práticas inovadoras e sobre encarar o ensino como um processo de desafio que instiga novos olhares para o acontecimento enquanto processo que está em construção na busca de novos horizontes.

No decorrer da pesquisa, foram feitas as anotações que serviram de suporte na escrita do diário de campo, as quais, depois de organizadas, interpretadas, procuramos entender dando-lhe um significado, focalizando a interação na produção

de sentido, na contemplação do processo de ensino e aprendizagem. Os enunciados ou registros do diário de campo do pesquisador são indicados por DCpesq.

Resumo das siglas a serem usadas:

A-Registro, no DCpesq, das intervenções do pesquisador, criança e professor são indicados por DCpesqITR.

B-Registro dos depoimentos dados pelos professores em conversa são indicados por DCpesq Dep.

4.3.3 Questionário

Entre as diversas técnicas de produção de dados está o questionário apresentado por escrito às pessoas, neste caso aos pesquisados (professores). Para Oliveira (2007, p. 83), o questionário pode ser definido como

[...] uma técnica para obtenção de informação sobre sentimentos, crenças expetativas, situações vivenciadas e sobre tudo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja para atender os objetivos de seus estudo. Em geral [tem] como objetivo descrever as características de uma pessoa ou de um determinado grupo social.

Na elaboração do questionário, há que tomar muito cuidado, pois o pesquisador deverá formular questões em número suficiente para ter as respostas, mas também que não sejam muito extensas, a ponto de desestimular a participação do investigado, nesse caso o professor.

Em concordância com os objetivos, foi colocado aos inqueridos (professores) um conjunto de perguntas sendo algumas fechadas e outras abertas, para, de forma mais orientada e focalizada, revelar dados sobre a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças no seu contato com o livro literário infantil. Com estes dois tipos de questões, procuro oferecer aos professores um espectro de possibilidades para que possam se posicionar sobre esta temática, levando em consideração a realidade e o contexto das crianças e do seu fazer pedagógico enquanto agente participativo do processo de ensino e aprendizagem.

Para elaborar as questões, respaldo-me no programa moçambicano de ensino, uma vez que este traz um conjunto de atividades e práticas das séries iniciais do ensino fundamental. O questionário está organizado em duas partes: a primeira refere-se a dados do inquerido e a segunda comporta as questões abertas

relacionadas ao processo de ensino da leitura e escrita e as metodologias usadas. O questionário feito aos professores buscou saber que metodologias eles usam para a aprendizagem da leitura e da escrita nas classes em causa: a forma como as crianças encaram as metodologias que os professores usam no contato com o livro. Procurou saber que práticas eles têm usado para potencializar a leitura e escrita, tendo em consideração que muitas crianças estão ainda nas etapas iniciais da leitura, possuindo um fraco domínio da leitura e escrita.

É importante recordar aqui que não só as professoras das escolas onde a pesquisa foi feita responderam ao questionário, como também outros professores do ensino fundamental de outras escolas também foram inqueridos na perspectiva de saber deles como têm trabalhado para a aquisição da habilidade de leitura (por parte dos alunos) e de ter mais contribuições para esse ponto. Como dito acima, este grupo de professores é indicado por PEx, onde x representa o professor (1, 2, 3...).

Parti do pressuposto de que o ensino está a enfrentar alguns problemas ligados à aprendizagem, e esse ensino é feito na escola, e são professores que delineiam as metodologias para que, da melhor maneira, as crianças possam alcançar os objetivos preconizados pelo currículo e pelo programa do ensino básico. Foi nessa perspectiva que foram convidados professores a responderem ao questionário. As respostas do questionário são indicados por Qr.

Diante dessa descrição, é importante frisar que os enunciados se apresentam designados da seguinte **maneira**:

Tabela 1 – Síntese das siglas dos dados de registros

Síntese das siglas dos dados de registros
Intervenções são representadas por ITR .
Questionários são representados por Qr .
Diário de campo de pesquisa é representados por DCpesq .
A-Registro, no DCpesq, das intervenções do pesquisador, criança e professor são indicados por DCpesqITR .
B-Registro no DCpesq dos depoimentos dados pelos professores em conversa são indicados por DCpesq Dep .
Síntese das siglas dos participantes da pesquisa
Crianças da 3ª série = G
Crianças da 4ª série = Z
(o grupo será indicado pelo alfabeto na letra minúscula e a criança pelo número 1,2,3...).
Professoras das séries em causa- MB (n=profa. da 3ª série e z= profa. da 4ª série)
Professores de outras escolas- PEX .

Fonte: Minha autoria.

5 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS

Diferentes maneiras de conceber e lidar com o mundo geram formas distintas de perceber e interpretar significados.

A análise é um processo de elaboração, busca, ordenação e interpretação de toda a informação produzida durante a pesquisa. Para essa análise, os enunciados das crianças e das professoras em relação à aprendizagem da leitura são levados em consideração no que refere às metodologias usadas para potencializar a habilidade da leitura, como é feita a interlocução na interação dialógica entre professor/aluno e aluno/aluno para a produção de sentidos.

Os enunciados orais ou escritos são textos e, de acordo com Bakhtin (2003, p. 309), “o texto como enunciado incluído na comunicação discursiva de um dado campo, do sentido”. Aqui temos o enunciado como o elo da comunicação discursiva, pois é através da fala que os sujeitos se comunicam e o enunciado pode estar carregado de significados, saberes que são adquiridos ao longo da vida.

A fala das crianças, a expressividade carregada de ideias e sentimentos, constitui os seus enunciados enquanto elementos de comunicação e de produção de sentido, acolhidos em forma de texto escrito nas páginas do meu diário de campo. São enunciados que marcam as vozes das crianças, imersas nas situações de leitura na escola.

Assim, após uma leitura minuciosa de todos os enunciados acolhidos ao longo da pesquisa, considerando as vozes dos sujeitos (alunos e professoras) e a minha própria voz como pesquisadora e professora imersa neste contexto de ensino, busco realizar uma compreensão cuidadosa dos sentidos que emergem destas interações. Posso também dizer que este processo de análise não se dá apenas no momento da escrita da pesquisa, mas começa a partir da minha integração no Civitas, bem como na interação com os alunos e as professoras envolvidas no projeto e na pesquisa, no encontro com enunciados produzidos, no contato com o livro literário infantil, como uma experiência nova no ensino primário em Moçambique, considerando a relação dialógica entre os sujeitos de aprendizagem.

5.1 Análise dos questionários

Apresento abaixo as respostas dadas ao questionário pelos professores nos seguintes temas:

- a) uso do livro literário infantil para potencializar a leitura;
- b) metodologias usadas para atividades de leitura na sala de aula;
- c) condições para que o livro infantil chegue às crianças.

De acordo com as temáticas acima indicadas, os seguintes enunciados são apresentados de forma resumida em tabela.

Com o apoio dos questionários aplicados, busco trazer também a voz das professoras e professores a respeito desta problemática de pesquisa, procurando compreender como lidam com as situações que se apresentam no cotidiano da sala de aula. (Vide em anexo algumas respostas dadas pelos professores no questionário).

Tabela 2 – Respostas dos professores ao questionário

Grupo PEx
Uso do livro literatura para potencializar a leitura
<p>Faz pensar que tipo de textos apresentar a criança para a leitura, sabemos que a criança gosta de figuras coloridas e textos muito curtos, é importante pensar no que é benéfico para a criança e, o que lhe vai possibilitar uma aprendizagem com gosto, assim vários objetivos serão alcançados tanto do programa e os que não estavam previstos (QrPE7).</p> <p>Deve ser usado em paralelo com o livro didático, pois o livro literário infantil tem textos diversificados, que ajudam a criança a desenvolver a habilidade de leitura (QrPE3).</p> <p>Possibilita aprender a ler com vários tipos de textos e livros e, a criança não fica apegada apenas ao livro didático para a prender a ler e desvendar o mundo das palavras. (QrPE12).</p> <p>Muito bom para exercitar a leitura, mas não deve substituir o livro didático (QrpPE2).</p> <p>Boa ferramenta para alunos com fraca habilidade, pode impulsionar o desejo de ler, e se possível sanar os problemas de leitura que os alunos têm apresentado. (QrPE10).</p> <p>As crianças precisam ser incentivadas a ler, o livro literário é a ferramenta apropriada para a leitura na faixa e classe que se encontram a frequentar. Eu apoio o uso desses livros de histórias nas atividades em sala de aula. Não vão apenas aprender a ler, mas a lidar com diversas histórias e descobrir o mundo infantil. (QrPE5).</p> <p>Inserir ou disponibilizar o livro literário infantil nessas classes será de grande valia, pois desde cedo a criança vai se familiarizar com a leitura (QrPE9).</p>
Grupo MB
<p>Por ser um livro diferente e que não é habitual o seu uso nas atividades de leitura na sala de aula, desperta muito interesse nas crianças em querer ler (QrMz).</p> <p>Uma experiência diferente, pode facilitar a leitura porque alguns textos são curtos. (QrMn).</p>

Fonte: Minha autoria.

A resposta dada pelos professores abre possibilidade de se começar a pensar no tipo de texto e na ilustração que poderiam fazer parte do livro didático, visto que o livro literário infantil, ao ser apresentado às crianças, desperta interesse, curiosidade e motivação para a leitura. Ter mais suportes para a leitura amplia e fortalece o gênero textual que conduzem a imaginação e criatividade. Muitas escolas não têm uma atividade desenvolvida em que o suporte seja o livro literário infantil. Havendo possibilidade de implementarem algumas atividades, usando esses livros, será de muita valia para os futuros leitores.

Percebemos que a professora 7 deu essa resposta ao observar o processo vivenciado por ela e pela turma nas atividades de leitura, tendo como único suporte o livro didático. Com isso, ela percebe que o uso de livros com ilustrações e textos curtos abre espaço para uma aprendizagem para além da leitura e que a criança pode alcançar objetivos não esperados. Os professores olham para o livro literário infantil como uma ferramenta que pode impulsionar e potencializar a leitura das crianças com fraca habilidade.

Os professores acreditam que o livro literário infantil é importante para crianças nessa faixa etária, pois quanto mais cedo tiverem o contato com os livros, mais fácil vai ser elas se familiarizarem com a leitura.

Tabela 3 – Respostas dos professores ao questionário

Metodologias usadas para atividade de leitura
Grupo MB
<p>São várias as metodologias usadas para o ensino de leitura, pois o ensino é dinâmico; cada dia que passa vão surgindo novas possibilidades de trabalhar a leitura na sala. Oriento muita leitura sílabas, num parágrafo duas ou três crianças leem uma a duas palavras para não as cansar (QrMn).</p> <p>Oriento uma leitura coletiva para que todos possamos participar da leitura (QrMz).</p>
Grupo PEx
<p>Leio o texto e todos vão acompanhando, em seguida escrevo uma parte do texto no quadro e indico alguns para lerem (QrPE4).</p> <p>Escrevo uma frase no quadro e oriento a divisão silábica, depois a leitura das sílabas e no fim a leitura da frase todas, mas muitos ainda não sabem ler (QrPE6).</p> <p>Divido os alunos em pequenos grupos e oriento a atividade de compreensão dos textos e em seguida a leitura oral do mesmo (QrPE14).</p> <p>Oriento leitura repetida da mesma palavra várias vezes (QrPE10).</p>

Fonte: Minha autoria.

Os professores falaram de várias metodologias que têm implementado na sala de aula, que são boas para revitalizar a leitura, mas que não têm surtido o efeito desejado.

As metodologias usadas para desenvolver a habilidade de leitura são estratégias que muitos professores vêm usando, mas há que revitalizar a formação em seminários que apontem possibilidades de metodologias inovadoras, embasadas em interação com outros professores na troca de experiências, pois “apesar de o professor ter terminado seu curso de formação, esta não termina nunca e o docente continuará aprendendo sempre” (SEHN, 2013, p. 86). Há uma necessidade de se pensar novas perspectivas tais como a formação continuada em serviço, onde se pode discutir acerca do ensino nas classes iniciais e, em conjunto, buscar alternativas de superação dos problemas de leitura nas classes em causa. Talvez se nesses seminários de capacitação, que são organizados pelo ministério e ZIP, apostar-se em métodos de criação e invenção constituem propostas ainda novas. Apesar de ser desafiador para o professor, talvez fosse uma saída que possibilite começar a pensar sobre o acontecimento das suas práticas pedagógicas na sala de aula, e não olhar para o programa, para as práticas costumeiras como dogma, e sim como um leque de oportunidade para se trabalhar, recriar, trazer desafios que ponham as crianças a imaginar, criar relações de cooperação, escuta mútua, dando visibilidade à coexistência de diferentes práticas na sala de aula, tudo isso acompanhado por um desejo de mudança do agir do professor na sala e perante o currículo.

Tabela 4 – Respostas dos professores ao questionário

Condições para que o livro chegue às crianças na escola
Grupo MB
Existem muitas livrarias no país, mas têm poucas empresas de impressão e edição de livros, isso dificulta ainda mais as aquisições do livro, o próprio livro didático é editado fora do país e não chega para toda a criança. Ter uma empresa de impressão só de material didático dos alunos. (QrMz).
Grupo PEx
Penso que o Ministério de Educação podia fazer uma parceria com as livrarias para abrirem biblioteca nas escolas onde a criança poderia ter acesso a um livro infantil mesmo fora do horário letivo (QrPE2). É preciso criar bibliotecas ou um cantinho na escola, que a criança tenha acesso a um livro e uma parceria com empresas que possam fornecer os livros (QrPE6).

Fonte: Minha autoria.

Ao longo da leitura e análise dos questionários, fomos tomando consciência e percebendo que o problema declarado pelos professores conduz a pensar sobre a necessidade de biblioteca nas escolas e a disposição do livro literário infantil, para facilitar o contato da criança com ele fora do horário letivo. Nas escolas com biblioteca, não só o livro didático deve estar nas prateleiras, mas também outras variedades de livros que possam motivar e ajudar a criança ter o gosto pela leitura.

Conforme dito acima, a aquisição do livro literário infantil acarreta custos que as escolas por si não podem pagar. Uma cooperação com as livrarias que consistiria em montarem uma biblioteca móvel, em que se escolheria um dia para as crianças desenvolverem a leitura fora das atividades letivas, seria uma alternativa para que a criança entrasse em contato com o livro sempre que possível.

5.2 Levar a criança a experimentar

Toda criança que vê algo novo fica curiosa em querer entender e desvendar de que se trata. Foi assim que muitas ficaram ao me ver entrar com um monte de livros sobre os braços. Elas olharam-se umas às outras, cochicharam e muita expectativa reinava no seio delas.

A partir da ação delas (gestos/entonações) sobre o livro, oportunidades construtivas foram emergindo. Esses livros influenciaram as crianças a se apossarem das histórias, libertarem-se do medo de ler. Eles provocaram o interesse em interpretar o que havia na capa, bem como em outras páginas.

Diante dos livros, todos queriam ter um na mão para de perto observar. Depois da formação de grupos, cada um recebeu dois livros. Em pequenos grupos, elas foram observando com atenção, cochichando e apontando com dedo para as páginas. Abriam página por página. Indicavam e discutiam entre elas, dizendo como deviam ler, como deviam manusear. O que o outro falava ganhava sentido para ela, à medida que acatava e seguia tal conselho. As vivências e experiências estimuladas pelo exercício e fala do outro levam em conta as significações construídas em coletivo, a possibilidade de acabamento implícito no entendimento e no diálogo.

É possível trabalhar a relação e a escuta da criança com a outra criança, por meio do material que lhe é exposto, dos exercícios e das experimentações. Isso pode criar um campo vasto e rico em intencionalidades, o que talvez ajude a criança a

compreender que é no coletivo onde se constituem e onde a sua expressão ganha mais vida na fala com o outro. Essa compreensão do coletivo mediada pelo diálogo, numa atitude responsiva do “eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim” (BAKHTIN, 2003, p. 382), em conjunto planejam alternativas e ações, levando em consideração o aprender num determinado contexto.

Sentadas no chão em forma de círculo, as crianças definiram regras do grupo: quem seria o primeiro a ler e com quem ficaria o livro, numa atitude de que todos são capazes de contribuir com alguma coisa. Definiram regras de como ler as palavras, respeitando e preservando a fragilidade de cada um. É na escola e no grupo que as crianças lidam com o saber do outro e isso, literalmente, uma vez que a escola reúne crianças de múltiplas etnias bantas, que tem uma cultura diferente e constroem um conhecimento na interação com o meio ou contexto em que se encontram.

5.2.1 Os enunciados das crianças participantes da pesquisa

Nas duas séries, as crianças receberam com muito entusiasmo a atividade, mas foi preciso primeiro fazê-las perceber o porquê da minha presença na sala de aula. Sem dar muitas explicações, foi importante dialogar como ponto de partida para posteriormente fazer a produção e o registro de enunciados no diário de campo.

Ao iniciar o ano letivo, é comum nas escolas terem já programados todos os temas e conteúdos a serem tratados ao longo do trimestre. Todos os professores da mesma série se envolvem em fazer o planejamento. O primeiro dia que entrei na sala, numa aula com duração de 45 minutos, o trimestre há pouca tinha iniciado. As crianças já se adaptavam à nova série. A professora Mn estava a lecionar a disciplina de Português. Todas as crianças atentas no que a professora explicava e respondiam com exatidão e em coro os exercícios escritos no quadro.

A partir do exercício colocado no quadro, foi interessante observar a preocupação das crianças resolverem o exercício e querer dar a resposta certa e com medo de errar. Também cabe considerar que a professora desempenhou um papel importante, orientou como deviam proceder, mas poucas possibilidades foram criadas para a resolução do exercício. Ficou-se apenas em fazer a correção. A colocação da tarefa foi feita de forma direcionada e sem a possibilidade de um espaço em que a criança pudesse fazer um acabamento no âmbito dos seus próprios enunciados.

A etapa seguinte foi a de leitura das histórias dos livros literários infantis. A leitura foi feita com a participação de todos os membros dos grupos. Isto é, todas as crianças que compunham o grupo e as respectivas professoras foram lendo e acompanhando a leitura das histórias.

Foi impressionante a forma como as crianças acolheram a atividade de leitura: olhos bem aguçados e firmes naquela que seguia na dianteira da leitura, atentas ao que era lido. Havia um silêncio: a expectativa e a curiosidade se relacionavam para acompanhar e compreender a história.

No decorrer das atividades, ao fazer uso do livro literário infantil, levou-se em conta não só as novas possibilidades (leitura interativa, criativa, inovação) de trabalhar a leitura, mas a concepção de estratégias que se adequem a várias experimentações no seio da realidade das crianças. Isso tornou a atividade um desafio.

Desse modo, para compreender os enunciados, interpretar e dar significado numa interpretativa não literal que, de acordo com Axt (2008, p. 98) “desvia de uma racionalização explicativa em forma de causa e efeito, mas na perspectiva de um aprofundamento dos sentidos no encontro com os sentidos dos outros”. O posicionamento do pesquisador ao fazer a interpretação é importante, partindo-se do princípio de que percepções, emoções e vivências habitam os enunciados emergentes dessa pesquisa.

O pesquisador deve focar a sua atenção para que, de forma mais acolhedora, capte e registre todos os momentos e movimentos que envolvem as crianças, tais como a entonação na sua fala, as emoções, o silêncio, o olhar, pois há muitas singularidades entre as falas delas, bem como vivências diferentes que se cruzam, enriquecendo o diálogo durante as atividades em sala de aula. Daí que Bakhtin (2003, p. 290) diz: “[...] um dos meios de meio de expressão da relação emocionante valorativa do falante com objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente a execução oral. A entonação é um traço constituído do enunciado”.

Contudo, há uma singularidade na fala de cada criança, um modo individual em que cada uma se expressa. Há emoções carregadas de vivências que interlaçam as histórias contadas ou escutadas. Esses elementos fazem uma ligação com o que foi experimentado na sala de aula, tornando-se evidente que a interação dialógica, que estes enunciados carregam, possuem texturas sensíveis que mexem com a vida, não só escolar, mas também familiar.

Para a análise desse todo desenrolar, a interação dialógica é o alicerce, partindo-se do pressuposto de que a interação entre as crianças e a professora abarca uma abordagem qualitativa voltada à produção de sentido. Durante as atividades de leitura com o livro literário infantil, a partir dos enunciados colhidos no diário de campo e na intervenção, apresentamos para análise os seguintes recortes de enunciados:

Tabela 5 – Enunciados produzidos pelas crianças no início da atividade

Crianças G

Esses livros têm bonecos, veja é muito colorido (DCpesqb2).
 São pequenos, tem poucas folhas (DCpesqa1).
 Vamos conseguir ler todos esses livros de histórias hoje? (DCpesqa4).
 Seria bom lermos três ou quatro livros por dia, e se a professora aceitasse poderia indicar uma pessoa em cada fila para ler (DCpesqd5).
 A escola não tem biblioteca onde iremos guardar todos esses livros (DCpesqc3).
 Na sala dos professores (DCpesqc5).
 Olha, na capa vem escrito “**A-ra-nha Dai-li-li**” (DCpesqc4).
 Como lê-se essa palavra? Não consegues ler? (DCpesqc2).
 Conheces essas letras? (DCpesqc4).
 Sim conheço (DCpeq1).
 Então vamos fazer assim, eu vou ler sílaba por sílaba. Vamos tentar ver se consegues. **an-da-va** (DCpesqc2).
na-da-va (DCpesq1).
 Conseguiste! Quando a professora te indicar para ler vais ler assim. (DCpesqc2).
 Eu posso ler todo esse livro! Olha aqui tem uma aranha, aranha que escreve letras! (DCpesqf1).
 Se a professora trouxesse esses livros todos os dias para lermos aprenderíamos muitas histórias (DCpesqf4).
 Quem vai ler? Nós ou a professora? (DCpesqf2).
 Custa ler, se me indicarem para ler só irei ler um pouco. (DCpesqf3).
 Se não conseguires vão indicar outra pessoa. (DCpesqf4).

Crianças Z

Eu ainda não sei ler bem, mas estou a aprender, a minha mãe tem me ensinado quase todos os dias (DCpesqe4).
 Quem será o primeiro a ler? (DCpesqb5).
 Não sei ler porque vivo com a minha avó e ela também não saber ler, não tenho quem me ensine a ler em casa (DCpesqb1).
 Esses pássaros são amarelados (DCpesqd3).
 Onde está escrito isso? (DCpesqd5).
 Não consegues ver que são amarelos (DCpesqd3).
 Tens que ler o que está escrito e não adivinhar (DCpesqd5).
 Não estou a adivinhar, estou a ver, os pássaros nascem do ovo que tem gema por isso, os pássaros são amarelados. (DCpesqc3).
 Eu vou te mostrar e ler a palavra **voar**. **Vo - ar**. Estas ver, li sílaba por sílaba. (DCpesqc5).
 Sim, então quantas sílabas tem se a palavra tem 4 letras? (DCpesqc3).
 São duas sílabas vo-ar. Vamos ler vo-ar. (DCpesqc5).
 Vo-ar. (DCpesqc3).
 Isso (DCpesq5).

Fonte: Minha autoria.

Logo no início, ao falar de leitura e contação de histórias, foi possível perceber que algumas crianças se sentiram aflitas, pensando que fossem ser indicadas para ler. Elas associaram essa experiência às práticas desenvolvidas durante a leitura de textos na disciplina de Português. Essa etapa inicial da atividade causou medo e inquietação, talvez pela forma como elas têm encarado a atividade de leitura. Mas como esta pesquisa é embasada na invenção, recriação, ela diferencia-se de outras propostas de leitura. Tempo depois, elas foram-se descontraíndo, ganhando coragem de se expressar, aventurando-se com as histórias e participando da leitura.

Diante desses enunciados produzidos pelas crianças, onde o desejo e a vontade estão intimamente ligados, o livro tornou-se uma ferramenta que possibilitou a interação, a ajuda, a partilha de ideias entre elas, e elas atuaram num mundo de cooperação. O livro as influenciou a participarem de diferentes experimentações, a partir da interpretação daquilo que o aluno tinha como pressuposto diante do livro.

O que as crianças fizeram e que merece um destaque foi ver nelas o desejo de querer ler, experimentar ler as sílabas, o contato com o livro, com as ilustrações e a relação com esse encontro. As crianças sentiram-se despertadas em ouvir alguém a oferecer apoio para, no fim, ler. Esse apoio foi sustentado e articulado entre elas. A entrega sem medo, a participação ativa tornou a atividade uma aprendizagem com muitas expectativas.

A leitura pensada a partir do pressuposto dialógico e de várias experimentações, que é a perspectiva do projeto Civitas, parte da problematização da produção de enunciados e transforma-os em pesquisa. É no encontro da criança com livro, na troca de ideias, no apoio mútuo que, no ressoar de várias vozes, cada criança deu o melhor de si, abandonando os seus medos, possibilitando o interesse e a necessidade de aprender.

Nessa atividade de aprendizagem, onde, por meio das situações colocadas pelo professor na sala de aula, elas precisam ter repercussão no currículo, no programa de ensino, a criança procura alternativas para a resolução de determinados problemas por meio da criatividade e invenção. Assim, abre-se a possibilidade de a criança aprender a partir das suas criações e invenções tornando a aprendizagem mais divertida e prazerosa.

O outro aspecto que se mostra relevante é a liberdade que elas tomaram de usar os livros, numa relação de solidariedade de um com o outro. A forma muito descontraída, sem se preocupar com regras já estabelecidas: pegaram nos livros e

foram selecionando algumas palavras, trechos, figuras. Depois, apresentaram aos colegas as suas habilidades; envolveram-se de forma colaborativa ao propor desafios ao demais. Apresentaram exemplos ou buscaram esclarecer como estavam pensando, ou o que o colega pretendia dizer; e preocuparam-se em querer conhecer as histórias e aprender a ler, atentas às manifestações, aos comentários dos colegas. As crianças apresentaram questões às outras a partir dos exemplos listados no quadro e colocavam-se num processo reflexivo.

Na medida em que as crianças iam se envolvendo cada vez mais com o livro literário infantil, a interação entre elas era feita sem cingirem tanto. Isso fez com que elas cooperassem no grupo, procurando encontrar uma saída. Fizeram várias no que é considerado de leitura de uma palavra. Essas várias situações possibilitaram diferentes oportunidades de aprendizagem não só de leitura, mas também de coordenação, e de agir solidário perante um processo de aprendizagem na sala de aula.

Foi importante vê-las a fazerem uma discussão acerca da palavra escrita no livro e o que traziam como conhecimento acerca das imagens que nele estavam patentes. Levantaram questionamentos, em que a resposta não foi dada assim já pronta, mas como um exercício que envolveu interação e ações.

Por exemplo, quando as crianças discutiam acerca do que estava escrito e o que estavam a ver no livro, levantaram a questão acerca do pássaro amarelo. Não vinha escrito no texto “amarelo”, portanto a criança olhou para a imagem e disse a cor. A outra criança esperava que o coleguinha mostrasse ou indicasse no texto a palavra “amarelo”. O que não foi possível, porque ele fez a leitura da imagem e associou a cor do pássaro com a gema do ovo.

A criança teve a ideia olhando para a imagem e na interação com o colega: a ideia surgiu num espaço interacional. Foi por meio da escuta mútua, ou seja, na escuta do outro, na fronteira das relações eu-outro que a ideia se abre ao diálogo inacabado produzindo novos sentidos.

As ações e o agir das crianças possibilitaram mostrar que diferentes práticas sala de aula, quando acompanhadas e acolhidas, trazem mudanças no processo de ensino e no modo de construção do conhecimento. A criança (DCpesqd5), diante do livro e das ilustrações que coloram o livro, usou a sua imaginação, não se preocupou em procurar a palavra escrita no texto. No entanto, fez a produção de sentido

recorrendo à figura ilustrada no texto numa posição diferente da que era exigida pelo coleguinha.

Diante desses enunciados produzidos pelas crianças, o seu sentimento e preocupação em querer saber ler, aparece que o apoio dos pais é muito importante e que sentem a ausência desse auxílio. Seria bom e importante que os pais acompanhem e participem cada vez mais no processo de ensino dos seus filhos incentivando a ler, por mais que não seja com livro literário apenas; podem também usar os escritos dos rótulos das embalagens dos produtos alimentares, pois lidam quase todos os dias com esse tipo de material. É certo que algumas crianças vivem com os avós que não têm a habilidade de leitura desenvolvida ou não sabem ler, mas isso não impede de os apoiar e incentivá-los a ler e ter o gosto pela leitura. Esse incentivo pode ser feito escutando-as atentamente e, se for necessário, interagir com ela, pedir que leia mais uma vez algumas palavras, assim os pais estarão acolhendo, apoiando e fortalecendo a vontade da criança de ler mais e mais.

A temática que se segue mostra outra oportunidade que resulta do encontro com o livro literário infantil.

Tabela 6 – Enunciados das crianças nas suas intervenções durante a leitura

Grupo G
Livro: <i>O pássaro que que tinha medo da altura</i>
<p>Professora, o pássaro ainda é pequeno precisa da ajuda da mãe para voar o mesmo acontece com nós crianças, não podemos andar sozinhos, sem as nossas mães. O pássaro que não sabe voar (ITRa2).</p> <p>Quando as crianças são pequenas, os pais precisam estar por perto para ajudar (ITRc6).</p> <p>Assim, que ele crescer irá voar sozinho durante o dia e, só voltará de noite para se encontra com os irmãos e os pais no ninho (ITRc3).</p> <p>O pássaro pequeno não tem asa, por isso, não é livre para voar (ITRd2).</p> <p>Então nós as crianças somos iguais aos passarinhos, não podemos andar sozinhos (ITRb4).</p> <p><i>A xinyanyana loko xili xi stungo a xi pfuli matilhu xi fana ni xi bebetana xahaku swaliwaku, xi ta háhisa kuyin</i>²⁶ (ITRe5).</p>

Fonte: Minha autoria.

É importante deixar as crianças mergulharem no seu interior, expressando os seus desejos e sentimentos, a curiosidade e a imaginação, para serem escutadas e acolhidas. É com esses enunciados que expressaram o que viram, ouviram e pensam sobre a história.

²⁶ “Um pássaro ainda pequeno não abre os olhos. É como um bebê recém-nascido: como irá voar?”

Vários sentidos emergiram no dia da atividade com esse livro. Essa atividade foi a que, em cada grupo, as crianças tinham que ler um parágrafo, linha e/ou palavra. Muitas crianças tiveram dificuldade em ler, mas, com a cooperação e apoio que receberam dos colegas, conseguiram ultrapassar a situação com base em alternativas que surgiram do inesperado.

As crianças que produziram esses enunciados acima referenciados não estavam lendo o texto, apenas acompanhavam atentamente a leitura que os colegas faziam. No fim, emergiram esses enunciados. Fizeram produções de sentido que abrem horizontes para se pensar nas diferentes produções e interpretações que as crianças fizeram ou associaram ao que vivenciam por elas no dia a dia, ao que conseguem ver ao seu redor principalmente no seio familiar. Nessa interação, um conjunto de significados que provavelmente são marcas que se constituem em suas famílias fez parte da produção de sentido. Faz parte do mesmo processo da compreensão que a mãe é protetora e auxiliadora durante o crescimento delas.

Os textos dos livros infantis suscitaram a imaginação porque o pássaro não conseguia voar, que foi formada sustentando-se no conhecimento prévio que se tem dos pássaros. Os mesmos textos foram importantes para novas descobertas, compreensão do mundo, a interação entre elas, construção do conhecimento e a socialização. O uso do livro provocou mergulharem profundamente em memórias, imaginação e em sentimentos da importância que uma mãe tem em suas vidas. “As histórias podem fazer a criança ver o que antes não via, sentir o que não sentia e criar o que antes não criava. O mundo pode se tornar outro, com mais significados e mais compreensão” (COELHO, 2000, p. 17-20). A leitura dessas histórias abriu possibilidades de uma interligação das vivências e o conteúdo da história. Nessa atividade, foi possível destacar habilidade de interpretar uma história ao seu modo de ver e perceber as coisas, num processo em que todos aprendemos e ganhamos conhecimento. As crianças demonstram prazer e muito entusiasmo em desenvolver as atividades inventadas por cima da história, até a língua materna recorreram para fazer enunciados interpretativo. Fizeram suas produções de sentido, autoria e aprendizagem: relação com outro, com o meio onde está inserido e com a aprendizagem.

No decorrer das atividades, a leitura começou a tomar forma quando as experiências se cruzaram e serviram como suporte para novas práticas pedagógicas e objetivos tomavam outro rumo.

Os alunos da 4ª série, ao trabalhar com o livro *A aranha Dailili*, buscaram interpretar, usando até o xichangana, que é o que vemos a seguir:

Tabela 7 – Enunciados das crianças no encontro com livro a aranha Dailili

Crianças Z
Livro: <i>Aranha Dailili</i>
Aranha escreve com teia e nós escrevemos com caneta, mas se os animais não sabem ler. Quem os ensina a escrever? (ITRf4). Eles não escrevem como nós as pessoas, mas quando rastejam como a cobra deixa alguns rabiscos, então, os animais também escrevem (ITRa3). <i>A swi azi swa tsala bem. A ungue vona a nbwana i tsala na hi ndzulukela i djula ku koma kinka?</i> ²⁷ (ITRb5). <i>Nambi uku loko e andza ya tsala</i> ²⁸ (ITRa4). A aranha escreveu a palavra “PAZ”. O nosso país já está em paz, mas falta muita coisa na escola, não temos carteiras, sentamos no chão. Assim, não temos paz na sala de aula (ITRd1).

Fonte: Minha autoria.

Esse último enunciado produzido pelas crianças abalou um pouco a professora da série, pois ela não esperava que as crianças fossem fazer tal produção de sentido. Chamou atenção, dizendo a elas que a escola estava a receber carteiras e que, em breve, deixariam de se sentarem ao chão. Cada criança enxerga e faz a produção de sentido diferentemente uma da outra. Cada uma tem uma particularidade e, dentro disso, uma singularidade.

Nesse texto, a história é de uma aranha que escreve a palavra “paz” com sua teia; isso remeteu as crianças a questionamentos conforme vem no quadro. Nesses enunciados, fomos percebendo que a cada dia da atividade elas vinham com mais criatividade e imaginação. Através dessa história, dialogaram acerca dos animais, contando o que sabem acerca dos animais. Chegaram a dizer que os animais também escrevem através dos movimentos que fazem; além disso recorrem à língua xichangana, pois sentira-se melhor para explicar, interpretar e produzir sentido, romperam a regra do uso da língua portuguesa na sala de aula para o ensino. Essa explicação foi feita aos colegas com muito entusiasmo, pois a língua xichangana é língua de comunicação em casa, no bairro, até mesmo no recinto da escola durante o recreio.

²⁷ “Os animais também escrevem. Nunca viste um cachorro a girar na tentativa de querer morder a sua cauda?” (Referência aos rastros que deixam na terra e que indica esse movimento giratório.)

²⁸ “Mesmo a galinha cisca quando procura o seu alimento.” (Referência aos rastros que deixa na terra e que indica esse movimento de traz para frente).

Muitas crianças têm falado o português apenas na sala de aula, pois até no recinto escolar algumas falam a língua materna que, na região onde está inserida a escola, é o xicahangana. Portanto, diante dos colegas, elas sentiram-se mais seguras e confortáveis para se expressar na língua que mais têm domínio, e talvez para que fossem bem entendidas e construir melhor o seu enunciado.

Se olharmos para essa situação, as crianças produziram sempre um enunciado novo carregado de singularidade, pois estes provêm de meios com vivências linguísticas muito díspares e com ritmos de aprendizagem diferentes, o que convoca o professor a prestar muita atenção para fazer a captura de todos os movimentos que são significativos em termos de aprendizagem.

Em suma, relativamente ao encontro da criança com o livro literário infantil e a produção de enunciados, podemos dizer que algumas crianças leem sílabas com o auxílio das outras, na relação com outro, manifestam e expressam seus sentimentos, recorrem a alternativas para fazerem suas interpretações e produção de sentido, embora as crianças ainda estejam nas etapas iniciais de leitura, o que não impede que identifiquem algumas palavras e percebam o enredo da história.

5.3 Os enunciados dos professores participantes da pesquisa

Durante o percurso da pesquisa, foram tantos os professores com os quais cruzei e vivenciei momentos que incorporam o processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento e a experiência que se constroem com o passar do tempo. Diferentes momentos que o ensino está a passar marcam emoções, descontentamento e posicionamento dos professores.

Nos primeiros encontros com os professores e com o pessoal administrativo da escola (diretora da escola e o diretor pedagógico), eles relataram que algumas atividades ligadas à aprendizagem da leitura eram realizadas aos sábados, na perspectiva de incentivar a criança a ter o gosto pela leitura e que muitas delas desistiram de praticar com frequência tais atividade, conforme prova o número de crianças nas classes em causa, nessa escola, que ainda apresentava a fraca habilidade. Segundo os professores, o projeto teve dificuldade em surtir os efeitos desejados. Na interação com os professores, alguns até chegaram a perguntar se a pesquisa não seria como o projeto que foi implementado e que não surtiu o resultado esperado. Como resposta às inquietações dos professores, apresentei de modo geral,

as propostas de experimentações do projeto Civitas, para os fazer perceber quais os objetivos da minha pesquisa.

Tabela 8 – Depoimento de alguns professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem

Na minha ótica são vários os fatores que contribuem para esse “insucesso escolar” que afeta todo o sistema educacional, nós professores, o sistema, o currículo, o programa de ensino; temos uma cota de culpa nisso, pois agora a época é outra, não chegamos a olhar que tipo de aluno temos, que pressupostos esta criança tem como seu capital histórico, com isso, quero dizer que são vários os fatores que influenciam no ensino, mas que nada está perdido, há que se fazer um trabalho redobrado olhando para o currículo, os programas, as metodologias; para melhorar e oferecer um ensino de qualidade as nossas crianças (DEppo8).

É necessário repensar nas condições que colocamos para a aprendizagem da criança (DEppo3).

As nossas crianças não aprenderam a ler no projeto que estava a ser desenvolvido aqui. Será que este surtira efeito? Temos orientado muitas atividades para lerem na sala bem como, em casa, mas... (DEpMz).

Fonte: Minha autoria.

É de salientar que a escuta, o colocar-se no lugar desses professores, é crucial e exige um exercício de acolhimento e acompanhamento com muita atenção, pois os seus enunciados são sustentados com o dialogismo. A implicação foi dando espaço para que a expressão e a confrontação de ideias, que devem ser vistas como oportunidade para partilhar as visões desse acontecimento, tornassem possível a produção de sentido.

Diante de todos os enunciados produzidos pelas crianças ilustrados nos quadros, as professoras das séries em causa participaram das atividades e fizeram os seguintes comentários/depoimentos:

Tabela 9 – Enunciados das professoras

Surpreendente a forma como colaboram umas com as outras, mas é um desafio que exige de mim que sou professora uma dedicação, entrega e aceitar que ideias das crianças são um contributo para a aula e partindo delas facilmente percebem e fazem a construção de conhecimento. É uma metodologia que possibilita a criança dialogar, diferentes formas de trabalhar a leitura e tornar a aula mais dinâmica (DEpBn).

Metodologias desafiadoras, troca de experiência, muito aprendizado, a forma de trabalhar e tudo resume-se na interação entre elas e a professora. Dar tempo e espaço para que a criança expresse, contribua com suas ideias. Permite ao professor que junto das crianças não explorem apenas a leitura, mas também muitos ensinamentos que a história ou texto trazem. Assisti aqui uma interpretação criada por cima da história original. Se fosse possível participarmos de formação mais aprofundada para pôr em prática várias possibilidades de trabalhar com as crianças na sala de aula, ajudaria a minimizar a problema de leitura nas classes iniciais. (DEpMz).

Em cada grupo foram diferentes interpretações, produções que emergiram do decorrer da atividade com livro literário infantil, fizeram as possíveis associações que se constituiu ao que conseguem ver ao seu redor principalmente no seio familiar e escolar. No interagir um com outro projetaram muita coisa que têm significado para elas. E, não só, a preocupação que eles demonstraram com a outra criança, a forma como as outras colaboraram, a entrega na atividade, o envolvimento e atitude de responsabilidade de lidar com outro tinha na base da comunicação, fala, do diálogo. É uma experiência boa para se pensar e apostar no processo de ensino aprendizagem (DEpMB)

Fonte: Minha autoria.

É importante pensar como a escuta e o acolhimento dos pressupostos, que a criança usa como alicerce para questionar o seu posicionamento, possibilitaram dialogar com ideias das crianças, com suas vozes num fluxo de interação dialógica. Entendemos que o professor pode usar os enunciados que vão emergir nessa interação como ponto de partida para experimentações a serem ampliadas do encontro entre vozes.

Percebemos que envolver os professores em uma formação continuada que, tenha como métodos a criação, inovação e metodologias de interação na sala de aula, é um desafio que pode alicerçar a mudança, o modo como o professor tem vindo a agir na sala de aula e de como tem encarado o processo de ensino quando as crianças fazem as suas intervenções. No decorrer do processo de ensino e aprendizagem, é importante dar à criança o espaço e tempo, escutando os seus posicionamentos acerca de uma determinada temática. O diálogo, numa atitude responsiva, abre espaço para pensar, ao se proporcionar diferentes momentos de aprendizagem e uma constante interação movida por situações colocadas em sala de aula. Ele cria um

ambiente em que compreender implica responder ao outro e completar a sua visão de mundo.

Diante desses comentários das professoras, compreenderam que dando tempo e espaço, acolhendo as ideias das crianças e deixando-se afetar pelas alternativas que usaram como alicerce para interpretar o que enxergavam no texto, abrem possibilidades para uma diversidade de enunciados, oralidade, histórias aliadas ao exercício proposto.

O discurso acerca de como trabalhar com as dificuldades emergentes na sala com os alunos mostra ser urgente uma formação continuada dos professores, cujo foco será a aprendizagem na diversidade. A partir disso, ter-se em conta, ao definir um programa de ensino, que é fundamental perguntar em que medida as metodologias indicadas e o modelo de distribuição de conteúdos propostos, no programa e no livro, são mais adequados para o ensino das crianças. Não basta ter um programa onde o importante seja cumprir na íntegra a sua implementação, enquanto os alunos não aprendem e o programa vai andando sem que atinja os objetivos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprendizagem da leitura atualmente aponta para uma reflexão no agir do professor na sala de aula. Portanto, a partir das propostas colocadas por meio de situação de experimentações em que as crianças são levadas a produzirem enunciados e sentidos enquanto estão envolvidos na aprendizagem em sala de aula, constitui um desafio de inovação, criatividade e intervenção.

Ao conhecer o projeto Civitas e as suas propostas de metodologias embasadas em experimentações, despertou em mim o interesse de conhecer melhor as propostas e a trabalhar com elas em sala de aula. Foi a partir dessa experiência que surgiu o interesse em pesquisar mais acerca dos enunciados que emergem do encontro da criança com o livro literário infantil. Nessa pesquisa, busquei focalizar as ações das crianças, à medida que se envolviam com a atividade de leitura nos grupos inseridos.

Assim, acompanhamos o percurso das atividades das crianças envolvidas na pesquisa, na produção dos seus enunciados bem como dos professores que participaram do questionário; e os que acompanharam as experimentações em sala de aula. Assim, tivemos dois campos empíricos com condições diferenciadas. Dessas atividades não buscamos uma resposta que possamos indicar que isso faz assim e aquilo daquele jeito ou forma. No entanto, procuramos interpretar todas as ações e todos os enunciados que emergiram, e percebemos possibilidades que podem nos conduzir a uma determinada aprendizagem dependendo da situação em que a criança é colocada. Mesmo assim, não porque cada criança descobre por si as alternativas pelas quais deve seguir, mas porque é na interação com outro, no encontro com a outra consciência que vão trocando ideias e fazem a construção do conhecimento.

Conforme vimos nas análises, as atividades embasadas em experimentações, inovação e criatividade põem a criança a procurar alternativas para determinada situação. Estas atividades não se resumem a apenas apresentar o livro para a criança. Há uma necessidade de se fazer acompanhamento e fazer entender aos professores que os enunciados produzidos pelas crianças precisam ser acolhidos, sem serem julgados se estão certos ou não. É preciso proporcionar caminhos que possam trilhar e fazer a descoberta de diferentes oportunidades de aprendizagem, resultantes da interação professor-aluno.

O exercício de escuta do outro permite que a criança, ou o professor, manifeste sua voz, seu ponto de vista usando o diálogo. É de uma interação dialógica que a voz

se notabiliza, construindo enunciados num movimento de acolhimento dos sentidos do outro. Podemos perceber a importância da relação entre professor e aluno que possibilita pensar e vivenciar as experimentações das crianças no decorrer das atividades na sala de aula. Ao me envolver nas atividades e me posicionar ora como membro do grupo das crianças, ora como professora, foi possível perceber a importância do outro dar acabamento através do meu excedente de visão por movimento de exotopia, possibilitando com que eu descortinasse o que antes não conseguia ver. No decorrer das atividades, foi possível perceber que, em situações de aprendizagem fundamentadas no dialogismo, o outro é essencial na produção de sentido. Olhando e pensando nas atividades embasadas em experimentações, onde todos se envolvem, podemos incorporar o dialogismo partindo do pressuposto de que, na sala de aula, o professor precisa do aluno e vice-versa, para que o ensino e a aprendizagem ocorram. Assim, é indispensável a presença do outro atendendo e considerando que estamos a falar do ensino fundamental.

Nas análises, percebemos diversos movimentos em direção à construção de uma nova interpretação por cima da história original. Este movimento era impulsionado toda vez que as crianças levantavam questionamentos, inquietações, permitindo a manifestação da outra voz (outra criança). Este movimento sempre era impulsionado quando à criança fossem dados tempo e espaço na sala de aula. Fomos surpreendidos com enunciados inusitados. Estes eram ouvidos e acolhidos na interação dialógica, seja pelas professoras, seja por outras crianças. É importante salientar que a escuta e o acolhimento desses enunciados se apresentam como um ato ético de reconhecimento da voz da criança no decorrer das atividades.

Ao chegar em Moçambique, o Civitas abriu possibilidade de intercâmbio, parceria entre pesquisadores e universidades, o que resultou na formação continuada de alguns professores de escolas do ensino fundamental na qual fiz parte, o que seguiu no acolhimento e orientação desta dissertação. Houve ainda um outro grupo vindo de Maputo, que me antecedeu, também de integrantes do projeto que fizeram a pós-graduação através dessa parceria.

Em Moçambique, são várias as metodologias usadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Com esse trabalho, pretendo contribuir para a educação do ensino fundamental. Os primeiros passos já se fazem sentir nas turmas onde a pesquisa foi desenvolvida. Como forma de dar continuidade, quero propor atividades embasadas em experimentações que possam proporcionar uma aprendizagem

prazerosa e, conseqüentemente, alcançar objetivos previstos no programa, bem como aqueles que não estavam previstos, pois a sala de aula é lugar em que a aprendizagem acontece de diversas maneiras.

As experimentações projetadas na sala de aula levaram as professoras a refletirem sobre o uso de metodologias inventivas, criativas e inovadoras no processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, elas apelam por uma formação continuada em serviço, para a troca de experiências com os professores e para juntos desenharem alternativas que possam ajudar a proporcionar uma aprendizagem prazerosa às crianças.

Este estudo aponta para novas possibilidades de trabalhar a leitura na sala de aula, assim como dar continuidade às experimentações, especialmente no tocante à forma de propor atividades que permitam a criança se expressar e ao professor escutar, consolidando o aprender no coletivo.

O meu envolvimento na pesquisa, nas leituras teóricas orientadas em seminários e discutidas no grupo de pesquisa, abrem horizonte para dar continuidade a esta pesquisa ao me deixar afetar pelo que acontece e vivencio na sala de aula com as crianças, a pensar a escola como um espaço para dialogar, criar, inventar, experimentar e produzir significados num processo de ensino-aprendizagem contínuo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Célia; MASETTO, Marcos Tarciso. *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG Editores Associados 1990.
- AXT, M. Imaginar... Aprender... O projeto Civitas e a pequena porta para onde passa a Alice. In: SILVEIRA et al. (Org). *Imaginar e aprender na educação infantil: Projeto Civitas*. Porto Alegre: Paiol/leitura XXI, 2014.
- AXT, Margarete, "A cidade viva: ou de um espaço para acontecimentos-invenções na escola". In: *Educação e Realidade*, no 29, ju/dez, 2004 p. 219-235.
- AXT, Margarete; KREUTZ, José Ricardo. Instalando O Tempo No Espaço Social Da Sala De Aula Em Rede: ou de quando a autoria se (des)dobra em in(ter)venção. In: FOENCA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (org). *Cartografias e devires: a construção do presente*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- AXT, Margarete; MARTINS, Marcio André Rodrigues. Coexistir na diferença: De quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aulas In: TRINDADE, Iole Maria Faveiro (org). *Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismo*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- BATISTA, António Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, Marcia Azevedo de (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: ALB/Mercado de letras São Paulo Fapesp, 1999, p. 529-575.
- BRITO, Regina Helena Pires; MARTINS, Moisés de Lemos. *Considerações em torno da relação entre a língua e pertença e identitária no contexto histórico*. Anuário internacional de comunicação lusófona. São Paulo/Lisboa: 2004.
- CAGLIARI, Carlos, Luiz. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2004.
- CARVALHO, Barbara, Vasconcelos. *A literatura Infantil: Visão Histórica e Crítica*. 6. ed. São Paulo: Global, 1989.
- CASTASTANHEIRA, Maria Lúcia. O registro da rotina do dia e a construção de oportunidades de aprendizagem da escrita. In: MARTINS et al. (Org). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil! Abertura para a formação de uma nova mentalidade: In: *Literatura infantil: teoria-analise-didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. *Andar Entre livros: A leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FIRMINO, Gregório. *A Situação do Português no contexto Multilíngue de Moçambique*. Disponível em <<http://www.ffch.usp.br/dlcvlport/pdf/mês/06.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2014.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *A pesquisa em educação: questões e desafios*. Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2015.

GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1999.

GUIBUNDANA, Dinis Hilário. *Gestão da implementação do novo Currículo do ensino básico em Moçambique: O caso das escolas do distrito municipal Kamaxakeni 2013*. Dissertação em Educação Programa de Pós-Graduação Profissional Em gestão e Avaliação de Educação Pública- Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

KLEMER, Ângela. B. Modelos teóricos: fundamentos para exame da relação teórica e prática na leitura. In: KLEMER, Ângela B. *Leitura: Ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

LANGA, Natércia Ricardina. *Apoio ao Letramento por meio de uma Ferramenta De Mineração Textual para Construção de Narrativas – 2014*. Dissertação em educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LOPES, Eduard. Discursos literários e dialogismo em Bakhtin. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de. FIORIN, José Luiz (org). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

LOPES, José de Sousa Miguel. *Cultura Acústica e Letramento em Moçambique: em busca de fundamentos para uma educação intercultural*. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 667-678, jun/jul, 1999.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MASSINI-CAGLARI, G.; CAGLARI, LC. Diante das letras. *A Escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 1999.

MAZULA, Brazão. *Educação, cultura e Ideologia em Moçambique: 1975- 1985*. Maputo: Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

MINAYO, Maria Cecilia, e SANCHES, Odécio. Qualitativo, Qualitativo: Oposição ou complementaridade? In: *Caderno saúde pública*. Rio de Janeiro v. 9, n. 3, p. 239-262 jun/set 1993.

MOÇAMBIQUE, Plano curricular do ensino Básico. *Objetivos, políticas, estrutura, Plano de estudo e estratégia de implementação*, INDE, 2004.

MOÇAMBIQUE, Plano Estratégico da Educação – 2012-2014, *Matrizes Operacionais por Programa*, ago./2012.

MORAIS, J. *Arte de ler: Psicologia cognitiva de leitura*. Tradução Odile Jacob. Paris: Cosmos 1997.

NGUNGA, Armindo. *Introdução à linguística bantu*. Maputo: Editora da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), 2004.

NGUNGA, Armindo. Línguas nacionais, no ensino oficial. In: United Nations Development Programme: *Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano*. Maputo: PNUD, 2000.

NHAMTUMBO, Azevedo Batista. *Análise de implementação da progressão por ciclos de aprendizagem no currículo do ensino básico de Moçambique - 2009* (Dissertação) Mestrado – Universidade de Minho.

NHANISSE, Cacilda Rafael. *Formação Docente: Enunciados dos professores do seu percurso de formação na relação com o fazer pedagógico*. 2013. Dissertação em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do sul.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de; SPINDOLA, Arlima Maria de Almeida. *Linguagens na Educação Infantil III: Literatura Infantil*. Cuiabá: Edufimt, 1990.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Olinda. A literatura Infantil no processo de formação do leitor. In: *Cadernos pedagógicos*. São Carlos, v. 4, n. 7, p. 22-36, jan/jun.,2010.

PHILIPPI JR, A.; SILVA NETO, A.J.(org) *Interdisciplinaridade em ciências tecnológicas & inovação*. São Paulo: Manole, 2011.

PIRES, Vera Lúcia; ADAMES, Fatima Andréia Tamanini. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. In: *Estudos Semióticos*. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 66-76. Nov,2010.

SEHN, Mara Regina. Educação Permanente: Educação Para Toda A Vida. In: REMIÃO, Joelma Adriana (org.). *Olhares em (Con)texto: Imaginação e experimentação na escola*. Lajeado: Univates, 2013.

SILVA, Luiz António da. Estrutura da participação interação na sala de aula In: PRETI, Dino (org.). In: *Interações na fala e na escrita*. São Paulo: Humanistas/FFCCH-USP, 2002.

SILVEIRA, Paloma, Dias. *Entre as ideias, o acabamento estético e o ato ético nas relações dialógicas na sala de aula do ensino fundamental* – 2010. Dissertação em

Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVEIRA, Rosa Hessel et al. *A Diferença na literatura infantil: narrativas e leitura*. São Paulo: Moderna, 2012.

SINGO, Felix; NHANISSE, Cacilda. Brasil-Moçambique: Percurso de uma parceria académica. In Hetkwoski, Tânia Maria; Muller, Daniel Nehme; Axt Margarete (Org). *Cultura digital e espaço escola: diálogo sobre jogos, imaginários e crianças*. Salvador: Eduneb, 2014, p. 287-320.

SOUSA, Alberto. *Investigação em Educação*. Lisboa: Horizonte, 2009.

VIANA, Fernanda L. Parente. *Da língua oral à leitura: Construção e validade do teste de identificação linguística*. Lisboa: Calouste Gulberkian, 2002.

ZANI, Ricardo. Intertextualidade: consideração em torno do dialogismo. In: *Em Questões*, Porto Alegre, v. 9, n. 1 p. 121-132, jan/jun. 2003.

ZEICHENER, Kenneth M. *A formação reflexiva do professor: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO – Trechos dos questionários

7. A escola tem livros de literatura infantil?
A minha escola tem,
embora em número reduzido.

8. Como criar condições para que o livro literário infantil chegue à criança na escola?
É preciso que a escola crie condições de
instalar uma biblioteca e promover concursos
às crianças para que visitem sempre a biblioteca
infantil ou ler o livro literário infantil como garante
da sua formação.

5. Além da classe que leciona atualmente quais as outras que já lecionou?

Já tive a oportunidade de lecionar a 1ª classe, 3ª, 4ª, 6ª e 7ª classe.

II. LEITURA E ESCRITA

1. Como tem organizado as atividades de leitura com as crianças?

A organização de leitura parte da junção de vogais formando ditongos, mais tarde passamos para as consoantes com vogais formando de pois palavras. Silabas e

2. Para a realização das atividades de leitura e escrita, você tem usado outro material ou ferramentas, além do livro didático? Quais?

Além do livro didático usamos o quadro silábico.

3. Levando em consideração que se trata da 3ª e 4ª série, as crianças nas séries anteriores realizavam atividades com textos curtos. Como são os textos nessas séries? Há uma continuidade do tipo de texto quanto a sua extensão e tamanho de letra?

Nesta série, os textos são longos o que dificulta a leitura pois até a terceira série os textos são também longos com maior parte com letra de imprensa.

4. Como as crianças têm se manifestado diante desses textos? ...
É quem tem tido ajuda em casa consegue encara-los mas os principiantes tem tido grandes dificuldades!

5. Que metodologias têm usado para a leitura na sala de aula com a criança?

No fim das aulas básicas formam palavras simples e ligam-as formando também frases simples partindo do alfabeto e vogais.

6. Você já usou livros de literatura infantil na sua prática em sala de aula?

Não pois a escola não possui e seria a

... não compram para os seu filhos

7. A escola tem livros de literatura infantil? A escola não possui esse tipo de livro, mas se tivesse seria um ganho para ambas partes.

8. Como criar condições para que o livro literário infantil chegue à criança na escola? O Ministério da Educação devia disponibilizar junto das parcerias, doadores.

7. A escola tem livros de literatura infantil?

Não.

8. Como criar condições para que o livro literário infantil chegue à criança na escola?

É o meu ponto de vista, deve a escola fazer parcerias com algumas livrarias para que possam fazer chegar o livro infantil à criança na escola.

melhor preparação pois estes livros apresentam histórias interessantes e simples.

7. A escola tem livros de literatura infantil? Não. pois ainda não tem patrocínio e os pais ou encarregados de educação não tem interesse em comprá-los.

8. Como criar condições para que o livro literário infantil chegue à criança na escola?

Para isso a escola deveria elaborar um projecto e submeter a uma editora infantil com objectivo de pedir um apoio para tal.

do aluno.

7. A escola tem livros de literatura infantil? Não, este é um dos problemas que a escola tem, pois estes livros são de extrema importância para inculcar o hábito de leitura e escrita no aluno.

8. Como criar condições para que o livro literário infantil chegue à criança na escola?

As direções das escolas devem procurar amigos ou sua comunidade para a compra destes materiais, criar bibliotecas, ...