

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CENTRO DE CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MACHAVA ALIANTE XAVIER

**O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LEITURA NA CRIANÇA DO
ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE:** dificuldades de leitura no final do ciclo de
aprendizagem e orientação para a formação de professores

**TRÊS LAGOAS
2025**

MACHAVA ALIANTE XAVIER

O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LEITURA NA CRIANÇA DO ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE: dificuldades de leitura no final do ciclo de aprendizagem e orientação para a formação de professores

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação do Centro de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa 2: Formação de Professores e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Armando Marino Filho

TRÊS LAGOAS
2025

Xavier, Machava Aliante. **O desenvolvimento de capacidades de leitura na criança do ensino primário em Moçambique:** dificuldades de leitura no final do ciclo de aprendizagem e orientação para a formação de professores. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2024.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Armando Marino Filho
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
(Presidente e Orientador)

Profª. Drª. Natália Cristina de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
(Titular Interno)

Prof. Dr. Luís Henrique Zago
Fundação Educacional de Araçatuba (FAC-FEA)
(Titular Externo)

À Deus que fez o céu e a terra, e permitiu que eu
habita-se nela.

Aos meus pais Aliante e Julieta, meu filho Delors,
meu tio Eusébio, meus irmãos (as) e a minha avó.

AGRADECIMENTOS

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que me proporcionou a inclusão no processo seletivo unificado de Pós-Graduação stricto sensu - Mestrado em Educação, pelo Programa qualifica e ações afirmativas para candidatos brasileiros e estrangeiros.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Programa Pós-Graduação, Câmpus de Três Lagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação, por proporcionar essa vaga para continuação dos estudos.

À meu orientador, Armando Marino Filho, por tanto e por tudo, que me acolheu e jamais desistiu de mim, mesmo diante de inúmeras dificuldades ao longo da jornada. Aliás, sem a participação plena, assertiva e entusiasmada do professor nos processos de leitura, pesquisa, análise e escrita, este trabalho não seria possível.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do CPTL, que me acompanharam ao longo da jornada académica - científica: Paulo Fioravante Giareta, Armando Marino Filho, Ione da Silva Cunha Nogueira, Ilma Regina Castro Saramago de Sousa, Ana Claudia dos Santos Rocha, Tarcísio Pereira, Carla Busato Zandavalli e Onilda Sanches Nincao.

Aos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas – THC para o ensino e aprendizagem (GEPEA) UFMS/CPTL, pelo apoio didático e carinho: Armando Marino Filho e Suely Amaral Mello.

Às Professoras Kaelly e Valeria, e ao professor Armando Marino Filho, que proporcionaram-me abrigo (moradia) e alimentação, pois fizeram com que permanecesse e termina-se o estudo.

Ao professor Lev Semionovitch Vigotski (1920 e 1930), pela inspiração acadêmica-científica.

RESUMO

A dissertação tem como objeto de estudo o desenvolvimento de capacidades de leitura. O problema é compreender porque a criança não desenvolve a capacidade leitora no final do ciclo de ensino nas escolas de Moçambique. Hipótese é a falha na mediação social e cultural no ensino da leitura. O objetivo desta pesquisa é compreender com base na Teoria Histórico – Cultural, como os métodos utilizados no ensino da leitura, em Moçambique, atuam no desenvolvimento da capacidade leitora das crianças do ensino primário. Pretendendo responder a seguinte pergunta norteadora colocada nos seguintes termos: como desenvolver a capacidade de leitura da criança em Moçambique? A investigação de tipo bibliográfico, abrangeu o levantamento de artigos, dissertações e teses, nas bases de dados das plataformas do google acadêmico, Scielo, IBICT, periódicos CAPES e documentos normativos de Moçambique. Fundamentar-se-á no Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Histórico-cultural. Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1896-1934). Essa teoria se basearia em alguns conceitos-chave de Vygotsky e seus colaboradores (Luria, Leontiev e outros), aplicados ao processo de leitura. Será usado o método de análise por unidades como método necessário à análise dos fenômenos psicológicos. Os resultados apontam para a possibilidade da leitura literária contribuir para redimensionar o processo de alfabetização para além dos contornos tradicionais vinculados à codificação e decodificação do ato da leitura e do alfabeto. Em suma, a falta de desenvolvimento da capacidade leitora em Moçambique não é resultado de um único fator, mas sim de uma combinação de desafios educacionais, sociais e econômicos. O problema exige uma abordagem integrada que inclua a melhoria da infraestrutura escolar, a adequação do currículo, a formação de professores e o apoio às famílias. O currículo pode ser inadequado, e os métodos de ensino é ineficaz para o desenvolvimento da leitura. A formação e a capacitação de professores são insuficientes. Professores que não estão bem preparados para ensinar leitura podem ter dificuldade em identificar e ajudar os alunos com dificuldades. Um processo com foco na formação do sujeito leitor e no seu desenvolvimento humano omnilateral. Espera-se que os resultados demonstrem que as dificuldades de leitura no final do ciclo de aprendizagem não são apenas um problema cognitivo individual. Nesse contexto, os resultados devem evidenciar que a falta de mediadores competentes (professores, pais ou colegas mais experientes) pode ser um dos principais fatores para as dificuldades de leitura. Espera-se que o estudo revele que as dificuldades enfrentadas pelas crianças moçambicanas no final do ciclo primário estão ligadas à falta de oportunidades de interação significativa com textos em seu meio social e à carência de práticas de ensino que considerem a leitura como um ato cultural e não apenas um conjunto de habilidades técnicas.

Palavras-chave: Educação, desenvolvimento da leitura, Teoria histórico-cultural, significado da palavra, leitura literária.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the development of reading skills. The problem is to understand why children do not develop reading skills by the end of the school cycle in Mozambique. The hypothesis is a failure in social and cultural mediation in reading instruction. The objective of this research is to understand, based on Historical-Cultural Theory, how the methods used in reading instruction in Mozambique contribute to the development of reading skills in primary school children. It aims to answer the guiding question: how to develop children's reading skills in Mozambique? The bibliographic research encompassed the collection of articles, dissertations, and theses from databases such as Google Scholar, Scielo, IBICT, CAPES journals, and Mozambican normative documents. It will be grounded in Historical-Dialectical Materialism and Historical-Cultural Psychology, specifically Vygotsky's (1896-1934) Historical-Cultural Theory. This theory is based on some key concepts from Vygotsky and his collaborators (Luria, Leontiev, and others), applied to the reading process. The unit analysis method will be used as a necessary method for analyzing psychological phenomena. The results point to the possibility of literary reading contributing to reshaping the literacy process beyond the traditional contours linked to the encoding and decoding of the act of reading and the alphabet. In short, the lack of development of reading skills in Mozambique is not the result of a single factor, but rather a combination of educational, social, and economic challenges. The problem requires an integrated approach that includes improving school infrastructure, adapting the curriculum, training teachers, and supporting families. The curriculum may be inadequate, and teaching methods ineffective for reading development. Teacher training and development are insufficient. Teachers who are not well-prepared to teach reading may have difficulty identifying and helping students with difficulties. A process focused on the formation of the reading subject and their omnilateral human development is necessary. The results are expected to demonstrate that reading difficulties at the end of the learning cycle are not merely an individual cognitive problem. In this context, the results should show that the lack of competent mediators (teachers, parents, or more experienced peers) may be one of the main factors contributing to reading difficulties. The study is expected to reveal that the difficulties faced by Mozambican children at the end of primary school are linked to a lack of opportunities for meaningful interaction with texts in their social environment and a lack of teaching practices that consider reading as a cultural act and not just a set of technical skills.

Keywords: Education, reading development, historical-cultural theory, meaning of the word, literary reading.

LISTA DE QUADRO, TABELA E FIGURAS

Quadro 1: métodos de ensino em L1 e L2 no EP.....	43
Quadro 2: A evolução da formação de professores primários em Moçambique (1975 a 2022).49	49
Tabela 1: Salário base no início de carreira do professor do Ensino Geral (básico e médio) por grau acadêmico.....	51
Tabela 2: Carga horária total do curso por semestre incluindo as disciplinas práticas.....	51
Figura 01: Criança lendo notícia trazida de casa para os colegas na roda de conversa.....	92
Figura 02: Livro da vida.....	93
Figura 03: Desenho de uma criança sobre notícia do jornal da turma, representação (escrita e pictórica)	94
Figura 04: Crianças envolvidas em cantos de trabalho diversos na sala.....	94
Figura 05: Arquivo de armazenagem das notícias registradas no Jornal Escolar - arquivo com pastas suspensas para arquivamento dos registros infantis para o Jornal Escolar.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS

ADPP - Ajuda de Desenvolvimento do Povo para Povo (designados por colégios de formação de professores para o futuro);

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;

CFPP- Centros de Formação de Professores Primários;

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa;

CPTL - Câmpus de Três Lagoas;

EB – Ensino básico;

FEPEP- Escolas de Formação de Professores Primários;

ESG – Ensino Secundário Geral;

GEPEA - Grupo de Estudos e Pesquisas para o ensino e aprendizagem;

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia;

IEDA - Instituto de Educação Aberta e à Distância;

IFP – Instituto de Formação de Professores;

IMAP - Instituto de Magistério Primário;

L1 - Língua materna;

L2 - Língua Portuguesa;

MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano;

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento;

SACMEQ - Southern African Consortium for Monitoring of Education Quality (Consórcio para Monitoramento da Qualidade Educacional na África Austral);

Scielo - Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online)

SNE - Sistema Nacional de Educação;

THC – Teoria Histórico-cultural;

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul;

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE QUADRO, TABELA E FIGURAS	8
LISTA DE ABREVIATURAS	9
BREVE HISTORIAL DE MOÇAMBIQUE	11
INTRODUÇÃO	14
METODOLOGIAS	23
Procedimentos e estratégias da pesquisa	26
Análise dos dados, fatos e informações	27
CAPÍTULO I:	30
MÉTODOS DE ENSINO USADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE LEITURA DAS CRIANÇAS NO ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE	30
1. Dificuldades de Leitura em Moçambique: uma análise da influência do currículo educacional e dos métodos de ensino (L1/L2) nas classes iniciais	30
CAPÍTULO II:	55
O ENSINO DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LEITORA DAS CRIANÇAS A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO - CULTURAL	55
1. Alfabetização, Leitura e Educação Escolar: Implicações para o Desenvolvimento da Capacidade de Leitura na Infância	55
1.1. Educação literária para o desenvolvimento da capacidade leitora: estratégias e desafios na formação de leitores	75
2. Desenvolvimento da capacidade de leitura em crianças em Moçambique: uma análise dialética e proposta de práticas pedagógicas	81
CONCLUSÃO	97
REFERÊNCIAS	104

BREVE HISTORIAL DE MOÇAMBIQUE

Ao usar a teoria de Vygotsky para analisar as dificuldades de leitura em Moçambique, é essencial incluir o histórico do país no trabalho. A razão principal é que, para Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano não é um processo isolado. Ele é profundamente moldado pelo contexto social, cultural e histórico. A teoria dele nos diz que a leitura é uma habilidade que se constrói por meio da interação com outras pessoas e com o ambiente em que a criança vive.

Colocar o histórico de Moçambique no trabalho serve para situar o problema de pesquisa dentro de sua realidade. Isso permite investigar os fatores como a história colonial, a guerra civil, a diversidade de línguas e a estrutura social impactaram o sistema educacional. Por exemplo, a herança do colonialismo pode ter deixado um currículo que não se alinha com as realidades culturais locais. A diversidade de línguas maternas e a língua portuguesa, ensinada na escola, também criam um desafio, e o histórico do país ajuda a entender a origem desse problema.

Dessa forma, a análise histórica não é apenas um detalhe, mas sim uma ferramenta fundamental para aplicar a teoria de Vygotsky. Ela nos ajuda a identificar os mediadores culturais que podem estar em falta ou que não estão funcionando bem no processo de ensino. Ao examinar o passado, é possível ver as causas mais profundas das dificuldades de leitura, que vão além de simplesmente culpar a criança. Essa abordagem nos ajuda a entender que a falta de desenvolvimento leitor não é um problema individual da criança, mas uma consequência das interações e das condições históricas e sociais de Moçambique.

A República de Moçambique, é um dos 54 países da África, localizada no sudeste da África, possui uma superfície total de 799.380 km² e uma população estimada em 33,64 milhões de habitantes, de acordo com dados do Banco Mundial de 2022. O país é banhado a leste pelo Oceano Índico e faz fronteira com a Tanzânia ao norte, o Malawi e a Zâmbia a noroeste, o Zimbábue a oeste, e a Suazilândia e a África do Sul a sudoeste. Sua extensão territorial é comparável à do Estado de Mato Grosso, no Brasil, embora este seja ligeiramente maior. Moçambique é membro da CPLP.

A população moçambicana é predominantemente composta por povos bantos, uma realidade que se deve a um longo processo histórico de migrações. O termo bantu é, na verdade, uma classificação linguística que agrupa centenas de etnias que compartilham línguas com raízes comuns, mas que têm culturas e costumes próprios.

A origem desses povos remonta a cerca de 2.000 a.C., no que hoje seria o sudeste da Nigéria e os Camarões. A partir daí, iniciaram uma grande expansão por todo o continente africano. Essa migração foi impulsionada pela busca por novas terras, melhores condições climáticas e, principalmente, pelo domínio da metalurgia do ferro, que lhes permitiu produzir ferramentas mais eficientes para a agricultura e armas para a defesa.

Os bantos chegaram à região que hoje é Moçambique em diferentes ondas migratórias, a partir do século I d.C. Ao longo dos séculos, eles se estabeleceram em diversas áreas do país, mesclando-se com as populações locais já existentes. Com o tempo, essas interações e o crescimento populacional deram origem aos vários grupos étnicos que hoje compõem a sociedade moçambicana, como os macuas, os tsongas, os sena e os macondes, todos falantes de línguas do tronco bantu. Por isso, a história de Moçambique e a identidade de seu povo estão intimamente ligadas à longa e complexa jornada dos povos bantos pelo continente africano.

Após Moçambique alcançar a independência em 25 de junho de 1975, enfrentou o desafio de reconstruir um país com uma taxa de analfabetismo de 93% (Comissão Nacional do Plano, 1985) e marcadas desigualdades sociais. A guerra civil, que se prolongou por quase duas décadas, até 1992, agravou ainda mais essa situação. Somente com a assinatura de um acordo de paz, o país iniciou um longo processo de reconstrução.

Desde 1975, o governo de Moçambique construiu um SNE capaz de responder aos desafios das mudanças do país, tendo como base três instrumentos legais que serviram de marco para esse processo educativo. Esses instrumentos são os fundamentos legais que marcaram as fases de regulamentação jurídica do SNE em Moçambique pós-independência regulamentadas pela Lei nº. 4/83, de 23 de março, Lei nº. 6/92, de 6 de maio e a Lei nº. 18/2018, de 28 de dezembro.

O processo educativo em Moçambique é resultado de uma evolução histórica marcada pelas transformações ocorridas durante a transição do sistema colonial para o pós-colonial. Essa transição trouxe consigo uma nova perspectiva sobre o futuro do país no que se refere à educação para todos.

As disparidades geográficas e de zona de residência são notáveis nesse cenário. O analfabetismo feminino, impulsionado pela pobreza, exerce um impacto profundo na educação infantil, uma vez que as mulheres são as principais responsáveis por essa área.

A situação de desenvolvimento humano é um desafio. O país está entre as nações com os menores índices, ocupando a 180^a posição de 189 países avaliados pelo PNUD (2018). Além disso, a pobreza é um problema significativo, em 2014, mais de 60% da população vivia com

menos de US\$1,90 por dia, uma taxa superior à média da África Subsaariana. Essa pobreza se manifesta não apenas no baixo consumo, mas também na carência de serviços essenciais, como educação, saúde, emprego, eletricidade, água e saneamento. A nação ainda lida com profundas desigualdades sociais e econômicas (Moçambique, 2020).

De acordo com dados recentes de 2023 do Banco Mundial, aproximadamente 61% da população de Moçambique é rural, enquanto cerca de 39% reside em áreas urbanas. Essa tendência tem se mantido ao longo dos anos, apesar de haver um crescimento populacional mais rápido nas cidades. A agricultura continua sendo a principal atividade econômica do país e a fonte de sustento para as famílias que vivem nas zonas rurais (Moçambique, 2020).

É importante notar que a taxa de analfabetismo em Moçambique varia bastante dependendo da área de residência e do sexo.

Não obstante os esforços realizados nas últimas décadas, Moçambique regista uma elevada taxa de analfabetismo entre as pessoas com idade igual ou superior a 15 anos. Os dados do Censo de 2017 estimam que, nessa faixa etária, 39% da população Moçambicana não saiba ler nem escrever – sendo esta taxa de 49,4% entre as mulheres e 27,2% para os homens. A este respeito, há diferenças geográficas e de zona de residência assinaláveis. O analfabetismo entre mulheres está relacionado com a pobreza e tem um impacto significativo na educação das crianças, pois são as mulheres que assumem, maioritariamente, essa responsabilidade (Moçambique, 2020, p. 22).

Moçambique é uma sociedade multiétnica, multicultural, multilíngue e multireligiosa. Embora o Português seja língua oficial, os dados do mostram que cerca de 81.1% da população moçambicana desenvolve a sua vida principalmente nas línguas moçambicanas. Ao nível da população em idade escolar (5 a 9 anos), estimada em 4.450.647 indivíduos em todo o país, somente 15.3% fala Português como L1 e 26,6% fala-a como L2. Portanto, 73.9% fala outras L1, sendo maioritariamente as línguas moçambicanas (Moçambique, 2019).

INTRODUÇÃO

Iniciarei pelo memoria de experiência sobre o objeto “o desenvolvimento da capacidade de leitura em Moçambique” é intrinsecamente afetado por uma complexa teia de desafios estruturais, sociais e políticos. Embora o ensino básico seja oficialmente gratuito, a realidade vivenciada por muitas crianças moçambicanas, sobretudo as que residem em áreas rurais, revela a fragilidade das políticas públicas e a exclusão dos mais pobres do processo de aprendizagem.

A educação pré-escolar (creche ou escolinha) não é obrigatória nem gratuita, o que marca o início da desigualdade no acesso à aprendizagem formal. A fragilidade é ainda mais evidente nas condições de funcionamento das escolas, como as infraestruturas precárias (atividades de ensino e aprendizagem ocorrem em condições inadequadas, como debaixo de árvores e sem carteiras, expondo as crianças ao sol, chuva e vento).

Há falta de recursos materiais didáticos e de instrumentos de uso em sala de aula (como quadro, giz, etc.). Restrição de continuidade, isto é, existência nas zonas rurais escolas que oferecem apenas o ensino primário, e a ausência de escolas secundárias próximas obriga os alunos a interromperem os estudos devido às longas distâncias a percorrer.

A situação dos professores agrava diretamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (PEA), que inclui a formação da capacidade de leitura, notando-se ausências frequentes, para zonas rurais justificam-se pela falta de bancos e eletricidade nas comunidades forçando os professores a ausentarem-se frequentemente das aulas, abrindo brechas para que os mesmos se desloquem em busca de levantamento de dinheiro e a compra de alimentos.

A insuficiência de condições de moradia leva os professores a deixarem suas famílias nas vilas ou cidades, afetando seu bem-estar e permanência na comunidade. A sobrecarga de trabalho (falta de professores) é crítica escolas primárias chegam a ter apenas um a três professores para várias turmas e classes. Isso obriga-os a lecionar mais de duas turmas simultaneamente, o que, além de prejudicar a qualidade do ensino, muitas vezes não é remunerado de forma adicional.

A gestão partidária, isto é, os cargos de chefia são frequentemente atribuídos por confiança do partido no poder, e não por habilidades e competências, resultando em gestores que se ausentam longamente para participar de reuniões partidárias.

Fatores sociais e de subsistência familiar atuam como barreiras diretas ao acesso e à permanência na escola, as crianças percorrem grandes distâncias a pé para chegar à escola. A prática agrícola dos pais, muitas vezes longe das residências, resulta em crianças que

acompanham a família e, consequentemente, perdem semanas, meses de aula, levando ao abandono escolar.

O PEA é fragilizado pela falta de apoio nas escolas (alimentação, material escolar e transporte). As crianças muitas vezes vêm de famílias que só têm uma, ou duas refeições por dia, afetando diretamente a sua concentração e capacidade de aprendizagem.

A qualidade do ensino é comprometida por decisões políticas e problemas de gestão, transição sem competências, isto é, a obrigatoriedade de transitar de classe (passar de ano) sem que os alunos tenham alcançado as competências e habilidades necessárias desqualifica o PEA, mascarando as reais deficiências na aprendizagem, incluindo a leitura.

Financiamento instável, o único fundo que mantém o funcionamento dessas escolas primárias é o Apoio Direto às Escolas (ADE), proveniente de ONGs. Essa dependência de doações externas compromete o funcionamento adequado e sustentável do sistema, em um país abalado por uma corrupção desenfreada.

Esses múltiplos fatores criam um ambiente desfavorável onde a meta de desenvolver a plena capacidade de leitura das crianças se torna um desafio hercúleo, exigindo intervenções que abordem desde a infraestrutura básica e a formação docente até a governança e o apoio social às famílias.

O panorama da educação em Moçambique, especialmente no que tange ao objeto de estudo, além das dificuldades de infraestrutura e gestão já mencionadas. Existem fatores cruciais ligados à pedagogia, à política linguística e à qualidade da formação docente que agravam significativamente os baixos níveis de literacia.

Os professores enfrentam a difícil missão de ensinar, simultaneamente, a língua portuguesa e a leitura/escrita. A metodologia adotada foca excessivamente na memorização de regras gramaticais em vez de promover o letramento (o uso social e a compreensão profunda da leitura), esvaziando o processo de formação reflexiva do aluno.

Apesar de haver políticas de distribuição gratuita do livro escolar no ensino primário, a implementação dessas políticas é ineficiente. A escassez de materiais didáticos persiste, obrigando muitos alunos a partilharem os poucos livros disponíveis. A inexistência de bibliotecas escolares e a falta de livros nas comunidades (para além do livro didático) impedem que o aluno desenvolva o hábito de leitura fora da sala de aula, essencial para a consolidação da competência leitora. O esforço para levar o livro ao seio das comunidades, um fator-chave para a literacia, ainda é incipiente.

A pobreza faz com que os pais se abstêm do seu papel na educação dos filhos, focando na subsistência. Isso se reflete na ausência de apoio familiar para a leitura em casa, um fator reconhecido como essencial para o desenvolvimento da literacia.

O objeto de estudo da pesquisa é “o desenvolvimento de capacidades de leitura”. O sujeito da investigação é o estudante do ensino primário. As formas de existência do objeto, ele existe, primeiramente, como um instrumento cultural e social (como um ato mediado, como uma função psicológica superior).

O desenvolvimento da capacidade de leitura se constitui na ZDP. O objeto também se constitui a partir dos instrumentos psicológicos, ou seja, os signos e símbolos da linguagem escrita. A criança, ao interagir com esses símbolos, internaliza a forma como a leitura funciona. Essa internalização é o que permite que a criança, no futuro, leia de forma autônoma.

Uma sociedade com alto índice de leitura é uma sociedade mais capaz de desenvolver pensamento crítico, de preservar e expandir seu conhecimento e de participar ativamente da vida cívica.

A prática da leitura deve ser estimulada ainda na infância, para que o indivíduo aprenda desde pequeno que ler é algo importante e, acima de tudo, prazeroso. Uma leitura de qualidade representa a oportunidade de ampliar a visão do mundo. Quanto mais cedo, histórias orais e escritas entram na vida da criança, maiores as chances de ela gostar de ler. Através da leitura o homem pode tomar consciência das suas necessidades, promovendo assim a sua transformação e a do mundo.

O desenvolvimento das capacidades de leitura não pode ser entendido como um processo linear ou mecânico. É um sistema complexo, onde a forma e o conteúdo estão intrinsecamente ligados, e as suas partes, ou unidades, se conectam e interagem para formar um todo significativo.

O desafio principal é compreender porque a criança não desenvolve a capacidade leitora no final do ciclo de ensino nas escolas de Moçambique. Este problema é multifacetado e pode ser compreendido em três níveis: teórico, prático e funcional.

A existência do problema se dá justamente porque há uma falha nos processos de mediação que deveriam estar acontecendo. Se a criança não está desenvolvendo a leitura no final do ciclo, isso não é um problema dela, mas sim um indicativo de que o sistema de ensino, os mediadores e o ambiente social não estão fornecendo as ferramentas e a ajuda necessárias.

É importante entender o problema porque ele aponta para as deficiências no sistema de ensino. Entender essa falha nos permite ir além da simples constatação porque as crianças não

leem. Nos permite, na verdade, investigar as razões estruturais e sociais dessa dificuldade. A pesquisa vai também se focar em como a escola, a família e a comunidade se relacionam com a leitura, e como a história de Moçambique afeta esse processo.

Compreendendo o problema, é possível propor soluções que vão além de apenas culpar a criança. Podemos então criar intervenções pedagógicas mais eficazes, treinar melhor os professores e envolver a comunidade no processo de alfabetização, transformando a leitura em um verdadeiro ato cultural e social, como Vygotsky propunha.

A pesquisa é de natureza teórica (explicativa) que busca entender o porquê das dificuldades de leitura, indo além dos sintomas visíveis. Vigotski (1991) explicaria o problema a partir da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Nesta linha de ideia, a leitura não é um processo biológico natural, mas uma função psicológica superior que se desenvolve através da aprendizagem social.

Portanto, essa falha na mediação social e cultural que impede a internalização da linguagem escrita. A resposta teórica aponta para uma lacuna na compreensão de que a leitura é um ato cultural, não apenas um conjunto de habilidades individuais.

O baixo desempenho de muitos alunos, especialmente em leitura e escrita, nas classes (séries) iniciais do ensino primário (fundamental I), gera uma significativa lacuna de aprendizagem.

A questão norteadora da pesquisa é colocada nos seguintes termos: como desenvolver a capacidade de leitura da criança em Moçambique?

Com intuito de responder satisfatoriamente a essa pergunta, buscou-se, como objetivo geral, compreender com base na Teoria Histórico – Cultural, como os métodos utilizados no ensino da leitura, em Moçambique, atuam no desenvolvimento da capacidade leitora das crianças do ensino primário. Para tanto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os métodos de ensino usados para o desenvolvimento da capacidade de leitura das crianças;
- Analisar o modo como a leitura é ensinada em Moçambique;

Este objetivo geral busca analisar a fundo a interação entre o aluno e seu ambiente. O desenvolvimento da capacidade de leitura não é apenas um processo cognitivo, mas um ato social e cultural.

Este objetivo propõe uma investigação detalhada sobre as formas de mediação presentes nas escolas moçambicanas. Isso significa analisar o papel do professor, dos materiais didáticos e do ambiente escolar como mediadores no processo de aprendizagem. Procurando entender se

os métodos de ensino adotados consideram a leitura como um instrumento cultural, que se constrói na interação social.

As dificuldades de leitura no final do ciclo primário, contribui de forma significativa para a área de conhecimento da educação em Moçambique. Ao aplicar a Teoria Histórico-Cultural a um problema prático e específico, o estudo gera um novo entendimento sobre por que as crianças não estão lendo, apontando para falhas sistêmicas e não apenas para deficiências individuais. Na atividade prática, o trabalho pode orientar novas práticas pedagógicas e apoiar políticas públicas.

A hipótese sustenta que o problema da leitura em Moçambique é um fenômeno sistêmico, onde a disfunção na mediação social e cultural impede a criança de converter a leitura de uma habilidade externa para uma capacidade interna, ou seja, de internalizar o processo de leitura. O desenvolvimento pleno não acontece porque as pontes entre a criança, os mediadores e os instrumentos culturais não estão sendo construídas de maneira eficaz.

Pela perspectiva teórica, o professor e os livros (como artefatos culturais) não são simples motivadores, mas sim elementos essenciais e insubstituíveis no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Eles atuam como agentes e instrumentos de mediação que conectam o indivíduo ao conhecimento acumulado historicamente pela cultura humana.

O professor como agente mediador ao planejar sua ação com o livro (o instrumento cultural), transforma o desejo espontâneo do aluno em aprendizagem intencional, garantindo que o desenvolvimento psicológico seja um processo historicamente condicionado e culturalmente determinado.

Os livros, materiais didáticos e demais artefatos culturais são os instrumentos que o professor e a sociedade utilizam para mediar o conhecimento. O livro, assim como, a escrita e os sistemas numéricos são instrumentos psicológicos que Vygotsky (1991) distingue de instrumentos técnicos (como machado ou as máquinas). Enquanto os instrumentos técnicos agem sobre a natureza e o meio externo, os psicológicos agem sobre o próprio indivíduo, auxiliando-o a organizar o pensamento, a memória e a atenção.

Ao interagir com os livros, o aluno se apropria de formas de pensar, conceitos e linguagens que são produtos históricos e sociais. Eles fornecem a estrutura para que os conceitos sejam apresentados e aprofundados.

O propósito é fazer perceber que uma atualização pedagógica sob o viés da teoria é fundamental, pois esta se manifesta dentro do contexto escolar. Assim, é crucial que os espaços das nossas escolas, especialmente as salas de aula, contemplem o conjunto da cultura humana. O professor é quem ensina a cultura, sendo ele o responsável por trazer os objetos culturais para serem apropriados na escola, visto que a pessoa aprende por meio da atividade.

A justificativa para a investigação é de que, os alunos terminam o ensino primário com dificuldades de desenvolvimento da capacidade de leitura, o que gera dúvidas sobre a qualidade do ensino e as políticas educacionais no País.

O processo de ensino, enquanto prática social, deve guiar o desenvolvimento das crianças. Isso deve ser feito através de um processo repleto de sentido e significado, permitindo que a criança comprehenda e discuta o que a leva a ler. Ela deve entender que esses instrumentos são essenciais para que possa se envolver na dimensão humana, mas não de forma automática, natural ou instantânea, mas sim de forma crítica, social e política, para evitar se tornar apenas um decifrador e transcrevedor de letras.

Pela ótica da teoria, a leitura só adquire sentido para a criança quando ela deixa de ser uma simples habilidade técnica ou um exercício formal e passa a integrar uma atividade socialmente necessária e motivada. A leitura, enquanto instrumento psicológico e parte da linguagem escrita, é um produto cultural complexo que a criança se apropria através da mediação.

O ponto crucial é a passagem da função social para o sentido individual. Inicialmente, a criança não percebe a escrita como uma forma de comunicação, mas sim como um conjunto de traços ou desenhos. O sentido só emerge quando ela comprehende a função social da leitura e da escrita (comunicar, registrar e lembrar). É imperativo que a criança perceba a leitura como algo de que ela necessita em seu cotidiano para interagir no mundo letrado (Vygotsky, 1998).

Essa apropriação do sentido ocorre em um processo descontínuo e revolucionário, sustentado pela atividade da criança. Conforme Leontiev (2004), a atividade humana só é considerada como tal se possuir um motivo, algo que move o sujeito a realizar as ações para atingir seu objetivo. Para que a leitura faça sentido, a criança precisa reconhecer que a leitura deve estar ligada à realidade e às práticas sociais (exemplo, escrever um bilhete para a mãe, ou decifrar uma placa durante uma brincadeira).

Vygotsky (1984) critica os métodos de ensino que se concentram apenas na mecânica da leitura pois isso obscurece a linguagem escrita como tal. Ele argumenta que é preciso

introduzir a escrita de modo que ela seja uma necessidade funcional e significativa para a criança.

A leitura é a porta de entrada para o conhecimento, abrindo um mundo de possibilidades para os alunos. Ao dominar a leitura, as crianças desenvolvem habilidades essenciais para o aprendizado ao longo da vida, como a compreensão, a interpretação e a análise de informações.

Nas escolas públicas de Moçambique, os alunos ainda encontram-se fora das condições plenas de desenvolvimento da capacidade de leitura. Por outro lado, o autor constatou que pouco tem-se abordado sobre esta temática nos trabalhos de pesquisa, no contexto atual e na realidade moçambicana, razão pela qual houve dificuldade de trazer uma abordagem comparativa sobre diferentes pensamentos que abordam sobre a matéria.

Ao investir na formação de leitores competentes, estamos preparando as crianças para um futuro mais promissor e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A fundamentação no Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky é suficiente para responder à pergunta, porque essa fundamentação oferece uma estrutura robusta para analisar o objeto. Ela não considera o desenvolvimento da capacidade de leitura como um processo isolado, mas sim como algo profundamente conectado à história, à cultura e às condições materiais da sociedade moçambicana.

Em primeiro, o Materialismo Histórico Dialético permite que o estudo vá além de causas individuais. Ele nos leva a analisar como a estrutura econômica e social de Moçambique, moldada por seu histórico colonial e pela sua realidade atual, afeta o sistema educacional. A teoria nos ajuda a identificar as contradições e os problemas estruturais, como a falta de recursos ou a inadequação de currículos, que criam obstáculos para o desenvolvimento da leitura. Ela nos permite ver que o problema da leitura não é um acaso, mas um reflexo das condições materiais e históricas do país.

Segundo, a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky fornece as ferramentas conceituais para entender como a leitura se desenvolve no nível individual, mas sempre dentro de um contexto social. A teoria nos ajuda a entender que a falta de desenvolvimento leitor não é um problema na criança, mas uma falha na forma como a sociedade e a escola organizam o processo de ensino.

Combinando as duas abordagens, é possível não apenas descrever o problema, mas também propor soluções. O Materialismo Histórico Dialético nos ajuda a entender o “porquê” do problema estrutural e a Psicologia Histórico-Cultural nos dá o “como” para intervir de forma

prática. Juntas, criam uma base sólida para a pesquisa, permitindo que as recomendações para o desenvolvimento da leitura em Moçambique sejam coerentes e eficazes.

Compreender a alfabetização implica compreender o desenvolvimento humano, pois não se limita apenas ao aspecto biológico que pode ser moldado por exercícios repetitivos. A consideração dos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, entre outros, devem ser levados em consideração.

A análise do objeto deve focar em como a sociedade moçambicana, com suas línguas, histórias e tradições, oferece (ou não) as ferramentas culturais para o desenvolvimento dessa capacidade. É essencial entender a leitura não como uma técnica, mas como uma atividade humana mediada por signos e ferramentas.

Essa análise do objeto deve ir além de uma visão individual. Isso exige que o estudo se debruçe sobre as seguintes temáticas:

Primeiro, o papel do professor como mediador, visa investigar como os professores atuam no processo de ensino. Eles veem a leitura como um ato cultural ou apenas como decodificação? Eles utilizam a ZDP para guiar as crianças?

Segundo, o uso dos instrumentos culturais, analisar os materiais didáticos e o ambiente escolar. Esses materiais se conectam com a realidade e a cultura moçambicana? A escola oferece um ambiente rico em interações que promovem a leitura?

E terceiro, a influência do contexto social e histórico, examinar como a história de Moçambique impacta a alfabetização. As práticas de ensino consideram as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos?

Para dar resposta a essas questões, as temáticas anteriores convergem para a necessidade de intervir no sistema de ensino. A análise deve levar a propostas práticas, como: treinamento de professores (formação de educadores que compreendam a teoria e saibam como agir como mediadores eficazes), adoção de métodos interativos (promover práticas pedagógicas que envolvam a leitura em grupo, a discussão de textos e o uso de materiais que tenham significado cultural para as crianças) e integração do currículo com a realidade local (desenvolver um currículo que valorize as línguas e histórias locais, tornando a leitura uma atividade relevante para a vida da criança).

O método de análise deste trabalho é documental e análise teórica. A pesquisa não se limita a descrever o que é encontrado nos documentos, mas sim a interpretá-lo sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural, que é a nossa lente teórica principal.

A análise documental, será o primeiro passo. Ela consiste em investigar e interpretar documentos oficiais e teóricos que se relacionam com o tema de pesquisa. O foco estará em documentos sobre o currículo escolar moçambicano, as políticas educacionais e os materiais didáticos usados no ensino primário. O objetivo é buscar pistas sobre como a leitura é formalmente ensinada. O que esses documentos dizem sobre o papel do professor? Como eles definem a leitura? As diretrizes levam em conta as especificidades culturais de Moçambique? As respostas a essas perguntas iniciais servirá como a base empírica do nosso estudo.

A análise teórica, por sua vez, é o cerne do método. Uma vez que os dados dos documentos forem coletados, eles serão interpretados sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural. Ela nos ajuda a entender que o desenvolvimento da leitura está ligado à mediação social e cultural. Assim, a análise irá examinar como os métodos de ensino em Moçambique se relacionam com o papel do professor como mediador, o uso de ferramentas culturais (como livros e textos) e a influência do contexto histórico.

A partir dessa perspectiva, a análise irá procurar por lacunas, contradições ou falhas na mediação que possam estar contribuindo para as dificuldades de leitura. E construir uma argumentação sólida que responda ao problema da pesquisa e comprove a hipótese.

A análise documental fornece os dados concretos do que está sendo feito, enquanto a análise teórica, interpreta esses dados para explicar por que as crianças estão enfrentando dificuldades e propor soluções práticas.

Beatón (2017) diz que, as pessoas são diferentes porque, ainda que todas vivem em um mesmo entorno social, o conteúdo da cultura, sua educação e suas histórias de como esse conteúdo influiu sobre elas difere de um sujeito para outro. Por essa razão defende-se que o educador, antes de se propor a educar e organizar o ambiente ou contexto social em que se realizará o processo educativo e de ensino, deverá conhecer, o mais profundamente possível, os estudantes, as relações sociais que eles estabelecem, as atividades e a comunicação que realizam, os conteúdos culturais, conforme, deve-se supor, impactarão em cada estudante, segundo suas características e desenvolvimentos reais e potenciais.

Esta pesquisa conta com dois capítulos. No primeiro, serão abordados os métodos de ensino empregados no desenvolvimento da capacidade de leitura de crianças no ensino primário em Moçambique. O segundo, focará no modo como a leitura deve ser ensinada para o desenvolvimento da capacidade de leitura das crianças, sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. Além disso, uma análise e interpretação de dados será feita sobre o objeto.

METODOLOGIAS

Primeiro é necessário entender o conceito de método. Segundo o autor, explica que:

O método é um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática. Todo método compreende o conhecimento das leis objetivas. As leis interpretativas constituem o aspecto objetivo do método, sendo o subjetivo formado pelos recursos de pesquisa e transformação dos fenômenos, recursos esses que surgem com base naquelas leis. Por si mesmas, as leis objetivas não constituem o método; tornam-se métodos os procedimentos que nelas se baseiam e servem para a sucessiva interpretação e transformação da realidade, para a obtenção de novos resultados. O método é heurístico, reflete as leis do mundo objetivo sob a ótica do procedimento que o homem deve adotar para obter novos resultados no conhecimento e na prática (Kopnin, 1978, p. 91).

Baseou-se na fundamentação da Teoria Histórico-Cultural elaborada por Vygotsky (1896-1934), que tem como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vygotsky, 1984, p. 21). Os fundamentos dessa psicologia são os conceitos centrais que orientam a compreensão do desenvolvimento psicológico humano a partir de uma perspectiva que integra aspectos históricos, sociais e culturais.

Os métodos, técnicas e instrumentos escolhidos permitiram uma abordagem do objeto de estudo que considere suas características específicas e o contexto histórico-social em que está inserido.

Usou-se um enfoque qualitativo. Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências.

Para materializar foi necessário pesquisar livros, artigos, teses e dissertações que abordassem sobre desenvolvimento da capacidade de leitura na criança no ensino primário.

Os conceitos usados nesta pesquisa, possibilitam organizar no conjunto a “[...] análise interfuncional ou por sistemas, baseado na análise das conexões e relações interfuncionais, determinantes de cada uma das formas de atividade dadas” (Vigotski, 1997 p. 139). Ela objetiva constituir-se em uma explicação científica do fenômeno estudado que supera a descrição do objeto no início da pesquisa.

A partir desses conceitos (significação, significado, sentido, signo, mediação e leitura), foram definidas as estratégias de coleta e análise de dados, buscando construir um conhecimento que contribua para a compreensão dos fenômenos estudados.

A significação é um conceito fundamental na teoria histórico-cultural, e se refere à “criação e o emprego dos signos” (Vigotski, 1995, p.84, tradução nossa). A significação é, portanto, o mecanismo central da cultura que permite transformar a atividade mental em formas compartilháveis e externalizadas. É através dela que as funções psicológicas superiores, como a memória voluntária e o pensamento abstrato, se desenvolvem, pois ela fornece os instrumentos necessários para dominar os processos de ação e comunicação.

Em essência, é a capacidade da criança de transformar a sequência gráfica de letras em um conceito mental ou ideia. As dificuldades da capacidade de leitura, portanto, podem ser vistas como falhas nesse processo de significação, indicando que a criança pode estar apta a decodificar o signo, mas falha em empregá-lo para acessar o significado compartilhado, o que impacta diretamente sua compreensão textual.

Outro conceito que fará parte da interpretação dos resultados é o **significado**, que “é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas” (Luria, 1987, p. 45, grifo nosso). Essa definição estabelece o significado como a dimensão objetiva, formal e socialmente compartilhada da palavra, ou seja, a sua representação conceitual fixa que transcende o uso individual.

Diferentemente do sentido, que é pessoal e contextual, o significado é a base consensual que permite a comunicação e que está codificada nos sistemas simbólicos da língua. Portanto, ao analisar as dificuldades de leitura em Moçambique, o significado serve como o padrão de referência que permite avaliar se a criança conseguiu acessar e internalizar a compreensão conceitual universalmente aceita das palavras.

Sentido, “o significado individual de cada palavra, separado deste sistema objetivo de enlaces; este está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados” (Luria, 1987, p. 45, grifo nosso). O sentido de uma palavra não é o seu significado de dicionário, ou seja, aquele significado objetivo e estável que faz parte do sistema formal da língua. Pelo contrário, o sentido é a dimensão subjetiva e contextual (ligado ao momento e à situação) que a palavra adquire para o falante ou ouvinte em um momento específico.

Para ilustrar a ideia do significado e sentido consideremos a palavra “fogo”. O significado objetivo, ou o “sistema objetivo de enlaces”, é a definição padrão: “calor e luz produzidos pela combustão; chama”. É uma definição estável e universalmente aceita. O

sentido da palavra “fogo” muda drasticamente dependendo do contexto e da situação em que é usada. Por exemplo um bombeiro gritando em uma casa; neste momento, o sentido da palavra “fogo” é perigo iminente, a necessidade de evacuação e urgência. A palavra não significa apenas “calor e luz”; ela mobiliza uma ação de sobrevivência.

Outro exemplo, um casal olhando para uma lareira acesa. Neste momento, o sentido da palavra “fogo” é aconchego, romance, calma e intimidade.

No dizer de Oliveira (1998, p.30), “signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações.” Os signos primordiais referidos são as palavras escritas no texto, que são o sistema simbólico formal da linguagem. Além disso, em um ambiente educacional e culturalmente diverso, os signos também englobam os sistemas de numeração, os diagramas, as imagens e, crucialmente, os sinais de pontuação, pois todos esses elementos representam ideias ou relações que a criança deve ser capaz de decodificar e interpretar para alcançar a plena compreensão do texto e superar as dificuldades de leitura.

Para Vigotski, os signos são instrumentos psicológicos que regulam, desde fora, o pensamento e a conduta, e influenciam nas relações humanas e na ação do homem num contexto sociocultural. Segundo ele, o desenvolvimento psicológico tem um caráter indireto (mediado), o que define a proeminência das linhas de formação sociocultural na conduta humana e a importância da operação com signos no desenvolvimento de funções mentais superiores (Vigotski, 1995; Vigotski, Luria, 2007).

Entre os signos estão incluídos a linguagem, os vários sistemas de contagem, as técnicas mnemônicas, os sistemas simbólicos algébricos, os esquemas, os diagramas, mapas, desenhos, placas de trânsito, gestos e todo tipo de signos convencionais utilizados nos diferentes grupos sociais. Nesta vertente, a leitura não se restringe apenas à decodificação das letras do alfabeto (a linguagem escrita), mas sim à capacidade mais ampla de usar e interpretar esses diversos sistemas simbólicos.

Em contexto moçambicano, a dificuldade na leitura pode estar ligada à forma como elas se apropriam e utilizam esses signos. A leitura de um texto é, em essência, a interpretação de um sistema de signos convencionais, e o domínio dessa habilidade é crucial para o sucesso em todas as outras formas de comunicação e aprendizado mediadas culturalmente.

“[...] os signos não aparecem como invenções das crianças, elas os recebem das pessoas que as rodeiam e apenas depois tomam consciência” (Vigotski, 2001, p. 179).

O signo, presente desde o início do desenvolvimento humano, serve como ferramenta para auxiliar nas funções mentais, como memória e atenção. Seja ele uma palavra, um gesto ou

um código, o signo é carregado de significado, expressando direta ou indiretamente nossos pensamentos (Melo, 2000). Para a autora, a palavra sempre se refere a uma classe de objetos.

Neste sentido, a linguagem seja oral ou escrita desempenha importante papel no aprimoramento do pensamento. Para Vygotsky (1991, p. 298), “o pensamento se realiza na palavra”, ou seja, o pensamento codifica-se na linguagem para ganhar clareza.

Mediação é “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 2002, p. 26). As crianças frequentemente enfrentam dificuldades de leitura no final do ciclo de aprendizagem, a mediação não é apenas o professor a ensinar, mas sim o conjunto de estratégias pedagógicas e sociais como a utilização de textos culturalmente relevantes, o apoio linguístico nas línguas maternas e as atividades que constroem o sentido do texto, que servem de elemento intermediário para superar as barreiras cognitivas e ambientais, assegurando assim a aquisição robusta das competências de leitura.

Nessa vertente, a mediação se estabelece como a estratégia didática essencial. O professor (como mediador) intervém intencionalmente na ZDP do aluno, oferecendo as ferramentas e os signos (principalmente a linguagem, mas também a escrita, os conceitos e as instruções) necessários para que o aluno consiga realizar as tarefas que, isoladamente, seriam inatingíveis. Conforme salientado por Vygotsky (2007), a aprendizagem sempre ocorre primeiro no plano social (intersíquico) para depois ser internalizada e reconstruída no plano individual (intrapsíquico), consolidando, assim, novas funções psicológicas superiores.

Procedimentos e estratégias da pesquisa

Os dados foram organizados de forma descritiva para que fosse possível identificar os elementos mais relevantes e começar a explicar o fenômeno em análise. Para isso, fez-se uma leitura detalhada dos registros e organizou-se as informações em categorias, criadas a partir dos temas que mais se repetiram ao longo da pesquisa. A revisão de literatura buscou fundamentar teoricamente a pesquisa, fornecendo os conceitos e métodos necessários para a análise dos dados coletados.

A seleção ocorreu por meio da análise aprofundada dos trabalhos. Os artigos foram lidos na íntegra, enquanto nas teses e dissertações, a atenção foi direcionada à introdução e aos procedimentos metodológicos. Para avaliar os trabalhos, foram considerados os seguintes critérios:

- O trabalho apresenta etapas/ fases para o desenvolvimento da capacidade de leitura na criança?

- O trabalho apresenta o método usado para o desenvolvimento da capacidade de leitura na criança?
- O referencial teórico abordado é pertinente a respeito do desenvolvimento da capacidade de leitura na criança?
- O estudo aponta como a criança desenvolve a capacidade de leitura?

A escolha autônoma dos estudos assegura a neutralidade da amostra. A seleção independente dos trabalhos assegura a robustez dos resultados. A comparação das fases descritas pelos autores possibilitou reconhecer padrões frequentes e definir os componentes de cada fase (Souza e Mendes, 2017; Mendes e Pereira, 2020).

Análise dos dados, fatos e informações

Vigotski (1995) explica que, para realmente compreender algo, é preciso analisá-lo historicamente, ou seja, em constante movimento e transformação. O método dialético exige que o pesquisador acompanhe o desenvolvimento de um fenômeno desde sua origem até sua forma final.

Ao fazer isso, é possível entender não apenas como algo é, mas também por que se tornou assim. Vigotski (1995) usa a analogia de que um corpo só demonstra sua existência em movimento, da mesma forma, um fenômeno só revela sua verdadeira natureza e essência quando estudado em seu processo de mudança. Portanto, a análise histórica não é um passo adicional na pesquisa, mas sim a base fundamental para a compreensão completa de qualquer fenômeno, especialmente os psicológicos.

Por isso, foi necessário criar categorias de análise mais elaboradas, capazes de superar a observação superficial e aprofundar a compreensão. A escolha do “significado da palavra” como unidade de análise para a pesquisa, permitindo que a pesquisa investigue como o significado é processado, e não apenas se a palavra foi lida corretamente.

Embora as categorias específicas dependam do quadro teórico e metodológico detalhado do estudo, geralmente elas envolvem dimensões como compreensão literal (entender a informação explícita), compreensão inferencial (deduzir sentidos implícitos), conhecimento vocabular contextual (a capacidade de atribuir o sentido correto da palavra dentro da frase) e relação entre palavra e conceito (o acesso e a recuperação do significado mental). Tais categorias transformam a simples verificação de erros em uma análise rica sobre a qualidade da leitura e do processamento cognitivo do sentido.

Ao analisar e explicar os fenômenos, através do método de análise por unidades. Vigotski (2000) indica o método de análise por unidades como método necessário à análise dos

fenômenos psicológicos. Este método permite capturar a essência do processo estudado sem o fragmentar. Diferentemente da análise que decompõe o objeto em elementos que perdem seu significado isoladamente, a análise por unidades exige a identificação de um componente (a unidade) que preserva todas as propriedades e a complexidade do todo em sua forma indivisível. Dessa forma, ao aplicar este método, o pesquisador garante uma compreensão que é, ao mesmo tempo, detalhada e holística do fenômeno em estudo.

Assim, Vigotski (2009, p. 8) define a unidade como “um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade”. Isso significa que, em vez de isolar elementos (como a velocidade de leitura ou a decodificação de letras) que, sozinhos, perdem o sentido do processo completo, o pesquisador deve selecionar uma unidade no caso, o “significado da palavra” que mantenha a complexidade integral da leitura. Ao fazer isso, garante-se que a análise capte a totalidade do problema, entendendo as dificuldades não como falhas mecânicas isoladas, mas sim como interrupções no processo vivo de atribuição de sentido, que é a essência da leitura.

A concepção materialista entende que a parte nunca pode ser entendida fora da totalidade que a constitui. “Totalidade que não é tudo, mas as determinações e mediação imediatas e mediatas que revelam e constituem o objeto que estamos investigando” (Kosik, 1986, p. 33).

Vygotsky (1988b) defende que, em vez de apenas descrever um fenômeno, é preciso explicá-lo. Estudar um problema a partir de seu desenvolvimento implica descobrir sua origem e as causas que o influenciaram, revelando assim suas bases dinâmico-causais.

Nesse princípio, o autor enfatiza de forma clara o caráter histórico que ele atribui ao desenvolvimento e ao estudo da mente humana:

Algo historicamente significa [...] estudá-lo em movimento. Este é o requisito fundamental do método dialético. Quando a pesquisa abrange o desenvolvimento de um fenômeno em todas as suas fases e transformações, desde o seu surgimento até o seu desaparecimento, isso implica revelar sua natureza e compreender sua essência, pois somente em movimento o corpo demonstra sua existência. Assim, a pesquisa histórica do comportamento não complementa nem auxilia o estudo teórico, mas constitui seu fundamento (Vigotski, 1995, p. 67-68).

A escolha do “significado da palavra” como unidade de análise é crucial e intencional. Esta opção não se limita a estudar a simples decodificação sonora ou visual das letras e palavras, mas sim a capacidade da criança de compreender e atribuir sentido ao que lê. Ao focar no significado, a pesquisa garante que o foco esteja na essência da leitura (a compreensão)

permitindo identificar com precisão se as dificuldades apresentadas pelas crianças moçambicanas no final do ciclo de aprendizagem estão relacionadas à incapacidade de ligar a palavra impressa ao seu conceito, e não apenas à pronúncia correta. Dessa forma, a análise se torna um indicador mais robusto do nível real de desenvolvimento da competência leitora.

Analizar a leitura por meio de unidades do significado da palavra permite ir além da simples decodificação do som das letras e palavras. Em vez disso, a pesquisa concentra-se em como a criança comprehende e constrói o sentido das palavras e das frases. Ao focar no significado, a análise considera o contexto social e cultural em que a leitura se desenvolve, um aspecto crucial.

Assim, a pesquisa prioriza como as dificuldades se manifestam na compreensão do texto. Isto é, como a criança relaciona a palavra escrita com seu significado, como ela usa o contexto para inferir o sentido de palavras desconhecidas e como a ausência de um significado completo de uma palavra afeta a compreensão da frase.

Em suma, a abordagem de Vigotski (2000) com a análise por unidades propõe uma investigação que comprehende a leitura como um processo complexo e integrado, onde o significado é a unidade central. O estudo não é o signo isolado, mas sim o significado um elemento que preserva todas as propriedades inerentes ao processo de leitura em sua totalidade.

Desse modo, ao focar no significado como a unidade indivisível da leitura, a teoria vigotskiana garante que a pesquisa comprehenda a leitura não apenas como uma técnica mecânica, mas como uma atividade cognitiva e culturalmente mediada que tem como objetivo primordial a compreensão e a atribuição de sentido ao texto.

CAPÍTULO I:

MÉTODOS DE ENSINO USADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE LEITURA DAS CRIANÇAS NO ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE

1. Dificuldades de Leitura em Moçambique: uma análise da influência do currículo educacional e dos métodos de ensino (L1/L2) nas classes iniciais

O baixo desempenho de muitos alunos, especialmente em leitura e escrita, nas classes iniciais do ensino primário, gera uma significativa lacuna de aprendizagem. Essa defasagem pode comprometer seriamente o desenvolvimento futuro desses alunos em diversas áreas: pessoal, social, acadêmica e profissional.

As dificuldades no desenvolvimento da capacidade de leitura representam um dos maiores entraves para o bom desempenho escolar dos alunos. Frequentemente, esses problemas se manifestam na etapa de compreensão e interpretação textual, mas suas consequências não se limitam a essa área. Tais dificuldades podem se estender a outros campos do aprendizado, impactando negativamente toda a trajetória educacional do aluno. Em suma, as barreiras na leitura inicial tendem a repercutir ao longo de todo o percurso escolar.

Esta pesquisa é uma preocupação não só da educação em Moçambique, como também de outros países da Europa, Brasil e EUA. Nestes países, além de serem traçados mecanismos para que os alunos saibam ler, também ao mesmo tempo se investigam sobre as formas adequadas tendo em conta o contexto em que eles se inserem.

Os alunos terminam o ensino primário com dificuldades da capacidade de leitura. Baseando-se num conjunto de princípios pedagógicos, que articulados com a prática educativa do contexto moçambicano, não ajudam tanto ao aluno como ao professor. O processo de leitura é considerado essencial no desenvolvimento da criança de forma estimulante e significativa.

A assimilação da leitura não se desenvolve em igualdade de condições com todas as crianças e, a depender do processo de aplicação dos conteúdos através de metodologias de ensino, podem ocorrer dificuldades no aprendizado de maneira unâнимi.

Há limitações sérias de aprendizagem no Ensino Primário. Em 2016, em média, apenas 4,9% das crianças da terceira classe revelaram ter adquirido as competências de literacia definidas para esse nível de ensino. Estes dados estão muito abaixo da média africana. Há grandes diferenças regionais, com Cabo Delgado e Manica a obterem os piores resultados (1,7% e 2,0%) e a Cidade de Maputo os melhores (mas, apenas 17,3%) (Moçambique, 2020, p. 28).

O aluno que transporta do ensino primário dificuldades de leitura chegado ao ensino secundário é submetido a trabalhos de investigação científica e novas disciplinas que exigem antes um domínio de leitura e capacidade elevada de compreensão dos conteúdos, naturalmente este pode não conseguir demonstrar estas exigências, como consequências a isso não poderá responder adequadamente o exigido e que, de certa forma, pode bloquear o seu crescimento intelectual.

A leitura é fundamental na educação de um indivíduo, mas o hábito de ler dos alunos ainda é uma grande incógnita.

No nível secundário e universitário, no qual há uma insatisfação geral dos professores em relação à leitura por parte dos seus alunos, ainda não existem pesquisas significativas que mostrem a natureza do aluno-leitor ou dos livros a eles apresentados.

Ler não é um ato isolado, mas sim uma participação em um processo coletivo de construção de sentidos. Isso significa que, quando lemos, estamos sempre situados em um contexto histórico e cultural específico, que influencia diretamente nossa interpretação.

Nesse sentido, o autor apresenta um enfoque interessante:

Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. [...] Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade. [...] Estudar exige disciplina [...] é criar e recriar e não repetir o que os outros dizem. Estudar é um dever revolucionário (Freire, 2006, p. 59).

É inegável que os estudantes das cidades se informam mais pela televisão e redes sociais, enquanto os do campo não têm acesso a essas informações. Além disso, mesmo com a chegada da internet, a leitura não se tornou mais popular no país, já que muitos preferem se distrair com conteúdos de baixa qualidade em vez de aproveitar as infinitas possibilidades de acesso ao conhecimento que a rede oferece.

A realidade para a formação de novos leitores, no entanto, é pouco animadora. Os pais não leem e poucos se dedicam a incentivar a leitura nos filhos, deixando a responsabilidade para a escola. Dessa forma, tanto a família quanto a escola são consideradas fundamentais para formar leitores.

A relação mútua entre essas instituições promove o desenvolvimento da leitura e, principalmente, o prazer de ler. Segundo o autor:

O processo de formação do leitor está vinculado num primeiro momento à característica física (dimensões materiais) e sociais (interação humana) do contexto

familiar, isto é, presença de livros, de leitores e situações de leitura que configura um quadro específico de estímulo sócio cultural (Zilberman, 1988, p. 56).

Histórias lidas ou contadas despertam o interesse das crianças por livros e revistas, fazendo com que elas os manuseiem e leiam as ilustrações. Essa experiência as incentiva a frequentar livrarias, bibliotecas e feiras de livros infantis (apesar de ser um obstáculo para as escolas rurais até mesmo as urbanas). Além disso, se o ambiente familiar ou escolar promove a leitura, a tendência é que as crianças reproduzam esse hábito em suas próprias vidas.

Por outro lado, a realidade da família moçambicana não domina a leitura, e isso se deve a vários motivos. Os pais e ou encarregados de educação enfrentam condições financeiras e culturais desfavoráveis, muitos são analfabetos e não têm um ambiente adequado para incentivar o hábito de ler. Aqueles que possuem uma biblioteca em casa ou costumam trazer livros e revistas para o lar, inclusive professores universitários, e que presenteiam os filhos e parentes com novidades literárias, é quase inexistente.

Na prática, a família passa toda a responsabilidade de formar o leitor a escola. Por sua vez, a escola, principalmente a pública, não está bem preparada para essa tarefa, pois enfrenta diversos problemas que vão desde a falta de material didático até a qualificação dos professores.

No entanto, a escola ainda é o lugar com maior potencial para incentivar o hábito de ler em crianças e jovens.

Seria difícil conceber uma escola onde a ato de ler não estivesse presente – isto ocorre porque o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros [...]. O acesso aos bens culturais, proporcionados por uma educação democrática, pode muitas vezes significar o acesso aos veículos onde bens se encontram registrados, entre eles os livros (Silva, 2005, p.32).

Existem muitas concepções de leitura, e estas podem restringir-se a duas caracterizações, a saber:

[...] 1) Como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo - resposta (perspectiva behaviorista - skinneriana); 2) Como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica) (Martins, 1994, p. 31).

O processo de leitura, na verdade, tem suas etapas, a decodificação, é uma delas em que se decifra os símbolos gráficos. A outra, mais profunda, é a atribuição de significados, onde vai

além da compreensão superficial do texto e por meio de uma análise detalhada realmente entender o sentido do que está sendo lido.

Na mesma linha de pensamento para Orlandi (1998), existem dois tipos de leitura: a parafrásica e a polissêmica. A primeira é superficial, onde o leitor apenas repete o que o autor disse, sem analisar ou dar seu próprio significado ao texto. A segunda, por outro lado, é mais profunda: o leitor atribui múltiplos significados ao texto, tirando suas próprias conclusões e formando um juízo de valor.

Nesse caso, o objetivo não é só decifrar as palavras, mas sim entender a mensagem que elas transmitem.

Para Freire (2006, p. 11), “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

Ler é muito mais do que decifrar símbolos. É uma atividade complexa que exige uma série de estratégias para que a pessoa consiga realmente compreender o texto.

A cultura atua como uma ferramenta que molda e direciona nossas habilidades naturais para atender aos objetivos e necessidades humanas.

A tese fundamental, que conseguimos estabelecer ao analisar as funções psíquicas superiores, é o reconhecimento da base natural das formas culturais de comportamento. A cultura não cria nada, apenas modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem (Vigotski, 1995, p. 152).

Compreender as dificuldades de desenvolvimento da capacidade de leitura, exige uma análise minuciosa e consciente do professor.

As causas das dificuldades de aprendizagem estão relacionadas normalmente a fatores que interferem no aprendizado da criança, como problema com a escola, falta de habilidade do professor e o uso do método inadequado para o desenvolvimento de capacidades de leitura, falta de estímulos para motivação do aluno, fatores relacionados à família ou fatores histórico-culturais, absentismo escolar e qualidade e eficiência externa.

Causas relacionadas à escola: turmas ao ar livre, salas de aulas superlotadas de alunos a ponto de o professor passar mais tempo gerenciando a sala do que realmente ensinando, isso pode contribuir para que os alunos comecem a apresentar dificuldades de aprendizagem. A realidade escolar, marcada por salas de aula superlotadas e pela deterioração da relação aluno-professor (que passou de 51,6 em 2016 para 64,2 em 2018), contribui para o abandono escolar e para uma taxa de conclusão de apenas 42% no ensino primário (Moçambique, 2018).

O tempo de permanência na escola é um fenômeno que afeta a aprendizagem do aluno, principalmente no ensino primário. De acordo com Bassi *et al.* (2019), o tempo diário de instrução no ensino primário é de apenas 2 horas e 38 minutos, um valor abaixo dos padrões internacionais. É essencial aumentar a carga horária dos alunos para que as crianças fiquem mais tempo na escola. Isso permitirá a realização de diversas atividades que contribuem para o desenvolvimento da capacidade de leitura.

O professor desempenha um papel importante no desenvolvimento dos alunos e pode ser responsável pelas dificuldades. O MINEDH reconhece que “um dos fatores que contribui para a baixa qualidade da educação é a limitada competência de alguns professores, resultante da deficiente base de partida dos programas de formação” (Moçambique, 2020, p. 69). Verifica-se professores que não dominam a leitura e escrita, numeração, etc.

Segundo Moçambique (2019a), as últimas décadas foram marcadas por diversas mudanças na formação de professores, dificultando a capacidade do setor de avaliar a eficácia das práticas e de promover carreiras que incentivem a docência no setor público.

A falta de habilidades e competências do professor é uma das causas do insucesso escolar.

a formação de professores sofreu muitas alterações ao longo das últimas décadas, afectando a capacidade do Sector de construir conhecimento sobre o que funciona ou não e de desenvolver carreiras profissionalizantes que estimulem a docência no sector público. O nível de conhecimentos dos professores é muito baixo para as responsabilidades que têm: apenas 1% dos professores entrevistados dominava 80% do currículo da 4^a classe e apenas 60% sabiam fazer subtrações com dois dígitos, competências que se esperam de uma criança da 3^a classe. As competências em habilidades pedagógicas ficavam abaixo daquelas nas disciplinas de Português e Matemática (Moçambique, 2020, p. 29).

As competências esperadas de um professor devem ser didáticas e transversais, permitindo a criação de estratégias que incentivem o aluno a aprender a aprender, desenvolvendo, ao mesmo tempo, sua autonomia e a produção do próprio conhecimento. O desafio é melhorar a qualidade da formação de professores.

Falta de estímulos para motivação do aluno muitas vezes, a falta de aprendizagem parte do educando. Uma deficiência na aprendizagem é um fator que o aluno possui criando obstáculos para conseguir chegar ao mesmo nível de aprendizagem dos outros. A falta de motivação do aluno é outro fator de baixo rendimento, nesse caso é necessário que o aluno receba essa motivação dos pais ou encarregados de educação, ou então, dos mediadores.

Moçambique (2020), para combater problemas como acesso, participação, retenção e equidade no setor educacional, uma estratégia comprovadamente eficaz é a implementação de programas de alimentação e nutrição escolar. Diversos estudos revelam que esses programas facilitam o acesso à escola, aumentam a participação e a retenção, e melhoram a nutrição e a saúde das crianças.

Fatores relacionados às famílias, os pais não acompanham o desenvolvimento dos seus filhos, eles acabam perdendo o foco nos estudos. Muitas vezes as crianças moram em locais com pobreza, onde a sobrevivência se torna mais importante do que a escola.

Um ambiente familiar instável, com conflitos, ausência de afeto ou falta de suporte, pode ter um impacto negativo no desempenho escolar de uma criança. A instabilidade emocional e a falta de apoio em casa podem dificultar a concentração, a motivação e o desenvolvimento de habilidades necessárias para a aprendizagem.

Absentismo escolar, é a prática habitual de abandono no cumprimento de deveres e funções, por parte dos gestores, professores e alunos. Segundo Moçambique (2019a), as crianças têm em média 74 dias efetivos de aulas (39%) dos 190 dias planificados no currículo. A assiduidade dos professores é altamente influenciada pela assiduidade dos diretores de escola, a probabilidade de um professor faltar é duas vezes maior, se o diretor não for assíduo. O absentismo estudantil permanece extremamente elevado, com os estudantes perdendo, em média, dois dias de aula por semana.

Tavares (2006, p. 19) define o absentismo como uma expressão utilizada para designar “a falta do aluno à escola”. Num sentido mais amplo, é a soma dos períodos em que os alunos de uma determinada escola se encontram ausentes, não sendo a ausência motivada por doença prolongada ou licença legal. Frisar que também a ausência do professor e gestor da escola pelas mesmas circunstâncias, as dos alunos é designada absentismo.

Nota-se uma fragilidade na supervisão das escolas pela entidade competente e falta de responsabilização dos autores.

Moçambique (2020, p. 28), “a qualidade da educação é geralmente baixa, resultante de factores de ordem conjuntural, aliado à fraca eficiência interna do sistema educacional. Não há dados sobre a eficiência externa”.

A qualidade da educação é influenciada por diversos fatores, que se dividem entre oferta, demanda e contexto. No que diz respeito à oferta, a limitada competência de muitos professores é um dos principais fatores que contribuem para a baixa qualidade. Essa limitação é influenciada pelo baixo nível de ingresso dos professores na formação (resultado do próprio

sistema), pela baixa qualidade dos programas de formação dos formadores dos IFP, e pela insuficiente supervisão e apoio pedagógico no exercício das funções. Segundo Moçambique (2019a), o que distingue as escolas com melhor aproveitamento é a presença de professores menos ausentes e com mais conhecimento.

É necessário que os professores sejam formados no ensino superior, pois é apenas neste nível que a educação é vista como algo além do ensino. A educação no ensino superior é considerada também como um campo de pesquisa e de extensão, por este motivo “são as principais instituições de produção do saber” (Maués, 2003, p. 100).

Para Moçambique (2019a), a ausência de uma Estratégia Nacional do pré-escolar impede o desenvolvimento de um currículo uniformizado e a produção em larga escala de materiais pedagógicos adequados para crianças em idade pré-escolar.

A qualidade da aprendizagem, que depende dos *inputs* e processos do sistema educacional (professores, currículo, materiais, etc.), define os resultados em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos. Essa qualidade está diretamente ligada à eficiência externa do sistema, que analisa se os alunos formados atendem às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade. A ausência de um ambiente letrado dificulta a prática e o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Um dos fatores é a barreira linguística e de recursos, muitos alunos em Moçambique chegam à escola com pouco ou nenhum domínio do português, a língua oficial de ensino. Como o português não é a língua materna de muitos deles, a aprendizagem da leitura se torna mais difícil. Além disso, a falta de materiais didáticos adequados, como livros e bibliotecas, especialmente em áreas rurais, agrava a situação, pois não há recursos para que as crianças pratiquem a leitura de forma consistente (Moçambique, 2019).

Outro fator são os métodos de ensino e formação de professores, em muitas escolas, o método de ensino pode focar na repetição e memorização, em vez de incentivar a compreensão e a interpretação de textos. A formação de professores também não é adequada para lidar com as dificuldades de leitura dos alunos, levando-os a usar abordagens que não são eficazes para o contexto. A combinação desses elementos cria um ambiente em que o processo de ensino e aprendizagem é prejudicado.

As dificuldades de aprendizagem também podem ser associadas a fatores psicológicos. Para Vygotsky (1979, p.139), “podemos concluir que a dificuldade de aprendizagem é um distúrbio psicológico que causa problemas a criança, quando esta se encontra no início do processo de alfabetização”.

Portanto, o distúrbio psicológico a que se refere não é necessariamente um transtorno mental no sentido moderno, mas sim uma interrupção ou um desvio no caminho natural de desenvolvimento das funções cognitivas que são essenciais para a aprendizagem escolar. O fracasso nesse processo inicial causa problemas na criança, pois a alfabetização é a base para o desenvolvimento de outras habilidades intelectuais.

Quando uma criança enfrenta dificuldades de aprendizagem, especialmente na alfabetização, Vygotsky (1979) argumenta que isso pode ser um sinal de que algo está interferindo nesse processo de desenvolvimento. Ele se refere a distúrbios que afetam a forma como a criança interioriza os signos e as ferramentas culturais (como a linguagem escrita) para construir o seu próprio conhecimento. Portanto, a dificuldade não é vista como um problema da criança em si, mas como um reflexo de um obstáculo na interação entre ela, o meio e os mediadores da aprendizagem.

É essencial entender que o aumento da disparidade entre os alunos não é resultado de diferenças em suas habilidades ou dedicação, mas sim das desigualdades de oportunidades que lhes são oferecidas. Essas deficiências podem ser consideradas como fatores limitadores para o desenvolvimento intelectual do aluno.

Moçambique (2018), o SNE é constituído pelos seguintes subsistemas: Subsistema de Educação Pré-Escolar; Subsistema de Educação Geral; Subsistema de Educação de Adultos; subsistema de educação profissional; Subsistema de Educação e formação de Professores; e Subsistema de Ensino Superior.

O Subsistema de Educação Geral é o eixo central do SNE que confere a formação integral base para o ingresso em cada nível subsequente dos diferentes subsistemas. O Subsistema de Educação Geral compreende: ensino primário e ensino secundário (Moçambique, 2018).

Em 2004, ocorreu uma transformação curricular no Ensino Básico (EB). A partir dessa transformação curricular, foram introduzidas 9 inovações no EB que, depois de forma progressiva, foram introduzidas no ensino secundário. São inovações do Ensino Básico:

Os Ciclos de Aprendizagem, o Ensino Básico Integrado, o Currículo Local, a Distribuição de professores, a Promoção Semiautomática ou Progressão normal, a Introdução de Línguas Moçambicanas, a Introdução de Língua Inglesa, a Introdução de Ofícios e a Introdução de Educação Moral e Cívica (Basílio, 2013, p. 50).

O Ensino Primário é o nível inicial de escolarização da criança na aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade.

Este Ensino primário compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem: 1º ciclo (1ª a 3ª classes) e 2º ciclo (4ª a 6ª classes). O Ensino Secundário é o nível pós - primário compreende seis classes organizadas em dois ciclos de aprendizagem: 1º ciclo (da 7ª a 9ª classes) e 2º ciclo (da 10ª a 12ª classes). A EB compreende o Ensino Primário (da 1ª a 6ª classe) e o 1º Ciclo do Ensino Secundário (da 7ª a 9ª classe). Os ciclos são unidades de aprendizagem em que o aluno desenvolve competências específicas (Moçambique, 2018).

Em todos os níveis do sistema educacional, os alunos de baixa renda e os das zonas rurais têm aproveitamento e taxas de conclusão mais baixas do que os das zonas urbanas. A colocação de professores com melhores qualificações concentra-se nos centros urbanos e com maiores índices de riqueza, em contraste com o que se verifica nas áreas rurais (MINEDH 2018). O desafio é tomar medidas para atingir a equidade na distribuição de professores e nas taxas de aproveitamento e conclusão (Moçambique, 2020, p. 28).

As escolas do EP são classificadas de acordo com o número de alunos matriculados: escolas do tipo 1, quando possuem mais de 1500 alunos matriculados; escolas do tipo 2, quando possuem entre 500 e 1500 alunos matriculados; e escolas do tipo 3, quando possuem menos de 500 alunos matriculados (Moçambique, 2008).

No plano curricular do ensino básico, o sistema de avaliação recomenda a progressão por ciclos de aprendizagem em que dentro de cada ciclo os alunos progridem, normalmente, de uma classe para outra. Com a implementação das políticas do novo currículo, a sociedade vem habilitando essa política por “política de passagem semiautomática”, o que significa que não se reprova. Excepcionalmente, poderá haver retenção, no final do ciclo de aprendizagem, nos casos em que o professor, a direcção da escola e os pais e/ou encarregados de educação cheguem a um consenso de que o aluno não desenvolveu as competências previstas e, por isso, não beneficiará de transição para o ciclo seguinte (Moçambique, 2020).

O EP é leccionado em regime de monodocência e é ministrado em duas modalidades, a saber: monolíngue (em língua portuguesa) e bilingue (em línguas moçambicanas, incluindo a língua de sinais, e em língua portuguesa) (Moçambique, 2018).

A introdução do regime de monodocência, que substituiu o regime de pluridocência que estava em vigor desde a lei 4/83 do SNE. No antigo regime de pluridocência, a 6ª classe era lecionada por vários professores, inicialmente seis, depois reduzidos para três ou quatro. Isso permitia que um único professor ensinasse duas ou três disciplinas.

Com a nova inovação, a 6^a classe passou a ser lecionada por apenas um único professor, o que caracteriza o regime de monodocência.

A distribuição de professores por ciclos de aprendizagem é uma política que visa reduzir o número dos professores e, por conseguinte, reduzir as despesas do Estado na área da educação. Reduzindo o número dos professores através do regime de monodocência, reduzem-se as despesas do Estado no sector.

O ensino integrado resultou na redução do número de disciplinas pela incorporação de competências e conteúdos de umas disciplinas para outras, assim sendo:

Ensino monolíngue: na 1^a e 2^a classes (de 6 para 3 disciplinas); na 3^a classe (de 8 para 3 disciplinas); na 4^a e 5^a classes (de 9 para 6 e 7 disciplinas), respectivamente; e na 6^a classe (de 11 para sete 7 disciplinas). Ensino bilíngue: na 1^a e 2^a classes (de 7 para 4 disciplinas); na 3^a classe (de 9 para 4 disciplinas); na 4^a e 5^a classes (de 10 para 7 e 8 disciplinas), respectivamente; e na 6^a classe (de 12 para 7 disciplinas) (Moçambique, 2019). A integração disciplinar permitiu o aumento da carga horária na lecionação das disciplinas do currículo.

O currículo do ensino primário insere uma parte correspondente a uma percentagem de 20% de conteúdos identificados e planificados ao nível local (escola, distrito ou província). Dessa forma, além dos temas gerais definidos pelo governo, as escolas têm a autonomia de incluir saberes, habilidades e tradições locais, como a história da região, culinária, agricultura e línguas moçambicanas (Moçambique, 2019).

Estrutura e organização do currículo, no EP organiza-se em três áreas de estudo, nomeadamente: comunicação e ciências sociais; ciências naturais e matemática; e atividades práticas e tecnológicas (Moçambique, 2020). Área de comunicação e ciências sociais: é constituída pelas disciplinas de língua portuguesa, línguas moçambicanas, língua de sinais de Moçambique e ciências sociais. Área de ciências naturais e matemática: é constituída por duas disciplinas, nomeadamente, ciências naturais e matemática. Atividades práticas e tecnológicas: é constituída por educação visual e Ofícios, tecnologias de informação e comunicação e educação física.

A escolaridade obrigatória estrutura-se da seguinte forma: 1^a à 6^a classe, Ensino primário e 7^a à 9^a classe, 1º ciclo do Ensino Secundário.

Em 2015, no Fórum de Educação realizado em Incheon, na Coreia do Sul, os países reafirmaram o compromisso com a “Educação para Todos”. Para os países mais pobres, o objetivo foi que a educação fosse obrigatória até a 9^a classe, enquanto para os países ricos, o prazo se estende até a 12^a classe. A ampliação da escolaridade obrigatória para 9 anos é um

compromisso assumido por 160 países e diversas organizações durante a conferência Educação 2030, que foi materializada pela lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro (Moçambique, 2018).

O sistema foi e continua sempre excludente. Muitos alunos abandonam a escola sem diploma e muitas crianças estão fora do sistema escolar. Essa situação é especialmente comum em zonas rurais, onde as crianças vêm de famílias de camponeses. Muitos desses pais e responsáveis ainda não compreendem o verdadeiro valor da escola.

A dificuldade em aprender a ler e escrever nas três primeiras classes do ensino primário aumenta progressivamente o desafio nas classes subsequentes, onde a leitura e a escrita são essenciais para o aprendizado de outras disciplinas, como ciências naturais. Por outro lado, crianças que dominam essas habilidades até o final da 3^a classe tendem a compreender melhor as demais disciplinas e se sentem mais motivadas a continuar seus estudos.

As crianças que dominam a leitura e a escrita cedo têm uma base sólida para aprender qualquer outra matéria. Elas conseguem acompanhar as aulas, entender os livros e se sentir confiantes em seus estudos. Isso cria um ciclo positivo, em que elas se sentem cada vez mais motivadas a aprender.

O ensino da literacia começa com o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, mas o objetivo final é capacitar as crianças a ler para aprender e escrever para se comunicar. Esse processo é dinâmico e interativo, ou seja, aprender a ler e escrever não é uma atividade passiva. As crianças precisam desenvolver um conjunto abrangente de habilidades para processar informações escritas. A complexidade desse aprendizado exige uma variedade de atividades e abordagens pedagógicas, além de um investimento significativo de tempo.

A criança no EP primeiro desenvolve a linguagem oral, para depois aprender a ler e escrever. O desenvolvimento da linguagem oral (DLO) é um dos fatores mais importantes para o sucesso geral da criança. As habilidades linguísticas orais servem como base para dois aspectos fundamentais da capacidade de leitura: a compreensão de palavras e a compreensão da linguagem (Moçambique, 2018).

Lamentavelmente, muitas crianças apresentam deficiências em suas habilidades de linguagem oral, as quais tendem a persistir e se agravar com o tempo, resultando em baixo desempenho e, consequentemente, fracasso escolar.

A evolução da linguagem oral é especialmente vital para crianças cuja língua nativa não corresponde à língua de instrução, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental. Estudos da Unesco ressaltam que a proficiência na língua nativa é o alicerce cognitivo e

linguístico fundamental para a alfabetização, seja na língua nativa ou em outras línguas empregadas na educação formal (Moçambique, 2019).

Pesquisas indicam que crianças com limitações ou atrasos na fala têm de quatro a cinco vezes mais probabilidades de enfrentar problemas no aprendizado da leitura e escrita, o que muitas vezes resulta em reprovação escolar. Ademais, essa deficiência precoce na linguagem expõe os jovens a outros perigos, como a desistência escolar.

A ferramenta fundamental utilizada em sala de aula para o processo de ensino e aprendizagem é o plano de aula diário. Este documento detalha os objetivos da aula, o conteúdo a ser abordado, as técnicas de ensino e aprendizagem a serem aplicadas, e a distribuição do tempo para cada atividade (Moçambique, 2019).

Os materiais utilizados no ensino da leitura e escrita incluem o livro do aluno, o caderno de exercícios, livros de leitura em voz alta (usados exclusivamente pelos professores), livros complementares para leitura em casa e o quadro alfabético. Além desses, os professores também utilizam materiais de apoio como cartões de letras, sílabas e palavras, quadros de pregas, fantoches e outros recursos concretos que se mostrem necessários para o processo de ensino e aprendizagem (Moçambique, 2019).

O Programa de Educação Bilíngue em Moçambique (PEBIMO) representa uma tentativa crucial de conciliar a diversidade linguística do país com a necessidade de garantir a alfabetização e o desenvolvimento da capacidade de leitura. Embora o programa seja fundamentalmente positivo em sua concepção, sua implementação enfrenta sérias fragilidades que têm um impacto ambivalente e, por vezes, negativo na aquisição plena da competência leitora.

O ensino bilíngue possui benefícios diretos e cientificamente comprovados para a leitura, permite que o aluno inicie o processo de alfabetização na sua língua materna. A criança adquire o conceito de leitura e escrita em uma língua que já domina, fortalecendo a confiança e a base cognitiva para a aprendizagem.

Moçambique (2020), o uso da língua materna como ponte inicial facilita a compreensão dos conteúdos e conceitos, especialmente nas primeiras classes. Apesar dos benefícios potenciais, a execução do PEBIMO está repleta de fragilidades que acabam por comprometer o pleno desenvolvimento da capacidade de leitura:

Primeiro, deficiência linguística, professores, embora sejam falantes da língua local, não têm a proficiência formal e as competências didáticas necessárias para ensinar a ler e escrever nessa língua moçambicana. O problema não é apenas o domínio da língua, mas sim o domínio

da pedagogia específica de alfabetização bilíngue. O modelo de bilinguismo adotado é o de transição rápida para o Português, o que pressiona o professor a abandonar a língua materna cedo demais. Isso resulta em alunos que não dominam completamente a leitura em nenhuma das duas línguas: a base na língua materna é insuficiente, e o domínio do Português ainda é fraco.

Segundo, a produção e distribuição de materiais, há uma carência crítica de materiais de leitura (livros de histórias, não apenas livros didáticos) produzidos nas línguas moçambicanas. O aluno não tem a oportunidade de praticar e consolidar a leitura na sua primeira língua fora da sala de aula. A produção de materiais em línguas moçambicanas é, por vezes, cara e de qualidade gráfica e editorial inferior, desmotivando o uso.

E terceiro, as políticas linguística e *Status* do português, há uma pressão social e política para que as crianças aprendam o Português rapidamente, visto como a de emprego. Isso leva a comunidade e, por vezes, os próprios professores a subvalorizarem o ensino na língua moçambicana.

A implementação do programa tem sido irregular e instável, com mudanças frequentes de política, o que dificulta a consolidação e a formação de um corpo docente estável e especializado.

Como o Português não é bem estabelecido na fase inicial, o aluno chega às classes subsequentes (onde o Português se torna a única língua de instrução) com um défice crônico de proficiência linguística. Isso impede-o de entender não apenas os textos de Português, mas também os conteúdos de outras disciplinas (História, Matemática, Ciências), que dependem da leitura.

É importante salientar que, da 1^a à 2^a classe, as disciplinas são lecionadas em L1, incluindo a própria L1, Matemática em L1, Português em L2 (oralidade) e Educação Física. A L2 é introduzida como língua de transição (escrita) apenas na 3^a classe. Um método de ensino de língua refere-se a um conjunto estruturado de atividades planejadas para serem aplicadas em sala de aula. O objetivo principal dessas atividades é desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, abrangendo a compreensão auditiva, a expressão oral, a leitura e a escrita (Moçambique, 2019).

No contexto do Ensino Básico (EB), as crianças iniciam sua jornada escolar por volta dos 6 ou 7 anos, já possuindo proficiência em sua língua materna (L1). No entanto, o processo de aprendizado da L1 não se encerra nesse ponto. É necessário expandir o vocabulário,

aprimorar a capacidade de comunicação oral e desenvolver a habilidade de contar histórias. Paralelamente, inicia-se o aprendizado da leitura e da escrita na L1.

Em contrapartida, essas mesmas crianças geralmente não possuem conhecimento prévio da língua portuguesa (L2). Portanto, o primeiro passo é adquirir as habilidades básicas de compreensão e expressão oral em português. Somente após essa etapa inicial, o aprendizado da leitura e da escrita em português pode ser introduzido (Moçambique (2019)).

Para facilitar esse processo de aquisição de linguagem, tanto da L1 quanto da L2, existem métodos de ensino específicos. Esses métodos são projetados para atender às necessidades e características de cada etapa do aprendizado. O quadro a seguir vai mostrar os métodos usados:

Quadro 1: métodos de ensino em L1 e L2 no EP

Métodos de ensino de L1	Métodos de ensino de L2
<u>Oralidade e Compreensão oral</u> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos/Canções • Conto/Reconto • Leitura de imagem • Dramatização • Canto e dança • Vocabulário <u>Leitura e escrita</u> <ul style="list-style-type: none"> • Consciência fonológica • Fonética • Fluência da leitura • Compreensão da leitura • Conhecimento de material impresso • Escrita 	<u>Oralidade</u> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos/canções • Leitura em voz alta (audição) • Apontar e nomear (vocab.) • Resposta Física Completa (RFC) (vocab.) • Diálogo com fantoches (conversação)

Fonte: Moçambique (2019, p. 20).

Em Moçambique existe um modelo usado no PEA, que é o modelo de progressão gradual na aula, também referida como “Eu faço, Nós fazemos, Vocês fazem”. Esta abordagem é implementada por meio de um plano de instrução que compreende três etapas: demonstração pelo professor, prática guiada (professor e alunos) e prática independente (alunos individualmente). Onde primeiro o professor demonstra/modela (Eu faço), segundo o professor a pratica com os alunos (Nós Fazemos) e terceiro o professor avalia o que cada aluno aprendeu (Vocês fazem), Moçambique (2019).

O papel da escola é garantir que os alunos desenvolvam de forma equilibrada as quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever. Isso deve acontecer tanto na língua materna (L1) quanto na segunda língua (L2), conforme o modelo de educação bilíngue (Moçambique, 2019).

Embora as crianças já possuam a capacidade de falar a sua língua materna, o desenvolvimento das habilidades de audição e fala ainda está em curso. Nesse sentido, a escola

desempenha um papel fundamental ao ensinar a oralidade, assim como o faz com a leitura e a escrita. O vocabulário utilizado na leitura e escrita é, portanto, derivado da oralidade.

Segundo Moçambique (2019), são estratégias metodológicas para o desenvolvimento da oralidade na L1 jogos e brincadeiras, canções, o reconto de histórias infantis ouvidas ou lidas (do livro do aluno, dos livros grandes e livrinhos), leitura de imagem na L1, dramatização, vocabulário.

Iniciação à leitura compreende exercícios destinados a desenvolver a atenção visual, que incluem o reconhecimento de imagens, símbolos ortográficos (letras, sílabas, palavras) e símbolos numéricos (romanos e arábicos); a atenção auditiva, através da comparação de sons de objetos e da imitação de sons de animais; e a orientação espacial, com a identificação de posições e lateralidade (em cima, em baixo, à frente, atrás, à direita, à esquerda).

A forma como a leitura é percebida em Moçambique,

No contexto moçambicano, a leitura é vista ainda sob perspectiva estruturalista, ou melhor como um ato de descodificação de palavras. A escola não trabalha a leitura como uma prática social, que possa levar o aluno a alcançar o letramento, mas como mera atividade de alfabetização. Em geral, a escola trabalha a leitura muitas vezes à luz da perspectiva da leitura com foco no texto. Em vista disso, o texto passa a ser visto como a única fonte de significação, como se a compreensão do texto dependesse exclusivamente dos elementos linguísticos presentes nele (Cossa, 2024, p. 142).

A concepção com foco no texto considera “a leitura como um processo de decodificação de letras e de sons. Deste modo, quanto mais o aluno-leitor responde às perguntas de identificação, menos produz sentidos, e, consequentemente, não há o seu amadurecimento crítico frente aos textos” (Ângelo e Menegassi, 2022, p. 160).

Nesse sentido, Cuamba, Tachiua e Cigarros (2020, p. 91), afirmam que, “no cenário educacional moçambicano, as concepções de leitura são pouco questionadas, talvez porque são incipientes os estudos sobre esta temática”, num contexto em que se toma a linguagem sob perspectiva normativa e não como uma prática social a partir da qual se enxerga o mundo. Buendía (2010, p. 257) afirma que, “o ensino da leitura e da escrita é um dos maiores desafios que o sistema educativo e a sociedade moçambicana enfrentam”.

Com base nas afirmações apresentadas anteriormente, percebe-se uma certa concordância entre os autores. De fato, os manuais, programas e planos curriculares do ensino em Moçambique ainda encaram a leitura de forma mecanizada. Os alunos são instruídos na escola a decifrar os sinais, não a interpretá-los. Afinal, a interpretação de um texto requer a utilização de conhecimentos do mundo, não sendo possível entender o texto apenas através da linguagem.

A Unesco, em 1958, reconheceu que o conhecimento do alfabeto e a habilidade de codificar e decodificar palavras escritas já não são suficientes para as tarefas urbanas contemporâneas. Em suas recomendações para a estandardização das estatísticas educacionais, a entidade propõe que seja considerada alfabetizada a pessoa capaz de “ler e escrever com compreensão um enunciado curto de sua vida cotidiana” (Unesco, 1958 *apud* Ribeiro, 1997, p. 155).

Para Buendía (2010), a escola tem a função de desenvolver as capacidades dos alunos, proporcionando-lhes os conhecimentos necessários para compreender a realidade e participar ativamente na vida social, política e cultural.

Assim, quer a perspectiva estruturalista, quer as demais teorias, como a dialógica, a interacionista, a análise do discurso da linha francesa ou brasileira são fundamentais no ensino da leitura. O mais importante é saber trabalhar a leitura de modo a atingir o letramento.

Moçambique (2019), a teoria dos Icebergs segundo James Cummins é usada para a aprendizagem da leitura no ensino primário em Moçambique. Essa teoria se fundamenta no modelo de um Iceberg, onde dois picos simbolizam as diversas línguas visíveis na superfície, mas que são sustentados por uma base comum e unidos pela mesma fonte de pensamento. Esta teoria sustenta que, ouvir, falar, ler e redigir na língua nativa ou na segunda língua contribuirá para a expansão do tanque de pensamento como um todo.

Isso implica que, ao aprender uma língua, a criança desenvolve habilidades e um conhecimento metalinguístico implícito que poderá ser útil quando estiver aprendendo outro idioma. Cummins sustenta que essas competências e saber constituem um alicerce para o progresso de ambas as línguas (nativa e adicional), e que cada aprimoramento em uma delas terá impactos positivos na outra.

Cummins (1991, *apud* Moçambique, 2019, p. 43) afirma: “conceitos aprendidos numa L1 ajudará a criança a entendê-los também numa segunda língua”. Se a criança já compreende os princípios de justiça e honestidade em seu idioma nativo, ela só precisará aprender a palavra correspondente em um segundo idioma para tais ideias. Essa teoria também esclarece que ao aprender uma segunda língua, torna-se mais simples aprender outras.

De acordo (Moçambique, 2019), essa teoria de Cummins pode ser resumida da seguinte forma: independente da língua que a pessoa esteja a usar. As ideias que orientam a fala, a leitura, a escrita e a audição vêm de uma única fonte. Quando alguém fala duas ou mais línguas, só existe uma fonte de pensamento.

Neste caso, “bilinguismo e multilinguismo só é possível porque as pessoas têm a capacidade de armazenar duas ou mais línguas” (Moçambique, 2019, p. 43). Ouvir, falar, ler e escrever na língua materna (L1) ou na segunda língua (L2) ajuda o sistema cognitivo a se desenvolver como um todo. Vygotsky (1986, p. 159-161) argumenta que “(...) Quando aprendemos uma segunda língua, usamos o significado da palavra que já está bem desenvolvida na língua materna e apenas traduzimos”. Cummins (1981, *apud* Moçambique, 2019), afirma que tanto a L1 como a L2 operam através do mesmo sistema central de processamento como se fosse um tanque de pensamento.

Ao longo da implementação das três leis do SNE, a formação foi compreendida como um instrumento que garante a aquisição de conhecimentos teórico - científicos e práticos (4/1983; 6/1992; 18/2018). As referidas leis apontam para a formação integral dos professores, incluindo a capacitação, variam quanto ao aspecto temporal, mas acabam por manter critérios de seleção dos docentes em Moçambique.

Com a promulgação da nova lei do SNE, levou a várias mudanças na educação em Moçambique, especialmente no que diz respeito à formação de professores. O sistema educacional estendeu o período de ingresso mínimo para a formação de professores EB por meio da lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, e do Decreto nº 79/2019, de 19 de setembro. Essas leis estabeleceram o requisito mínimo para a 12^a Classe e estenderam o período de 3 anos em comparação com os modelos anteriores, que foram se extinguindo gradativamente até 2024.

Deste modo, o Curso de formação de professores do ensino primário e educadores de Adultos de 12^a + 3 anos teve início em agosto de 2019 e, visa melhorar a qualidade da formação de professores, permitindo-lhes: ensinar crianças e adultos; atender pessoas com NEE; ministrar o ensino monolíngue e o bilingue, (Moçambique 2020).

Enquanto os IFPs são responsáveis pela formação de professores no EP, as instituições universitárias são responsáveis pela formação de professores no ESG. A formação oferecida pelos IFPs é principalmente dirigida aos alunos da 1^a a 6^a classe do EP (ensino fundamental I). Assim, os planos curriculares centralizados do Ministério de Educação para o ensino básico ajudam a formar professores. Esses planos visam fornecer aos professores uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica (Xavier, 2024).

Na verdade, as escolas secundárias absorvem muitos graduados dos antigos IMAP (agora chamados de IFPs), bem como muitos outros graduados de universidades públicas e privadas.

Assim, diferentemente do cenário predominante nos IFPs, a formação dos professores nas instituições de ensino superior apresenta uma variedade de cursos oferecidos. Isso se deve à variação na organização estrutural das universidades públicas e privadas, que têm planos curriculares e cursos muito distintos.

Ainda que as Universidades pedagógicas estejam formando professores com o perfil para a docência nos anos iniciais da EB (licenciatura em ensino básico, Psicologia Educacional, Administração e Gestão Educacional). Quase a totalidade dos professores formados neste nível migram para o ESG ou trabalham como técnicos nos Serviços Distritais de Educação, esses cursos parecem não estar no sistema. Este curso tem como propósito “a formação de professores e técnicos para o Ensino Básico” (Moçambique, 2014b, p. 5).

Os estudantes que concluem estes cursos são pouco aceitos pelo MINEDH porque raramente são aceitos nos concursos públicos para contratação de professores nos anos iniciais da EB e, quando são contratados, um número significativo é reorientada para lecionar no ESG áreas em que não têm formação necessária para ensinar. Em Moçambique, a lógica é os professores de nível superior devem lecionar o ensino secundário, mesmo que tenham habilitações para os anos iniciais da EB (Xavier, 2024).

Moçambique (2020) é crucial destacar que, no EP, muitos professores possuem formação de 10^a + 1 ano, representando 46% do total. Apesar disso, o setor continuou a formar educadores com essa qualificação, embora em número progressivamente menor. Desta forma, foi previsto que 11 instituições de formação de professores continuariam com o curso da 10^a+1 ano, até 2021; 12 instituições com o curso da 10^a + 3 anos, também até 2021. Em 2022 as 38 instituições deveriam passar a formar apenas professores de 12^a +3 anos.

De acordo com a lei do SNE, o processo para ingressar nos cursos de formação de professores primários nos IFPs é aprovado e começa com a publicação de um edital. Esse edital, emitido em nível central, contém todas as informações necessárias para os interessados:

Os tipos de cursos em vigor; o número de vagas por província e instituição; as disciplinas (português e matemática) que serão objeto de avaliação no concurso para cada curso; o calendário das ações a ter lugar durante esse processo; as taxas a pagar pelos candidatos durante a inscrição. A documentação de identificação pessoal e acadêmica exigida no ato da inscrição. Possuir 12^a classe (equivalente ao ensino médio) com uma nota global ou superior a 12 valores. Ter a idade mínima de 17 e máxima de 27 anos, a completar até 31 de dezembro do ano em que se candidata (Moçambique, 2022, p.2).

Assim, são selecionados para os cursos de formação de professores primários os candidatos que “tenham cumulativamente nota positiva dos exames escritos da língua portuguesa e matemática e a entrevista. O apuramento é feito através da média aritmética do exame escrito e da entrevista, partindo da nota alta a mais baixa, tendo em conta as metas de cada instituição” (Moçambique, 2022, p. 3).

Mesmo após um longo e burocrático processo de seleção, que inclui a aprovação dos resultados pelo MINEDH e o envio para as províncias para matrícula, percebe-se que o sistema não é eficaz. Os candidatos aprovados para os cursos de formação de professores ainda demonstram grandes dificuldades de leitura, escrita e numeracia. Essas e outras questões contribuem para a baixa qualidade da formação e da certificação dos professores que atuam no ensino primário, especialmente com as crianças em fase de alfabetização.

Diante desse cenário,

O processo da preparação de professores para o ensino primário em Moçambique está corrompido pelo nepotismo, clientelismo (a lógica do toma lá dá cá) e por práticas neoliberais (cortes de financiamento) na gestão do processo da formação. O perfil dos formadores, em geral, não se adequa à tarefa de ensinar a docência para o ensino primário (Langa, 2022, p. 9).

A corrupção por meio de nepotismo e clientelismo, isto é, a seleção de professores tanto para formação inicial, como para a prática pedagógica não são feitas por mérito, mas por favoritismo e troca de favores.

Os formadores que ensinam nos IFPs, não possuem o perfil adequado, isso nos remete que não estão devidamente preparados para ensinar as habilidades e os conhecimentos necessários para a docência no ensino primário, o que, por sua vez, impacta a qualidade dos novos professores que entram no sistema.

O Subsistema de Educação e Formação de Professores regula a formação de professores para os diferentes subsistemas.

A educação e formação de professores no artigo 16 nº. 3 do SNE compreende:

- a) a Educação e Formação de Professores para o ensino pré-escolar;
- b) a Educação e Formação de Professores para o ensino primário;
- c) a Educação e Formação de Professores para o ensino secundário;
- d) a Educação e Formação de Professores para o ensino técnico – profissional;
- e) a Educação e Formação de Professores para a educação de adultos.
- f) Educação e Formação de Professores para o ensino superior (Moçambique, 2018).

As instituições de ensino legalmente constituídas são responsáveis pela educação e formação de professores para os vários subsistemas de educação. Apenas um modelo de

formação de professores 12^a + 3 anos está atualmente em vigor e foi introduzido em 2019. O seu nível de ingresso é a 12^a Classe do SNE e a formação presencial dura 3 anos, com um estágio de seis meses. Após a conclusão deste curso, os formandos recebem a certificação para trabalhar como professor de ensino primário ou educador de adultos (Moçambique, 2019b).

Este modelo de formação visa atender às demandas do novo currículo do EP e de Educação de Adultos, que aumentam a rede escolar e melhoram a qualidade do ensino. Esses desafios minam a educação em Moçambique, dando aos futuros professores a oportunidade de enfrentá-los “uma preparação profissional que os capacite a abraçar, com sucesso, a tarefa de educar o homem numa perspectiva global” (Moçambique, 2019d, p. 5).

O MINEDH reconhece que “um dos fatores que contribui para a baixa qualidade da educação é a limitada competência de alguns professores, resultante da deficiente base de partida dos programas de formação” (Moçambique, 2020, p. 69).

Em termos profissionais se pretende com este modelo de formação de professores colocar no Sistema Educacional um profissional “que reúne em si competências de natureza didática e transversal, capaz de criar um conjunto de estratégias de ensino e aprendizagem que permitam ao aluno *aprender a aprender*, e desenvolva, simultaneamente, a sua autonomia” (Moçambique, 2019d, p. 6, grifo do autor).

Além dos dados mencionados anteriormente, a elevação do nível de entrada nas instituições de formação de professores visa atender ao objetivo do Plano Quinquenal do Governo (2015-2019) para que “os graduados possam responder aos desafios de qualidade da educação em Moçambique” (Moçambique, 2019d, p. 7).

A procura crescente de candidatos com o 12º ano de escolaridade estabelece a definição do novo perfil de entrada nos IFPs e tenta corrigir o fato de que Moçambique é o único país da África Austral com um perfil de ingresso baixo em instituições de formação de professores. Isso reforçou a posição do MINEDH na reforma do currículo de formação de professores.

Importa referir que existiram vários modelos de formação, vide o quadro:

Quadro 2: A evolução da formação de professores primários em Moçambique (1975 a 2022)

Ingresso	Modelo de formação	Instituição Formadora	Nível	Período
6 ^a Classe	6 ^a + 1 a 3 meses	EFEPP	Básico	1975 a 1977
	6 ^a + 6 meses	EFEPP	Básico	1977 a 1982
	6 ^a + 1 ano	EFEPP	Básico	1982 a 1983
	6 ^a + 3 anos	EFEPP	Básico	1983 a 1991
7 ^a Classe	7 ^a + 3 anos	CFPP	Básico	1991 a 2007
	7 ^a + 2 anos + 1 ano	CFPP	Básico	1999 a 2004

10 ^a Classe	10 ^a + 2 anos	IMAP	Médio	1997 a 2007
	10 ^a + 1 ano + 1 ano	IMAP	Médio	1999 a 2004
	10 ^a + 2,5 anos	ADPP	Médio	2009
	10 ^a + 1 ano	IFP	Médio	2007 a 2021
	10 ^a + 3 anos	IFP	Médio	2018 a 2021
12 ^a Classe	12 ^a + 1 ano	IFP	Médio	2019 a 2021
	12 ^a + 3 Anos	IFP	Médio	2019 aos dias atuais

Fonte: Elaborado pelo autor à luz de Moçambique (1998, 2006, 2020).

O objetivo da introdução dos modelos anteriores foi para garantir que todos os professores tivessem pelo menos uma formação psicopedagógica e resolver a escassez de professores formados no país. Isso resultou na contratação de professores sem as qualificações necessárias para ensinar no ensino primário. A fim de atender a insuficiência de professores graduados dos Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs) e dos Institutos de Magistério Primário (IMAPs), o país contratava anualmente alunos para ensinar nos anos iniciais da educação.

O modelo 10^a + 1 ano, reduzia os custos e o tempo de duração da formação, mais também a condição de remuneração do professor, tal como afirmado por (Moçambique, 2017, p. 110) do fato de que “a pressão que o Fundo Monetário Internacional faz ao Governo de Moçambique na introdução de modelos menos caros tem repercussão nos salários a serem pagos que são baixos”, por um lado, mas por outro entre as justificativas do Ministério de Educação e Cultura (MEC) em introduzir este curso ressalta-se o facto de que este “fornecem em pouco tempo, professores com uma preparação profissional do nível básico” (Malola, 2015, p.19).

A partir dessa perspectiva, podemos inferir que o que está em jogo neste caso “não é a contratação de professores aptos, mas de professores adeptos” (Shiroma; Evangelista, 2004, p. 534). Além disso, podemos admitir que, devido ao seu caráter menos acadêmico e mais flexível, estes cursos pareciam ser mais de capacitação do que de formação, estes “constituem exemplo do reducionismo e da racionalização da formação de professores, característicos da desprofissionalização e da desqualificação docente, observadas em âmbito mundial” (Mendonça, 2018, p. 124-125).

Apesar disso, desde 2007, o MINEDH permitiu que 9000 professores de nível básico graduassem anualmente. A remuneração desses professores era menor do que a dos professores de nível médio (Moçambique, 2020).

As habilidades que o professor deve desenvolver são levadas em consideração ao adotar este modelo. Neste contexto, o MINEDH tinha consciência que o curso de formação do modelo

10^a+1 e 12^a+1 ano de formação psicopedagógica não oferece uma formação sólida que possa garantir um ensino de qualidade, então introduziu o currículo do modelo 10^a+3 anos para testagem em 2012, (Moçambique, 2017).

Os dados da tabela mostram as diferenças nos salários dos professores de acordo com as categorias profissionais e os níveis acadêmicos.

Tabela 1: Salário base no início de carreira do professor do Ensino Geral (básico e médio) por grau acadêmico.

Requisito mínimo de Ingresso	Nível acadêmico	Modelos de formação de professores	Carreira	Salário base	
				Metical (Mz)	Equivalente em Real (Br)
10 ^a	Básico	10 ^a + 1	DN4	16.758,00	1.410,61
10 ^a	Médio	10 ^a + 3	DN3	18.758,00	1.578,96
12 ^a	Bacharel	12 ^a + 3	DN2	25.758,00	2.168,18
12 ^a	Licenciado	12 ^a + 4	DN1	35.758,00	3.009,93

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), no âmbito da Tabela Salarial Única (TSU), (Moçambique, 2022) e a Taxa de Câmbio do Banco de Moçambique do dia 10 de setembro de 2025.

Parece que esses dados mostram por que o Estado preferia contratar professores com um nível de formação não equivalente ao médio em detrimento dos licenciados que são colocados à disposição do sistema e que recebem formação para os anos iniciais da EB. Isso se deve ao fato de que, nos diferentes níveis de perfil apresentados aqui, eles são habilitados a lecionar nas mesmas classes (séries) de ensino. Não é a qualidade que um professor licenciado, com um longo tempo de permanência na escola, pode dar ao sistema educacional que determina o diferencial, mas a massa salarial.

A tabela a seguir mostra a carga horária do curso 12^a+3 anos:

Tabela 2: Carga horária total do curso por semestre incluindo as disciplinas práticas.

SEMESTRE	I	II	III	IV	V	VI	TOTAL
Carga horária total geral (contato e estudo independente)	810	810	810	810	828	-	4.068
Carga horária do tempo de contato	540	540	540	540	540	-	2.700
Horas de práticas ^{a)}	-	-	72	72	72	-	216
% de Horas Práticas	-	-	14%	14%	14%	100%	-

Fonte: Elaborado pelo autor à luz de Moçambique (2019d).

^{a)} Não está contabilizado o tempo reservado ao estágio profissional, pois o programa não especifica, apenas indica que será realizado em 1 semestre.

A tabela 2 mostra que, embora o currículo valoriza competências, pouca prática está presente. O MINEDH reconhece que as práticas de reflexão sobre a prática pedagógica são importantes para a formação de profissionais competentes. Além disso, eles criam um espaço

de ligação entre os saberes teóricos e práticos (Moçambique, 2019d) sinalizando, como resultado, apesar da configuração da formação como baseada no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, muito menos de um quarto da carga horária total é dedicada ao efeito, em que na ótica de Saviani (2009) processo formativo vai se esgotar na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

Contrapondo-se deste modo, ao “modelo pedagógico - didático que realça para a necessidade da formação docente se completar com o efetivo preparo pedagógico - didático” (Saviani, 2009, p. 148-149). Para o autor, não basta que um professor domine o conteúdo de sua matéria (como português, matemática ou história), é essencial que ele também desenvolva habilidades pedagógicas e didáticas. Essas habilidades se referem ao “como ensinar”, ou seja, à capacidade de planejar aulas, usar métodos de ensino eficazes, avaliar o aprendizado dos alunos e gerenciar a dinâmica da sala de aula.

Saviani (2009) argumenta que a formação docente só é completa quando esses dois aspectos, o conhecimento do conteúdo e o preparo para o ensino, são integrados. Sem esse preparo, o professor pode ter um vasto conhecimento, mas terá dificuldades em transmiti-lo de forma que os alunos realmente compreendam e aprendam.

Porém, o processo de formação deve ser equilibrado para atender às demandas atuais e incorporar a componente prática por meio de uma carga horária significativa, o que se contrapõe ao próprio plano curricular. Não é possível determinar quanto tempo será necessário para formar esses professores durante o estágio, que será realizado apenas no último semestre do curso e está relacionado a um trabalho de final de curso, conforme especificado no plano curricular (Moçambique, 2019d).

Para a formação continuada de professores, foi estabelecido o Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEDA), conforme o decreto n.º 58/2016, datado de 12 de outubro. Esta instituição, vinculada ao MINEDH, tem como objetivo principal oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional aos educadores (Moçambique, 2016).

Tem como obrigação do IEDA, proporcionar a formação à distância de professor em exercício e ao cidadão não coberto pelo sistema de ensino presencial, comprometendo-se com a equidade de gênero, justiça social, inclusão social, inovação tecnológica, gerando, sistematizando e difundindo o conhecimento (Moçambique, 2020b).

O curso de formação de professores primários em exercício é ministrado na modalidade de educação à distância. As aulas ocorrem em núcleos pedagógicos, que podem estar localizados em escolas parceiras, anexos a escolas ou em IFPs. Em todos os casos, a condução

do curso é feita por um tutor (Moçambique, 2011 e 2020b). É responsabilidade do tutor nesta modalidade de ensino “orientar o aluno na sua aprendizagem, esclarecer as dúvidas pelo correio, corrigir e devolver os trabalhos, motivar os estudantes a não abandonarem os estudos através da interação presencial” (Oliveira, 2015, p. 26-27).

A participação neste curso é exclusiva para um grupo específico de professores do setor de educação. Podem, portanto, inscrever-se os formandos do modelo até 10^a +1 ano, bem como professores de outros modelos de formação psicopedagógica implementados no país que não possuam formação de nível médio (Moçambique, 2020b).

O curso de formação de professores em exercício, seguindo as diretrizes do IEDA, visa, entre outros objetivos, “habilitar professores em exercício para atender às necessidades do Sistema Nacional de Educação” (Moçambique, 2011, p. 1) e por outro, formar professores do EP, com o nível médio (N3), em exercício, à distância, sem afastá-los das suas famílias (Moçambique, 2020b). Outro objetivo do curso é “fazer a reposição de conhecimentos com vista a compensar, deste modo, as prováveis deficiências da formação inicial” (Oliveira, 2015, p. 42).

Segundo Moçambique (2020, p. 111), salienta que “A Formação contínua em exercício confere qualificação profissional para a docência aos professores e educadores de adultos em exercício e visa complementar, actualizar e aprofundar as capacidades, de quem já possua formação inicial para a docência”.

Nessa vertente, “Quer a formação inicial, quer a formação em exercício, têm como grande desafio mudar efetivamente as metodologias de ensino, assegurando que os professores centrem, de facto, o ensino nos alunos, tornando-os sujeitos ativos da sua aprendizagem, conduzindo-os à análise e resolução dos problemas diários” (Moçambique 2020, p.111).

A formação de gestores escolares, o MINEDH entende que as atividades do subsistema da Educação e Formação de Professores só terão a repercussão desejada se os gestores educacionais a todos os níveis e, em especial os das instituições de ensino e formação forem formados para responderem adequadamente às suas funções.

Moçambique (2020) em 2013, foi estabelecido o curso de formação de gestores. Inicialmente, este curso foi implementado em três IFPs, localizados nas regiões (norte, centro e sul) do país. Para este fim, foi desenvolvido um currículo e materiais específicos, e o curso teve a duração de 30 dias.

Moçambique (2020) em 2016, uma avaliação externa do curso indicou que não há uma diferença significativa no desempenho entre diretores formados e não formados. Por isso, o

curso precisaria ser mais prático, capacitando os participantes a aplicarem o conhecimento adquirido para promover mudanças reais na realidade escolar.

O curso de formação de gestores escolares foi descentralizado para, no mínimo, um IFP em cada província. Essa medida visa facilitar a concretização do objetivo de formação, além de reduzir o tempo em que os diretores ficam ausentes das escolas e os custos associados à formação, entre outros benefícios.

No entanto, “permanece a necessidade, não só, de rever os conteúdos e metodologias de formação, mas também, a de monitorar e avaliar regularmente o resultado da formação, atendendo à melhoria do desempenho dos gestores beneficiários e das suas escolas” (Moçambique, 2020, p.111).

O MINEDH acredita que, a formação de formadores para formação de professores é,

Um factor de suma importância para a formação de professores são os formadores. Dados das recentes avaliações realizadas pela JICA e pela Associação Progresso revelam que os formadores apresentam lacunas, no que tange ao domínio das matérias curriculares, assim como das estratégias metodológicas que deverão nortear o seu desempenho em aula (Moçambique 2020, p. 111).

Para garantir uma formação adequada dos futuros professores, o setor realiza capacitações e atualizações regulares para os formadores. Além disso, busca-se contratar novos profissionais qualificados para atuar nos IFPs.

Atualmente, não há instituições focadas especificamente na formação de formadores de professores. Esses profissionais, que são graduados do ensino superior, não possuem treinamento específico para a função que desempenham. Soma-se a isso a ausência de um sistema contínuo de formação em exercício para os formadores, o que acaba por comprometer o seu desempenho.

CAPÍTULO II:

O ENSINO DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LEITORA DAS CRIANÇAS A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO - CULTURAL

1. Alfabetização, Leitura e Educação Escolar: Implicações para o Desenvolvimento da Capacidade de Leitura na Infância

“Jonas aprendeu, sozinho, a ler letras gregas, sem ter ainda aprendido o idioma grego. Andrópolis cresceu falando grego, mas não foi alfabetizado nesse idioma. Um dia Andrópolis recebeu uma carta da Grécia e pede que Jonas a leia. Jonas é capaz de pronunciar as letras, mas não consegue compreender o que lê; Andrópolis consegue entender, mas é incapaz de pronunciar as letras. Qual deles está, de fato, lendo? Resposta: os dois juntos” (Fisher, 2006, p. 11.).

A Teoria Histórico - Cultural defende a concepção de desenvolvimento humano no qual a criança não se desenvolve naturalmente, mas por meio do processo de aprendizagem.

A concepção e discussão do processo de alfabetização são feitas por várias perspectivas teóricas e visões de mundo. Dentre elas, destaca-se a Teoria Histórico-Cultural, uma teoria da aprendizagem originada dos estudos da Troika soviética (Vigotski, Lúria e Leontiev), cujo propósito era desenvolver uma linha da psicologia fundamentada nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético.

A insistência no processo de alfabetização baseado na simples codificação e decodificação não estimula na criança a necessidade de ler ou de produzir um texto com sentido, pois sua compreensão não é automática, nem ocorre somente pela decifração dos códigos (Bajard, 2006).

A criança, segundo Leontiev (2004), aprende e se desenvolve ao interagir com o mundo cultural que a cerca. Esse processo é dialético, pois a criança transforma o mundo ao mesmo tempo em que é transformada por ele. Portanto, o principal desafio da escola que deseja ensinar é incluir a criança no seu processo de ensino e aprendizado, com o objetivo de fomentar o seu desenvolvimento através da apropriação das objetivações humanas, reconhecendo essa criança como um componente essencial da totalização humana.

Para que isso aconteça, os instrumentos da cultura escrita devem integrar o planejamento do professor, possibilitando às crianças o acesso à cultura por meio de jornais, textos, cartas, notícias e, sobretudo, literatura. Esses elementos serão fundamentais como suporte para a apropriação de uma escrita e leitura significativas (Vygotsky, 1991).

Segundo Arena (2020), este percurso também precisa ser enfatizado na leitura, abordando não apenas o conteúdo a ser ensinado pelo professor, mas também o ato de ler, culminando no modo como o leitor deve agir. No processo desse ato, a leitura é construída. O autor acrescenta que “[...] a leitura somente ganha existência quando o leitor cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer.” (Arena, 2020, p. 243).

A leitura é, antes de tudo, um meio de comunicação, dada pela compreensão do que se lê em um determinado contexto sócio-histórico-cultural. Essa abordagem distancia-se, portanto, de práticas de leitura com ênfase no reconhecimento sonoro das letras, na pronúncia adequada das palavras e no ritmo exigido das crianças.

Portanto, a tessitura da alfabetização que se baseia em pressupostos histórico-culturais deve adquirir uma compreensão da riqueza da cultura humana. Logo, para que a experiência de leitura seja culturalmente enriquecedora para as crianças, a prática pedagógica deve fornecer repertórios. Como a experiência é a condição do desenvolvimento, a prática social de leitura deve ser entendida como uma função social. Isso dá às crianças um senso de vida e é uma resposta a uma necessidade, fazendo com que queiram aprender a ler e compreender seu mundo. O processo de criação de significados dependerá da experiência histórica e da perspectiva do indivíduo.

Como aprender a usar os elementos da cultura requer uma relação social, o cérebro não nasce pronto, as sinapses ocorrem por meio das atividades que se desenvolvem. Devido à cultura social e histórica acumulada do ser humano, ele não inventa um uso para o que encontra, mas aprende a usar cada objeto de acordo com o uso que a sociedade faz dele. Nesse contexto, é necessário que outras pessoas usem e se apropriem de tais objetos da cultura (Vygotsky, 2005).

O ser humano é introduzido no mundo das letras e dos significados por meio da leitura alfabetica. Esse mundo está envolvido com a educação formal, seu sucesso depende da capacidade dos alunos de conectar o conhecimento aprendido na escola com o mundo real, substantivando sua leitura da realidade. Assim, a leitura permite que as pessoas acessem a cultura e os conhecimentos documentados nos textos.

Os conhecimentos que os alunos aprendem na escola é essencial, mas não é suficiente para ajudá-los a ler um mundo mais amplo. Para expandir seu universo cultural, eles devem entrar em contato com textos que não estão incluídos no currículo escolar. A leitura requer que o leitor tenha uma base de conhecimento para interagir com o texto. É um processo dialético

entre o leitor e o texto, e ao mesmo tempo em que o leitor aprende sobre o texto, ele também adquire novas significações.

Ao falar de alfabetização surge a necessidade de contextualizar o letramento. Os novos conceitos de letramentos, como apontam Rojo e Moura (2012) abordam sobre o letramento, diferenciando em três tipos: letramento, letramentos múltiplos e multiletramentos.

O significado do letramento “varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos” (Rojo, 2009, p. 99).

Conforme Rojo (2009, p.98), “[...] é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira”. É necessário caracterizar como dois processos, “[...] pois uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, assim como ser letrada e não ser alfabetizada.” (Leite; Botelho, 2011, p. 10). Portanto, o letramento é uma prática social que envolve a leitura e a escrita.

Na atualidade o termo mais comum não é mais “letramento” no singular, mas sim, “letramentos” no plural. O uso do termo “Letramentos” no plural significa que o domínio da leitura e da escrita não é uma capacidade única e homogênea (como se pensava no singular), mas sim um conjunto de práticas sociais diversificadas. É a partir dessa nova abordagem, mais aprofundada e contextualizada, que se cunhou o conceito “eventos de letramento” (Rojo, 2009; Leite, Botelho, 2011).

Para Street (2014), eventos de letramento são as situações cotidianas (como ler um cartaz ou preencher um formulário) nas quais a escrita tem um papel. Assim, todos os indivíduos, alfabetizados ou não, participam desses eventos diariamente, pois eles englobam qualquer interação social que envolva códigos escritos.

A complexidade do letramento reside, então, no domínio das variadas práticas sociais de escrita e leitura (ler um manual, escrever um e-mail formal, interpretar um gráfico), que variam conforme o contexto cultural. Sem essa compreensão ampliada, o ensino pode gerar indivíduos alfabetizados (capazes de decodificar), mas não letrados (incapazes de usar a escrita de forma funcional e crítica em seu meio social). A necessidade de se compreender o letramento é, em última análise, a necessidade de se garantir a plena participação do indivíduo na cultura humana (Street, 2014).

Um indivíduo pode ser alfabetizado e não letrado e vice-versa, como exemplo disso, um estudante pode ler todas as palavras de um manual de instruções de um videogame ou de uma impressora (alfabetizado), mas é incapaz de compreender a sequência lógica das etapas ou de seguir a instrução para montar o objeto ou configurar o aparelho (não letrado). Ele decodifica, mas não interpreta a função e a estrutura do gênero textual (manual).

Outro exemplo, um comerciante que nunca frequentou a escola formal pode não saber escrever corretamente as palavras (não alfabetizado), mas ele consegue interpretar e operar com base em registros, notas fiscais, rótulos e tabelas de preços complexas em seu ambiente de trabalho (letrado).

A gente lê o tempo todo, em muitas situações diferentes. A cada instante, estamos interpretando coisas. Estamos sempre entendendo e sendo entendidos. Falar sobre leitura é mostrar como tiramos valor e sentido das coisas. Dizer que ler é só reconhecer palavras é diminuir o que a leitura realmente é, porque ela vai muito além de juntar letras.

Corrobora-se com Freire (1999) quando afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Assim, percebemos que o ato de ler passa pelas experiências sociais do indivíduo e que os significados vão sendo construídos a depender da bagagem sociocognitiva que ele carrega.

Sendo assim, ler um texto é mais do que só juntar palavras. É entender o que está escrito, procurar o sentido e ter uma opinião sobre o assunto. A leitura começa antes de abrir o livro e continua depois de terminar de ler.

Assim,

ler não é ver o que está escrito, nem tampouco lhe atribuir uma versão oral. Quem ousaria dizer que sabe ler em latim só porque sabe pronunciar as frases que lhe são apresentadas? Ler é ser questionado pelo mundo e por si mesmo, é saber que certas respostas podem ser encontradas na produção escrita, é poder ter acesso ao escrito, é construir uma resposta que entrelace informações novas àquelas que já se possuía (Maria, 2008, p. 21).

Portanto, reduzir a leitura textual ao reconhecimento de símbolos ou à decodificação oral do texto escrito é subestimar seu significado real, objetivo e importância. Essa abordagem superficial negligencia os aspectos mais relevantes do ato de ler. Em vez disso, a leitura envolve interpretar, refletir, criticar, compreender, analisar e, fundamentalmente, formular pensamento.

Dessa forma, a leitura se configura como uma atividade que exige habilidades e competências linguísticas e extralinguísticas, as quais influenciam a interação com o leitor, com o propósito de promover a compreensão e o desenvolvimento reflexivo.

Reconhecer a leitura como algo essencial na escola é dar a ela um grande valor no aprendizado dos alunos. Isso acontece porque a leitura ajuda os alunos a aprenderem e criarem novos conhecimentos.

A leitura não deve ser vista apenas como uma ferramenta para aprender a ler e escrever, mas sim como um meio de interpretar e compreender o que está escrito.

Segundo Oliveira (1996, p. 18): “sabemos que ler não é uma prática habitual de nossas crianças. Sabemos também que o leitor se forma no exercício de leitura. Mas no caso de leitores infantis, tal exercício compreende algo mais do que simplesmente tomar um livro nas mãos e decodificá-los através da leitura”.

A leitura deve fomentar a autonomia e a criticidade do leitor, capacitando-o a uma reflexão contínua sobre o que observa e realiza. Dessa forma, torna-se imprescindível discutir as estratégias de ensino da leitura em sala de aula, considerando-as como um processo contínuo que necessita de aprimoramento gradual, em consonância com o desempenho dos alunos.

A leitura não deve apenas fornecer informações, mas também capacitar os alunos a pensar de forma independente e crítica. Isso significa que os alunos devem ser capazes de questionar, analisar e refletir sobre o que leem. Para alcançar esse objetivo, é essencial que os professores utilizem estratégias de ensino de leitura eficazes, que sejam adaptadas às necessidades e ao progresso de cada aluno.

O objetivo de qualquer atividade de leitura deve ser levar os alunos a refletirem sobre os diferentes assuntos apresentados no texto. Isso ajuda os alunos a desenvolverem novas habilidades e a expandirem seus conhecimentos.

A leitura consolidou-se como a base do ensino e aprendizagem da linguagem, e as propostas curriculares apenas reforçam essa perspectiva. Isso se deve ao fato de que, os alunos ingressam na escola sem a capacidade de compreender textos, formular posicionamentos críticos e organizar suas ideias para a produção de textos próprios.

Nessa perspectiva, entender um texto é mais do que só ler. É pensar sobre ele e ter sua própria opinião. Isso tem que começar logo na escola, para que a leitura não seja só decorar palavras. A leitura tem que estar em todo lugar na sala de aula, para que os alunos aprendam mais e possam pensar criticamente em qualquer situação da vida.

Ler de verdade é entender o que o texto quer dizer. Isso acontece quando o leitor usa o que já sabe ou aprende coisas novas ao ler, para dar sentido ao texto e descobrir mais sobre o mundo. Então, a escola tem que criar situações em que os alunos usem a linguagem para entender as coisas, para que eles aprendam a pensar por si mesmos e a ter suas próprias opiniões.

São algumas estratégias de leitura essenciais que podem contribuir para a formação de leitores críticos:

[...] a) estimular a prática da leitura em sala de aula; b) auxiliar o desenvolvimento de habilidades de atenção e observação; c) incentivar a organização e a expressão de ideias; d) estimular o aumento e a fixação de vocabulário; e) incentivar a criatividade; f) diversificar atividades de ensino e aprendizagem (Rangel, 1990, p. 13).

Assim, a leitura precisa ser trabalhada na sala de aula e fora dela, e também tem que incentivar a pesquisa. Para isso, o professor precisa ajudar os alunos a ler melhor, lembrando o que eles já sabem sobre o assunto e fazendo um resumo que ajude a entender o texto todo.

Uma das funções primordiais da escola é auxiliar no desenvolvimento cognitivo e crítico dos alunos, sendo o texto um recurso essencial para isso. A leitura em sala de aula, quando feita de maneira alinhada à sua proposta, promove a interação e a partilha de saberes entre professor e aluno.

Contudo, certas abordagens pedagógicas não dão a devida relevância à leitura, dando prioridade apenas aos aspectos gramaticais no processo de ensino de leitura e escrita. Apesar da atenção necessária a esses conteúdos, é necessário ponderar sobre a função crucial que a leitura tem nesse cenário.

A partir da teoria é essencial cultivar hábitos de leitura, especialmente em crianças. Isso porque os livros não apenas enriquecem a mente e as emoções, mas também promovem o humanismo. Conforme Zilberman (1999) aponta, crianças que desde cedo têm contato com livros infantis e ouvem histórias de seus familiares tendem a desenvolver, na vida adulta, um grande prazer pela leitura. Além disso, elas adquirem maior facilidade para ler e escrever, e aprimoram a imaginação e a sensibilidade mais rapidamente do que aquelas que não tiveram essas experiências.

Etimologicamente, a palavra ler deriva do latim “legere” que significa conhecer, descobrir, interpretar as palavras que são lidas. Segundo Raimundo (2007), durante muito tempo, a leitura era apenas vista como a decodificação de fonemas, mas, com o início dos estudos dialéticos, a leitura passou a ser considerada “um suporte propício para o dialogismo entre autor e leitor, revelando uma nova visão extremamente rica, abrindo espaço para a subjetividade, para a expansão da criatividade, incentivando a leitura coletiva e, consequentemente, a interação entre os homens” (Raimundo, 2007, p. 108).

Ler significa compreender e interpretar (desenhos, palavras) enxergando significado tanto nas imagens quanto no que está escrito.

Nessa perspectiva, ler vai muito além da simples decodificação de letras ou da vocalização de palavras, é, na verdade, uma forma de apropriar-se da vasta cultura humana. O ensino da leitura, portanto, está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do pensamento. Assim, ao ensinar a ler, a atitude ideal seria a de apresentar a própria língua não apenas como um meio de comunicação, mas, fundamentalmente, como um instrumento para o pensamento (Vigotski, 1995).

Ler e compreender não são processos separados, mas sim partes de um mesmo ato. Ao ler um texto, o objetivo é captar a realidade que ele expressa, ou seja, os fatos, ideias, informações e emoções transmitidas pelas palavras, e não simplesmente os sons que elas representam. Da mesma forma, escrever não é só colocar palavras no papel, mas registrar sentimentos e experiências vividas. Por isso, ensinar letras e sílabas isoladas é apenas a parte técnica da escrita, e não o seu real significado.

O processo de leitura, “[...] se dá no social e implica a dimensão política. Porque não se “ensina” ou não se “aprende” simplesmente a “ler” e a “escrever”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico” (Smolka, 1996, p. 60).

O autor traz contribuições à discussão sob a ideia de atribuição de sentido não só nos textos, mas no efetivo uso social da escrita numa sociedade letrada, ou seja, na atribuição de sentido à escrita no contexto da significação social:

[...] Ler é uma questão de formar um sentido na impressão, e a significatividade é a base do aprendizado.

[...] Refiro-me [...] à riqueza de impressão dependente da situação que pode ser encontrada em cada produto do banheiro, em cada pote ou pacote na cozinha, no guia (e em comerciais) de televisão, gibis, catálogos, panfletos de anúncio, listas telefônicas, sinais de rua, letreiros de lojas [...] toda esta impressão é significativa; faz uma diferença (Smith, 2003, p. 240).

A compreensão da escrita está ligada ao sentido que o contexto e a interação com os objetos podem representar. Esse processo se vincula diretamente ao uso real da escrita em uma sociedade cada vez mais letrada e dependente dessa forma de comunicação. A sistematização e a confirmação do ato complexo de ler textos, a autora assim o define:

Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito.

“Diretamente”, isto é, sem passar pelo intermédio: - nem da decifração (nem letra a letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra); - nem da oralidade (nem sequer grupo respiratório por grupo respiratório). *Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real* (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida.

Questionar um texto é fazer *hipóteses de sentido* a partir de *indícios* levantados [...] e *verificar* essas hipóteses. Tal questionamento se desenvolve através de toda uma *estratégia de Leitura*: - que nada tem a ver com uma decifração linear e regular, que parte da primeira palavra da primeira linha para chegar à última palavra da última linha; - que varia de um leitor para outro e, para um mesmo leitor, de um texto para outro, e, para um mesmo leitor e um mesmo texto, de um objeto de procura para outro (posso, em momentos diferentes, procurar informações diferentes num mesmo artigo) (Jolibert, 1994, p. 15, grifos da autora).

A leitura é um processo em que a criança atribui significado ao texto. Para isso, ela cria hipóteses de sentido, usando seus conhecimentos prévios sobre o tema, o contexto e as funções da linguagem escrita. Assim, a criança conecta o que já sabe com o que lê, movida pela necessidade de compreender o conteúdo do texto.

Nesse caso, a separação em sílabas claramente dificulta a compreensão tanto para a criança que fala quanto para as que repetem o que foi dito.

É fundamental reconhecer as práticas que levam ao aprendizado mecânico, como a soletração e a silabação, pois elas dificultam a compreensão da escrita como um sistema simbólico direto. A transposição do código escrito para o falado faz com que a criança dependa da oralidade para decifrar o texto, limitando a compreensão do que está escrito ao momento em que ela consegue dar sentido à palavra ou frase por meio da fala.

A partir disso, podemos dizer que a leitura é o ato de dar sentido ao texto escrito de forma diretamente simbólica, ou seja, compreendendo-o sem precisar usar a fala como intermediária. Quando lemos, não precisamos vocalizar as palavras ou ter um som para entender o que está escrito. Em vez disso, nossos cérebros processam os símbolos (as letras e palavras) e lhes atribuem significado de forma imediata. É como se o texto falasse diretamente à nossa mente, sem a necessidade de uma voz externa para traduzir a mensagem. A leitura nos permite captar o sentido de forma silenciosa e interna, interpretando os símbolos escritos em um nível conceitual.

Portanto, as teorias desenvolvidas pelas crianças não precisam estar diretamente ligadas às teorias que a ciência já comprovou, ou seja, as teorias que as crianças criam não precisam se alinhar com as teorias científicas. Como afirma a autora:

[...] Essas teorias - explicações ou interpretações que a criança é capaz de dar ao que vê e vivencia - não são a explicação definitiva dos fenômenos ou fatos, mas são a explicação temporária que a criança é capaz de dar às situações e são uma das condições essenciais para o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade (Mello, 2001, p. 37).

Essas teorias das crianças são construídas a partir de suas próprias experiências e compreensões do mundo. Esses conceitos criam a base para o pleno desenvolvimento infantil.

O aparecimento inicial do conceito espontâneo está ligado ao enfrentamento da criança com umas ou outras coisas, na verdade, com coisas que explicam ao mesmo tempo os adultos, porém, sem dúvidas, são coisas vivas e reais. E somente através de um prolongado desenvolvimento a criança chega a tomar consciência do conceito e das operações abstratas que realiza com ele (Vigotski, 2001, p. 252).

Ressalta, ainda, que “o desenvolvimento do conceito cotidiano deverá alcançar um determinado nível para que a criança possa assimilar, em geral, e tomar consciência do conceito científico” (Vigotski, 2001, p. 253).

Em suma, o ensino da linguagem escrita, incluindo os atos de ler e escrever, exige que os professores adotem metodologias que promovam a produção de sentido, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Um dos grandes desafios para os educadores é justamente conceber e aplicar um trabalho pedagógico que insira o aluno na cultura escrita, permitindo que ele reflita sobre a escrita, estabeleça conexões e compreenda seu funcionamento para utilizá-la conforme seus próprios interesses e necessidades. A linguagem escrita é um sistema de comunicação que utiliza símbolos gráficos (letras, números, sinais de pontuação) para representar a fala e o pensamento.

Durante o processo de aprender a ler e escrever, as crianças não absorvem apenas símbolos sem sentido. Pelo contrário, elas se apropriam de símbolos (as palavras) que carregam a história, a cultura e as particularidades de uma nação.

Como afirma o autor,

Em seu processo de alfabetização, as crianças não se apropriam, por essa razão, dos enunciados escritos compostos por signos esterilizados, mas por signos que expressam a cultura histórica e social de uma nação, temperados com as particularidades que caracterizam as classes sociais e os posicionamentos políticos e morais em situações reais de vida (Arena, 2021, p.1).

O que aprendemos a ler e a escrever, é essencial para o nosso desenvolvimento como seres humanos. Não se trata apenas de absorver ideias prontas (ideologias), mas de usá-las para a nossa própria formação. A escrita é uma ferramenta de humanização, cheia de cultura e significado.

Os enunciados da linguagem escrita – objetos de aprendizagem - são meios fundamentais no processo de humanização. A apropriação dos enunciados ideológicos não é, entretanto, o fim, porque o porto orientador de chegada é o da formação humana. Não há enunciado sem um gênero que o acolha e não há um enunciado sem

a substância da cultura e o tempero dos julgamentos, da valorização, da apreciação humana (Arena, 2021, p.1).

Na perspectiva histórico-cultural, compreender a relação das crianças com a leitura e a escrita implica analisar o contexto social e histórico em que estão inseridas. Assim, para entender como esses processos ocorrem na sala de aula, é fundamental analisar as relações sociais que caracterizam esse ambiente e de que forma elas contribuem (ou não) para a formação de leitores e escritores.

A leitura é uma prática social essencial para a participação ativa em nossa sociedade letrada. Partindo desse princípio, ler vai muito além de apenas decifrar palavras; é um processo dinâmico que permite ao indivíduo posicionar-se criticamente sobre o mundo ao seu redor e ter acesso a uma variedade de conhecimentos.

Quando a leitura e a escrita se tornam habilidades dominadas pela criança e se integram ao seu pensamento, ela atinge uma forma mais elevada de atividade mental que a capacita a ter uma nova perspectiva sobre as coisas. Para que esse processo ocorra, a criança precisa da mediação de outra pessoa, que a auxilie e crie situações de aprendizado adequadas. “[...] A criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens. [...] assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela função este processo é, portanto, um processo de educação”. (Leontiev, 1978, p. 290).

A aquisição de conhecimentos estimula o desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança, servindo como ponto de partida para seu desenvolvimento integral. Isso a ajuda a se apropriar do sentido e do significado de sua prática social. Assim, os seres humanos interagem com a realidade por meio de uma atividade social e consciente, orientada pelas condições do ambiente em que vivem.

A educação escolar é o processo capaz de guiar e organizar essa interação. Isso se dá por meio de atividades educativas que ajudam a criança a se apropriar do conhecimento sistematizado e da cultura humana. Para o autor, a ação educativa tem uma influência decisiva no desenvolvimento psicointelectual da criança.

Enquanto na idade pré-escolar há uma assimilação espontânea, não voluntária, de conhecimentos, as crianças em idade escolar estão incluídas em várias formas de atividade educativa intencional. [...] a aquisição da leitura, da escrita, do léxico da língua nativa, da gramática, da aritmética, da física, da geometria, não deve considerar-se como uma simples aquisição, mas sim

como um aperfeiçoamento da atividade cognoscitiva dos discípulos e da sua capacidade para assimilar conhecimentos (Kostiuk, 2005, p. 46).

Antes de realmente dominar um processo, a criança apenas imita as ações, acreditando que é capaz de realizá-las. No entanto, é no momento em que um símbolo adquire significado para ela que seu comportamento se transforma completamente: “A mesma criança até então incapaz de recordar duas ou três sentenças torna-se apta a lembrar de todas elas com confiança, e o que é mais importante, pela primeira vez é capaz de ler sua própria escrita” (Luria, 2001, p. 165).

Nesse estágio do desenvolvimento, a criança começa a compreender o papel funcional da escrita. Consequentemente, a leitura, que é a ferramenta para entender o que foi escrito, ganha um significado real para ela.

Aprender a ler e a escrever é um processo de compreensão da função simbólica dos signos escritos. Essa aprendizagem provoca uma transformação qualitativa nas funções psicológicas superiores do indivíduo, como a atenção e a memória, e essa mudança é construída a partir das interações sociais. Esse desenvolvimento psíquico é um processo único pelo qual o indivíduo se apropria de sua própria história e experiência humana.

Para Leontiev (1978), as funções psíquicas se desenvolvem ao longo da vida por meio do processo de aprendizagem. A aprendizagem não deve ser vista como a simples aquisição de habilidades, e o desenvolvimento não é um processo que simplesmente acontece por cima da aprendizagem. Embora estejam conectados, eles não são idênticos, e a escola atua na ligação entre ambos.

Essa ideia mostra que o trabalho do professor em sala de aula não deve se basear apenas no que a criança já domina. Pelo contrário, ele precisa focar nas potencialidades dela, ou seja, no que ela pode aprender e realizar no futuro.

Essa visão é reforçada por Vigotski (2001), que defende que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Em outras palavras, o professor deve priorizar o que o aluno será capaz de fazer sozinho no futuro, partindo do que ele já consegue realizar com a ajuda de um mediador.

Portanto,

O ensino nas nossas escolas não pode limitar-se apenas a transmitir ao discípulo determinados conhecimentos, a formar um mínimo de aptidões e de hábitos. A sua tarefa é desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e

generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente; resumindo, desenvolver “no todo” as suas faculdades mentais (Kostiuk, 2005, p. 49-50).

O desenvolvimento das capacidades adquiridas pela aprendizagem não é um processo simples. Na verdade, as funções psicointelectuais, que são atividades psíquicas complexas, se desenvolvem em um processo longo e complexo. Segundo o autor essas funções superiores aparecem duas vezes ao longo desse percurso, “[...] a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas” (Vigotski, 2001, p. 114).

Entender essa lei fundamental do desenvolvimento da criança é crucial para compreender o papel das interações sociais, uma vez que a “criança não está de modo algum sozinha em face ao mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos” (Leontiev, 1978, p. 290).

Muita gente até pode questionar-se porque estudar a leitura? Pois é, a leitura permite que o leitor descubra novos aspectos da vida, possibilitando uma melhor compreensão do outro, ampliando desta forma os seus horizontes percepionais. Assim, a leitura é considerada “um alicerce da sociedade de conhecimento dado que ela promove a libertação do pensamento e a prática do exercício da cidadania” (Sabino, 2008, p. 1).

A leitura assume ainda uma importância no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita o enriquecimento de vocabulário, a aquisição de novas estruturas de frase e de novos contextos vocabulares (Cadório, 2001). Sabino (2008) acrescenta ainda que a leitura contribui para o desenvolvimento das capacidades de análise crítica de síntese e uma maior fluência na comunicação oral e escrita.

De fato, o domínio da leitura é considerado fundamental para o sucesso do indivíduo ao longo da vida. A leitura é o principal meio de acesso ao conhecimento. Dificuldades nessa área frequentemente se refletem em dificuldades escolares em diversas disciplinas. A capacidade de ler bem possibilita uma atualização constante e proporciona momentos de lazer gratificantes.

A leitura pode ter diversas finalidades, entre as quais Sabino (2008) destaca: o prazer de vivenciar a narrativa (deleite espiritual), a atualização científica e literária, a obtenção de informações sobre o cotidiano e a construção de conhecimento e produção de novos textos. Nos primeiros anos de vida, a leitura está muito ligada ao prazer, já que os alunos sentem apenas

prazer pela narrativa. Não raro, nessa faixa etária, familiares e educadores escolhem o conteúdo das histórias com o objetivo de promover o aprendizado (Sabino, 2008).

No entanto, essa preocupação com o potencial educativo não deve substituir o prazer da leitura em si. Quando o leitor já domina a leitura e a escrita, o mesmo autor aponta que ela passa a ter objetivos mais amplos, pois o leitor já consegue compreender o texto e relacioná-lo com as suas próprias experiências.

As pesquisas conduzidas por Vigotski (1995) também indicaram que as funções internas da mente humana acontecem antes de serem internalizadas, no âmbito social e cultural. Segundo Vygotsky (1998), quanto mais diversificadas e ricas forem as práticas sociais de aprendizagem, maiores serão as chances dos indivíduos de se desenvolverem, expandirem e aprofundarem suas funções psicológicas e sua formação humana. A interação, a participação em uma cultura rica e variada, favorece o desenvolvimento do que nos caracteriza como seres humanos. Para ele, os modos humanos são históricos e culturais, característicos de um contexto sociocultural específico.

A ZDP é um conceito fundamental para a área da educação e da psicologia histórico-cultural, atuando como o núcleo onde a aprendizagem e o desenvolvimento se encontram e se impulsionam mutuamente. A ZDP é definida como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1984, p. 97).

A importância pedagógica da ZDP reside no fato de que o aprendizado eficaz é aquele que se concentra nas funções que ainda estão se desenvolvendo, e não nas que já se consolidaram.

Neste sentido, pode-se dizer que, segundo Vygotsky (1999), o processo de aprendizagem inicia-se muito antes da criança ingressar na escola. Contudo, também é verdade que o aprendizado escolar gera algo inédito no desenvolvimento das crianças. Afirma-se que a apropriação da escrita e da leitura é resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Luria, 1979; Vigotski, 1995).

Assim, segue-se apresentando a compreensão acerca das fases do desenvolvimento da leitura e da escrita.

Pré-alfabética: a pessoa emprega predominantemente a estratégia de predição, usando de início pistas visuais, sem recorrer às relações entre letras e sons; lê

palavras familiares por reconhecimento de cores e formas salientes em um rótulo, mas é incapaz de identificar diferenças nas letras; pode ainda conseguir escrever algumas palavras de memória.

Fase alfabetica parcial: a pessoa faz analogias, utilizando pistas fonológicas; depois de aprender os sons das letras, ela começa a utilizá-los para ler e escrever palavras.

Fase alfabetica completa: depois de conhecer todas as relações entre grafemas e fonemas e adquirir as habilidades de decodificação e de codificação, a pessoa passa a ler e a escrever palavras com autonomia.

Fase alfabetica consolidada: nesta fase de consolidação contínua ocorre o processamento de unidades cada vez maiores, como sílabas e morfemas, o que permite a pessoa ler com mais velocidade, precisão e fluência, e escrever com correção ortográfica. (Brasil, 2019, p. 28).

Durante os primeiros anos de vida, a criança é inserida em um ambiente repleto de objetos culturais. Ao manipular e interagir com esses objetos, ela descobre suas características e propriedades específicas. Assim, ela desenvolve suas funções psicológicas superiores, iniciando “a formação de ideias, sentimentos, hábitos morais e traços de personalidade” (Mello, 2004, p. 135).

Luria (1992, p. 60) “as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo Sapiens, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos da história humana”.

Vygotsky (1998) identificou como funções mentais superiores os processos tipicamente humanos, tais como memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, habilidade de planejar, estabelecer relações, desenvolver à vontade, uso de linguagem, representação simbólica das ações planejadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato.

Portanto, o ritmo do desenvolvimento difere da aprendizagem, porém, entre os dois processos, existem relações mútuas bastante complexas.

Bourdieu (1996), argumenta que a leitura, por si só, não garante o desenvolvimento sociocultural do indivíduo. Para que a experiência leitora exerça uma influência positiva sobre a maneira de pensar e sentir do leitor, é imprescindível que o material de leitura possua legitimidade cultural. O autor enfatiza que a qualidade e o reconhecimento cultural do que se lê são determinantes para que a leitura contribua significativamente para a formação sociocultural do indivíduo.

O ser humano é, por natureza, um ser social. A condição humana não é inata, mas sim um processo de desenvolvimento. Tornar-se humano significa adquirir as capacidades e aptidões que a espécie humana desenvolveu ao longo da história. Nesse sentido, Leontiev (1978) argumenta que a escola, por meio da educação, tem o papel de transformar as crianças

em indivíduos mais plenamente humanos, sendo a principal instituição responsável por sua formação como leitores na sociedade.

De forma semelhante, Vygotsky (2005) postula que a humanização do indivíduo ocorre através da aprendizagem em interação com outros, e é por meio da educação que o conhecimento historicamente produzido é socializado. Ambos os autores enfatizam o papel fundamental da educação, e em particular da escola, no desenvolvimento social e cultural do ser humano.

A educação escolar se torna influente na expansão dos conhecimentos da criança a partir do momento em que o ensino é sistematizado com atividades diferenciadas das extra-escolares. Desse modo, a criança aprende a ler, a escrever e a dominar cálculos, entre outras habilidades. Para que isso aconteça, a escola deve oferecer um contexto político e métodos de ensino qualitativos. O aluno precisa interagir e participar de atividades bem elaboradas que estimulem o prazer de aprender.

O trabalho pedagógico deve estar ligado ao avanço no desenvolvimento da criança. A escola, como mediadora do saber, precisa estar atenta ao aluno, valorizar o que ele já sabe e usar esse conhecimento prévio como ponto de partida. O objetivo é estimular as habilidades e o potencial de cada um para que superem suas próprias capacidades, sempre respeitando os limites individuais.

Entretanto, a simples presença da criança em um ambiente social culturalmente rico não é suficiente para garantir seu desenvolvimento. É imprescindível que haja a mediação de uma pessoa mais experiente, capaz de instruí-la sobre os usos e funções da cultura em suas formas mais complexas. Esse processo depende fundamentalmente das condições de vida e de educação oferecidas, com destaque para o papel da escola como espaço de educação formal.

Nesse contexto, torna-se essencial que a escola compreenda o processo de formação das funções psicológicas superiores e estabeleça as condições necessárias para o pleno desenvolvimento da criança.

Além disso, o professor deve ampliar o acesso e o tempo dedicado ao trabalho com textos literários que estejam alinhados com os interesses e experiências dos alunos. É importante que o educador crie oportunidades para que esses textos sejam utilizados em atividades como pequenas dramatizações e diálogos, entre outras abordagens.

A questão central é entender que tipo de atividade pode levar a um ensino e aprendizagem mais eficazes. Essa atividade precisa incluir elementos mais avançados do que os que são oferecidos atualmente nas escolas.

Segundo o autor,

Toda atividade humana é potencialmente produtora de conhecimentos, desde os sensíveis até os mais elaborados intelectualmente pela racionalidade. Então, a diversidade de atividades que os homens realizam na sua vida cotidiana adquire uma unidade quando se as comprehende, em parte, pelo signo da cognição (Marino Filho, 2011, p.34).

O autor defende que qualquer atividade humana tem o potencial de nos fazer aprender algo, seja por meio dos nossos sentidos ou pela nossa capacidade de raciocínio. A ideia é que, ao olharmos para a grande variedade de tarefas que as pessoas realizam no dia a dia, percebemos que todas elas se unem por um ponto em comum: são formas de adquirir e construir conhecimento.

A aprendizagem acontece quando conseguimos atribuir e relacionar significados a tudo aquilo que vivenciamos. Para Vigotski (2001, p. 168), quando analisa o desenvolvimento da palavra, afirma que “a formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original”. Aprender depende fundamentalmente da forma como atribuímos significado, criamos símbolos e damos sentido às coisas. Por isso, esses processos são a base para qualquer prática pedagógica eficiente.

“O desenvolvimento deve ser, principalmente, compreendido como o da atividade viva que integraliza a psicológica com a prática”. (Marino Filho, 2011, p. 58). Isso acontece de acordo com a lei geral de desenvolvimento proposta por Vigotski (2000, p. 150), “todo desenvolvimento psíquico ocorre na atividade entre os homens, que é externa, e, somente depois da sua participação, o indivíduo internaliza as formas de realização das ações, apropriando-se ao mesmo tempo das suas formas lógicas”.

É de extrema importância destacar que a atividade de ensino deve ter um propósito claro e ser direcionada, isto é, o ensino deve ser planejado e ter um objetivo definido.

Como afirma Leontiev (1978a, p. 215), “[...] o sentido aparece na consciência do homem como algo que reflete diretamente, e leva implícitas suas próprias relações vitais”.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem é fundamental para a prática pedagógica, pois nos leva a refletir sobre questões essenciais: o que ensinar (o conteúdo), como ensinar (a metodologia) e por que ensinar (o propósito da educação escolar).

Sob esta ótica, desenvolvimento significa as mudanças que acontecem durante toda a vida de uma pessoa, ou seja, as transformações em uma determinada direção. O estudo do

desenvolvimento humano busca, principalmente, entender os fatores que influenciam essas mudanças no comportamento de um indivíduo ao longo do tempo.

A teoria histórico-cultural entende que a educação é a base e o objetivo de suas pesquisas. Isso porque, para essa teoria, o desenvolvimento humano não acontece sem o ensino, seja ele intencional ou não. O autor explicita e desenvolve em seus trabalhos a tese já bastante difundida atualmente de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. (Vigotski, 1988, p. 114).

Uma vez integrada num ambiente adequado, a criança sofre rápidas transformações e alterações: esse é um processo surpreendentemente rápido, porque o ambiente sociocultural pré-existente estimula na criança as formas necessárias de adaptação, há muito tempo criadas nos adultos que a rodeiam (Vigotski; Luria, 1993, p.180).

Para desenvolver-se culturalmente, é preciso apropriar-se dos significados historicamente produzidos nas atividades humanas (Leontiev, 1983).

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de *educação*. (Leontiev, 1978, p. 290, grifos do autor).

Leontiev (1978) argumenta que, o ser humano não absorve o conhecimento e as habilidades da nossa cultura de forma automática. As conquistas da humanidade, como a ciência ou a arte, estão disponíveis, mas não são internalizadas sozinhas. Para se apropriar delas, a criança precisa interagir com outras pessoas. É nesse processo de comunicação e aprendizado com o outro que ela desenvolve suas próprias capacidades. Portanto, a educação é esse processo de mediação que permite à criança transformar a cultura ao seu redor em suas próprias aptidões individuais.

O professor atua como o criador das necessidades humanizadoras. Embora o ambiente e as experiências vividas (o meio) condicionem o desenvolvimento da criança, essa influência externa é filtrada e moldada pela experiência emocional do indivíduo.

“A *necessidade* representa parte estrutural e estruturante da atividade viva” (Marino Filho, 2011, p. 24, grifo do autor). Toda ação que um ser vivo realiza é, de alguma forma, motivada por uma necessidade. Essa necessidade não é apenas um detalhe, mas sim algo que define a própria estrutura e o funcionamento da vida.

“Se a necessidade é estruturante da atividade, a motivação, por sua vez, indica as possibilidades de efetivação da atividade, ou a forma como essa se desenvolverá” (Marino Filho, 2011, p. 123). “Toda motivação, então, encontra-se ligada à atividade motora ou intelectual e comprehende um conjunto de ações de orientação” (Marino Filho, 2011, p. 124).

A necessidade é o que nos impulsiona a agir, sendo o motor inicial de qualquer atividade. Já a motivação, por outro lado, é o que define como essa atividade vai se desenrolar, indicando as diferentes formas e caminhos para que ela se concretize (como realizamos a ação).

Para que uma criança desenvolva a leitura, é fundamental que ela e o mediador trabalhem juntos. Essa cooperação é necessária para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.

Para ser um bom mediador do conhecimento, o professor precisa conhecer bem seus alunos. Dessa forma, ele pode oferecer a eles oportunidades para que expressem o que já sabem. Por isso, fazer anotações e observações é crucial para planejar as aulas, definir objetivos e avaliar o aprendizado.

Vigotski (1988) salienta que o desenvolvimento do indivíduo ocorre a partir das relações que ele estabelece com outras pessoas, e que essa relação entre as partes deve ser mediada por algum elemento, seja outra pessoa ou signos.

A mediação é uma ação importante para a aprendizagem do indivíduo, pois considera que este só se desenvolve em relação ao ambiente cultural em que vive com o suporte de outros. E que ninguém se desenvolve sozinho, visto que estamos sempre inseridos num momento histórico, social e cultural, e essa relação indivíduo e sociedade é vista como uma relação dialética, na qual um constitui o outro.

Vigotski (2003) afirma que a educação é essencialmente transformadora, caso contrário, seria desnecessária. No entanto, para que essa transformação ocorra de forma eficaz, é crucial definir o que se busca transformar e qual o propósito dessa transformação. Portanto, a escolha de teorias psicológicas e pedagógicas que guiem esse processo é de suma importância, pois elas moldam o tipo de ser humano que se pretende formar. Nesse contexto, a análise do ensino deve fundamentar-se em uma base pedagógica sólida, que proporcione uma compreensão clara dos objetivos da educação, da seleção do conteúdo escolar e da orientação didática do trabalho educativo.

Nesse sentido, o desenvolvimento das capacidades de leitura nos primeiros anos de escolaridade, a leitura partilhada deve incluir a seleção de textos, a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, a solicitação de suas reações iniciais e o debate.

No processo educativo, os signos são ferramentas que ajudam a resolver tarefas psicológicas. Assim como os instrumentos materiais, eles exigem que o indivíduo adapte seu comportamento, o que leva à transformação de sua estrutura mental.

A experiência que a criança traz de casa, antes de entrar na escola, não é suficiente para que ela compreenda conceitos complexos e o conhecimento historicamente produzido. Por isso, a educação formal é necessária.

Com base nesse pensamento, entendemos que as condições de vida e o histórico social de cada criança são cruciais para o trabalho educativo. Afinal, a educação na escola influencia a criança, sua forma de se relacionar com o mundo e a sua consciência. Essa perspectiva nos permite reconhecer as diferenças de desenvolvimento entre crianças da mesma idade, pois é impossível entender um indivíduo sem considerar seu contexto social.

[...] o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na função instrumental que assume. Por conseguinte, a proposição do ato instrumental como lastro do desenvolvimento do psiquismo desdobrou-se na concepção histórico-cultural de desenvolvimento como processo mediado e subjugado ao ensino (Martins, 2016, p. 16).

Martins (2016) endossa as ideias de Vigotski (1995) sobre a mediação como um fator crucial na transformação e no fortalecimento da mente humana. Nessa perspectiva, os signos e as ferramentas influenciam uns aos outros de forma mútua.

Essa interação não se limita à relação entre o indivíduo e o objeto, mas sim à apropriação dos fenômenos do mundo real que já são compreendidos por outras pessoas. Quando se trata de conceitos científicos, essa apropriação se concretiza por meio do processo de ensino escolar.

Devemos considerar as interações da criança com a família, a escola e a sala de aula ao falar sobre o seu aprendizado e desenvolvimento. Esses são ambientes fundamentais para a sua socialização. Da mesma maneira, o professor deve reconhecer que, “[...] defronta-se com um educando, com um aluno concreto, e não apenas com um aluno empírico.” (Saviani, 2004, p. 46), Este indivíduo que lhe cabe educar, “[...] sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação”. (Idem, p. 46). Devido a isso, é importante reconhecer que a criança já possui conhecimentos antes de entrar na escola, e esses saberes se juntarão ao conhecimento formal.

De fato, toda criança tem uma pré-história, “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (Vigotski, 2001, p.109) e esta aprendizagem anterior, adquirida

de forma não sistemática, é fundamental para o desenvolvimento da criança. Infelizmente, a escola nem sempre valoriza o conhecimento que o aluno já tem.

Ignorar esse saber prévio pode atrapalhar o aprendizado, já que esses conhecimentos espontâneos podem entrar em conflito com os conceitos científicos que a escola tenta ensinar. Portanto, ainda que a aprendizagem escolar dê “algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2001, p. 110), esse novo deve ser apresentado a partir do “anterior” que a criança já traz.

A educação escolar é o processo pelo qual as pessoas se apropriam e organizam o conhecimento que a humanidade construiu ao longo da história. Envolve conceitos espontâneos referentes ao “processo de educação nas crianças pequenas [que] se inicia das formas mais simples, pela ‘imitação dos atos do meio’ até as mais complexas por meio da educação escolar, que se constitui em uma educação formal, sistematizada” (Leontiev, 1978, p. 291).

O processo de educação nas crianças começa de forma simples e natural, através da imitação do que elas veem ao seu redor. Essa fase inicial, em que a criança aprende observando e reproduzindo os comportamentos e ações do ambiente, é gradualmente complementada por um tipo de aprendizado mais complexo: a educação escolar.

A escola, nesse sentido, representa uma educação formal e sistematizada. Isso significa que ela não é mais apenas uma imitação espontânea, mas sim um processo intencional e organizado, com objetivos claros e conteúdos estruturados, que visa aprofundar e expandir os conhecimentos da criança de maneira planejada.

A assimilação de conceitos científicos tem grande impacto no desenvolvimento de crianças em idade escolar. Esse processo, no entanto, é complexo e gradual, exigindo a mediação do professor para acontecer. Por isso, o trabalho do educador em sala de aula é fundamental: ele possibilita que o aluno internalize o conhecimento e, consequentemente, desenvolva-se intelectualmente. Ensinar conceitos novos e conscientes é um processo psicológico que, muitas vezes, é longo e complexo:

O caminho entre o primeiro momento em que a criança trava conhecimento com o novo conceito e o momento em que a palavra e o conceito se tornam propriedade da criança é um complexo processo psicológico interior, que envolve a compreensão da nova palavra que se desenvolve gradualmente a partir de uma noção vaga, a sua aplicação propriamente dita pela criança e sua efetiva assimilação apenas como elo conclusivo. Em essência, procuramos exprimir anteriormente a mesma ideia quando dissemos que, no momento em que a criança toma conhecimento pela primeira vez do

significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina, mas está apenas começando (Vigotski, 2001, p.250).

Isto significa que um conceito não é assimilado pela criança de forma acabada, mas “exige e se articula a uma série de funções, a exemplo da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração, etc” (Martins, 2015, p. 280). A aprendizagem não é um processo passivo de simplesmente absorver o conhecimento. Pelo contrário, ela é um processo longo que envolve apropriação, superação e transformação.

A assimilação de conceitos científicos não acontece por acaso. Ela exige uma ação intencional e consciente, um processo que se concretiza no ambiente escolar. Ele entendia que,

O ensino escolar opera com funções psíquicas superiores que não só se distinguem por uma estrutura mais complexa como ainda constituem formações absolutamente novas, sistemas funcionais complexos. [...] todas as funções superiores têm uma base similar e se tornam superiores em função de sua tomada de consciência e da sua apreensão (Vigotski, 2001, p. 309).

Dessa feita, pode-se entender que “cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um certo tipo de relações da criança com a realidade” (Leontiev, 1978, p. 310).

1.1. Educação literária para o desenvolvimento da capacidade leitora: estratégias e desafios na formação de leitores

Para que a criança se torne capaz de compreender e interpretar as mensagens transmitidas pelo texto escrito, ela precisa ser educada nesse sentido. A experiência de presenciar atos de escrita em seu cotidiano é fundamental, pois isso cria na criança a necessidade e o desejo de ler e de escrever.

A maneira como a escrita é apresentada à criança é importante para despertar nela a necessidade de ler e escrever. As necessidades humanas, sendo históricas e culturais, são construídas no indivíduo ao longo do tempo. Nesse processo, a escrita chega à criança pelas mãos do professor e do adulto. É essa necessidade que funciona como o fio condutor de todo o processo de aprendizagem.

A educação literária é uma competência fundamental na educação e formação dos jovens, uma vez que permite múltiplas aprendizagens. A Educação Literária ajuda a alargar os horizontes culturais, a conhecer melhor outros povos, outras culturas e lugares, tornando os indivíduos mais receptivos à diferença e à aceitação dos outros.

Azevedo e Balça (2016, p. 2) refere que “a educação literária procura que o leitor desenvolva um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que o auxiliem a fertilizar a sua competência enciclopédica, em particular a competência intertextual”.

O desenvolvimento desse conjunto de saberes é promovido e ampliado pelo acesso a uma diversidade de textos, gêneros e estilos literários, uma vez que é através da experiência que se ativa o pensamento crítico, relacionando os textos lidos e comparando-os com a realidade.

Azevedo e Balça (2016, p. 3), definem educação literária como o “desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar”.

Dessa forma, o conceito de educação literária não se resume à habilidade de ler textos literários ou à capacidade de apreciar a literatura. Galván (2004) destaca ainda que o objetivo geral da educação literária não se limita ao prazer que as crianças devem sentir ao ler, mas também envolve proporcionar leituras que lhes permitam atingir estágios de desenvolvimento superiores.

Alguns países, como Brasil e Portugal, têm adotado a leitura de textos literários infantis como uma abordagem para desenvolver a capacidade de leitura. É nessa vertente, que é necessário que a educação moçambicana implemente a educação literária nos documentos orientadores e nos conteúdos programáticos da disciplina de Português. Para que as crianças desenvolvam a capacidade de leitura, é necessário que se adote este mecanismo de educação literária nos documentos normativos.

Desta feita, “para tomar consciência de alguma coisa e apreender alguma coisa, é necessário, inicialmente, dispor dessa coisa” (Vigotski, 2001, p. 287). Para que o indivíduo seja capaz de validar a narrativa de sua própria vida e contribuir para a história de sua comunidade, é necessário um ensino que o capacite a construir esse ideal.

Balça e Azevedo (2017) referem vários fatores que originaram o aumento da importância da educação literária em contexto escolar, tais como: o desenvolvimento da investigação científica; a formação inicial e contínua de professores sobre a temática; a generalização da Rede de Bibliotecas Escolares; e a implementação do Plano Nacional de Leitura (PNL).

A educação literária precisa oferecer aos alunos a oportunidade de se apropriarem dos conhecimentos e experiências presentes nas obras literárias, compreendendo as diversas

determinações sociais, históricas, culturais e emocionais que as moldam, e assim, desenvolverem sua capacidade de análise crítica e de participação ativa na sociedade.

A competência leitora é “uma atividade cognitiva, linguística, acrescida de uma organização de semelhanças entre enunciados, compreendendo, relacionando e integrando as informações que compõem o texto” (Brandão; Spinillo; Domingues, 2019, p.32). A autora refere ainda que esta é “uma habilidade efetiva para a aprendizagem dos conteúdos nas diferentes áreas do saber” (p. 32).

Silva *et al.* (2011) descrevem três fases principais no desenvolvimento dessa competência. A primeira fase é a descoberta da linguagem escrita, que ocorre quando o leitor chega à escola. A segunda fase é o aprendizado formal da leitura, durante o qual o aluno domina as técnicas de decifração. Idealmente, essa fase não deve se estender além do final do segundo ano de escolaridade. Na última fase, o leitor já domina a técnica de leitura, e essa habilidade continua a se aprimorar ao longo de sua vida.

Importa ainda salientar que o desenvolvimento da competência leitora deve ser promovido ao longo de toda a escolaridade “para garantir o acesso à literacia plena, visando a integração do indivíduo nas diferentes comunidades em que se insere socialmente e a criação de hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida” (Silva *et al.*, 2011, p. 6).

A competência leitora está relacionada principalmente à aquisição e ao desenvolvimento da capacidade de extrair significado do código escrito, enquanto a competência literária se refere à habilidade do leitor de compreender e interpretar o texto literário. Essas competências estão interligadas, uma vez que, sem o domínio da leitura, os leitores não conseguem interpretar um texto. A capacidade de compreender, interpretar e apreciar um texto influencia positivamente o domínio das técnicas de leitura, e vice-versa.

Com base nos autores mencionados anteriormente, pode-se concluir que formar leitores é formar indivíduos que dominem as técnicas de leitura, compreendam o que leem, sejam capazes de apreciar criticamente o que leem e queiram ler por vontade própria. Este é um processo longo e complexo, que exige tanto instrução quanto motivação.

Tal como Mateus (2009, p. 43) esclarece, a formação de leitores “é um processo longo e moroso (...) um trabalho com avanços e recuos, mas que não pode parar. Envolve persistência e uma grande motivação, quer da parte do leitor quer da parte do animador”. O autor, refere ainda que, o prazer na leitura só é alcançado quando o leitor comprehende o que lê, ou seja, quando a competência leitora está efetivamente desenvolvida.

Também Bastos (1999, p. 33), explicita que a relação entre a criança e a leitura é um processo complexo e está sujeito ao fracasso pois “nada garante que uma criança leitora será um adolescente ou adulto leitor”. Isso significa que o processo de formação de leitores não é linear e pode enfrentar desafios ao longo do tempo.

De acordo com Giasson (2005), existem quatro dimensões da leitura que se complementam e são consideradas fundamentais para o desenvolvimento da compreensão leitora. Essas dimensões estabelecem uma interação entre o leitor e o texto, permitindo que o leitor expresse sua opinião e desenvolva o pensamento crítico e reflexivo. As dimensões em questão são: compreender, interpretar, reagir e apreciar.

Para Cadório (2001), a compreensão de um texto centra-se na construção do sentido de um texto tendo como referência os conhecimentos que o leitor tem do mundo e da língua

No que se refere à interpretação, Gonçalves (2008, p.136) define como “um verdadeiro diálogo do leitor com o autor, em que aquele co-participa na produção de sentido do texto”.

Relativamente à dimensão de reagir, Silva *et al.*, (2011, p. 30) referem que é muito importante que “os alunos sejam solicitados a reagir ao que leem, começando com reações muito simples e emotivas para, progressivamente, serem capazes de comparar, fazer reflexões e apreciações críticas”.

No que diz respeito à apreciação, Giasson (2005, p. 20) refere que “a apreciação de uma obra literária não se centra apenas no prazer de ler, depende também da forma como o autor expressa as suas ideias, os pensamentos e cativa os leitores”. As capacidades de reagir e apreciar um texto literário são essenciais para o desenvolvimento do domínio da Educação Literária no ensino primário.

A autora menciona ainda que o desenvolvimento das competências de leitura e escrita “potencia o desenvolvimento das outras competências específicas, nomeadamente o conhecimento explícito e as competências do modo oral (...) [e da] leitura do texto icônico, basilar para a promoção de uma cultura visual e uma educação estéticas entre as crianças” (Balça, 2007, p. 136). A interpretação de imagens é uma capacidade central que enriquece a compreensão do mundo e impulsiona o desenvolvimento de outras formas de conhecimento e comunicação.

Os textos literários apresentam uma variedade de realidades que permitem ao leitor ampliar seu conhecimento do mundo e, consequentemente, adquirir novas experiências que o enriquecem, promovendo o pensamento crítico.

Partindo do pressuposto de que a escola é atualmente o local de formação do indivíduo, onde são estabelecidas as fundações de sua formação. É neste âmbito que se inserem os estudos literários, que incentivam a prática da mente; a compreensão do mundo em suas diversas interpretações, a interpretação do “eu” em relação ao outro, o domínio da língua, como meio de expressão verbal.

Segundo Bettelheim (2010), a literatura infantil, especialmente por meio dos contos de fadas, desempenha um papel crucial no desenvolvimento da criança ao ajudá-la a confrontar e resolver questões existenciais, ansiedades e medos internos de forma simbólica, promovendo o amadurecimento emocional. Os contos de fadas, transmitidos oralmente pelos adultos na primeira infância, constituem o primeiro contato significativo com a literatura, despertando o fascínio da criança pelas narrativas e fornecendo modelos para a compreensão e enfrentamento das dificuldades da vida.

Segundo Mello (2011), ao entrar em contato com um objeto, como um livro de literatura, a criança atribui a ele um sentido e um significado. O sentido que a criança atribui ao livro está ligado às suas vivências e influencia a sua atitude em relação a ele, ou seja, a forma como a criança representa o livro, como ele a afeta e o quanto ele a impacta.

No processo da aquisição da leitura e da escrita, a literatura infantil tem uma grande importância, pois nos anos iniciais da educação formal, a criança está na fase dos sonhos e adora ouvir histórias que envolvem um mundo imaginário.

Os livros que trazem a literatura devem estar sempre presentes na vida dessa criança. A boa literatura facilita o desenvolvimento da inteligência, interação e é fonte de divertimento e prazer. A literatura infantil pode, para muitos, parecer brincadeira, mas na realidade é o marco inicial de uma cultura e, por isso, é fundamental fazer parte da prática pedagógica do professor nas séries iniciais.

A literatura é crucial nas séries iniciais por duas razões principais. Primeiramente, ela insere a criança no mundo simbólico, permitindo que ela se identifique com os personagens e experimente diversas situações e sentimentos. Em segundo lugar, através dela, a criança adquire progressivamente conhecimento por meio de uma variedade de textos.

Como afirma o autor,

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico e o outro, para o desenvolvimento psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais (Oliveira, 1996, p. 27).

A literatura atua como um instrumento de formação do indivíduo como um aprendiz cultural, um fenômeno linguístico que surge das experiências socioculturais, das apreciações entre literatura, história e cultura, possibilitando a criação de uma nova mentalidade que retrata o mundo, o indivíduo, a vida através das palavras, unindo o sonho e a realidade, o imaginário e o concreto, a concretização do possível com o inalcançável.

A literatura retrata a vivência humana por meio da linguagem de uma época específica. Cada época define sua singularidade, e cada uma entende e produz literatura de maneira distinta. Esse modo nos apresenta as características de cada época, ao conhecê-las em cada período histórico, percebemos a precisão de sua evolução contínua, os valores e desvalores de cada sociedade, suas inquietações e metas na transmissão de conhecimentos.

Azevedo (2006) caracteriza a leitura literária como uma atividade cognitiva e cultural que gera um enriquecedor prazer estético, intelectual e cultural. Para tanto, pressupõe-se que o leitor tenha um conhecimento e domínio de um conjunto de protocolos de leitura que o ensinem a ler e a interagir adequadamente com um texto literário, desenvolvendo, assim, a capacidade de exercitar um pensamento crítico e criativo, habilidade essa que não é inata, mas social e culturalmente adquirida.

Silva et al. (2011) defendem que a leitura de textos literários, com a mediação adequada do professor, permite ao jovem leitor elaborar sentidos de profundidade cada vez mais complexos. Trata-se de uma nova perspectiva sobre a realidade, que a aprimora, transforma e reconfigura, a fim de descobrir nela a dimensão humana que dá sentido à vida.

Gamboa (1998, p. 25) ao afirmar que “[...] toda obra literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que alcança um determinado grau de clareza conceptual, sensível ou prática na consciência de um pensador, artista ou cientista”. Assim, o livro literário representa a dimensão material e a vivência do artista em um contexto sócio-histórico específico, que atravessa as eras históricas e atinge o leitor em sua dimensão material e em suas experiências.

A leitura literária, quando associada ao processo de alfabetização, pode permitir que a criança se aproxime do universo da leitura. Portanto, é essencial entender que a leitura literária não se limita apenas a ler textos: as crianças precisam aprimorar a habilidade de atribuir sentido e significado ao mundo.

É importante enfatizar que, no processo de aprendizado da leitura, a leitura literária desempenha um papel crucial no ambiente escolar, pois “a criança está na fase dos sonhos e adora ouvir histórias que envolvem um mundo imaginário”. (Pereira, 2007, p. 1).

A perspectiva histórico-cultural comprehende a leitura literária como um processo que vai além da decodificação de textos, envolvendo a ativação de diversas funções psicológicas superiores, como a percepção, a imaginação e a memória, contribuindo para o desenvolvimento integral do sujeito.

A leitura literária pela criança irá auxiliar no desenvolvimento da ZDP, uma vez que o texto tem um significado e um sentido para ela, desempenhando um papel ativo no seu desenvolvimento psíquico. A criança adquire saberes que podem ser convertidos em aprendizados, favorecendo o seu crescimento.

2. Desenvolvimento da capacidade de leitura em crianças em Moçambique: uma análise dialética e proposta de práticas pedagógicas

A forma da leitura é o aspecto técnico, isto é, o conjunto de símbolos que a criança aprende a decifrar. O conteúdo, por outro lado, é o significado, a compreensão, o sentido que a criança atribui a esses símbolos. Na visão de Vigotski (2005), a forma e o conteúdo não se desenvolvem de maneira separada. A criança não aprende a forma para depois adicionar o conteúdo, ambos os processos estão interligados desde o início. O objetivo final da leitura não é apenas a decifração da forma, mas a apropriação do conteúdo, o que só é possível se a forma servir como um instrumento para o pensamento.

Nessa análise, a unidade de estudo da leitura não é a letra isolada ou o som, mas sim o “significado da palavra”. Porque a palavra é a menor unidade que carrega consigo tanto a forma (a sua representação gráfica) quanto o conteúdo (o seu significado). É a palavra que conecta o mundo externo (os objetos e ideias) com o mundo interno (o pensamento).

As conexões entre as unidades formam um sistema. Esse sistema se desenvolve à medida que a criança: conecta a forma ao conteúdo (por exemplo, a criança aprende a ver a palavra “fruto” e a associar essa forma ao conceito de um fruto) essa conexão é a base da leitura; Conecta palavras entre si, a criança aprende que as palavras não existem isoladas, mas se combinam em frases, que por sua vez formam parágrafos e textos.

A ordem e a relação entre as palavras alteram o significado, ou seja, à importância da ordem das palavras em uma frase para a formação do sentido (por exemplo, “o gato comeu o rato” tem um significado diferente de “o rato comeu o gato”), esse fenômeno é conhecido como relação sujeito-objeto; Conecta a leitura com a fala e o pensamento, neste caso a leitura é um sistema de conexões que a integra à fala (o vocabulário que a criança já tem) e ao

pensamento (a capacidade de interpretar e refletir sobre o que lê), a criança usa o que já sabe para construir novos significados.

O sistema de desenvolvimento da leitura, portanto, não é a simples soma de suas partes, mas a interação dinâmica e dialética entre a forma e o conteúdo. Pela teoria, o problema das dificuldades de leitura não está em uma falha de uma única unidade (na decifração de letras ou palavras), mas em uma interrupção nas conexões que formam esse sistema, impedindo que a criança atribua sentido ao texto.

Descrevendo o contexto como um sistema, o contexto não é uma simples base para o desenvolvimento da leitura, mas um sistema dinâmico que age diretamente sobre ele. O desenvolvimento das capacidades de leitura acontece dentro e através desse sistema, que é composto por elementos interligados.

O contexto é, para Vigotski (1999), o sistema de relações sociais, culturais e históricas no qual a criança está inserida. O desenvolvimento da leitura, nesse sentido, não é um processo individual, mas um evento social que ocorre em interação. A criança não aprende a ler por si só, mas aprende a ler com a ajuda dos outros e dos recursos que o ambiente oferece.

Os principais elementos desse sistema de contexto são: primeiro, a mediação social a criança aprende a ler através da mediação de adultos (professores, pais e de colegas mais experientes). O professor, por exemplo, não apenas ensina letras, mas atua como um mediador que guia a criança na ZDP, o espaço entre o que ela já sabe e o que pode aprender com ajuda. A mediação social fornece as ferramentas e o apoio necessários para que a criança construa o conhecimento.

Segundo, a mediação cultural, a cultura fornece as ferramentas simbólicas para a leitura. O principal instrumento cultural é a linguagem escrita em si. Além disso, os livros, as histórias, as músicas e as tradições de uma comunidade formam o conteúdo cultural que a leitura deve transmitir. Quando a leitura se conecta com a cultura da criança, ela ganha sentido e se torna um ato vivo.

E terceiro, o contexto histórico, as práticas de leitura e escrita evoluem ao longo do tempo. A forma como a leitura é ensinada hoje em Moçambique, por exemplo, reflete políticas educacionais, questões econômicas e a própria história do país. Esse contexto histórico influencia a disponibilidade de livros, a formação de professores e a valorização da leitura na sociedade.

Nessa vertente, o contexto não é um cenário fixo, mas um sistema de influências que molda e é moldado pelo processo de desenvolvimento. A forma como a criança aprende a ler

depende diretamente da qualidade da mediação social e cultural que ela recebe e das condições históricas em que vive. As dificuldades na leitura, portanto, não seriam um problema intrínseco à criança, mas um reflexo de uma interrupção ou falha em uma ou mais partes desse complexo sistema.

A natureza prática (instrumental) do problema foca nos instrumentos e meios que estão faltando para o desenvolvimento da capacidade de leitura. As dificuldades de leitura são um reflexo da ausência de ferramentas concretas. A falta de livros, bibliotecas e outros materiais didáticos adequados é um problema instrumental. Esses recursos são os mediadores culturais que conectam a criança ao mundo da leitura.

Além disso, a falta de professores com formação adequada para atuar como mediadores eficientes é outro aspecto prático do problema. A ausência de um mediador qualificado impede que a criança ultrapasse a sua ZDP. O problema prático, portanto, é a carência de instrumentos e mediadores que permitam à criança avançar no seu desenvolvimento.

A natureza funcional (sistêmica) do problema refere-se à interdependência das partes que compõem o sistema de desenvolvimento da leitura. O problema não está em um único elemento isolado, mas no mau funcionamento do sistema como um todo. O desenvolvimento da capacidade de leitura é um processo sistêmico que integra a cognição, a linguagem, o afeto e a cultura.

As dificuldades de leitura são um sintoma de que as conexões entre a forma e o conteúdo não foram estabelecidas de maneira eficaz. Elas indicam uma ruptura no sistema onde a leitura, a fala e o pensamento não estão integrados. O problema funcional, sob a ótica de Vigotski, é a inabilidade do sistema educacional em Moçambique de criar as condições para que a leitura atue como um sistema integrado na vida da criança.

A leitura, é uma função psicológica complexa que se desenvolve através da interação. O problema reside em uma ruptura nas seguintes conexões: primeiro, nas conexões entre a mediação e a internalização, onde a criança aprende a ler por meio da mediação de um professor, um livro ou um colega. Isso surge quando essa mediação é ineficaz ou inexistente. Se o professor não tem as ferramentas para atuar como um mediador qualificado ou se não há materiais de leitura adequados, a criança não consegue internalizar a habilidade de leitura. A falha está na ponte entre o mundo externo (a ajuda do mediador) e o mundo interno (a capacidade da criança de ler sozinha).

Segundo, as conexões entre o significado e a forma, as dificuldades de leitura frequentemente ocorrem porque a criança não consegue conectar a forma (as letras e os sons)

com o significado (o conceito da palavra). Em vez de ver a leitura como um processo de construção de sentido, ela a vê como um exercício mecânico de decifrar símbolos. A falha na conexão entre o significante e o significado faz com que a leitura perca seu propósito, tornando-se uma tarefa vazia e desinteressante.

E terceiro, as conexões entre o conhecimento prévio e a nova informação, a teoria de Vigotski enfatiza que o novo conhecimento é construído a partir do que a criança já sabe. Em Moçambique, a falta de uma conexão entre a língua materna da criança e o português, a língua de ensino, pode ser um grande obstáculo. A criança pode ter um vasto vocabulário e conhecimento em sua língua nativa, mas se a escola não fizer a conexão entre esse conhecimento e a leitura em português, a nova habilidade não se desenvolve. A dificuldade está na incapacidade do sistema de ensino de usar a base de conhecimento da criança como ponto de partida.

As dificuldades de leitura em Moçambique não é uma falha intrínseca à criança, mas uma interrupção nas conexões que formam o sistema de desenvolvimento da capacidade de leitura. É a falha na mediação, na atribuição de significado e na integração do novo com o já conhecido que impede a criança de progredir.

Isso de a criança não desenvolver a capacidade leitora em Moçambique representa um movimento disfuncional no objeto como sistema, ou seja, no processo de desenvolvimento da capacidade de leitura. É um problema porque há uma quebra nas interconexões essenciais que permitem a apropriação da linguagem escrita.

O desenvolvimento da capacidade de leitura é um sistema dinâmico onde as partes funcionam em harmonia. O problema surge quando há uma disfunção nesse sistema. Em Moçambique, a disfunção pode ser vista como uma falha em ligar as ferramentas culturais (a língua escrita) com o desenvolvimento cognitivo da criança.

Um dos principais movimentos disfuncionais é a separação entre a forma e o conteúdo. Em vez de a criança aprender a ler para construir significado e para se comunicar, o que é o propósito da linguagem, a leitura se torna um exercício mecânico e vazio. A criança pode até ser capaz de decifrar as letras e os sons das palavras, mas se o sistema educacional não oferece as condições para que ela atribua sentido a essas palavras, o processo de leitura se rompe. A leitura é reduzida a uma habilidade técnica sem propósito, e, por isso, a criança não a internaliza.

A relação dinâmico-causal do problema (problematização) não é uma causa única, mas uma cadeia de eventos e interações que levam à disfunção. A problematização, nessa ótica, se

desenrola da seguinte forma: causa inicial (falta de mediação efetiva), causa conectiva (falta de ferramentas culturais) e efeito (internalização prejudicada da linguagem escrita).

Portanto, é um círculo vicioso disfuncional, a falta de mediação leva à carência de instrumentos, que por sua vez impede a internalização, perpetuando o problema.

A hipótese é que a ausência de um desenvolvimento pleno das capacidades de leitura não se deve a deficiências cognitivas intrínsecas à criança, mas sim à interrupção ou ineficácia do sistema de mediação.

Em Moçambique, o sistema educacional e o contexto social não estão fornecendo essa mediação de forma adequada. Isso se manifesta em duas vertentes: primeiro, a mediação social é ineficaz. A hipótese sugere que a formação de professores pode ser inadequada, impedindo-os de atuar como mediadores eficientes na ZDP dos alunos. Em vez de guiar a criança para além de seu nível atual de desenvolvimento, o ensino se limita a uma transmissão da matéria, sem a interação e o apoio necessários.

Segundo, a mediação cultural é fraca ou inexistente, a falta de materiais de leitura relevantes e que se conectem com a realidade e a cultura das crianças moçambicanas impede que elas atribuam sentido ao que leem. Quando a leitura não é vista como uma ferramenta útil e significativa para a vida, ela se torna um exercício vazio. A ausência de livros, a falta de bibliotecas e a desvalorização da leitura como atividade social contribuem para essa lacuna.

As metodologias de ensino frequentemente aplicadas nas salas de aula falham em realmente mobilizar a criança para o desenvolvimento da leitura. Dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, quanto menos a criança participa e é ouvida, menor é seu envolvimento com o aprendizado. É fundamental que, para a verdadeira apropriação do conhecimento, a criança esteja profundamente envolvida em atividades que façam sentido para ela.

Na ótica de Leontiev (2004), o avanço da humanidade torna a educação cada vez mais complexa. Nesse contexto, Marino Filho, Mello e Magalhães (2021) defendem que o ensino deve ser intencional, com o objetivo de criar novas necessidades e desenvolver as capacidades dos alunos.

Os autores ressaltam que isso não significa encurtar a infância ou acelerar o desenvolvimento psíquico. É fundamental entender que, em cada idade, a criança se relaciona com o mundo de uma forma específica, e é essa relação que possibilita o maior aprendizado em cada fase da vida (Mello, 2006b; Marino Filho; Mello; Magalhães, 2021).

Com base nesses argumentos, reforça-se a necessidade de que os professores e profissionais da educação ofereçam atividades que estimulem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essas funções incluem a memória, atenção, concentração, percepção, pensamento, raciocínio, linguagem, imaginação e criação (Santos Melo, 2023).

Segundo Vygotsky (2000), a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da função simbólica na criança.

A segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças. Para elas, alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signs; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças (Vigotski, 2022, p. 72).

Essa ideia confirma a conexão entre gestos e a escrita, pois os jogos infantis permitem que um objeto represente outro, mesmo sem nenhuma semelhança entre eles. Essa capacidade de dar e mudar significados é desenvolvida por meio das brincadeiras. Assim, a função simbólica pode ser entendida como o ato de usar um objeto para representar a funcionalidade de outro.

Durante as brincadeiras, a imaginação das crianças é estimulada. Nessa atividade, elas desenvolvem um complexo sistema de “fala”, utilizando gestos para indicar o que os objetos representam. Sendo:

Assim, um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita - que é um sistema de simbolismo de segunda ordem (Vigotski, 2022, p. 73-74).

Para Vigotski (2018, p. 25), “[...] quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.”

A autora afirma que:

[...] As palavras são a matéria com que trabalha o pensamento; se faltam as palavras, falta o pensamento. A palavra estabiliza um sentido, organiza o mundo para aquele que passa a ver e conhecer a cultura humana e a natureza; com ela, ampliamos nossa memória, nosso conhecimento do mundo, o controle da nossa própria conduta que se exerce pela linguagem interna (Mello, 2006a, p. 191).

É fundamental ter uma rotina escolar sistematizada onde as crianças possam se expressar. Isso ajuda na formação da identidade, inteligência e personalidade, além de facilitar a apropriação da escrita. Atividades como jogos, brincadeiras, teatro, dança, poesia, e o contato com diferentes materiais são essenciais para o desenvolvimento infantil, pois é por meio dessas linguagens que a criança entende o mundo nessa fase da vida (Mello, 2006b).

Considerando que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio das condições de vida (Leontiev, 2004), além das atividades de expressão, os professores podem usar a contação e a escrita de histórias.

Nessa ação educativa, as crianças aprendem a modular a voz, a usar a sintaxe, a reconhecer as palavras escritas, a organizar o discurso, a prestar atenção, a ouvir, a fazer perguntas e a recontar os fatos. Ou seja, elas aprendem a dominar os instrumentos da cultura humana, como a leitura e a escrita, em um processo de emancipação.

Em essência, dominar a linguagem escrita é um processo complexo para a criança, que envolve a conquista de um sistema de símbolos sofisticado. A origem desse processo está diretamente ligada ao desenvolvimento simultâneo da linguagem e do pensamento. O elemento fundamental da linguagem é a palavra, posto que ela: “[...] designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra codifica nossa experiência”. (Luria, 1986, p. 27).

Vygotsky (1995) comprehende que o uso de signos causa uma transformação no desenvolvimento das funções mentais. Ao analisar a pré-história da escrita e as mudanças psicológicas que a apropriação dos signos provoca, ele conclui que o domínio da linguagem escrita é o resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Complementa ser “[...] preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrita das letras” (Vigotski, 1995, p. 203). Nessa direção, Vigotski (1995, p. 185) expõe que “[...] para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança, são necessários complexos processos de desenvolvimento”.

Um ensino que foca o desenvolvimento é aquele que prioriza a formação de conceitos, pois, afinal, uma palavra não existe sem um significado: “[...] palavra sem significado é som vazio”. (Vigotski, 2001, p. 288).

No entanto, a criança só irá se apropriar dessa ferramenta se houver atividades que criem essa necessidade. A necessidade é fundamental para que o desenvolvimento aconteça e, no começo da vida, essa necessidade é compartilhada entre o adulto e a criança. Vigotski (1999b,

p. 98) pondera que “[...] todo instrumento é necessariamente um estímulo: se não o fosse, ou seja, se não gozasse da faculdade de influir no comportamento, não poderia ser um instrumento. Mas nem todo estímulo é instrumento”.

Nesse sentido, o autor ressalta que:

O significado atribuído a alguma palavra pela criança que se encontra nesse desenvolvimento dos conceitos pode, pela aparência, lembrar de fato o significado dado à palavra pelo adulto. Através de palavras dotadas de significado, a criança estabelece a comunicação com os adultos; nessa abundância de laços sincréticos, nesses amontoados sincréticos de objetos desordenados, formados com o auxílio de palavras, estão refletidos, consideravelmente, os laços objetivos, uma vez que coincidem com o vínculo entre as impressões e as percepções da criança (Vigotski, 2001, p. 176).

Considerando a importância dos jogos de papéis sociais e de um ensino bem planejado, a leitura e a escrita devem ser incorporadas como elementos naturais nas brincadeiras das crianças.

Quando falamos de literatura infantil, não nos referimos a qualquer texto, mas sim àqueles que funcionam como ferramentas para a humanização da criança. Nesse processo, os professores têm um papel fundamental: mediar a apropriação do conhecimento histórico pelos alunos, preparando-os para, no futuro, desenvolverem o pensamento teórico.

Ao focar apenas em elementos isolados, fragmentamos o processo de ensino da escrita e o limitamos ao simples domínio das letras. Vygotsky (1996) afirma que, embora a parte motora da escrita seja importante, ela é um fator secundário. Um ensino desenvolvimental da linguagem escrita deve enfatizar a unidade da palavra, buscando entender como a criança elabora as relações entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras), e vice-versa.

Nessa direção,

A linguagem escrita inclui uma série de processos de nível fonemático, tais como a procura de sons isolados, sua contraposição, a codificação de sons separados em letras, a combinação de sons e letras isoladas em palavras completas. Diferencia-se nela, a seleção de palavras, na busca das expressões verbais necessárias, em sua contraposição a outras alternativas léxicas possíveis. Finalmente, a linguagem escrita inclui em sua composição operações conscientes de nível sintático, que transcorrem automaticamente na linguagem oral, mas que na escrita constituem um dos elos essenciais. (Luria, 1986, p. 170).

De acordo com Leontiev (1978), a necessidade é a base para qualquer atividade, mas por si só não é suficiente. Para que uma atividade se concretize, a necessidade deve ser transformada em motivos. Esses motivos dão sentido e significado à atividade para o indivíduo, tornando-a algo em si e essencial para a sua realização.

Portanto, o conceito de atividade está necessariamente ligado ao conceito de motivo. Não há atividade sem motivo, a “atividade não motivada” não é uma atividade carente de motivo, sim uma atividade com um motivo subjetivo e objetivamente oculto. (Leontiev, 1978, p. 82).

As funções psíquicas superiores (linguagem, memória, imaginação, atenção e criatividade) são desenvolvidas por meio de um processo que está intimamente ligado à atividade guia da criança. Inicialmente, essa atividade é estabelecida de forma coletiva, ou seja, em interação com outras pessoas, para depois ser internalizada e passar a fazer parte do repertório individual da criança.

Assim, Barros (2014, p.146) diz “Para essa promoção, as atividades a serem propostas na escola na infância precisam ser organizadas de forma intencional e que estejam em consonância com as necessidades específicas da criança, em cada período de seu desenvolvimento”.

Para que uma atividade pedagógica seja humanizadora, ela precisa possibilitar que o indivíduo se aproprie de bens culturais, tanto materiais quanto imateriais. Para isso, as experiências oferecidas às crianças devem ser pensadas a partir de suas necessidades. Por meio da mediação do professor, essas necessidades são transformadas em motivos que dão um sentido humanizador às ações cotidianas dos alunos.

Espera-se que a escola transforme os conceitos cotidianos que as crianças já possuem em conceitos científicos, a fim de que elas possam compreender o mundo por meio da ciência.

Nessa perspectiva, a mediação pedagógica é a intervenção do professor no processo de transformação desses conceitos. O educador deve criar oportunidades para que as crianças se apropriem de novos saberes. Ao fazer isso, o professor atua na zona de desenvolvimento iminente dos alunos, motivando-os a modificar suas ações e a transformar a si mesmos e a sua realidade a partir de atividades que lhes deem sentido.

Freinet aplicou os conceitos teóricos de Vigotski por meio de suas técnicas pedagógicas, que são guiadas por princípios como o ensino colaborativo, o desejo de expressão e o desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

Segundo o autor, a Pedagogia Freinet está alicerçada em quatro eixos fundamentais:

- A cooperação - como forma de construção social do conhecimento;
- A comunicação - como forma de interagir esse conhecimento;
- A documentação - registro da história que se constrói diariamente; e
- A afetividade - elo de ligação entre as pessoas e o objeto do conhecimento. (Elias, 1997, p. 40).

Segundo Elias (2004, p. 36), “praticar a livre expressão e a convivência cooperativa significa inverter a metodologia. A experimentação é o eixo do qual devem girar todas as aquisições infantis, organizando o meio para favorecer a tentativa experimental”.

Os professores têm o papel de criar novos motivos e novas necessidades nas crianças, para que elas possam se apropriar de uma cultura mais elaborada, desenvolvida pela humanidade ao longo da história.

Repensar as práticas pedagógicas, assim como as concepções de criança, desenvolvimento humano e aprendizagem, torna-se essencial dado ao fato de que as concepções orientam o processo de ensino e de aprendizagem. A sala de aula é vista como um espaço de diálogo, escolhas e compartilhamento de conhecimento.

As crianças na sala de aula devem se expressar livremente pois é algo fundamental, natural e inato do ser humano. A expressão não é apenas uma habilidade a ser ensinada na escola, mas a forma mais genuína e espontânea de uma pessoa interagir com o mundo, mostrar quem ela é, o que pensa e o que sente. A escola deve ser um espaço onde essa manifestação da vida não é reprimida, mas sim incentivada. Assim sendo, a livre expressão, é “[...] a própria manifestação da vida” (Freinet, 1979, p.12).

De acordo com as reflexões de Leontiev (1978, p. 261), “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”.

Freinet (1976), essa relação com a leitura e a escrita é estabelecida porque as práticas se baseiam nos princípios de cooperação, livre expressão, trabalho e autonomia. Ao usar, o professor planeja o processo de ensino de forma colaborativa, coletiva e cooperativa, atuando como um elo mediador entre a cultura humana e a aprendizagem da criança.

Em conformidade com Elias (1997, p. 74) “[...] não deve haver separação entre as aprendizagens do meio escolar e da realidade”. A escola não pode ser um ambiente isolado do mundo. A educação precisa estar conectada com a vida real dos alunos. Os conhecimentos e habilidades ensinados na escola devem ter relevância e aplicação prática no dia a dia. Para Elias (1997), o aprendizado é mais significativo quando não é teórico, mas sim vivenciado e relacionado com a realidade em que o aluno está inserido.

A escola tem um papel fundamental, não apenas garantir o acesso ao conhecimento, mas também assegurar que as crianças se apropriem dele. Ao fazer isso, os alunos podem transformar esse conhecimento em algo pessoal e, assim, modificar a própria realidade em que vivem.

A introdução de técnicas no trabalho pedagógico é um processo gradual, onde cada técnica é inserida em momentos oportunos. O tateio experimental, que é a principal forma de aprendizado para a criança, deve ser incentivado, pois corresponde diretamente às suas necessidades de aprendizagem.

Para manipular, observar, relacionar, emitir hipóteses, verificar-las, aplicar leis e códigos, compreender informações cada vez mais complexas. É uma atitude particular que deve ser desenvolvida pouco a pouco, assim, os conhecimentos vão sendo adquiridos pela criança [...] (Sampaio, 1994, p.217).

O aprendizado da criança não é passivo, mas sim um processo ativo e contínuo, e está profundamente ligado à ideia de trabalho.

Na educação, o trabalho deve ter um propósito e um significado para a criança. Em oposição ao trabalho alienado e repetitivo, comum no capitalismo, a frase sugere um fazer que satisfaça a necessidade de expressão e comunicação da criança. Trata-se de uma atividade que não é imposta, mas sim realizada com sentido, permitindo que a criança se desenvolva de forma completa e autônoma. Nas palavras de da autora se trata de,

Um trabalho à medida das possibilidades e necessidades da criança, que dê sentido e objetivo às aquisições e motive as criações, que proporcione autonomia na realização, promovendo auto-realização e a aprovação do grupo. Um trabalho que envolva física, afetiva e cognitivamente o aluno, favorecendo enriquecimento moral, intelectual e material do indivíduo (Mello, 1992, p. 77).

Na escola, a ação (fazer) da criança é motivada pelo desejo de conhecimento, visando satisfazer suas próprias necessidades de aprendizagem. O trabalho pedagógico deve ser uma experiência completa, que envolva a criança em todos os aspectos: físico, afetivo e cognitivo. O objetivo final é o enriquecimento do aluno em diferentes níveis, contribuindo para seu desenvolvimento moral, intelectual e material.

Conforme Mello (1992, p. 85), “para Freinet, a aprendizagem significativa tem relação íntima com o sentimento, a afetividade, a vivência do aluno”. Freinet (1976) defende que o aprendizado é mais eficaz quando atende a uma necessidade real da criança. Quando a aprendizagem faz sentido para ela, a criança se sente motivada e se envolve emocionalmente no processo. Isso transforma o ato de aprender em algo significativo, indo além da simples memorização.

Na pedagogia Freinet (1976), as técnicas de ensino são unidas por uma organização cooperativa. Nela, a sala de aula e os outros espaços da escola são ambientes que promovem o diálogo, a expressão, a socialização do conhecimento, o tateio e a liberdade de escolha.

Em uma organização cooperativa na escola, as crianças participam de todo o processo de trabalho: do planejamento das atividades até a execução e a avaliação delas.

A Teoria Histórico-Cultural oferece orientações para a prática pedagógica, mas é preciso encontrar métodos para aplicá-las. Nesse sentido, as técnicas da Pedagogia Freinet podem ser usadas para unir essa teoria à prática, efetivando as diretrizes propostas.

A pedagogia Freinet se estrutura por um certo conjunto de técnicas indissociáveis que se concretizam pela organização cooperativa. A sala de aula, nessa perspectiva, deve ser compreendida como um espaço de diálogo, escolhas e compartilhamento de conhecimentos. Para tanto, o professor pode valer-se de algumas técnicas de Freinet como o jornal escolar, o jornal mural, a roda da conversa, a correspondência interescolar, o livro da vida, o fichário, o álbum da turma e a aula-passeio para auxiliá-lo em seu trabalho pedagógico (Barros, Silva, Raizer, 2017, p. 55).

A roda de conversa, possibilita aprendizagens de escuta e fala, de aprendizagens cooperativas de vida, de maneira a considerar a aprendizagem da criança como processo de atuação e experiência nos próprios processos de aquisição de conhecimentos, necessariamente tendo uma criança ativa e que, portanto, aprende (Freinet, 1976).

Na roda de conversa a turma se reúne, permitindo que cada aluno se expresse livremente, compartilhe suas ideias, opiniões e sentimentos. É nesse momento que o planejamento do dia é feito, os conteúdos são discutidos e as novidades são contadas, servindo para avaliar as atividades realizadas ao longo do dia, valorizando o registro e a sistematização do aprendizado. A figura seguinte vai mostrar a roda de conversa:

Figura 01: Criança lendo notícia trazida de casa para os colegas na Roda de Conversa



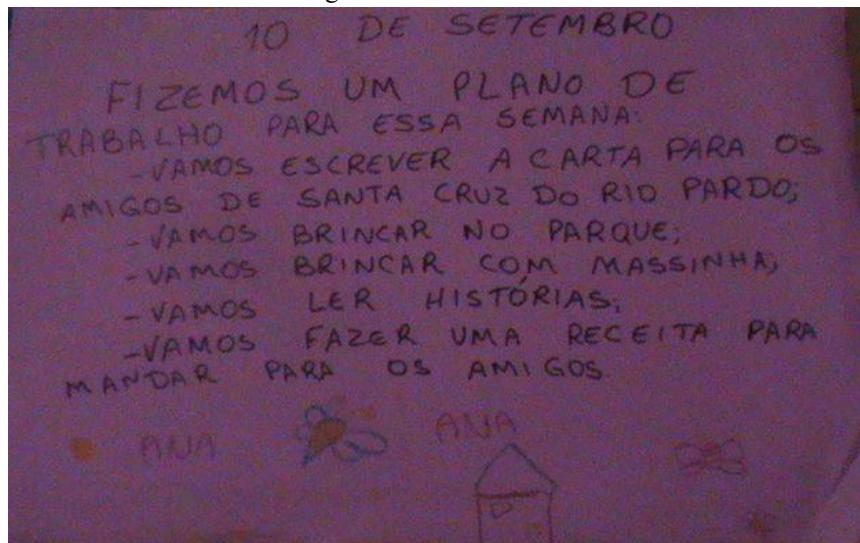
Fonte: Silva; Lima; Valiengo (2017, p. 678).

O Livro da Vida é o lugar onde ficavam armazenados os momentos das crianças, as anotações por quem desejasse e, ainda, nesse material, as crianças anexavam suas impressões, registravam os lugares visitados, constituindo-se como um documento de articulação entre as crianças e suas famílias (Freinet, 1976).

O Livro da Vida é um registro dos acontecimentos mais marcantes da turma. Nele, tanto o professor quanto os alunos podem inserir textos sobre fatos importantes que ocorreram na sala de aula ou fora dela. O livro documenta eventos como passeios, visitas e atividades significativas vividas pelos alunos, suas famílias ou a comunidade.

Ao longo do ano, esses registros formam um tipo de diário ilustrado com desenhos, fotografias, relatos e depoimentos, tornando-se uma parte essencial da memória do grupo. Vide a figura do livro da vida.

Figura 02: Livro da Vida



Fonte: Silva; Lima; Valiengo (2017, p. 685).

O jornal escolar deve seguir todas as etapas de sua produção. Com o tempo, a seleção das notícias a serem publicadas se torna mais democrática, pois as crianças passam a escolher as que consideram mais interessantes. Além disso, a atividade de fazer desenhos para ilustrar as notícias é uma das mais esperadas pelos alunos. Vide a figura do jornal da turma.

Figura 03: Desenho de uma criança sobre notícia do Jornal da turma, representação (escrita e pictórica)



Fonte: Silva; Lima; Valiengo (2017, p. 681).

O Álbum da turma é uma coletânea de materiais criados pelas crianças sobre um tema que as interesse. Por meio de pesquisas individuais ou em grupo, os alunos exploram e aprendem sobre o seu ambiente, incluindo a história, geografia, as pessoas, a organização comunitária, os costumes e as características do local onde vivem. Figura a seguir, sobre o álbum da turma.

Figura 04: Crianças envolvidas em Cantos de trabalho diversos na sala



Fonte: Silva; Lima; Valiengo (2017, p. 683).

O fichário escolar cooperativo, também chamado de fichário documental, é uma forma de material didático alternativo que organiza fichas sobre assuntos específicos. Ele serve para registrar os conteúdos que foram estudados pela turma ou por um grupo de alunos. A figura que segue, sobre o fichário escolar.

Figura 05: Arquivo de armazenagem das notícias registradas no Jornal Escolar – Arquivo com pastas suspensas para arquivamento dos registros infantis para o Jornal Escolar.



Fonte: Silva; Lima; Valiengo (2017, p. 860).

As aulas-passeio são saídas que proporcionam aos alunos um contato mais próximo com o ambiente ao seu redor. Essas experiências estimulam a curiosidade e os motivam a criar textos livres, que podem ser incluídos no jornal, no livro da vida ou até mesmo na correspondência interescolar da turma.

A necessidade da formação do professor pela THC, segundo Souza (2014), a formação do indivíduo é um processo sócio-histórico-cultural que acontece por meio de mediações. Essas mediações ocorrem entre o indivíduo e a cultura humana, sendo conduzidas por uma pessoa mais experiente e com o uso de instrumentos.

Esses instrumentos, como as estratégias de leitura, auxiliam nesse processo de mediação, uma ideia defendida por outros autores importantes, como Leontiev (1978) e Vigotski (1995).

Mais uma vez, a formação de professores mediadores se mostra fundamental, e o pedagogo pode contribuir significativamente para esse processo de formação continuada.

A relevância da mediação é confirmada pelos resultados do estudo de Souza (2014), que demonstram como as ações mediadoras, por meio de estratégias de leitura, auxiliam na apropriação do ato de ler como uma prática cultural. Além disso, a experiência dos indivíduos, facilitada por essa mediação, promove o desenvolvimento da autonomia.

O acompanhamento eficiente do pedagogo pode ser decisivo no auxílio de identificar e ajudar a solucionar falhas de aprendizagem de leitura quando este, assim como o professor, é um leitor competente. Partindo desse pressuposto, ressalta-se que “o professor precisa gostar de ler, ler muito e envolver-se com o que lê”. (Lajolo, 2005, p.107).

Ter acesso a uma educação literária de qualidade significa:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Candido, 1995, p.249).

Isso representa uma forma de transcender a rotina, retornando a ela de modo mais enriquecido. Esse processo, repleto de possibilidades, promove um ensino desenvolvimental que contribui para a humanização do indivíduo, conforme defendem Davidov (1986) e Libânio (2004).

CONCLUSÃO

Para o caso de Moçambique, seria ideal que os professores fossem formados no ensino superior, pois é apenas neste nível que a educação é vista como algo além do ensino. A educação no ensino superior é considerada também como um campo de pesquisa e da extensão, por este motivo “são as principais instituições de produção do saber” (Maués, 2003, p. 100). E os professores não podem se alhear de ter um ciclo de estudos nestas instituições qualquer que seja o nível em que estes ensinam pelas possibilidades que indicamos.

É fundamental aprimorar a colaboração entre as universidades e o MINEDH para suprir as demandas de formação de professores formadores. Essa articulação visa, consequentemente, capacitar profissionais qualificados para atuar nas instituições de formação de professores.

Em síntese, a conciliação entre o propósito individual e a necessidade material reside na criação de um ambiente onde a remuneração e as condições laborais sejam justas. Quando a sobrevivência não é uma ameaça constante, o trabalho deixa de ser apenas uma obrigação para se tornar uma verdadeira realização, permitindo que o indivíduo contribua com suas habilidades únicas e, assim, alcance suas causas e missões próprias de maneira sustentável e valorizada pela sociedade. O trabalho digno, portanto, é a ponte entre a subsistência e a plenitude humana.

A má preparação, somada às condições precárias de trabalho e aos baixos salários (que levam a frequentes ausências para tratar de assuntos pessoais), contribui para a desmotivação dos educadores, afetando negativamente a sua dedicação em sala de aula.

Muitas vezes, a discussão sobre as dificuldades de desenvolvimento da leitura recai sobre a criança, mas raramente se abordam os problemas de ensino presentes na própria escola. É crucial entender que o desenvolvimento humano não é inato, ele é o resultado direto das experiências vividas e é impulsionado pelas interações externas ao indivíduo. Isso inclui as vivências no mundo, os relacionamentos que as crianças constroem com as pessoas ao seu redor e o tempo que lhes é dado para experimentar e explorar.

Uma revisão da literatura não identificou estudos que empregaram a Teoria Histórico-Cultural e a psicologia materialista histórico-dialética para investigar o processo de ensino-aprendizagem da leitura em sua totalidade no contexto educacional moçambicano. Essa lacuna justifica a proposta de utilização desse referencial teórico-metodológico em pesquisas futuras.

Toda prática educativa é guiada por uma visão teórico-metodológica. Na área da alfabetização, não foi exceção. Dentre as diversas abordagens existentes, buscou-se enfatizar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para esse processo. Fundamentada nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, essa corrente interpreta o desenvolvimento humano como

um processo histórico e social, que não ocorre de maneira natural, espontânea ou inerente, mas é gerado e estimulado, já que é o ensino que fomenta o progresso.

Assim, a Teoria Histórico-Cultural enriquece a visão sobre o processo de alfabetização ao transcender as restrições estabelecidas pelas concepções convencionais, argumentando que esse processo não se limita à codificação e decodificação de palavras isoladas ou sons aleatórios. É crucial levar em conta a abundância do patrimônio teórico e cultural humano, incentivando a integração da criança no gênero humano através de um processo de assimilação desse repertório, onde a leitura atua como um meio de mediação.

O papel de professores e educadores é fundamental. Quando adultos leem para crianças, elas começam a desenvolver o desejo e a compreensão da leitura por si mesmas. Todas as nossas características de inteligência e de personalidade são aprendidas.

A capacidade de moldar intencionalmente as novas gerações reside, primordialmente, no professor. De acordo com a teoria, a resposta para superar o problema das dificuldades de leitura nas escolas de Moçambique não estaria em simplesmente “dar mais livros” ou “aumentar as horas de leitura”, mas sim em uma abordagem que considere o desenvolvimento da leitura como um processo social e cultural, não apenas cognitivo.

Vigotski (2000) já argumenta que o aprendizado ocorre na ZDP. Em Moçambique, a aplicação dessa ideia envolveria: primeiro, a mediação do professor, o professor atuaria como um mediador, auxiliando a criança a superar as barreiras na leitura, seja a barreira linguística, seja a de compreensão. Em vez de simplesmente ditar regras, o professor ajudaria o aluno a construir o significado da palavra, do texto e da frase, conectando o que ele já sabe com o que ele precisa aprender.

E segundo, interação social, o desenvolvimento da leitura seria estimulado através de interações sociais e colaborativas. A criança aprenderia com seus colegas, trocando experiências e ajudando uns aos outros. As atividades em grupo, como a leitura conjunta de um texto ou a discussão sobre o seu significado, seriam essenciais para o desenvolvimento da capacidade leitora. Neste caso, a cooperação é o elemento chave.

Vigotski (1995) também destaca que o desenvolvimento psicológico é mediado por instrumentos e signos culturais, sendo a linguagem o principal deles. O problema da falta de domínio do português como língua materna de muitas crianças moçambicanas pode ser abordado através do aproveitamento das línguas locais, isto é, o processo de alfabetização deve valorizar as línguas maternas das crianças. O uso dessas línguas como ponte para a aprendizagem do português pode facilitar a compreensão do processo de leitura. A conexão

com a cultura, o material didático deve estar conectado à realidade e à cultura das crianças. Histórias, poemas e textos que reflitam a vida e as tradições moçambicanas tornariam a leitura mais significativa e motivadora.

A palavra não pode ser compreendida como apenas um som ou um conjunto de letras, mas uma unidade de pensamento e significado. Para superar as dificuldades de leitura em Moçambique, o foco do ensino deveria ser o significado, e não apenas a decodificação da palavra. O objetivo é que a criança compreenda o que está lendo e não apenas decore as palavras.

Em vez de apenas recitar o alfabeto ou palavras, o professor precisa atuar como um mediador. Isso significa criar situações em que a criança seja desafiada a usar a leitura de forma significativa. Por exemplo, em vez de decorar regras, a criança poderia participar de um projeto para escrever uma história em grupo, onde a leitura e a escrita são ferramentas para atingir um objetivo comum.

A leitura precisa ser conectada com a realidade e a cultura da criança. Se a criança não comprehende o contexto das palavras, ela não consegue atribuir-lhes significado. É fundamental usar materiais de leitura que se relacionem com a vida, as tradições, as lendas e a língua local. Isso faz com que a leitura deixe de ser um exercício abstrato e passe a ser uma parte relevante do seu mundo.

Neste caso, não basta ensinar o som de cada letra. A criança não está simplesmente aprendendo a decifrar códigos, ela está aprendendo a usar um sistema de símbolos para construir sentido. Se o objetivo final é a compreensão, o ensino deve começar e focar nesse ponto. O professor deve estimular a criança a inferir o sentido das palavras e a questionar o texto, transformando a leitura em um diálogo.

Na prática, a solução seria a de valorizar o conhecimento prévio, isto é, o professor deve partir do que a criança já sabe em sua língua materna. Em vez de ignorar as línguas locais, a escola poderia usá-las como ponte para a aprendizagem do português. A criação de um ambiente letrado, não basta ter livros, é preciso que a leitura seja uma atividade presente e valorizada no dia a dia da escola e da comunidade.

Considerar a leitura como instrumento para a ação, onde deve ser apresentada como uma ferramenta para resolver problemas, criar coisas ou entender o mundo, não como um fim em si mesma. O problema da leitura não é apenas técnico ou cognitivo, mas profundamente social e cultural. A solução, portanto, não está em métodos isolados, mas em

uma reorganização do processo de ensino-aprendizagem, onde a interação, o contexto e o significado são os pilares para o desenvolvimento das capacidades leitoras.

O trabalho pedagógico na escola deve ser intencional. A qualidade do que é ensinado e a forma como o conteúdo é proposto dependem diretamente da intencionalidade do professor. Para que as crianças se aprofundem na cultura e desenvolvam suas capacidades humanas, a escola deve ser estruturada para atender às necessidades específicas da infância, reconhecendo-as como cidadãos com direitos. Um desses direitos é o acesso ao conhecimento e à cultura que a humanidade construiu ao longo da história.

Conforme aponta Gonçalves (2020), o professor assume a fundamental função social de apresentar à criança, nas instituições de ensino, o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Baseado nessa perspectiva, o professor é o responsável por apresentar objetos, signos e seus significados, visando oferecer um ensino de alta qualidade e de maneira sistematizada a todos.

Além disso, Corrêa (2020) ressalta que a aquisição da linguagem escrita se apoia na organização de atividades de expressão, bem como no contato com diferentes materiais e situações que o docente disponibiliza.

O processo de aquisição da leitura e da escrita começa já na primeira infância. Através de um ensino intencional e bem planejado, é possível criar condições favoráveis para o desenvolvimento das crianças em cada fase da vida, atendendo às suas necessidades de aprendizagem.

Nesse processo, as crianças aprendem a simbolizar a realidade e os papéis sociais, o que as prepara para representar o mundo por meio da linguagem escrita. Portanto, defendemos que as crianças não devem ser privadas do contato com a riqueza da cultura humana. A escola tem a responsabilidade de proporcionar a elas experiências que sejam significativas e cheias de sentido.

Para que possamos, de fato, cobrar do Estado e do Governo as condições necessárias, precisamos incorporar o papel de intelectuais em nossas práticas diárias. Além disso, é crucial uma atualização pedagógica fundamentada na teoria histórico-cultural, pois essa é a única abordagem que realmente se integra ao ambiente escolar.

As ideias de Vygotsky (1998) enfatizam fortemente que os seres humanos nascem com potencial e que o desenvolvimento das habilidades (aptidões) ocorre por meio da interação social e da mediação cultural. Ele acreditava que o desenvolvimento não é um processo passivo,

mas sim ativo e transformador, onde os indivíduos constroem suas próprias habilidades e conhecimentos a partir das experiências e interações com o ambiente e com outras pessoas.

Gramsci (1999-2002), aborda extensivamente o papel da escola e dos intelectuais na formação das massas, visando a construção de uma nova hegemonia. Ele defendia uma escola unitária, que oferecesse uma educação completa e multifacetada, capaz de desenvolver as capacidades intelectuais e práticas dos estudantes, para que se tornassem sujeitos autônomos e críticos, capazes de intervir na sociedade.

O objetivo é desenvolver em cada criança a capacidade de conduzir sua própria vida e fazer suas escolhas, independentemente de sua origem étnica, classe social, econômica, política, cor ou gênero. Isso significa que elas se tornarão pessoas aptas a determinar seus próprios rumos, sem a necessidade de liderar uma nação, mas sim de serem protagonistas de suas próprias jornadas.

O grande desafio do professor na escola é formar nos alunos aquilo que nos caracteriza como seres humanos: a capacidade de pensar e de fazer escolhas. Ao se desenvolver como personalidade, a partir de suas experiências, o ser humano percebe que nada é predeterminado, tudo está para ser aprendido.

Muitas escolas ainda utilizam um modelo de ensino baseado na repetição, onde se acredita que ouvir, ver e reproduzir leva ao aprendizado. Contudo, a aprendizagem efetiva ocorre quando as pessoas estão totalmente envolvidas no que fazem, com o corpo, a mente e a vontade (emoções). A habilidade é construída na prática, a interação com um objeto, por exemplo, é que cria a capacidade de usá-lo, desenvolvendo a habilidade específica.

As nossas salas de aula devem se tornar espaços que contemplem a totalidade da cultura humana. É crucial que o processo de alfabetização seja conduzido através de várias ferramentas mediadoras, como a leitura literária, para que o indivíduo possa internalizá-lo e, ao entender sua lógica, progredir de maneira mais autônoma, sem deixar de lado o papel socializador do educador.

Destarte, a leitura literária é essencial para o processo de alfabetização sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, pois auxilia na humanização da criança, revelando a realidade presente, possibilitando a compreensão das determinações que permeiam a obra e aprimorando o processo de alfabetização além de aspectos didáticos e conteudistas. Portanto, a obra literária possui a capacidade de despertar emoções, incentivar o gosto pela leitura e incutir na criança a vontade de se integrar à humanidade, tanto como autora literária quanto como herdeira do patrimônio produzido pelos humanos, visando ao seu crescimento integral.

A abordagem vigotskiana oferece um olhar rico e aprofundado para o problema. Uma de suas maiores potencialidades é a possibilidade de ir além da simples medição do desempenho leitor. A pesquisa pode explorar como as crianças constroem o significado do que leem, considerando o contexto social e cultural.

Permitindo investigar a leitura como uma atividade mediada. Isso significa analisar o papel do professor, dos colegas e da família como mediadores no processo de aprendizagem. A pesquisa pode observar a interação entre a criança e o professor, identificando como a ajuda de um mediador impacta o desenvolvimento da leitura. Essa abordagem permite, compreender se a falta de professores qualificados ou de materiais de leitura em português e nas línguas locais impede a criança de progredir na sua leitura.

Em vez de tratar a leitura como um processo mecânico, a investigação pode explorá-la como um processo que envolve a memória, a atenção e, sobretudo, o pensamento. Investigar como as dificuldades de leitura se relacionam com a capacidade de a criança formular hipóteses, inferir significados e fazer conexões com seu conhecimento de mundo.

Apesar de suas potencialidades, a pesquisa na perspectiva de Vigotski também enfrenta limites. O principal deles é a complexidade da análise. A teoria exige uma abordagem qualitativa e detalhada, o que torna a coleta e a análise de dados um processo mais longo e trabalhoso do que o de uma pesquisa quantitativa. Analisar a interação social e os processos mentais não é tão simples quanto aplicar um teste padronizado.

Outro limite é a dificuldade de generalização. Como a pesquisa se aprofunda em contextos específicos (escolas, comunidades), pode ser um desafio aplicar as descobertas de uma pesquisa a todas as escolas de Moçambique, que possuem uma diversidade cultural e linguística enorme.

Partindo desses pontos, novas pesquisas poderiam seguir diferentes direções como estudos comparativos, onde seria interessante comparar o desenvolvimento da leitura em escolas que utilizam materiais e métodos que valorizam as línguas locais com as que não o fazem. Isso permitiria verificar o impacto da mediação cultural e linguística no processo de aprendizagem.

As intervenções pedagógicas, pesquisas de intervenção poderiam testar a eficácia de programas de formação de professores baseados na teoria de Vigotski. O objetivo seria capacitar os professores para atuarem como mediadores eficazes no desenvolvimento da leitura, em vez de simples transmissores de conhecimento.

A análise das interações entre pares, uma pesquisa poderia focar especificamente em como as crianças se ajudam mutuamente a ler e a compreender textos. A observação de grupos de leitura pode revelar como a interação entre pares contribui para o desenvolvimento da leitura.

Esta teoria não apenas nos ajuda a entender por que as crianças podem ter dificuldades na leitura, mas também oferece um roteiro claro para a realização de pesquisas que buscam soluções concretas, enfatizando a importância do contexto social e da mediação.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, C. M.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura e ensino de língua. In: ÂNGELO, C. M.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, Â. F. (Org.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-84.

ARENA, A. P. B.; RESENDE, V. A. D. L. (Org.). **Por uma pedagogia Freinet: bases epistêmicas e metodológicas**. São Carlos: Pedro e João, 2021.

ARENA, A. P. B. O autor, o leitor, a obra: uma tríade para a apropriação da escrita. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Org.). **O enfoque histórico-cultural em questão: contribuições para a educação e a pesquisa**. Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 235-256.

AZEVEDO, F. F. de; BALÇA, Â. Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 131-153, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818372017131>. Acesso em: 29 jun. 2024.

AZEVEDO, F.; BALÇA, Â. Educação literária e formação de leitores. In: AZEVEDO, F.; BALÇA, Â. (Coord.). **Leitura e Educação Literária**. Lisboa: Pactor, 2016. p. 1-13.

AZEVEDO, F. Educar para a literacia: para uma abordagem global e integradora da língua materna. In: AZEVEDO, F. (Org.). **Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico**. Lisboa: Lidel, 2006. p. 1-10.

BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 493-507, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29832305.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2024.

BALÇA, Â. Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In: AZEVEDO, F. (Coord.). **Formar leitores - das teorias às práticas**. Lisboa: Lidel, 2007. p. 131-148.

BARROS, F. C. O. M. de; SILVA, G. F. da; RAIZER, C. M. As implicações pedagógicas de Freinet para a educação infantil: das técnicas ao registro. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 2, p. 51-59, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1336>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BARROS, F. C. O. M. de. **Práticas pedagógicas na educação infantil: a construção do sentido da escola para as crianças**. 2014. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/f3ea4a6a-0538-4c51-b995-8d61f53ebf5c>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BASÍLIO, Guilherme. **Os saberes locais e o novo currículo do Ensino Básico em Moçambique**. Maputo: Texto Editores, 2013.

BASTOS, Guilhermina. **Literatura Infantil e Juvenil**. Lisboa: Universidade Aberta, 1999.

- BEATÓN, G. A. **La persona no enfoque histórico cultural**. São Paulo: Linear B, 2017.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. *In: CHARTIER, R. (Org.). Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 21-35.
- BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO, A. G.; DOMINGUES, L. M. de A. O papel dos processos de construção do significado e da inferência para a compreensão da leitura. *In: GUIMARÃES, S. R. K.; PAULA, F. V. de. (Org.). Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino*. São Paulo: Votor, 2019. p. 25-50.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF, 2019. 60 p.
- BUENDÍA, M. Os desafios da leitura. *In: BRITO, L. de et al. (Org.). Desafios para Moçambique 2010*. Maputo: IESE, 2010. p. 257-271.
- CADÓRIO, L. O. **O gosto pela leitura**. Lisboa: Livros Horizonte, 2001.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: CANDIDO, A. Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.
- CORRÊA, A. B. (Org.) *et al.* **Educação e humanização de bebês e crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- COSSA, D. G. Práticas de leitura em sala de aula pela perspectiva interacionista em Moçambique. **Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco do Conde (BA), v. 4, n. 1, p. 134-156, jan./abr. 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/397254220_Praticas_de_leitura_em_sala_de_aula_pela_perspectiva_interacionista_em_Mocambique. Acesso em: 29 jun. 2024.
- CUAMBA, E. G.; TACHUIA, B. D.; CIGARROS, M. B. A leitura no livro didáctico de língua portuguesa da 7ª série do ensino básico moçambicano. *In: SPAZIANI, L.; CAMARGO, P. G; POZZA, R. H. (Org.). Faces da leitura e da escrita: teorias e práticas*. São Paulo: Even3 Publicações, 2020, p. 85-110.
- DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. La Habana: Pueblo y Educación, 1986.
- ELIAS, M. D. C. **Célestin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ELIAS, M. C. de M. (Org.). **Pedagogia Freinet**: teoria e prática. Campinas: Papirus, 1997.
- FISCHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.
- FREINET, C. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na Pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GALVÁN, L. Elementos para un plan de educación literaria. **Revista de Literatura**, Madrid, v. 66, n. 132, p. 537-554, 2004. Disponível em: <https://revistadeliteratura.revistas.csic.es/index.php/revistadeliteratura/article/view/133>. Acesso em: 19 fev. 2025.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 1998.

GIASSON, J. **Les textes littéraires à l'école**. Bruxelles: De Boeck, 2005.

GONÇALVES, S. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 46, p. 135-151, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a07.htm>. Acesso em: 19 fev. 2025.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 6 v. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 27-46.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

LANGA, B. O. **O lugar da formação de professores para o ensino primário em Moçambique**: um estudo de caso do Instituto de Chibututuíne. 2022. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/3e06ab2d-0211-4a7b-bff3-03e3a52044c1/content>. Acesso em: 02 fev. 2025.

LEITE, J. A. de O.; BOTELHO, L. S. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e escrita. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Juiz de Fora, n. 10, p. 1-21, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDMx>. Acesso em: 11 set. 2025.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 267-278.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978a.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 1979. p. 143-189.

XAVIER, M. A. Uma análise crítica sobre a formação de professores em Moçambique. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO E SEMANA INTEGRADA PEDAGOGIA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 21., 2024, Três Lagoas. *Anais* [...]. Três Lagoas: UFMS, 2024. p. 1-6. Disponível em: <https://seducptl.ufms.br/anais-2024/>. Acesso em: 24 nov. 2025.

MALOLA, D. E. **Análise dos factores que influenciam a implementação do Plano Curricular do Instituto de Formação de Professores do Ensino Primário – 10º +1 Ano do Distrito de Angónia**. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional) – Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.uem.mz/handle/258/424>. Acesso em: 02 fev. 2025.

MARIA, Luiza de. **Leitura e colheita**: livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARINO FILHO, A.; MELLO, S. A.; MAGALHÃES, C. O currículo como antecipação da história da criança: contradições entre educação e escolarização de 0 a 6 anos de idade. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 150-167, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12623>. Acesso em: 02 ago. 2025.

MARINO FILHO, A. **A atividade de estudo no ensino fundamental**: necessidade e motivação. 2011. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/e4df43cd-858c-4670-a2fa-807bfd683bad>. Acesso em: 07 jun. 2025.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico - crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATEUS, A. M. **A promoção da leitura no 3º Ciclo – Um projeto dinamizado pela Biblioteca Escolar.** 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares) – Universidade Aberta, Lisboa, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61418132.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MAUES, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-118, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2025.

MELLO, S. A. A questão do meio na pedagogia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 727-739, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/XFdGdGZt9x5zzjf6TfryGcM/>. Acesso em: 4 ago. 2024.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (orgs.). **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006a. p. 181-192.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006b. p. 193-202.

MELLO, Suely Amaral. **A escola de Vygotsky:** o legado de uma pesquisa. São Paulo: Cortez, 2004.

MELLO, S. A. **A educação da criança de 0 a 6 anos.** Marília: F.F.C./UNESP, 2001.

MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação:** o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp, 2000.

MELLO, R. R. **Pedagogia Freinet:** Um Caminho para uma Educação Ativa. 1992. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

MENDES, L. O. R; PEREIRA, A. L. Revisão sistemática na área de Ensino e Educação Matemática: análise do processo e proposição de etapas. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 196-228, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i3p196-228>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MENDONÇA, R. M. Norteadimentos da política de formação dos professores da educação básica no Brasil (2007-2014). **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 49, 17 out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n49ID14405>. Acesso em: 02 fev. 2025.

MOÇAMBIQUE. Assembleia da República. Lei n.º 4/2022, de 11 de fevereiro. Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado. **Boletim da República**, Maputo, n. 29, 11 fev. 2022.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Curricular do Ensino Secundário**: Documento Orientador Objectivos, Política, Plano de Estudos e Estratégia de Implementação. Maputo: MINEDH, jun. 2022. 102 p.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**: Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade. Maputo: MINEDH, 2020. 77 p.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Maputo: MINEDH, 2020. 224 p.

MOÇAMBIQUE. Instituto de Educação Aberta e à Distância. **Estatuto Orgânico do Instituto de Educação Aberta e à Distância**. Maputo: IEDA, 2020b.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Manual da Professora e do Professor 1^a, 2^a e 3^a Classes L1 e L2**. Maputo: MINEDH e Vamos Ler, 2019. 210 p.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Relatório de diagnóstico da Educação Pré-Escolar em Moçambique**. Maputo: MINEDH, 2019a.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Instituto Nacional de Exames, Certificação e Equivalências. **Edital**: exames de admissão às Instituições de Formação de Professores para o ensino primário e Educação de Adultos – ano letivo de 2019/2020. Maputo: MINEDH, 2019b.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Instituto Nacional De Desenvolvimento da Educação. **PLANO CURRICULAR**: Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos. Maputo: MINEDH/INDE, 2019d.

MOÇAMBIQUE. Assembleia da República. Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. **Boletim da República**, Maputo, n. 250, 28 dez. 2018.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique**. Maputo: MINEDH, 2017. 211 p.

MOÇAMBIQUE. Decreto n.º 58/2016, de 12 de outubro. Aprova o Regulamento do Subsistema de Educação Aberta e à Distância (SEAD). **Boletim da República**, Maputo, n. 195, 12 de out. 2016.

MOÇAMBIQUE. Lei n. 6, de 18 de agosto de 2006. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE). **Boletim da República**, Maputo, n. 33, p. 1-13, 18 ago. 2006.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Estratégico de Educação e Cultura 1999-2003**. Maputo: Ministério da Educação e Cultura, 1998. 53 p.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano **Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Básico**. Maputo: MINEDH, 2014b.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Trajetória sobre o sistema formação de professores em Moçambique** (Ensino primário e ensino secundário). Maputo: MINEDH, 2011. 50 p.

OLIVEIRA, E. M. P. H. de. **Formação de professores primários em exercício a distância: o caso dos núcleos pedagógicos das Escolas Primaria Avenida das Forças Populares de Libertação de Moçambique e Secundária Avenida Eduardo Mondlane**. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Adultos) – Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2015. Disponível em:
<http://www.repositorio.uem.mz/bitstream/258/394/1/2015%20-%20Eugénia%20M.%20Henrique%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

OLIVEIRA, M. A. de. **Leitura Prazer - Interação participativa da criança com a Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, M. K. O que é inteligência. In: ALMEIDA, R. C. G. de. (Org.). **Inteligência: abordagens e fundamentos**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 41-55.

OLIVEIRA, M. K. Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 03, p. 97-102, set./dez. 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781996000300008&script=sci_abstract. Acesso em: 07 ago. 2025.

ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **RUA – Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 9-19, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>. Acesso em: 07 ago. 2025.

PEREIRA, M. S. A importância da literatura infantil nas séries iniciais. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 6, n. 1, p. 1-9. jun. 2007. Disponível em: <https://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/283/189>. Acesso em: 15 jul. 2024.

RAIMUNDO, M. do C. de M. A leitura: decodificação, compreensão ou interação? In: RÖWER, J. H.; NASCIMENTO, A. A. (Org.). **Para pensar a leitura**. São Paulo: Edusp, 2007. p. 97-111.

RANGEL, M. **Dinâmica de leitura para sala de aula**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 144-158, dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pH848XC5hFCqph7dGWXrCz/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2025.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SABINO, M. M. C. Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 45, n. 5, p. 1-11, 25 mar. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2028>. Acesso em: 04 out. 2024.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

SANTOS MELO, E. M. dos. A importância do conhecimento sobre as funções psíquicas superiores para o processo de aprendizagem plena do educando. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 67-81, nov. 2023. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/funcoes-psiquicas-superiores>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2025.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 1-19.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732004000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 maio. 2025.

SILVA, A. L. R. da; LIMA, E. A. de; VALIENGO, A.; Pedagogia Freinet e a escola no século XXI: perspectivas humanizadoras para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 669-687, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.1.2017.9632>. Acesso em: 03 jun. 2025.

SILVA, E.; BASTOS, G.; DUARTE, R.; VELOSO, R. **Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico**: Leitura. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011.

SILVA, E. T. O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SMITH, F. **Compreendendo a Leitura**: Uma análise psicolinguística da Leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, C.T.R.; MENDES, E.G. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no brasil. Pesquisas colaborativas em educação especial no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.2, p. 279-292, abr./jun., 2017. disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382317000200009>. Acesso em: 05 jun. 2024.

SOUZA, M. C. G. **Mediação e aprendizagem escolar na perspectiva histórico-cultural**. Salvador: EDUFBA, 2014.

STREET, B. V. **Letramentos**: Teorias e Práticas Sociais. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAVARES, A. M. **Absentismo escolar**: causas e consequências. Lisboa: Edições Pedagógicas, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2022. p. 163-183.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Psicología Pedagógica**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II: Problemas de psicología general. Madrid: Machado Libros, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicología da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b. p. 411-462.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I**: Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. 2. ed. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. *In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Machado Libros, 1995.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

VYGOTSKY, L. S. A. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988b.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZILBERMAN, R. Sociedade e democracia da leitura. *In: BARZOTTO, V. H. (Org.). Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 11-20.

ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alterações do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.