

Educação bilíngue em Moçambique: dilemas de duas professoras

Bilingual Education in Mozambique: dilemmas of two teachers

Lourenço Alfredo Covane¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é de compreender, pelos sentidos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas, relações entre o discurso oficial e a atuação docente na sala de aulas relativamente à concepção e práticas de ensino da leitura e da escrita, analisando enunciados orais de duas professoras de educação bilíngue. Os enunciados de análise foram gerados a partir da observação de aulas de uma língua materna moçambicana (Citshwa) e de Português (língua segunda) numa escola primária em Moçambique. Os resultados da análise pelo cotejo de enunciados revelam a reprodução de concepções e práticas de ensino da leitura e da escrita consagradas como oficiais, mas reducionistas porque levam a não apropriação da linguagem escrita pelos alunos.

Palavras-chave: Moçambique. Educação Bilíngue. Leitura e escrita.

ABSTRACT

The objective of this article is to understand, through the Bakhtinian senses of centripetal and centrifugal forces, relations between the official discourse and the teaching performance in the classroom in relation to the conception and practices of teaching reading and writing, analyzing the oral statements of two teachers of bilingual education. The analysis statements were generated from the observation of classes of a Mozambican mother tongue (Citshwa) and Portuguese (second language) in a primary school in Mozambique. The results of the analysis of statements reveal the reproduction of conceptions and practices of teaching reading and writing consecrated as official, but reductionist because they lead to the non-appropriation of written language by students.

Keywords: Mozambique. Bilingual Education. Reading and writing.

¹ Assistente Universitário da Universidade Licungo – Extensão da Beira, em Moçambique. Doutorando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Julho de Mesquita Filho” – Campus de Marília, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3253-4918>. E-mail: l.covane@unesp.br.

1 Introdução

Falar sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em Moçambique implica falar de questões cruciais da luta por um processo escolar que tenta reduzir a prevalência do analfabetismo, entendido como uma condição de pessoas que nunca tiveram nenhum contato com a aprendizagem da linguagem escrita e aquelas que, mesmo tendo contato, se apropriaram dela para utilizá-la como ferramenta cultural de inserção na sociedade.

Moçambique, oficialmente designado como República de Moçambique, tornou-se independente do jugo colonial português em 1975. Desde essa altura, o país vem travando uma luta incansável para reduzir o analfabetismo. Entretanto, apesar dos esforços o índice se mantém alto. Um breve levantamento de dados numéricos indica que em 1975 houve registo de 93% de pessoas analfabetas. Em 1980, dados do 1º Recenseamento Geral da População e Habitação (IRGPH) indicam que a taxa baixou para 72%, para 51,9%, em 2005, para 50,4%, em 2007 e para 38,6% de em 2017.

O problema, mas, avoluma-se se tivermos em conta que, além desses dados números que só indicam analfabetos recenseados, existem números incalculáveis de analfabetos ditos funcionais. Diante desta problemática, o governo encetou uma série de acções e uma das mais importantes deu-se em 2004, com a reforma do currículo do Ensino Básico, mas cujo início começou a partir do ano de 1995, ano da criação da Política Nacional da Educação, uma política que operacionaliza o Sistema Nacional da Educação (SNE) criado pela lei 4/83, de 23 de Março. Com essa reforma entrou em vigor a modalidade de educação bilingue sob o argumento de que a criança deve ser alfabetizada em suas línguas maternas para depois, por um processo que se chama transferência de habilidade (INDE/MINED, 2003), transitar para a aprendizagem da língua portuguesa, que é língua segunda para a maioria dos alunos do Ensino Básico.

Em 2003, o governo expandiu o uso das línguas maternas moçambicanas em todo o país, não obstante estar ainda restrito a algumas escolas. Desde a introdução da educação bilingue, muitos investigadores começaram a se

interessar pelo tema para responder a algumas das inquietações dos pais e da sociedade que apontam para a prevalência de alunos que não terminam o nível primário sem saber ler e escrever. Patel (2006), Chimbutane (2009), Nhongo (2009), Patel (2012), Chambo (2018) abordam, nos estudos a questão da educação bilíngue de uma perspectiva da linguística estrutural que estuda fragmentos da língua, ao invés de linguagem escrita em uso.

Este artigo procura responder a algumas das inquietações que não podem ser respondidas pela linguística estrutural. Apesar de importantes os estudos antecedentes, eles não deixam de ter alguns problemas. Quando esses estudiosos criticam o ensino que vigora neste momento conduzido em português e o seu carácter prescritivo (GONÇALVES, 2000), parece, mas, que não compreendem a linguagem como uma atividade dialógica.

A concepção de linguagem postulada pelos autores russos da filosofia da linguagem - Volóchinov (1895-1936), Medviédev (1892-1938) e Bakhtin (1895 - 1975), em seus princípios mais gerais, pode fundamentar uma proposta linguístico-pedagógica interaccional, dando o suporte inicial e necessário para uma mudança qualitativa na tradição de ensino da linguagem.

O objetivo deste artigo é o de compreender, pelos sentidos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas, relações entre o discurso oficial e a atuação docente na sala de aula relativamente à concepção e práticas de ensino da leitura e da escrita, analisando os enunciados orais de duas professoras de educação bilíngue. Cabe então fazer alguns questionamentos: Quais vozes sociais engravidam as palavras escritas pelas professoras da escola investigada? Quais elementos expressivos e axiológicos representam as forças centrípetas e forças centrífugas nos enunciados das professoras em causa?

Por forças centrípetas, que surgem no âmbito da constituição estilística do romance, Bakhtin (1993) entende como categoria da língua comum, isto é “um sistema de normas linguísticas [...]”; “[...] uma expressão teórica dos processos históricos [...]” e ainda como “única língua da verdade” (BAKHTIN, 1993, p. 81) que centraliza todo o *pensamento verbo-ideológico*. Para Bakhtin, as forças centrífugas desempenham na unidade do romance um papel tão importante

quanto o das forças centrípetas, porque graças a elas “[...] o romance orchestra todos os seus temas, todo seu mundo objetual, semântico, figurativo e expressivo” (BAKHTIN, 1993, p. 74) que concretizam a linguagem viva.

Neste artigo, o sentido das forças centrípetas e centrífugas nos ajuda a compreender os embates que permeiam o programa de educação bilíngue. A discussão vai desde a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva humanizadora, passando para apresentação de algumas concepções e funções da leitura e da escrita a partir de um viés sociológico, antropológico e filosófico. A metodologia da pesquisa tem seu suporte na análise dos diálogos das professoras da educação bilíngue.

2 Processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em Moçambique

Existem, em Moçambique, diversas pesquisas que abordam este tema, entretanto, muitos o fazem mais na perspectiva reducionista da linguagem. Santos (2006), Nhongo (2009), Siteo (2016) e Faquir (2016) são exemplos dessa abordagem. Apesar da crítica que fazem em relação aos modos tradicionais de entender o objeto da leitura e da escrita, eles também se inserem numa abordagem reducionista por acreditar que para o ato de ler e de escrever, o aluno deve, forçosamente, utilizar-se do conhecimento da gramática da língua.

A constituição desta reflexão parte de outro pressuposto, o que toma a linguagem como uma prática histórica e cultural, porque se constitui nas relações dialógicas dos homens. Desse ponto de vista, a língua deixa de ser objeto de estudo, porque em filosofia da linguagem dão-se maior ênfase às trocas verbais entre os homens. Dito de outro modo, se são as trocas verbais que importam, este estudo reivindica entre outros aspectos, o papel do leitor e do escrevente na criação de sentidos a partir do contato que estabelece com o texto.

Durante a Antiguidade greco-latina a palavra oral, ligada ao poder, domina a palavra escrita. Entretanto, hoje os estudos científicos da linguagem escrita revelam erros cometidos ao longo dos tempos. A linguagem oral era considerada como modelo da linguagem escrita e a linguagem escrita como transcrição da

linguagem oral. Evidentemente, essa compreensão leva hoje a erros de concepção da linguagem escrita e dos procedimentos de ensino

Não há dúvida de que o texto, como diz Bakhtin (2011), o texto é o ponto de partida e de chegada de qualquer estudo da linguagem. Sob essa compreensão, a linguagem escrita e a linguagem oral não são a mesma coisa. A reconsideração desses aspectos tem, para os professores da linguagem, uma implicação didática de importante alcance: a nossa visão de linguagem instaura um novo espaço do ensino da leitura da escrita.

Longe de voltarmos a uma crise devastadora da linguística, que elege letras e sons, orações, texto e fragmentos de frases fora da vida, a nova ciência da linguagem avança em direção ao texto e à vida, ao sujeito e ao texto, ao sujeito e ao seu Outro. Percebe-se no processo de ensino-aprendizagem que não é a aparência da linguagem, a materialidade dos signos em si, a forma da letra e do som, que importam. Para Santos e Arena (2011), a função da letra é que determina a leitura e escrita, sem a qual esses dois processos importantes da linguagem ficam desprovidos de sentido.

A linguagem constitui-se, a partir de um complexo sistema de signos disponíveis na cultura em situação do cotidiano, à quais Volóchinov (2017) chama de situação extra-verbal. Evidentemente, os professores de Português ou de qualquer disciplina das ciências da linguagem observam as expressões e os gestos mais simples que os alunos apresentam, quando tentam se apropriar da linguagem escrita ou de certa estrutura cultural situada fora do sistema linguístico.

O ato de decodificação de palavras, ensinado tradicionalmente como ato de ler, faz a linguagem parar no tempo para captar como um código a letra e a palavra morta. Ler e escrever são actos dialógicos que requerem a compreensão ampla dos sentidos, como uma resposta à manifestação do outro. A concepção dialógica de Bakhtin e de Volóchinov é uma grande contribuição para a formulação de uma nova abordagem sobre os processos de ler e de escrever, embora tais autores nunca, ao longo do seu vasto trabalho, tivessem escrito especificamente a leitura e a escrita. Entretanto, nas diversas esferas

da linguagem, o seu posicionamento lança bases para uma modificação na forma de tratar o ato de ler e o de escrever, tratar o texto, o leitor e o seu outro, o autor do texto e o leitor.

A noção de “produção”, termo utilizado por Volóchinov (2017), inclui o conteúdo do texto, e no caso do texto lido, as pistas dadas pelo autor do texto. No entanto, a realidade extraverbal compartilhada pelo leitor e pelo autor do texto estende-se até as particularidades concretas de uma situação em que o emprego da palavra se realiza. Em contrapartida, a noção de “reconhecimento”, igualmente utilizado pelo mesmo autor, mas já para indicar o que não deve acontecer na compreensão e apropriação da linguagem, é limitada porque reflete uma situação que tem a ver com a referência e o valor da proposição.

Há milhares de sistemas de escrita no mundo e em Moçambique de forma particular, além da escrita alfabética deveria ser tomada em conta também a escrita afro-árabe, a escrita imagética própria da representação sígnica da cultura oral das sociedades africanas. Aliás, é preciso pôr em dúvida a superioridade da escrita alfabética nas línguas maternas moçambicanas, híbridas por sua natureza, porque além da ausência da suposta correspondência entre os sons pronunciados e os sinais gráficos representados numa maioria das palavras, há mais sinais sonoros nas línguas maternas que não encontram nenhum sinal gráfico no alfabeto latino, optando-se, não raras vezes, por sinais gráficos inventados por linguistas, longe do domínio pelos usuários das línguas maternas.

3.1 Concepções e funções da leitura e da escrita

O uso da linguagem deve, segundo Bakhtin (2011), ser ato de libertação da prisão do entorno, ato de compreensão do Outro, ato de construção e de troca de signos verbais e não verbais entre os homens. Para tanto, há que se buscar um conceito de leitura e da escrita que possa orientar a formação de um leitor das palavras e da vida.

A escola, ao considerar a linguagem escrita como um processo histórico, cultural e constitutivo do ser humano, exercita a autonomia do sujeito que lê e escreve, fundamental para o ser humano, porque a partir dela ele constrói a

compreensão responsiva que lhe permite olhar criticamente o objecto que está a sua frente para que desenvolva a capacidade reflexiva fundamental para os processos de transformação, tanto os intelectuais quanto os culturais.

A leitura e escrita sob esta perspectiva da linguagem dialógica propiciam a formação integral e plena do aluno. Assumir este posicionamento teórico implica não assumir todos os outros, isto é, aqueles que escolhem o ensino dos elementos da língua. Geraldi (2009) e Arena (2009) criticam as práticas de ensino do ato de ler indesejáveis para a formação humana: a leitura que se faz para provar que o aluno sabe ler – leitura vozeada. Essas práticas não respondem a qualquer interesse, a qualquer necessidade do próprio leitor ou do próprio escrevente. São, ao contrário, exercícios cujas finalidades são desnecessárias para alunos, porque estão desvinculados da vida. Negociar sentidos com o autor por meio do texto, escrever textos da sua própria autoria com temas pensados pelo próprio escrevente, são práticas desejáveis.

3 Metodologia de pesquisa

Tendo em conta o objetivo traçado, a pesquisa realizada seguiu os procedimentos metodológicos das ciências humanas postuladas pelos autores da filosofia da linguagem. A partir da conceituação de Bakhtin (2011), a essência dessa abordagem recai sobre o processo dialógico porque se preocupa com a vida. Portanto, a fonte de geração dos enunciados é o texto. O pesquisador aparece como principal instrumento de geração desses mesmos enunciados.

A pesquisa aqui relatada teve como objetivo compreender as relações de poder entre o discurso oficial e o cotidiano escolar de leitura e da escrita, na visão de duas professoras de educação bilingue de uma escola primária dentro da área Municipal da cidade autárquica de Vilankulo, em Moçambique por meio de encontros dialógicos, observação de aulas e gravação de áudios. Esses procedimentos caracterizam-se pelo encontro de palavras que constituem duas consciências diferentemente orientadas e revelam o carácter dialógico da palavra que interessa à filosofia da linguagem.

Os princípios teóricos de Bakhtin (2011) e de Graue e Walsh (2003) orientaram todo o processo de interlocução e de observação dialógica, pautado na inserção e diálogo em campo e participação nas aulas. A pesquisa assumiu um caráter dialógico, o movimento entre o individual e o social. A proposta seguida foi de o pesquisador estar com as professoras dentro e fora da sala, dando-se, deste modo, uma compreensão caracterizada pelo encontro de diferentes vozes. O estudo considerou a dimensão da multiplicidade de vozes. Entretanto, ao mesmo tempo em que os pesquisadores participaram inteiramente do evento, mantiveram a posição exotópica que lhes permitiu enxergar o Outro a partir de uma visão mais distanciada, como recomenda Amorim (2004).

A escolha das professoras na pesquisa foi motivada pelos estudos de Volóchinov (2017). Para este autor, são interlocutores os que partilham o contexto de comunicação. O contexto gera as palavras pronunciadas pelos interlocutores e, por sua vez, essas palavras refletem as condições desse mesmo contexto. As professoras constituídas como interlocutores são portadoras de vozes da sala de aula da educação bilíngue, porque são elas que atuam diretamente nelas.

Por uma questão de sigilo solicitado pelas próprias professoras, os nomes utilizados aqui são fictícios e a idade é indicada por intervalos de faixa etária. Isabel e Sarneta são professoras da educação bilíngue. Sarneta tinha, na altura em que a pesquisa de campo foi realizada, 10 anos a menos em relação à Isabel. A Isabel está quase para atingir o tempo da reforma de 55 anos idade, ao passo que a Sarneta está ainda muito longe desse tempo porque ingressou muito tarde na função pública. Ambas são falantes de duas línguas moçambicanas e de português como língua segunda. Naquele ano, Sarneta já tinha o nível de Licenciatura, em ensino de Português, junto à Universidade Católica de Moçambique a distância, enquanto que Isabel tinha concluído o nível de Médio pelo Instituto de Magistério Primário. Ambas relataram que para ministrarem a educação bilíngue beneficiaram-se somente de uma capacitação de 15 a 21 dias.

As atividades da pesquisa relatada dizem respeito ao período de maio a agosto de 2019, tendo-se desdobrando em dois encontros dialógicos com as professoras: um em 6 de junho e outro em 27 de julho e de 11 (onze) observações

de aula, mas que por questões de espaço de espaço e de foco neste artigo serão evidenciados alguns diálogos do universo de todos os diálogos registados.

O percurso da análise dos enunciados deu-se a partir da conceituação de Bakhtin de cotejo como ato de entrecruzar textos, que segundo Geraldi este procedimento permite recuperar “parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com que concorda, com que polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento de origem” (GERALDI, 2012, p. 33). Sob essa compreensão, a análise dos enunciados, apesar de focalizada nos diálogos das professoras com os seus alunos, dá-se também a partir de fontes teóricas e de literatura especializada que permite situar a problemática da leitura e da escrita nos tempos actuais.

4 Com a palavra, vozes das professoras

Conforme ilustram os diálogos, embora em alguns momentos as professoras tentem ensaiar alguma subversão à força dos discursos oficiais, elas não conseguem subvertê-los por estarem condicionadas por sua formação profissional docente e pela influência das fontes socioculturais que as envolvem cotidianamente.

Aula de professora Sarneta – Língua Portuguesa, 3ª classe

[...] *Olhem/reparem bem o texto, os desenhos. O que estão a ver? Ehm? O que estão a ver? Não conseguem descrever? Nada?* Os alunos murmuraram, tentando descrever as imagens que acompanham o texto. *Quantos meninos? O que estão a fazer?* Perguntou ela. Após algumas respostas dos alunos, a professora disse: *agora vou ler o texto e vocês devem acompanhar atentamente para compreendê-lo.* Assim, a professora procedeu à leitura do texto em voz alta. Após esse acto, questionou-lhes: *Compreenderam?* Ao ver que não respondiam, disse: *Então vou ler novamente e vocês me sigam. Está bem?* Assim, o fez linha a linha e os alunos seguiram-na. Em jeito de término, perguntou-lhes novamente: *a leitura foi boa? Gostaram?* E pediu-lhes para lerem o texto em voz alta. Disse: *leiam como eu li, respeitando os sinais de pontuação e marcando pausas maiores onde encontrarem um ponto, e uma pausa menor onde tem uma vírgula.* (Observação, 17.06.2019)

Como é possível compreender, as palavras enunciativas da professora revelam práticas recorrentes e equivocadas se tivermos em conta a perspectiva das práticas discursivas. Sem entrar aos detalhes das imagens que acompanham o texto – assunto não previsto nesta reflexão – o verbo escolhido pela professora, *descrever*, em vez de *interpretar/compreender*, revela um mau pressuposto para o início da atividade leitora.

Com demasiada frequência, as imagens têm sido encaradas não como um texto no sentido de portador de sentido. E, não raras vezes, também não como um texto no sentido de interação com outros textos, outros pensamentos ou com o meio ideológico no qual foram produzidas. Segundo Volóchinov (2017), a compreensão é um ato humano por excelência que possibilita que um signo novo se aproxime de outros signos já internalizados. A compreensão dá-se no encontro entre um signo com outros. Sob essa perspectiva, a atividade proposta pela professora cumpriria o seu papel de hipótese para a atividade leitora se ela se preocupasse com a compreensão das imagens pelo aluno e não com a descrição.

Essa prática não vem em vão. Ela vem na sequência da não compreensão do ato de ler como uma prática dialógica. Ao dizer “*agora vou ler o texto e vocês devem acompanhar atentamente para compreendê-lo*”, a professora remete à ideia de que ler e compreender são momentos distintos do ato de ler, o que não corresponde à verdade. Ler é um processo de compreender o texto lido. Ler é um processo dialógico que se estabelece entre o leitor e o autor, mediado pelo texto. A atitude enunciativa da professora marcada insistentemente pela pergunta que quer saber se os alunos compreendem o texto, a partir da oralização que ela faz, evidencia que o objetivo não será atingido porque o leitor, como afirma Arena (2015) lê movido pelo seu próprio interesse e não pelo interesse alheio. É nesses termos que Vigostki (2018) se posiciona, ao dizer que a apropriação da linguagem é processo movido por motivos. É certo que há motivos que o professor cria para o aluno. Esses não são relevantes para o exercício de

leitura na perspectiva em o nosso estudo se posiciona, importam sim os motivos criados pela própria criança-leitora.

A leitura protagonizada pela professora, se bem que não vale a pena chamá-la como leitura, é mais coerciva do que a que visa à emancipação do aluno. Ela é que procura motivos para a criança pode ouvir o que ela pronuncia. Desse ponto de vista, a escola impede o aluno de se apropriar o ato de ler o texto gráfico. Esse tipo de escola pressupõe que ler é o ato de vocalizar o texto ou dele retirar sentidos comuns a todos. Nesse tipo de escola, se o aluno souber pronunciar com fluência será considerado como ótimo aluno.

Para Arena (2015) é preciso distinguir práticas da oralização das práticas de locução. Ambas se fazem em voz alta, no entanto, na oralização, o leitor despreocupa-se com a atribuição de sentido, isto é, o leitor não compreende o que lê. Já a locução ocorre depois de um ato compreensão. Mas, neste caso, o ato de vocalizar não seria benéfico para o aluno porque não seria o ato de ler.

De modo similar, ao encaminhar o diálogo na aula de Português, a professora Sarneta orientou os alunos a copiarem o texto. Duas situações anômalas ocorrem neste diálogo. Numa, a professora faz do texto lido o modelo de escrita (cópia) e em outra orienta a leitura ao serviço de uma outra atividade, a da avaliação. Tanto numa quanto em outra não há o ato de ler porque a intenção é de conseguir uma boa pronúncia, uma clara fluência e rapidez.

Aula da professora Sarneta – Língua Portuguesa, 3ª classe

Abram o livro para ler [...] Vamos ler, vou ler em primeiro lugar. Depois de ler, vamos copiar o texto. Entenderam? Alguém não entendeu? Se não terminar o exercício vão copiar em casa. Vou avaliar. Está bem? Por isso devem copiar muito bem. (Observação. 15 de julho de 2019)

A atitude enunciativa da professora exposta pela instrução “*Abram o livro para ler [...] Vamos ler, vou ler em primeiro lugar*” mostra claramente a posição em que ela se coloca como modelo a ser seguido pelos alunos. Uma vez mais, nessa perspectiva, será um ótimo leitor aquele cuja pronúncia se aproximar da

pronúncia da professora. Foucambert (2014) faz uma dura crítica a essa prática. Para ele, esse tipo de leitura orientado para o som captado pelo ouvido é indesejável porque passa pela periferia e não atinge a essência da compreensão. A apropriação da linguagem escrita é uma aquisição complexa porque mobiliza diversas capacidades, vários recursos que não passam pela pronúncia, mas pelo pensamento. A metodologia de ensino da linguagem é multivariada. A linguagem escrita é antes um processo de pensamento do que de pronúncia.

Assim como Sarneta, a professora Isabel entende a leitura como atividade a serviço de outras atividades. A leitura é, para ela, caminho que leva a responder a perguntas cujas respostas estão previamente dadas pelo autor do livro didático e a escrita como uma atividade de transcrição do texto alheio.

3ª Aula (11 de junho de 2019) – professora Isabel – Língua Citshwa, 4ª classe

[...] agora, vamos ler para podermos responder às perguntas [...]. A resposta de cada pergunta está no texto. Abram o texto, mas vou ler primeiro.

4ª Aula (18 de julho de 2019) – professora Isabel – Língua Portuguesa, 4ª classe

Fizeram TPC? Perguntou a professora. Após o silêncio, concluiu a professora que os alunos não tinham feito o trabalho de casa e disse: Já que muitos de vocês não fizeram o TPC que mandei, então de novo vão copiar o texto. Enquanto não copiam todos, vão repetir o exercício. Mas, agora além dessa cópia, responder às perguntas do texto e tragam na próxima aula. Está bem?

Todas as formas de ler e escrever aqui anunciadas pela professora não respondem às necessidades do aluno. A linguagem escrita não é uma mera transcrição porque tem sua estrutura própria e funcionamento próprio. Se hoje sabemos que o ato de ler e o de escrever têm uma estrutura própria e funcionamento próprio é necessário que os professores mudem de atitude. É preciso preservar os atos cotidianos de leitura e de escrita da vida. A dificuldade que o aluno tem em relação à leitura e escrita reside no fato de que a escola não cria situações da vida real do aluno que o levem a ter necessidade de ler.

O aluno avança no que concerne à apropriação do ato de ler somente quando souber fazer perguntas para o texto, com indícios de que dispõe no início e com aqueles que surgem durante a leitura. Mas isso é possível na abordagem em que se insere esta reflexão, quando a escola e os professores coloquem o aluno na interação com os outros e a cultura seja vista como catalisador do desenvolvimento humano.

Conclusão

Neste artigo, partindo de uma situação concreta de sala de aula criada por duas professoras de educação bilingue de uma escola primária, em Moçambique, foi destacada a necessidade de mudança de concepção e de práticas dos professores da leitura e da escrita em Moçambique.

Ao criticar a linha investigativa que ainda domina em Moçambique, e, ao pensar sobre os diálogos das professoras, foram reveladas atitudes que não correspondem às forças centrífugas, isto é, às forças de resistência às recomendações oficiais. Ou seja, elas não se abrem para alteridade, uma vez que reproduzem o discurso oficial. A sua atitude enunciativa relativamente ao ensino da leitura e da escrita é tão reducionista quanto é a compreensão dos idealizadores das políticas educacionais que aponta para a leitura e da escrita como atos de decodificação.

Mas, mesmo assim, há espaço para uma luta que as forças centrífugas podem travar, porque, apesar de as forças centrípetas pretenderem ser domadoras, elas não são imbatíveis. A mudança de visão sobre a linguagem e sobre o papel do sujeito como partícipe dos seus atos na construção de conhecimentos colocam enormes desafios no que concerne à adoção de novas metodologias de ensino da leitura e da escrita que levem à criação de atitudes responsivas dos sujeitos. Entretanto, o desafio não é impossível apenas requer uma capacidade de escuta a outros interlocutores.

Os autores russos da filosofia da linguagem abordam a questão da linguagem na perspectiva de troca de signos verbais e signos não verbais e postularam que é nessas trocas que o homem se constitui e forma a sua

consciência responsiva. Esses postulados, aparentemente simples da linguagem, podem ser tomados como referência ou ponto de partida por pesquisadores e professores da linguagem escrita que têm se empenhado na construção de metodologias de base sociológica, antropológica e filosófica.

Referências

- ARENA, D. B. Para ensinar a ler: práticas e tendências, In: MIGUEL, J.C, REIS, M. *Formação docente: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2015.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF-Martins fontes, 2011.
- FAQUIR, O. C. G. *Didática da escrita em contextos multilíngues: o caso de Moçambique - desafios linguísticos, metodológicos e contextuais*. 2016. 275f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.
- FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: UFPR, 2014.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 2ª ed. Campinas: Mercado de letras, 2009.
- NHONGO, N. A. C. *A habilidade escrita dos alunos no programa de educação bilingue no ensino básico em Moçambique*. 2009. 175f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.
- PATEL, S. A. *Olhares sobre a educação bilingue e seus professores em uma região de Moçambique*. 2006. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- PATEL, S. A. *Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação*, 2012. 226f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- SANTOS, N. R. *Estratégias de ensino da leitura/compreensão de textos didáticos*. 2006. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação/currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- SANTOS, S. O., ARENA, D. B. Escolhas das letras por crianças no início da Alfabetização. *Linha Mestra*, n.21. 2012, p.1059-1059.

SITOE, P. J. *Análise das Percepções dos Professores do I Ciclo do Ensino Primário Sobre a Utilidade da Música Como Auxiliar do Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita Iniciais*. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2016.

VIGOTSKI, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2018.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo da filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 1ª edição. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.

Recebido em julho de 2022.
Aprovado em agosto de 2022.