UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

LOURENÇO ALFREDO COVANE

ENSINO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE: UM CONFRONTO ENTRE FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS

Marília, 2022

LOURENÇO ALFREDO COVANE

ENSINO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE: UM CONFRONTO ENTRE FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP - Campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof. Doutor Dagoberto Buim Arena

C873e

Covane, Lourenço Alfredo

Ensino bilíngue em Moçambique : um confronto entre forças centrípetas e centrífugas / Lourenço Alfredo Covane. -- Marília, 2022

318 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Dagoberto Buim Arena

1. Educação bilíngue em Moçambique. 2. Filosofia da linguagem. 3. Linguagem escrita. 4. Forças centrípetas. 5. Forças Centrífugas. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Ensino bilíngue em Moçambique: um confronto entre forças centrípetas e centrífugas.

AUTOR: LOURENÇO ALFREDO COVANE
ORIENTADOR: DAGOBERTO BUIM ARENA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. DAGOBERTO BUIM ARENA (Participaçao Virtual)
Departamento de Didática / UNESP/Marília-FFC

Prof(a). Dr(a). MICHELLE DE FREITAS BISSOLI (Participaçao Virtual)
Departamento de Métodos e Técnicas / Universidade Federal do Amazonas

Profa. Dra. REGINA APARECIDA MARQUES DE SOUZA (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais

Prof(a). Dr(a). STELA MILLER (Participaçao Virtual)
Programa de Pos-Graduacao em Educacao / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciencias, Marilia

Profa. Dra. ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES (Participaçao Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Marília, 08 de agosto de 2022



Prof(a). Dr(a). Henrique Tahan Novaes
Coordenador do PPG em Educação

MEMBROS DA BANCA

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena (Uiversidade Estadual Paulista - UNESP - SP);

Prof. Dra. Stela Miller (Universidade Estadual Paulista – UNESP – Marília SP).

Prof. Dra. Michelle de Freitas Bissoli (Universidade Federal do Amazonas – UFAM);

Prof, Dra. Regina Aparecida Marques de Souza (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Três Lagoas – UFMS)

Prof. Dra. Elianeth Dias Kanthack Hernandes (Uiversidade Estadual Paulista – UNESP - Presidente Prudente – SP

SUPLENTES

Prof. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco (Universidade Estadual de Londrina – UEL);

Prof. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – SP);

Prof. Dra. Cyntia Graziela Guizelim Simões Girotto (Universidade Estadual Paulista – Unesp – Marília – SP)

AGRADECIMENTOS

São tantas as pessoas e instituições que contribuiram para a minha a formação pessoal e acadêmica. Chegou o momento de agradecer a todas elas:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, por esse motivo, agradeço imensamente a esta agência de bolsas de estudos.

Agradeço a Deus, por amor divino.

Agradeço, de forma especial, ao meu orientador, Professor Doutor Dagoberto Buim Arena, com quem aprendi muito. Ter um orientador é uma coisa, mas ter o Professor Dagoberto como orientador é outra coisa. Professor, você só merece o meu KHANIMAMBO na minha língua materna, porque dizer OBRIGADO seria pouco demais.

Ao meu pai, que partiu sem ver o fim deste trabalho (eterna saudade).
À minha mãe, por ser uma presença permanente em minha vida, mesmo estando a alguns quilómetros de distância.

À Micaela, (carinhosamente Mikita ou Mica), minha esposa; à Milona e Mircela, meus amores, pelo companheirismo e amor incondicional. Vocês merecem a minha gratidão, mas antes de tudo, um perdão, porque vos tirei de casa para estarmos juntos no país do outro, Brasil, que também se tornou nosso pelas amizades que construimos com famílias maravilhosas desse país. A saída de casa foi por causa justa, da qual daqui em diante nos orgulharemos.

Agradeço imensamente aos professores da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus de Marília, São Paulo, Brasil, da linha 03: Teoria e Práticas Pedagógicas pelos ensinamentos sobre temas da Educação, em geral.

Aos professores da Unesp, sobretudo os que estudam os autores russos da filosofia da linguagem e os que estudam a Teoria Histórico-Cultural: Professor Doutor Dagoberto Buim Arena; Professora Doutora Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto (orientadora de mestrado e de doutoramento da minha esposa) e a Professora Doutora Stela Miller, o meu muito obrigado, por terem me apresentado uma nova forma de encarar o ensino da linguagem escrita.

Novamente, ao Professor Doutor Dagoberto Buim Arena, mas agora também à esposa, a Professora Doutora Adriana Pastarello Buim Arena e aos filhos, eu, minha esposa e as minhas duas filhas endereçamos o nosso muito KHANIMAMBO, pelo acolhimento que nos deram quando estivemos juntos no Brasil.

Resumo: Este trabalho relata pesquisa que teve o objetivo de compreender o jogo de forças centrípetas e centrífugas que permeia programa de educação bilíngue em Moçambique, especificamente o processo de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita. Para atingir o objetivo os seguintes procedimentos metodológicos de geração de dados foram efetuados: análise de documentos de orientação técnica do ensino-aprendizagem da linguagem escrita na educação bilíngue; encontros dialógicos com dois gestores de uma escola situada na cidade autárquica de Vilankulo, em Inhambane, Moçambique; com duas professoras de educação bilíngue da mesma escola; com cinco mães (encarregadas de educação); e com uma formadora de professores do Ensino Básico; e ainda observação participativa de aulas. Essa metodologia se apoiou nas ciências humanas perspectivadas por autores russos da filosofia da linguagem (Volóchinov, Bakhtin e Medviédev). Os enunciados gerados foram registrados em áudios, na memória do pesquisador e em notas de campo. Os resultados mostram que há uma tensão entre as forças centrípetas e as forças centrífugas; o controle oficial da palavra centrípeta assume um lugar de destaque, porque o ensino da gramática e o da leitura e escrita como decodificação assumem papel principal. As forças centrífugas, embora haja tentativas de contestação, sofrem pressão das forças centrípetas. As análises dos enunciados em documentos oficiais, dos enunciados dos seres humanos em encontros dialógios e das observações em sala de aula indicam que a educação bilíngue em Moçambique vive um dilema cultural, educacional e social que oscila entre a aceitação e a contestação.

Palavras-chaves: Educação bilíngue em Moçambique. Filosofia da linguagem. Linguagem escrita. Forças centrípetas. Forças Centrífugas.

Abstract: This paper reports research that aimed to understand the game of centripetal and centrifugal forces that permeates the bilingual education program in Mozambique, specifically the teaching and learning process of reading and writing. In order to achieve the objective, the following methodological procedures for data generation were carried out: analysis of technical guidance documents for the teaching and learning of written language in bilingual education; dialogic meetings with two managers of a school located in the municipal city of Vilankulo, in Inhambane, Mozambique; with two bilingual education teachers from the same school; with five mothers (guardians); and with a teacher trainer for Basic Education; and even participatory observation of classes. This methodology was supported by the human sciences envisaged by Russian authors of the philosophy of language (Voloshinov, Bakhtin and Medvedev). The utterances generated were recorded in audio, in the researcher's memory and in field notes. The results show that there is tension between centripetal forces and centrifugal forces; the official control of the centripetal word assumes a prominent place, because the teaching of grammar, and that of reading and writing as decoding, assume a leading role. Centrifugal forces, although there are attempts at contestation, suffer pressure from centripetal forces. The analysis of statements in official documents, statements made by human beings in dialogue meetings and observations in the classroom indicate that bilingual education in Mozambique is experiencing a cultural, educational and social dilemma that oscillates between acceptance and contestation.

Keywords: Bilingual education in Mozambique. Philosophy of language. Written language. Centripetal forces. Centrifugal forces.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

CAPÍTULO I – CONTEXTO DE MOÇAMBIQUE, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO 15

1.1 Situação geográfica e divisão administrativa 15

1.2 Formação histórica de Moçambique 16

1.3 Em torno da Educação 22

1.3.1 A educação antes da independência 23

1.3.2 Educação durante a Luta Armada 28

1.3.3 A Educação em Moçambique depois da independência 31

1.3.4 A criação do Sistema Nacional da Educação, Lei nº 4/83, de 23 de março 33

1.3.5 Reforma do Sistema Nacional da Educação, Lei nº 6/92, de 6 de maio 36

CAPÍTULO II– CAMINHO METODOLÓGICO DAS CIÊNCIAS HUMANAS 61

2.1 A filosofia da linguagem: homens e o seu tempo 62

2.2 Dialogismo na pesquisa da linguagem 65

2.3 O homem como sujeito das ciências humanas 71

2.4 A pesquisa de campo: questão da alteridade humana 84

2.4.1 Os procedimentos e instrumentos de geração de enunciados 92

2.4.2 O cenário social da pesquisa 93

2.4.3 Em torno da geração dos enunciados 96

2.4.4 Os interlocutores da pesquisa 102

2.4.5 Encontros dialógicos e observações de aulas 109

2.4.6 Negociar a entrada no campo: possibilidades e fracassos 110

2.4.7 O desenvolvimento dos encontros dialógicos 114

2.4.8 Desenvolvimento das observações de aulas 117

2.5 O percurso da análise dos enunciados 120

CAPÍTULO III – COM A PALAVRA, OS DIFERENTES INTERLOCUTORES 122

3.1 A palavra na forma e a ideologia oficial 122

3.1.1 A ideologia e a estilística no PCEB e o PE2 123

3.1.2 A palavra e o modo refratário no ensino de línguas 138
3.2 A palavra na vida: vozes e atos 202
3.3 A língua escrita: de instrumento técnico a uma prática cultural 247
3.4 A língua escrita: os diálogos da sala de aulas 283
CONCLUSÃO 305
REFERÊNCIAS 311

INTRODUÇÃO

Em Moçambique, a educação bilíngue é um tema novo, o que me permite afirmar que até o presente momento constitui a área do conhecimento da linguagem menos estudada e menos compreendida, razão pela qual existem poucos estudos que evidenciam a sua relevância no sucesso do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Básico. Esta situação motivou-me a desenvolver uma pesquisa que resultou na tese intitulada **Ensino bilíngue em Moçambique: um confronto entre as forças centrípetas e centrífugas,** acreditando que sendo um processo pelo qual os alunos aprendem a estabelecer posições axiológicas mediadas por diversas linguagens, a educação bilíngue deve ser potenciada pelo desenvolvimento de políticas linguísticas e educativas preocupadas com a emancipação dos homens.

São várias as razões que estão na gênese deste estudo, todas relacionadas com a minha experiência acadêmica e profissional. O fato de ter sido aluno em diferentes contextos de ensino e de formação, contextos estes caracterizados por uma formação inicial na área das ciências da linguagem no Instituto de Magistério Primário, por um bacharelato e licenciatura em ensino de português, por uma especialização e um mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas e, atualmente, pelo ingresso no doutorado em um Programa de Pós-Graduação em Educação evidenciou a importância da relação entre a língua de ensino e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Mas antes, isto é, durante os meus primeiros anos da escolaridade, enfrentei muitas dificuldades ao tentar a aprender a leitura e a escrita, dado o desconhecimento da língua de ensino, o Português – e creio que o mesmo se passou e se passa ainda hoje com muitas crianças moçambicanas cujo contato inicial com essa língua se dá somente no ambiente escolar. Hoje, graças aos estudos que tenho vindo a fazer, compreendo que isso acontecia e acontece porque a escola e alguns dos seus intervenientes não sabem fazer devidamente o seu papel.

A minha experiência como professor do Ensino Básico, depois como professor de Português no Ensino Secundário, como formador de professores do ensino básico e docente no Ensino Superior permitiu formular questões relevantes sobre o processo de ensino da leitura e da escrita, mas que requerem compreender como é que o processo de ensino e

aprendizagem da escrita decorre e de que maneira isso pode afetar a formação de leitores e de escreventes responsivos. É, sobretudo, nas discussões que vinha e continuo levando a cabo com os meus alunos dos cursos de licenciatura durante as aulas de Didática de Português e de Línguas Bantu, de Práticas Pedagógicas e de Estágio Pedagógico que realmente muitas questões surgiram, mas todas relacionadas com abordagem da leitura e da escrita em situações multilingues que se afiguram cruciais no sistema educativo moçambicano.

Pesquisar o processo de ensino e aprendizagem, em Moçambique é um enorme desafio para qualquer pesquisador das ciências da linguagem, dada a sua relação direta com as questões socioculturais e linguísticas que caracterizam o nosso país. Moçambique é um país complexo do ponto de vista cultural e linguístico, uma vez que possui uma enorme diversidade de línguas: de um lado estão as línguas do grupo bantu e, de outro estão as línguas de origem estrangeira: asiáticas e europeias, incluindo o Português adotado como língua oficial depois da independência nacional do domínio colonial português.

As línguas bantu constituem o principal substrato linguístico para a maioria da população moçambicana. Entretanto, desde o tempo colonial, elas nunca foram abordadas de maneira correta, isto é, como meios interativos para o ensino e aprendizagem da leitura e da leitura nos primeiros anos da escolaridade dos alunos. Apesar de alguns estudos das línguas moçambicanas terem começado nos finais da década de 1970 especialmente na Universidade Eduardo Mondlane, a sua introdução efetiva no currículo do Ensino Básico como meios de ensino começou somente em 2002, após uma experiência bem-sucedida do PEBIMO (Projeto de Escolarização Bilíngue), realizada entre 1992 e 1996, por se entender que o seu ensino nos primeiros anos de escolaridade ajuda os alunos a melhorarem a aprendizagem da leitura e da escrita uma vez que facilita a interação na sala de aula.

A negação das línguas maternas moçambicanas reflete a configuração da política colonial portuguesa que impediu que as diversas línguas faladas no território de Moçambique evoluíssem. Durante o tempo colonial português, o ensino estava organizado de tal modo que tudo o que constituía a base da formação cultural e intelectual fosse ocultado. Era um ensino que procurava proporcionar aos moçambicanos uma formação desviante, alienante e desumana, com o objetivo de expandir a hegemonia da política colonial portuguesa em África. A par de todos os males perpetrados pelo colonizador português, o ensino colonial impediu a formação cultural e intelectual dos moçambicanos através da imposição da língua

e cultura portuguesas.

Moçambique conquistou a sua independência, em 1975, como uma expressão máxima da sua vitória contra a dominação colonial portuguesa. Entretanto, mesmo depois dessa independência, a situação linguística permaneceu inalterada durante muitos anos. Como consequência do domínio colonial português, o país adotou o Português como língua oficial, principalmente por razões de natureza política, isto é, foi alegado que a presença das línguas moçambicanas nos serviços públicos poderia perigar a unidade ncional conquistada com a proclamação da independência.

Esta realidade levou à proibição do uso das línguas moçambicanas na escola, sob o pretexto de que o ensino destas pode prejudicar a aprendizagem da língua oficial portuguesa. Apesar dos estudos que favorecem a mudança da política linguística no sentido de se facilitar o processo de ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, as autoridades moçambicanas responsáveis pela definição das políticas educativas nunca quiseram assumir uma política que favorecesse a educação bilíngue, preferindo o ensino da língua do ex-colonizador como meio de ensino em todos os níveis de ensino no país.

Somente com a entrada em vigor do novo modelo de desenvolvimento econômico no final da década 80 e início da década 90, e a queda do modelo de desenvolvimento socialista, de orientação marxista, é que o Sistema Nacional da Educação começou a reconhecer uma nova política linguística, sob a perspectiva de educação aberta para todos. Nesse momento, Moçambique passa a se definir como um Estado de direito democrático assente no pluralismo de expressão. Em teoria, isto significa que todos os cidadãos deste país têm o direito de se expressarem sob qualquer forma de manifestação: cultural, política, linguística, entre outras. É nesse contexto que as línguas moçambicanas ganharam, pela primeira vez, um certo espaço no cenário político e cultural moçambicano como fatores da identidade cultural e foram tomadas como uma ferramenta a ser potenciada e promovida através do seu ensino na escola.

Com o processo de transformação curricular do Ensino Básico que teve lugar entre 1997 e 2004, foi introduzida a educação bilíngue, embora não isenta de contradições e divergências de pontos de vistas entre os fazedores da política educativa e as diferentes esferas da sociedade moçambicana. Em meio a esse debate, começam a aparecer estudos que se interessam por esta temática. Contudo, o problema que surge nesses estudos é o de que ainda não foi eliminada a compreensão positivista da linguagem. Melhor dizendo, a

linguagem ainda não é compreendida do ponto de vista dialético. Esses estudos têm dado maior destaque à descrição da língua como objeto da investigação, totalmente descolada da vida, em vez de se desenvolver uma compreensão filosófica dado que a linguagem é uma realidade viva e ligada de forma estrita ao homem e à cultura, por isso contribuem em muito pouco para um processo que se quer humanizador.

Na contramão desses estudos, enquadra-se a pesquisa que realizei, por entender que a compreensão efetiva de qualquer fenômeno não deixa que o ato de aprender seja descolado da vida e das vivências do sujeito em sua relação com o outro. O quadro teórico adotado corrobora a pertinência de a educação bilíngue considerar não o ensino de línguas como sistemas fechados, mas a de ensinar as linguagens sociais que circulam na vida numa perspectiva de comunicação dialógica para a formação ideológica do homem. Desse ponto de vista, depreende-se que a pesquisa realizada tornou-se complexa fundamentalmente pelo fato de que na literatura disponível em Moçambique não existirem estudos que discutem a relevância da educação bilíngue do ponto de vista dialético.

A partir desse momento, muitos pesquisadores começaram a se interessar pelo estudo desta temática, entretanto a sua discussão limitou-se à abordagem linguística, o que lhes impede a compreensão das contradições que surgem no âmbito de uma situação de interação verbal. É preciso ir além disso, porque o que se pretende estudar não é o sistema linguístico, mas os atos culturais que se manisfestam nas relações diárias dos sujeitos mediadas pela linguagem. Daí que o interesse deste estudo por uma abordagem teórico-metodológica com premissas filosóficas justifica-se também pela necessidade de preencher essa lacuna, direcionando, todavia, o debate para questões que dão maior visibilidade ao papel dos sujeitos como co-criadores do conhecimento.

Devo ressaltar que dentro deste tema, abordo um problema muito específico que me parece muito importante para o sucesso da educação bilíngue no currículo do Ensino Básico em Moçambique, o de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. A leitura e a escrita se manifestam nas diversas esferas da atividade humana, porque resultam das relações sociais e se materializam por meio de enunciados concretos. A partir deste pressuposto, pude compreender que as pesquisas da educação bilíngue devem tomar cada vez mais consciência acerca da importância destes instrumentos culturais para a formação inteletual e cultural dos alunos para que estes sejam sujeitos críticos, responsivos e reflexivos nos encontros

cotidianos da vida com outras pessoas.

Em virtude dessa compreensão, comecei a entender a necessidade de uma ação investigativa profunda e intencionalmente organizada, no que diz respeito ao estudo deste tema. No início deste trabalho investigativo, elaborei o primeiro projeto da tese, o qual foi submetido para a aprovação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – Campus de Marília e pela Capes para o meu ingresso no curso de doutoramento em educação, fundamentado, porém, nos estudos linguísticos estruturalistas postulados por Ferdinand de Saussure ou por seus discípulos do Curso de Linguística Geral. Mas, dos encontros mantidos com os professores da Unesp e com particular os da linha 03: Teoria e Práticas Pedagógicas que estudam a filosofia da linguagem russa e a Teoria Histórico-Cultural, compreendi que aquele quadro exclusivamente linguístico acarretava todo um conjunto de conceitos equivocados, que não correspondem a nada na realidade e que são estranhos às verdadeiras condições de toda a linguagem. Todos os equívocos estão, de fato, na origem da definição da língua como um reino à parte da totalidade da linguagem.

Com os estudos da linguagem na perspectiva da filosofia da linguagem, não se pode dar mais credibilidade a esse entendimento. A linguagem é uma realidade viva do mundo; é um evento social no qual se dá a luta de classes sociais, por isso constitui o ponto de partida para a compreensão do homem. Foi com base neste entendimento que elaborei outro projeto de tese no qual me coloquei a seguinte pergunta para o problema proposto: Qual é concepção de linguagem que engravida a consciência dos fazedores da política educativa e dos gestores, professores, formadores de professores e pais (encarregados de educação) que organizam o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita no Ensino Básico?

O objetivo da pesquisa foi o de compreender o jogo de forças centrípetas e centrífugas que permeia programa de educação bilíngue em Moçambique, especificamente o processo de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita. O embate constitui os enunciados dos autores dos documentos de orientação técnica do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita na educação bilíngue, dois gestores da escola sita na cidade autárquica de Vilankulo, em Inhambane, Moçambique, duas professoras de educação bilíngue da mesma escola, cinco mães (encarregadas de educação) e uma formadora de professores do Ensino Básico.

Do ponto de vista da estrutura, o estudo apresenta três capítulos. Depois da introdução que faz um enquadramento do tema, problema e objetivo da investigação, está o primeiro capítulo no qual contextualizo Moçambique, do ponto de vista da localização geográfica, do ponto de vista histórico e do educacional. No segundo capítulo, apresento a metodologia das ciências humanas e me concentro na compreensão dos conceitos da filosofia da linguagem. O diálogo e dialogismo, o homem, o enunciado, alteridade, exotopia, situação extraverbal, excedente de visão, conclusibilidade, inconclusibilidade, exauribilidade, ato, evento, estética, ética, encontro, cotejo, entre outros, são conceitos básicos discutidos e utilizados neste estudo. Terminada a discussão desses conceitos, apresento e descrevo a pesquisa de campo como ato pesquisa do evento e do encontro com o outro e como ela se procedeu. Neste aspecto, descrevo o cenário da pesquisa, para depois falar dos interlocutores, procedimentos e instrumentos de geração de enunciados e a metodologia de análise. No terceiro capítulo é onde se dá a análise dos enunciados gerados.

CAPÍTULO I – CONTEXTO DE MOÇAMBIQUE, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresento a contextualização de Moçambique para o entendimento dos aspectos que configuram a pesquisa, privilegiando a situação geográfica, a História e o Sistema Educativo, incluindo o Currículo do Ensino Básico e a Educação Bilíngue.

1.1 Situação geográfica e divisão administrativa

Moçambique localiza-se na Costa Sudeste do Continente Africano, tendo como limites a Leste o Oceano Índico, a Norte a Tanzânia, o Malawi e a Zâmbia, a Oeste o Zimbabwé e a África do Sul, e a Sul este último País é a Swazilândia. Com uma superfície total de 799 380 Km2, dispunha de uma população de 27 909 798 habitantes, em 2017 (4º Recenseamento Geral da População e Habitação – IVRGPH).

Moçambique está dividido em 11 províncias com capital em Maputo. Eis a divisão territorial de Moçambique.

Províncias	**População Total**
Niassa	**1 810 794**
Homens	874 773
Mulheres	936 021
Cabo Delgado	**2 320 261**
Homens	1 124 098
Mulheres	1 196 163
Nampula	**5 758 920**
Homens	2 809 164
Mulheres	2 949 756
Zambézia	**5 164 732**
Homens	2 476 395
Mulheres	2 688 336
Tete	**2 648 941**
Homens	1 294 764
Mulheres	1 354 177
Manica	**1 945 994**
Homens	931 641
Mulheres	1 014 353
Sofala	**2 259 248**
Homens	1 093 585

Mulheres	1 165 663
Inhambane	**1 488 676**
Homens	681 475
Mulheres	807 201
Gaza	**1 422 460**
Homens	644 907
Mulheres	777 553
Maputo Provincia	**1 968 906**
Homens	942 962
Mulheres	1 025 944
Maputo Cidade	**1 120 867**
Homens	543 096
Mulheres	577 771
MOÇAMBIQUE	**27 909 798**

Elaborado pelo autor (2022)

1.2 Formação histórica de Moçambique

Moçambique foi inicialmente habitado por uma comunidade de caçadores-recoletores de frutos e raízes silvestres para o consumo. Entretanto, com a chegada dos povos bantu, vindos da região dos Grandes Lagos, essa comunidade primitiva fugiu para as regiões mais pobres de Sul de África e assim as comunidades bantu ocuparam a região que hoje compreende o território moçambicano. Ali se fixaram, se desenvolveram e se organizaram, de forma gradual, em comunidades etno-linguísticas cada vez mais alargadas. A palavra bantu surgiu pela primeira vez dos estudos entre 1851 e 1869 do linguista alemão Bleek para assinalar o parantesco de cerca de 300 línguas, as quais utilizam esse vocábulo para designar os homens.

A partir do século IX, as populações das regiões norte e centro de Moçambique mantiveram contatos comerciais com árabes, vindos principalmente do Golfo Pérsico, que era um dos principais centros de comércio no Índico no século X. Essas populações estabeleceram-se em toda a costa oriental e, particularmente, nas ilhas de Zanzibar e de Pemba e foi no século XII que maior número de emigrantes se fixou em entrepostos comerciais ao longo da costa oriental africana, no vale do Zambeze e no planalto do Zimbabwe. O contato entre os grupos locais e os povos árabes, através de casamentos e das atividades comerciais e religiosas, deu origem a uma nova cultura costeira nunca antes

havida, a cultura swahili.

No século XV, concretamente no ano de 1498, chegaram os primeiros portugueses a Moçambique, motivados pelo comércio de ouro, que lhes permitiria comprar especiarias asiáticas, com as quais a burguesia mercantil portuguesa penetraria no mercado europeu de produtos exóticos. Desta forma, Moçambique passou a ser uma espécie de reserva de meios de pagamento de especiarias asiáticas pelos portugueses.

Devo ressaltar que, antes da penetração estrangeira, o continente africano estava dividido em estados, reinos, impérios, sultões e xeicados, que eram divisões político-administrativas maiores sustentadas por etnias, tribos, clãs, mas também em chefaturas e linhagens, como centros menores do que os estados, reinos, impérios, sultões e xeicados. A existência destes centros políticos comprova que os africanos já estavam estruturados política e administrativamente antes da chegada dos colonizadores europeus.

No entanto, estas organizações políticas foram transformadas umas pela ação das lutas internas e, outras, naturalmente, pela penetração estrangeira europeia: é o caso do Estado de Zimbabwe e o de Manyikeni, na província de Inhambane. O Estado de Zimbabwe existiu, aproximadamente, entre 1250 e 1450, eclipsando os centros de poder do vale do Limpopo e o de Manyikeni datado provavelmente do século XIII. A penetração mercantil portuguesa coincidia com a decadência do Estado do Zimbabwe e, ao mesmo tempo, a emergência e fortalecimento do império Mwenemutapa (Mwene que significa chefe na língua shona falada principalmente no Zimbabwe), que floresceu entre 1440 e 1450, na região sul do rio Zambeze, entre o planalto do Zimbabwe e o Oceano Índico, com extensões provavelmente até ao rio Limpopo. Os Mwenemutapas dominaram provavelmente a zona sul do Zambeze até finais do século XVIII, perdendo depois a sua posição em favor da dinastia dos Changamire, cujo papel na luta contra a penetração portuguesa foi decisiva. Ainda assim, o Estado de Mwenemutapa sobreviveu no vale do Zambeze e no sudoeste de Tete até o começo do século XX.

Como é possível depreender, o desenvolvimento do comércio impulsionou uma nova organização política que visava a assegurar os interesses das regiões do interior onde os árabes e os portugueses praticavam o comércio. A fixação portuguesa fez-se, inicialmente, no litoral, mais especialmente em Sofala em 1505 e na Ilha de Moçambique em 1507. Esses lugares eram pontos estratégicos através dos quais os portugueses

esperavam controlar todas as vias de escoamento de ouro e do marfim do interior que tinha o seu término em Sofala.

Nos anos seguintes à fixação dos centros de comércio da Ilha de Moçambique e de Sofala, os portugueses começaram a desencadear lutas contra a concorrência swahili-árabe e das comunidades locais. Até 1530, os mercadores portugueses tentaram lutar sem sucesso contra os swahili-árabes, que tinham transformado Angoche num novo ponto de escoamento de ouro, tornando, assim, estratégica a via fluvial do Zambeze, bem como contra o bloqueio de certas dinastias, Karanga-Chona, à passagem das mercadorias da costa para o interior. É exemplo dessa resistência o soberano Quiteve que, durante muitos anos, com aliança com os Changamire, impediu a ligação dos portugueses com o Mwenemutapa.

Como a ganância de explorar as riquezas de Moçambique era maior, mesmo impedidos de penetrar em África, os portugueses não descansaram de tentar novas investidas. A partir de 1530, após a falha do plano do controle da comunicação com o Mwenemutapa, os portugeses decidiram penetrar no vale do Zambeze. Fundaram novos centros de comércio de Tete, Sena e Quelimane, mas o objetivo não era mais o de controlar as vias de escoamento do ouro, era mesmo para eles próprios terem acesso às zonas de produção. Os swahilis-árabes foram, assim, substituídos paulatinamente como intermediários comerciais, substituição essa que não foi feita sem resistência e luta.

Entretanto, com o auxílio de alguns líderes traidores, os portugueses conseguiram, em 1607, a concessão de todas as minas de ouro do Estado de Mwenemutapa. Em 1629, a dependência do Estado à Portugal cristalizou-se em forma de um tratado de garantia aos portugueses a livre circulação de homens e de mercadorias isentas de qualquer controle fiscal e de pagamento de impostos. Entretanto, a destruição da economia natural local tornou-se mais evidente nos meados do século XVIII, período em que as populações passaram a dedicar menos tempo à agricultura para a sua sobrevivência e mais a prática de mineração para a troca com o Mwenemutapa ou diretamente com os portugueses.

Desde a sua fixação em Moçambique, no século XV, os portugueses possuíram apenas duas fontes de rendimento: os direitos aduaneiros e o comércio. Todo aparato militar e administrativo português se destinava a apoiar essas duas fontes de rendimento. Ao surgirem os Prazos (Concessões de terras aos Prazeiros nas colônias pela coroa

portuguesa por três gerações), que não foram, na verdade, uma criação régia portuguesa, mas um reflexo do trabalho de mercadores particulares, Portugal pretendeu nacionalizá-los, dando-lhes o estatuto legal e a obrigação dos Prazeiros de pagarem tributos, tentativa essa que nem sempre teve êxito, primeiro porque não havia uma força administrativo-militar capaz de materializar essa intenção, segundo porque os Prazeiros eram autônomos, isto é, não dependiam da coroa portuguesa, mas de Goa.

No tocante ao comércio régio, os portugueses usavam no século XVII o sistema de arrendar terras a capitães, que tomavam a seu cargo o monopólio de compra e venda de produtos e pagavam à Fazenda Real uma determinada percentagem dos lucros. Esses arrendamentos eram acompanhados por tentativas de nacionalização da atividade comercial sem sucesso, a qual ficava então a cargo da Fazenda ou das Juntas de Comércio. A riqueza acumulada pelos Prazeiros, dada a ineficiência da Coroa Portuguesa de controle do comércio, era enviada não para Portugal, mas para a Índia onde uma elite colonial se estabelecera em Goa e Diu, ou ia para Lisboa. Era através de Goa que a Coroa Portuguesa administrava Moçambique.

O comércio de marfim teve um caráter sistemático apenas na Baía do Maputo (outrora chamada Baía de Lourenço Marques ou Baía da Lagoa). Esta atividade de comércio de marfim pode se dividir em duas fases. O período de 1550 a 1750 pode ser descrito como era do estabelecimento da atividade comercial entre os povos locais e os portugueses, sobretudo nos postos das ilhas de Inhaca e Xefina e nas praias de Katembe e de Matola. No segundo período, de 1750 a 1800, os ingleses e holandeses substituiram cada vez mais os portugueses na Baía no que concerne à comercialização do marfim, o que valeu aos reinos de Nhaca, Tembe e Matola maior incremento da atividade comercial com a Europa e com a Índia.

Na segunda metade do século XVIII, a procura e compra de seres humanos como escravos tornou-se uma nova forma mais importante da atividade comercial. Mas, “Agora, não se tratava tanto de adquirir uma matéria-prima de origem mineral (ouro) ou animal (marfim) quanto de comprar ou de captar aquele tirava o ouro à terra e a presa ao elefante” DP/UEM, 2000, p.78). Numa primeira fase desta atividade, os escravos eram comprados pelos franceses que os levavam para trabalhar nas suas plantações de açucar e de café nas ilhas Mascarenhas no Índico. Numa segunda fase, dada as solicitações em mão-de-obra da

América do Sul, sobretudo do Brasil, o comércio de escravos voltou-se para as Américas. Numa terceira, sobretudo após a abolição oficial, não sempre obedecida, o tráfico de escravos tornou-se uma atividade clandestina através dos xeicados de Quitangonha, Sancul, Sangage e do Sultano de Angoxe, bem como dos Prazos.

Quando, em 1886, os portugueses iniciaram formal e sistematicamente a ocupação militar de Moçambique, um novo período colonial se encetava. Tratava-se de um período caracterizado pelo desenvolvimento capitalista das grandes potências, mas tendo o continente africano como celeiro das matérias-primas e da mão-de-obra barata.

A partilha e exploração do continente africano, precedidas das viagens de reconhecimento realizadas, geralmente, com objetivos científicos e filantrópicos, tiveram na Conferência de Berlim a sua formalização política realizada em 1884/1885. O desenvolvimento capitalista suscitava em si, portanto, a concorrência entre as diversas potências e cada uma delas fazia uso de um forte nacionalismo que era uma espécie de cobertura para a expansão capitalista.

O papel de Portugal na corrida imperialista, não obstante ser uma potência de menor escala, foi decisivo. Ele aparece na cena histórica, sobretudo como mediador das grandes potências na produção do sobrelucro colonial, dos recursos humanos e naturais das colônias, lucrando. Desde 1703, Portugal era uma colônia da Ingleterra, mediante um acordo de troca de produtos: Portugal exportava vinhos para Inglaterra e Inglaterra, por sua vez, exportava, têxteis para Portugal.

Quando as colônias portuguesas se tornaram centro de disputa entre as grandes potências na segunda metade do século XIX, os principais financiadores e credores de Portugal, Inglaterra, Alemanha, e França, procuravam tirar destas o maior proveito de exploração. Foi, então, no âmbito dos confrontos, arbitragens e tratados que o traçado das atuais fronteiras de Moçambique teve lugar. Já no século XVIII, portugueses, holandeses e austríacos tinham se digladiado pela posse da Baía de Maputo, mas o problema avolumou-se na década de 1820, quando um relatório feito por uma expedição portuguesa de investigação deu conta de que Maputo era uma excelente porta marítima para a colônia inglesa do Cabo, na vizinha África do Sul.

Nos finais do século XIX, com a descoberta do diamante e do ouro na África do Sul, surgiu grande conflito entre os portugueses e a Inglaterra. O conflito tinha como pano

de fundo o controle do porto de Maputo para o escoamento do produto. Para fazer face ao controle da situação, Portugal transfere a capital do país, da Ilha de Moçambique, na província de Nampula, para Sul, província de Maputo e o conflito viria a ser resolvido somente na já referida Conferência. Fundamentalmente, nessa conferência, as potências europeias outorgaram-se o direito e a legimitidade de delimitar fronteiras das colônias e dominá-las.

O Estado colonial português em África é fruto da Conferência de Berlim, ao mesmo tempo é condição e garantia da exploração capitalista. Toda a legislação publicada entre o fim do século XIX e 1930 destinou-se a dividir o continente africano e "a amordaçar Moçambique no estreito e desumano perímetro da sua condição de indígenas e de trabalhadores forçados" (DP/UEM, 2000, p.201). Dito isto de outro modo, até 1930, é o período da ocupação militar progressiva de Moçambique em que a sua estrutura civil era um aparelho repressivo para impor o trabalho forçado. Mas também, é um período de resistência moçambicana contra essa operação colonial.

A educação, por exemplo, constituía uma das peças fundamentais do Estado colonial português, cujo objetivo da escola não tratava de ensinar e de persuadir, mas de impor e de punir em caso de recusa. Por essa razão, todas as medidas sobre o povo moçambicano foram tomadas com violência irremediável e inerentes à satisfação dos objetivos concretos da produção colonial e à transformação das colônias em mercados de mercadorias produzidas pela Metrópole. A violência, o trabalho forçado e a educação sem qualidade a que o povo moçambicano foi imposto precipitaram o nascimento de um nacionalismo africano como uma consciência que os indivíduos ou grupos de indivíduos adquirem da sua pertença a uma nação.

Os trabalhadores das fábricas, constituindo as seções numericamente mais importantes dos assalariados urbanos, sobretudo na cidade de Lourenço Marques (atual Maputo), a imprensa, a poesia e as artes desenvolveram uma notável luta, protestando, em geral, contra as injustiças coloniais e, desse modo, essas associações tiveram um papel importante na criação da própria história do nacionalismo dos países africanos, na linha dum movimento mais amplo de emancipação africana cuja expressão predominante foi o que se chamou de Pan-Africanismo como um movimento nascido nas Antilhas nos princípios do século XX, cujos representantes foram Sylvester Williams, W. E. Burghardt du Bois, Kwame Nkrumah, entre outros. Trata-se de um movimento que, embora nascido fora do continente africano, exigia

dos governos coloniais o direito de africanos às suas terras e aos seus recursos naturais, o direito justiça tradicional, extensão da educação adequada e gratuita, o direito à participação política e econômica dos africanos e demais exigências.

As populações oprimidas de Moçambique vão, assim, cada vez mais, serem atingidas por este nacionalismo e estabeleceram uma certa unidade que deu a tônica inicial à luta. Mas antes da luta armada, foram engendradas tentativas de negociação pacífica com o govermo português para a sua independência, mas que essas negociações foram reprimidas violentemente, como foi o massacre de Mueda, em Cabo Delegado, a 16 de junho de 1960 em que foram mortas aproximadamente 600 pessoas pela polícia portuguesa.

Como consequência desse estado de coisas, a luta armada foi o último recurso do povo moçambicano para a conquista da sua independência do domímio colonial português. Iniciada em 1964, a luta armada, liderada pela FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) como um movimento nacionalista, determinou o surgimento de uma nova fase da história de Moçambique, virada exclusivamente para libertação do país do domínio colonial.

Desde a sua fundação, a FRELIMO foi consciente de que a educação era o desafio que devia enfrentar. A sua concepção de educação, assim como a concepção sobre o tipo de sociedade que deveria ser construído, não estavam claramente definidas, mas, ao longo da luta, a FRELIMO foi formulando, modelando o seu projeto educacional, perfilando um tipo de escola ligada ao povo, às suas causas e interesses, onde a teoria marxista serviu de base ideológica para a consciencialização das populações e dos guerrilheiros.

No próximo tópico, falarei da educação em Moçambique antes e depois da independência.

1.3 Em torno da Educação

A educação é um processo dinâmico que tem em vista a preparação do homem para a sua integração na sociedade, através de instrumentos culturais próprios para o efeito. A educação é guiada sempre por objetivos e metas que variam com o tempo e com a sociedade onde ela ocorre. Desse modo, importa também entender que a educação em Moçambique não teve sempre as mesmas preocupações, se tivermos em conta a independência Nacional do

domínio colonial como marco referencial. Neste tópico, proponho-me a fazer uma reflexão em torno do sistema educativo em Moçambique, a fim de compreender as mudanças que tiveram lugar ao longo dos anos. O sistema educativo moçambicano divide-se, geralmente, em dois momentos principais, sendo eles: o período antes da independência e o depois da independência. No interior de cada um desses grandes momentos, podem ser identificados alguns fatos que marcam momentos intermediários, conforme ilustra a tabela seguinte:

Quadro 3: Principais fases do Sistema educativo moçambicano

Sistema educativo em Moçambique				
Antes da independência		Depois da independência		
Educação colonial	Educação nas zonas libertadas	1975 até hoje		
1845 a 1974	1962 a 1974	Lei 4/83 do SNE	Lei 6/92 do SNE	Lei 18/2018, de 28 de Dezembro

Elaborado pelo autor

1.3.1 A educação antes da independência

Considerando o debate sobre os tipos de educação em Moçambique, a educação pode ser estudada a partir de duas perspectivas, a perspectiva formal e informal. As duas perspectivas distinguem-se, a meu ver, uma da outra pela organização técnica, material e didática, mas do ponto de vista do objetivo, ambas concorrem para a formação integral do homem. A educação formal é institucionalizada e prevê, de forma muito detalhada, os conteúdos sob uma determinada filosofia de educação considerada ideal, ao passo que a segunda, a educação informal, tem no meio familiar e a comunidade o seu lugar de acontecimento e é transmitida de pais para os filhos, e de geração para a geração, geralmente, pela oralidade, o que não quer dizer que ela seja menos importante.

Como assinalei, os portugueses chegaram a Moçambique mais tarde, depois dos mercadores árabes, e só no final do século XIX e início do século XX é que começaram a se organizar administrativamente para tomar o domínio dos moçambicanos, o que significa que antes desse período, a educação era feita no seio familiar, ministrada nos ritos de iniciação. Nos ritos de iniciação, transmitem-se os valores, os costumes e os saberes que permitem aos jovens administrar suas ações, condutas e comportamentos, ao longo de toda a sua vida. Os

ritos de iniciação ocorrem de forma separada entre os meninos e meninas. A educação para as meninas visa a habilitá-las a serem esposas e mães no futuro, e a cuidarem dos trabalhos domiciliários e do marido. Em contrapartida, os meninos são educados para serem pais e chefes de família. Em último instante, o objetivo deste tipo de educação é o de tornar os jovens membros válidos e ativos na sociedade e reconhecidos como pessoas adultas e responsáveis.

Essa educação tem, ainda hoje, grande importância e um grande impacto na vida das pessoas, não obstante, durante o período colonial, e, mesmo depois da independência, ter sido constantemente condenada como uma educação selvagem, da superstição, dogmas e condutas desviantes. O aparelho ideológico e repressivo colonial veio tentar acabar com essa educação, e impor uma educação formal seguindo uma orientação nascente do sistema estatal europeu moderno. De uma forma semelhante, a FRELIMO acusou essas práticas e os praticantes de representarem um obstáculo à ação anti-colonial e de se oporem à ciência, à técnica e ao progresso. Desse ponto de vista, a educação pode ser vista como parte do aparelho ideológico colonial, ela representaria a prática dos colaboradores que tinham estabelecido uma ligação do colonialismo e as populações e que, junto com a liderança tradicional tornavam alvo das ações do Partido.

Como disse anteriormente, nos útimos tempos da fase da ocupação militar portuguesa, em consequência das decisões das potências colonizadoras europeias da partilha da África, o governo português começou a regulamentar a administração pública e acabar com os costumes dos moçambicanos. Em 1923, as autoridades portuguesas em Moçambique ordenaram terminar com o costume de usar argolas e anilhas metálicas como ornamento, nas partes inferiores das pernas, sob o pretexto de que esse costume dificultava a circulação e o trabalho. O objetivo fundamental dessa medida, aparentemente benovolente, era o de acabar com a cultura africana.

Entretanto, a situação colonial não podia, de forma alguma, surtir efeitos desejados, apenas pela força bruta, por isso, no mínimo de consenso ideológico colonial, as autoridades portuguesas começaram, em 1845, a regulamentar o ensino e criar escolas públicas nas colônias, seguindo um modelo de organização de ensino ministrado por entidades religiosas. De acordo com Basílio (2010), no mesmo ano, o governo português dividiu o ensino em dois sistemas distintos: um para os indígenas e o outro, oficial, para os filhos dos colonos.

Obviamente, os currículos eram totalmente diferentes, sendo o primeiro concentrado para a formação de habilidades apenas manuais, para os indígenas, e o segundo, concentrado para a formação de habilidades da vida.

António Enes, um comissário-régio de Moçambique, nomeado em 1895, deu origem a uma escola que, para certos analistas, deveria ser chamada de escola de António Enes ou escola do estado colonial. Este cidadão é conhecido na literatura portuguesa por suas ideias brutais sobre o trabalho e educação indígena. Para ele, um indígena não merecia outro tipo de educação, a não ser uma educação que visava a formar a mão-de-obra para garantir o desenvolvimento dos interesses coloniais, a posse e o domínio colonial sobre as colônias africanas.

Do ponto de vista da estrutura e da organização do ensino indígena Basílio (2010) aponta que o ensino indígena compreendia três tipos: rudimentar, profissional e normal. O rudimentar estava dividido em três classes: 1ª, 2ª e 3ª classes. Cada classe era feita em dois anos, sendo o primeiro ano elementar e o 2º principal. O ensino profissional, que funcionava nas Escolas de Artes e Ofícios, destinava-se a habilitar profissionalmente os alunos para os trabalhos manuais. O ensino normal destinava-se à formação de professores para as escolas rudimentares. Já para o ensino primário oficial, a estrutura e a organização eram diferentes, como também eram diferentes os objetivos pretendidos. Este ensino previa dois níveis: *elementar e complementar* cujo objetivo era de habilitar as crianças para o seu exercício de cidadania.

Em 1820, Portugal operou uma Revolução Liberal (BASÍLIO, 2010), que deu lugar o estabelecimento da República em 1910 (DH/UEM, 2000) e, assim, nasceu o *Ministério das Colônias* em substituição do termo *Províncias Ultramarinas*, que vinha sendo empregado. Com a ideia da República nasce também, em Portugal, a ideia de Estado-nação, visto sob a perspectiva gramsciana como centro de consenso ou da unidade política (BASÍLIO, 2010). É nesse contexto que Portugal começou a sentir a necessidade de harmonizar todas as colônias sob sua posse segundo os princípios gramscianos de Estado-nação, mas, para o efeito, estabeleceu relações de cooperação com as instituições religiosas, sobretudo as missões católicas. Diz Basílio (2010) que é neste momento que António Enes, mencionado como comissário-régio, convida missionários para África, mas dando-lhes instruções claras em relação ao que deveriam ir lá fazer: ir educar-se educando os indígenas.

Muitos estudiosos, como Mazula (1995) e Basílio (2010), afirmam que a confiança aos missionários católicos, não obstante vir desde o período da pacificação da África, só mais tarde é que veio a ganhar um estatuto jurídico, quando Portugal assina com a *Santa Sé* um *Acordo Missionário* que visava a conferir às missões o direito de organizar e administrar a educação. Leem-se, a seguir, os termos do referido Acordo:

> Art. 2º O Govêrno aceita a colaboração das missões católicas portuguesas em condições especiais consignadas neste diploma.
> Art. 3º São oficialmente consideradas missões católicas portuguesas as que, tendo sido ou vindo a ser estabelecidos de acordo com o Governo em possessões de Portugal, tenham dotações orçamentais e estejam inteiramente sujeitas à jurisdição espiritual e vigilância dos prelados portugueses.
> Art. 4º As missões católicas podem livremente estabelecer nas colônias e exercer a sua ação civilizadora em todos os seus territórios compreendidos os que estejam entregues à administração de companhias privilegiadas, ou à exploração de quaisquer empresas, ou à propriedade colectiva ou individual. (DECRETO-LEI, Nº 12.485, DE 13 DE OUTUBRO DE 1926)

Só este documento e especialmente as passagens aqui ilustradas dão uma visão geral da relação colaborativa entre a Igreja Católica e o governo colonial português no que tange à educação. Este documento indica que as autoridades portuguesas do Estado nas colônias podiam acordar com as missões a passagem do ensino indígena às missões, mas seguindo um programa rígido estabelecido pelo Estado para fins e interesses do governo português, como se pode ler "O programa geral das missões nacionais é sustentar os interesses do império colonial português" (Art. 21º). De modo mais específico, este artigo faz referência ao ensino da língua portuguesa, como principal veículo de transmissão da portugalidade aos moçambicanos:

> [...] O ensino da língua portuguesa, coadjuvado, provisoriamente, pela língua indígena, com a exclusão absoluta de qualquer outra, será obrigatório em todas as escolas indígenas, e nelas, como ensino da moral e das letras, se devem lições das grandezas e glórias de Portugal (DECRETO-LEI, Nº 12.485, DE 13 DE OUTUBRO DE 1926).

Através do ensino da língua portuguesa, da moral e de uma educação patriótica, pulsava-se a intenção de alienar os negros na sua própria terra, fazendo-lhes renunciar à sua cultura africana para internalizarem a cultura portuguesa. É nestes termos que Basílio (2010) também se posiciona ao dizer que o ensino indígena era nacionalista e os programas que o sustentavam eram vinculados à perfeita nacionalização, à moralização dos indígenas e à

formação de hábitos e competências para o trabalho.

Assim como todo aparelho ideológico repressivo colonial português, a educação colonial foi duramente criticada pela comunidade internacional que apoiava os movimentos anticolonialistas. Nos finais da década de 1950, dada essa pressão, o governo português realizou um recenseamento da população de Moçambique, o qual indicava que 97.8% da população recenseada era analfabeta (BASÍLIO, 2010).

Para Arakaki (2006), essa pressão significou para Portugal a necessidade de reformar o seu aparelho repressivo e ampliar a atuação da PIDE (Polícia Investigadora de Defesa do Estado), com o intuito de reprimir possíveis desacatos ao Estado e assegurar o seu poder de dominação, aproximando-se mais do fascismo, no sentido em que negava aos povos por si subjugados o direito da liberdade. No setor da educação, apesar de várias reformas legistativas projetadas, no entanto, não houve mudanças significativas em benefício dos moçambicanos, nem do ponto de vista do acesso à escola, nem da qualidade de ensino oferecido. Ao contrário, na escola aumentaram a repressão e violência contra os alunos para impedirem desacatos.

Basílio (2010) faz um levantamento dessa legislação e mostra que nada, de fato, mudou. O autor afirma que a portaria nº 8. 392, de 31 de maio de 1950, que regulamentava a educação, no art.n.º 1, mantém a distinção do ensino indígena do ensino oficial e este último obrigatório para todos os portugueses não indígenas na idade escolar e se destinava a habilitá-los a ler, escrever e contar, a compreender fatos mais simples da vida e exercer as virtudes morais e cívicas dentro de um amor vivo a Portugal. O decreto nº 43.983, de setembro de 1961, elimina, junto com a legislação do trabalho forçado e das práticas das culturas obrigatórias e redefine o ensino, o estatuto de indígena. Isto é, o ensino indígena deixou de existir, porque não se podia mais falar da condição do indígena e passou a designar-se por *Ensino de Adaptação*. A abolição formal do Estatuto de indígena ou indigenato visava a transformar as populações indígenas em cidadãos portugueses para realizar o sonho que Portugal tinha na altura de se tornar um Estado Federado de que anexava as colônias à Metrópole.

Arakaki (2006) conclui que, embora o governo português tivesse introduzido inúmeras reformas educacionais, o objetivo, na verdade era "não de formar cidadãos moçambicanos com uma identidade própria" (BASÍLIO, 2010, p. 108). A escola era, como assinalei, um

instrumento de (re)produção da ideologia colonial nos moldes gramscianos de uma educação alienante, fato que, juntamente com outros males perpetrados pelo colonialismo português, terá contribuído sobremaneira para o aumento da fúria e de indignação dos moçambicanos e o broto de uma luta contra todas as formas repressivas do regime colonial português e que a educação foi um dos intrumentos fundamentais utilizados durante a Luta Armada pela FRELIMO para combater a educação colonial portuguesa.

A seguir, irei falar especialmente da Educaçâo praticada pela FRELIMO durante a Luta Armada nas zonas libertadas (zonas que passaram a serem controladas pela FRELIMO).

1.3.2 Educação durante a Luta Armada

Aqui, já podemos entender as causas do início da Luta Armada de Libertação, seu desenvolvimento até a Vitória da FRELIMO e proclamação da Independência de Moçambique, em 1975, intervalando a discussão, com o tema da educação desenvolvida nas zonas libertadas ao governo de transição, que é o tópico a que me proponho neste lugar.

A Luta Armada de Libertação de Moçambique, iniciada em 1964, marcou o começo de um longo processo, o que viria a mudar o quadro político-administrativo do Estado colonial português em Moçambique e a vida das populações colonizadas. A FRELIMO foi criada, segundo uma versão oficial e bastante difundida, em 1962, fruto da união de três organizações: a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO), a União Nacional Africana de Moçambique (MANU) e a União Nacional de Moçambique Independente (UNAMI), e visava fundamentalmente à negação da dominação colonial portuguesa e do imperialismo por uma construção de uma sociedade nova.

Eduardo Chivambo Mondlane é considerado o arquiteto da Unidade Nacional e personagem incontornável da História de Moçambique. Homem de muitas virtudes, Mondlane, além de ser acadêmico, foi trabalhador da Organização das Nações Unidas (ONU), função que lhe valeu muita experiência diplomática e a atenção pela situação colonial em Moçambique, mas também sua capacidade retórica e persuasiva lhe valeu apoios recebidos de países e partidos socialistas que o ajudaram a organizar e fundar a FRELIMO, frente para a qual veio a ser indicado por mérito como primeiro presidente.

Mondlane e a FRELIMO não eram contra a pessoa branca em Moçambique, não eram

os portugueses, em Moçambique, que eram inimigos do povo, mas as ações colonialistas, racistas e fascistas, e postulavam que não queriam ver mais o egoísmo e o individualismo, preferindo uma sociedade justa e de todos os moçambicanos, operários e camponeses, intelectuais, estudantes, crianças, jovens, adultos e velhos, mulheres e homens.

Com o efeito, a materialização desse grande sonho, o qual todos os moçambicanos esperavam, não passava unicamente pelas armas, mas também pela educação. Aliás, a Luta Armada era única alternativa, após o fracasso das negociações pacíficas. Foi assim que ainda antes do início da Luta Armada, a FRELIMO funda uma escola secundária, o Instituto Moçambicano, em 1963, em Dar-es-Salam na vizinha República da Tanzânia, país que deu a Mondlane e a FRELIMO apoios incondicionais. Esse Instituto viria a ser encerrado em 1968 devido à crise interna na frente. Ainda assim, nas zonas libertadas foi instalada uma rede de escolas ou centros educacionais.

De acordo com Brito (2019), as zonas libertadas, territórios livres da autoridade colonial e assumidos pela FRELIMO, são um excelente elemento da história da FRELIMO: por um lado, estas regiões materializavam o progresso da Luta pela independência, dando-lhe um conteúdo concreto, por outro, desempenharam um papel na construção do discurso marxista, entendido a partir de uma perspectiva histórica, social e política discutida por Maloa (2010) e Brito. O marxismo-leninismo da FRELIMO pode até ter nascido da prática, isto é, das contradições internas da FRELIMO pelo poder e condições da Luta Armada nos anos de 1970, mas também sem excluir uma forte influência dos líderes desse movimento (antes de ser tornar um partido político que é hoje) pelos seus apoiadores durante a Luta Armada, os países socialistas que se opunham ao capitalismo salazarista.

Se aceitarmos as duas acepções do marxismo-leninismo da FRELIMO, a educação teria desempenhado um papel de extrema importância na preparação dos quadros da FRELIMO na aprendizagem da língua portuguesa, já que falavam línguas diferentes, na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, já que muitos eram analfabetos. Mas também é preciso não deixar de lado a hipótese de que a educação servia para aperfeiçoar os guerrilheiros e a população do ponto de vista do novo discurso marxista-leninista para o qual todos eram novos.

É evidente que, no início da Luta Armada, o marxismo-leninismo parecia ser até uma posição individual do presidente Eduardo Mondlane, se tivermos em conta a entrevista

concedida por ele a um jornalista no 2º Congresso da FRELIMO, em 1968, ao dizer que assume o marxismo-leninismo, mesmo sem que a FRELIMO assuma explicitamente, o que viria a acontecer 3º Congresso pelo seu sucessor, o presidente Samora Moisés Machel. Contudo, isso sinaliza que as ações desencadeadas durante anos da Luta Armada foram, de alguma maneira, incubadoras do discurso marxista-leninista em que a escola teria sido extremamente relevante. Na realidade, a educação nas zonas libertadas foi uma alavanca para esse discurso – ainda que ele não esteja de forma orgânica nos manuais escolares – e assim a história da educação em Moçambique é inseparável da história do marxismo-leninismo. Melhor dizendo, a história de Moçambique não existe sem a história do marxismo-leninismo e da luta de poder que marca o nosso país.

O critério de auto identificação com o povo moçambicano, operários e camponeses, jovens e adultos, mulheres e homens, administrado pelo próprio povo, encerrava na ideia da educação nas zonas libertadas, a ideia da FRELIMO. Melhor dizendo, a construção de uma sociedade nova, do Homem Novo, ligava-se à convicção da FRELIMO de que a vitória se alcançava com a transformação da educação colonial numa educação do povo para o povo e a reorganização das populações em aldeias comunais seria, para a cosmografia da educação da FRELIMO, uma nova e diferente dimensão de existência com um dinamismo sem precedente. Enfim, a educação da FRELIMO nas zonas libertadas criava assim um vetor centrífugo de tipo novo, uma ruptura, iniciava uma jornada de trabalho sem paragens, uma viagem sem retorno cujo destino era, até certo ponto, diferente da educação capitalista colonial.

Como diz Janet Rae Mondlane, esposa do presidente Mondlane, numa entrevista concedida em 2009, a educação da FRELIMO no começo era indefinida, mas tinha que deixar de ser a portuguesa, deixar de lado “os livros de Portugal utilizados em Moçambique, e escrevermos os nossos próprios livros” (MONDLANE, 2009, s.p). Evidentemente, a escola da FRELIMO tinha que ser outra, uma escola que, como já disse, integra, em cada unidade operativa, o povo oriundo de todas as camadas sociais, como refere o discurso de 25 de junho de 1975 de Samora Machel, mencionado anteriormente, para produzir uma espécie de tendência centrífuga e potenciando uma sociedade nova de intersubjetividades.

O comitê central da FRELIMO defendia, desde o começo da Luta Armada, em 1964, que “O nosso combate” não cessaria “senão com a liquidação total e completa do colonialismo português” (MACHEL, 1975, s.p). Uma situação de decisão como essa exigiria,

no plano estratégico, a definição clara das armas de fratura. Isso passaria não somente de saber contra quem combater, mas por quê e como combater, sobretudo quando se prepara para lutar contra forças mais poderosas e apetrechadas em meios, como era o caso das forças portuguesas relativamente às tropas da FRELIMO. Evidentemente, a educação nas zonas libertadas fazia parte dos meios de luta ao lado da arma no punho.

Com as palavras do presidente Samora Machel, fica claro que a resistência ao colonialismo português no passado fracassava por causa da falta da unidade, à traição e à ambição desmedida de alguns "dirigentes feudalistas [...] que permitiram o inimigo dividir o Povo e assim subjugá-lo" (MACHEL, 1975, s.p). Diante dessa situação, fica claro também que o objetivo da Educação era não só o de promover a Unidade Nacional, mas também o de inculcar valores da moçambicanidade, condição *sine qua non* para o sucesso da luta.

O problema era tão profundo como se traduzia nas divergências com repercussões profundas na vida da FRELIMO e que a solução passava também pelo reforço do trabalho educativo não só dos militares como também das massas. O conflito, de acordo com Cabaço (2006) e Brito (2019), orbitava em torno de questões ideológicas da luta que estava sendo levada a cabo. Confrontavam-se, segundo os autores, uma ala progressista, que defendia que o caráter nacional da luta deveria convocar todos os moçambicanos, sem distinção ideológica e a ala militar, formada na luta, que defendia que existiam diferenças entre os interesses de alguns nacionalistas e os interesses populares.

É nestes termos também que Uaciquete (2010) se posiciona, ao afirmar que a educação nas zonas libertadas era essencialmente política e ideológica e, talvez, quanto a mim, mais técnica e instrumental do que humanizadora no sentido, porque "estava condicionada pelos fatores que têm a ver com a natureza revolucionária da luta conduzida pela FRELIMO" (UACIQUETE, 2010, p. 15). Agora passo a falar da educação no período da Independência Nacional.

1.3.3 A Educação em Moçambique depois da independência

Ao me colocar nesta posição, pretendo descrever o modo como a educação no período que vai da independência de Moçambique, em 1975, até este momento se implantou. Além disso, o mais importante é mostrar como o Sistema Nacional da Educação foi criado e qual é

o seu amparo legal, como também indicar as mudanças que, ao longo dos anos a esta parte foram operadas, porque ajuda na compreensão do programa da educação bilíngue, que é foco neste estudo. Aprofundar este debate é um desafio enorme, mas é de extrema importância, principalmente no que concerne à produção do conhecimento científico e às formulações de políticas linguísticas e educativas porque é por meio dessa compreensão que podemos entender o tipo do homem se pretende formar.

Conforme destaquei no tópico anterior, com o domínio colonial, racista e fascista português, a educação das crianças, jovens e adultos moçambicanos tornou-se precária do ponto de vista intelectual e cultural, como também marcada pela falta de infraestruturas patrimoniais. Segundo Uaciquete (2010), com a proclamação da independência, o país deparou-se com enormes desafios, tanto materiais como humanas. O autor afirma que por este motivo, depois da independência, houve a necessidade de empreender uma corrida no sentido de expandir rapidamente a rede escolar que se deu, na verdade, através das iniciativas populares mobilizada pela FRELIMO no poder e através das campanhas de alfabetização feitas no país.

Estas iniciativas foram consideradas como esforços por parte da FRELIMO, nos quais a população foi mobilizada para a construção de escolas com recurso ao material precário para atender a demanda e a procura dos serviços da educação por uma maior parte da população discriminada durante o período colonial português. Além disso, os esforços da FRELIMO foram caracterizados, como veremos adiante, pela criação de instrumentos legais para regulamentar o funcionamento das escolas como também pela reformulação e elaboração de novos programas de ensino e de nos livros didáticos que não tivessem mais as matérias ligadas ao regime fascista português.

Neste contexto, algumas iniciativas foram consideradas como prioridades de um momento emergente que requer uma árdua tarefa. Essas prioridades foram entre outras, a necessidade de criar uma sociedade nova livre da exploração do homem e dos recursos do solo pátrio. A sociedade nova que se almejava traduzia-se essencialmente no homem novo com uma capacidade e mentalidade livre das ideias coloniais e tradicionais suspeitas de ameaçar a unidade nacional. Chegar a essas metas levaria a FRELIMO a se tornar, segundo o Presidente Samora Moisés Machel no seu discurso alusivo à proclamação da independência, em 1975, a se tornar um partido organizado, com orientação marxista, alinhado com os

princípios de uma sociedade moderna.

A seguir apresento as principais reformas que tiveram lugar no setor da educação moçambicana.

1.3.4 A criação do Sistema Nacional da Educação, Lei nº 4/83, de 23 de março

Moçambique proclamou a sua independência em 1975 e, logo, o setor da educação se reconfigurou para concretizar o projeto socialista iniciado durante a Luta Armada. As escolas foram definidas como instituições de produção de um homem revolucionário, bem como agências de divulgação da disciplina patriótica e partidária.

No mesmo ano, um dos grandes eventos teve lugar na Cidade da Beira, que contou com a presença de profissionais da Educação, entre eles, professores e técnicos do então Ministério da Educação e Cultura. O evento, denominado *I Seminário de Educação* visava, entre outros objetivos, a definição de políticas e métodos de organização das escolas, bem como a apreciação, revisão e substituição dos programas de ensino da 1ª a 11ª classe. Na base desse trabalho, além da revisão dos conteúdos de ensino, foram introduzidos estudos políticos tanto no currículo escolar quanto no currículo de formação de professores.

O objetivo destes estudos visava fundamentalmente inculcar à "ideia de que Moçambique é fruto da luta de libertação e, portanto, deixou de ser do domínio dos colonizadores" (BASÍLIO, 2010, p. 113). Em termos práticos, este objetivo tinha um caráter dissuador da consciência dos jovens para o seu empenho e entrega incondicional na causa do Partido para a consolidação da independência conquistada. De acordo com Machel (1975), no discurso alusivo à proclamação da independência, citado anteriormente, somente a FRELIMO é a única força política capaz de organizar e dirigir os destinos do povo de ora em diante, devendo, por isso, ser venerado. Os estudos políticos, segundo a perspectiva indicada por Basílio, visavam a isso.

Além dos estudos políticos, foi introduzida a disciplina de História e Geografia de Moçambique, com caráter obrigatório, como também foi introduzida a disciplina de atividades culturais e produtivas, no espírito de ligação da cultura e produção à ciência e à técnica (MEC, 1980). A partir desse evento e de outros com teor idêntico ficaram claras as ideias do currículo nacional impregnado do projeto da FRELIMO. Digo, e direi sempre ao longo deste estudo, projeto da FRELIMO, porque segundo os argumentos que apresentei

anteriormente a partir das ideias de Cabaço (2008) e Brito (2019), o projeto marxista-leninista da FRELIMO não era um consenso, mesmo assumido como um projeto do povo.

A taxa de analfabetismo em 1975 era alta, entre crianças e adultos, mulheres e homens. A situação foi agravada pela falta de professores como consequência da medida tomada pela FRELIMO de expatriar todos os portugueses e missionários suspeitos de terem colaborado ou mantinham ligações com as autoridades coloniais. De acordo com Basílio (2010), o expatriamento visava a fazer um corte transversal com a administração colonial portuguesa e implantar uma nova administração com quadros moçambicanos.

Havia uma necessidade de se focar mais pelo ensino primário, que passaria pela ampliação dos projetos de construção de novas escolas e novas salas junto das comunidades mais distantes das zonas urbanas. A área da Alfabetização e Educação de adultos tornara-se prioritária, mas dada a falta de professores foi preciso introduzir uma série de iniciativas no setor da educação, para atender o défice de professores.

Em abril de 1975, realizou-se o I Seminário Nacional de Alfabetização, Ribáue, para avaliar o setor e redefinir estratégias para o seu desenvolvimento rápido e ajustado às orientações e diretrizes do partido FRELIMO que acabava de acender ao poder. No diz respeito ao défice dos professores, foi decidida a necessidade de recrutar pessoas sem formação pedagógica, que tinham concluído alguns níveis, como 4.ª classe/série, do ensino primário/fundamental, para fazer face à demanda. Desse modo, a FRELIMO não só pretendia tornar a educação um patrimônio nacional, como também colocá-la sob seu controle e isso implicou maior vigilância nos quadros contratados para esse efeito.

Desde a Luta Armada, A FRELIMO assumiu sua organização da educação e tomou como instrumento de libertação da exploração do homem pelo homem. Em 1977, durante a realização do 3º Congresso, a FRELIMO definiu um Plano gigante, que ficou conhecido como Plano Prospectivo Indicador (PPI), a partir do qual o Ministério da Educação e Cultura elaborou e apresentou na 9ª Sessão da então Assembleia Popular um documento Linhas Gerais do Sistema Nacional da Educação.

O PPI foi lançado como um instrumento de base para o desenvolvimento econômico equilibrado e acelerado e no âmbito da sua estrutura orgânica comportava vários projetos dentro dos quais o setor da educação afigurava-se como o mais importante. Foi na base das diretrizes emanadas nesse projeto que o Ministério da Educação cria o Sistema Nacional da

Educação pela lei 4/83, de 23 de março. De acordo com Basílio (2010), em cumprimento das diretrizes e orientações do PPI direcionadas ao desenvolvimento econômico do país, foi aprovada a referida legislação que derivou das Linhas Gerais do Sistema Nacional da Educação. A tal lei define princípios fundamentais com as quais o Sistema Nacional da Educação se aplica. Tais princípios dividem-se em gerais e pedagógicos, refletindo às experiências acumuladas durante a Luta Armada.

Segundo essa lei, o Sistema Nacional da Educação, destinado à formação de um Homem moçambicano com consciência patriótica, científica, profissional, técnica e culturalmente liberta, prioriza a Educação como dever de todo o cidadão, baseado em três pilares: experiências nacionais, princípios universais do Marxismo-Leninismo e patrimônio científico, técnico e cultural da Humanidade (MOÇAMBIQUE, 1983).

O princípio marxista-leninista de Homem Novo é basilar nessa legislação do Sistema Nacional da Educação. De acordo com Cabaço (2008), o conceito de Homem Novo do projeto da FRELIMO é complexo, mas pode ser compreendido a partir das circunstâncias e do contexto em que ele surge. Para este autor, este conceito tem em Nashingwea, um centro de treinamento principal dos guerrilheiros da FRELIMO, o seu laboratório experimental e diz respeito a uma realidade socioeconômica e cultural nova que resulta ao mesmo tempo da internalização das condições concretas das populações que apoiavam os guerrilheiros e criar valores e comportamentos que demarcam o que se negar. Cabaço (2008) diz que no 2º Congresso da FRELIMO, por exemplo, falava-se de substituir a cultura colonialista por uma cultura popular e revolucionária, baseada nas tradições do povo para se encontrar o exemplo do conceito de Homem Novo.

A partir desse conceito, estabeleceu-se na lei do Sistema Nacional da Educação uma relação dialética entre os fundamentos dos princípios pedagógicos da Educação da seguinte forma:

> a) [...];
> b) Unidade dialética entre a educação científica e a educação ideológica, devendo os programas e conteúdos do ensino refletir a orientação política e ideológica do Partido Frelimo;
> c) [...];
> d) Ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no conteúdo e método de ensino das várias disciplinas, no caráter politécnico da educação conferida na ligação entre a escola e comunidade;
> e) Ligação do estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma

> de identificação com as classes trabalhadoras, de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e de participação no esforço de desenvolvimento econômico e social do País;
> f) Ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola actua como centro de dinamização do desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade e recebe desta orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam às exigências da edificação socialista no país (ART.3).

E, ainda à luz desta legislação, no que diz respeito à educação linguística, o Sistema Nacional da Educação faz, pela primeira vez, menção ao estudo das línguas moçambicanas, menção que não passou de um sonho não realizado no período em referência, exceto estudos feitos apenas na Universidade Eduardo Mondlane. Embora esta legislação do Sistema Nacional da Educação se fundamentasse na Constituição da República Popular de Moçambique de 1975, entretanto, nesta matéria a educação linguística e das línguas moçambicanas não se encontra com ela porque aquela lei-mãe não diz nada sobre o assunto. Da mesma forma, também não passou do discurso do papel a declaração da educação para todos prevista na legislação em questão, porque, do que se sabe, a criação do Sistema Nacional da Educação não foi acompanhada pelo alargamento da rede escolar.

1.3.5 Reforma do Sistema Nacional da Educação, Lei nº 6/92, de 6 de maio

Conforme discuti anteriormente, a FRELIMO marxista não conseguiu realizar o seu sonho alicerçado na necessidade de construção de uma sociedade baseada na propriedade coletiva e na distribuição do trabalho e da produção por todos os moçambicanos. Basílio argumenta que o projeto de desenvolvimento equilibrado fracassou porque, enquanto se discursava a favor do equilíbrio, se desenvolviam as assimetrias de vária ordem, sobretudo nos "projetos de desenvolvimento social [...] econômicos e educacionais [...]" (BASÍLIO, 2010, p. 84).

O autor explica ainda que, nessa altura, o projeto da FRELIMO de "mercado sim, e capitalismo não" enquanto pretendia a construção de uma economia controlada pelo Estado [...], abriu caminho para o capitalismo impor-se de modo incontestável (BASÍLIO, 2010, p. 84 Destaques do autor). Globalmente, "com o fim da ilusão socialista" (LANGA, 2012, p. 22), "condicionado pela decadência da URSS e pela queda do muro de Berlim, ou seja, pela

reunificação da Alemanha, em novembro de 1989" (BASÍLIO, 2010, p, 84), os sistemas políticos encontraram na democracia liberal sua expressão evolutiva final. Com certeza, o paradigma dominante passou a ser o desenvolvimento da economia do mercado e, consequentemente, "qualquer investimento nas áreas sociais [...] passou a ser encarado como investimento cujo retorno deveria ser garantido pelos Governos" (LANGA, 2012, p. 22).

Em Moçambique, a aprovação da Constituição de 1990 põe fim ao experimento socialista (1977-1987), que se seguiu à adoção da orientação Marxista-Leninista, pela FRELIMO, em 1977, como linha ideológica de organização do estado e da estrutura social da sociedade moçambicana alcançada a independência em 1975.

A organização e a administração do Estado receberam novas influências de matriz capitalista. Os setores-chave da sociedade em geral clamaram por Reformas substanciais que lhes permitissem sobreviver à nova realidade à qual o país se sujeitava. Nesses termos, a lei 6/92, de 6 de maio constitui o primeiro instrumento legal da educação que faz reajuste do quadro geral do SNE, adequando as disposições contidas na Lei n. º 4/83, de 23 de março, às condições do mercado capitalista que nascia no momento.

A guerra civil decorrida desde 1976 a 1990 provocou enormes prejuízos ao país cuja recuperação necessitava de grandes esforços do Governo do Presidente Joaquim Alberto Chissano. O fim dessa Guerra foi marcado pela Assinatura dos Acordos Gerais de Paz (AGP), em Roma, em 1992, entre as forças da FRELIMO e as forças da RENAMO (Resistência Nacional de Moçambique), e em 1994, foram realizadas as primeiras eleições gerais e multipartidárias vencidas pela FRELIMO e o seu candidato Joaquim Alberto Chissano, que fora sucessor do Presidente Samora Moisés Machel, após a sua morte no dia 4 de outubro de 1986, num acidente de viação, em Mbuzine, região da vizinha África do Sul, cujas razões da morte continuam um mistério ainda hoje.

Na linha de Bakhtin (1993), o aprofundamento do conflito e das inter-relações dialógicas da palavra viva caracteriza-se por uma relativa unificação, como também por ruptura abrupta. Como sabemos, historicamente, o socialismo e o capitalismo são dois mundos que lutam, se alternam e se expulsam um ao outro, permanentemente. Nesse sentido, como o socialismo da FRELIMO já estava degenerado, gasto e obsoleto, começa a partir dos anos de 1990, o trabalho da contrapalavra, o capitalismo. Pesquisas diversas explicam que, entre 1983 a 1992, uma crise econômica e social colocou o país numa situação de penúria.

A rede escolar foi destruída, sofreram também destruição da rede comercial e as vias de comunicação. A destruição física foi acompanhada por uma destruição profunda do tecido social. Então, Basílio (2010) explica que para aliviar tal crise era necessário abandonar a orientação socialista e abrir-se à política do mercado livre e a abertura a essa política implicava aceitar as organizações internacionais que desempenharam um papel decisivo na organização social: como a educação, saúde e os serviços sociais diversos.

A presença destas instituições em maior escala fez com que o Estado deixasse de cumprir o seu dever primordial de garantir o direito e a provisão ao cidadão de uma educação que lhe abra oportunidades de que precisa para desenvolver a sua consciência de classe e de pensamento crítico e se concentrar, quando muito "na produção de padrões médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista" (SANTOS, 2001, p. 9).

Essas instituições têm dado uma contribuição ao Estado no desenvolvimento de inúmeras iniciativas e inúmeros projetos políticos e econômicos, no entanto ao fazê-lo condicionam os resultados do processo educativo através de instrumentos de avaliação e monitoria, que só cabem numa lógica de custo/benefícios e retorno do investimento ao financiador. De fato, como confirmam muitos analistas, o Banco Mundial (BM) é uma instituição internacional que tem intervindo bastante nos países pobres, com o financiamento de projetos de desenvolvimento econômico e social.

A intervenção financeira do BM é sempre bem-vinda para os países economicamente baixos, contudo todo o mal começa quando essa intervenção implica uma lógica empresarial que estimula a competição das forças do mercado e a conversão dos serviços prestados pela educação em mercadorias. A consequência mais evidente é a perda do foco tradicional da educação, ao passar a se organizar e se estruturar segundo os princípios e as forças do mercado, porque o que se pretende é o retorno do investimento que os financiadores doam.

Várias pesquisas que analisam a educação são unânimes em afirmar que a omissão do Estado por via de desinvestimentos e subfinanciamento ao setor não só cria o problema da dependência da ajuda financeira de outras instituições e organizações não governamentais, mas a perda da autonomia pedagógica na definição dos valores e objetivos educativos da escola, ao se submeter aos "critérios da eficácia e de produtividade de natureza empresarial [...]" (SANTOS, 2011, p. 10). Ou seja, o Estado, ao decidir reduzir a sua intervenção nas

políticas educativas, e então, “convertendo a educação num bem que, sendo público, não tem de ser assegurado somente pelo Estado” (SANTOS, 2011, p. 16), o setor entra numa crise institucional generalizada.

É preciso não esquecer uma coisa: para o capitalismo, acima de qualquer coisa, como cultura, a vida, o homem, a economia é a base do desenvolvimento humano. É nessa linha que o BM enquadra as suas políticas, encarando a educação como pedra angular para o crescimento econômico e o desenvolvimento humano; como principal meio de melhoria da qualidade de vida e formação para a cidadania; ou ainda, para o BM a educação é um meio pelo qual as sociedades aumentam a capacidade produtiva, desenvolvem as instituições políticas, econômicas e científicas.

Basílio (2010), ao analisar o papel do BM, afirma que esta instituição, embora sua intervenção na educação seja pertinente, tem alguns problemas que aqui merecem destaque: o BM “limita-se anunciar os conteúdos e habilidades a serem incluídos no currículo, sem aprofundar sua análise, seja esta em propostas mais elaboradas sobre os seus alcances, seja em modalidades de ensino [...]” (TORRES, 2007 apud BASÍLIO, 2010, 128).

Em outras palavras, trata-se de conceber conteúdos de ensino e aplicá-los em todos os países beneficiários, inobservando a especificidade de cada sistema educativo, pois está claro que a visão da educação que comparece nessa instituição é de base mercadológica, isto é, organizada e estruturada segundo os princípios do mercado. Trata-se de um problema universal para todas as ciências das ideologias positivistas. Se o BM pretender que a educação contribua para o desenvolvimento do homem, deveria compreender um conjunto de pressupostos da natureza social que permeiam a formação da consciência do sujeito que aprende.

Para Volóchinov (2019, p. 315), esses pressupostos passam necessariamente pelo reconhecimento do sujeito como um ser que “pertence a uma classe, tem uma profissão, possui algum nível de desenvolvimento cultural [...] pronuncia uma palavra em algum ambiente, diante de um ouvinte [...]”. Como também é importante saber, como refere Volóchinov (2017, p. 104) que “a importância de uma mudança ideológica deve ser definida no contexto da ideologia correspondente *[...]”.* Essa compreensão é fundamental para a definição dos conteúdos do currículo escolar que visa ao desenvolvimento humano, mas deduzi-los a partir de uma base econômica abstrata, como nesse caso o BM e toda uma visão

capitalista, não têm nenhum valor para o desenvolvimento humano do sujeito que aprende.

Os efeitos da guerra civil da economia fraca colocam o Estado Moçambicano numa situação crítica. Em 1984, à beira do colapso econômico, o presidente Samora Machel, ainda em plena Guerra, foi obrigado a negociar com o BM para contrair uma dívida. A partir dessa data, uma boa parte das políticas sociais passa a ser definida, financiada e fiscalizada por organizações não-governamentais. No domínio da educação, essas instituições financeiras começaram a tomar o protagonismo, a ditar suas normas, obrigando os Estados dependentes a introduzir reformas educativas e mudanças curriculares com vistas, em nome da rápida redução do analfabetismo, a estimular o desenvolvimento da economia mundial.

Como se poder ler no Plano Estratégico da Educação (PEE) – o sistema da educação passa a ser organizado em função de políticas do Governo que visa a dar respostas "às pressões e oportunidades que uma economia global cada vez mais integrada e competitiva coloca ao país" (MINED, 1998, p. 1). A educação define-se não mais como instrumento de destruição do colonialismo e da tradição como fora durante a Luta Armada e os primeiros da independência. Passa a ser o instrumento de que "os cidadãos moçambicanos [...] necessitam para competir numa economia global [...] a fim de se manterem ao nível dos seus vizinhos da região e assegurar meios de sobrevivência sustentáveis para si e para os seus filhos" (MINED, 1998, p. 1).

Para Bakhtin (2011), esse tipo de educação deforma perigosamente o desenvolvimento humano. Educar o homem para competir a fim de estar no nível do outro, é justamente ignorar-lhe a característica principal como um sujeito, ou seja, alguém que tem uma história própria, tem uma voz etc. Se no tempo colonial o moçambicano, conforme discuti anteriormente, era alienado ao ser levado a pensar-se como um cidadão português, agora é lavado para um "global" profundamente abstrato. Enfim, ocorre nesse cidadão uma alienação que, na perspectiva bakhtiniana, diz-se ao indivíduo que renuncia completamente a seu excedente de visão, isto é, a relação do eu-outro, e começa a definir-se de forma absoluta ao lado do outro como ele, e nunca em algum momento voltar para si a partir do outro. Para esse indivíduo, a educação não tem nenhum valor, por nada mudar em si, isto é, a educação "cria um mundo único e geral do homem independentemente do eu e do outro" (BAKHTIN, 2011, 383).

Posto isto, é preciso lembrar, contudo, que na linha de Bakhtin (2011) a palavra

educação tem um sentido social. Para este autor, a educação visando à formação do homem não exige de "certa adaptação [...]" pelo lado que é alheio a si mesmo e ao mundo no qual está inserido (BAKHTIN, 2011, p. 222). Ao contrário, trata-se de uma educação por meio da qual o "homem se forma *concomitantemente* com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo" (BAKHTIN, 2011, p. 222). Nessa educação, a formação do homem "se apresenta em indissolúvel relação com a formação histórica [...] efetua-se no tempo real com a sua necessidade, com a sua plenitude, com o seu futuro, com o seu caráter profundamente cronotópico" (BAKHTIN, 2011, p. 221).

Assim sucede – deveria ser, pois o homem, das relações com outros homens, não só "está no mundo", mas também "está com o mundo" (FREIRE, 1964, p. 42). Para este autor, a educação não deve visar à "adaptação, acomodação ou ajustamento" do homem ao outro homem, comportamento próprio da educação capitalista. Essa educação não tem nenhum valor, a não ser no mundo capitalista desumano. Toda vez que a esse homem se "suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora" (FREIRE, 1964, p. 42)

Ao contrário, a educação que visa à formação do homem é aquela que potencializa ao homem a luta, a fim de "superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado" (FREIRE, 1964, p. 42). A luta por humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação (FREIRE, 1964). Contudo, vendo-se sem condições econômicas para fazer face aos desafios da crise provocada pela GC e desastres naturais, o Governo da FRELIMO foi levado a fazer Reformas da educação ao prazer dos ditames capitalistas. Tornou-se imperativo o sistema da educação de Moçambique ajustar-se a essa lógica universal da competição imposta pelas instituições financeiras internacionais.

Como afirmei, em 1992 foi assinado o Acordo Geral de Paz entre o Governo do Partido único da FRELIMO e as forças de oposição da RENAMO. Em meio a esse ano de muita agitação eleitoral, um ano cheio de expectativas, mas também incertezas sobre o futuro pós-Guerra Civil, ao abrigo do disposto no número um da Constituição da República de Moçambique de 1990 revista pela Constituição de 2004, foi aprovada a lei do SNE, que ficou conhecida como lei 6/92, de 6 de maio, que reajusta o quadro geral da lei 4/83, de 23 de

março nos aspectos políticos, sociais e econômicos. De acordo com Nova Constituição, a República de Moçambique como um Estado "[...] democrático e de justiça social" (ARTIGO 1º). Diferentemente da Constituição de 1975 cujas decisões eram tomadas e controladas pela FRELIMO, em nome do povo moçambicano, na Nova Constituição afirma-se que a democracia se baseia "no pluralismo, na organização de expressão, na organização política democrática, no respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais do Homem" (ARTIGO 3º). Isto significa que em relação a esse aspecto, a Nova Constituição traz uma inovação no que diz respeito à participação democrática dos cidadãos na tomada de decisões para o desenvolvimento do país. É nessa linha em que se definem os objetivos da educação na lei nº 6/92, de 6 de maio. O quadro que a seguir se apresenta ilustra a diferença entre a lei 1º 4/83, de 23 de março e a lei 6/92, de 6 de maio, em termos dos objetivos da educação.

Quadro 5: Algumas diferenças entre a lei nº 4/83 e a lei nº 6/92

Lei nº 4/83, de 23 de Março	**Lei nº 6/92, de 6 de Maio**
Artigo 1º O Sistema Nacional de Educação orienta-se pelos seguintes princípios gerais: A educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo.	O Sistema Nacional de Educação (SNE) orienta-se pelos seguintes princípios gerais: A educação é direito e dever de todos os cidadãos; a) o Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas empresariais e privadas no processo educativo.

Elaborado pelo autor, 2022

Em Moçambique, de acordo com a lei do SNE, a educação é um direito e um dever de todo o cidadão. Contudo, esse fato, já na lei nº 6/92, de 6 de maio, não garante que os cidadãos tenham iguais oportunidades de acesso aos diferentes níveis de ensino e à educação sistemática. A educação capitalista nada mais é a não ser realmente um tipo de educação que estimula interesses individuais, através de competição sem respeitar os meios e condições individuais. Essa educação é perversa e discriminatória na medida em que só beneficia aos que dispõem de condições para acederem à escola, ao passo que para os mais desfavorecidos economicamente o acesso a esse tipo escola não passa de uma utopia.

É assim que pensa Santos (2011), ao caracterizar o mundo capitalista como perverso. Para ele, este mundo perpetua as desigualdades sociais, os ricos, de um lado, os pobres, do outro. Santos diz que os ricos vivem no mundo de viagens e "realmente podem viajar" [...]" (SANTOS, 2001, p. 19). Enquanto que, de outro lado, o desemprego torna-se crônico para os pobres. "A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. " (SANTOS, 2001, p. 19). Moçambique tem uma longa história de uma educação discriminatória. Como assinalei anteriormente, veio o colonizador e discriminou o negro na sua própria terra. Depois veio a FRELIMO e discriminou as línguas e a cultura tradicional moçambicana sob o pretexto de que essas línguas e a cultura tradicional africana constituem uma ameaça ao princípio da unidade nacional. Hoje, é preciso uma educação que mais do que discriminar, deve emancipar todas as línguas e todas as culturas. É preciso uma educação comprometida com a formação humana; uma educação para igualitária e realmente para todos.

Note-se, contudo, que para estimular ainda a competição e o desenvolvimento individual, o Estado foge do seu dever de garantir uma educação igualitária, chamando para a cena, a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas empresariais e privadas no processo educativo. Na linha de Santos (2001), o problema avoluma-se porque o Estado liberal, ao deixar de investir, em nome dessa liberdade, na educação pública para o pobre, esta se torna cada vez mais vulnerável e frágil. Uma vez que o pobre, que não tem condições de ir para uma escola privada, recorre a uma escola pública já fragilizada por falta de investimento do Estado.

Este é quadro que permite compreender, de forma resumida o estado da educação em Moçambique. E, com isso quero destacar a necessidade de conceber um tipo de educação que emancipa os cidadãos, em que "as portas [...] são abertas para todos e cada um" (BAKHTIN, 2019, p. 25). Em termos práticos, quer isto dizer que, em princípio, não pode haver uma educação para uns e outra para outros. A educação não pode dividir os homens, mas estes se diferirão pela relação com o meio que os constitui. É nesta posição que se coloca Bakhtin (2019, p. 25), ao dizer que na "[...] cultura de múltiplos tons [...] o homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de intersecção de uma época e outra" (BAKHTIN, 2011, p. 222), cabendo, portanto, à educação como elo entre uma época e outra, entre um homem e o outro, entre uma linguagem e outra, tornar-se uma chave "que abre cancelas" (BAKHTIN, 2019, p. 25), fazer o caminho para todos os homens,

independentemente da classe social, cor da pele, filiação partidária e religiosa, etc.

Não pretendo ser exaustivo no que toca aos aspectos que distinguem a lei do SNE, da lei nº 4/83, de 23 de março da lei nº 6/92, de 6 de maio, pois não é essa a minha intenção. O importante é poder entender o sentido de algumas afirmações contidas na nova lei do SNE em relação ao momento que nos encontramos. Para Santos (2011), vivemos numa sociedade de informação, na qual o domínio das tecnologias de informação e comunicação, além de contribuir para o aumento da produtividade, afigura-se como incubador de novos serviços onde a educação assume lugar de destaque. A lei nº 6/92, de 6 de maio faz muito apelo ao uso tecnológico na educação e, em particular, a questão linguística ocupa um lugar central.

Nesse aspecto, além do Português, como língua oficial, começa-se a reforçar a necessidade de utilizar as línguas maternas no ensino primário.

Quadro 5. Sobre a LP-mudança do discurso

Lei nº 4/83, de 23 de Março	Lei nº 6/92, de 6 de Maio
O sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, contribuir para o estudo e a valorização das línguas, cultura e história moçambicana, com o objetivo de preservar e desenvolver o patrimônio cultural da Nação (ARTIGO 5º)	O sistema Nacional da Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos (ARTIGO 4º)

Elaborado pelo autor (2022)

Olhando este quadro, se na lei 4/83, de 23 de março, havia falta de clareza em relação ao modo como as línguas moçambicanas deveriam ser estudadas, a lei nº 6/92, de 6 de maio começa a ser mais específica nesse sentido, isto é, a ideia já não é só a de valorizá-las, mas também as introduzir de forma progressiva para a educação dos cidadãos. Na perspectiva do Ministério da Educação, através do Plano Estratégico da Educação, 1999-2003, publicado em 1998, esta iniciativa enquadra-se no princípio de que "o curriculum deve ser concebido com base no conhecimento que as crianças trazem para a escola" (MINED, 1998, p. 22). Assim, nesse documento, o Ministério da Educação permite que "as regiões e as comunidades adaptem o currículo das suas escolas às necessidades e preferências locais, incluindo o crescente uso de línguas maternas na sala de aulas" (MINED, 1998, p. 22).

No Plano Curricular do Ensino Básico, que entrou em vigor em 2004, o Ministério da Educação diz que a valorização do saber local visa a formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da família, da comunidade e do país. E acrescenta que os programas de ensino devem prever uma margem de tempo que permita a acomodação do currículo local. Isto é, a escola tem à sua disposição um tempo para a introdução de conteúdos locais, que julgar relevantes para uma inserção adequada do educando na respectiva comunidade, sendo que tais conteúdos devem ser objeto de negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades.

É preciso lembrar uma vez mais que, como qualquer evento social, as reformas do SNE têm uma história singular, que resulta da relação indissolúvel com outros fatores, graças à qual a história do sistema educativo moçambicano está repleta de olhares, opiniões, avaliações que, ao final das contas, são inevitavelmente condicionadas pelas relações sociais. Basílio (2010) explica que, além dos fatores acima mencionados, isto é, a dependência do Estado moçambicano da palavra de ordem do BM e do Fundo Monetário Internacional, financiadores dos principais projetos educativos dos países periféricos e pobres do mundo como Moçambique, outras tendências, mas relacionadas ao primeiro, não podem ser vistas de forma isolada, para aquilo que são as Reformas educativas em Moçambique.

O processo de Bolonha iniciado na Europa com a sua tendência homogeneizadora do currículo, além de exercer influência direta sobre o ensino superior moçambicano também determinou, de algum modo, a reforma no Ensino Básico moçambicano no que diz respeito, sobretudo à definição dos ciclos de aprendizagem. Devo destacar que o Processo de Bolonha como parte da estratégia de implementação de uma política universitária comum aos membros da União Europeia (UE), começa com a assinatura da Declaração de Sorbone, em 1998, um documento em que os titulares e responsáveis das instituições de ensino superior no Espaço Europeu defendiam a coerência e compatibilização entre os sistemas de ensino, de modo a equiparar graus, diplomas e títulos.

Assim, a declaração de Bolonha veio a ser ratificada um ano depois, em 1999, por 29 ministros, ficando a partir dessa altura estabelecida a criação de um Espaço Europeu de Ensino superior (EEPS) com o principal objetivo de aumentar a competitividade e mobilidade do Ensino Superior. Além do projeto Bolonha, destaca-se, segundo Basílio (2010), o processo de integração regional dos países da África Austral: Angola, África do Sul, Botswana,

República Democrática do Congo, Lesoto, Madagáscar, Malawi, Maurícia, Moçambique, Namíbia, Swazilândia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbabwe, por um lado, e o lançamento do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1997, por outro, são alguns dos exemplos que influenciaram de forma decisiva as mudanças curriculares.

Ainda que para Taimo (2010), o Protocolo da educação assinado entre esses países não visasse a ações conducentes necessariamente à criação de políticas comuns, uma vez que muitos países que foram dominados pela Grã-Bretanha e que, ao ascenderem às suas independências mantiveram intato o modelo do sistema inglês de educação, é evidente que, como refere o PEE, 1999-2003, citado por mim anteriormente, há uma forte tendência de a educação de Moçambique concorrer para estabelecer um paralelismo com elas, justamente porque partilham os mesmos interesses da globalização mundial, com o mercado a ditar suas ordens para a necessidade de aumentar a competitividade e a individualização cada vez mais crescentes, conclamando, desta feita, que a educação em geral não fique à margem desse processo, e a escola pública, sem investimento, a concorrer com o setor privado.

Diante da conjuntura internacional, de um lado, e da pressão da sociedade civil insatisfeita com os resultados do processo de ensino e aprendizagem, de outro, o Ministério da Educação adotou, em primeiro lugar, em 1995, a Política Nacional da Educação (PNE), em 1997, iniciou o processo de reforma curricular. Como refere o PEE, 1999-2003, havia um consenso no sentido de que o currículo estava "desajustado às exigências das rápidas mudanças" (MINED, 1998, p. 22). Contudo, conforme se sustenta no Plano Curricular do Ensino Básico, "não se trata de transformar a escola num instrumento privilegiado para a preservação das culturas tradicionais, mas sim num espaço de **interação entre as culturas das comunidades** e os novos paradigmas da cientificidade" (MINED, 2003, p. 13 Meus destaques). Vale dizer, portanto, que, em princípio estão criadas as condições para a vigência de uma educação que visa ao desenvolvimento cultural, distinta da educação que vinha sendo praticada, pautada na marginalização de algumas práticas culturais e línguas africanas.

Mesmo assim, creio que cabe ainda um aprofundamento sobre a noção da interação cultural para que o encontro cultural não provoque o empobrecimento de uma cultura em favor da outra. Bakhtin (2019), por exemplo, importa-se menos com o encontro entre as culturas como tal, mas mais com a sua dialogização, isto é, com o encontro dessas culturas e a

dinâmica que nesse encontro se desencadeia, pois aí as culturas se enriquecem e se apoiam mutuamente, se interiluminam, se contrapõem parcial ou totalmente, se diluem com outras culturas, se parodiam, se arremedam, polemizam velada ou explicitamente, e assim por diante (BAKHTIN, 2019; FARACO, 2019), porque somente essa interação cultural liberta por completo o domínio de uma cultura sobre outras.

A Política Nacional da Educação, como uma operacionalização do Programa do Governo 1995-1999, na área da educação, também entende que a descentralização das sobre a educação permitirá que, no nível das instituições se realize o projeto de liberdade e participação e equaciona a educação como uma ponta de lança para viabilizar o diálogo com as comunidades locais. Como discuti, a educação ocupa um lugar central para a melhoria das condições de vida e a elevação do nível técnico e científico das pessoas.

Nessa Reforma Curricular, o Ministério da Educação e Cultura, além de prever o aumento da rede de escolas primárias do 1º grau (1ª a 5ª classe) a todas as zonas do país, de modo a diminuir as distâncias que as crianças percorrem para a escola, são introduzidas escolas do 2º grau do ensino primário (6ª e 7ª classes) numa única escola, denominada "Escola Completa", por um lado, para permitir que os alunos, após concluírem o 1º grau (1ª a 5ª classe), não percorram longas distâncias para fazer o 2º grau (6ª e 7ª classes), o que pode aumentar chances de desistências, por outro lado, a introdução das Escolas Completas é, sem dúvida, uma medida económica que visa a aliviar o investimento do Estado em abrir mais escolas. Na revisão curricular que inicia, em 1997, a Política Nacional da Educação não só toma em conta as necessidades nacionais, "currículo de base", e locais, como referi, mas também a evolução na região em que Moçambique se situa e o contexto mundial (MINED, 1998, p. 23). Mas Cabaço (2010) tem razão, ao constatar que se os fazedores da política educativa não puderem ter em conta a moçambicanidade como um elemento fundamental da nossa ação educativa, ela corre riscos de levar a identidade nacional ao abismo.

Evidentemente, a Política Nacional da Educação reconhece que a nova proposta educativa surge numa altura da globalização em que as "sociedades enfrentam o dilema da construção da aldeia global e a pertinência da defesa e desenvolvimento das identidades nacionais", e constitui, portanto, o desafio que a educação deve equacionar na "perspectiva de garantir que os cidadãos, ao mesmo tempo em que capacitam para se integrarem na aldeia global, não percam a sua identidade pessoal, comunitária e nacional" (MINED, 2003, p. 7).

No âmbito da transformação curricular, além dos fatores que acabei de referir, foram tomados em conta os seguintes aspectos, que após a GC os desastres naturais que devastaram a economia nacional, a sociedade moçambicana era preciso empenhar-se na preservação da unidade e manutenção da paz e estabilidade nacionais, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana, fatores responsáveis para a garantia do desenvolvimento socioeconômico; reduzir as desigualdades socioculturais entre os diferentes grupos étnico-linguísticos, na sua maioria de origem bantu, por meio de ensino das línguas maternas moçambicanas.

Aliás, neste aspecto, de acordo com o Plano Curricular do Ensino Básico (2003), os pedagogos e linguistas moçambicanos entenderam que a questão da língua de ensino ocupa um lugar central no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, sendo, por isso, equacionado o ensino das línguas maternas moçambicanas, para facilitar a interação na sala de aula entre o professor e os alunos, alunos entre si, alunos e a comunidade, uma vez que a maior parte das crianças que entra na escola pela primeira vez não fala Português que é exigido na escola, mas uma língua materna moçambicana. Estes e outros aspectos foram decisivos para o Novo Currículo do Ensino Básico.

Segundo o mesmo documento, constituem principais inovações, os seguintes: os Ciclos de aprendizagem, o Ensino Básico Integrado, o Currículo local; Distribuição de professores; Progressão por ciclo de aprendizagem e as Línguas Moçambicanas. O quadro seguinte indica a organização curricular do Ensino Básico, graus, ciclos, classes e habilidades/competências por cada ciclo.

Quadro 7: Habilidades por Classe, Ciclo e Grau de aprendizagem

<table>
<tr><td colspan="3"></td><td rowspan="2">Habilidade/competência</td></tr>
<tr><td>Grau</td><td>ciclo</td><td>Classe</td></tr>
<tr><td rowspan="2">1º</td><td rowspan="2">1º</td><td>1ª</td><td rowspan="2">- desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas: somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio.</td></tr>
<tr><td>2ª</td></tr>
</table>

	2º	3ª 4ª 5ª	- aprofunda os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no primeiro ciclo e introduz novas aprendizagens relativas às Ciências Sociais e Naturais sem, contudo, querer dizer que estas matérias não sejam abordadas no 1º ciclo. Neste âmbito, visa ainda levar o educando a calcular superfícies e volumes
2º	3º	6ª 7ª	- para além de consolidar e ampliar os conhecimentos, habilidades adquiridos nos ciclos anteriores, vai preparar o aluno para a continuação dos estudos e/ou para a vida

Elaborado pelo autor, 2022

Em 2000, o governo de Moçambique participou da reunião de Dakar, no Senegal, para o Fórum Mundial da Educação, e como os 164 Governos que ali estiveram presentes, assumiram diante dos parceiros e do Banco Mundial o compromisso de oferecer uma educação básica universal e aceitável a todas as crianças, o que implicou uma tomada de decisões políticas educativas para fazer face essa demanda. Entre outras iniciativas introduzidas pelo Ministério da Educação foi concebido um modelo de promoção acelerada de alunos como estratégia de estancar o mais rapidamente possível as altas de reprovação de alunos e aumentar o número de ingressos no Ensino Básico e, como consequência, noutros níveis de ensino, mas de fato, o aumento de aprovações não deve ser confundido com a qualidade de ensino aqui entendida como formação humana.

A principal prioridade do governo de Moçambique, de acordo com as orientações do BM, é o Ensino Básico. Ainda assim, a educação é abordada, na iniciativa da reforma curricular, de forma sistémica, cobrindo a alfabetização de adultos, mas também os níveis secundário, médio e superior, ensino vocacional, técnico e a formação de professores para todos os níveis. A preocupação vai para além do acesso à educação e procura promover reformas que visem essencialmente a elevar o número de alunos que progridem de um ciclo para o outro.

Os esforços tendentes a pôr em prática a todo esse desiderato é adoção de certas inovações, das quais se destacam os ciclos de aprendizagem. O modelo de ciclos de aprendizagem tem suas raízes na Reforma da Educação Francesa de 1989, uma Reforma que

definiu a organização do tempo escolar em três ciclos, a saber: ciclo de aprendizagens iniciais, ciclo de aprendizagem fundamental e, por fim, ciclo de aprendizagem de aprofundamento (STREMEL, 2013).

A partir dos anos 1990, essa modalidade foi implantada na Suíça, na Bélgica, em Quebec (Canadá), no Brasil e em outros países. Em Moçambique, os ciclos, que entram com a Reforma de 2004, são definidos como unidades de aprendizagem com o objetivo de desenvolver habilidades e competências específicas (MINED/INDE, 2003), como as que se apresentam no quadro acima. Essa classificação coincide com a definição de Perrenoud (2004), para quem cada ciclo corresponde a uma etapa de escolaridade de mais de um ano, com um currículo que cobre todo o ciclo.

Para o autor, a adoção do modelo de ciclos de aprendizagem permite que os alunos progridam rapidamente para que não se entediem e, sobretudo, para que possam, ainda muito jovens começar os estudos de longa duração. Para este autor, é claro que num ciclo concebido dessa forma, a repetição de um ano escolar não faz sentido nenhum, porque implicaria um balanço ao fim de cada ano que justifique essa decisão, e é exatamente isso que se deseja evitar no conceito de ciclo (PERRENOUD, 2004).

Na mesma linha, em Moçambique, segundo a mesma perspectiva, a repetência é uma exceção, o que significa que mesmo assim o aluno não pode ser retido num ano escolar, sem que o professor, o diretor da escola e os pais/encarregados de educação cheguem a um consenso de que a criança não atingiu as competências mínimas e, por isso, não se beneficiará da progressão para o estágio seguinte (MINED/INDE, 2003). Prosseguindo, o mesmo documento sustenta que a principal inovação nesse modelo, para que a progressão dos alunos tenha êxito, consiste na adoção de um sistema avaliação predominantemente formativa, por forma a que todos os alunos atinjam os objetivos mínimos de um determinado ciclo, que lhes possibilitam a progressão para os estágios seguintes (MINED/INDE, 2003, p. 28).

É evidente, para os autores desse documento defendem que os alunos não devem repetir o mesmo ano escolar, pois:

> alunos repetentes têm tendência a ter um rendimento baixo relativamente aos não repetentes. Isto pode significar que, em alguns casos, a repetência não melhora significativamente a qualidade de ensino-aprendizagem; pelo contrário, pode provocar bloqueios nos alunos, quer porque a sua faixa etária não condiz com a dos colegas da

> turma, criando complexos de inferioridade, inibições e até bloqueios cognitivos, quer porque, eventualmente, lhe foi impedida uma progressão. Note-se que é necessário ter em conta que os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento são variáveis de pessoa para pessoa, e isto também se deve poder aplicar ao nível da escola, principalmente nos primeiros anos de escolaridade (MINED/INDE, 2003, p. 29).

Afinal, não é por acaso que muitos protestam contra esse modelo. O processo de ensino e aprendizagem/avaliação não deve ser visto de forma casual e mecânica na relação entre a formação da consciência humana e os ciclos de aprendizagem, tal como ele é compreendido nesse caso. Contudo, para sustentar a minha posição, encontro-me com Bakhtin (211), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017), para os quais, nivelar as diferenças é, no mínimo, desprezar a diversidade cultural nas relações sociais necessária para a formação humana. Corroboro a ideia dos defensores desse modelo no Plano Curricular do Ensino Básico, ao reconhecerem que o "desenvolvimento cognitivo" aqui compreendido como "desenvolvimento humano, "não é uniforme para todas as crianças e depende de muitos fatores [...]" (MINED/INDE, 2003, p. 29).

Mas, nesse caso, a permanência prolongada no ciclo (MINED/INDE, 2003), em si, não garante a formação humana de um sujeito concreto e responsivo, se não lhe ensinar a cultura como meio onde se insere e instrumento que medeia suas relações com outros homens, pois o homem é ser cultural e histórico, por excelência. Nessa perspectiva, admitir que providenciar tempo às crianças é condição essencial para que todas as crianças adquiram competências/habilidades exigidas para a sua progressão para o ciclo seguinte, implica aceitar também que as crianças seguem a mesma trajetória de desenvolvimento humano, o que não constitui verdade, porque, como sabemos, todo o homem é um ser singular e concreto.

Siebiger (2011) critica o princípio da organização do currículo escolar por ciclos de aprendizagem, dizendo que esse princípio é próprio do mundo capitalista que anteriormente o caracterizei, segundo Santos (2001), como perverso Para Siebiger (2011), o mundo capitalista é perverso na medida em que quando comércio se torna dominante na definição de políticas educacionais, a ideia de serviço público também é influenciada. A definição de políticas educacionais é feita pelos proprietários dos meios de produção, pela elite capitalista e não por aquelas que dessa educação se beneficia.

A organização do currículo escolar por ciclos é sempre uma preferência no mundo

capitalista porque que o aluno mal conclui um ciclo de aprendizagem definido vá diretamente para a produção da mercadoria para gerar mais lucro. O aligeiramento da formação por ciclos é uma estratégia para a atratividade e competitividade internacional e muito pouco contribui para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos.

Em Moçambique, além do Ensino Básico, o Ensino Secundário e o Ensino Superior apresentam uma estrutura curricular organizada por ciclos de aprendizagem. O 1º Ciclo visa a aprofundar as competências adquiridas no Ensino Básico, preparar os alunos para continuar os estudos no 2º ciclo e para a inserção no mercado de trabalho e auto emprego. O 2º ciclo é de caráter especializado e tem como objetivo preparar o estudante para a vida, integração no mercado de trabalho e a continuação dos estudos no ensino superior (MINED/INDE, 2007).

A segunda inovação, mas relacionada à primeira no que diz respeito ao aligeiramento com que o ensino se apresenta para aumentar a competitividade do ensino moçambicano de modo a equiparar-se com o global e a região da SADC, é a do Ensino Básico Integrado (EBI). Como sabemos, em alguns casos, a implementação do modelo de Bolonha para o reconhecimento pelas ordens profissionais exige uma formação correspondente ao conjunto de ciclos simultaneamente, como é o caso dos Mestrados Integrados.

Conforme apontei, o modelo de Bolonha tanto no aspecto da organização curricular por ciclos de aprendizagem, como no formato de um ensino integrado, é geralmente implementado no Ensino Superior, contudo, em Moçambique parece que a introdução do Ensino Básico Integrado se inicia mesmo no Ensino Básico, e se trata, parece, já de uma preparação para a sua implementação no Ensino Superior.

De acordo com o INDE/MINED (2003) o *Ensino Básico Integrado* refere-se ao o "Ensino Primário Completo" (EPC) de sete classes articuladas do ponto de vista de estrutura, dos objetivos, dos conteúdos, dos materiais didáticos propostos e das orientações metodológicas. O documento explica ainda que o Ensino Básico Integrado

> caracteriza-se por desenvolver, no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem, que compõem o currículo, conjugados com as atividades **extra-curriculares** e apoiado por um sistema de avaliação, que integra as componentes somativa e formativa, sem perder de vista **a influência do currículo oculto** (MINED/INDE, 2003, p. 26 Meus destaques).

De fato, para Cunha (2013), a discussão sobre a integração dos aspectos que geralmente não são previstos formalmente no currículo oficial, as chamadas atividades extracurriculares (há quem também chama de currículo oculto em oposição ao conceito de currículo expresso), é fundamental e é muito levantada na atualidade, porque os defensores entendem que esses aspectos estão intrinsecamente associados aos "interesses econômicos e familiares [...] e ao crescente interesse das [próprias] crianças e jovens por esta prática" (CUNHA, 2013, p. 8). Para este autor, as atividades extracurriculares na escola têm uma importância de ordem econômica na medida em que permitem aos pais irem trabalhar enquanto os filhos permanecem mais tempo na escola.

A escola, nesse caso, como uma instituição responsável pela formação cultural, não apenas, deve – deveria elaborar o conceito de integração curricular para atender à demanda que o mundo capitalista impõe. Contudo, com Bakhtin (2011) considero que não adianta em nada que esses elementos figurem apenas no papel, sem uma implementação concreta, como também não podem existir de forma isolada, numa perspectiva de ligação mecânica entre eles, mas dialogicamente. Em outras palavras, como afirma Bakhtin (2011), as partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas, geralmente, se ligadas de forma mecânica, são estranhas umas às outras, são abstratas. Muito pelo contrário, as atividades extracurriculares e escolares são só um corpo, uma só linguagem, de fato resultante da relação dialógica entre elas.

Volóchinov (2019) destaca a relevância do contexto extraverbal para a construção de sentido. Aliás, com o autor, compreendo que o que a escola andou e anda a chamar de atividades extracurriculares ou currículo oculto e suprimi-lo da escola, no fundo nem é "uma causa externa do enunciado [...] não age sobre ele a partir do exterior, como uma mecânica. *Não, a situação integra o enunciado como uma parte necessária da sua composição semântica" (*VOLÓCHINOV, 2019, p. 120). Com o autor, passo a entender que o currículo escolar "como um todo, como um todo consciente, é composto por duas partes: a parte verbalmente realizada e a subentendida" (VOLÓCHINOV, 2019, p. 120) e são inseparáveis.

O extraverbal é, pensando no contexto escolar, o próprio caldo, por isso que não pode se separar dela. O extraverbal é a própria escolar, isto é, "[...] aquilo que todos nós, os falantes, conhecemos, vemos, amamos e reconhecemos, aquilo que todos nós [...] em contraposição a "[...] aquilo que eu sei, que vejo, que eu quero e que eu amo [...]"

(VOLÓCHINOV, 2019, p. 120). A outra inovação, não menos importante e que merece destaque neste estudo, é relativa ao Ensino de línguas maternas. Mas, para aprofundar essa discussão, é preciso de antemão, não esquecer que Moçambique é uma nação constituída por um vasto e diversificado mosaico cultural e linguístico, que, de fato, essa diversidade foi sendo ignorada ao longo dos tempos, desde o tempo colonial até os anos da década de 1990, com a entrada em vigor da Nova Constituição da República de Moçambique de 1990 e do sistema político multipartidário.

Evidentemente, a República de Moçambique, ao passar a ser um Estado de Direito Democrático, baseado no pluralismo de expressão (MOÇAMBIQUE, 1990, 2004), algumas condições básicas relativamente à questão linguística foram, pela primeira vez na história de Moçambique, assumidas para o desenvolvimento e preservação da diversidade linguístico-cultural. O artigo 9º da Constituição da República de Moçambique expressa desde então que "O Estado valoriza as línguas nacionais como patrimônio cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade" e é lógico, sem pôr em causa, a utilização do português como língua oficial (Artigo 10º).

Portanto, a conjugação de fatores externos e internos, a missão, a visão e os princípios do Governo, através do Ministério da Educação e Cultura, ainda na perspectiva do ensino integral, conduziram também à introdução das línguas moçambicanas no currículo primário. No plano internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) vem, ao longo dos tempos, criando uma série de instrumentos (Convenções, Recomendações e Declarações) para área dos Direitos Humanos, área da Cultura e das línguas, das quais uma parte importante foi ratificada nos últimos anos pelo Estado. Havia, portanto, a necessidade de se fortalecer a aplicação desses instrumentos com o intuito de preservar e desenvolver o Patrimônio Cultural de Moçambique, através da pesquisa e ensino na escola.

De fato, constata-se que, nos últimos tempos, a UNESCO tem-se preocupado bastante em estabelecer uma relação estreita entre a diversidade cultural e linguística e a democracia, paz e os valores a ela entrelaçados. Por exemplo, na *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (2002), é enfatizado o papel da cultura que, ao emergir num ambiente plural, é fundamental para a paz e a segurança no plano local, nacional e internacional, que é tão importante para o ser humano. Portanto, a forma como essa diversidade concorre para o

respeito pelos direitos humanos tem sido também sublinhada em muitas ações e documentos não só da UNESCO, mas de outras organizações e eventos sociais de vários fins.

Ainda nos Documentos da UNESCO, destaca-se também a *Declaração Universal dos direitos linguísticos* (1996), que apela à preservação das línguas e culturas e ao favorecimento de ambientes multilíngues como forma de respeito pelos direitos do homem, plasmados na *Declaração Universal dos direitos do homem* de 1948, que estabelece que todos os indivíduos, independentemente da raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou qualquer outra condição, têm todos os direitos e todas as liberdades. Efetivamente, algumas das razões importantes que sustentam a introdução das línguas moçambicanas no currículo do Ensino Básico segundo discursos plasmados no próprio Plano Curricular do Ensino Básico, decorrem do fato de os especialistas moçambicanos, linguistas e pedagogos, terem entendido que o processo educacional terá êxito se for conduzido através de uma língua que o aluno conhece, é claro, "respeitando-se, deste modo os princípios psicopedagógicos e cognitivos" (MINED/INDE, 2003, p. 30). Para ser mais preciso, seria necessário dizer, logo, que o processo educacional terá sucesso se for conduzido pela linguagem que o aluno conhece. Essa compreensão mudaria o olhar da escola em relação ao aluno, ao professor e à linguagem na sala de aula, como também mudaria o rumo que o ensino das línguas maternas tomou – e ainda está a tomar no Currículo do Ensino Básico em Moçambique, e dar ênfase ao uso que se faz delas na interação (oral e escrita).

Mais uma vez, muito recentemente, pesquisas na área da educação (FOUCAMBERT, 2002, FARACO, 2009, ARENA, 2019) vêm se mostrando verdadeiros militantes não só de uma denúncia teórica contra a obsolescência da perspectiva fonológica de ensino da língua materna, em sua oposição à perspectiva que privilegia ao ensino da linguagem viva, mas, sobretudo com os exemplos concretos de como essa perspectiva, embora necessária para o desenvolvimento da consciência linguística, seja muito limitada. Porque para estes autores, e concordo plenamente com eles, se aquela se limita à correspondência fonema-grafema, apartada das relações humanas, esta, pelo contrário, ocorre apenas "nas intervenções concretas, nos enunciados da vida cotidiana nascidos das raízes culturais, sociais e históricas de uma nação ou de uma comunidade" (ARENA, 2019, p. 2).

De fato, e concordando com Pécora (1983, p. 37-38 apud Faraco, 2009, s/p), é preciso reconhecer que o fracasso escolar não é um problema de origem pedagógica em si, isto é, não

adianta introduzir mil e uma técnicas revolucionárias: trata-se de um fracasso "alimentado a fermento pela concepção da língua [linguagem] que condiciona todo o ensino oficial [...] e, ao desconhecer a complexidade vital de seus usos, torna-se incapaz de garantir o aprendizado adequado [...]". Nesse sentido, a mudança curricular no Ensino Básico deveria traduzir-se na "transformação do ensino da língua materna em algo real, o desejo de restaurar no espaço da sala o processo de interlocução viva [...]", que somente "é possível a partir de uma nova percepção da realidade da linguagem viva" (FARACO, 2009, s/p).

Se a língua materna vem substituir o centralismo gramatical, ocupar o lugar da mediação das relações humanas que, na linguística, esse lugar é ocupado pelo professor, e, se finalmente, a língua materna vem deixar de ser apenas "instrumento de comunicação, [...] veículo de transmissão de aspectos culturais" como fator da "identidade do indivíduo e da comunidade linguística", tal como é compreendido no Plano Curricular do Ensino' Básico, (MINED/INDE, 2003, p. 30), o que realmente deveria acontecer não seria, a meu ver, apenas a mudança da concepção da língua materna, mas, sobretudo a mudança da prática pedagógica que seria salutar para o processo de alfabetização no Ensino primário em Moçambique.

Com efeito, encontro em Volóchinov (2017) formas de argumentar por que é que os linguistas, os gramáticos e foneticistas devem mudar de visão sobre a linguagem se querem entender a concepção real da língua materna e o ato de ensiná-la, em sua complexidade, na escola, porque, se a linguagem é viva e se desenvolve historicamente na troca verbal concreta, logo a sua verdadeira substância não é constituída por um sistema abstrato, nem pelos enunciados monológicos isolados, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através de enunciados concretos (VOLÓCHINOV, 2017). Se a linguagem é viva, resta saber que o ensino da língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical – deve ser também vivo, que a língua materna não pode ser aprendida nos dicionários e nas gramáticas, mas na troca de enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua entre e com os indivíduos que nos rodeiam (BAKHTIN, 2011).

Nesse ponto da discussão, é importante deixar claro que o fato de estar aqui a defender a necessidade de mudança de concepção da linguagem e língua materna, de modo particular, em nenhum momento deve ser interpretado como uma defesa de uma única visão com a exclusiva função a ser aplicada a problemas relativos ao ensino de linguagem. O que deve,

sim, ocorrer e ser percebido, é se utilizar desta contribuição como um contraponto para a resolução de problemas que o ensino Básico em Moçambique vem propor.

De toda a forma, é fundamental prosseguir, falando das inovações no Currículo do Ensino Básico, pois levam a compreender não só a história do sistema educativo moçambicano, como um todo, mas especialmente, a gênese do programa de educação bilíngue, que constitui o foco da pesquisa aqui relatada. No contexto moçambicano, a introdução das línguas maternas moçambicanas no Ensino Básico envolve decisões muito complexas dada a situação linguística nacional, que também é muito complexa. Para lembrar, Moçambique é um país multilíngue onde, apesar de existir um número variável de línguas bantu, dada a dificuldade habitual em estabelecer fronteiras linguísticas, diversas pesquisas, diversos Censos e Relatórios de Padronização apontam que várias línguas bantu coexistem com Português como língua oficial, além de outras estrangeiras, asiáticas e europeias.

Ngunga e Faquir (2012), um relatório do III Seminário de Padronização das línguas bantu faladas no território moçambicano regista pelo menos 17 línguas, nomeadamente: Kimwani, falada na região de Cabo-Delgado; Shimakonde, também em Cabo-Delgado; Ciyaawo, em Niassa, mas também se fala em Cabo-Delgado e em países como Malawi e Tanzânia; Emakhwa, fala-se em Nampula, Cabo-Delgado, Niassa e Zambézia; Cinyanja, falado em Niassa, Zambézia, Tete, mas também em países como Malawi e Zâmbia; Cisena, falado em Sofala, Manica, Tete e Zambézia, mas também em Malawi e Zimbabwe; Cibalke, falado em Manica; Cimankika, fala-se em Manica; Cindau, falado em Sofala, Manica, Inhambane, também é falado na República do Zimbabwe; Ciwute é falado em Manica; Gitonga, em Inhambane. O nome Tsonga abrange três línguas bantu mutuamente inteligíveis como Citshwa, falado em Inhambane, e o Xichangani, em Gaza, e Xirhonga, em Maputo. Estas línguas também são faladas na zona meridional das províncias de Manica e Sofala, mas também da República do Zimbabwe e na África do Sul, na província do Transvaal; e finalmente, encontra-se o Cicopi falado em Inhambane e Gaza.

Existem zonas rurais maioritariamente, linguisticamente homogêneas (onde há, por exemplo, domínio de uma só língua materna moçambicana) e outras zonas heterógenas (urbanas e periurbanas). Nas zonas heterogêneas ao contrário, coabitam várias culturas e, consequentemente, de várias línguas. Dada essa situação, foram definidos três cenários para a implementação da estratégia de ensino das línguas moçambicanas no ensino primário em

Moçambique.

O primeiro cenário é denominado monolíngue em Português – L2 com recurso às Línguas Moçambicanas. Nesta modalidade, o Português constitui o meio de instrução em todas as classes, podendo utilizar-se como meio auxiliar do processo de ensino-aprendizagem uma Língua Moçambicana. De acordo com o Plano Curricular do Ensino Básico (2003), são, essencialmente, duas as razões que justificam a introdução desta modalidade. Argumenta-se que como o ideal respeitante à pedagogia seria fazer a aprendizagem inicial (o ensino da leitura e escrita) na língua materna, os professores podem utilizar as línguas maternas como meios auxiliares do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, enquanto o programa de educação bilíngue não chega a todas as regiões do país. Outra razão prende-se ao fato de que, uma vez que o próprio modelo prevê nos casos em que se inicia com a L1 como meio de instrução a aprendizagem da leitura e escrita, a utilização da língua portuguesa como meio de instrução a partir da 4ª classe, então nessa altura, a L1 passa a ser meio auxiliar.

A segunda modalidade, Programa Monolíngue em Português – L2 e L1 como disciplina, é aplicável às zonas urbanas e periurbanas onde coexistem várias línguas e culturas. Uma vez que o professor é incapaz de ser multilíngue a ponto de falar cada língua de todas as crianças presentes na sala de aula, ensinará uma língua materna predominante na comunidade em que a escola está inserida apenas como uma disciplina. Se esta última é aplicável às zonas urbanas e superurbanas, a primeira modalidade é reservada para as zonas rurais, que são linguisticamente homogêneas. Ainda, em relação a esse debate, em 2018, foi publicada a lei nº 18/2018, de 28 de dezembro para ajustar o Sistema Nacional da Educação "ao processo de consolidação da Reforma Democrática do Estado, ao aprofundamento da Democracia Participativa e a garantia da paz, respeito aos valores e princípios da soberania e da unicidade do Estado" (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 4).

Esta lei reforça o desenvolvimento no Ensino Primário de duas modalidades de ensino: sendo uma "monolíngue, em língua portuguesa", e a outra "bilíngue, em uma língua moçambicana [...] e em língua portuguesa" (ARTIGO 12º). Essa separação, quando associada à ideia que a modalidade bilíngue é reservada para as zonas rurais e a modalidade monolíngue para as zonas urbanas e periurbana pode, em meu entender, concorrer para legitimar a ocorrência de dois sistemas de ensino: um em línguas moçambicanas para as comunidades rurais, geralmente pobres, e o outro, em língua portuguesa, para as zonas urbanas e

periurbanas. Apesar de consciente da dificuldade que têm os decisores das políticas educativas em lidar com questões da diversidade linguística em Moçambique, e na escola, de modo particular, reforço a ideia de que é preciso, em primeiro, mudar a concepção redutora relativamente às línguas maternas, e criar uma modalidade de ensino onde realmente ocorra a dialogização das linguagens.

De fato, Bakhtin (1993) traz um conceito de plurilinguismo que pode contribuir para pensar um modelo de ensino que visa efetivamente ao desenvolvimento da diversidade linguístico-cultural que se pretende. Bakhtin (1993, p. 404), contrariando a "coexistência surda e fechada das línguas nacionais [...]", entende que o plurilinguismo não pode ser visto como um entrave para o desenvolvimento da consciência humana, sobretudo quando se refere à aprendizagem de uma língua. Infelizmente, o programa do Ensino Básico (2003), ao postular as orientações metodológicas de ensino das línguas maternas e do Português, além de hierarquizar as línguas maternas e o Português, impõe fronteiras entre elas. Assim se determina:

> Uma regra para a utilização de duas línguas na sala de aulas é que as mesmas não se devem **misturar.** Durante um certo período do dia, somente uma língua é usada. A tradução ou a sua utilização simultânea das duas línguas, **não facilita o pensamento na língua alvo, o Português**. Quando o aluno sabe que durante a aula vai trabalhar em Português, quando entende o objetivo da aula, e quando tem motivação e interesse, vai esforçar-se para aprender e comunicar [...] (INDE/MINED, 2003, p. 138 Meus destaques).

Apesar de salutar a proposta dos decisores da política educativa moçambicana de introduzir as línguas maternas no Ensino Primário, essa proposta tem alguns problemas será serem resolvidos. A prevalência de duas modalidades paralelas, já que uma diz-se que se destina às zonas rurais e outra para as zonas urbanas e periurbanas, corre-se risco, a meu ver, de termos de volta dois sistemas opostos como os que já tivemos no tempo colonial. Neste campo de estudo, opto sempre por me alinhar ao conceito elaborado por Bakhtin, porque para ele o conceito de plurilinguismo, adequado para fundamentar o desenvolvimento da diversidade cultural, na nova consciência cultural passa pela compreensão de que as línguas não podem ser aprendidas de forma separada, pois se esclarecem mutuamente, isto é, uma língua só pode ver a si mesma se estiver à luz de uma outra língua" (BAKHTIN, 1993, p. 404).

Para o autor, o conceito de plurilinguismo pressupõe que todas as línguas sejam colocadas “em movimento e no processo de mutuação e mutuo-esclarecimentos ativos” (BAKHTIN, 1993, p. 404). Como é possível observar, este conceito não pode mais ser visto enquanto a soma de diferentes sistemas linguísticos e se consubstancia naquilo que o próprio Bakhtin considera como consciência plurilíngue que o ser humano se constitui a partir da língua do outro. Nesse sentido, a consciência plurilíngue possibilita a relação de alteridade, porque de fato, não posso viver e existir sem outro.

Tendo em conta a abordagem que esbocei nesta parte, em primeiro lugar, espero ter conseguido expor a minha compreensão sobre a história do Sistema Educativo Moçambique desde o tempo colonial até hoje, os fatos e a legislação correspondente e, basicamente a visão do ensino das línguas, métodos concebidos para o ensino da leitura e escrita. Na educação no tempo colonial, o ensino do Português e da leitura e escrita, além de ser discriminatório, era apenas para tornar o moçambicano como força de trabalho para os interesses coloniais, e não visava ao desenvolvimento da consciência da cultura moçambicana.

A educação nas zonas libertadas dada pela FRELIMO foi mais para desenvolver a consciência de luta contra o colonialismo Português e o ensino da língua portuguesa para assegurar a unidade moçambicana. Nos primeiros anos da Independência até 1987, a educação e o ensino da língua portuguesa visavam à consolidação da independência e da unidade nacional pensada durante a Luta Armada. Contudo, até aqui as línguas moçambicanas eram ignoradas.

A entrada do novo de desenvolvimento econômico capitalista nos anos de 1990 permitiu o desenvolvimento da Educação voltada para o mercado, estimulou a competição e individualização e o crescimento cada vez mais acentuado das desigualdades sociais. Com a Reforma Curricular de 2004, lei nº 6/92, de 6 de maio, revista pela recente lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, o Ministério da Educação tem estado a se empenhar com uma educação que visa ao aprofundamento da democracia. É de extrema importância a introdução das línguas maternas no Ensino Primário, contudo ainda persistem desafios que devem ser superados quanto ao desenvolvimento de políticas educativas e de propostas metodológicas para o desenvolvimento do bilinguismo como uma consciência criadora e libertadora.

CAPÍTULO II– CAMINHO METODOLÓGICO DAS CIÊNCIAS HUMANAS

> Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E, no momento da assinatura, não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura-reconhecimento, mas podia somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – [...] (BAKHTIN, 2012, p. 94).

A epígrafe escolhida para dar início a este capítulo mostra o papel relevante que assumi na pesquisa que realizei como sujeito dialógico e responsivo que no processo de criação das relações humanas respondo por um lugar único da minha transformação e da transfomação da outra consciência do outro pela produção de palavras vivas. É preciso, todovia, potenciar no leitor um entendimento deste meu posicionamento, a partir das vivências que lhe permita produzir suas próprias significações que podem ir além dos sentidos construídos por mim.

A pesquisa no campo das ciências humanas é aquela que possibilita a todos os participantes a construção do conhecimento e o desenvolvimento das suas capacidades inteletuais, profissionais e humanas, de modo a estarem preparados para compreender o mundo em sua volta e transformá-lo em seu próprio benefício. A tarefa do pesquisador, orientado pelos princípios humanizadores, é a de contribuir para os objetivos da formação, para a compreensão da realidade do mundo em movimento de construção contínuo do conhecimento, e para transformação do objeto investigado como um ato responsável e de construção de um visão de mundo compatível com os interesses emancipatórios do homem inserido numa sociedade plurissignitiva.

Ao decidir-se por uma investigação no campo das ciências humanas, o pesquisador deve, pois, ter em mente o objeto, o contexto em que se insere, o lugar que ocupa na interlocução com o outro, o objetivo e as perguntas que respondem às exigências humanas impostas por uma sociedade que não está dada, mas a ser feita pela participação efetiva do homem. Isso não pressupõe a formulação prévia desse objeto, porque este resulta somente de uma construção permanente entre os participantes da pesquisa. Esse objeto, esse contexto, esse objetivo e essas perguntas só possibilitam a delimitação da pesquisa como condição necessária à análise sociológica e produtiva de um fenômeno específico da linguagem.

A delimitação da investigação, nas ciências humanas, é uma tarefa complexa que assenta na interação contínua com o objeto do estudo; não é uma tarefa que se faz previamente e de forma acabada sem a participação dos interlocutores e fora da situação estudada. Ela é, de fato, um desdobramento dialético entre uma palavra e outra. É nesse sentido que Volóchinov (2017, p. 140) se posiciona, ao dizer que "toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate".

Sob esta compreensão, a pesquisa realizada procurou delimitar o objeto no centro do diálogo com os participantes que assumiram lugares de interlocução e de co-criação do conhecimento, já que nenhum fenômeno da linguagem pode surgir de modo isolado, sem nenhuma relação com os sujeitos que o criam. Deste modo, e perspectivando o leitor como um sujeito criador também das relações humanas para a produção de conhecimento socialmente relevantes, torna-se fundamental proceder, neste momento, à explicitação clara do modo como atuei para responder à questão central da investigação.

Antes de prosseguir, parece-me útil relembrar objetivo do estudo, **o de compreender o jogo de forças centrípetas e centrífugas que permeia programa de educação bilíngue em Moçambique, especificamente o processo de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita**. Tendo em conta o objetivo delineado, adotei uma metodologia perspectivada pelos autores da filosofia da linguagem russa que privilegia a compreensão do sujeito através dos enunciados que eles mesmos produzem na relação com outros sujeitos, o que implicou um contato aprofundado com os meus interlocutores nos seus contextos de interação cotidiana.

2.1 A filosofia da linguagem: homens e o seu tempo

Em primeiro lugar, chamo atenção para um aspecto importante no engendramento dos conceitos-chave da *filosofia da linguagem* russa, pois, quando falamos deste arcabouço teórico elaborado pelos integrantes do chamado *Círculo de Bakhtin*, precismos ter em mente que ele não foi constituído exclusivamente por obras de Bakhtin como muitas vezes tem se imaginado, mas a partir das obras de um conjunto de intelectuais que conviveram em momentos diferentes e que produziram vários textos, com teor filosófico-linguístico.

Entre esses inteletuais constam os seguintes nomes: Mikhail Bakhtin (1895-1975); Valentin N. Volóchinov (1895-1936); Pável N. Medviédev (1891-1938); Matvei I. Kagan

(1889-1937); Lev. V. Pumpiánski (1891-1940); Ivan I. Solleterinski (1902-1944); M. Iúdina (1899-1970). Entretanto, interessam a este estudo os três primeiros nomes: o de Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pável Medviédev pela sua preocupação e envolvimento efetivo com o funcionamento da consciência humana, enquanto parte de uma realidade histórico-cultural específica do homem. Em outras palavras, o verdadeiro ambiente da consciência humana é o encontro sociocultural de duas ou mais vozes sociais e a dinâmica que nele se estabelece.

Assim, de certa forma centrados numa temática pertecente às ciências da linguagem, estes estudiosos investigaram a linguagem desde a sua origem social até a sua inter-relação com o pensamento humano, trabalhando, porém, intensamente com as ciências da vida. Com tal extensão, o trabalho destes estudiosos trouxe reorientações profundas para diversas áreas do saber na Europa e no mundo e é preciso, por isso, estender esses mesmos estudos para contextos mais distantes como Moçambique. Acredito que a sociedade moçambicana precisa mudar os enfoques científicos positivistas, tentando encontrar concepções do homem distinto daquele visto pelo mundo ocidental, pela Europa e pelo capitalismo como mercadoria. Se há um Homem Novo que se quer formar, o homem histórico, social e cultural, é preciso que todas as ciências se debruçam sobre ele,mudem realmente de concepções.

Como a finalidade desta parte do estudo é o de mostrar ao leitor o percurso metodológico da pesquisa que realizei, resolvi traçar de antemão uma visão panorâmica da reflexão sobre a filosofia da linguagem russa, persurores e o seu tempo, reconhecendo que fazer isso não é, evidentemente, uma tarefa fácil. De fato, quem se aproxima pela primeira vez da filosofia da linguagem russa depara-se com problemas que envolvem a compreensão do próprio objeto das ciências humanas, o conhecimento dos mentores desta abordagem, sua identidade e autoria de certos textos. Falarei, em primeiro lugar, da identidade dos autores da filosofia da linguagem, de alguns textos e dos seus projetos comuns, sem no entanto, a pretensão de escrever uma história exaustiva, mas um quadro geral capaz de facilitar a compreensão do leitor. Sobre o objeto das ciências humanas por eles abordado, falarei ao longo do capítulo.

Bakhtin nasceu em Oriel na Rússia, numa família que fora alguns anos, nobre, mas destituída depois muito provavelmente por fatores de natureza política da época. Apesar da confusão existente em torno da identidade e dúvida em relação à sua situação acadêmica,

razão porque para Brazinov (2019), Bakhtin não poderia ter produzido nada de relevo como o que se lhe atribui hoje. Mas, para Arena e Arena (2019), Bakhtin é uma pessoa real e formada. Segundo os autores, Bakhtin viveu a sua adolescência em Vilna (atualmente situada na Lituânia), e em Odessa (Ucrânia) iniciou a sua vida universitária; posteriormente terminada em São Petersburgo onde se diplomou em História e Filologia. Estes autores informam ainda que, aos 25 anos, em 1920, Bakhtin teria ido para uma cidade chamada Vitbesk (Bielorússia), para Kustani, nos anos de 1930, para Saransk (Mordóvia) em 1936, para Kimri (arredores de Moscovo) em 1937, desempemhando diversas funções de ensino. Aposentou-se em 1961, entretanto só foi a partir de 1963 é que Bakhtin se torno uuma figura importante nos meios acadêmicos e faleceu em 1975.

Valentin N. Volóchinov ou simplesmente Volóchinov nasceu em São Petersburgo numa família pobre e doentia. De acordo com Grillo (2019), Volóchinov tinha uma doença que o impossibilitou o trabalho; o seu pai era funcionário dos caminhos de ferro e abandona a família em 1913, quando Volóchinov tinha 18 anos. A autora relata também que Volóchinov, dada a situação econômica e financeira da família, passa inúmeras dificuldades, entretanto consegue ingressar na escola, finaliza o seu curso superior, em estudos linguísticos, pela Universidade de Leningrado, em 1º de junho de 1924 e em 1925 e é aceito no Instituto de História Comparada das Literaturas e Línguas do Ocidente e do Oriente (ILIAZV) como colaborador. Volóchinov morre em 1936 vítima de tuberculose.

Diferentemente de Bakhtin e de Volóchinov, Medviédev, formado em direito, teve uma carreira brilhante. Atuou como professor universitário, como gestor e como político. Tornou-se prefeito da cidade de Vitebsk e era ao mesmo tempo reitor da Universidade e ensinou literatura no Instituto Pedagógico Herzen, em Leningrado e morreu em 1938 vítima dos expurgos políticos que devastaram a URSS no fim da década de 1930.

Grillo (2012) descreve que a Rússia dos anos 1920 era um caldeirão de ideias, fervores políticos e também de mudanças profundas em todos os campos. Por outro lado, o país se debatia com o problema das condições climáticas e econômicas: frio e fome. Todos esses males obrigaram muitos jovens a abandonarem Petrogrado que era centro dos conflitos provocados pela guerra civil para as zonas seguras. A partir das informações de Arena e Arena (2019), compreendo que Nevel tornou-se o refúgio para muitos jovens e é para onde Bakhtin, a convite de um amigo Pumpianski, se deslocou e se encontrou pela primeira vez

com Volóchinov e Medviédev em conferências e espectâculos sem remuneração organizados periodicamente pelo grupo no qual faziam parte. Pouco tempo depois: Bakhtin, em 1919, e Volóchinov, em 1920, foram a Vitebski a convite de Pável Medviédev e graças a ele que Bakhtin conseguiu trabalho como professor no Instituto Pedagógico e também Conservatório, onde ensinava a história e filosofia da música, e ainda trabalhava no Instituto Superior de Instrução Pública.

Como se pode depreender, aprofundar a intricada questão da formação do grupo constituído pelos autores da filosofia da linguagem, as suas relações com as ciências humanas não é, evidentemnte, uma tarefa fácil; ultrapassa o limite da exposição a que me propous neste tópico. Contudo, considero pertinente fazer algumas ponderações sobre a questão neste ponto, pelo menos, situar o leitor numa temática recorrente neste campo de estudos da linguagem, o dialogismo na linguagem numa perspectiva monista, social e histórica de todas as questões humanas. É disso que trato no tópico seguinte.

2.2 Dialogismo na pesquisa da linguagem

Uma das principais noções da filosofia da linguagem é o dialogismo na pesquisa da linguagem. De fato, muitos pesquisadores que se questionam se os autores desta teoria teriam deixado um método da análise e compreensão dos enunciados, a resposta que encontram é de que o dialogismo constitui o caminho mais adequado para a análise da linguagem. Nas ciências humanas não existe um método específico para a análise dos enunciados, há somente princípios baseados na dialogicidade e alteridade e exotopia, conceitos que, ao longo deste estudo, são discutidos com profundidade.

Método e metodologia não são a mesma coisa. O método pressupõe um conjunto de passos que seguidos com rigor levam à descoberta do que outros pesquisadores já descobriram. A metodologia é transgrediente e leva à construção do novo conhecimento(GERALDI, 2012). Para Miotello (2012), Bakhtin, uma vez que estava comprometido a análise do enunciados na vida, não criou nenhum método. Como a vida é dialógica, para Miotello (2012), Bakhtin definiu o dialogismo como metodologia das ciências humanas.

Sob essa compreensão, meu intuito é mostrar que a metodologia que adoto se afasta da

concepção tradicional do método entendido como uma sequência de passos. Ou seja, a delimitação do percurso metodológico das ciências humanas não permite a definição de corrimões uma vez que estes impedem o diálogo teórico e a interação entre o pesquisador e o pesquisado, outro interlocutor na pesquisa. É nesse sentido que Geraldi (2012, p. 22) se posiciona:

> Para quem assume uma posição dialógica, que inclui não definir de antemão os pontos de chegada; que inclui não definir de antemão os limites do objeto que absorve como seu, deixando o resto como "resíduo"; que inclui também não definir os corrimões únicos dos caminhos [...] – são essenciais todas as diferenças superficiais entre um enunciado; todos os contextos em que aparece uma mesma sequência verbal com as línguas particulares, incluindo aquelas de cunho estético que o conceito de *língua* descartou. (Destaque do autor).

A metodologia das ciências humanas é um caminho que orienta a compreensão de um emaranhado de signos que a linguagem comporta. Em outras palavras, ao assumir a perspectiva metodológica que os autores russos da filosofia da linguagem nos propõem como eixo orientador da pesquisa em ciências humanas, a interlocução ganha um caráter singular. A interlocução não resulta de consciência individual, mas do encontro entre duas consciências. Por isso é legítimo dizer que o pesquisador das ciências humanas não se preocupa com a análise da língua, mas com a análise da linguagem, porque somente a linguagem resulta do encontro de duas consciências vivas e concretas. Assim, ao se estudar a linguagem, tudo que nela existe ganha uma importância excepcional, os signos verbais e não verbais, os sujeitos que a produzem, a situação geradora dessa linguagem, o tempo e o espaço em que a situação decorre adquirem uma importância excecional.

Desse ponto de vista, é verdade que a filosofia da linguagem como campo que embasa a pesquisa da linguagem é uma contestação às ciências positivistas. A filosofia da linguagem tem um compromisso com a compreensão da linguagem como uma manifestação viva das relações humanas, teóricas, culturais e políticas. Nesse sentido, posso afirmar que as formulações postuladas pela filosofia da linguagem relativamente à temática do diálogo podem ser entendidas tanto como argumentos radicais de um debate teórico-conceitual quanto de um caminho metodológico que estava/está a nascer. Mas são formulações que, indubitavelmente, não só causaram reorientações na abordagem da Linguística russa do século XX como também continuam a abalar campos e contextos da nossa atualidade.

Não é justo fazer generalizações em relação aos conceitos aprofundados pelos autores da filosofia da linguagem russa como se eles pensassem da mesma maneira. Contudo, em relação ao conceito de diálogo como metodologia, importa referir que os autores da filosofia da linguagem russa caminham juntos. Para eles, as relações dialógicas são processos produtivos da linguagem. Com maior destaque em Bakhtin (1993, 2010, 2011, 2018), as noções do plurilinguismo, pluriestilística, heteroglossia, cronotopo, linguagem carnavalesca, entre outras, eis as características fundamentais a partir das quais o diálogo pode ser organizar.

De modo similar, para Volóchinov (2017), quando se olha a linguagem pela ótica de luta de classes sociais, de encontro entre duas consciências vivas ou ainda de encontro entre os signos ideológicos, entre ideologias, o diálogo se concretiza. O diálogo manifesta-se em tudo que é signo ideológico: "no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94). Sob essa perspectiva, o diálogo assume neste estudo, um procedimento metodológico principal, um lugar de extrema relevância e afigura-se como uma possibilidade de mediação que age por interlocução, ligando o pesquisador com os diferentes interlocutores, aqueles que aceitam participar da pesquisa e outros que, mesmo não estando de forma direta na pesquisa, contribuíram pelos seus saberes e aparecem de citação ou não na composição da tese.

Mediação, interlocução e diálogo não cabem nos limites de uma disciplina particular, de uma linguística ou de uma poética tradicionais. Para dar conta de uma migração daquelas disciplinas monológicos para o campo mais heterogêneo da filosofia da linguagem, Volóchinov (2017) traz e discute o conceito de ideologia, entretanto dá-lhe uma nova configuração distinta da configuração tradicional nos estudos de Marx.

Marx foi um grande crítico contra a filosofia idealista alemã, que postula que o homem age, pensa ou fala em função daquilo que ele acredita lhe pertencer, vir dele, quando na verdade só se submete às normas e aos discursos que lhe são impostos por uma configuração socioeconômica na qual está inserido, sem poder se separar dela, sem se contrapor ainda que seja necessário. Nesta perspectiva, a ideologia foi e continua a ser usada por uma determinada esfera social que considera importante para dominar os outros. Portanto se torna um instrumento homogêneo que serve apenas a uma classe social como um modo de opressão.

De fato, ainda hoje são pouquíssimos os investigadores, sob a perspectiva marxiana, se questionam se a palavra ideologia pode ser adequada no campo da pesquisa que se compromete com o envolvimento dos sujeitos baseada na interação e transformação mútua. Muito provavelmente não. Movidos pelo espírito positivista, os pesquisadores tornam-se os únicos que falam e que ditam as regras de jogo na pesquisa e colocam o pesquisado apenas como um simples informante que fica à espera da pergunta colocada pelo pesquisador, previamente elaborada, para responder.

Volóchinov, Medviédev e Bakhtin rejeitam qualquer acepção acerca da ideologia como uma força alienante à maneira marxiana, porque veem nela um dualismo inadmissível para as suas propostas de trabalho com a linguagem. Melhor dizendo, esses filósofos não acreditam que seja possível uma submissão absoluta dos valores ideológicos de um sujeito pelos valores do outro, a não ser que os valores de um e de outro sujeito se transformem mutuamente no diálogo. Isso fica especialmente explicado em Bakhtin (1993), que, ao caracterizar a palavra, vê nela duas esferas da mesma palavra que caminham paralelamente, mas que nenhuma delas se submeta à outra, isto é, elas se tocam e se divergem permanentemente e é, segundo Bakhtin, fundamental para o desenvolvimento da linguagem porque lhe permite uma formação criadora. É também o mesmo pressuposto que justifica a obra de todos esses autores russos, que se fundamenta no princípio de luta de classes. A ideologia, para eles, é uma luta de classes.

Nas ciências humanas desenvolvidas por esses autores, o conceito de ideologia ganha outra interpretação fundada no diálogo. Segundo GEGê (2010), ao contrário, a ideologia denuncia a realidade escondida, transforma a ideologia oficial numa ideologia do cotidiano, funcionando, deste modo, como um poder de resistência ao poder hegemônico (GEGê, 2010). Ao assumir o posicionamento metodológico dialógico, este estudo, longe de incentivar uma mera oposição às pesquisas positivistas, ele abre, fundamentalmente, a possibilidade de construir uma abordagem científica coerente com a produção cultural. Trata-se de instaurar um campo de luta, da arena enunciativa onde é possível se discutir, compreender e construir pontos de vistas, pensamentos, vivências e experiências sobre o mundo vivido. Neste caso, porque o estudo é dialógico, ele só existe na interlocução. Não se constitui a partir de uma ideologia formulada e cristalizada, mas tão somente em enunciados vivos fruto de um diálogo franco e aberto.

Exatamente porque surge na esfera dialógica, a pesquisa em ciências humanas embasada nos estudos filosóficos dimensiona as esferas do uso da linguagem em processos de formação complexa do ser humano. Para explicar isso, Volóchinov (2017) começa por estabelecer uma distinção entre os gêneros primários, os da comunicação cotidiana, e os gêneros secundários, produzidos a partir de códigos culturais sistematizados e escritos. Em seguida, o autor explica que é no encontro dessas esferas que a consciência humana se modifica e se desenvolve. O homem perde sua relação com o mundo individual e adquire no encontro com outra consciência matizes de uma nova consciência concreta e viva relacionada com a atividade linguageira do mundo social.

Na esteira dessa concepção dialógica da linguagem, Geraldi (2012) enquadra a pesquisa no campo da heterocientificidade, situado na zona limítrofe de outras ciências e indica três metodologias que resgatam o seu caráter dialógico. São elas, a metodologia de cotejamento de textos, o paradigma indiciário e a pesquisa narrativa. O Primeiro caminho, segundo o autor, pressupõe a compreensão de um texto partindo de construção profunda de outros textos, recuperando neles alguns sentidos que o texto encerra; o segundo caminho, não obstante vir de outros campos da análise qualitativa, parte dos indícios para recuperar a história do fenômeno estudado, e o terceiro caminho é aquele que parte de uma experiência para se extrair algo de importante para a investigação.

Portanto, a defesa dessa heterocientificidade na pesquisa em ciências humanas não incompatibiliza o uso das três metodologias. Como diz Geraldi (2012, p. 36): “o certo é que o investigador em ciências humanas trabalhe com o **outro**” (Destaque do autor). Neste estudo, em particular, buscando compreender uma complexidade enorme dos enunciados, valeu a pena utilizar as três metodologias em simultâneo. Foi preciso utilizar elementos do cotejamento de textos, no momento em que dialoguei com os autores da filosofia da linguagem russa e seus comentadores para compreender a concepção da linguagem baseada na luta de classe e como essa luta se dá nos enunciados analisados.

O cotejamento foi também aplicado por mim quando dialoguei com os textos oficiais para inferir a luta e as contradições enunciativas nesses mesmos textos. Entretanto, ao fazer isso, foi inevitável a utilização do paradigma indiciário e a metodologia narrativa, cujos princípios me permitiram compreender a história e a vida de cada um dos interlocutores na pesquisa. A intenção era a de utilizar uma metodologia única como já apontei, mas a de

equacionar diversas orientações metodológicas que me indicassem um caminho complexo que permite, todavia, entender uma multiplicidade de informações sobre o fenômeno investigado.

O sujeito das ciências humanas por ser dinâmico não é compreensível por um caminho único. As relações metodológicas perpassam todos os momentos da pesquisa, claro com apreciações axiológicas distintas em cada caso. Ou seja, elas atravessam toda a pesquisa, desde a construção do projeto, discutido com docentes e colegas do Programa de Pós-Graduação e, especialmente, com os colegas membros do PROLEAO – Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação, até escrita deste trabalho. Nesse atravessamento, as relações dialógicas passam pelo diálogo com os autores da filosofia da linguagem que constituíram o suporte teórico da Tese, seguindo com as valiosas e ricas interações com os interlocutores no decorrer de toda a investigação até as interlocuções dialógicas internas deste texto.

Como assinala Volóchinov (2017), o horizonte no qual se realizam as relações dialógicas transcende o contexto imediato da comunicação e se situa também numa dimensão muito ampla. A especificidade dos meus encontros dialógicos com os interlocutores na pesquisa foi ampla e diversificada, por isso permitiu a geração de um tipo de conhecimento de maior relevância reflexiva. Parti do conceito bakhtiniano de alteridade para argumentar que nas relações não é basta o encontro físico com o outro, é preciso a escuta e nela buscar o tesouro de sentidos que ampararam, em todos os momentos, a minha incompletude e o meu inacabamento, sendo que, nesse momento também, por meio dos enunciados repletos de sentido e da vida, tento completar a incompletude do outro.

Ao compreender também, de acordo com Bakhtin (2011), que em tudo quanto há no mundo vivido a linguagem se manifesta por tensos enunciativos, coloquei em destaque a compreensão que surgiu, todavia, do confronto de ideias e de apreciações axiológicas em torno dos enunciados de cada um dos interlocutores na pesquisa, sendo que eu como pesquisador e eles como investigados, juntos produzimos este texto para dar alguns sentidos aos fenômenos que vivenciamos. Assim, ao assumir a teoria da linguagem que os autores russos da filosofia da linguagem nos propõem como um dos princípios fundamentais da metodologia de pesquisa em ciência, aliados a orientações metodológicas vindas de outros campos, como já afirmei, considero que o foco de todo o estudo não se resume a uma consciência individual, mas a consciências marcadas pela luta interminável e, por isso, me

atento para toda a trama arquitetada por todos os interlocutores.

Tal procedimento está alinhado com o postulado bakhtiniano sobre a busca da verdade, claro, a verdade *Pravda*. O certo é que, para Bakhtin (2012), esta verdade não é universal nem individual no sentido de ser de uma pessoa só. Ao contrário, a verdade referida por Bakhtin é aquela que está presente no encontro de vozes que expressam verdades distintas. Por sua vez, Medviédev (2012) assevera que no mundo em que vivemos fala-se de diversas formas e fala-se sempre do outro.

2.3 O homem como sujeito das ciências humanas

Considerações sobre o objeto da pesquisa são elaboradas nos variados campos das ciências humanas, mas cada pesquisador escolhe uma vertente específica para olhar esse mesmo objeto. A filosofia da linguagem é uma ciência em construção e tem no homem e seus enunciados produzidos na relação com outros homens como objetos de pesquisa. A FL é uma perspectiva de extrema importância para o desenvolvimento das ciências humanas, dispondo de enormes potencialidades para a compreensão integral do ser humano por meio dos enunciados que ele mesmo cria na relação de alteridade com outros homens. O que o pesquisador precisa saber ainda é que ao assumir esta perspectiva assume uma abordagem eminentemente dialógica e a dialogia pressupõe não somente a fala, mas também a escuta.

> Escutar é, obviamente, algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 1996, p. 75).

Ponzio (2010) afirma que escutar não é apenas ouvir, mas a possibilidade de colocar-se numa posição de escuta, onde a escuta é a escuta do outro, a escuta do outro eu, a escuta do

outro de si mesmo. É a única possibilidade do diálogo. Nesses termos, o diálogo não pode ser entendido como uma atividade convencional, mas uma atividade real, delimitada com precisão pela troca verbal, pela alternância dos sujeitos do diálogo e que termina com a transmissão da palavra para o Outro (BAKHTIN, 2011). Desse modo, compreendo a pesquisa como uma atividade geradora de enunciados concretos, situados e determinados pelas condições materiais de um determinado tempo e espaço, envolvendo interlocutores precisos, com intenções e vontades próprias para interagir.

Em ciências humanas, realizar uma pesquisa implica desobedecer aos modelos considerados científicos e mergulhar na rede de múltiplos campos, escutar vários interlocutores, com vida própria, porque só assim é que se pode ter a pesquisa como vida na qual a nossa consciência viva se forma a partir das relações alteritárias com o Outro. A pesquisa em ciências humanas não pode ser concebida como um ato individual ainda que assim pareça. Ao contrário, ela estende-se até a produção das condições nas quais construir criticamente o conhecimento é necessário e possível. Essas condições requerem um pesquisador criativo e criador, inquieto, rigorosamente curioso e persistente nas suas ações com vistas a criar o novo e renovar o velho conhecimento. Essas condições requerem ainda pressuposições de que o Outro não seja mais visto como um espectador. O outro na pesquisa é um interlocutor com quem se dialoga; um indivíduo com um conjunto de vivências, as quais não podem ser confundidas com vivências individuais ou alheias.

Em suma, o outro é um ser respondente. É por isso que para Bakhtin (2011), a possibilidade de responder é uma das peculiaridades constitutivas do sujeito e decorre da sua condição do inacabamento. Com efeito, Volóchinov (2017) chama a atenção para o fato de que o diálogo na filosofia da linguagem não é uma categoria simples, porque depende de três fatores indispensáveis, o contexto extraverbal, horizonte espacial comum dos falantes, o conhecimento e compreensão da situação comum aos dois, e avaliação comum dessa situação (VOLÓCHINOV, 2019). Portanto, se algo há que o pesquisador precisa saber é que tais fatores combinados geram o sentido do enunciado que ele persegue. Isso não ocorre noutras áreas de pesquisa, heranças do racionalismo, por exemplo. A linguística é uma delas.

Na linguística, e nas ciências positivistas em geral, o pesquisador é o único sujeito que fala e dita regras do jogo e o pesquisado é apenas um objeto passível de descrição e alvo de interrogatório e “a resposta não vem do outro a não ser do próprio pesquisador” (OLIVEIRA,

2019, p. 137). Não há dúvidas de que há pesquisadores que confundem as noções da filosofia da linguagem com as da linguística e suas vertentes tradicionais, o que não é correto. Para isso, aqui tomo a iniciativa e o cuidado de, ao longo deste capítulo, visualizar alguns aspectos que diferenciam esta proposta de outras, sobretudo as da linguística, justamente porque é com as suas noções que facilmente se confunde. Paralelamente a essa diferenciação irei destacar os conceitos da filosofia que nortearão a construção da proposta, todos tomados de ponto de vista sociológico e não linguístico.

A linguística estrutural privilegiou o estudo da língua como um sistema de regras, e, ao fazê-lo, ignorou a linguagem por ser viva e multifacetada (SAUSSURE, 1857-1913 [2006]). Em contrapartida, a linguagem viva é o dorso da filosofia da linguagem, porque apela a que se estude o ser humano como um ser que se constitui na relação com outro, mediada pela linguagem dialógica. Na linguística, tudo isso foi remetido à palavra morta, o cadáver de toda a espécie, ao isolamento de partículas que não representam a linguagem, porque quis abandonar o caminho das ciências humanas e seguir o das ciências naturais e exatas.

Bakhtin (2011) entende que

> As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e o falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2011, p. 400)

Aproximo dos estudos da filosofia da linguagem porque compreendo que o diálogo, que nela constitui a base, assume um lugar de destaque; compreendo que a voz do sujeito é uma voz que responde à voz do outro, uma voz que tenta antecipar à voz do outro as definições, mas não se submete a ela, mantém o seu ponto de vista sobre si e se cruza com outras consciências, formando uma teia de pontos de vista, de avaliações e compreensões. Nessa perspectiva, o Outro assume uma posição social expressa por meio de textos. Entretanto, as relações dialógicas de que se ocupam esses autores não são somente face a face entre os homens, mas as mais amplas manifestadas por meio da troca de posições, pensamentos, conhecimentos, vivências e experiências, entre outras formas de interlocução

entre os interlocutores.

Adoto a metodologia da filosofia da linguagem porque ela vai além da análise de fragmentos da língua e das relações formais e subjetivas vistas de maneiras isoladas, mas o contrário, porque este campo se concentra na análise dos "modos de construção de significações, dos sentidos, das compreensões e das interpretações [...]" (GERALDI, 2010, p. 60). Dessa concepção da realidade da linguagem viva decorrem implicações para a metodologia do trabalho sociológico, para o qual um pesquisador positivista não está preparado. Isso fica basicamente justificado em Volóchinov (2017), quando se contrapõe tanto ao idealismo quanto ao objetivismo abstrato.

Este autor vê na linguística duas tendências que se contrapõem: de um lado o subjetivismo individualista, cujo foco, segundo o autor, determina a consciência individual como fonte da linguagem e, do outro, o objetivismo abstrato, que coloca, ainda de acordo com o autor, a linguagem fora da consciência do indivíduo, por isso, um sistema fechado e imutável. Com efeito, não se encontrará em Volóchinov ideia alguma de adesão a uma dessas tendências filosóficas isoladamente, muito pelo contrário, é preciso estar conforme um grupo social, o qual não ocupa uma posição fixa numa conjuntura social, mas se define pelo fato de que as pessoas se compreendem mutuamente, porque têm uma convivência comum.

Para autor, o subjetivismo individualista, sobretudo de Wilhem Von Humboltd (1767-1835) e Karl Vossler (1872-1949), baseia-se no estabelecimento de princípios subjetivos e individuais construídos "[...] de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um sistema pronto*" (*VOLÓCHINOV, 2017, p. 149, ênfase do autor), mas isso não basta, por si só, para tornar compreensível a linguagem viva, ao passo que o objetivismo abstrato, de Ferdinand de Saussure (SAUSSURE, 1857-1913) opera nas regularidades exteriores em "relação a qualquer consciência subjetiva" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 162). Em outras palavras, o autor destaca que embora existam diferenças substanciais entre as duas tendências do pensamento linguístico, havia também aspectos que são muito comuns: ambas são monológicas no sentido de que a língua é um ato individual.

De acordo com o pensamento volochinoviano sobre o método sociológico, qualquer tentativa de analisar a linguagem, quer no psiquismo do indivíduo quer fora dele, isoladamente, é vaga. Para Volóchinov (2019), estas perspectivas "pecam pela mesma falta: "[...] tentar descobrir o todo na parte, isto é, [...] pegam a estrutura de uma parte divorciada do

todo, apresentando-a como a estrutura do todo". Porém, como a linguagem é social, a sua total integridade não se localiza nem na psique do indivíduo nem fora dela, consideradas separadamente: ela só é possível na intersecção da parte e do todo simultaneamente.

Se o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato, isoladamente, não tornam compreensível a natureza social da linguagem, mesmo combinando as duas tendências de forma mecânica, certamente elas não darão conta da natureza social da linguagem. É assim, por exemplo, que alguns autores da área social e humana tentam resolver o problema dos dualismos que afetam de forma negativa o processo de construção científica, combinando de forma abstrata a visão idealista e objetiva. Gonçalves (2006), como uma tese de doutoramento desenvolvida junto à Universidade de Aveiro, é um exemplo desse reducionismo dualista. A autora combina duas perspectivas opostas: de um lado uma perspectiva metodológica baseada no estabelecimento de regularidades exteriores aos fenômenos sociais, de outro uma abordagem centrada na interpretação por compreensão da componente subjetiva do sentido dos fenômenos socioculturais. Segundo a autora, porém, princípios de uma abordagem iluminam a outra e a prática é "comandada pela teoria" (GONÇALVES, 2006, p. 298, Destaques da autora).

Sob uma perspectiva monista defendida por Volóchinov (2017), distancio-me desse tipo de abordagem não só por se constituir como uma combinação arbitrária e abstrata, mas também, por fazer permanecer um modelo que separa a realidade concreta e viva e a teoria, e toma a teoria como comando da produção científica e a realidade concreta em segundo plano. (GONÇALVES, 2006). Ao contrário, na filosofia da linguagem a teoria e a vida não se separam. Aliás, o trabalho teórico e o empírico adquirem importância no sujeito concreto, vivo. Ou ainda, de acordo com Bakhtin (2011), é no mundo vivido, isto é, na troca verbal entre os sujeitos concretos que a teoria se constitui e se materializa, e não o contrário. Para Volóchinov (2017), essa perspectiva de análise social da linguagem é possível, assumindo-se uma visão monista:

> [...] a síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre o interior e o exterior, se realiza reiteradamente na palavra, em cada enunciado [...]. Em cada ato discursivo, a vivência subjetiva é eliminada no fato objetivo da palavra-enunciado dita, já a palavra dita, por sua vez, é subjetivada no ato de compreensão responsiva, para gerar mais cedo ou mais tarde uma réplica responsiva. [...] (VOLÓCHINOV, 2017, p. 140).

A filosofia da linguagem não empresta como afirma Medviédev (2012) nem as definições do subjetivismo idealista nem as do objetivismo abstrato, por serem ambas reducionistas. A filosofia constrói seus próprios princípios que não se confundem nem com os princípios do subjetivismo idealista nem com os do objetivismo abstrato. Na filosofia da linguagem, os princípios que orientam o pesquisador são valores ideológicos porque se inserem nas áreas da atividade humana e se manifestam com base em posições axiológicas, de natureza valorativa. É com base nesse conhecimento que construí meus próprios princípios que resultam do contato com o outro.

Aprofundando ainda mais esse pensamento, é possível entender que o processo de compreensão de enunciados não se realiza sem a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a qual se faz pela palavra como material semiótico, entendido como um valor que resulta do contato com o outro. Ou seja, o enunciado tem ubiquidade social, pois está em todas as relações entre os sujeitos e apresenta uma característica importante, a de ser o indicador mais sensível das transformações sociais. É nesse sentido que insisto na necessidade de esclarecer a diferença entre as noções que adoto neste estudo em relação ao que vem sendo aplicado nas ciências positivistas e na linguística.

Ao tomar os enunciados dos sujeitos, compreendo que os enunciados são mediadores das relações humanas entre mim e os interlocutores da pesquisa. Nesse aspecto, sou esclarecido por Miotello (2012, p. 154), que, discutindo as propriedades da linguagem, afirma que a "linguagem é constitutiva, tanto dos sujeitos que interagem quanto da própria linguagem", o que reforça a ideia de que não se pode estudar a linguagem fora das relações humanas onde ela é produzida e como geradora dessas mesmas relações humanas.

Sendo verdade que o ato de compreender é um ato de encontro com o outro (MIOTELLO, 2012), é verdadeiro também dizer que esta pesquisa adquire sua importância por permitir o encontro com o outro, o que justifica ainda mais a minha escolha dos princípios da filosofia da linguagem, porque no encontro com o outro há sempre uma transformação dos conhecimentos. Dadas as razões apontadas, no campo da filosofia da linguagem não tenho quase nenhuma possibilidade de me apoiar em quaisquer princípios das ciências positivistas, por serem abstratos A minha intenção é analisar enunciados concretos e repletos de sentido e vida, não enredados pelo método descritivo e comparativo da linguística, e aproximo-me do

processo de compreensão dos enunciados visto como cotejo (GERALDI, 2012).

Para Volóchinov (2017), compreender implica reconhecer outra consciência fora de mim, mas que dialoga comigo. É nesse sentido que Bakhtin (2011) estabelece o princípio dialógico como norteador da pesquisa em ciências humanas, porque, para ele, "todo o enunciado tem sempre um autor, que no próprio enunciado escutamos como seu criador. " (BAKHTIN, 2018, p. 210). Se todo o texto tem um autor, a análise dos documentos oficiais que obtive na pesquisa de campo (ver essa discussão adiante) é um diálogo constitutivo, transforma o pesquisador que traz ideias preconcebidas num pesquisador receptivo. Se todo o enunciado tem sempre um autor, portanto toda a análise de enunciados é um ato de orientar-se em relação a esse Outro e de entrar em contato com múltiplas vozes sociais. E nesse sentido se justifica ainda mais a ideia de que o enunciado não pode ser entendido como individual, ainda que se apresente como tal. Todo o enunciado se constitui socialmente, isto é, do ponto de vista do outro (VOLÓCHINOV, 2017).

A filosofia da linguagem, em papel de ciência outra e visando a se constituir como uma metodologia ampla coloca mais em diálogo reflexões filosóficas distintas, pois parte de pressuposto de que a potencialidade dos sentidos está no diálogo. Por isso, para Bakhtin (2011), pesquisar é participar do diálogo pelo qual a palavra do pesquisador não é uma palavra primeira nem uma palavra final, porque participa da cadeia de outras palavras que já foram ditas e serão ditas. A palavra dita ou escrita não possui apenas um sentido objetivo, implica dizer que toda a palavra dita ou escrita é dada em relação à certa ênfase valorativa (VOLÓCHINOV, 2017).

Nesse ato de dialogar com o outro e de compreender o enunciado do outro, tanto o pesquisador como o seu interlocutor também avaliam o enunciado, pois como afirma Volóchinov (2017, p. 236 Destaques do autor), "Não existe um enunciado sem avaliação. Todo o enunciado é antes de tudo uma *orientação avaliativa"*. O pesquisador e o interlocutor, avaliando o enunciado, alargam os seus horizontes, bem como alargam o sentido do próprio enunciado. Volóchinov (2017) reforça esse pensamento, dizendo que quanto maior for o número de palavras responsivas e essenciais, tanto maior, profundo e essencial será o ato e grau de compreender. Entretanto, para avaliar o enunciado, compreendê-lo depende muito das seguintes situações: a partilha do contexto social com o grupo no qual estou inserido, o conhecimento da situação extraverbal que envolve as palavras enunciadas, as minhas

vivências e experiências adquiridas previamente.

Desse modo, é possível dizer que a proposta metodológica da filosofia da linguagem está baseada também na orientação valorativa e essa avaliação desempenha um papel preponderante na compreensão do enunciado: possibilita a compreensão da formação histórica do enunciado, relacionada à formação do horizonte valorativo de um grupo social e, por sua vez, "essa formação [...] é determinada inteiramente pela ampliação da base econômica [...]" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 238).

Assim, fazer pesquisa em ciências humanas demanda aceitar que a compreensão de enunciados é uma forma de reavaliação dos sentidos. Isto quer dizer que os sentidos novos e velhos de interesses sociais abordados pela palavra entram em embate incessante e, como consequência, alteram o seu lugar na unidade do horizonte valorativo (VOLÓCHINOV, 2017). Nesse processo de embate, para que haja mudança de horizontes valorativos, tanto do pesquisador como pesquisado, não pode haver nada de absolutamente estável.

É assim que diz o grupo de pesquisa GEGê (2010), para quem o olhar da individualidade deve deslocar-se para o olhar da coletividade, o olhar da oficialidade deve deslocar-se para o olhar do cotidiano, o olhar da memória do passado deve deslocar-se para a memória do futuro, o olhar da arrogância deve deslocar-se para o olhar da humildade e, por fim, o olhar do amor como soma de individualidades deve deslocar-se para o amor da coletividade. Mas para que o pesquisador consiga efetivar esse deslocamento, ele precisa compreender o lugar da sua liberdade, o seu lugar intransferível e insubstituível.

Trata-se, naturalmente, de uma posição extralocalizada e longe das amarras, do rigor e do cientificismo metodológico abstrato. Mas não é por isso, uma ciência do acaso. A conformidade a certos princípios é sempre algo bom, mas contentar-se com eles como se fossem únicos e verdadeiros seria esquecer integralmente a essência humana em sua singularidade. Qualquer compreensão, sobretudo se for fixa e absoluta, reifica o objeto pesquisado. Na compreensão responsiva, atuamos no encontro com o outro, na liberdade humana.

A filosofia da linguagem não é uma ciência dos enunciados monológicos. Todo o enunciado entra em contato com outros enunciados. É no terreno desse encontro que ocorre a compreensão criativa e criadora, porque provoca uma transformação dos sujeitos durante o processo de compreensão e transforma também o próprio objeto. A compreensão é uma

questão central: ver e compreender o homem não são mesma coisa que ver e compreender um objeto. Significa “ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito” (BAKHTIN, 2011, p. 316).

Nas ciências humanas, a linguagem ocupa uma posição central nas relações sociais (VOLÓCHINOV, 2019). Por isso tentar compreender o enunciado como um ato individual é fechar a possibilidade de a análise da linguagem tornar-se uma análise dialógica. É evitando, portanto, que o enunciado seja incompreensível que o pesquisador deve empenhar-se ativamente na compreensão criadora, isto é, tornar a compreensão uma geradora de sentidos potencialmente infinitos, passíveis de atualização e de renovação.

A compreensão como ato de aproximação de um enunciado do outro não só aparece na obra de Volóchinov (2017), mas também na de Bakhtin (2011) e na Medviédev (2012). Os autores entendem que a aproximação de uma obra a outras obras é uma alavanca para a compreensão ampla. Para Bakhtin (2011, p. 364), “uma obra de literatura se revela antes de tudo na unidade diferenciada da cultura, mas não se pode fechar nessa época: sua plenitude só se revela no *grande tempo”* no sentido de que uma obra de literatura se afigura como um elo que liga as extremidades de duas culturas: de um lado, a da cultura do passado, e, de outro, a da cultura do futuro.

Medviédev (2012), por seu turno, reacende essa mesma discussão, dizendo que toda a obra literária não é isolada, pois se liga indissoluvelmente ao meio literário. “Mas o próprio meio literário, por sua vez é somente um elemento dependente e, por isso, realmente inseparável do meio ideológico geral de dada época e de dada totalidade social”. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 71-72). Para Heidegger (2005), o homem é um ser-no-mundo, é um ser de sentido, por isso deve ser estudado no mundo onde vive e onde interage com o outro, porque é aí onde se constitui como ser humano. A noção de constituição do sujeito a partir do ponto de vista do outro é outro conceito importante para as ciências humanas.

Para Volóchinov (2019), a consciência individual não é relevante para o mundo humano, porque produz enunciados também individuais. E uma vez que nesta pesquisa atuo com enunciados sociais produzidos na relação com o outro, a compreensão da noção do homem como um ser-no-mundo é fundamental, porque me permite entender a multiplicidade de vozes que nesse mundo circulam. A pesquisa em ciências humanas é um encontro de vozes que constituem o ser humano, o encontro entre as vozes que me constituem como sujeito

pesquisador, e as vozes do meu outro.

Tendo em conta essa premissa, a pesquisa das ciências humanas é entendida como um contexto social, lugar de encontro de vozes. A primeira consideração a ser feita é que a noção de ato de pesquisa adotada não pode ser dissociada dos pressupostos filosóficos que estão em seus fundamentos. Cabe destacar que a noção do ato de pesquisa tem uma real implicação com a vida. Por isso, para Bakhtin, é um ato de encontro entre

> o mundo da cultura e o mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla vive e morre) – o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepetivelmente, ocorre, tem lugar (BAKHTIN, 2012, p. 43)

Desse modo, o ato de pesquisa em ciências humanas trata, acima de tudo, de um evento singular capaz de unificar múltiplas vozes que agem ininterruptamente na vida, contrariamente às ciências positivistas nas quais todas as ações desencadeadas estabelecem uma separação de princípio entre o pensamento teórico, de um lado, e, de outro, a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepetível, o que faz com que o ato de pesquisa perca o seu valor, a sua unidade do vir a ser.

Cabe destacar que, na minha compreensão, a metodologia em ciências humanas não estuda recortes de enunciados isolados da situação concreta que os gera, da mesma forma que não se limita ao capítulo da metodologia como se essa parte do texto existisse isoladamente, como sucede em outras pesquisas positivistas, tampouco é traçada de forma acabada no início da pesquisa. Portanto, é caminhando com autores como Amorim (2004), Geraldi (2012) e Lima (2019), que me cabe destacar que o dialogismo percorre todo o processo de investigação.

Esta pesquisa ocorre durante o ato, oferecendo possibilidades de readequações constantes no encontro com o outro. Por isso, ela espelha as minhas vivências e as possibilidades de ter trilhado diferentes caminhos até chegar ao seu fim. É neste sentido que Lima (2019) argumenta: cada momento do ato de pesquisa é uma oportunidade que o pesquisador em ciências humanas tem para poder ampliar o seu horizonte acerca do seu próprio objeto de pesquisa na relação com o outro.

Optando por essa via, é desnecessário definir previamente caminhos a seguir. Eles são

construídos durante o percurso da investigação, porque eles fazem parte do próprio processo. É nesse âmbito que, ao se debruçar sobre os atos humanos, Bakhtin (2011) afirma que nas ciências humanas, tais atos surgem como pensamentos vivos no diálogo. A metodologia dialógica que aqui se apresenta é inerente a todo o percurso, desde a concepção do tema, desenvolvimento do trabalho de campo, relações mantidas com os participantes, processo de geração compreensão e escrita da tese. Porém, mesmo publicados os resultados, considero que esta pesquisa não é dada como finalizada, porque nas ciências humanas domina a grande circularidade, numa longa cadeia de outras palavras já ditas por outros e de outras que serão ditas como resposta a palavras ditas. Isto sucede porque, segundo o próprio Bakhtin (2011, p. 272)

> [...] toda compreensão plena e real é ativamente responsiva e não é senão uma fase preparatória dessa resposta [...] todo falante é por si mesmo é um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo [...]. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Se todo o falante é um respondente, significa que sua fala (escrita ou oral) é sempre uma resposta, uma fala que antecipa outras falas. O ato de pesquisar está relacionado ao ato de pensar, dialogar, responder, concordar e discordar de outras falas. Ele está alinhado ao caminho de construção de sentidos/conhecimentos na própria linguagem, na perspectiva de uma noção de linguagem como construtora da própria visão de mundo, do ser, a partir do posicionamento axiológico e da tonalidade afetiva, nas relações múltiplas de vozes sociais heterogêneas, de onde emergem as singularidades (LIMA, 2019). Dada a natureza sociológica da linguagem, na orientação da palavra para o Outro, como afirma Volóchinov (2017), o Outro determina a construção da palavra. A autenticidade de uma relação dialógica, na qual os interlocutores se encontram no seu questionamento e compreensão do mundo depende do seu olhar que vem não só de si, do interior, mas, basicamente, do Outro. Aliás, é nesses termos que Volóchinov (2017) afirma que não existe uma palavra individual.

A compreensão que vem do outro e do eu-para si, como única possibilidade de ser e vir-a-ser no mundo, na sua singularidade, a caminho de eu-para-si do ponto de vista do outro, é considerada uma compreensão responsiva e social. O ato de pesquisa orientando pelos princípios da filosofia da linguagem, por essa via de compreensão responsiva ativa, sempre

social, pela qual o ser compreende a si do ponto de vista do outro, é uma questão fundamental para as ciências humanas. Compreender é não ser indiferente em relação ao outro, mas entrar em contato com ele e determinar a posição responsiva do outro, pois é nesse ato de encontro que se materializa o ato constitutivo do eu-para-si e do eu-para-outro.

No caso específico deste trabalho, adotar uma metodologia ampla e complexa trouxe inúmeras vantagens possibilitou-me o desenvolvimento da relação de alteridade com o outro, uma experiência que não teria sido possível se eu não adotasse a filosofia da linguagem que proporcionou subsídios importantes para a busca incessante pelo diálogo. Bakhtin (2011) esclarece que as ciências humanas são pensamentos que nascem dos pensamentos sobre pensamentos, vivências sobre vivências, palavras sobre palavras. Sob essa compreensão, ao me colocar à disposição para o ato de pesquisar e de compreensão dos enunciados, tinha em vista a necessidade de entrar em contato com pensamentos, com as vivências e com as palavras do outro, dados também pelo texto, porque os pensamentos, as palavras, os conhecimentos, as vivências estão em forma de texto.

Dessa maneira, os meus atos na pesquisa, sempre direcionados para a compreensão do Outro e, sobretudo, dos enunciados produzidos na relação entre mim e os meus outros, por assim dizer que não são atos individuais, mas atos sociais, porque resultam do encontro com os pensamentos, com as vivências e com as palavras do outro, foam engendados sempre com o intuito de construir novos pensamentos, novas vivências, novas palavras e novos sentidos. O pensamento, a palavra, as vivências em ciências humanas são enunciados completos, porque são inseparáveis das relações humanas, isto é, do contexto onde são produzidos. O estudo de enunciados recortados, a separação dos enunciados do contexto de sua produção e dos sujeitos que os geram manifesta-se, segundo os princípios da filosofia da linguagem, nocivo para a construção de novos pensamentos.

As pesquisas que assim o fazem não compreendem a natureza social da linguagem, esquecem-se de que os enunciados são “correias de transmissão de sentidos entre a sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 268). Todavia, para apreender os sentidos completos, é preciso não apenas considerar os enunciados verbalmente expostos, mas toda a situação extraverbal. E tal é impossível, se o pesquisador permanece fechado em si, na sua cultura. É por isso que Volóchinov (2017) destaca a importância da orientação da palavra para o outro. Sob essa compreensão, o pesquisador das ciências humanas não se constitui

isoladamente, não é o único sujeito da pesquisa, é um locutor, pois existem outros interlocutores com quem ele dialoga. Essa tarefa exige um rompimento com os modelos positivistas e implica assumir outro tipo de caminhar, um caminhar sem corrimões, sem sequer caminhos [...]" onde é preciso fazer "novos fatos, com os estudos da ordem das humanidades, [...]" reconstruir "parentescos, reencontrando novas parcerias [...] e abandonando o sonho da cientificidade, da objetividade e das fórmulas prontas" (GERALDI, 2010, p. 52), uma vez que o fenômeno da linguagem, o homem e o próprio ato da pesquisa não são atos monológicos e lineares.

Em outras palavras, a pesquisa em ciências humanas é um ato da vida e não se coaduna com a objetividade requerida pelas ciências positivistas e nem sequer conhece um caminho, mas vários, porque entende que cada pesquisa é um evento irrepetível. Importa destacar que o objetivo desta pesquisa não era responder a um requisito científico no sentido tradicional da palavra, mas, interessado pela vida, gerar conhecimento novo, por isso a noção de método e da metodologia que assumo, neste trabalho, está longe de coincidir com que é aplicado nas pesquisas positivistas.

Para me aproximar ainda mais desse pensamento, tento sempre seguir mais ao pé dos percursores do pensamento filosófico da linguagem, ainda que minhas leituras anteriores à leitura dos trabalhos bakhtinianos, possam marcar minha singularidade por vários encontros com os meus outros. Ainda nos encontros com os meus outros, é possível afirmar que uma parte significativa que marca a direção que este trabalho tomou deve-se a uma orientação sem paralelo do meu orientador. É importante ainda assinalar que a configuração desta metodologia não teria seguido esse caminho, se não tivesse sido lapidada junto ao outro. Neste caso concreto, refiro-me ao outro, o sujeito envolvido diretamente na pesquisa, não só, mas também, e concordando com Geraldi (2012), os pares da academia, os leitores que aguardam pelo término da investigação etc. Todos esses foram importantes para a construção do conhecimento que agora se configura como estudo acadêmico.

A vantagem dos postulados da filosofia da linguagem possibilita não apenas construir a metodologia da pesquisa, mas todo o processo investigativo. Sabendo disso, o pesquisador evita falar desses mesmos postulados apenas no capítulo da metodologia, mas em todas as partes da pesquisa, pois elas formam uma totalidade. É justamente sob essa compreensão que aqui o dialogismo ocupa um lugar de destaque não apenas como método, mas também como a

própria teoria que embasa toda a investigação.

Na pesquisa em ciências humanas, o pesquisador desenvolve uma relação de alteridade e nessa relação transforma ao mesmo tempo que transforma a realidade estudada. De fato, assim como Volóchinov (2017), Vigotski (2001) também afirma que o modo de fazer pesquisa, orientando a palavra para uma atividade social, isto é, ao outro, provoca mudanças nos sujeitos. Ao descobrir que a linguagem não é um fenômeno estático, mas dinâmico, viu também que, na medida em que ela se modifica, alteram-se os sujeitos que interagem por meio dela.

Fazer pesquisa como ato responsivo amplo implica uma compreensão de que a pesquisa em ciências humanas é, por si, um lugar de encontro do eu, pesquisador, com o outro e, por isso, um lugar de tensão, refração e transformação de saberes. Nessa perspectiva, interessar-se pelo estudo da linguagem exige de o pesquisador estar preparado para o encontro e confronto, sendo esse o meu grande interesse, uma vez que compreendi que todo o enunciado somente adquire sentido quando entra num embate ideológico.

2.4 A pesquisa de campo: questão da alteridade humana

Os princípios da filosofia da linguagem orientam metodologicamente estudos científicos a partir do encontro com a cultura do outro. Os autores deste campo das ciências humanas, Volóchinov, Medviédev e Bakhtin, como já pontuei, pensam o homem como um ser que se constitui na relação com o outro com a mediação da linguagem. Sendo também o pesquisador um ser histórico e cultural, tem dentro de si dois ou mais sujeitos que dialogam e se compreendem mutuamente e a sua compreensão só é possível no encontro com o outro. Sob essa perspectiva, considero importante retomar a leitura de um trabalho investigativo realizado por Amorim (2004), o qual propõe uma pesquisa em que o pesquisador é hóspede na cultura do outro, mas ao tempo anfitrião. Nesse estudo, Amorim argumenta, a partir de Bakhtin, que quem estuda a linguagem interessa-se pelo outro. De acordo com Amorim, o sentido é sempre inacabado quando resulta da alteridade e diálogo com o outro. A alteridade, sendodevendo ser uma condição de todos os campos de produção de conhecimento, torna-se um processo recursivo que vai do estranhamento para o familiar e do familiar para o estranhamento. Entretanto, o pesquisador pode ser considerado como um sujeito se se

introduzir no cotidiano do outro de forma definitiva e, nesse caso, deixa de assumir a sua função de mediar as relações humanas, passando a ser um sujeito autoritário. Com efeito para que a pesquisa assuma o papel de mediação das vidas, é preciso que o pesquisador se torne estranho de início para depois introduzir-se no familiar do outro no final e do familiar para o estranho e, assim, sucessivamente.

É ainda interessante o pensamento de Amorim sobre o estranhamento como condição da pesquisa em ciências humanas: "a estranheza do objeto de pesquisa afirmada enquanto a própria condição de possibilidade desse objeto" (AMORIM, 2004, p. 26). E, adverte que o estranhamento do objeto é uma construção, mas também não se trata de um simplesmente reconhecimento de um diferente, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão de verdades consideradas inquestionáveis, isto porque a alteridade desempenha um papel importante de (re)construção de pensamentos. Assumo, nesse sentido, que a ida ao campo é uma aventura e uma possibilidade de renovação cultural do pesquisador, e ao mesmo tempo, do pesquisado.

A atividade de pesquisa torna-se "então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo" (AMORIM, 2004, p. 26). Segundo a autora, num primeiro momento, o pesquisador das ciências humanas "Abandona o seu território, desloca-se em direção ao país do outro , para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la" (AMORIM, 2004, p. 26). E, num segundo, o pesquisador é aquele de recebe o estranho, e essa hospitalidade lhe modifica, destrói-lhe o pensamento velho, renova-lhe e acrescenta-lhe um novo.

Portanto, quanto ao tratamento que alguns investigadores costumam dar ao estranhamento, por um lado, e à aproximação, por outro, encontro, em Bakhtin (2011), uma ideia diferente. Evidentemente, a ideia de Bakhtin mostra que o estranhamento e a aproximação em relação à alteridade não são processos isolados, isto é, ocorrem em momentos distintos. Nessa perspectiva bakhtiniana, portanto, o conhecimento não se encontra no interior de uma única pessoa, mas reside nos dois interlocutores, o pesquisador, de um lado, e o pesquisado, do outro. Ou seja, o conhecimento só pode ser produzido a partir da tensão das múltiplas vozes que participam de um ato dialógico, sendo que cada voz que ecoa nesse encontro reflete uma realidade extra-verbal. Assim, encontro nessa perspectiva um diálogo com a metodologia dialógica, sobre a qual já me debrucei anteriormente, no que se

refere à negociação de sentidos entre o pesquisador e o pesquisado, todos gerando os enunciados e dando forma à pesquisa.

É conhecida o estranhamento do investigador na pesquisa de campo realizada por Malinowski (1884-1942) e a sua tentativa de abondonar a sua cultura para se nativizar na cultura e na língua do outro, por um lado, e a recusa da deslocação do investigador na pesquisa de campo de Jung (2003). Com efeito, essas abordagens podem, é claro, ser negadas como uma espécie de exotismo e etnocentrismo, respectivamente. Evidenetemente, os autores russos da filosofia da linguagem lembram que tanto o exotismo quanto o etnocentrismo são paralisantes do desenvolvimento cultural.

Tendo em conta essa compreensão, aqui assumo a alteridade como outro princípio que fundamenta o papel do pesquisador das ciências humanas. Quero com isso dizer que a análise das relações com o outro constituíu um dos eixos fundamentais em torno dos quais se construíu novos conhecimentos.. E, de forma particular, o outro, no interior de uma relação alteritária, é ao mesmo tempo aquele que o pesquisador quer encontrar e aquele a quem não deve se submeter.

O conceito de interlocutor é um dos mais importantes na filosofia da linguagem e está intimamente ligado aos conceitos de diálogo e de alteridade que acabei de apresentar. Para Volóchinov (2017), a palavra é um produto ideológico, porque resulta do encontro entre dois indivíduos, entre um eu e ooutro. Sob essa perspectiva, o pesquisador e o seu valor num encontro dialógico se definem pela presença de um interlocutor. É por isso que Bakhtin, uma das condições para se definir o papel do pesquisador é delimitar bem o lugar do outro, é partir de um lugar exotópico que o valor criador do pesquisador se constitui.

A exotopia é mais um conceito-chave nos estudos de Bakhtin. Segundo este autor, é a distância em relação ao outro que determina a singularidade de um sujeito. Por isso, no ato do encontro com os meus interlocutores procurei marcar bem a distância em relação a eles, porque dalí resulta a minha singularidade.Com efeito, Bakhtin esclarece que “Quando contemplo no todo um homem fora e diante de mim, nossos horizontes concretos, vivenciados não coicidem” (BAKHTIN, 2011, p. 21). Nesta citação, Bakhtin faz saber dois sujeitos não podem ter o mesmo ponto de vista, mesmo na partilha do mesmo acontecimento. O ponto de vista reflete a ação valorativa de cada um. Porém, não se pode considerar considerar o ponto de vista como algo indiferente das relações humanas. Ao contrário, ele é produto dessas

mesmas relações, isto é, é no encontro com o outro que se constitui o ponto de vista. Portanto, o encontro com o outro é o lugar onde os pontos de vistas são gerados e se cruzam permanentemente na medida em que os sujeitos interagem. Significa que quando o pesquisador marca o seu "excedente de visão", expressão utilizada por Bakhtin, em relação ao outro, temos uma alteridade, um encontro dialógico, em que ele e o seu outro se encontram no mesmo plano social e discursivo.

Mas, quando o pesquisador se aproxima de forma definitiva do encontro com o outro, o seu execedente de visão diminui e se funde integralmente ao seu outro, como também diminui quando este se afasta de modo definitivo. Dois estudos no campo da pesquisa etnográfica podem nos servir de exemplos de situações inadmissíveis nas ciências humanas. Na perspectiva de Malinowski, o pesquisador-observador substiui a sua cultura pelo envolvimento na cultura do outro. Mas para Jung (2003), o pesquisador-observador não transcende a sua cultura. O conceito de exotopia por Bakhtin (2011) fundamenta de modo diferente a pesquisa de campo. Nnsta perspectiva, não há traços de negatividade, nem de positividade, vistos de forma isolada. Ao contrário, há traços de distanciamento e de estranhamento que ocorrem ao mesmo tempo, permitindo a determinação de uma distância relativa entre o pesquisador e o outro.

Ao assumir o conceito de alteridade e de exotopia, tal como os autores da filosofia da linguagem, como eixo orientador para a pesquisa de campo embasada pelos princípios das ciências humanas, a interlocução adquire um lugar de destaque onde cada um dos interlocutores tem um lugar único num determinado momento da vigência do encontro, o que segundo Bakhtin, nos confere uma singularidade insubstituível e intransferível. Ou melhor, desse lugar, em que somos intransferíveis e insubstituíveis, onde não há álibis para a existência, posso ver a respeito do outro, do meu ponto de vista, o que o outro do lugar o qual só ele ocupa intransferivel e insubsituivelmente, não pode ver no limite do seu excedente de visão.

Esse movimento, é claro, de eu-para-mim e de eu-para-outro, expressões muito utilizadas por Bakhtin (2011), demanda e demandou, no meu caso, quando realizei a pesquisa de campo, que me posicionasse do ponto de vista do outro para tentar ver o que o outro não vê e não o que vê, porque se fosse assim, o exercício seria, certamente, inútil, transformado numa mera cópia e fusão não criativa de visões, fazendo-me dublador dele.

Para Bakhtin (2011), nesse caso, teria, no máximo, olhar empático, em que coincido com o outro e com o que ele vê. Certamente, não é nessa direção em que me mobilizei. O processo exotópico e o da alteridade não acontecem. Eles, ao contrário, realizam-se quando, munidos do olhar do outro, nos movemos em direção a nós mesmos e colocamos em ação o excedente de visão que o outro nos reservou, mas também em direção ao outro, mas, como pontuei, para ver o que o outro em relação a si e ao seu mundo imediato não pode ver.

Esse tipo de pesquisa, em que o pesquisador trata-se como outro para ver-se melhor, distancia-se do outro para melhor compreendê-lo, não é uma tarefa fácil. Não é por acaso que os pesquisadores positivistas, que simplificam tudo, se interessam e se ocupam somente por questões superficiais da língua. Evitam e fogem, naturalmente, das contradições que a linguagem e o sujeito que a produz comportam numa relação de interlocução. Mas, como o pesquisador da linguagem pelas ciências humanas não se contenta, como o meu caso neste estudo, com as aparências, mas pelas contradições, complexidades e multiplicidade de vozes, o seu o jogo, como sugere o objetivo do estudo realizado, a alteridade e o processo exotópico na pesquisa de campo são elementos estruturadores.

A dificuldade que o pesquisador encontra neste tipo de abordagem da pesquisa de campo é que não se trata de ver o seu outro como ser biológico ou físico, alguém cujas palavras são passíveis de uma simples dublagem, alguém que observa na imagem na tela e não dialogar com ele em tempo real. Ou ainda, ver a sua vida encenada por outro diante dele não significa a ideia de alteridade e de exotopia, já que nenhuma mudança nele (o pesquisador) ocorrerá se não houver alguma noção de luta. É na luta que o execedente de visão, que o seu outro lhe porporciona que, naturalmente, vai criar uma diferença de visão. Só esse outro, do lugar que ele somente ocupa, pode ver o que o pesquisador não vê e o pesquisador diz o que o seu outro está condenado pelo limite da sua visão a não ver.

Bakhtin debruçou-se muito sobre a imagem no espelho, como um comportamento para ser evitado nas relações humanas, ou apenas a ser visto como um momento dessas relações e não uma atitude acabada em si. É nesse sentido que Magalhães Jr (2010) se posiciona, a partir de Bakhtin. O autor diz que ver-se no outro, como num espelho, pode ser apenas uma imagem que o outro me oferece, isto é, “uma tradução do que ele tem a me dizer, mas também uma carapuça que não devo usar, ou mesmo que o outro quer me impingir ou sugerir” (MAGALHÃES JR, 2010, p. 19). Portanto, é ver no outro algo como uma componente

diferente do que ele vê pelo limite do excedente da minha visão que o outro me proporciona, "sujeito às mil interpretações que farei disso, em função do que sinto, das minhas limitações" (MAGALHÃES JR, 2010, p. 18).

Há uma condição humana que faz parte da exotopia e da alteridade que os pesquisadores positivistas ou simplesmente menos atentos a questões das relações humanas não compreendem quando se fazem a uma pesquisa de campo. Bakhtin (2011) chamou essa condição de "inconclusibilidade" humana. O autor diz que a conclusibilidade "é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos dos discursos" e isso ocorre "justamente porque o falante disse tudo o que quis dizer num dado momento ou sob dadas condições" (BAKHTIN, 2011, p. 280). Mas, então vejamos: o pesquisador sabendo disso, certamente saberá que a sua posição na pesquisa, ainda que lhe pareça ter dito tudo num momento sob uma determinada situação, ele é sempre marcado pela inconclusibilidade.

A inconclusibilidade é, de acordo com Bakhtin (2011), um critério que nos permite, ao mesmo tempo, saber questionar e saber responder ao outro. Essa condição de inconclusibilidade, ainda de acordo com o autor, é determinada por três fatores intimamente ligados no todo harmônico: exauribilidade do sujeito observado ou dele falado, podendo ser ou não explícito em alguns momentos nas palavras do outro. Outros fatores não menos importantes que determinam a necessidade de questionar e responder ao outro, enfim, a necessidade de entrar em contato com o outro, como diz Bakhtin (2011), são: o projeto ou vontade de discurso do falante (projeto-de-dizer, em Miotello, 2012) e as formas típicas composicionais de gênero de acabamento, que incluem, em meu entender, a forma e o modo de dizer e usar a linguagem para que o nosso querer-dizer gere uma compreensão e mudanças no ouvinte.

Na pesquisa que realizei, a compreensão da minha inconclusibilidade e dos três fatores que a determinam, os quais mencionei, foi extremamente importante como uma força motriz que me possibilitou, além da insistência e persistência em querer escutar o outro, mesmo este colcando obstáculos, tomar uma posição que me coube ocupar, a posição de pesquisador interessado em ouvir mais e falar pouco, quando necessário, para dar lugar a outras vozes dos interlocutores, sem inibir-lhes de falar. Evidentemente, o pesquisador das ciências humanas interessa-se muito pela escuta a uma multiplicidade de vozes e a uma que fala o tempo todo sem parar, interessa-se pelas contradições e luta de vozes diversas e essa diversidade é

determinada pelo fato de que os interlocutores que participam de um determinado evento social ocupam lugares concretos e eles são diferentes em função da condição e situação de cada um, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre eles.

Em falar da pesquisa como um evento social, certamente, não há dúvidas de que existem muitas reflexões sobre isso, mas nem todas podem dar aos estudos da linguagem um enfoque de evento social como dão os autores da filosofia da linguagem. A lista pode ser enorme de estudos que carregam uma patente de estudos de discurso: Mendonça (2012) coloca nomes como Austin (1990) e Benveniste (1989). Amorim (2004) e Geraldi (2010) falam de Michel Foucault. Eu pessoalmente li Foucault (1992) e Norman Faiclough (2001). Assim, como Mendonça, Amorim e Geraldi, compreendo que nenhum destes autores estuda a linguagem como um evento social, justamente porque se esquecem da situação extraverbal que também faz parte de um todo-compreensivo da linguagem. Para Bakhtin, os estudos da linguagem como um evento social envolvem muitos elementos, além do signo verbal, entre eles, o enfoque no dizer-fazer, o enfoque na ética do dizer e o enfoque na interlocução dos falantes.

Esta perspectiva, desenvolvida pelos autores russos da filosofia da linguagem, ao longo da sua vasta obra, aqui, isto é, na pesquisa por mim realizada, toma a linguagem como um evento sobre o mundo e sobre a própria linguagem porque justamente nela todas as lutas acontecem. A pesquisa sobre a linguagem orientada para essa abordagem é um evento social, porque não reflete uma única cultura, mas o encontro de várias. Os enunciados nela gerados não refletem a realidade porque estão carregados de valores e ideologias considerados dominantes, ao contrário, eles a reflete e a refratam porque resultam de um trabalho de compreensões dos interlocutores que desse mesmo evento participam.

Esse entendimento coloca em causa algumas questões éticas da pesquisa científica comumente adotadas por algumas instituições que avaliam os projetos de pesquisa. O sujeito ético visto pelo ângulo dos fundamentos teóricos da filosofia da linguagem é, de certa forma, um sujeito que age pelo seu próprio nome e sua própria história, mas ele não está sozinho no mundo, como querem os positivistas (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2012), ao tratar o homem como um ser biológico. A pesquisa como um evento e ato ético envolve relações dialógicas entre o sujeito e a alteridade, uma arquitetônica que possui momentos fundamentais que são o eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro.

A responsabilidade do pesquisador que tem o comprometimento e o envolvimento que a ele se exige faz da pesquisa que realiza um evento ético, singular e único, que só esse mesmo pesquisador pode assumir – um não álibi para a existência. Isso fica justamente claro quando Faraco (2012, p. 150), a partir de Bakhtin, diz que "O sujeito moral bakhtiniano é [...] um solitário ético" porque a ele e só ele cabe decidir. Mas ele não é um ser individual, como pode parecer, porque "o outro (que não é simplemente outra pessoa, mas uma pessoa diferente, um outro centro axiológico baliza o meu agir responsável" (FARACO, 2012, p. 150).

A concepção de evento ético, único e irrepetível encontra eco e uma ressonância em vários estudos aos quais também recorro para fundamentar o meu posicionamento sobre a pesquisa de campo realizada, entre os quais destaco as leituras de Geraldi (2010, 2012) que enaltecem o papel da alteridade, a eventicidade e singularidade do ato como basilares nas ciências humanas. Geraldi (2010, 2012) propõe que tomemos a pesquisa como espaço de construção de conhecimento. Assim, para Mendonça (2012), a partir de Geraldi 2010a, 2010b), o pesquisador é, ao mesmo tempo, um leitor que compreende e cria conhecimento, sob forma de hipóteses a serem confirmadas no encontro com o outro. É por essa razão que os postulados da filosofia não deixam que o ato de pesquisar seja vista como uma atividade individual do pesquisador, por este, sozinho, não é capaz de construir um conhecimento socialmente últil.

Assim, para a entrada no campo para a realização da pesquisa, tive em conta as recomendações dos autores da filosofia da linguagem, bem como as dos seus estudiosos como é o caso de Geraldi, que defendem que, para a análise dos enunciados, olhemos para o evento que nele são produzidos, para as relações de alteridade que nele fluem. Parece não ser exagero dizer que, em Moçambique, o modo como este estudo aborda a pesquisa de campo é realmente ímpar se considerar que mesmo os estudos que fazem referência, de algum modo, ao quadro teórico dos autores da filosofia da linguagem, não compreenderam a preocupação destes autores relativamente à pesquisa como evento social, sobretudo quando desvinculam a metodologia do quadro teórico concebido.

Esses enunciados foram utilizados de algum modo para conferir à pesquisa realizada um caráter de eventicidade, singularidade e concretude. Melhor dizendo, o colocar em evidência essas recomendações, mas ajustadas ao contexto real da pesquisa, fez da pesquisa

de campo um tipo novo que rompe barreiras entre o pesquisador e os pesquisados, colocada pelas ciências positivistas, porque os coloca todos na construção do conhecimento, por isso considerados por mim como sujeitos co-criadores do conhecimento.

2.4.1 Os procedimentos e instrumentos de geração de enunciados

Segundo Bakhtin (2011), o que se analisa na pesquisa da linguagem são essencialmente os enunciados produzidos no processo de interlocução. É evidente que por de trás de todo o enunciado está um dado como sistema da linguagem. Isso não quer dizer que o enunciado é algo pronto e acabado. Ao sistema da língua corresponde "tudo o que é repetido e reproduzido [...] tudo o que pode ser dado fora de tal texto [...]" e concomitantemente, "porém, cada texto [...] é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido". (BAKHTIN, 2011, p. 309-310). A linguagem é, ao contrário, uma realidade viva relativamente estável, porque se constitui de duas realidades: material e imaterial; estável e dinâmico.

É sob essa perspectiva que os enunciados são compreensíveis, o que confere à pesquisa embasada nos princípios da filosofia da linguagem uma possibilidade renovada. Melhor dizendo, a pesquisa das ciências humanas foge, por esse viês, também das chamadas pesquisas qualitativas, uma vez que a pesquisa qualitativa, como evidencia Freitas (2002) e Cavaquia (2016) toma um ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador é principal instrumento de geração de dados. Nas ciências humanas, a fonte da geração dos enunciados é dialógico e um interlocutor e os seus interlocutores é que desempenham o fundamental de construção do conhecimento.

Dessa forma, a minha abordagem nesse aspecto aproxima-se do pensamento de Graue e Walsh (2003) e de Prado (2017) quando eles dizem que no mundo humano nada pode ser coletado, porque nada também está dado de forma definitiva. Também acrescento que não se trata de gerar dados, mas de gerar enunciados pelos argumentos acima apresentados. O que fiz, na verdade, utilizando os encontros dialógicos e uma observação participativa, com o registro de memória do pesquisador, gravação de áudio e notas de campos, foi compreender enunciados, conforme destaquei no objetivo. Portanto, a compreensão é, na verdade, um exercício de geração de enunciados (orais ou escritos) a partir de um outro texto, processo que Geraldi (2012) dá o nome de cotejamento.

A crítica que os autores da filosofia da linguagem fazem ao pensamento linguístico é que se legitimou um tipo especial de pesquisa caracterizado pela neutralidade do pesquisador em relação ao seu outro, aos seus interlocutores, criando, ao revés, situações artificiais e abstratas. Para eles, e aqui Bakhtin (2012), nenhum dos conhecimentos humanos se desenvolve nem se resolve no âmbito de uma consciência individual e de um mundo artificial e abstrato. Na pesquisa realizada não criei uma situação artificial e abstrata para tentar compreendê-la. Nesse ponto de vista, questões nasceram dos interesses compartilhados dentro do próprio campo de pesquisa, durante a minha atuação como pesquisador, procurando compreender os enunciados que circularam nesse lugar.

Situando Medviédev e Volóchinov (2017) nesse contexto, assumo o caminho sociológico da linguagem, valendo-me dos processos interativos para proceder à geração e à análise dos enunciados. Minha compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, no programa da educação bilíngue em questão, constuiu-se tanto por meio das relações dialógicas face a face com gestores da escola investigada, considerando os textos teóricos e da literatura especializada. Com isso, situei meus interlocutores no contexto histórico-social a que pertecem e, ao invés de analisar consciências individuais, incidi-me profundamente sobre os sentidos que expressassem a relação Eu-Outro a partir das relações dialógicas.

2.4.2 O cenário social da pesquisa

Ainda no âmbito da materialização do objetivo da pesquisa da linguagem, compreender o lugar de fala dos interlocutores ganha um papel de destaque. Bakhtin (2011), ao proferir que o caráter e as formas de uso da linguagem são tão multiformes quanto os campos da atividade humana, quis, na verdade, dizer que para uma análise correta de qualquer fenômeno da linguagem, é preciso ter em consideração a esfera social na qual esse fenômeno é criado, porque esse fenômeno materializado em forma de enunciados reflete as condições específicas da referida esfera social.

O pensamento de Bakhtin, que é também de Volóchinov (2017) e de Medviédev (2012), deve ser entendido, ao mesmo tempo, como uma crítica e uma superação ao pensamento linguístico formalista que postula a neutralidade das diferenças, nivelamento e sua homogeneização. Como consequência, este estudo também não podia redundar em uma

definição abstrata do cenário social da pesquisa, minimizar a heterogeneidade das linguagens sociais e a dificuldade daí decorrente de compreender a natureza multifacetada dos enunciados analisados. Ao contrário, aqui foi de extrema importância atentar para a diferença essencial entre os enunciados do contexto social mais amplo da política educacional de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e o contexto social da escola em questão, buscando, todavia, a singularidade de cada interlocutor que participou da pesquisa.

É verdade que realizar tal exercício, isto é distinguir o contexto mais amplo das singularidades individuais, não é uma coisa fácil, isto porque não existe uma fronteira clara entre eles. Entretanto, o desconhecimento da natureza específica de uma determinada esfera social e a relação diferente com as peculiaridades genéricas do contexto mais amplo dos enunciados redundam numa simplificação inadmissível na pesquisa da linguagem.

Passo, na sequência dessa compreensão, à caracterização do cenário social da pesquisa, dando ênfase para o local em que os enunciados analisados foram gerados tanto no âmbito mais amplo (a cidade autárquica de Vilankulo, Inhambane, em Moçambique) e no mais imediato e micro (a escola do Ensino Básico situada na referida cidade autárquica).

Moçambique está, administrativamente, dividido em onze (11) províncias, 154 distritos, 419 Postos Administrativos, 1054 localidades e 53 conselhos autárquicos. A cidade autárquica de Vilankulo cujo nome muito provavelmente está associado a um antigo clã *Bilakulu* está localizada no Posto Administrativo de Vilankulo no distrito do mesmo nome a Norte da província de Inhambane e tem como limites geográficos os seguintes: localidade de Xichokani ao Sul, localidade de Makunhi ao Norte, Pambarra a Oeste e Oceano Índico a Este.

Algumas fontes, todavia, indicam que o nome Vilankulo vem da palavra "Nyivelakudi" que significa "venho de longe", uma resposta dada a uma pergunta dos Nguni, povos que terão se espalhado pela zona da África Austral durante no início do século XIX fungindo das lutas, conhecidas também de *mfecani,* envolvendo diversos reinos motivadas pela partilha desigual de riquezas e poder entre os chefes e a população geral, aos nativos, os *Bilakulu.* Outras indicam ainda que Vilankulo é o nome de uma das mais antigas da família Chope, provalmente de origem de Ntama e entre 1901 e 1902 foi sede do Comando Militar, categoria aprovada pela portaria nº 1060, de 23 de Julho de 1913, passando para a categoria de Vila pela resolução nº9/87, de 25 de Abril (ver Site da Associação Nacional dos Municípios de Moçambique). De acordo com o mesmo Site, a Lei nº7//87, de 25 de Abril

classifica a Vila de Vilankulo com o nível D. Entretanto, a Lei nº 3/94, de 13 de Setembro determina a criação do Distrito Municipal e pela 10/97, o Distrito Municipal de Vilankulo foi transformada em Conselho Municipal.

A população desta autarquia é constituída essencialmente pelos falantes da língua materna Citshwa (os Matshwas dos quais faço parte) não obstante existirem outros grupos etno-linguísticos das línguas maternas moçambicanas, mas também alguns focos de falantes de português como língua materna e um número cada vez crescente de falantes da mesma língua como língua segunda.

A autarquia de Vilankulo destaca-se como centro comercial, turístico e pesqueiro mais importante de Moçambique dada a sua localização junto à costa do Oceano Índico. Esta autarquia, contando também com o aeroporto internacional de Vilankulo, para além de explorar o seu próprio turismo, serve-se igualmente do turismo do arquipélado de Bazaruto, um centro atrativo nacional e internacional e sobretudo da África do Sul. É neste contexto, que esta autarquia é, geralmente, considerada como uma das melhores vilas turísticas de Moçambique.

Vilankulo começa a ser ocupado pelos Matshwas por volta do século XVIII, mas antes fora povoado pelos Tsonga ou Nyai. Há fontes, todavia, que indicam que Tsonga é um termo genérico para Changanes, na província de Gaza, Marhongas, na província de Maputo, e os próprios Matshwas, estes últimos dominantes em toda a província de Inhambane, não obstante existirem outros grupos como Mandaus do distrito de Govuro ao Norte do Distrito de Vilankulo, Gitongos no distrito da Maxixe, principalmente, e Machopes nos distritos de Inharrime e Zavala.

O clima do distrito de Vilankulo é caracterizado pelos tipos tropical e seco, no interior, e úmido à medida que caminha para a costa, com duas estações-ano: quente ou chuvosa, que vai de Outubro a Março e a fresca ou seca de Abril a Setembro. A zona litoral, onde está a cidade autárquica de Vilankulo, com solos acidentados e permeáveis, é favorável para a agricultura e pecuária, apresentando temperaturas médias entre os 18º C e os 33ºC. A precipitação média anual na época chuvosa, isto é, outubro a março, é de 1500 milímetros, com maior incidência nos meses de fevereiro e março, em que chegam a ocorrer inundações. Ao passo que a zona interior do distrito apresenta solos arenosos e argilosos e uma precipitação média anual de 1000 a 1200 milímetros, com temperaturas elevadas, que

provocam a escassez de água.

O nível de escolaridade da cidade autárquica de Vilankulo não foge muito da realidade moçambicana, caracterizada por índices elevados do analfabetismo situados na ordem dos 38,6%, segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) no último Censo Geral da Populacional e Habitação, realizado em 2017. O contexto escolar que escolhi para realizar a pesquisa é uma escola do Ensino Básico do 1º e 2º graus e está localizada no centro da cidade autárquica que descrevi. A escola introduziu a educação bilíngue em 2014 e em 2019, altura em que realizei a pesquisa, lecionava além das turmas do programa monolíngue, 150 alunos da educação bilíngue com uma turma em cada classe da 1ª à 5ª classe.

2.4.3 Em torno da geração dos enunciados

Alicerço-me nos pressupostos da filosofia da linguagem russa para a geração dos enunciados a partir de várias fontes como os documentos oficiais e orientadores do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no programa de educação bilíngue, de um lado, e, dos enunciados de dois gestores da escola investigada, as duas professoras de educação bilíngue, de uma formadora dos professores de educação bilíngue e das cinco encarregadas de educação, constituídos por critérios de ordem sociológica em que cada sujeito que participa da pesquisa é considerado um interlocutor, um ser responsivo, um ser histórico e cultural provido de uma voz e de uma escuta dentro dos limites da sua singularidade. Protagonizei encontros diálogicos, observações participativas ou participantes, com a utilização de técnicas de registro dos enunciados como a própria memória do pesquisador, a gravação de áudios e as notas de campo e a dialogia a partir das fontes escritas dos documentos oficiais e dos textos teóricos foi realizada sob forma de análise documental, revisão da literatura e da teoria especializada.

Em suma, os princípios teóricos orientaram um processo de diálogo e observação particularizados, pautado no envolvimento e interlocução face a face com o outro em campo e na participação das atividades desenvolvidas nas aulas da língua Citshwa e de Português da 3ª e 4ª classes pelas professoras de educação bilíngue, seguidas do processo de transcrição e compreensão dos enunciados gerados.

Todas as técnicas que adotei sob a perspectiva da filosofia da linguagem são

dialógicas. Busquei uma compreensão marcada pelo encontro de diferentes vozes situadas em cada interlocutor na pesquisa, de modo que o estudo tivesse em conta a dimensão da multiplicidade de vozes. Entretanto, devo sublinhar que, ao participar inteira e profundamente do evento, procurei, como recomenda Bakhtin (2011), manter a minha posição exotópica que me permitiria ver e ouvir o Outro a partir de uma visão distanciada e aproximada, ao mesmo tempo.

As recomendações de Freitas (2002) e de Amorim (2004), que apontam que a pesquisa de campo é uma situação marcada pela circulação de enunciados diversos e os textos que dela decorrem exigem reflexão, exigiram-me atenção especial para lidar não apenas com signos verbais, mas também com a circulação dos signos não verbais, porque também refletem e refratam a realidade da qual faz a escola e os interlocutores investigados.

Nem todos os enunciados tiveram lugar de análise neste estudo, sobretudo os diálogos dos alunos, as suas discordâncias e réplicas, gestos corporais, risos, murmúrios e silêncios devido à necessidade de focalizar somente os enunciados e práticas dos elaboradores dos documentos oficiais de orientação técnica do processo de ensino-aprendizagem, enunciados orais e práticas dos dois gestores da escola investigada, de duas professoras de educação bilíngue, de uma formadora de professores de educação bilíngue e das cinco encarregadas de educação (mães).

Esses autores reconhecem a complexidade da pesquisa de campo quando o pesquisador é obrigado a envolver-se inteiramente e, nesse caso, recomendam uma compreensão criteriosa e seletiva dos enunciados que circulam nesse evento, sem, no entanto, lhes amputar o seu sentido. Esse posicionamento analítico enquadra-se também nas recomedações de Amorim (2004) e Geraldi (2012), segundo as quais o processo analítico pelo pesquisador das ciências humanas deve ser ainda mais cuidadoso sendo que a pesquisa é uma atividade dialógica e reflexiva. Sendo dialógica e reflexiva, assim como o metodológico adotado, o que deve ser observado não se delimita no início da pesquisa de campo, mas durante o envolvimento com o objeto investigado e na interlocução com os interlocutores, dado que o homem é imprevisível, e por ser dinâmico "não coincide consigo mesmo" (BAKHTIN, 2011, p. 395).

Reconhecendo que os enunciados gerados nesse contexto surgem de forma avulsa e desordenada, os autores recomendam não só uma compreensão cuidadosa, criteriosa e e

seletiva, como também a utilização de diversas técnicas e instrumentos de geração e registros desses mesmos enunciados.

Como adiantei, os eventos e os diálogos foram registrados utilizando-se de forma simultânea e complementar três técnicas. São elas: a memória do pesquisador, uma gravacão de áudio por dois aparelhos digitais, um celular modelo Samsung S10 e um Gravador Digital Sony ICD-PX240 4 GB, e as notas de campo com registro em papel de caderno e passadas para o computador. Todos os interlocutores com quais travei os diálogos assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, ato que confirma a sua aceitação de participar na pesquisa. É evidente que essa aceitação não foi sem resistência por alguns dos interlocutores. A professora que aqui é apelidada por um nome fictício de Isabel foi quem, inicialmente, se recusou em aceitar a minha entrada nas suas aulas, tendo várias vezes se ausentado na escola como forma de impedir a observação, fato que só foi possível ultrapassar com a negociação constante entre mim como pesquisador e ela.

Deste modo, a questão da memória adquire uma posição central na pesquisa da linguagem nas ciências humanas. Com o seu papel na eterna transfiguração de sentido do passado para o futuro (BAKHTIN, 2011), a memória, além dos momentos específicos em que não foi possível gravar e tirar algumas notas no papel, foi utilizada durante todo o processo de registro dos enunciados pelos outros tipos de técnicas, a gravação de áudio e notas de campo.

É assim que Graue e Walsh (2003) recomendam, ao dizer que quando o pesquisador, não consegue utilizar as técnicas tradicionais de registro, dado o seu envolvimento da observação e interlocução com os interlocutores, pode valer-se da sua memória. ara os autores, nesse caso, o pesquisador tem apenas uma possibilidade: a utilização da sua memória para o registro dos eventos os quais está a protagonizar.

Alguns momentos dignos de menção foi necessário utilizar a memória. No início da pesquisa, os interlocutores opuseram-se à técnica de gravação dos eventos, pois entendiam que falar da educação bilíngue era falar um assunto delicado, pouco questionável. Para eles, a educação bilíngue é um programa ligado a uma agenda política de alguns sujeitos do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) cujo poder é incontestável. Sabiam que a dado momento da interlocução poderiam, eventualmente, posicionar-se contra eles. Assim, preferiam falar em anonimato temerosos das represálias.

Outro momento foi quando deparei-me com a saída repentina da professora e dos

alunos para fora a sala de aula para aulas exemplificativas. Outros momentos ainda foram caracterizados por conversas espontâneas iniciadas pelos próprios interlocutores, justificando ou questionando, certas vezes, algumas práticas que eles consideravam inadequadas ou pensavam sobre elas de forma contrária. Nesses casos, não foi possível nem ligar o celular nem movimentar o gravador digital de gravação de aúdio da mesa da professora onde costumava fixar. A única técnica de registro possível era a memória para logo depois que encontrasse alguma sobra de tempo passar essa informação para o papel e depois para o computador como recomendam Graue e Walsh (2003).

Além desses momentos específicos, a memória foi também utilizada como uma técnica complementar da tomada de notas no diário e de gravação de áudio. Entretanto, o papel mais importante da memória foi quando da transcrição e da análise dos enunciados. Graue e Walsh (2003) chamam a essa memória da memória de ter estado lá, que é possível somente a um pesquisador que se envolve profundamente na pesquisa e com os interlocutores. Nesse momento da transcrição dos enunciados gerados a partir do registro pela gravação e pelas notas de campo, a memória de ter estado lá interessou-me como um lugar de significação dos enunciados produzidos na pesquisa, momento de produção e renovação do conhecimento, porque como pensa Amorim (2002, p. 8), a "escrita de pesquisa não se reduz a uma simples transcrição de conhecimentos produzidos em situação de campo".

Gostaria de argumentar ainda mais, insistindo na relevância excepcional nas ciências humanas a respeito da memória daquilo que existiu, que foi dito. Na pesquisa que realizei, durante a transcrição dos enunciados e na sua análise, a memória que ficou como uma urdidura entre o observado e o escutado em situação de campo e a minha compreensão é a memória do Outro que ao longo de toda a interlocução estabeleci com os meus interlocutores. Nessa interlocução revela-se a rejeição a algumas práticas consideradas ideais pelo discurso oficial, mas que noutras, revela-se uma adesão.

Bakhtin (2011) diz com as todas as letras que a memória do homem, considerada fundamental para as ciências humanas, não é uma concessão do Outro, mas uma modalidade constitutiva do *Eu*, mas no acontecimento concreto e singular da vida. Essa posição única da memória, segundo esse autor, não pode ser confundida com a memória do passado porque quando o *Eu* pensa e fala do que viu, rompe esse passado, orientando-se para o futuro. É a força da alteridade que se alarga, quebrando conhecimentos velhos para dar lugar a

conhecimentos novos.

Bakhtin (2011) diz mais. A memória humana não é a memória do passado, porque o sujeito não é uma coisa, porque ele fala, tem uma consciência que se alarga continuamente para receber outra consciência que também se alarga. Deste modo, a memória do pesquisador sobre os eventos dos quais foi partícipe é uma memória constitutiva, um lugar construtor e um lugar que impede o fechamento do *Eu* na sua própria cultura. Em suma, a memória do pesquisador, como os positivistas a consideram como obra do impressionismo, não é um reflexo, uma expressão de algo existente fora dela. Ela sempre cria algo que não existia antes dela, absolutamente novo e singular e, que por cima tem uma relação com a vida.

Por tal procedimento, os diálogos gravados e as notas, a metodologia dialógica que assumi recusou a passividade nos mais diversos âmbitos, sendo que considerei também os encontros dialógicos e a observação, dos quais privilegiei a interlocução face a face, a alteridade e a exotopia. O campo de estudo em que a pesquisa realizada se insere foi investigado, em última instância, à luz dos eventos de linguagem marcados pelo embate das forças sociais.

No que concerne aos encontros dialógicos, dentro da perspectiva teórica monista, sociológica e filosófica dos autores russos da filosofia da linguagem estes ocorreram numa situação de troca de culturas entre mim como pesquisador e os meus interlocutores e teve como objetivo de uma compreensão responsiva, já que todo o enunciado, marcado por uma uma inconclusibilidade contém em si, a possibilidade de resposta.

Os interlocutores enunciavam o seu ponto de vista, reformulavam o seu pensamento, complementavam suas ideias durante todo o processo, sendo que eu, como pesquisador, mas também interlocutor, assumi também a minha posição de sujeito falante, alternando a palavra com a dos interlocutores. Nessa situação, a intenção foi a de não apenas entrar em um jogo de perguntas e respostas, mas foi a de um orientar-se para o Outro no intuito de compreender os significados dos seus enunciados. Foi a de se utilizar do excedente da visão, a partir de Bakhtin (2011), para que o pesquisador pudesse identificar-se com o seu interlocutor e pudesse ver o mundo a partir dos seus valores, suas vivências e experiências tal como o seu interlocutor o veria a partir do seu lugar exotópico que só ele pode ocupar.

Para Bakhtin (2011), existem três tipos de relações dialógicas, mas o tipo humano é o das relações entre os sujeitos que englobam as relações interpessoais, as relações

enunciativas, éticas etc., e o que define essas relações é a concretude, integridade, responsividade, inesgotabilidade, inconclusibilidade e abertura ao Outro. Neste estudo, os encontros dialógicos consistiram na colocação frente a frente palavras e contrapalavras, sendo que nesse embate de sentidos foi possível a construção de outros sentidos para os enunciados proferidos na ocasião da interlocução entre o pesquisador e os interlocutores.

É evidente que nas ciências humanas postuladas pelos autores da filosofia da linguagem, o nome verdadeiro do sujeito que surge como interlocutor na pesquisa é fundamental, como reconhecimento da sua assinatura e envolvimento na pesquisa, sua história e atuação na produção do conhecimento e pensamentos, mas atendendo ao pedido de sigilo das informações geradas a partir dos encontros dialógicos formulados por eles, crio nomes falsos e deduzo a idade a partir do limite menor e maior da faixa etária de cada um. Esse critério justifica também a não indicação certa do nome da escola na qual a pesquisa decorreu. Todos os eventos são referentes ao ano de 2019, entre os meses de maio e agosto, mas a história toda da pesquisa começa muito antes, como mostro na apresentação do estudo: fase da negociação da entrada no campo, fase da geração dos enunciados a partir dos encontros dialógicos e observações de aulas, análise e escrita da tese até 2022, ano do término de todo o trabalho investigativo.

Devo destacar que considero indispensável a história dos interlocutores, relacionada com o lugar que ocupam, de onde falam e escutam o outro, porque possibilita a compreensão dos enunciados proferidos. Entretanto, as informaçãoes referentes à história dos interlocultores foram geradas a partir daquilo que cada um deles foi dizendo, na narrativa de suas vivências e experiências da família na infância, na escola, no trabalho, e na relação com os temas de bilinguismo, educação bilíngue, leitura e escrita. Isto significa que enquanto nos debruçávamos sobre os temas, os interlocutores recorriam a certos episódios da sua história particular construída ao longo da sua vida, desde a sua infância e durante a vida adulta, e eu como pesquisador anotava não as informaçãoes referentes aos temas da pesquisa, mas também aquelas que se referiam à história pessoal de cada um. Em poucas palavras, posso dizer que as informações que se apresentam neste estudo resultam de um trabalho de organização de dados feita posteriormente à pesquisa de campo, e não supreenderá ao leitor deparar-se como uma informação para um certo interlocutor e a mesma informação não ser encontrada para outro. Não houve nenhum guião que se destinava a geração dessas

informações previamente, da mesma forma que não houve para qualquer enunciado gerado a partir da pesquisa de campo que realizei, porque, com Bakhtin (2011), compreendi que tudo na vida é dialógico e parece de forma fluida.

2.4.4 Os interlocutores da pesquisa

Tiago. É moçambicano e sua idade real está no intervalo de 45 e 40 anos. Era diretor da escola na altura da realização da pesquisa, mas fora professor e diretor-adjunto da mesma escola antes de ocupar o cargo de diretor. A propósito da sua escolarização e formação profissional, Tiago disse que entrou na escola muito tarde, aos dez anos, porque na família era quase uma regra apascentar primeiro o gado e só depois é que podia ir à escola. Durante as conversas que tivemos em vários momentos da minha estadia na escola, falou das condições que marcaram a sua infância e a sua relação com a escola e o processo de leitura. Sempre dividiu a escola com a atividade de pastar gado e praticar a agricultura com os pais de que dependia a alimentação da família.

Fala *Cindau* como sua primeira língua e aprendeu *Citshwa* quando passou a trabalhar como professor no distrito de Vilankulo. O seu primeiro contato com a Língua Portuguesa deu-se somente na escola e não no meio familiar. Contou que, embora tivesse entrado tarde na escola, nunca reprovou de classe. Mas também contou que num ano desses ficou sem estudar porque o pai, que trabalhava nas minas da vizinha República da África do Sul não voltara para casa devido à intensificação da guerra civil que envolveu as forças governamentais da FRELIMO e as forças rebeldes da RENAMO.

No que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita, Tiago mncionou momentos díficeis desse processo onde o desconhecimento da Língua Portuguesa exerceu um papel de relevo, embora rapidamente tivesse ultrapassado o problema dado que, para ele, os professores eram muito exigentes. Contou que os professores batiam nos alunos quase sempre e lembrou-se de uma vez que foi batido porque não conseguiu ler um texto que o professor tinha recomendado. Além de baterem, Tiago contou que os professores davam muitos exercícios de cópia de textos, exercícios de fazer redações, de decorar o alfabeto e a tabuada, e de recitar versos e textos na sala de aula, conhecimento sem o qual, segundo ele, o aluno não

tinha como aprender a ler e escrever. Disse que ainda hoje sente saudades daquele tempo e considera que os alunos de hoje não sabem ler e escrever porque não são pressionados e não batidos.

Tiago, na data em que a pesquisa foi realizada, tinha o grau de licenciatura feito à distância pela Universidade Católica de Moçambique, curso de Geografia. Embora nunca tenha aprendido a leitura e a escrita formalmente em sua língua materna, ele disse que sabe ler e escrever pela experiência de contato com a Bíblia Sagrada traduzida para as línguas moçambicanas. O trabalho das igrejas durante o tempo colonial exerceu um grande papel de evangelização e conversão dos moçambicanos e uma das estratégias de levar ao efeito esse trabalho foi a tradução da Bíblia Sagrada para as línguas moçambicanos e ensiná-los a ler e escrever.

Suas vivências, experiências e sua compreensão atual sobre a leitura e escrita ficaram ainda muito bem marcadas no momento em que falou das ações que tem protagonizado diante dos professores, com o auxílio dos seus diretores-adjuntos pedagógicos, e de alunos para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Ao tecer comentários sobre o Plano Nacional de Leitura e escrita que a escola introduz a partir das instruções do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, comparou o modo que ele aprendeu a ler e escrever e o preconizado no referido Plano e contou tudo que está nesse mesmo Plano, se fosse no tempo dele, o aluno deveria saber de cor e levar castigos.

Não farei, neste momento, comentários, análises e reflexões sobre a história de Tiago, suas vivências e experiências de leitura e escrita, seu quotidiano profissional como gestor da escola, o que será feito no momento oportuno no capítulo 3. Passo agora para o meu segundo interlocutor, Teresa.

Teresa. É, na altura da pesquisa, diretora-adjunta pedagógica da escola, nascida numa das províncias da zona sul de Moçambique. Fala e escreve, segundo suas palavras, todas as línguas desta região do país, com particular para Citshwa, Xirhonga e Xichangane, muito provavelmente estas por ser inteligíveis. Não disse como aprendeu a leitura e a escrita, mas dá para perceber que iniciou esse processo somente na escola. Informou que iniciou a sua escolarização nas vésperas do fim do conflito armado entre as forças governamentais da FRELIMO e da RENAMO. Esse conflito terminou em 1992, com assinatura do Acordo Geral entre as partes. Contou que ia à escola cheia de medo porque havia movimentações das forças

militares de ambas as partes de um lado para outro.

Ela conta ser de uma família modesta, mas pouco escolarizada, no entanto sempre a incentivou a estudar. O português não é sua primeira língua, mas desde a sua tenra idade teve contato com ela, o que terá lhe facilitado a aprendizagem da leitura e da escrita. Na altura da pesquisa, Teresa já tinha concluído o nível de licenciatura feito a distância junto à Universidade Pedagógica, curso de Ensino Básico. Segundo suas palavras, a educação bilíngue é uma realidade incontornável em África dada a sua relevância no âmbito cultural e educacional e na ocasião chegou a dizer que Moçambique está a caminhar a passos lentos relativamente aos países africanos. Para ela, a educação bilíngue é importante para a preservação das línguas maternas e porque facilita também a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao falar sobre vivências de leitura e de escrita no decorrer de sua escolarização, começou por lembrar que os seus professores, até a 5ª classe, davam muitos exercícios de cópia para, segundo suas palavras, treinar a escrita e a leitura oral das imagens para treinar a leitura e vincou que não tinha como o aluno não poder fazer esse trabalho porque os professores batiam muito caso o aluno desobedecesse.

Teresa reafirmou vezes que apesar de no seu tempo a escola não oferecer muitas condições, segundo suas palavras, faltava tudo e os alunos estudavam embaixo das árvores porque as salas tinham sido destruídas pela guerra, os alunos liam e escreviam mais do que leem e escrevem os alunos de hoje e lembrou que na 5ª classe teria recebido um prêmio por ter sido a melhor leitora no concurso da escola.

Assim como Tiago, Teresa, ao tecer alguns comentários sobre o Plano Nacional de Leitura e da Escrita e das suas ações de apoio aos professores e alunos como diretora-adjunto pedagógica, frisou que se sente orgulhosa porque lê e escreve mais do que os alunos de hoje, o que, na sua opinião, é gerado pelo fato de que os alunos de hoje não leem porque não têm interesse. Para finalizar, Teresa afimou que hoje, embora goste de ler e escrever poemas, o faz pouco porque as funcões do cargo que ocupa gastam-lhe tempo.

Isabel. É uma professora com muito tempo de serviço no ensino primário e aproxima-se, segundo suas palavras do seu tempo da aposentadoria. Sua idade real está no intervalo de 50 e 55 anos. Em Moçambique, o tempo de aposentadoria é de 55 anos para mulheres. Isabel ressalta a atividade que exerce como muito importante, a de ensinar uma língua materna

moçambicana, mas sente-se desprezada por isso, tanto pelos colegas que não têm turmas bilíngue quanto por algumas pessoas da sociedade e da família. Durante a conversa, Isabel contou que um dia sentiu-se muito mal porque a filha telefonou-lhe a lamentar o fato de ter sido dada a ela uma turma de educação bilíngue.

Isabel tinha, em 2019, ano em que a minha pesquisa de campo realizou-se, o nível médio concluído junto ao Instituto de Magistério Primário de Vilankulo. Contou que fez a formação com muito sacrifício, uma vez dividida essa tarefa, feita à noite, com o trabalho no curso diurno, sem deixar de lado os trabalhos de casa como mãe e como esposa. Ela é natural de Vilankulo, fala e escreve a língua Citshwa e Gitonga, esta última falada sobretudo nos distritos da Maxixe e Inhambane, entretanto a aprendizagem da leitura e escrita dessas línguas não ocorreu na escola, mas na igreja pela experiência de contato com a Bíblia Sagrada, assim como ocorreu com Tiago. Ela não tem o costume de ler outra coisa, a não ser a o de ler a Bíblia e dos materiais de ensino. Apesar de informar que tem livros, ela não relata nenhuma experiência de leitura desss livros.

Dado esse fato, ela considera que a grafia que tem do Citshwa difere da grafia que os livros didáticos apresentam, o que, segundo ela, não raras vezes leva-lhe a um embaraço consigo mesma e com os seus alunos. Acrescenta que a falta de domínio da leitura e da escrita, dado o fato de não ter tido uma aprendizagem formal na escola condiciona a sua atividade na sala de aula com os seus alunos e reportou o fato de ter se beneficiado de algumas capacitações sobre as metodologias de ensino desta língua e não sobre a aprendizagem da grafia como tal.

Passo para a quarta interlocutora, Sarneta.

Sarneta. É uma professora relativamente mais nova do que que a colega, mas também com uma longa estrada na educação, mas antes trabalhara com organizações não-governamentais. Até o momento em que a pesquisa foi realizada, ela possuía o nível de licenciatura em ensino de português feito a distância junto à Universidade Católica de Moçambique, por sinal minha ex-aluna quando arrumei um contrato de tempo parcial naquela instituição particular de ensino superior, fato que muito provavelmente pode ter contribuído para que a sua aceitação fácil a participar da pesquisa contrariamente à sua colega, a Isabel, que ofereceu alguma resistência no início.

Sarneta nasceu em Govuro, fala e escreve Cindau, uma língua materna moçambicana

daquele distrito a nordeste da província de Inhambane, como também lê e escreve Citshwa, esta adquirida quando ainda criança quando os pais se mudaram para Vilankulo onde passaram a viver. O trabalho com as organizações não-governamentais, segundo ela contou, terá lhe propiciado aprender a leitura e a escrita do Cindau e Citshwa. Era preciso lidar com as populações das regiões de Govuro, Inhassoro e Vilankulo onde se falam essas línguas.

Sarneta conta que não pôde fazer o nível superior a tempo, porque os pais não tinham condições econômicas e financeiras o suficiente para continuar com os estudos, associado ao fato de que no Distrito de Vilankulo não tinha escolas do nível secundário do 2º ciclo, pelo que se lecionava até 10ª classe. Para prosseguir com os estudos era preciso ir à Maxixe ou a cidade de Inhambane onde tinha 2º ciclo do ensino secundário.

Sobre a educação bilíngue, Sarneta considera a modalidade como importante dada a sua relevância na preservação da cultura e das línguas como patrimônio de Moçambique e ressaltou a necessidade de se potenciar ainda mais com a elaboração de programas de ensino e de livros didáticos adequados à realidade dos alunos. É que, segundo ela, esses materiais estão desarticulados com a realidade vivida em Vilankulo, o Citshwa falado nesta região difere do Citshwa previsto nos livros didáticos, o que, segundo ela, embaraça o processo de ensino-aprendizagem e chegou a dizer que parece uma língua segunda para os alunos e para ela.

Além disso, destacou que essa modalidade, potenciada, trará ganhos para a aprendizagem da leitura e da escrita, o que agora não está a acontecer. E, falando da aprendizagem da leitura e da escrita, ela disse que no tempo dela os alunos aprendiam a ler e escrever rapidamente porque eram apertados pelos professores, embora ingressassem muito tarde na escola e o Ministério da Educação, através dos seus técnicos, interessavam-se pela educação dos alunos e pelo apoio aos professores.

Das suas vivências de leitura e da escrita, Sarneta disse ler muito gramáticas e dicionários para ter ferramentas para orientar a sua prática de ensinar. Segundo suas próprias palavras, tem em casa muitos livros (embora sem ter especificado o tipo de livros) mas prefere ler gramáticas e dicionários. Nas suas leituras habituais, incluiu também a Bíblia mencionada por Isabel e Tiago.

Telma, mãe. Por sinal, Telma está na faixa dos 20 e 25 anos de idade. Veio para Vilankulo aos cinco anos de idade e aí viveu até os dezoito anos. Casou-se com um trabalhador da África do Sul para onde fora viver com o marido durante alguns anos e só

voltou para Vilankulo quando o marido perdeu a vida. Hoje, Telma cuida sozinha dos filhos graças ao pobre rendimento que ganha do trabalho numa instância de restauração. Conta que estudou muito pouco, entretanto concluiu o ensino primário do 1º grau. Fala Citshwa, misturado com Xichangane aprendido na África do Sul.

Debruçando-se sobre a educação bilíngue, Telma começou por dizer que não entende bem da sua relevância, como também disse não saber como o filho foi lá cair, porque não houve consultas prévias pela escola para o efeito. Ainda assim, disse que não se opõe a ela, o que exige é que haja esclarecimentos da sua importância. Em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, disse apesar de ela não ter frequentado a escola para mais além, apoia o filho a estudar mais, obrigando-lhe a ler alguma coisa e para depois contar o que leu.

Quem também não entende bem a relevância da educação bilíngue são as outras mães, minhas interlocutoras, as quais apresento a seguir.

Sandra. Sandra tinha no momento da pesquisa uma idade que se situa entre 45 e 50 anos e tinha concluído a 10ª classe. Fala Citshwa, divorciada e órfa de pais, desempregada, vive de trabalhos agrícolas e de biscates oportunos. Como muitas mães, Sandra contou que não foi consultada a respeito da matrícula do seu filho da educação bilíngue e parece que não compreende a diferença no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita.

Helena. É uma tia do aluno que chamo de Bento (nome fictício). Assumiu o papel de mãe quando a mãe biológica perdeu a vida há dois anos. Nesse momento, Bento já estava matriculado no ensino bilíngue. Helena, no ano da pesquisa, fazia curso superior na Escola Superior de Desenvolvimento Rural (ESUDER) de Vilankulo. Estava na faixa etária de 30 a 35 anos. Não tem um trabalho formal, mas consegue sustentar os filhos e o sobrinho. Ao falar da educação bilíngue, disse ter ouvido falar desta modalidade depois que tomou a responsabilidade do seu sobrinho. Aliás, ela disse que não aceita matricular os filhos biológicos nessa modalidade, por considerar que aprender uma língua materna, ao mesmo tempo que em que aprende português, atrapalha a aprendizagem desta.

Sara. É uma mãe desempregada e viúva que está na faixa etária de 50 e 55 anos. Fala e escreve Citshwa. Ela frequentou ensino primário do antigo sistema. É uma daquelas que disseram que não entendem bem da relevância da educação bilíngue, mas reconhece que a leitura é importante para a mente, para pensar e escrever para os homens se comunicarem.

Para acrescentar o seu pensamento, Sara falou de suas dificuldades econômicas e

financeiras e a tudo isto associa o fato de não ter estudado muito, o que segundo ela lhe garantiria bom emprego. Relembrou também de sua infância e da dificuldade para ir para a escola, a qual ficava muito distante de sua casa e dos caminhos perigosos que atravessava quando ia à escola devido às ameaças das forças militares rebeldes da RENAMO no período do conflito armado em Moçambique. Observa que os alunos de hoje não são iguais aos alunos do seu tempo. Para ela, estes de hoje não têm muitas ameaças, mas não querem estudar, enquanto os dos seu tempo queriam muito de estudar, mas eram limitados pela ação da guerra.

Sara é uma daquelas vozes que dizem que se os alunos de hoje não sabem ler e escrever é por culpa própria deles, porque passam o tempo a brincar. Por isso, na conversa que tivemos, ela disse que não acredita que a educação bilíngue irá trazer mudanças notáveis porque os alunos não estudam. Comentários sobre posições como estas não são feitos neste espaço, mas mais adiante no capítulo 3. Passo para a quinta e última interlocutora das mães (encarregadas de educação), a Zaida.

Zaida. Zaida tem aproximadamente 25 anos, não nasceu em Vilankulo. O Citshwa que fala é diferente do que é falado em Vilankulo, mas não impede a comunicação entre ela e os nativos de Vilankulo. Casou-se em Vilankulo, mas depois divorciou e preferiu ficar neste distrito, cuidar dos filhos sozinha. É desempregada, vive do trabalho da agricultura, mas consegue comprar material para o filho ir à escola, quando vende produtos que obtém do campo. Ao falar do filho e da educação bilíngue, começou por dizer, como disseram as outras mães, que não entende bem da razão que levou o filho para a educação bilíngue, mas que não se opõe a ela porque o filho já sabe ler e escrever, conta histórias que aparecem nos livros de Citshwa.

Zélia. Zélia é uma formadora de professores de educação bilíngue e ensina a disciplina de metodologia de línguas bantu. Tinha, na altura em que a pesquisa decorreu, aproximadamente 40 anos. Nasceu em Maputo, fala mais Xirhonga do que Citshwa. Embora compreenda o que se diz em Citshwa, ela disse sentir-se constrangida quando tenta falar , por isso prefere falar português em toda a sua comunicação com os falantes de Citshwa. É licenciada em Linguística Bantu pela Universidade Eduardo Mondlane. Casada, vive em Vilankulo há mais de dez anos, mas mesmo assim não sabe falar Citshwa, mas escreve e lê, pelos argumentos acima colocados.

2.4.5 Encontros dialógicos e observações de aulas

Delimitado o contexto da pesquisa, constituídos os interlocutores e definidos os procedimentos de geração de enunciados, a fase posterior caracterizou-se pela operacionalização dos encontros dialógicos para a geração dos enunciados. Importa destacar que aqui não utilizo o termo dado, porque, segundo afirma Bakhtin (2011), se o mundo não está dado, não existe de forma pronta e acabada. Em vez de dado, as ciências humanas lidam com enunciados porque se inserem nas relações humanas. Como já apontei anteriormente, o dado refere-se a algo pronto para ser coletado, ao passo que o enunciado refere-se ao produto da linguagem realizado no encontro entre um sujeito e outro.

Para isso, programei encontros dialógicos com os meus interlocutores para a geração dos enunciados, endo eles: um encontro com os gestores da escola, dois com duas professoras de educação bilíngue, um com as mães (encarregadas de educação) e um com uma formadora de professores. Além dos encontros dialógicos, planifiquei observações de aulas da 3ª e 4ª classes de Citshwa e de Português de turmas de educação bilíngue. As observações das aulas foram registradas em gravação de áudios, com algumas notas de campo e da memória do pesquisador. Devo frisar que não foram analisados os dialógos dos alunos, tendo dado primazia aos diálogos das professoras, porque objetivo foi, na verdade, pela visão de alguém que planifica, implementa e organiza o processo de ensino-aprendizagem, e não de quem depende muito das condições do processo organizado.

Antes de concluir este tópico, quero lembrar que para a constituição dos interlocutores era preciso ter em conta que o sujeito das ciências humanas é um ser responsivo, que pensa e age pela linguagem e participa ativamente do processo dialógico de construção do conhecimento e de formação criadora da conscência. Com efeito, busquei em Bakhtin (2011) elementos para organizar a preparação e organização dos encontros dialógicos. Refiro-me ao material, instrumentos de registro dos diálogos, o modo como proceder e como dispor os interlocutores para a fala e para a escuta. De acordo com Bakhtin (2011), compreendi que o lugar que os sujeitos ocupam socialmente organiza o seu modo de pensar, agir e intervir no processo de interlocução e de construção de conhecimentos.

Os encontros dialógicos, considerados encontros culturais de dois seres responsivos,

eu como pesquisador e o meu outro, o pesquisado, tiveram como critério de organização o lugar ocupado por cada um dos interlocutores, o que me permitiu compreender como e quais sentidos cada um destes interlocutores atribui às suas ações a partir dos lugar profissional que ocupa e como enxerga os acontecimentos. É sabido que, em Moçambique, no lugar da administração e gestão da escola, sua representação no plano interno e externo, de acordo com o Diploma Ministerial nº 46/2008, de 14 de Maio, está o diretor da escola como número um, seguido do diretor-adjunto pedagógico. Dos membros não-diretivos, encontram-se os professores e membros não-docentes e alunos.

2.4.6 Negociar a entrada no campo: possibilidades e fracassos

O diretor da escola foi a minha porta de entrada e de saída da escola investigada. O primeiro encontro com ele deu-se quando da apresentação do projeto de pesquisa, numa sexta-feira do dia primeiro de fevereiro de 2019 no período da manhã, quando eram aproximadamente 10 horas e 30 minutos. Nesse encontro, à porta fechada com ele, manifestei a minha intenção de realizar a pesquisa, apresentei o objetivo e a metodologia prevista. O projeto foi aceite, ainda que de forma oral, porque era necessário ele mesmo falar com os seus dois diretores-adjuntos pedagógicos e com os professores da educação bilíngue. Disse-me para que retornasse no dia 5 do mesmo mês de fevereiro.

Os diálogos daquele dia não foram gravados em nenhum aparelho digital, mas ficaram na minha memória e foram, a posterior, extremamente importantes para entender a sequências dos dialógos que vieram depois, como será observado no capítulo 3. Na ocasião, Tiago já mostrava as suas posições veladas por um discurso à favor da educação bilíngue. Ao enunciar que a minha pesquisa estava focada na educação bilíngue, disse logo que era bem-vinda, primeiro porque o tema aborda uma área sensível e depois porque constitui um desafio ao seu trabalho de organização e gestão da escola. Até este ponto, tudo parecia que ele apoiava a educação bilíngue, mas quando argumenta o porquê de ser uma área sensível e desafio ao seu trabalho, afirma que é porque se trata de um querer de alguém no Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, a quem, constantemente, chamou de “dono”. Como tal, a sua implementação é obrigatória e inquestionável. Ao falar da relação entre a educação bilíngue e aprendzagem da leitura e da escrita, chegou a dizer que considera que os alunos aprendem a

ler e escrever porque o “dono” disse isso.

Como disse, não cabe aqui o lugar da análise e reflexão dos diálogos, o que será feito adiante no capítulo 3, porque é o lugar que permite ao leitor acompanhar o raciocínio dos interlocutores nos diferentes momentos da sua interlocução com o pesquisador. Isto justifica ainda o fato de que o lugar dos meus encontros com o outro tem um caráter dialógico e se configura como lugar da troca cultural entre duas consciências responsivas, constituídas a partir das contrapalavras oriundas da relação de alteridade e de exotopia da minha parte e da parte do outro. Isto é, o Eu deste lado pronuncia palavras do seu querer-dizer e entender algo, e o outro, daquele lado, cria a partir do seu próprio lugar e no limite do seu excedente de visão, respostas que refletem e refratam a realidade do contexto social no qual está inserido.

Tais respostas, como diz Bakhtin (2011), não são relações lógicas; não podem caber numa consciência una e fechada em si mesma, mas respostas distanciadas umas das outras, sinal de que a consciência não está morta. Este é o motivo do meu concordar com a afirmação de Volóchinov (2017) de que a compreensão de uma palavra do outro procura uma contrapalavra à palavra, mas com ela não se confunde, porque é caracterizada por convergências e divergências, concordâncias e discordâncias (BAKHTIN, 1993), o tempo todo. Assim, os meus encontros dialógicos mostram que a palavra dos meus interlocutores como sujeitos responsivos é uma palavra cheia de concordâncias-discordâncias relativamente ao tema investigado do que consensos.

A atitude responsiva de Tiago, materializada sob a forma de palavras contraditórias, pôde ser também manifestada no segundo encontro que também não foi gravado pelos aparelhos digitais, mas pela memória. O segundo encontro deu-se no dia 5 do mesmo mês quando eu ia buscar resposta da aceitação ou não da minha intenção de realizar a pesquisa na escola que ele dirige. Disse na data que os seus diretores-adjuntos pedagógicos também tinham se interessado pela pesquisa pelas mesmas razões que ele apresentou. A minha posição de escuta tornou de novo visíves nas suas palavras vozes que se batem continuamente, mas internalizadas na sua mente. Fez entender que “mesmo lá no Ministério”, “os chefes”, expressões por ele usadas no ato da interlocução, não falam a mesma língua relativamente à educação bilíngue.

Mencionou, por exemplo, que a “Diretora Nacional” e o suposto “dono” da educação bilíngue falam duas linguagens contraditórias, sobretudo no que diz respeito à formação de

turmas, o que a seus olhos, segundo ele próprio, a primeira é menos favorável à educação bilíngue, se comparada com o segundo, o dono. Contou que a primeira não obriga ninguém a se matricular na educação bilíngue, porque deve ser uma escolha livre dos pais e do aluno, enquanto para o segundo todos os alunos, sobretudo os fracos com língua materna bantu, "devem se matricular no programa de educação bilíngue" para mostrar que "o bilíngue é importante". Ao emitir sua opinião, a contradição nas suas palavras ficou evidente quando revela que a educação bilíngue é bem-vinda porque facilita aprendizagem da leitura e da escrita, mas quem vê essa aprendizagem é o "dono" quando vem de visita à escola. Essas palavras revelam, no meu ponto de vista, um distanciamento de Tiago relativamente aos resultados da educação bilíngue face à aprendizagem da leitura e da escrita.

Além destes encontros com o diretor da escola, à sós nós os dois no seu gabinete, que marcaram, segundo Graue e Walsh (2003) o momento de negociação da entrada para a pesquisa de campo em que o pesquisador manifesta a sua intenção de pesquisa, conquista simpatias com os possíveis interlocutores, formaliza a pesquisa, outros encontros se seguiram. O primeiro destes encontros, decorreu no dia 28 de maio de 2019, pelas 14 horas e 30 minutos, no gabinete do diretor da escola, mas já com a participação de duas professoras da educação bilíngue que viriam a ser as minhas interlocutoras da pesquisa.

O que marca este encontro não são em si atitudes responsivas e contraditórias em relação à educação bilíngue, mas a manifestação de consentimento das professoras da educação bilíngue como particípes e interlocultoras da pesquisa e sobre a negociação dos procedimentos e intrumentos de geração de enunciados. Como já adiantei, a pesquisa foi condicionada à não gravação de vídeos e imagens pelos interlocutores temerosos de represálias por suas atitudes supostamente contrárias ao discurso oficial relativamente à educação bilíngue, o que concorreu para comprovar as afirmações de Tiago quando diz que essa modalidade pode ser um projeto de alguém no Ministério da Educação para justificar sua atitude contrária.

A Isabel, como professora de educação bilíngue, voz de muita experiência na carreira e atuação docente no Ensino Básico, revelou uma atitude resistente em participar da pesquisa, tendo chegado ao ponto de sabotar algumas aulas por ausências seguidas para impedir o eu-pesquisador de observar as suas aulas como era um dos objetivos. Para compreender este comportamento e conquistar a sua simpatia, busquei apoio nas recomendações de Graue e

Walsh (2003) e nos postulados da filosofia dos autores russos. Segundo esses autores, nas ciências humanas, o pesquisador deve ter conta que o sujeito de investigação não se confunde com um objeto passível de uma manipulação. Por ser um ser responsivo, muda de atitude o momento todo. Dessa recomendação, relacionada com o campo das ciências humanas, pude reconhecer aspectos semânticos, axiológicos, significativos e expressivos que constituem o discurso da Isabel e perceber como esses aspectos explicam a sua posição resistente.

A partir das suas palavras, "sempre que a inspeção chega nesta escola, eu é que sou vítima", "o senhor vai gravar?" "eu fico sem chão", compreendi que o problema resulta do fato de ela me imaginar como inspetor que vai à sua sala fiscalizar o seu trabalho, associado ao receio de ser gravada, compreensão essa que me permitiu engendrar ações de negociação e reforço da explicitação do objetivo e tratamento das informações geradas a partir dos encontros dialógicos e de observação de aulas.

Ultrapassado o obstáculo, a pesquisa decorreu a partir daí sem sobressaltos. Eu-pesquisador e ela ocupamos uma posição ativamente responsiva diante dos eventos dalógicos As relações assumiram posição de alteridade e de exotopia, e, como diz Bakhtin (2011), o falante tornou-se ouvinte, o ouvinte tornou-se falante e assim vice-versa. Ela passou a ser uma respondente ativa e demonstrou uma atitude de compromentimento, por um lado e uma atitude de gratidão, por outro, pela oportunidade criadora de participar na construção do conhecimento novo e de sua própria constituição.

As recomendações de Bakhtin (2011) dão conta de que o sujeito das ciências humanas deve estar envolvido em todas as atividades de seu interesse e do grupo social em que está inserido. Uma das minhas atitudes perante essa recomendação foi de envolver todos os meus interlocutores em todas as ações investigativas e, nesse caso, foi na definição do calendário dos encontros dialógicos e de observações de aula. A organização desses encontros ficou distribuída conforme se apresenta na tabela seguinte:

Quadro 2- Caracterização dos encontros dialógicos

ENCONTROS DIALÓGICOS	DATA	LOCAL	TEMPO
Encontros I com as professoras	6/6/2019	Sala 14	45 minutos
Encontro com a direção da escola	19/06/2019	Gabinete do diretor	90 minutos
Encontro II com as professoras	26/7/2019	Sala 14	45 minutos

Encontro I com as mães (encarregadas de educação).	27/07/2019	Ao lado da cantina da escola (debaixo de uma árvore onde foram improvisados assentos para os professores sentarem nos tempos livres)	75 minutos
Encontro com a formadora	27/06/2019	Sala do núcleo	45 minutos

Elaborado pelo autor (2021)

2.4.7 O desenvolvimento dos encontros dialógicos

Era preciso investigar pela linguagem dos interlocutores a partir do lugar que ocupam no grupo social, para que pudesse contextualizar as atividades no âmbito em que são realizadas, e para que pudesse compreender o sentidos dos enunciados proferidos por eles a respeito do contexto em que são produzidos. No processo de geração dos enunciados, os temas que surgiram com frequência e assim mereceram a minha atenção se posicionam entre o sentido do bilinguismo, educação bilíngue e o ensino da linguagem escrita.

Conforme ilustra a tabela acima, o primeiro encontro deu-se com as professoras no dia 6 de junho de 2019 e o segundo no dia 27 de julho do mesmo ano, distinguindo-se um do outro pelos temas emergidos no evento. Com os gestores (diretor e diretora-adjunta pedagógica) programei e realizamos um único encontro de diálogo e o mesmo sucedeu com as cinco mães (encarregadas de educação) e também com a formadora dos professores de educação bilíngue. A diferença em termos do número de encontros para cada agrupamento social, o dos gestores da escola, o dos professores, representado pelas duas professoras de educação bilíngue, o dos pais e encarregados de educação, e o dos formadores, representado por uma formadora, deveu-se, na verdade, ao enfoque e tempo previsto para os temas. Já que os encontros com as professoras tiveram lugar nos intervalos de aulas para não perturbar o curso normal das atividades, era preciso dividir a discussão por temas, tendo o tema de bilinguismo e educação bilíngue (sentidos a favor ou não da educação bilíngue em Moçambique e na escola investigada) decorrido no dia 6 de junho e o segundo tema, sobre a leitura e escrita (concepções e práticas), no dia 27 de julho do mesmo ano.

Compreendi, a partir das palavras das professoras, mas eu também sei disso a partir da

experiência de ter sido professor no Ensino Básico, que as instruções oficiais de planificação de aulas exigem que as aulas decorram seguindo o mesmo ritmo em todas as escolas da ZIP (Zona de Influência Pedagógica), em todo o distrito, em toda a província e em todo o país, para garantir que, segundo essas instruções, os professores caminhem no mesmo juntos até o fim do ano. Não pretendo discutir este assunto neste estudo relativamente ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem, que deveriam ser do interesse do aluno, e não apenas o cumprimento da listagem dos conteúdos, entretanto trouxe-o aqui para justificar a minha (nossa) decisão dos encontros dialógicos marcados apenas para o período dos intervalos de aulas, justamente para que as professoras não atrasassem do rítimo dos outros professores. A todos os interlocutores, pedi para falarem das vivências, experiências e práticas do bilinguismo e de educação bilíngue e deixei que cada um deles se expressasse livremente sobre o tema, se relevante ou não, se traz alguma mudança nas práticas tradicionais de ensino da leitura e da escrita e no quotidiano do trabalho, enfim, sobre vários aspectos desse tema, conforme o aprofundamento dado por cada um deles.

Apesar de saber a importância da alternância de sujeitos, conforme diz Bakhtin (2011) para criar réplicas e contrapalavras da palavra do outro, decidi deixar-lhes falar durante o tempo que julgassem necessário para aprofundar os seus pontos de vista sobre o tema em questão, eu intervindo menos para escutar mais. Na verdade, nem todos os diálogos foram iniciados por mim, vezes em que os meus interlocutores interpelavam-me para saber, questionar ou aprofundar alguma discussão tida antes e, deste modo, surgiram vários encontros que aqui considero como encontros dialógicos espontâneos e, que embora não tenham sido gravados por aparelhos digitais, fi-lo pela memória, mas passados imediatamente para o escrito, sob recomendação de Graue e Walsh (2003).

Em relação ao tema da leitura e escrita, que surge também no âmbito da pesquisa como tema de grande importância, por ser referenciado constantemente não só pelos interlocutores com quem dialoguei, mas também pelos documentos oficiais como um dos fatores para a transformação curricular do Ensino Básico e para a introdução da educação bilíngue que houve em Moçambique, os diálogos, tendo como base o objetivo e as questões desencadeadoras da pesquisa, giraram em torno dos sentidos que os diferentes interlocutores atribuem a esses instrumentos históricos e culturais indispensáveis para a emancipação do homem. Contudo, sem se esquecer que, em todos esses diálogos, o que se pretende, em última

instância, é compreender o jogo de forças centrípetas e centrífugas que permeia o programa de educação bilíngue em Moçambique, o processo de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita, bem como os resultados que dele decorrem.

No encontro dialógico com os gestores da escola, a discussão inicia com o diretor quando tentava situar o momento em que começou a ouvir discursos a favor da educação bilíngue. Para ele, parece que o que os resultados da educação bilíngue contrariam os argumentos que os discursos apresentados a quando da sua introdução visto que os professores que atuam nela não recebem apoio técnico por quem tem esse dever. Em sua opinião, os professores deviam receber capacitações permanentes, porque não têm uma formação apropriada para atuarem nesta modalidade de ensino.

Disse ainda que, na altura em que a educação bilíngue foi introduzida na escola, ele ocupava o cargo de diretor-adjunto pedagógico até 2014, por isso não dispõe de uma informação aprofundada que teria se fosse diretor fizesse toda essa introdução para retomar suas palavras que dirigiu para mim ainda na fase da negociação para a entrada na pesquisa de campo, fase essa à qual fiz menção anteriormente. Para ele, "o bilíngue é importante, mas as escolas deviam ser apoiadas em termos de gramáticas e dicionários [...] os alunos podiam saber ler e escrever [...], posso dizer que estão a ler. É isso que o dono falou quando veio [...]" (Diálogo do dia 19/06/2019) e chegou a falar do apoio que ele mesmo fez aos professores de educação. Disse ter lhes oferecido um dicionário de Citshwa. Teresa, na qualidade de diretora-adjunta pedagógica, antes da minha intervenção, continuou a discussão de Tiago reforçando os discursos promissores sobre a educação bilíngue.

Assim como Tiago, Teresa fez entender também que o sucesso da educação bilíngue passa pelo apoio técnico e material às escolas que introduzem a educação bilíngue. Sobre vários aspectos tratamos a seguir a essas palavras introdutórias do nosso encontro de várias questões. Como pesquisador, coloquei aos dois gestores algumas questões e várias me foram colocadas, e, assim como diz Bakhtin (2011), esse encontro tornou-se uma arena de troca de vozes e de alternância de perguntas e respostas.

Do modo semelhante, a ideia de que a educação bilíngue dá mais trabalho, referenciada por Tiago naquele inicial de fevereiro de 2019, foi retomada pelos dois gestores indicando que as escolas que atendem a educação bilíngue somam prejuízos, se comparadas com aquelas atendem apenas a modalidade tradicional monolíngue, porque no lugar de se

concentrarem numa única modalidade, suas ações se dividem em duas modalidades.

Sobre o tema leitura e escrita, que surge na sequência do tema da educação bilíngue, tanto o diretor Tiago quanto a diretora-adjunta pedagógica Teresa se concentraram no Plano Nacional de Leitura e Escrita para responder à minha pergunta que pretendia saber que ações, eles, como representantes da escola e responsáveis pelo processo de planificação e organização do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, introduzem no programa de educação bilíngue para que os resultados esperados sejam alcançados.

Após uma breve descrição dos objetivos do referido Plano e da concepção da leitura e da escrita nele veiculado feita pela diretora-adjunta pedagógica, indicaram que suas ações se concentram na instrução dos professores para saberem identificar os alunos que apresentam dificuldades e as respectivas áreas do processo de leitura e da escrita em que há maiores dificuldades, e ensinar-lhes de modo que possam participar do concurso Nacional da leitura e escrita que começa na escola, depois vai para a ZIP, Distrito, Província até o país todo.

2.4.8 Desenvolvimento das observações de aulas

Conforme me referi atrás, além dos encontros dialógicos que mantive com os meus interlocutores, também observei aulas de Citshwa (língua materna) e de Português em turmas da 3ª e 4ª classes. Com efeito, decidi logo de início com as duas professoras datas para essa tarefa. Por razões que anteriormente expliquei, que envolveram a resistência da Isabel, não foi possível iniciar observar aulas de todas as professoras na mesma semana e, por esse motivo justifica-se o número desigual de aulas. Observei sete (7) aulas de Citshwa e igual número de Português da 3ª classe nos dias 31/05/, 05/06/, 10/06, 17/06/, 19/06/, 19/06/ e 15/07/ de 2019 e apenas quatro (4) aulas Citshwa e igual número de aulas de Português nos dias 13/06/, 21/06/, 11/07/ e 18/07 do mesmo ano de 2019 da 4ª classe.

Importa considerar que, com Bakhtin (2011), a observação é um vivenciamento empático, um momento de amorosidade, momento de alteridade e exotopia. Isto significa que o eu-pesquisador e o Outro-pesquisador adquirem durante o ato de observar uma unidade, mas tal se dá nas suas diferenças e singularidades e não necessariamente nas coincidências. Desse modo, posso dizer que no ato de observar as aulas como um procedimento de pesquisa cujas premissas foram buscadas em Bakhtin (2011), quando explica no romance de

Dostoievski a relação do autor da obra e os seus personagens, foi, sem dúvida, um momento de vivenciar com as professoras momentos de singularidades da sua prática diária de dar aulas da linguagem escrita a fim de compreender as atitudes ideológicas em suas diferentes modalidades da linguagem (gestuais, expressivas e verbais), registradas sob forma de embates ideológicos.

A relação entre o autor e os personagens em Dostoievski, como explica Bakhtin (2011), não é uma forma de dublagem, porque ambos são seres responsivos e, como tal, a consciência do personagem, nessa perspectiva, "não se insere na moldura do autor" (BAKHTIN, 2011, p. 338). Na verdade, como explica Bakhtin (2011), o autor cria criaturas independentes dele, os personagens, com os quais acaba ficando em igualdade de direitos e entra nas relações dialógicas. Ainda pela discussão, sobretudo no início da observação, marcada pela resistência de Isabel, e mesmo por aqueles que permaneceram com palavras engolidas, durante todo ato de observar, reflito ainda mais a relevância da pesquisa na sala de aulas não como um momento de concordâncias. Isso explica bem o vivido por mim no momento e o motivo por que, embora já tivesse combinado o calendário da observação de aulas com as professoras, buscava sempre saber antes se estaria em condições de me receber porque algumas vezes chegava à escola e ficava sozinho com os alunos porque a professora simplesmente se ausentava sem avisar.

O ser humano é livre de pensar e de mudar as suas escolhas sempre que a situação lhe convier. É nesses termos que Bakhtin pensa ao dizer que a consciência do homem é "rica em conteúdos e plenitude, não inserida na moldura que conclui a realidade, consciência essa que não pode ser *concluída* por nada" (BAKHTIN, 2011, p. 338 Destaques do autor). Por isso, e motivado por Graue e Walsh (2003), não podia determinar o que observar no outro, o que ele devia fazer para que o pesquisador observasse, como algumas vezes aconteceu em que as professoras me questionavam sobre o que pretendia observar nas suas aulas.

Ao me fazerem estas perguntas, logo eu entendi que elas esperavam que eu dissesse o que queria ver, mas não era o caso. Isso não era necessário, porque o observador das ciências humanas observa tudo para depois selecionar o que analisar em função da relevância, como recomendam Graue e Walsh (2003) e Geraldi (2012). É dessa forma que Bakhtin caracteriza o autor dostoieviskiano: "O autor é profundamente ativo, mas o seu ativismo tem um caráter dialógico especial [porque] interroga, provoca, responde, concorda, discorda, etc."

(BAKHTIN, 2011, p. 339) e é cativo em relação à consciência viva e isonômica do outro, e não a objetos passíveis de manipulação com decisões prontas e acabadas.

Tive a oportunidade de observar as aulas, mas não de forma alguma como um observador passivo, que apenas monta os pontos de vista alheios, as verdades alheias, renunciando inteiramente ao meu ponto de vista, à minha verdade. Coloquei-me no lugar de um ser dialógico, isto é, na relação de reciprocidade entre a minha verdade, o meu ponto de vista e a verdade e ponto de vista das professoras. No âmbito dessa observação, as professoras, ao se debruçarem sobre os temas de bilinguismo e educação bilíngue, e de leitura e escrita, os mesmos que circularam nos encontros dialógicos, revelaram seus dilemas entre a adesão e resistência ao discurso oficial relativamente, mas, enquanto isso, a minha memória responsiva tratava de registar pontos de convergência e divergência entre eles. Como será visto no capítulo 3 da análise dos enunciados, a memória registrou mais pontos de convergência do que de divergências entre o discurso oficial e a prática das professoras quanto ao reducionismo da linguagem escrita.

Naquele ano em que a pesquisa de campo foi realizada, as aulas da educação bilíngue decorriam no período da tarde, isto é, das 12 horas às 17 e 35 minutos. As aulas da 3ª e 4ª classes, em particular, decorreram em salas próximas uma da outra devidamente numeradas. No interior das salas havia carteiras duplas, mas em que, por vezes, sentavam três alunos. A turma da 3ª classe era composta por 23 alunos, eu como observador, escolhi um lugar estratégico para sentar, no fundo da sala para poder ver todos os alunos e a professora. Juntei-me aos alunos nos grupos de estudo para poder entender o que faziam a partir das instruções da professora. Coloquei o meu gravador digital de voz na mesa da professora e outro, no celular, comigo na minha mesa.

Saía certas vezes com o grupo de estudo em que estive inserido para fora da sala praticar alguns exercícios da aula. Ajudei a professora a fixar material didático na parede da sala, ao lado do quadro de giz, a uma altura visível por todos os alunos, já que a professora tem uma estatura média. Fui motivado por Volóchinov (2017) quando aborda a questão dos relacionamentos entre os homens como chave da compreensão mútua. Para este autor, é muito difícil relacionarmo-nos com outra consciência a não ser que essa consciência esteja inserida no meio em que atuamos. Essa compreensão justifica a importância do meu envolvimento na sala de aulas para que pudesse entender melhor o contexto e dar escuta ao

outro.

2.5 O percurso da análise dos enunciados

Bakhtin (2011) diz que todo o trabalho de investigação da linguagem opera com os gêneros da palavra (primários e secundários) e acrescenta que no processo de sua formação, os gêneros secundários "incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata" (BAKHTIN, 2011, p. 263). Tendo em conta essa perspectiva, a análise dos enunciados neste estudo se deu a partir de três fontes principais: a) enunciados escritos materializados pelos autores dos documentos de orientação técnica do processo de ensino-aprendizagem do Ensino Básico; b) enunciados orais pronunciados por dois gestores da escola em questão, duas professoras da educação bilíngue, cinco mães (encarregadas de educação bilíngue) e uma formadora de professores. Nesta perspectiva, trouxe a terceira fonte, que são os textos teóricos da filosofia da linguagem e as confrontei com aquelas para potencializar a construção de um gênero da palavra, o dialógico possível.

Frente ao compromisso assumido com a pesquisa em ciências humanas, analisei os enunciados gerados a partir das três fontes à luz do princípio bakhtiniano de cotejamento discutido ainda neste estudo. Ao confrontar os enunciados verbalmente expressos e os não expressos, pude, responsivamente, desvelar as ideologias que ecoavam a partir das falas de cada um dos interloctores desta pesquisa. Cabe, no entanto, ressaltar, como discutido por Geraldi (2012), que o cotejamento consiste em cruzar várias fontes de enunciados, e tem como um de seus objetivos recuperar camadas de enunciados a que um certo texto responde, por isso, o autor não vê incompatilidade com a pesquisa narrativa e com o paradigma indiciário, que considera indícios para formular hipóteses com as quais se constroem os sentidos provisórios.

Cotejar é construir um sentido para um enunciado, para um texto e a validade desta metodologia mede-se pela profundidade e consistência dos seus argumentos. Ou seja, o conhecimento que se produz a partir do cotejamento em diálogo com a pesquisa narrativa e o paradigma indiciário não se esgota no próprio enunciado tomado para análise. O conhecimento produzido não se generaliza, porque adquire um estatuto de conhecimento

concreto, único e irrepetível. É essa virtude que busco com esta metodologia, porque o conhecimento construído se torna cognitivamente produtivo e pode ser reaplicado na compreensão de outros enunciados, sem, no entanto, se tornar uma palavra final, mas pontos de vista.

Outra virtude desta metodologia é que o conhecimento não é constuído unicamente pelo pesquisador a partir do seu universo cultural, porque se relaciona de forma alteritária e exotópica com os seus outros. Para construção do gênero chamei outras vozes para compor a tessitura dialógica, uma vez que os sentidos são aprofundados com outros sentidos trazidos por outras vozes. Quanto mais o outro puder dizer a sua palavra e quanto mais vozes sociais puderem ecoar, mais profunda e melhor é a compreensão do pesquisador em relação com o texto a compreender.

Assim, a seguir, dou início à compreensão dos textos e produção do novo conhecimento.

CAPÍTULO III – COM A PALAVRA, OS DIFERENTES INTERLOCUTORES

Os enunciados que a seguir são analisados dizem respeito ao diálogo travado com os discursos de orientação técnica de orientação do processo de ensino-aprendizagem no Plano Curricular, no Programa de Ensino e nos Livros Didáticos do Ensino Básico e com dois gestores, duas professoras, cinco mães (encarregadas de educação) e uma formadora de professores de educação bilíngue constituídos como interlocutores da pesquisa que realizei.

3.1 A palavra na forma e a ideologia oficial

Na atualidade, as palavras das instituições têm uma importância muito grande na vida cotidiana. Entendo, segundo Volóchinov (2017, p. 213), que tais palavras "se cristalizam a partir da ideologia do cotidiano, e, por sua vez, exercem sobre ela uma influência inversa, e costumam dar tom a essa ideologia do cotidiano". Isto quer dizer que, ao mesmo tempo, essas palavras ideológicas formadas "preservam constantemente a mais viva ligação orgânica com a ideologia do cotidiano, nutrem-se da sua seiva e fora dela" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 213), por isso, não podem ser analisadas e compreendidas fora dessa ideologia do cotidiano, porque fora dela estão mortas, assim como está morta uma ideia fora da sua percepção avaliativa viva.

Essas palavras, ainda que aparentemente individuais, o que dizem, enunciam, tornam-se socialmente importantes e referenciam os debates e diálogos cotidianos. De fato, prestando-se um pouco de atenção nas palavras de uma instituição, qual seja a sua natureza social, política, econômica, religiosa, certamente se percebe que elas se inscrevem sempre no interior de um dado projeto e se dirigem sempre a um certo auditório, retransmitem, evocam, ponderam e julgam palavras, opiniões, declarações e informações repassadas pelas sociedades e reverberam as falas repudiando-as ou concordando com elas. Tendo em conta o exposto, nesta subseção faço uma discussão dos documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem do ensino básico: o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), os Programas de ensino e Planos de estudo de Língua Materna e de Português- L2) e os livros didáticos das respectivas disciplinas na perspectiva bakhtiniana da palavra oficial e suas estratificações que exercem forças sobre a ideologia do cotidiano e constituem o currículo do ensino primário em

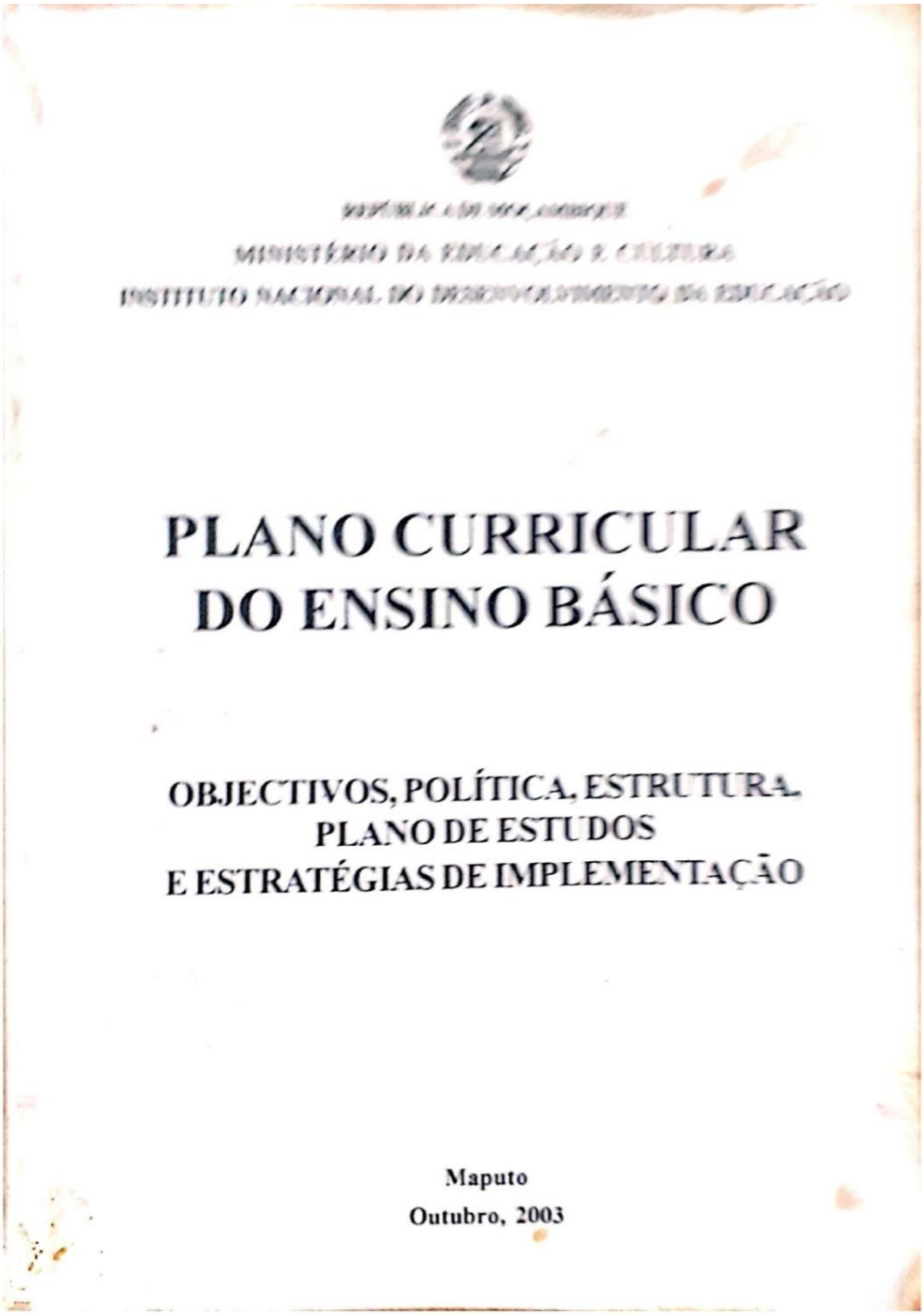
Moçambique.

Como a palavra é uma arena, como diz Volóchinov (2017), seria impossível lograr êxito nessa empreitada sem, no entanto, atentar-me às forças centrípetas e centrífugas nos documentos em questão, considerando que o movimento de transformação curricular do Ensino Básico em Moçambique, que originou a entrada e implementação do programa de educação bilíngue foi realizado por diversos sujeitos que falam e agem de forma também distinta acerca do fazer pedagógico. As palavras de Bakhtin (2011, p. 183) segundo as quais em uma obra criada "[...] há dois poderes e duas ordens criadas por esses poderes, as quais se condicionam mutuamente [...]", reforçam ainda mais esse posicionamento de que é imprescindível considerar os enunciados dos elaboradores desses materiais compreendidos como fontes que revelam formas poderosas de manifestações da linguagem pela disputa de espaço e tempo, capazes de provocar mudanças na consciência ideológica do homem.

3.1.1 A ideologia e a estilística no PCEB e o PE2

Conforme discuti no capítulo anterior, o novo currículo do Ensino Básico em Moçambique entrou em vigor em 2004, fruto de um conjunto de reformas do Sistema Nacional da Educação, ao se constatar que o que vinha sendo implementado desde os anos de 1983 não conseguia realizar os objetivos que haviam sido traçados e, além do mais, já estava desajustado à realidade social, econômica e cultural do momento. Esse currículo surge como resposta a essa exigência, cujas políticas, objetivos e estratégias de implementação do currículo do Ensino Básico estão sistematizados no documento chamado de *Plano Curricular do Ensino Básico: objetivos, política, estrutura, planos de estudos e estratégias de implementação*, o qual descrevo a seguir.

Figura 3: Plano curricular do ensino básico



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

PLANO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO

OBJECTIVOS, POLÍTICA, ESTRUTURA, PLANO DE ESTUDOS E ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO

Maputo

Outubro, 2003

Digitalizado com CamScanner

Fonte: INDE/MINED (2003).

Costuma dizer-se que "meia palavra basta, para um bom entendedor". As palavras: "objetivos", "política", "estrutura", "planos de estudos" e "estratégia de implementação", na capa do Plano Curricular do Ensino Básico, mostram claramente o movimento da palavra dos

idealizadores desse currículo, desempenhando o papel de uma força centrípeta, que define e controla o que o professor deve proceder na sua atuação educativa e o que o aluno deve aprender. Como tratarei, adiante, ao analisar com profundidade o documento, os sujeitos que dirigiram a transformação curricular do Ensino Básico escreveram esse Plano, colocam a prática educativa, autoritária e obrigatória à frente de qualquer decisão de mudança, de renovação e de um possível ato de não cumprimento. Práticas pedagógicas tradicionais ocidentais marcadas pelo controle e fiscalização do trabalho docente parecem inundar o pensamento dos sujeitos à frente das decisões políticas educativas e de elaboração do material pedagógico para os professores em Moçambique sobre a língua única.

De acordo com Bakhtin (1993), existem processos histórico-sociais que influenciam a gênese da língua única, das forças centrípetas: os processos ideológicos eurocentristas. Segundo este autor, sob esta perspectiva, a língua é única, porque não pode integrar mudanças no seu interior e deve, por isso, permanecer única em todos os tempos. Para elucidar, o colonialismo português em Moçambique, por um lado, e a influência marxista stalinista internalizada pela FRELIMO, por outro, contribuíram para a criação de uma língua única em todas as esferas da sociedade.

O colonialismo português impôs um comando da metrópole para as colônias em torno de uma língua de autoridade, o Português, para impedir uma eventual decisão de subversão em favor do povo, ou da cultura e da língua de Moçambique. A FRELIMO, quando chegou ao poder, e mesmo antes, isto é, durante a Luta Armada, fez o mesmo, mas por outros motivos e objetivos, sob influência do marxismo-stalinista com quem teve contato durante a Luta Armada, influência essa que gira em torno da escolha de uma língua única, língua que controla, unifica e, ao mesmo tempo, afasta qualquer decisão de não cumprimento à norma.

Sob uma ou outra influência, a liberdade de movimentar-se pela linguagem é limitada e submetida às formas padronizadas de agir, de falar, de fazer, de pensar e de avaliar, o que é visível pelo modo como o currículo do ensino básico e o plano curricular estão organizados e escritos, como uma fórmula, uma receita a ser seguida passo a passo.

O presssuposto reinante nos processos histórico-sociais, autoritários e dogmáticos, é o de que a palavra é neutra, podendo servir a todas as classes de uma forma idêntica e ser, sob esta perspectiva, indiferente às classes. Concordo com Bakhtin (1993) e Volóchinov (2017), quando afirmam que os homens, os grupos sociais singulares, estão longe de serem

indiferentes à linguagem. De fato, eles (os homens) se servem da linguagem em razão dos seus interesses e de suas necessidades, para impor um vocabulário e um tom particulares que refletem as condições concretas da esfera social em que atuam. As classes dominantes invertem essa ordem, primam pela criação de uma norma da classe para a imporem às classes dominadas. Vejo que é desta forma que os idealizadores do currículo do Ensino Básico em Moçambique, por meio do Plano em questão, se constituem como uma força centrípeta, e manifestam certa distância que os afastam dos professores que atuam diretamente na sala de aula e dos alunos que aprendem.

O documento abre com uma introdução, na qual os seus elaboradores descrevem-no como "pilar" de todo o currículo do Ensino Básico e fecha no anexo, com um enunciado que o caracteriza e caracteriza os Programas de ensino como "lei, sendo que são de cumprimento obrigatório". Ao longo deste tópico, tento compreender os fatores históricos que os envolvem, porque permitem que seja inferida a sua relação com os professores com o seu trabalho docente.

Em 2017 uma versão atualizada do Plano Curricular do Ensino Primário - PCEP – entrou em vigor na sequência da revisão pontual dos programas de ensino, motivada pela entrada da nova lei nº 18/2018, de 28 de dezembro. Entretanto, até 2019, os professores, pelo menos os professores da escola onde realizei a pesquisa, conheciam e utilizavam o Plano de 2003 e é deste que trato aqui, também porque quanto a esse aspecto da palavra autoritária, dogmática e prescritiva, se repete mesmo no PCEP. Esse documento é um enunciado cujos autores são profissionais e técnicos do Ministério da Educação, representando obviamente vozes

> dos professores, dos supervisores e dos inspetores educacionais, dos pais e dos encarregados de educação, em geral, das diferentes sensibilidades da sociedade moçambicana: governantes, políticos, religiosos, empresários, sindicalistas, autoridades e líderes locais, Organizações Não-Governamentais, de entre outras (INDE/MINED, 2003a, p. 7)

Para esses elaboradores, o plano curricular constitui "pilar do currículo do Ensino Básico em Moçambique [...] porque apresenta as linhas gerais que sustentam o novo currículo, assim como as perspectivas do Ensino Básico no país" (INDE/MINED, 2003a, p. 7). Com o termo pilar, entendo que eles querem tornar o documento uma força centrípeta, que

unifica os modos de agir dos professores. Essa palavra ganha força ainda quando eles evocam vozes que tendem emprestar autoridade e autenticidade para justificar e tentar convencer outras vozes sobre a pertinência da realização da transformação curricular. Neste ponto, é necessário ouvir Bakhtin (1993) sobre a vinculação da palavra a uma autoridade.

O autor afirma que quando isso acontece, a compreensão dos sentidos também se desvincula do mundo do processo de interação verbal e extraverbal, a palavra viva morre e torna-se abstrata e autoritária. A "vinculação da palavra à autoridade – reconhecida por nós ou não – distingue e isola a palavra de maneira específica: ela exige distância em relação a si mesma, distância que pode tomar uma coloração tanto positiva quanto negativa (BAKHTIN, 1993, p. 143).

Nos mesmos termos, Volóchinov (2017) afirma que o mesmo fenômeno, o de isolamento da palavra e de estabilização da sua significação fora do contexto, ocorre quando há comparação entre as línguas; cria-se uma ficção de um objeto único, real e correspondente à palavra que apaga outras línguas com que se compara. E, no caso, é negativa, porque, olhando para a forma como o currículo se organiza, ele não permite a palavra viva dos professores, da sociedade e dos alunos, de modo particular, a quem, em última instância, o currículo se destina diretamente.

Aliás, como Bakhtin disse, é claro que essa palavra pode organizar massas de palavras que a interpretam, que a exaltam, que a aplicam, "mas ela não se confunde com ela [...] permanecendo nitidamente isolada, compacta e inerte" (BAKHTIN, 1993, p. 143). De fato, isso é negativo na constituição da palavra-vida. Portanto, o empréstimo de autoridade serve como uma ideologia para silenciar, e não para denunciar atos negativos e libertar sujeitos.

Volóchinov (2017) é mais incisivo nessa crítica, ao dizer que ao desvincular a palavra da situação extraverbal, isto é, ao se isolar o estudo da palavra do gênero no qual ela nasce, ignora-se a singularidade do sujeito concreto e revela-se uma visão de língua estrangeira que apaga as diferenças e unifica sujeitos e os saberes da palavra. Bakhtin (2012) também faz a mesma crítica. Ele sustenta que eu não posso ser arrancado do mundo no qual me encontro como concreto, porque para a minha consciência,

> esse mundo, como um *todo arquitetônico*, é disposto em torno de mim como único centro de realização do meu ato; tenho a ver com este meu mundo na medida em que eu mesmo *me realizo*, em minha ação-visão, ação-pensamento, ação-fazer-prático (BAKHTIN, 2012, p. 118).

É necessário, segundo Volóchinov (2017), que a palavra do outro entre na unidade temática, se cruze com a palavra viva, porque ao permanecer palavra morta, manter a sua independência constitutiva, pode simplesmente, ser caracterizada superficialmente (VOLÓCHINOV, 2017). A palavra viva é sempre desafiadora porque desestabiliza a ideologia já formada e cristalizada. Tento insistir, recorrendo ao pensamento de Bakhtin (2011), na ideia de que vivemos no mundo de muitos tons e nele as diferenças são percebidas no encontro com outras culturas, e não fora dele, por isso não podem ser apagadas.

A nossa singularidade como seres únicos e concretos não teria existência sem a existência do outro como diferente; da língua dele compreendo o meu mundo. É claro que a distância em relação a outro é fundamental, mas não explica a indiferença, porque com os limites fronteiriços apagados reduzem-se as distâncias entre as culturas, entre as épocas, entre os sujeitos e os sentidos atribuídos por cada sujeito a cada realidade, fabricando-se, deste modo, um falso mundo e seu acabamento no acontecimento do mundo ético (BAKHTIN, 2012).

Em outro trabalho, Bakhtin (1993), atendo-se em uma mesma crítica, afirma que a abordagem normatizada da língua única é condenada ao fracasso, ao supervalorizar uma única força presente em qualquer fenômeno social – centralizadora e unificadora e ignorando por inteiro as forças centrípetas e centrífugas, descentralizadoras e desagregadoras. Conclui que as duas forças são inseparáveis e agem simultaneamente sobre a linguagem numa perspectiva de plurilinguismo dialogizado.

Voltando ainda para o sentido do substantivo *pilar*, não resta dúvida que existe uma grande diferença entre o sentido do substantivo *pilar* utilizado pelos elaboradores do Plano Curricular do Ensino Básico e o enunciado utilizado por Bakhtin (2011). É preciso procurar o sentido do substantivo *pilar* nos trabalhos da filologia. De acordo com Volóchinov (2017), no pensamento linguístico nascido no processo de domínio de uma língua morta e alheia para o falante, para um filólogo o trabalho busca simplesmente decifrar a língua e transmitir a língua decifrada ao falante. “O filólogo sempre é em todo lugar um [*sacerdote*] um decifrador de escritas e palavras alheias [...] e um professor, isto é, um transmissor *daquilo que foi descodificado ou herdado da tradição.* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 187).

Nesse caso, quando os elaboradores do Plano em questão afirmam que o Plano

Curricular constitui *pilar,* querem efetivamente dizer que ele é um código onde a tarefa do professor e das crianças há de saber decifrar esse mesmo código. Isso significa que caso esse falante, o professor ou a criança submetida a esse fatídico exercício de decifrar, conheçam somente a sua língua materna, o que é muito provável, como afirma Volóchinov (2017, p. 187), se a palavra para eles "coincidisse com a palavra materna, se a palavra alheia enigmática, isto é, a palavra de uma língua alheia não tivesse aparecido em seu horizonte", [eles nunca serão vistos como falantes, como sujeitos concretos] como diz Volóchinov (2017, p. 187), simplesmente, eles "são enfeitiçados e escravizados pelo mesmo fenômeno: a palavra alheia estranha estrangeira",

O sentido metafórico da palavra alheia volochinoviano permite entender o Plano Curricular como se fosse essa palavra alheia, porque se no processo de ensino e aprendizagem. É disso que fala Volóchinov da palavra alheia:

> Esse grandioso papel organizador da **palavra alheia sempre vinha acompanhado pela força e pela organização alheia** ou era encontrado por um jovem povo conquistador no terreno de uma cultura antiga e poderosa ocupada por ele, como se ele escravizasse a consciência ideológica do povo conquistador a partir dos túmulos. Como resultado, a palavra alheia, nas profundezas da consciência histórica dos povos, f**undiu-se com a ideia de poder, de força, de santidade e de verdade, fazendo com que a noção de palavra se orientas**se na maioria das vezes justamente para a palavra alheia. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 188-189) [Meus destaques]

Por assim dizer, ao colocar o Plano Curricular do Ensino como pilar, os elaboradores em questão levam em consideração a força, a centralização a unificação da cultura a partir da sua própria visão de mundo e sua distribuição entre sujeitos sociais diferentes e desiguais; interessa-lhes transmitir a língua pronta para que ela permaneça como o único acontecimento a ser transmitido. Entretanto, Volóchinov (2017) sempre insiste, a compreensão constrói-se no processo de aproximação entre os signos e, por isso, esses signos necessários para a compreensão não podem estar isolados; é na relação entre os signos, porém organizados não fora da interlocução, mas nela, que a palavra adquire coloração e se materializa por enunciados e atos concretos.

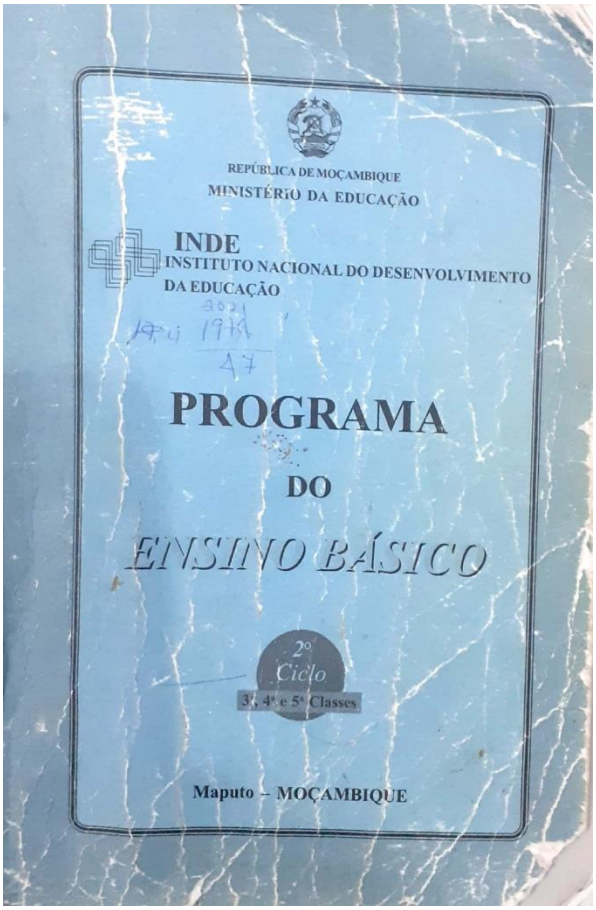
É possível compreender que o sentido do substantivo pilar pode ser procurado também nos trabalhos de linguistas-idealistas. Para Vossler, segundo constata Volóchinov (2017, p. 153), "o fenômeno principal, isto é, a realidade fundamental da língua não é o sistema linguístico pronto, no sentido de um conjunto de formas fonéticas, gramaticais e outras

existentes e herdadas, mas o ato criativo individual discursivo". Mas para Volóchinov (2017), mesmo assim, referindo-se à linguagem, não pode ser um ato criativo individual como se resultasse de um único indivíduo. A linguagem é, para Volóchinov, um ato social porque se insere nas áreas da atividade humana. Sob essa perspectiva, o Plano Curricular, querendo os seus autores torná-lo um instrumento democrático do processo de ensino e aprendizagem para a emancipação do homem, devia deixar de ser um centro centrípeto, mas centrífugo inserido nas relações humanas. O que se depreende, todavia, é que o PCEB quer ditar regras e controlar a sua execução efetiva através da divulgação de uma ideologia pronta, e isso, segundo o sentido bakhtiniano das forças centrípetas, limita formação da palavra outra.

A respeito desse entendimento, Volóchinov (2019) critica isso ao afirmar que o enunciado não pode ser vista como uma palavra morta, como ato criativo individual discursivo. Para ele, enunciado deve ser uma palavra viva, porque se insere nas esferas da atividade humana e "inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio falante quanto de outros, realizados na mesma esfera" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219). Nesse prisma, o Plano Curricular como enunciado verbal impresso, para usar a expressão emprestada do próprio Volóchinov (2017), diferentemente de palavra morta ou ato criativo individual, é uma palavra viva – deveria ser assim percebido – porque participa de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio assim por diante. Assim, desempenharia funções sócio ideológicas de que os professores precisam para orientar o seu trabalho docente e respeitaria à singularidade deles como seres responsivos.

Além do Plano Curricular do Ensino Básico, esses elaboradores também apresentam os programas de ensino, dos quais abaixo coloco apenas a capa, para que o leitor a conheça.

Figura 4: Cópia da capa do programa do ensino básico do 2º ciclo



Fonte: INDE/MINED (2003b)

No prefácio assinado pelo senhor Alcido Eduardo Ngoenha, então Ministro da Educação no segundo e último mandato do Presidente Joaquim Chissano, os elaboradores dos Programas de ensino Básico afirmam que esse material foi confeccionado para permitir que os conteúdos sejam feitos de forma integrada (INDE/MINED), mantendo-se coerência com o Plano Curricular do Ensino. Nesse aspecto, entendo que eles demonstram entender a linguagem como um fenômeno pluriestilístico estudado por Bakhtin (1993) por meio da qual os falantes elaboram formas específicas da palavra, que, segundo Volóchinov (2017), por serem singulares das situações quotidianas permitem o acabamento do gênero.

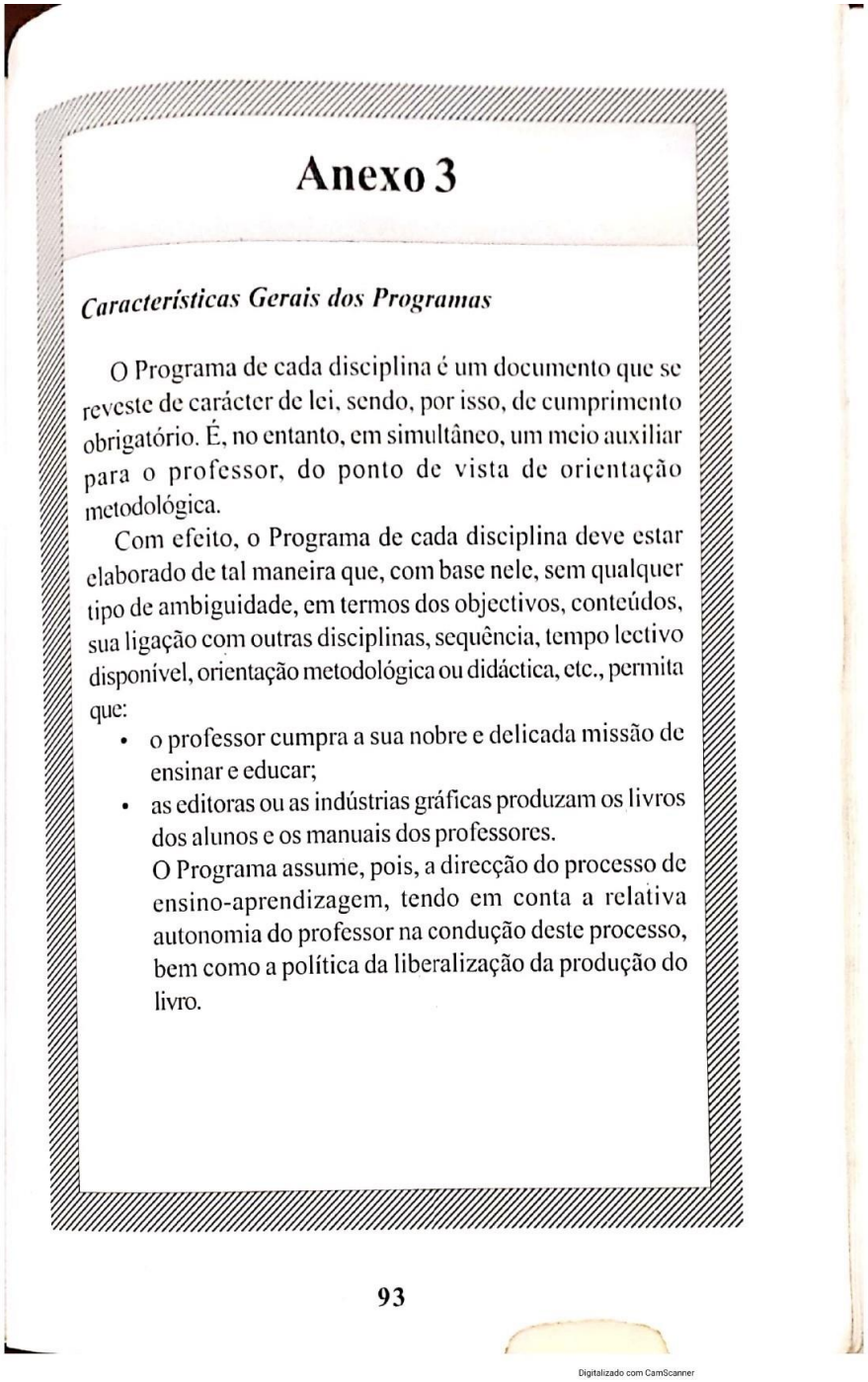
Bakhtin, por seu turno, elucida essa compreensão dizendo que, com base nesse fenômeno, os falantes divulgam palavras que repousam, às vezes, em planos linguísticos diferentes, mas que ao penetrarem na vida, unem-se harmoniosamente "[...] submetendo-se à unidade estilística superior do conjunto, que não pode ser identificado com nenhuma das

unidades [estilísticas específicas] subordinadas a ele" (BAKHTIN, 1993, p. 74). Vezes outras, entretanto, esse mesmo processo de formação ideológica caracteriza-se justamente por uma divergência abrupta entre as unidades estilísticas, mas determinam a história da consciência do homem. No caso em concreto, entendo que as palavras autoritárias que vêm do Plano Curricular do Ensino Básico e as palavras do Programa do Ensino Básico, dialogam entre elas, esclarecem-se umas às outras, mas ambas querem controlar o professor, estatuir palavras ideológicas centrípetas, e, por conseguinte, universalizar a palavra alheia ou o ato criativo individual discursivo dos próprios elaboradores desses materiais aos professores e, em última instância, às crianças do ensino primário.

Ainda nessa senda, Volóchinov (2017) fala de dois modos da linguagem: reflexão e refração, visto que em qualquer domínio da cultura, a palavra na vida reflete processos sociais estáveis, como também os refrata de outra forma. De fato, como os demais enunciados, a linguagem, nesses materiais, por assim dizer, respira o ar da atmosfera social que integra "produtos ideológicos formados", para usar a expressão emprestada do próprio Volóchinov (2017) e, ao irromper com o sentido, a palavra nos Programas de ensino Básico pode harmonizar-se ou dissociar-se dos acentos ideológicos de outros homens, outra cultura, por esses modos de refração e reflexão da palavra. Seja de um, seja do outro modo, a linguagem, nesses materiais, parece num primeiro momento, uma unidade linear e vinculada a uma determinada esfera social, com um estilo de linguagem particular, mas noutro toma um sentido bivocal, ao refratar condições dispersas e longínquas da linguagem única como um sistema fechado. Às vezes, a linguagem aparece como uma forma radicalizada da lei que exige dos professores o cumprimento obrigatório, mas, ao mesmo tempo, ela (a linguagem) é sentida como auxílio.

Em função disso, entendo que a consciência linguística que atua no âmbito num e noutro material, ao ser tornada criativamente ativa, encontra-se, invariavelmente, envolvida numa multiplicidade de linguagens e se coloca diante da necessidade de escolha de uma linguagem. É justamente isso que se pode entender do enunciado abaixo extraído do Plano Curricular do Ensino Básico, camuflado, anexo desse documento.

Figura 5: Cópia do PCB, orientação técnica



Anexo 3

Características Gerais dos Programas

O Programa de cada disciplina é um documento que se reveste de carácter de lei, sendo, por isso, de cumprimento obrigatório. É, no entanto, em simultâneo, um meio auxiliar para o professor, do ponto de vista de orientação metodológica.

Com efeito, o Programa de cada disciplina deve estar elaborado de tal maneira que, com base nele, sem qualquer tipo de ambiguidade, em termos dos objectivos, conteúdos, sua ligação com outras disciplinas, sequência, tempo lectivo disponível, orientação metodológica ou didáctica, etc., permita que:

- o professor cumpra a sua nobre e delicada missão de ensinar e educar;
- as editoras ou as indústrias gráficas produzam os livros dos alunos e os manuais dos professores.

O Programa assume, pois, a direcção do processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta a relativa autonomia do professor na condução deste processo, bem como a política da liberalização da produção do livro.

93

Digitalizado com CamScanner

Fonte: INDE/MINED, (2003a)

Note-se que, nesse enunciado, o processo de educação, de ensino e aprendizagem é discutido por um pequeno grupo de pessoas que, se valendo da autoridade, concebe uma cultura particular, uma certa visão de mundo específica, codifica-a e divulga-a como se fosse

uma palavra universalmente válida. Ao dizer que o Programa de cada disciplina se reveste de caráter de lei e de cumprimento obrigatório, essa fala permite compreender como esses elaboradores pensam as relações tipicamente não humanas e não compreendem como o ser humano pode responder ao enunciado do outro. Querem silenciá-lo, ao estabelecerem uma cultura única e codificada a partir da sua visão de mundo não compartilhada por aqueles que operam na vida quotidiana, os professores junto aos seus alunos.

Essa colocação é ainda essencial para evidenciar como atuam as forças centrípetas. Neste ponto, é necessário compreender o pensamento de Volóchinov (2019), ao dizer que no momento da conversa, os interlocutores estão conectados uns aos outros, partilham o mesmo acontecimento; o falante sabe que o interlocutor vai concordar ou discordar da sua posição, por ser um ser responsivo. Entretanto, esse conhecimento lhe permite não só entonar a palavra de uma maneira, mas também construir o enunciado de outra forma. Não parece acidental o lugar onde esses elaboradores desse material colocam a palavra que divulga a regra. No anexo querem, com isso, suavizar a regra, por reconhecerem a força do olhar centrífugo do outro, e nisso reside o papel do outro, isto é, da orientação da palavra para o outro.

Entendo claramente que, ao fazê-lo, convertem a sua palavra numa palavra com duplo sentido, o primeiro que condiz com a posição que eles ocupam como decisores de políticas no Ministério da Educação, e o outro, dos professores que atuam na escola. Essa relação interativa entre a palavra autoritária e a palavra persuasiva do outro, ocasionada pela interlocução nos eventos da vida, para Volóchinov (2017), chama-se diálogo não no sentido restrito da palavra que coloca frente a frente duas pessoas, mas no sentido amplo. Faraco (2019) afirma que a classe dominante tenta tornar monovalente o signo – que é, no entanto, polivalente –, imprimindo-lhe, com este gesto, um caráter de deformação do ser a que remete o signo.

Bakhtin (1993) afirma que, pelo sentido das forças centrífugas, das quais o riso, a ironia, a carnavalização são as formas mais fortes dessas forças, a palavra refratada “corrói continuamente todos os esforços de centralização discursiva” (FARACO, 2009, p. 70). O enunciado que descreve os Programas de ensino como lei se digladia com o enunciado, no Programa do ensino, que também os descreve como meios auxiliares do professor. A meu ver, o que é meio auxiliar não pode ser tomado como uma palavra final, mas apenas como um ponto de vista entre muitos que circulam num determinado ato dialógico. É nesse sentido que

Volóchinov (2019) fala da relevância do Outro e da luta de classes. Essa luta só é possível no encontro de pontos de vistas diferentes. Assim declara: “A entonação criativamente produtiva, segura e rica é possível com base em um *coro de apoio* pressuposto”, sem o qual, “a voz perde a força, a sua riqueza denotacional é reduzida, como acontece quando uma pessoa, ao rir, de repente percebe que está rindo sozinha, o seu riso cessa, torna-se histérico (VOLÓCHINOV, 2019, p. 124).

A minha posição axiológica, formada a partir de uma visão sociológica do mundo, não me permite comungar com a ideia que faz prevalecer a palavra autoritária na linguagem, na organização social, como única. Insisto em dizer que a escolha do gênero da linguagem, das palavras para essa organização social, porque tem bases culturais, deve tornar o dizer um ato cultural com emprego de palavras não indiferentes a valores singulares de cada interlocutor.

As palavras como “O Programa de cada disciplina deve estar elaborado de tal maneira que, com base nele, sem qualquer ambiguidade [...] permita que o professor cumpra [...]; as editoras ou indústrias gráficas produzam livros dos alunos e dos professores (INDE/MINED, 2003a, p. 93) reforçam ainda mais a tomada de posição por esses elaboradores, ao imporem o controle em todos os operadores do processo educacional em cascata. Note-se que, de fato, palavra única exerce uma força centrípeta na autenticidade da palavra dos professores, dos alunos e incluindo a palavra das editoras e indústrias gráficas. Todavia, como palavra única que perpassa diferentes esferas da atividade humana, mantendo a mesma entonação, contraria por inteiro a essência da linguagem viva, porque esta, no âmbito dessa dialogia viva, e dos modos refratados, assume ou deveria assumir posições distintas de respeitar e valorizar as diferenças. Ou seja, na dialogia viva, a linguagem em uso deveria concretizar-se em um plano social e histórico, ressoando sobre a palavra outros posicionamentos ou pontos de vista acerca da realidade circundante, e não como uma palavra morta e muda.

Não é minha intenção esgotar o tema por ser deveras complexo. A discussão que levanto aponta para a linguagem que deve agir no mundo ideológico próprio, com uma concepção própria de mundo revelada em sua ação e em sua palavra, mas que longe de ser controladora, dogmática, autoritária, fosse uma palavra dialógica, tendo em conta a natureza social do ser humano.

Do exposto depreende-se que a abordagem da palavra outra, a palavra viva, inevitavelmente, orientada para o Outro, tem alguma força de contagiá-la com suas intenções

e seus acentos ideológicos, imprimindo-lhe nuances de mudança de sentido e entonações de valores, definidas em sua orientação semântica e expressiva particular.

A pretensão pela objetividade e perfeição, quando dizem "[...] o Programa de cada disciplina deve estar elaborado de tal maneira que, com base nele, *sem qualquer tipo de ambiguidade* [...]" (INDE/MINED, 2003, p. 93) faz dos autores desse Plano sujeitos pouco democráticos, porque querem transmitir uma palavra autoritária É preciso recordar que uma palavra linear não pode estar na vida, porque ela é abstrata, é neutra, e por ser neutra, muito mais facilmente pode ser contestada porque não possui coro de apoio. O coro de apoio, segundo Volóchinov (2019) é o que sustenta a entonação e o tom de uma palavra na vida, a situação extraverbal, sem a qual a palavra pode tomar um rumo que não é o que provoca uma transformação da consciência ideológica do homem.

Nesse aspecto, concordo com Bakhtin, ao afirmar que:

> É um equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade só pode ser a verdade universal feita em momentos gerais, e que, por consequência, a verdade de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reprodutível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade. (BAKHTIN, 2012, p. 83).

Para os elaboradores do Plano Curricular, o olhar singular dificulta o controle do trabalho, pautando-se, deste modo, pela palavra linear. Para eles, a palavra linear como uma verdade universal é uma forma de simplificar o complexo ato de organizar o processo de ensino e aprendizagem. Mas aí não vejo "a autonomia do professor na condução deste processo" que eles almejam.

Do mesmo modo, não vejo "a política de liberalização da produção do livro" pelas editoras ou indústrias gráficas, enquanto a palavra linear mantém fechadas as atividades escolares, a não ser que a palavra *autonomia*, nesse caso, caracterize um sujeito mudo e inerte. Toda a palavra linear é objetiva e abstrata, por isso nunca forma a singularidade do homem, por estar totalmente separada da vida. Se a autonomia almejada por esses sujeitos descrevesse a singularidade do ser humano, a palavra deveria ser dialógica, porque somente a dialogia permite que o homem entre em contato com outro homem, contato a partir do qual deriva o dever ético, o dever participativo, responsivo e responsável.

As palavras que perpassam o Plano Curricular do Ensino Básico e outros materiais

expressam uma luta de vozes, de um lado, de um grupo que quer unificar o conhecimento, o pensamento e as trocas verbais, e pensar o homem como sujeito repetível, e, de outro, de um grupo que quer aliviar o nó da corda amarrada no pescoço, mas que estando condicionado por ele, acaba entonando a palavra outra do mesmo modo que ela. É assim como atua o sentido da palavra bivocal estudado por Bakhtin (1993).

No próximo tópico também visualizo vozes que, de alguma forma, sinalizam uma luta, mas agora a luta diz respeito ao objeto da linguagem para o ensino primário. Trata-se de uma luta entre duas palavras em que uma, nascida e formada pelas forças da unificação e centralização das ideologias verbais, luta pela defesa e manutenção para o ensino da língua portuguesa, como uma modalidade habitual e pouco indiscutível, e outra, condicionada pelo fato de ser organizada e controlada pela mesma ideologia oficial, das forças do porvir, vai na contramão, contra a pressão dessa ideologia oficial.

3.1.2 A palavra e o modo refratário no ensino de línguas

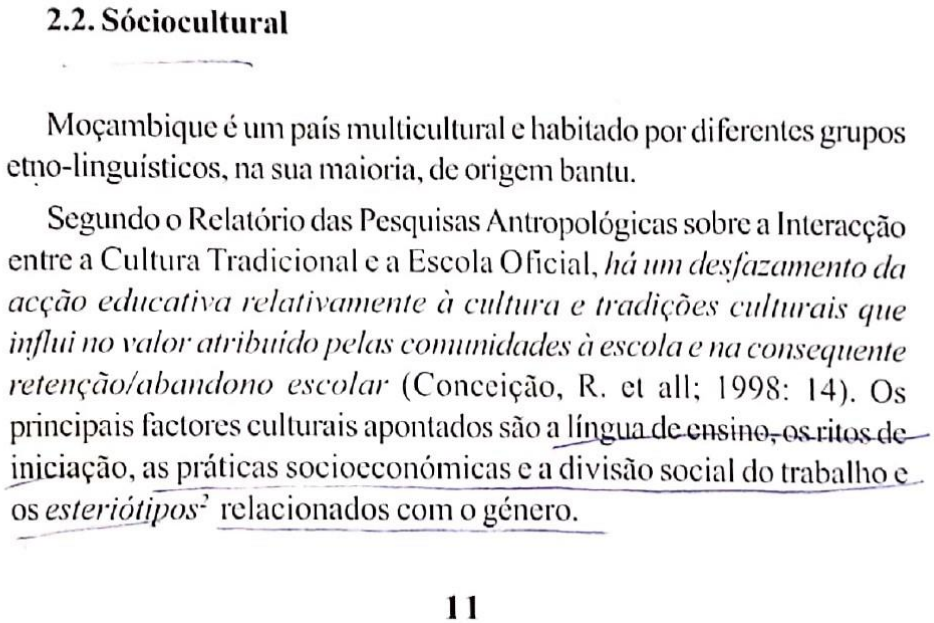
Como indica Volóchinov (2017), uma palavra dada refrata outra palavra quando essa palavra dada não se simpatiza inteiramente com a palavra outra, isto é, a palavra dada acentua a palavra outra de um modo particular. A propósito, Costa (2017) diz que a palavra dada quando opera de modo refratário, pode até utilizar a linguagem que utiliza a palavra outra, mas não se entrega totalmente a ela, obriga-a ecoar de outro modo para atender às suas próprias intenções, que são distintas da palavra outra. No currículo do Ensino Básico, é possível entender que o que parece duas vozes distintas acaba sendo uma única voz que repete a palavra comum. Apesar da voz, que apela à introdução das línguas moçambicanas, parece ser como uma palavra outra, do ponto de vista prático, essa voz, em relação à voz que defende o ensino monolíngue, é uma mesma voz porque repete a mesma ação pedagógica de ensinar a língua isolada da vida.

O discurso a favor das línguas moçambicanas, ao ser incorporado no o currículo do ensino primário, no embate com as vozes que ressoam a palavra a partir de uma posição essencialmente conservadora e resistente à diversidade, acaba sendo também uma força que domina. Ou seja, esse discurso, ao lado da palavra resistente, torna-se também uma força centrípeta sobre o trabalho docente, isto porque determina o conteúdo e a metodologia de

ensino da L1 e do Português, o que e como a L1 e o Português devem ensinados ao aluno. Ao se constituir como uma força centrípeta, o ensino das línguas moçambicanas pode não contribuir para o desenvolvimento da consciência ideológica e criadora dos alunos. Era necessária que não só se tornasse uma palavra outra, mas uma palavra que instiga a luta de forças, a valorização do outro e o trabalho docente diferenciado.

Sendo Moçambique um país diverso linguisticamente, a introdução das línguas moçambicanas no ensino primário, além de inevitável, é necessária, mas ela só será vetor e protagonista de mudanças no ensino de línguas, da leitura e escrita se os seus idealizadores tomarem a consciência de que é necessário que os programas de ensino promovam a luta de forças sociais, isto é, serem dialógicos e não monológicos como se mostra o ensino monolíngue. O enunciado que transcrevo abaixo revela um dos fatores que ditaram a introdução das línguas moçambicanas no currículo Básico.

Figura: Cópia do PCB: orientação (Cont.)



2.2. Sóciocultural

Moçambique é um país multicultural e habitado por diferentes grupos etno-linguísticos, na sua maioria, de origem bantu.

Segundo o Relatório das Pesquisas Antropológicas sobre a Interacção entre a Cultura Tradicional e a Escola Oficial, *há um desfazamento da acção educativa relativamente à cultura e tradições culturais que influi no valor atribuido pelas comunidades à escola e na consequente retenção/abandono escolar* (Conceição, R. et all; 1998: 14). Os principais factores culturais apontados são a língua de ensino, os ritos de iniciação, as práticas socioeconómicas e a divisão social do trabalho e os *esteriótipos*[2] relacionados com o género.

11

Fonte: INDE/MINED (2003, p. 11a)

Nesse enunciado, os elaboradores desse Plano discutem a situação linguística de Moçambique; entretanto parece que o grupo de educação bilíngue, para usar a expressão

emprestada de Patel (2006, 2012), que também participou da elaboração do Plano Curricular do Ensino Básico, dos Programas de Ensino Básico e dos Livros didáticos, tenta convencer os seus homólogos do Ministério da Educação, o governo de Moçambique e o público, em geral, e aqueles ainda duvidam da importância das línguas nacionais na eficácia da interação entre as pessoas sobre a necessidade de introduzir as línguas nacionais no Currículo Primário, e dado o fato de Moçambique ser um país multilíngue, por isso a introdução das línguas nacionais no currículo Primário é inevitável.

O grupo deixa claro que discorda e se afasta do discurso oficial que ainda enaltece o mito de língua única no currículo. Ou seja, este grupo de sujeitos aponta o seu posicionamento axiológico através de um comentário de conteúdo apreciativo, recorrendo a um procedimento dialógico das palavras autorais e as palavras de Conceição e outros (1998, p. 14), para criar um efeito de aprofundamento do sentido. É possível entender que nesse enunciado confluem duas vozes reveladoras da consciência humana viva e de aprofundamento da palavra enunciada. Ao citar as palavras de Conceição, compreendo que os enunciadores pretendem tornar a palavra dita mais consistente e a mais convincente possível para a introdução das línguas moçambicanas no currículo do Ensino Básico.

A assimilação da palavra do outro é tratada por Volóchinov (2017) como um importante recurso para a construção da palavra dialógica típica da correlação de forças sociais, as forças centrípetas e as forças centrífugas. Vale lembrar que as forças sociais não agem isoladamente. Volóchinov (2017) explica que em diferentes línguas, em diferentes épocas, em diferentes grupos sociais, predomina ora uma, ora outra força, no entanto, elas nunca se separam. Quer isto dizer que em determinadas condições, por exemplo, determinadas forças são pouco apreciáveis, "[...] as tendências predominantes de compreensão e avaliação do enunciado alheio encontram dificuldades para se expressar nessa forma que não lhes dá liberdade e as inibe" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 254).

Desse ponto de vista, o enunciado do grupo do bilíngue revela uma luta de vozes opostas na qual o discurso oficial, isto é, o que defende a valorização do currículo de língua única como meio de ensino começa a ser questionado, dando lugar a novas práticas educativas no Currículo do ensino primário com a introdução da educação bilíngue. Isso evidencia a alternância desses dois momentos; abala a perpetuação das práticas educativas em que o português é a única língua de ensino; aponta para um futuro ainda inacabado. Bakhtin (2010)

entende que a alternância de enunciados ocorre em todos os eventos da vida. As festividades, por exemplo, ligam-se aos momentos de crise, de transtornos. A vida e a ressureição, a alternância e a renovação são momentos importantes para uma festa.

Bakhtin, ao descrever as festividades da Idade Média afirma que "a relação da festa com os fins superiores da existência humana, a ressureição e a renovação só podia alcançar sua plenitude e sua pureza, sem distorções, *no carnaval e em outras festas populares e públicas*" (BAKHTIN, 2010, p. 8 meus destaques). Sob essa compreensão, o enunciado do grupo do bilíngue revela essa plenitude que decorre da luta entre duas visões de mundo sobre as práticas educativas e linguísticas: o discurso oficial tende a "consagrar a estabilidade, a imutabilidade e a perenidade das regras [...]: hierarquias, valores, normas e tabus [...] (BAKHTIN, 2010, p. 8). Por outro lado, o discurso não oficial celebra "uma espécie de libertação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus (BAKHTIN, 2010, p. 8).

As festas oficiais e tudo o que nelas existe, o vocabulário, a cultura, a literatura, orientam-se para trás, para o passado de que se serve para consagrar a ordem social presente. Às vezes, mesmo contra as suas intenções, estas festas tendem a consagrar a estabilidade das regras. Já o carnaval, a autêntica festa popular, olha para o futuro, para as alternâncias, para abolição das relações hierárquicas. Portanto, a consequência dessa luta cria o que o próprio Bakhtin (2010) chama de linguagem carnavalesca. Esta linguagem, oposta a toda a ideia de acabamento e perfeição, a toda a pretensão de imutabilidade e eternidade, necessita de "manifestar-se através de formas de expressão dinâmicas e mutáveis, flutuantes e ativas" (BAKHTIN, 2010, p. 9)

O enunciado "O processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece", que remete à necessidade de se introduzir as línguas moçambicanas, que possui uma significação muito especial no Currículo moçambicano do Ensino Primário: em relação ao Currículo que vem sendo praticado em que o Português, é o único meio de ensino que, com a sua extrema consagração da desigualdade, é, para o grupo do bilíngue, uma nova linguagem própria de grande riqueza cultural, psicopedagógica e em termos de direitos humanos e linguísticos.

Compreendo ainda que nesse enunciado, para argumentar ainda mais a necessidade da introdução das línguas moçambicanas, o grupo de educação bilíngue no PCEB discute o papel

da língua – creio que seja linguagem, e não língua – no processo de ensino e aprendizagem, "sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade, na medida em que a maior parte dos alunos moçambicanos, que entra na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua de ensino" e entende que nessas condições também não há como negar uso das línguas moçambicanas no Ensino Primário.

Uma vez mais entendo que esse enunciado se confronta e desestabiliza o ensino monolíngue em Português e as práticas educativas que o acompanham, algo inconcebível em situações habituais do ensino de visão positivista. Mas como o sentido depende da existência de dois contextos articulados entre si amplo e específico (GRILLO, 2005) esse enunciado também possui dois enunciados que se interpenetram: o enunciado autoral, próprio do grupo da educação bilíngue e o enunciado de Conceição e outros (1999). Ambos se encontram e desencadeiam uma luta. Se o sujeito se afasta do enunciado do outro pelo uso das aspas da referência bibliográfica entre parênteses, marcas típicas do discurso direto no gênero escrito, aqui o grupo de educação bilíngue aproxima-se do enunciado alheio ao se livrar das aspas e usar as formas de discurso indireto e indireto livre, apropriando-se da citação.

Segundo Volóchinov (2017), citar o enunciado do outro, sobretudo é especialmente importante na comunicação dialógica viva. Entretanto, é verdade, quando citamos "não costumamos citar as palavras do interlocutor as quais estamos respondendo" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 252). A minha "resposta repete as palavras do interlocutor apenas em casos específicos e excepcionais: para confirmar nossa compreensão correta, para chamar a atenção de nosso interlocutor sobre suas afirmações, etc." (VOLÓCHINOV, 2017, p. 253). Assim, o grupo de bilíngue, ao citar Conceição et al, (1998, p. 19), nesse enunciado, deixa claro que discorda das práticas educativas em que o ensino é conduzido por meio uma língua que a criança não domina porque ocorre a ruptura entre o que essa criança se apropria antes de entrar na escola e o que é escolar.

A citação dá um efeito de sentido ao enunciado. Portanto, esse enunciado é bivocal porque, ao mesmo tempo em que nega o sentido das práticas educativas monolíngues, caminha e estreita-se com as práticas educativas dialogadas, dá-lhes, praticamente, maior ênfase. O grupo de educação bilíngue cita uma voz alheia para mostrar a limitação da linha de pensamento da ideologia oficial, que usa a metáfora "uma nação, uma língua" como o pretexto de afastar a cultura da vida na qual as crianças se humanizam. Nesse enunciado, essa

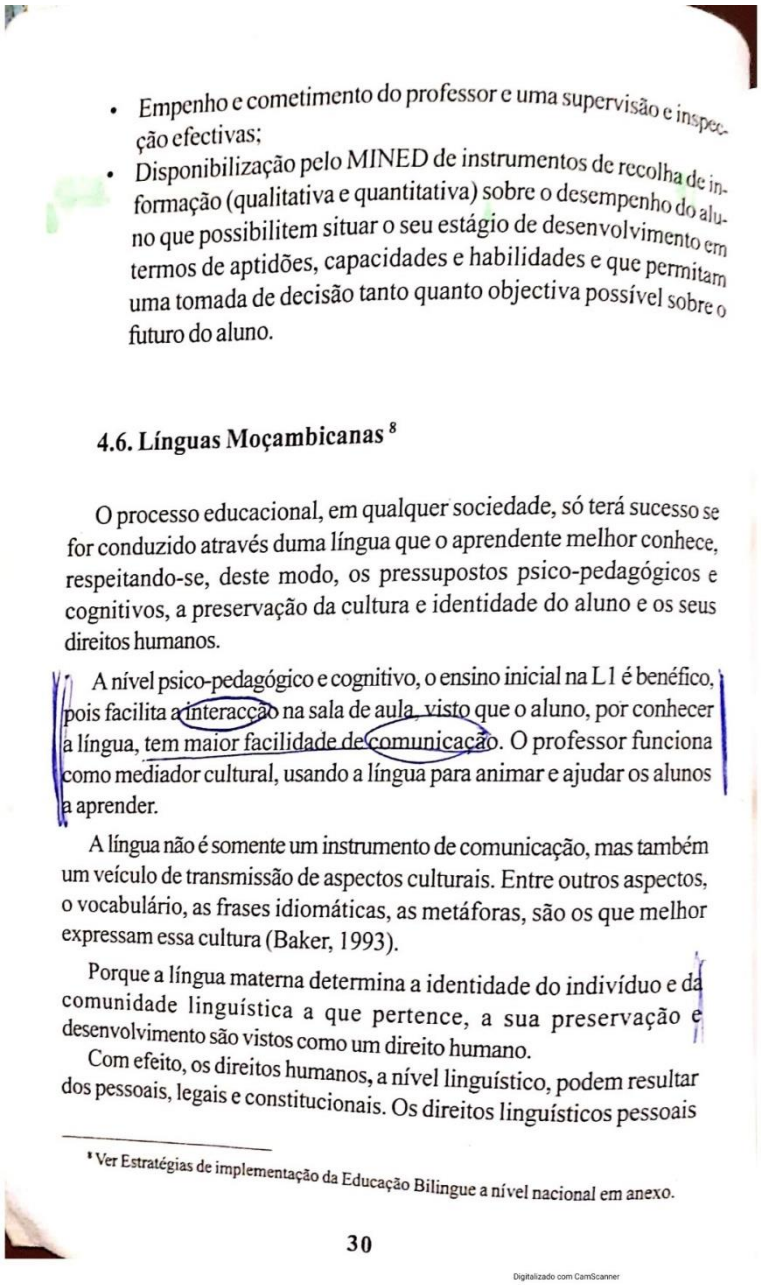
ideologia é confrontada com a ideologia da vida, na qual o grupo de educação bilíngue se apoia para denunciar a fragilidade das práticas educativas tradicionais. Para esse grupo, o ensino em português, sem dúvida é importante, contudo, a orientação dada ao Português como único meio de ensino, sobretudo num país multilíngue como Moçambique, em que a maioria das crianças que entra pela primeira vez na escola fala uma língua moçambicana, é profundamente inapropriado.

Nessa perspectiva de encontro de palavras, Volóchinov (2017) entende que a palavra revela sentidos aprofundados quando se dá por um processo de assimilação da palavra outra, porque o modo refratado seria acionado, permitindo a ampliação e renovação da palavra minha, a palavra habitual e convencional, conferindo-lhe novos sentidos e significados. Costa (2017) acrescenta que a palavra outra, no encontro com a palavra convencional, aponta para níveis e graus de descentralização semântico-verbal em relação a certo mundo ideológico, ou seja, identifica certa dispersão ou mesmo relativa perda ou distanciamento do meio linguístico "indiscutível e único" do pensamento ideológico dominante.

A palavra outra é um enunciado que penetra no enunciado autoral, mantendo a sua independência constitutiva e semântica, como também não destrói o tecido enunciativo do contexto que o assimilou. Sendo um elemento constitutivo do enunciado do autor, o enunciado alheio "[...] entra na unidade temática do discurso do autoral justamente como enunciado alheio cujo tema entra como *tema do tema do discurso alheio" (*VOLÓCHINOV, 2017, p. 250).

No aprofundamento do diálogo sobre a apresentação da situação sociocultural e linguística para a introdução das línguas moçambicanas no ensino primário, de forma argumentativa, o grupo da educação bilíngue, com vista a dissipar quaisquer dúvidas sobre a pertinência das línguas moçambicanas no ensino primário, convence o discurso oficial das vantagens dessas línguas do ponto de vista pedagógico e cultural, mas também como direito fundamental do homem.

Figura 6: Cópia do PCB, orientação (Cont.)



- Empenho e cometimento do professor e uma supervisão e inspecção efectivas;
- Disponibilização pelo MINED de instrumentos de recolha de informação (qualitativa e quantitativa) sobre o desempenho do aluno que possibilitem situar o seu estágio de desenvolvimento em termos de aptidões, capacidades e habilidades e que permitam uma tomada de decisão tanto quanto objectiva possível sobre o futuro do aluno.

4.6. Línguas Moçambicanas [8]

O processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece, respeitando-se, deste modo, os pressupostos psico-pedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e os seus direitos humanos.

A nível psico-pedagógico e cognitivo, o ensino inicial na L1 é benéfico, pois facilita a interacção na sala de aula, visto que o aluno, por conhecer a língua, tem maior facilidade de comunicação. O professor funciona como mediador cultural, usando a língua para animar e ajudar os alunos a aprender.

A língua não é somente um instrumento de comunicação, mas também um veículo de transmissão de aspectos culturais. Entre outros aspectos, o vocabulário, as frases idiomáticas, as metáforas, são os que melhor expressam essa cultura (Baker, 1993).

Porque a língua materna determina a identidade do indivíduo e da comunidade linguística a que pertence, a sua preservação e desenvolvimento são vistos como um direito humano.

Com efeito, os direitos humanos, a nível linguístico, podem resultar dos pessoais, legais e constitucionais. Os direitos linguísticos pessoais

[8] Ver Estratégias de implementação da Educação Bilingue a nível nacional em anexo.

30

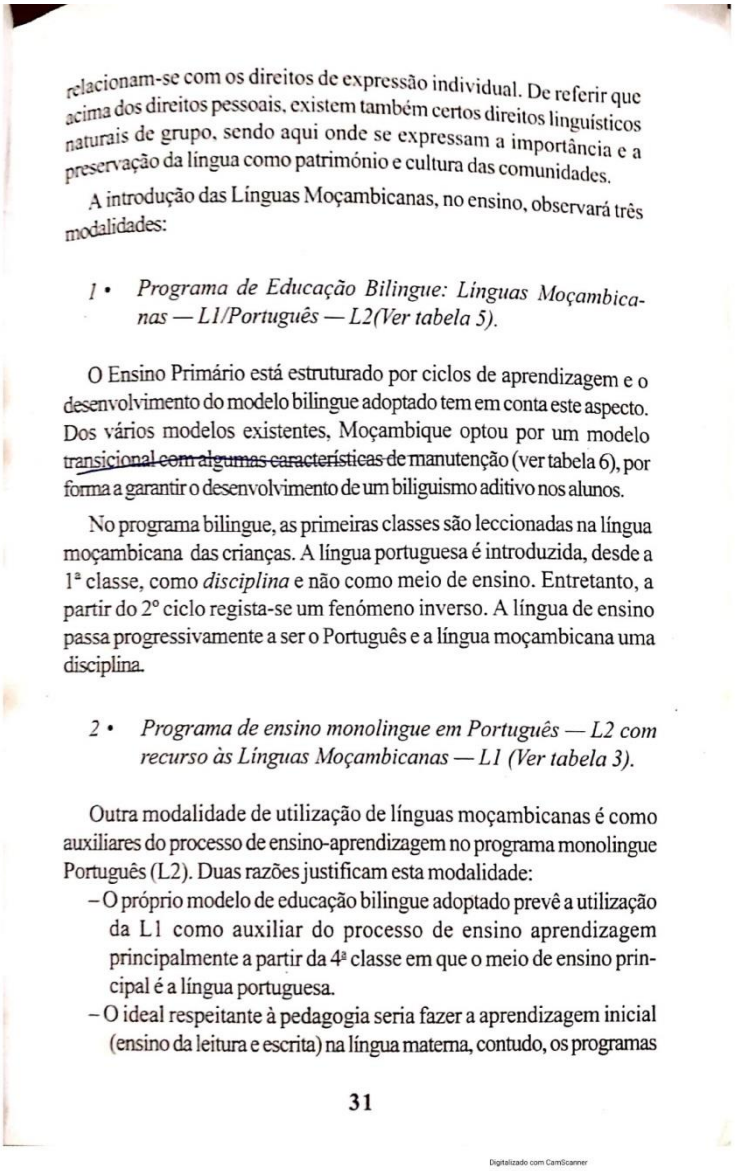
Digitalizado com CamScanner

Fonte: INDE/MINED (2003a)

Além disso, esses interlocutores apresentam sugestões/possibilidades sobre o como o ensino das línguas moçambicanas pode ser implementado, dizendo que a introdução das Línguas Moçambicanas pode observar três modalidades, a saber: 1. Programa de Educação Bilíngue, em uma Língua moçambicana – L1/Português – L2; 2. Programa de ensino monolíngue em Português – L2 com recurso às Línguas Moçambicanas – L1; e 3. Programa

de ensino monolíngue em Português – L2 e Línguas Moçambicanas – L1.

Figura 7: Cópia do PCB, orientação técnica (Cont.)



relacionam-se com os direitos de expressão individual. De referir que acima dos direitos pessoais, existem também certos direitos linguísticos naturais de grupo, sendo aqui onde se expressam a importância e a preservação da língua como património e cultura das comunidades.

A introdução das Línguas Moçambicanas, no ensino, observará três modalidades:

1 • *Programa de Educação Bilingue: Línguas Moçambicanas — L1/Português — L2(Ver tabela 5).*

O Ensino Primário está estruturado por ciclos de aprendizagem e o desenvolvimento do modelo bilingue adoptado tem em conta este aspecto. Dos vários modelos existentes, Moçambique optou por um modelo transicional com algumas características de manutenção (ver tabela 6), por forma a garantir o desenvolvimento de um biliguismo aditivo nos alunos.

No programa bilingue, as primeiras classes são leccionadas na língua moçambicana das crianças. A língua portuguesa é introduzida, desde a 1ª classe, como *disciplina* e não como meio de ensino. Entretanto, a partir do 2º ciclo regista-se um fenómeno inverso. A língua de ensino passa progressivamente a ser o Português e a língua moçambicana uma disciplina.

2 • *Programa de ensino monolingue em Português — L2 com recurso às Línguas Moçambicanas — L1 (Ver tabela 3).*

Outra modalidade de utilização de línguas moçambicanas é como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem no programa monolingue Português (L2). Duas razões justificam esta modalidade:

– O próprio modelo de educação bilingue adoptado prevê a utilização da L1 como auxiliar do processo de ensino aprendizagem principalmente a partir da 4ª classe em que o meio de ensino principal é a língua portuguesa.
– O ideal respeitante à pedagogia seria fazer a aprendizagem inicial (ensino da leitura e escrita) na língua materna, contudo, os programas

31

Digitalizado com CamScanner

Fonte: INDE/MINED (2003b)

Finalmente, apresentam o contexto em que o ensino bilíngue deve ser implementado, afirmando que, pelo fato de Moçambique possuir zonas linguisticamente diferenciadas, e que existem zonas homogêneas (que são a maioria) e zonas heterogêneas (urbanas e periurbanas), o ensino bilíngue aplica-se nas primeiras, isto é, nas zonas em que predomina uma Língua Moçambicana, geralmente, rurais e pobres economicamente.

Figura 8: Cópia do PCB, orientação técnica (cont.)

de Educação Bilingue não poderão, a curto e médio prazos, cobrir todo o país. Enquanto tal não é possível, deve-se encontrar uma estratégia em que se possa recorrer às línguas moçambicanas como auxiliares do processo de ensino aprendizagem, sobretudo nas zonas rurais onde a oferta linguística do Português é quase inexistente, como já referimos anteriormente. É assim, que se advoga o uso destas línguas como recurso, com metodologias apropriadas.

3 • *Programa de ensino monolingue em Português — L2 e Línguas Moçambicanas — L1 como disciplina. (Ver tabela 4).*

Moçambique é um país que, à semelhança de vários países africanos, possui zonas linguisticamente homogéneas (que são a maioria) e heterogéneas (zonas urbanas e periurbanas). Nestas, há uma convergência de várias culturas e consequentemente, de várias línguas e, é este cenário que caracteriza as escolas destas zonas em que os alunos falam Português como língua materna (L1) ou como língua segunda (L2). Ora, em contextos linguísticos desta natureza não é possível aplicar o modelo bilingue proposto, porque para a sua aplicação pressupõe-se que os alunos e o professor partilhem a mesma língua.

Contudo, pressupõe-se, igualmente, que os alunos deverão ter oportunidade de ter acesso às línguas locais como forma de estabelecerem ou manterem contacto com a cultura moçambicana. Outra razão que justifica esta opção é que se aumenta a eficácia da comunicação num contexto multilingue, contribuindo para o reforço da unidade nacional.

É, neste âmbito, que se introduz esta segunda modalidade que é o uso destas línguas no ensino, como disciplina curricular. Neste caso, a língua a adoptar será da escolha da própria escola, podendo ser uma língua local (da zona) ou não.

32

Digitalizado com CamScanner

Fonte: INDE/MINED (2003a)

Percebo essa estratégia argumentativa usada pelo grupo de educação bilíngue. São pessoas também privilegiadas na tomada de decisões sobre políticas da educação e elaboração do material escolar; compreendem que o sentido de qualquer palavra é modificado a cada momento e a cada espaço por onde ela passa, isto é, a palavra, a cada instante, recebe uma

entonação valorativa diferente, uma coloração sociológica e histórica da época, do ambiente social, da classe social do falante, e ainda da situação real e concreta.

Significa, desse modo, que a palavra não pode ser condicionada pela existência da coletividade nem do próprio falante como ato criativo individual, pelo que será preciso ser "enunciada e comprovada (VOLÓCHINOV, 2019, p. 122), sob pena de se reconhecer "como dogma, como algo evidente e que não precisa ser discutido" (VOLÓCHINOV, 2019, p. 122). Acredito que, dessa compreensão, o referido grupo de educação bilíngue, ao enunciar, defender e comprovar a palavra, fá-lo de modo a torná-la sempre presente na vida e a partir dela organizar a sua própria vida e sua entonação em estreita ligação com as condições da existência do grupo ao qual eles (os membros do grupo de educação bilíngue) pertencem, o grupo do Ministério da Educação. Volóchinov (2019) insiste nessa ideia, dizendo que a entonação da palavra é essencial para a vida da própria palavra: a entonação estabelece uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal, renova e amplia a palavra para fora dos seus limites verbais.

O grupo de educação bilíngue, em seus enunciados, suas entonações na palavra, sabe "da manipulação que a palavra outra pode sofrer como uma *reação da palavra à palavra"* porque compreende a linguagem entre os homens, bem como entende [m] que em uma palavra podem ressoar diferentes vozes [...]" (PRADO, 2017, p. 90). Volóchinov (2017) explica o que se pode entender por reação da palavra à palavra: "o discurso alheio é concebido pelo sujeito como um enunciado de outro sujeito, em princípio totalmente autônomo, finalizado do ponto de vista da construção e fora do contexto em questão" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 250). Difere, no entanto, do diálogo sob forma do discurso direto: acontece quando o diálogo estiver incluído no discurso autoral.

A *reação da palavra à palavra,* mesmo nas condições em que algumas modificações do discurso indireto e, principalmente do discurso indireto livre que tende a transferir o discurso alheio da esfera da construção discursiva para o plano temático, do conteúdo, o diálogo "*não se realiza nem pode ser realizada até o fim,* pois além dos indicadores semânticos, é mantida a firmeza construtiva do enunciado alheio, cujo corpo pode ser apalpado como um todo autônomo" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 250). Mas nessas condições em que a palavra reage à palavra, a palavra outra, pelo modo refratado, pode ser manipulada e rebaixada, devolvida para o lugar da vida, com a criação de uma nova linguagem de vida

típica da cultura popular. Esse fenômeno chamado por Bakhtin (1993) de híbrido romanesco intencional, na verdade, não se trata, simplesmente, de encontro de vozes distintas, entre forças sociais, centrípetas e centrífugas, mas "do choque [...] dessas formas, dos pontos de vista do mundo: as forças histórico-reais da língua única sobrevivem num sistema linguístico centrípeto vulgar, mas nele as forças centrífugas empurram-nas para fora do núcleo conservador e resistente.

Os enunciados mostram como a palavra outra procura analogias e consonâncias, (citações de outros estudos, por exemplo, quando se invoca Conceição, et al, 1998), para travestir o sério, o oficial e obrigá-lo a tomar ares cômicos. Bakhtin (2010, p. 75) diz que "por toda parte, no sentido, na imagem, no som das palavras e dos ritos sagrados" procura-se e encontra-se o calcanhar-de-aquiles que possa obrigar, por mínimo aceno que seja, o oficial a rebaixar, graças ao qual se estabelece a relação com o baixo material e corporal.

O debate em si sobre a educação bilíngue, o que desde a independência de Moçambique até sensivelmente os finais da década 80 era inconcebível, é a prova inequívoca do rebaixamento do sério. É claro, ainda com alguma timidez, quando esses interlocutores dizem que o ensino bilíngue se aplica "nas zonas linguisticamente homogêneas" e não se aplica "nas heterogêneas", que nem isso o sério outorgava, mostram já o triunfo da cultura popular sobre a cultura oficial.

Nas minhas anotações, a partir das leituras que fiz desses enunciados, sempre revelei que, nessas condições em que o ensino bilíngue é negado, ou seja, associado às zonas rurais, trata-se de meia vitória, pelo que a vitória completa do cômico, da cultura popular se atingirá logo que o ensino bilíngue se estender até as zonas em que hoje ele não é autorizado. Nessa perspectiva, acredito no próprio grupo de educação bilíngue quando associa a aprendizagem das línguas moçambicanas ao acesso à cultura, como também ao aumento da "eficácia da comunicação [creio que seja troca verbal] num contexto multilíngue, contribuindo para o reforço da unidade nacional" (INDE/MINED, 2003, p. 32).

Figura 9: Cópia do PCB, orientação técnica (Cont.)

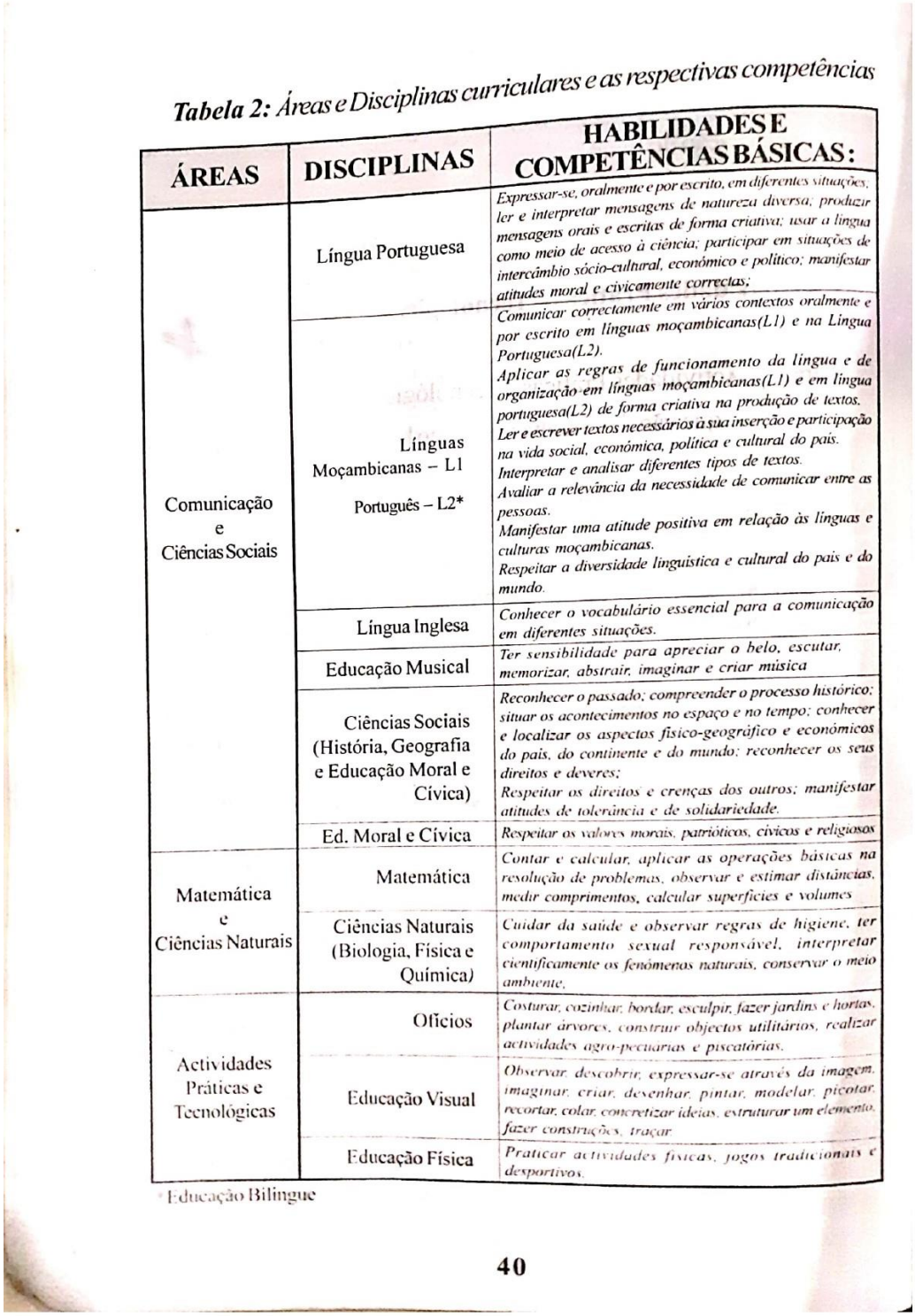


***Tabela 2:** Áreas e Disciplinas curriculares e as respectivas competências*

ÁREAS	DISCIPLINAS	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS BÁSICAS:
Comunicação e Ciências Sociais	Língua Portuguesa	*Expressar-se, oralmente e por escrito, em diferentes situações, ler e interpretar mensagens de natureza diversa; produzir mensagens orais e escritas de forma criativa; usar a língua como meio de acesso à ciência; participar em situações de intercâmbio sócio-cultural, económico e político; manifestar atitudes moral e civicamente correctas;*
	Línguas Moçambicanas – L1 Português – L2*	*Comunicar correctamente em vários contextos oralmente e por escrito em línguas moçambicanas(L1) e na Língua Portuguesa(L2).* *Aplicar as regras de funcionamento da língua e de organização em línguas moçambicanas(L1) e em língua portuguesa(L2) de forma criativa na produção de textos.* *Ler e escrever textos necessários à sua inserção e participação na vida social, económica, política e cultural do país.* *Interpretar e analisar diferentes tipos de textos.* *Avaliar a relevância da necessidade de comunicar entre as pessoas.* *Manifestar uma atitude positiva em relação às línguas e culturas moçambicanas.* *Respeitar a diversidade linguística e cultural do país e do mundo.*
	Língua Inglesa	*Conhecer o vocabulário essencial para a comunicação em diferentes situações.*
	Educação Musical	*Ter sensibilidade para apreciar o belo, escutar, memorizar, abstrair, imaginar e criar música*
	Ciências Sociais (História, Geografia e Educação Moral e Cívica)	*Reconhecer o passado; compreender o processo histórico; situar os acontecimentos no espaço e no tempo; conhecer e localizar os aspectos físico-geográfico e económicos do país, do continente e do mundo; reconhecer os seus direitos e deveres;* *Respeitar os direitos e crenças dos outros; manifestar atitudes de tolerância e de solidariedade.*
	Ed. Moral e Cívica	*Respeitar os valores morais, patrióticos, cívicos e religiosos*
Matemática e Ciências Naturais	Matemática	*Contar e calcular, aplicar as operações básicas na resolução de problemas, observar e estimar distâncias, medir comprimentos, calcular superfícies e volumes*
	Ciências Naturais (Biologia, Física e Química)	*Cuidar da saúde e observar regras de higiene, ter comportamento sexual responsável, interpretar cientificamente os fenómenos naturais, conservar o meio ambiente.*
Actividades Práticas e Tecnológicas	Ofícios	*Costurar, cozinhar, bordar, esculpir, fazer jardins e hortas, plantar árvores, construir objectos utilitários, realizar actividades agro-pecuárias e piscatórias.*
	Educação Visual	*Observar, descobrir, expressar-se através da imagem, imaginar, criar, desenhar, pintar, modelar, picotar, recortar, colar, concretizar ideias, estruturar um elemento, fazer construções, traçar.*
	Educação Física	*Praticar actividades físicas, jogos tradicionais e desportivos.*

* Educação Bilingue

40

Digitalizado com CamScanner

Fonte: INDE/MINED (2003a)

Com uma cultura do seu mundo, os elaboradores do Plano Curricular em questão

determinam o objeto da linguagem para o ensino. Ao determinar quais habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos, penso eu que se está, sem dúvida, a exercer uma força unificadora, a silenciar as vozes, tanto dos alunos sujeitos a esse objeto desinteressado como dos professores obrigados a levar para os alunos uma cultura individual, diferentes do que ali está plasmado.

O homem é um ser concreto e único. Nesse sentido, ele precisa de uma participação responsiva e responsável na construção do conhecimento e na organização da sua prática pedagógica. Portanto, pensar o que deve ser o objeto de linguagem a ser apropriado pelos alunos não é trazer-lhe o que os outros criaram como algo pronto, mas o que alimenta as suas formações ideológicas com a sua participação e escuta ideológica para que as práticas centrífugas sejam o melhor caminho para o seu desenvolvimento como humanos.

Os elaboradores deste documento, ao dizer que os alunos devem adquirir e aplicar "*regras de funcionamento da língua e de organização em línguas moçambicanas (L1) e em língua portuguesa (L2*) [...]" nota-se claramente a sua posição autoritária: talvez esse não fosse o objeto da linguagem que os alunos necessitam, mas, uma vez que se trata de um dogma, obrigam-se, desinteressadamente, a se submeter a isso sem questionar. Há outro objeto da linguagem ou outros objetos que podem ser estudados, um deles está virado para a apropriação dos atos culturais da linguagem viva, ao invés de partículas da língua (ARENA, 2020).

De fato, a escola construiu historicamente uma visão de que a apropriação da linguagem se dá a partir do estudo das letras isoladas o que não constitui a verdade. Como já apontei anteriormente, isto era assim há milênios de anos porque se considerava mais a palavra falada do que a palavra escrita. Hoje, essa prática é útil nos Estados violentos porque representa simbólica de um poder centralizador; ela elimina a vida a favor da letra isolada. Nesse ponto, realmente, distancio-me dessa perspectiva, porque compreendo que a linguagem é inerente à vida e não às letras descoladas do contexto; se é inerente à vida, portanto, a sua aprendizagem não ocorre fora da vida.

Melhor dizendo, a linguagem é uma realidade de ordem ética, núcleo da vida humana, vinculada à vivência do sujeito em constante devir, por isso não pode ser apreendida por letras. A crítica de Bakhtin ao mundo da cultura objetiva é clara nesse sentido. Para este autor, todos os atos humanos têm duas formas de existência: na cultura e vida. Isto quer dizer que se

os atos disponíveis na cultura forem abstraídos, cristalizados e sem vida, o recurso a eles dá ao homem apenas a ilusão de conhecê-los. Como aponta Bakhtin (2012), quando a cultura se abstrair da vida, as significações e os valores vinculados aos atos humanos se perdem completamente

É necessário retornar aos documentos em análise, na perspectiva desse mesmo crítico, para compreender o sentido do ato ético, o sentido do ato moral e o sentido do responsável que os acompanham e os constituem, compreendidos aqui na relação estrita com as experiências e vivências do sujeito, conforme discute Bakhtin (2012). Entretanto, constato que tanto no Plano Curricular como no programa de ensino, nem a ética nem a moral e a reponsabilidade viventes se abstraem da vida e se cristalizam como verdades inquestionáveis.

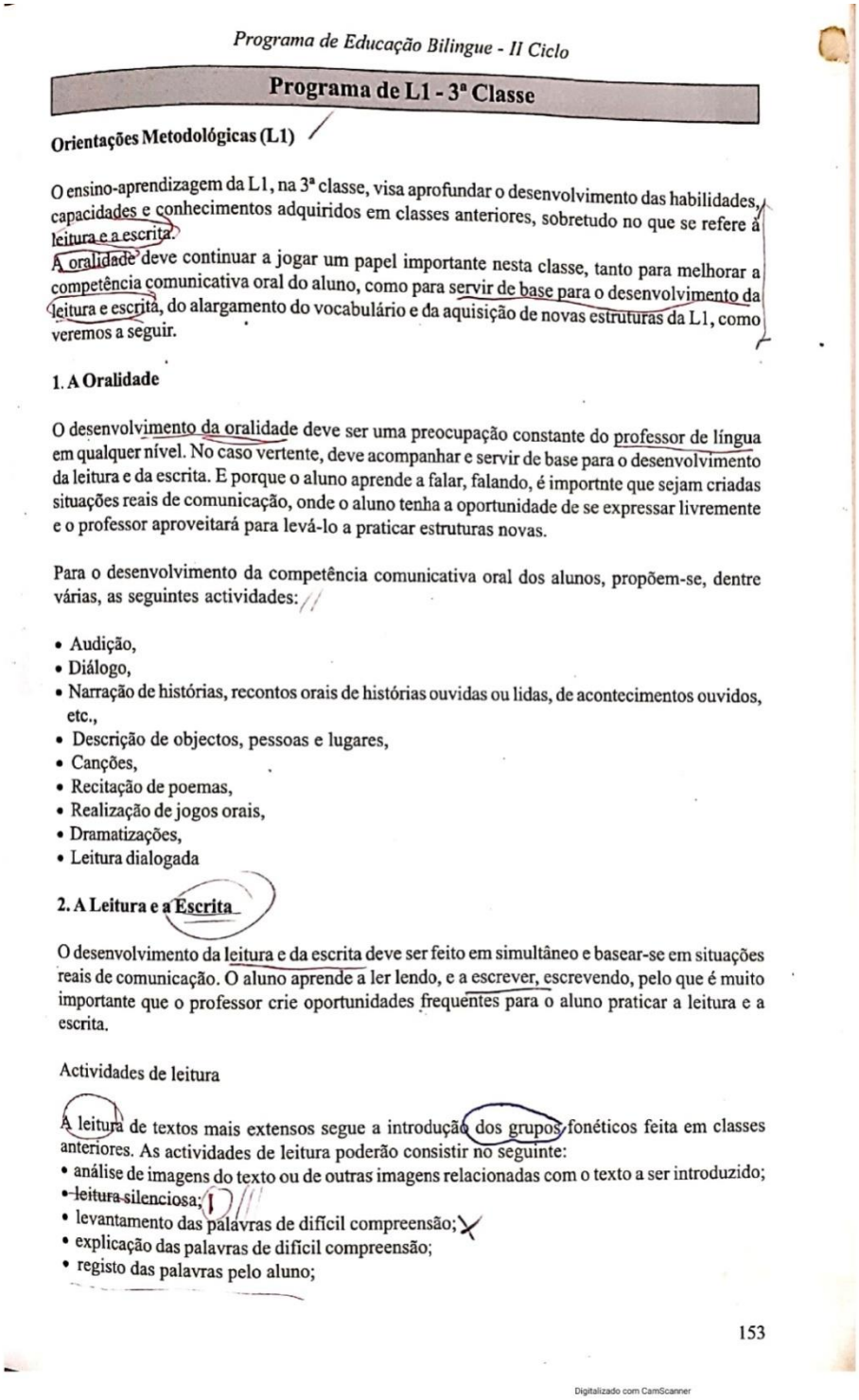
Fica bem evidente que, para os autores destes documentos, a palavra que eles veiculam não pode ser contestada; para eles o objeto de ensino não é o enunciado como ato constitutivo e específico das relações humanas. Neste ponto critico lhes também, porque entendo que se a linguagem se constitui de uma face linguística e de outra social, todo o ato inerente a ela desafia-lhes a pensar um ensino da linguagem articulado com o social, o que demanda uma posição axiológica tanto de quem define políticas educativas como de quem executa e de quem aprendem, porque todo o homem, por natureza, é responsivo.

A abordagem dos autores da filosofia da linguagem é profícua sobre a especificidade do humano como um ser ideológico, sendo por isso que não se lhe deve impor o conteúdo dos seus atos. Para este autor, toda a refração ideológica do homem seja qual for a natureza de seu material significante é acompanhada de uma refração ideológica verbal (VOLÓCHINOV, 2017). E, no mais simples exemplo, Ferreiro (1988) num estudo sobre a linguagem escrita infantil, observa que apesar das regras que a escola impõe às crianças, certas vezes elas violam, traçando caminhos próprios e distintos dos que a escola lhe coloca, isto porque são seres que pensam. Assim diz Ferreiro (1988, p. 16) que “os indicadores mais claros das compreensões que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas próprias produções espontâneas” (FERREIRO, 1988, p. 16). A autora explica que essas produções não resultam de uma cópia (imitação de algum modelo de escrita já visto) muito menos pede autorização para o efeito; ela age por seu próprio espírito “escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras” (FERREIRO, 1988, p. 16), mas

> O modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar a atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos. Os aspectos gráficos têm a ver com a qualidade do traço; a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações, etc.,). Os aspectos construtivos têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações. (FERREIRO, 1988, p. 18).

Os enunciados mostram que a força centrípeta dos elaboradores dos Programas de ensino Básico é materializada em todos os materiais de orientação pedagógica no Ensino Básico pelo endereçamento da palavra única, dogmática e prescritiva, tanto no currículo do ensino monolíngue em português como no currículo do ensino bilíngue. No programa de Educação bilíngue, que constitui o foco da minha pesquisa, essa força volta, mas definir o objeto da linguagem para o ensino está relacionado às atividades do funcionamento da língua, às pequenas partículas e a uma única função de ler e escrever.

Figura 9: Cópia do PE2, orientação técnica (Cont.)



Programa de Educação Bilingue - II Ciclo

Programa de L1 - 3ª Classe

Orientações Metodológicas (L1)

O ensino-aprendizagem da L1, na 3ª classe, visa aprofundar o desenvolvimento das habilidades, capacidades e conhecimentos adquiridos em classes anteriores, sobretudo no que se refere à leitura e a escrita.
A oralidade deve continuar a jogar um papel importante nesta classe, tanto para melhorar a competência comunicativa oral do aluno, como para servir de base para o desenvolvimento da leitura e escrita, do alargamento do vocabulário e da aquisição de novas estruturas da L1, como veremos a seguir.

1. A Oralidade

O desenvolvimento da oralidade deve ser uma preocupação constante do professor de língua em qualquer nível. No caso vertente, deve acompanhar e servir de base para o desenvolvimento da leitura e da escrita. E porque o aluno aprende a falar, falando, é importnte que sejam criadas situações reais de comunicação, onde o aluno tenha a oportunidade de se expressar livremente e o professor aproveitará para levá-lo a praticar estruturas novas.

Para o desenvolvimento da competência comunicativa oral dos alunos, propõem-se, dentre várias, as seguintes actividades:

- Audição,
- Diálogo,
- Narração de histórias, recontos orais de histórias ouvidas ou lidas, de acontecimentos ouvidos, etc.,
- Descrição de objectos, pessoas e lugares,
- Canções,
- Recitação de poemas,
- Realização de jogos orais,
- Dramatizações,
- Leitura dialogada

2. A Leitura e a Escrita

O desenvolvimento da leitura e da escrita deve ser feito em simultâneo e basear-se em situações reais de comunicação. O aluno aprende a ler lendo, e a escrever, escrevendo, pelo que é muito importante que o professor crie oportunidades frequentes para o aluno praticar a leitura e a escrita.

Actividades de leitura

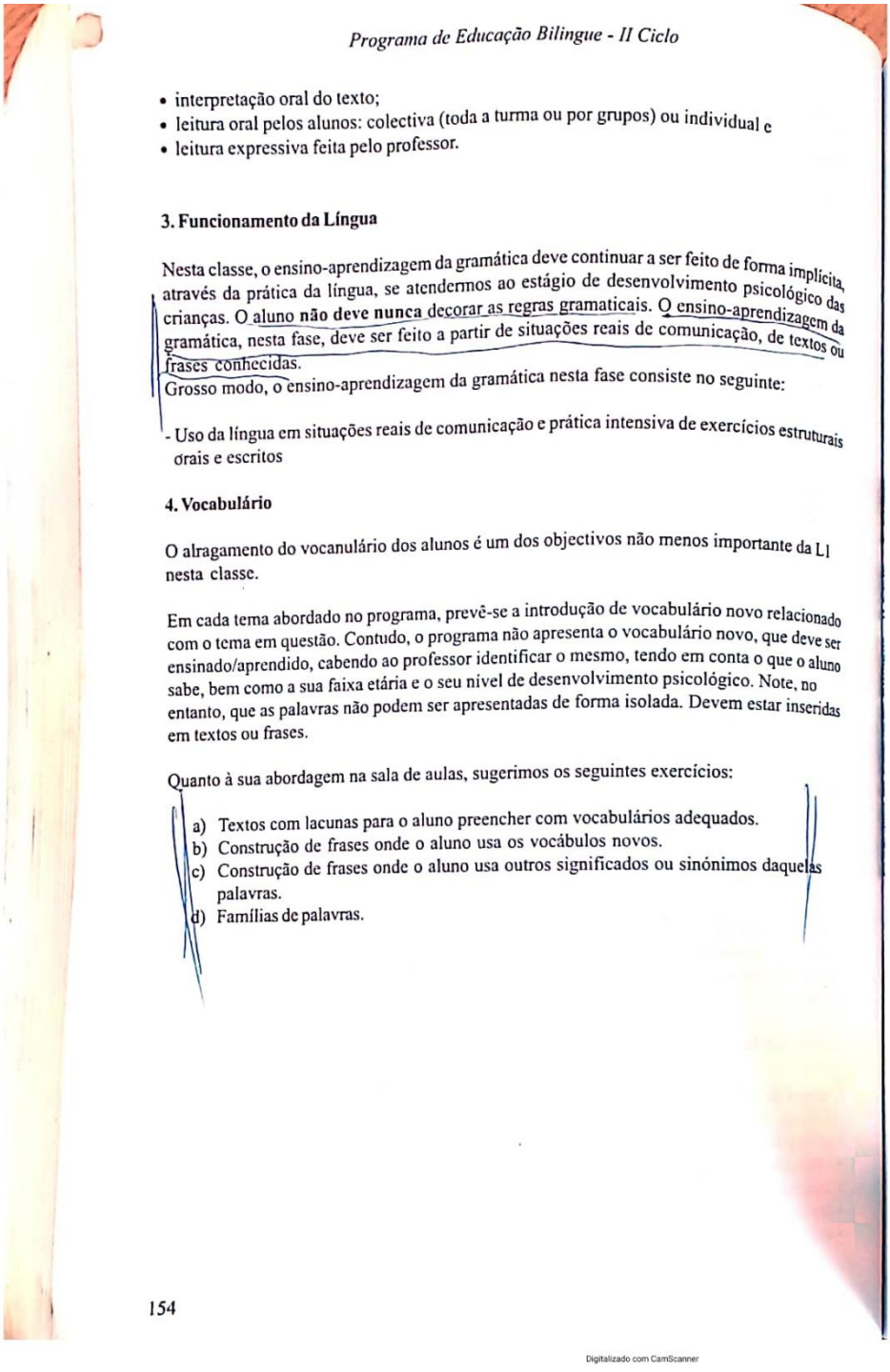
A leitura de textos mais extensos segue a introdução dos grupos fonéticos feita em classes anteriores. As actividades de leitura poderão consistir no seguinte:
- análise de imagens do texto ou de outras imagens relacionadas com o texto a ser introduzido;
- leitura silenciosa;
- levantamento das palavras de difícil compreensão;
- explicação das palavras de difícil compreensão;
- registo das palavras pelo aluno;

153

Digitalizado com CamScanner

Fonte: INDE/MINED (2003b)

Figura 10: Cópia do PE, orientação técnica (cont.)



Programa de Educação Bilingue - II Ciclo

- interpretação oral do texto;
- leitura oral pelos alunos: colectiva (toda a turma ou por grupos) ou individual e
- leitura expressiva feita pelo professor.

3. Funcionamento da Língua

Nesta classe, o ensino-aprendizagem da gramática deve continuar a ser feito de forma implícita, através da prática da língua, se atendermos ao estágio de desenvolvimento psicológico das crianças. O aluno **não deve nunca** decorar as regras gramaticais. O ensino-aprendizagem da gramática, nesta fase, deve ser feito a partir de situações reais de comunicação, de textos ou frases conhecidas.
Grosso modo, o ensino-aprendizagem da gramática nesta fase consiste no seguinte:

- Uso da língua em situações reais de comunicação e prática intensiva de exercícios estruturais orais e escritos

4. Vocabulário

O alragamento do vocanulário dos alunos é um dos objectivos não menos importante da Ll nesta classe.

Em cada tema abordado no programa, prevê-se a introdução de vocabulário novo relacionado com o tema em questão. Contudo, o programa não apresenta o vocabulário novo, que deve ser ensinado/aprendido, cabendo ao professor identificar o mesmo, tendo em conta o que o aluno sabe, bem como a sua faixa etária e o seu nivel de desenvolvimento psicológico. Note, no entanto, que as palavras não podem ser apresentadas de forma isolada. Devem estar inseridas em textos ou frases.

Quanto à sua abordagem na sala de aulas, sugerimos os seguintes exercícios:

a) Textos com lacunas para o aluno preencher com vocabulários adequados.
b) Construção de frases onde o aluno usa os vocábulos novos.
c) Construção de frases onde o aluno usa outros significados ou sinónimos daquelas palavras.
d) Famílias de palavras.

154

Digitalizado com CamScanner

Fonte: INDE/MINED (2003b)

Com os enunciados, acima citados, e com os demais enunciados sobre os quais já fiz alguns comentários, caminho para o mesmo sentido. Entendo que a concepção do objeto da linguagem para o ensino primário, também no ensino bilíngue, visa ao ensino das regras de

funcionamento da língua, à ênfase da oralidade como ponto de partida para a aprendizagem da leitura e escrita, isto é, da orientação da leitura e escrita para o ouvido, e não para a mente e os olhos (ARENA, 2020), como uma verdade universal. Para que o leitor entenda como essa concepção da linguagem se torna única, dogmática e prescritiva, não deve esquecer que os sujeitos que elaboraram os materiais donde extraí as cópias acima apresentadas afirmam que os Programas de ensino são de cumprimento obrigatório.

Essa determinação também se aplica a todas as modalidades de ensino, sem exceção, incluindo o Programa de ensino bilíngue. É claro que esses Programas contemplam uma espécie de entonações diferenciadas da palavra, que servem de orientação detalhada à atuação docente. De qualquer modo, eles continuam a ser uma palavra morta ao trazerem uma visão de linguagem única. Com Bakhtin (2012), entendo que esses materiais estão desintegrados do ato ético e estético, ao desconsiderarem a eventicidade do ser, sua unicidade, sua responsabilidade e sua assinatura, e "uniformizar[em] as relações de ensino e de aprendizagem da linguagem e servir[em] de substituto do sujeito falante professor e do sujeito falante aluno únicos e irrepetíveis" (PRADO, 2017, p. 162).

De acordo com a estrutura curricular do Ensino Básico, a 3ª classe enquadra-se no 2º ciclo. Portanto, enunciados como: "O ensino-aprendizagem da L1, na 3ª classe, visa a aprofundar o desenvolvimento das habilidades [...] adquiridos nas classes anteriores, sobretudo no que se refere à leitura e escrita" mostram, evidentemente, a prevalência de uma visão única no que respeita à concepção da linguagem, da leitura e escrita desses sujeitos onde se vê a linguagem como um conjunto de partículas mínimas da língua.

E ao dizerem que a "oralidade deve continuar a jogar um papel importante nesta classe [...] para servir de base para o desenvolvimento da leitura e escrita", aqui eles revelam a ideia de que a leitura e escrita dependem da oralidade, conduta que remonta à Antiguidade Grega em que a palavra falada era mais poderosa do que a escrita. É nessa direção que se coloca a crítica feita por Arena (2020, p. 66) às práticas não discursivas da linguagem escrita. Para este autor, o objeto a ser apropriado não pode ser retirado da sala de aula para ceder seu lugar ao outro, o de aprender a pronunciar.

Se para Jakubinskij (2015) e Volóchinov (2017) toda a palavra é uma réplica, uma reação à palavra é uma compreensão ativamente responsiva da palavra outra, do mesmo modo, o ensinar a linguagem escrita deve ser feito dentro de um contexto de outros signos,

porque sem eles, esse ensino não se concretizará.

O enunciado acima é tomado em defesa de uma posição sobre o objeto da linguagem da leitura e escrita e tem como objetivo asfixiar as experiências de ensino dos professores, ainda que estes tenham vivências de outros contextos e fontes históricas desse objeto da linguagem. Como venho defendendo ao longo deste estudo, com base em Bakhtin (2012; 1993) e Volóchinov (2017), a ideia a respeito da centralização e da natureza incontestável da palavra dogmática esbarra em uma possível reação à palavra, a de que a palavra é produzida pelas classes sociais que se situam em esferas sociais diferenciadas. Se nem no discurso oficial há uma percepção passiva da palavra, muito menos essa palavra inquestionável pode ser esperada no mundo vivido em que o homem constrói sua própria singularidade na interlocução com outro homem, cujo produto dessa interlocução resulta em processos de formação da consciência, de emancipação e desenvolvimento humanizador.

Em Volóchinov (2017), quando afirma que linguagem é algo que se encontra em perpétuo devir, cuja natureza segue o desenvolvimento da vida social, encontro mais motivos para descrever a atitude dos elaboradores do Currículo do Ensino Básico como uma força centrípeta na medida em que não permitem que a linguagem flua. Prendem-na, fazendo dela uma concepção única que visa à formação da consciência fonética e fonológica de "ensino de grupos fonéticos" (INDE/MINED, 2003b, p. 153), mas também porque eles estabelecem uma metodologia única para o ensino da linguagem escrita, constituída por atividade, etapas e passos estanques.

Do mesmo modo, no enunciado seguinte tais elaboradores ilustram a sua concepção relativamente ao domínio do método de ensino da leitura e escrita como um conjunto de passos, partindo dos elementos particulares desprovidos de sentidos para o texto.

> O desenvolvimento da leitura e escrita deve ser feito [...]; A leitura de textos extensos segue a introdução de grupos fonéticos [...] As atividades de leitura poderão consistir no seguinte: análise de imagens [...]; leitura silenciosa; levantamento de palavras de difícil compreensão; explicação de palavras de difícil compreensão; registro das palavras pelo aluno; interpretação oral de textos; leitura oral pelos alunos (toda a turma ou por grupos) ou individual e leitura expressiva feita pelo professor (INDE/MINED, 2003b, p. 153-154).

O que importa referir aqui é que, além de uma visão linear, fragmentada, etapa por etapa do processo de ensino-aprendizagem, esses sujeitos orientam essa prática de forma dogmática, visando a coagir o professor a seguir um único caminho de realizar a sua atividade

docente. O uso do verbo dever e não poder mostra claramente que, para eles, essa é a única maneira certa de ensinar a leitura e a escrita, que começa pela leitura silenciosa, depois o levantamento de palavras de difícil compreensão, sua explicação e interpretação, depois uma leitura oral pelos alunos.

Considero esse modo de orientar os professores sem dar espaço para questionarem não lhes permite ser criativos, mesmo tendo experiências alternativas a partir das suas fontes históricas, suas vivências de outros ambientes socioculturais, que seja capaz de experimentar outros caminhos, outras metodologias, talvez mais humanizadoras que estas. Portanto, entendo que a intenção desses sujeitos, ao procederem deste jeito autoritário, instruindo aos professores de forma linear, é a de manipular a consciência dos professores, de terem o domínio e controle deles.

Dessa forma, fica evidente que as palavras desses sujeitos, ao obrigarem que os professores utilizem o mesmo caminho, entram em contradição com aquilo que é o propósito do Ensino Básico que eles mesmos idealizaram. Aliás, ao argumentar a reforma do Currículo do Ensino Básico, afirmam nos documentos em questão que este currículo pretende atender ao ensino tendo em *conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, para que se torne num fator, por excelência, de coesão social e não de exclusão* (INDE/MINED, 2003, p. 7-8). Desse modo, não é possível o ensino atender a diversidade dos alunos, enquanto os professores utilizam uma mesma prática e um método. Há aí, quanto a mim, uma contradição discursiva e a solução seria que cada professor, em função da realidade concreta da sua sala, e de cada aluno, encontrassem um caminho que permitisse a diversificação de estratégias de aprendizagem.

De um lado, esses sujeitos pretendem promover a diversidade, mas, do outro, eles mesmos criam barreiras para que essa diversidade não se constitua efetivamente, ao estatuírem uma concepção única de ensino nas salas de aula e a obrigatoriedade de usar o único material elaborado pela equipe do INDE em colaboração com os técnicos do Ministério da Educação, tendo sempre em mente a avaliação como ponto final. Aliado a esse fato, não podemos esquecer que em Moçambique o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano não recomenda o uso de outros livros didáticos que não os por ele relacionados. Existem muitas provas que podem justificar as minhas constatações. Uma delas, de fato, é essa recomendação obrigatória explícita no Plano Curricular em análise. Outra pode ser

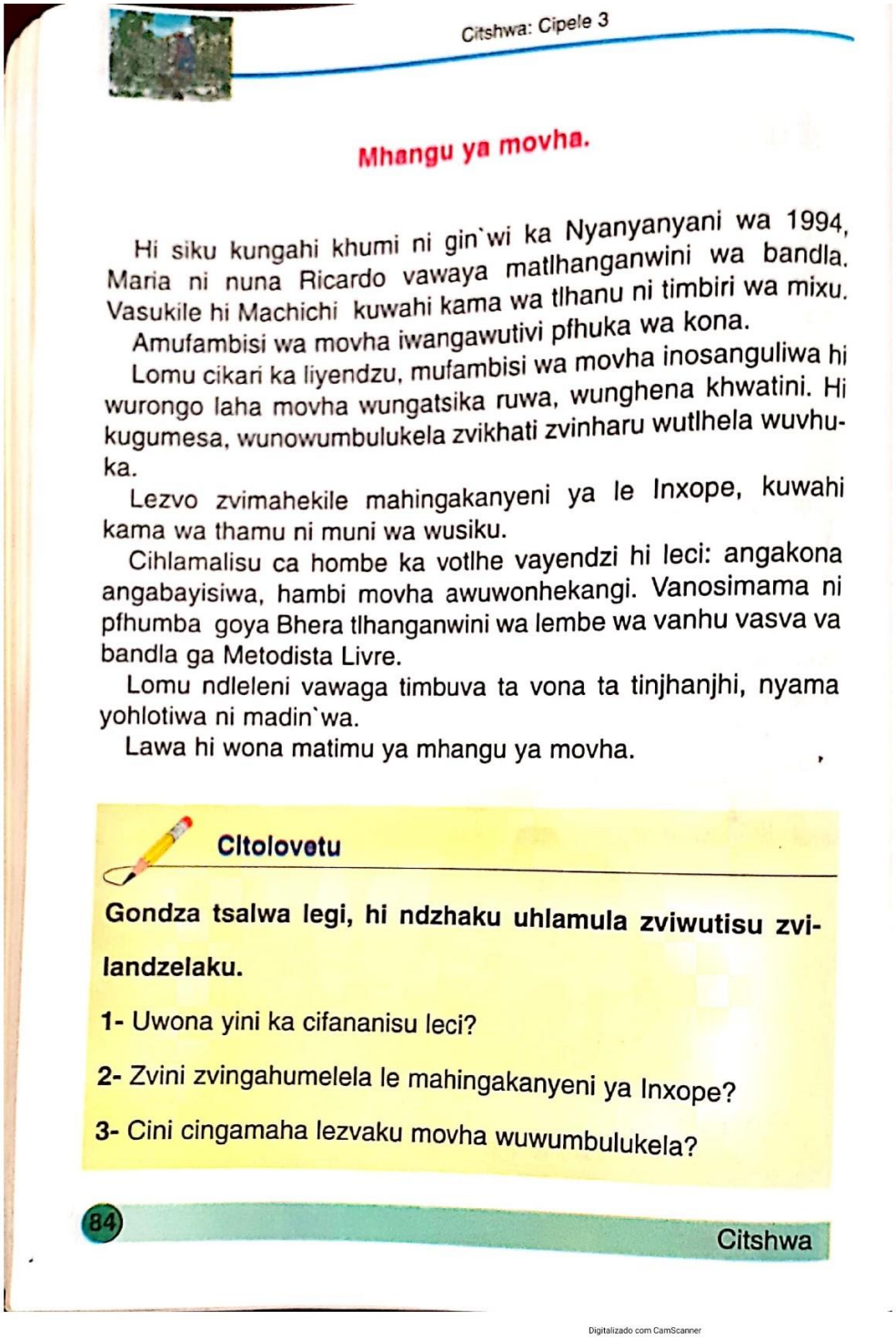
deduzida a partir da forma como o próprio processo de ensino-aprendizagem está estruturado. O planejamento de aulas é feito centralmente, às vezes na província ou distrito, cabendo aos professores transcreverem o que já foi programado (esta afirmação foi confirmada a partir das palavras da professora Sarneta analisadas adiante).

Ainda sobre essa dualidade de intenções nos enunciados dos reformadores do Currículo do Ensino Básico, destaco dois aspectos que afrontam o princípio da diversificação das aprendizagens. O primeiro surge quando analisamos a compreensão da relação entre organização dos conteúdos nos dos Livros Didáticos e nos programas de ensino, ao que é possível constatar que os professores, não têm como agir de forma diferente, porque os conteúdos são apresentados como dogmas. Quando os autores do Plano Curricular do Ensino escrevem que o "Programa de cada disciplina deve estar elaborado de tal modo que [...] permita que [...] as editoras ou as indústrias gráficas produzam os livros dos alunos e os manuais dos professores [...] revelam, em outras palavras, que, se a relação entre esses materiais deve ser a mesma, então os professores não têm como nem motivos para usarem meios alternativos, sob pena de sofrerem medidas disciplinares.

Trata-se, uma vez mais de uma contradição evidente, porque ao mesmo tempo em que os autores do Currículo do Ensino Básico dizem pretender um ensino relevante e inovador, baseado no pluralismo de concepções característico do multiculturalismo de Moçambique, justificam a sua posição conservadora e linear da concepção dos conteúdos de ensino. A harmonia que eles exigem dos Livros Didáticos em relação aos Programas de ensino revelam a necessidade de manter um controle ao trabalho dos professores e de ignorar o trabalho responsável e criador do professor e a singularidade dos alunos.

Tive também a intenção de entender um pouco acerca da organização dos Livros Didáticos tanto do ponto de vista formal quanto de conteúdo a fim de desvelar algumas contradições relativamente ao caráter inovador anunciado e a concepção tradicional da linguagem escrita. Começo pelo Livro Didático de Citshwa da 4ª classe e, para facilitar a compreensão do leitor que não fala Citshwa, traduzo para Português o texto e as instruções do autor do Livro.

Figura 11: Cópia do Livro didáctivo-Citshwa-4ª classe



Citshwa: Cipele 3

Mhangu ya movha.

Hi siku kungahi khumi ni gin`wi ka Nyanyanyani wa 1994, Maria ni nuna Ricardo vawaya matlhanganwini wa bandla. Vasukile hi Machichi kuwahi kama wa tlhanu ni timbiri wa mixu.

Amufambisi wa movha iwangawutivi pfhuka wa kona.

Lomu cikari ka liyendzu, mufambisi wa movha inosanguliwa hi wurongo laha movha wungatsika ruwa, wunghena khwatini. Hi kugumesa, wunowumbulukela zvikhati zvinharu wutlhela wuvhuka.

Lezvo zvimahekile mahingakanyeni ya le Inxope, kuwahi kama wa thamu ni muni wa wusiku.

Cihlamalisu ca hombe ka votlhe vayendzi hi leci: angakona angabayisiwa, hambi movha awuwonhekangi. Vanosimama ni pfhumba goya Bhera tlhanganwini wa lembe wa vanhu vasva va bandla ga Metodista Livre.

Lomu ndleleni vawaga timbuva ta vona ta tinjhanjhi, nyama yohlotiwa ni madin`wa.

Lawa hi wona matimu ya mhangu ya movha.

Citolovetu

Gondza tsalwa legi, hi ndzhaku uhlamula zviwutisu zvilandzelaku.

1- Uwona yini ka cifananisu leci?

2- Zvini zvingahumelela le mahingakanyeni ya Inxope?

3- Cini cingamaha lezvaku movha wuwumbulukela?

84 Citshwa

Digitalizado com CamScanner

Fonte: INDE (2010)

Trata-se de um texto extraído do livro da 3ª classe intitulado *Bhuku ga mugondzi, kalasi 3* (livro do aluno, 3ª classe, tradução minha), de autoria de Rafael Sendela Chambela,

Celeste Joaquim Matavele, José Vicente António e Maria Bona, funcionários do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e técnicos do INDE. Devo lembrar que, segundo os sujeitos que elaboraram o Plano Curricular do Ensino, no respectivo documento orientador do processo de ensino e aprendizagem, analisado por mim anteriormente, os livros didáticos de Moçambicanos devem ser e são elaborados em conformidade, em forma e conteúdo, aos programas de ensino e planos de estudo e constituem o único material que os professores têm para usar.

Como todos os livros didáticos do Ensino Básico em Moçambique, este livro está dividido em unidades, as mesmas previstas nos programas de ensino para os mesmos objetivos defendidos nesses mesmos documentos oficiais. Ao lado das formações prescritivas e autoritárias no Plano Curricular, nos programas de ensino, porque os professores não têm espaço para apresentarem olhares diversos e centrífugos, os autores dos livros didáticos demonstram valorizar, uma vez mais a sua visão única, que desconsidera o outro.

Colocar o texto nas mãos do aluno na escola é importante. Procurei saber com Bakhtin (2011) o que é texto. A resposta a essa pergunta me permitiria compreender os textos previstos nos Livros Didáticos e as contradições acerca da concepção da linguagem escrita. É difícil apontar todas as características do texto, mas sabe-se dizer que algumas das condições para que o texto seja texto podem ser as seguintes: deve ter um autor com que dialogamos durante a leitura. O texto é enunciado ideológico no sentido em que reflete, mas também refrata a realidade do contexto social em que é produzido (BAKHTIN, 2011). Partindo dessa compreensão, o texto transcrito não pode ser considerado como texto, justamente porque não tem autor e não é fábula. Não tendo essa característica, junta em um conjunto de frases que servem para ensinar a língua, mas não a linguagem.

Acidente de viação

> No dia 11 de novembro de 1994 Maria e o marido Ricardo, seguiam da Maxixe para uma assembleia religiosa. O motorista da viatura não tinha a noção da distância (quão é longa) e a meio da viagem, em Inchope, apanhou sono, tendo a viatura perdido a pista e capotado três vezes. Para o espanto de todos os ocupantes dessa viatura, o acidente não deixou feridos nem danos à viatura, por isso continuaram, tranquilamente, a viagem para o destino, para a assembleia da Igreja Metodista Livre. Durante a viagem, os ocupantes comiam suas merendas, peixe, carne de caça e laranjas. Essa é a notícia sobre o acidente do carro (Texto, p, 84, tradução minha).

Exercícios
Lê este texto e responde as perguntas
1. O que vês neste texto?
2. O que sucedeu no cruzamento de Inchope?
3. O que fez com que o carro tombasse?
4. Qual é a lição que o condutor aprende a partir do incidente?
5. Os condutores não podem dormir quando conduzem. Por quê?
6. Em que período do ano alunos devem visitar suas famílias?
7. Exemplifica o que aprendeste aqui e outras experiências por ti vivenciadas (questionário, p. 84-85, tradução minha).

De fato, tendências na educação, notadamente na área da leitura e da escrita, têm dado com frequência destaque à introdução da criança no mundo da cultura escrita por meio das manifestações linguísticas abstratas, isto é, sem vínculo com a vida para que elas, por sua conta, seus próprios meios e métodos tentem compreender o mundo, o que nem sempre é possível ou no mínimo essa compreensão chega muito tarde.

O questionário que acompanha esse conjunto de frases é um exemplo claro das práticas que separam os atos de aprender a ler e a vida. Esse questionário enquadra-se naquelas práticas que, segundo Geraldi (2009), tornam o texto como objeto de fixação de sentidos. Fixar sentido, de acordo com o autor, diz respeito aos sentidos que um leitor privilegiado seja ele o professor seja outro leitor experiente dá ao texto e cabe ao aluno descobrir, o que nem sempre é possível, dado que horizonte do aluno que está a aprender a ler não coincide com o horizonte do indivíduo que inicialmente deu sentido que o aluno é a desafiado a descobrir. Na pergunta “O que aconteceu no cruzamento de Inchope? ” elaborada pelo autor do Livro Didático pode ser absurda para o aluno. Para ele, faltam elementos que lhe permitem compreender como é que numa situação em que o carro capota três vezes pode não ter provocado morte nem ferido. Perguntas como estas caracterizam o tipo de práticas tradicionais que colocam o aluno numa situação de passividade, porque não pode questionar, a não ser dar uma resposta de acordo com o sentido que o autor do livro fixa.

Essa prática tem um caráter autoritário porque domina e silencia outras forças que querem agir de outro modo. No tempo colonial e durante os primeiros da independência, conforme discuti no capítulo anterior, o ensino da linguagem como uma prática cultural era negado dessa forma, por motivos políticos e ideológicos. Ao proceder da mesma maneira, podemos entender que os sujeitos que elaboram o questionário que acompanham o texto

transcrito revelam uma atitude dominada por uma prática ideológica tradicional que quer sempre dominar e controlar o olhar centrífugo do outro. Sabe-se que não são os mesmos sujeitos daqueles tempos, mas essa diferença é apenas do ponto de vista corporal e físico, mas do ponto de vista da concepção sobre a linguagem, não há diferença com aqueles e podemos entender que a instituição do Ministério da Educação e Desenvolvimento em si é que conserva a palavra autoritária e a transmite para todos os que por ela passam.

A partir de Geraldi (2009) e de Arena (2015) critico essa prática, porque entendo que elaborar perguntas para o aluno de acordo com o sentido que o autor do livro ou o professor construir não é essa função da escola humanizadora. Ao contrário, a escola ensina ao aluno a elaborar perguntas ao texto, a partir dentro dos seus limites culturais e linguísticos. Ou melhor, só podemos aceitar que as perguntas do autor do livro ou do professor são válidas quando elas funcionam como hipóteses e confirmação ou não pelo aluno durante a interlocução com o texto. Essa minha posição surge no âmbito dos estudos de Bakhtin (2011), quando ele afirma que a qualidade fundamental do texto é o seu inacabamento. Com a ideia de inacabamento fica claro que o texto não pode ser apresentado ao aluno como acabado e pronto, porque nesse caso nada vai aprender a não ser reproduzir o dito.

Volóchinov (2017) critica o idealismo ao postular que uma consciência individual pode ser fonte da linguagem. Isso abre precedentes para o nascimento das forças centrípetas que querem impor o que considera vir delas. Por acreditar na crítica de Volóchinov ao idealismo, também critico os autores do livro do qual extraí o texto transcrito. O sentido que eles construíram para o texto não pode ser apresentado ao aluno ideal, como uma verdade única, ele é apenas um ponto de vista, uma hipótese que cabe o aluno confirmar ao ler o texto.

As práticas escolares autoritárias, baseadas em concepções idealistas, não reconhecem a criatividade do outro; são egoístas. A relação com outro é de falante-ouvinte sem alteridade e exotopia. Sugerem uma relação do tipo “um esquema de processos ativos no falante e de processos passivos no ouvinte” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

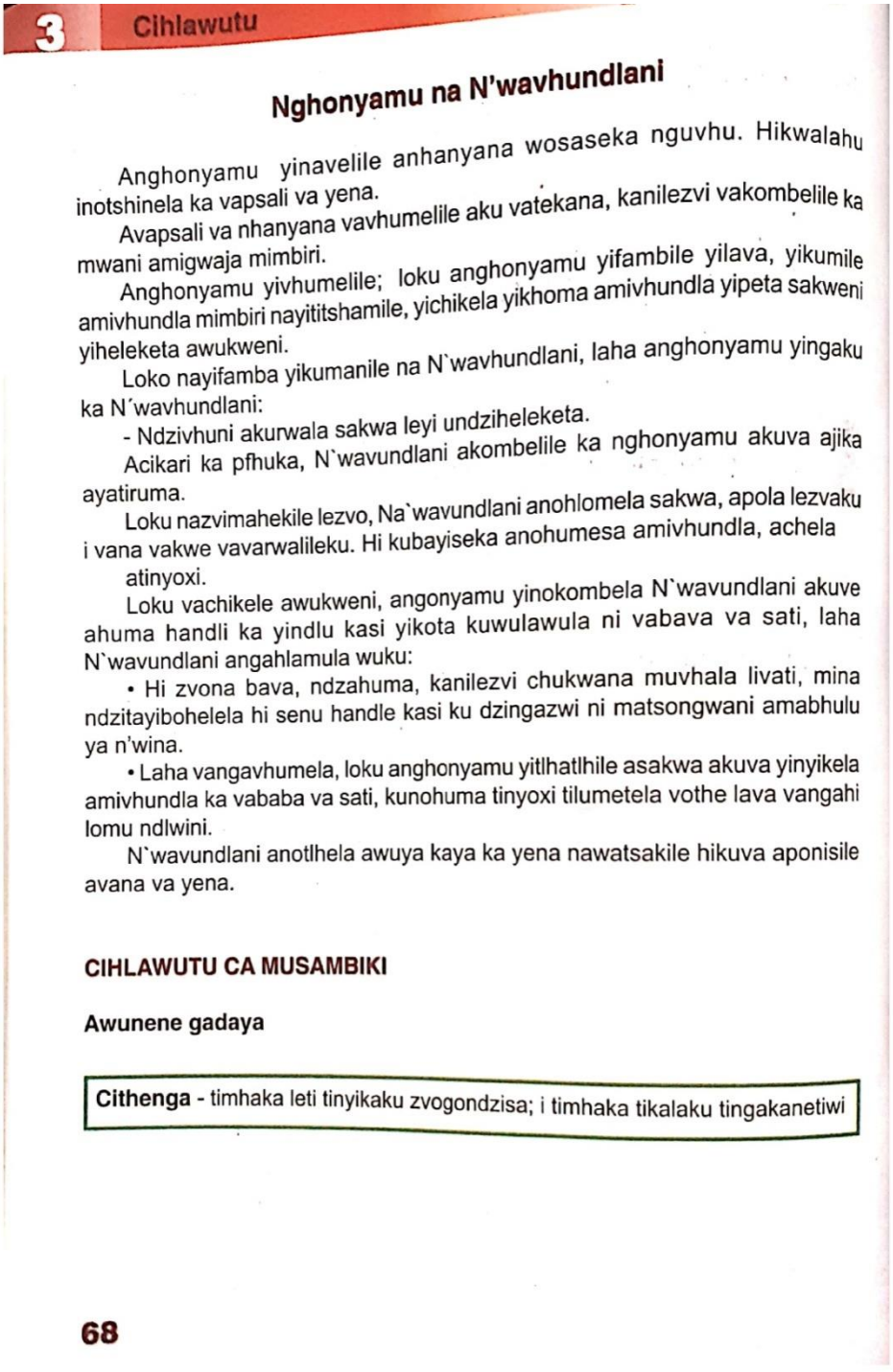
Essa prática, nos processos educativos, é dominante na visão dos elaboradores dos livros didáticos do Ensino Básico em análise, e dá uma visão deturpada da compreensão da linguagem viva. Com Bakhtin, entendo que nas relações humanas há sempre uma troca de enunciados e pensamentos e o texto escolar, de qualquer tipo, deve permitir isso, o que significa que

> o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso [do falante] ocupa simultaneamente em relação a ele uma posição ativa responsiva, concorda ou discorda dele (total ou parcialmente); completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Ao desconsiderar o papel do outro, abstraindo-o da vida, os autores do livro não querem diálogo, ao contrário, querem unificar o conhecimento, neutralizar o pensamento diverso e as trocas verbais, porque equacionam o homem como sujeito passivo. Com essa constatação, uma vez mais me convenço de que os elaboradores dos documentos em análise são contraditórios consigo mesmos, porque ao mesmo tempo em que descrevem a educação bilíngue como uma modalidade alternativa, do ponto de vista teórico-prático eles estabelecem uma relação mecânica entre o ensino da L1 e o de Português, mantendo separado o ensino da L1 e o de Português. Para isso, impedem o aluno de utilizar as suas variadas linguagens que lhe permitiriam com muita facilidade inserir-se no mundo da cultura escrita que é o desejável.

A minha análise dos textos prossegue, percorrendo os livros didáticos. Nessa jornada, tive a também a intenção de analisar uma fábula, pó entender que bem trabalhada na escola pode possibilitar a formação de um leitor literário. A fábula é um excelente texto para a inserção do aluno no mundo da escrita, tarefa primordial da escola. Entretanto, ela deve ser trabalhada corretamente na sala de aulas para não produzir efeitos oblíquos e adversos ao que se deseja. Uma das práticas que produzem efeitos indesejáveis é quando a fábula é ensinada ao serviço da moralização. Para Arena (2010), não é essa a finalidade da literatura infantil. No caso da fábula, partindo das ideias deste autor, ela faz a síntese entre o caráter educativo e o caráter literário. Só assim é que se pode atingir o objetivo da aprendizagem da literatura infantil, o de criar necessidades para uma aprendizagem criativa e criadora da linguagem escrita. Essa compreensão foi fundamental para analisar a fábula que transcrevo abaixo:

Figura 12: Cópia do Livro Didático –Citshwa-4ª kalasi



3 Cihlawutu

Nghonyamu na N'wavhundlani

Anghonyamu yinavelile anhanyana wosaseka nguvhu. Hikwalahu inotshinela ka vapsali va yena.

Avapsali va nhanyana vavhumelile aku vatekana, kanilezvi vakombelile ka mwani amigwaja mimbiri.

Anghonyamu yivhumelile; loku anghonyamu yifambile yilava, yikumile amivhundla mimbiri nayititshamile, yichikela yikhoma amivhundla yipeta sakweni yiheleketa awukweni.

Loko nayifamba yikumanile na N`wavhundlani, laha anghonyamu yingaku ka N´wavhundlani:

- Ndzivhuni akurwala sakwa leyi undziheleketa.

Acikari ka pfhuka, N`wavundlani akombelile ka nghonyamu akuva ajika ayatiruma.

Loku nazvimahekile lezvo, Na`wavundlani anohlomela sakwa, apola lezvaku i vana vakwe vavarwalileku. Hi kubayiseka anohumesa amivhundla, achela atinyoxi.

Loku vachikele awukweni, angonyamu yinokombela N`wavundlani akuve ahuma handli ka yindlu kasi yikota kuwulawula ni vabava va sati, laha N`wavundlani angahlamula wuku:

• Hi zvona bava, ndzahuma, kanilezvi chukwana muvhala livati, mina ndzitayibohelela hi senu handle kasi ku dzingazwi ni matsongwani amabhulu ya n'wina.

• Laha vangavhumela, loku anghonyamu yitlhatlhile asakwa akuva yinyikela amivhundla ka vababa va sati, kunohuma tinyoxi tilumetela vothe lava vangahi lomu ndlwini.

N`wavundlani anotlhela awuya kaya ka yena nawatsakile hikuva aponisile avana va yena.

CIHLAWUTU CA MUSAMBIKI

Awunene gadaya

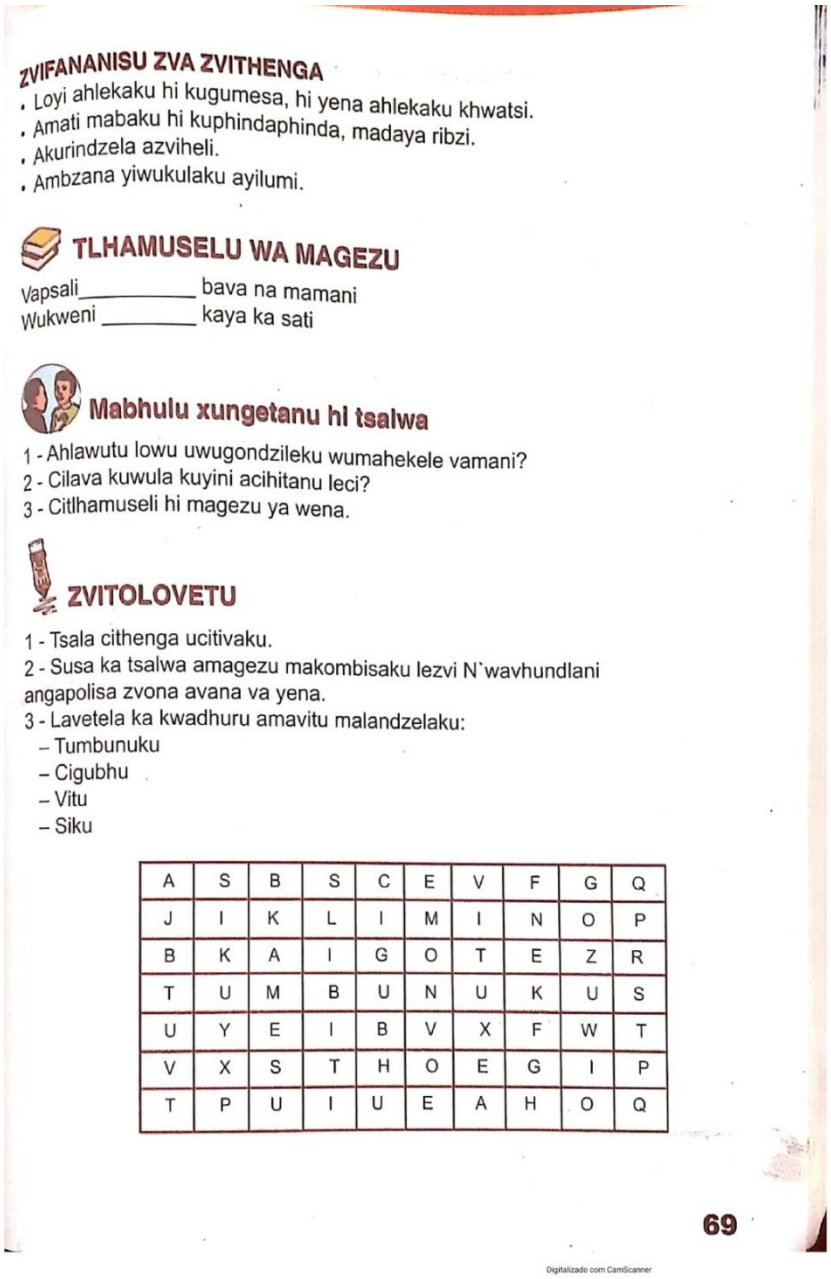
Cithenga - timhaka leti tinyikaku zvogondzisa; i timhaka tikalaku tingakanetiwi

68

Digitalizado com CamScanner

Fonte: INDE (2010a)

Figura 13: Cópia do Livro Didático- Citshwa-3ª-kalasi (cont.)



ZVIFANANISU ZVA ZVITHENGA

. Loyi ahlekaku hi kugumesa, hi yena ahlekaku khwatsi.
. Amati mabaku hi kuphindaphinda, madaya ribzi.
. Akurindzela azviheli.
. Ambzana yiwukulaku ayilumi.

TLHAMUSELU WA MAGEZU

Vapsali_____ bava na mamani
Wukweni _____ kaya ka sati

Mabhulu xungetanu hi tsalwa

1 - Ahlawutu lowu uwugondzileku wumahekele vamani?
2 - Cilava kuwula kuyini acihitanu leci?
3 - Citlhamuseli hi magezu ya wena.

ZVITOLOVETU

1 - Tsala cithenga ucitivaku.
2 - Susa ka tsalwa amagezu makombisaku lezvi N`wavhundlani angapolisa zvona avana va yena.
3 - Lavetela ka kwadhuru amavitu malandzelaku:
– Tumbunuku
– Cigubhu
– Vitu
– Siku

A	S	B	S	C	E	V	F	G	Q
J	I	K	L	I	M	I	N	O	P
B	K	A	I	G	O	T	E	Z	R
T	U	M	B	U	N	U	K	U	S
U	Y	E	I	B	V	X	F	W	T
V	X	S	T	H	O	E	G	I	P
T	P	U	I	U	E	A	H	O	Q

69

Digitalizado com CamScanner

Fonte: INDE (2010a)

Tradução minha

O leão e o coelho

O leão apaixonou-se por uma menina muito linda. Aproximou-se dos pais da menina. Os pais aceitaram que os dois casassem, entretanto pediram ao genro dois coelhinhos.

O leão aceitou; o leão foi à procura e encontrou-os sentados, chegou e pegou-os, pôs no saco, e levou-os para a sograria.

No caminho, o leão encontrou-se com o coelho progenitor. O leão disse ao coelho:

- Ajude-me a carregar o saco e me acompanhe.

No meio da distância, o coelho espreitou o saco e descobriu que lá estavam os seus filhotes. Triste, tirou os seus filhotes e colocou abelhas.

Quando chegaram à sograria, o leão pediu ao coelho para sair da palhota, para o leão e os sogros conversarem melhor. O coelho disse:

- Está bem, sogro, estou a sair, mas era melhor fecharem a porta, eu vou amarrar a porta de fora para não ouvir tão pouquinho a vossa conversa.

O leão e o sogro aceitaram. Quando o leão abriu o saco para entregar os coelhinhos ao sogro, saíram as abelhas e picaram a todos que estavam dentro da palhota.

O coelho voltou para sua casa muito contente porque salvou os seus filhotes.

PROVÉRBIO DE MOÇAMBIQUE

A bondade mata

DITADO POPULAR

O que ensina não se questiona

EXEMPLOS DE DITADOS POPULARES

O último a rir, ri melhor.
Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.
A esperança é a última coisa a morrer.
O cão que ladra não morde.

Conversa acerca do texto

1. A quem se refere este provérbio?
2. O que ele significa?
3. Explica-o por tuas palavras.

EXERCÍCIOS

1. Escreve uma história que conhece.
2. Retira do texto passagens que mostram como o coelho descobriu os seus filhotes.

[...]

À luz da perspectiva dialógica da linguagem, o questionário feito pelos autores do livro para o texto transcrito revela sua posição reducionista e contraditória em relação ao objetivo da educação bilíngue. Devo lembrar que a educação bilíngue surge da constatação de que os alunos não sabem ler e escrever, mas também de que ela vem ser uma alternativa às desigualdades entre o campo e a zona urbana, nesta última onde se concentra a população que fala português e naquela onde se concentram os alunos que falam línguas maternas moçambicanas e desconhecem a língua portuguesa. Nessa vertente, levar a fábula em língua Citshwa para os alunos falantes dessa língua moçambicana é de extrema importância, mas, a partir do questionário que os autores deste livro em questão orientam vejo que a compreensão desta fábula leva ao ato de moralização e de transmissão de conduta e não para a inserção no mundo da escrita, quando esses elaboradores exigem ao aluno a repetição da conduta do outro.

Isso não quer dizer que as condutas não podem ensinadas. Mas elas não podem ser impostas e abordadas de forma isolada com as necessidades do aluno. É nesta perspectiva que Bakhtin (2011) se coloca. Para o autor, entre a literatura e cultura não pode haver uma separação, porque entende que o homem é o próprio lugar de encontros: nele reúne-se a liteatura e a cultura; ambas formam um órgão do todo. Arena (2010), a partir de Bakhtin, revela que introduzir o princípio da indissociabilidade entre a literatura e a cultura para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita é fundamental e justifica-se por duas razões: uma porque a literatura medeia a relação da criança com a cultura da sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro. A outra, porque a criança, imersa num contexto cultural, necessita desse contexto para se apropriar da cultura que envolve o texto a que tem acesso.

Os dois argumentos pressupõem, neste caso, que a criança é um sujeito responsivo, porque pensa, fala, age, concorda, discorda, enfim, é um ser dialógico, e por isso não pode ser submetida a práticas consideradas inquestionáveis. O ditado popular “o que ensina não se questiona” resume todo o pensamento dogmático das forças centrípetas que ditam condutas, comportamento e modos de agir. Entretanto, para Bakhtin (2012), não é desse jeito que se forma o conhecimento ético no indivíduo, mas a partir da relação de alteridade com o outro.

Isso significa, nesse caso, que a fábula deve ser ensinada de modo ético no sentido de estimulador de perguntas cujas respostas serão encontradas pelo próprio aluno ao ler o texto.

Para Bakhtin (2011) a função da literatura é libertadora. Esse objetivo só pode ser possível quando a fábula é trabalhada de ponto de vista dialético, privilegiando diálogo do aluno com a cultura por meio dessa mesma fábula. Se, ainda, a fábula é considerada como parte da cultura do aluno, a importância da aproximação efetiva entre o aluno e o outro se avoluma, porque o aluno a compreende como um veículo da cultura da sua época em diálogo com a cultura do outro.

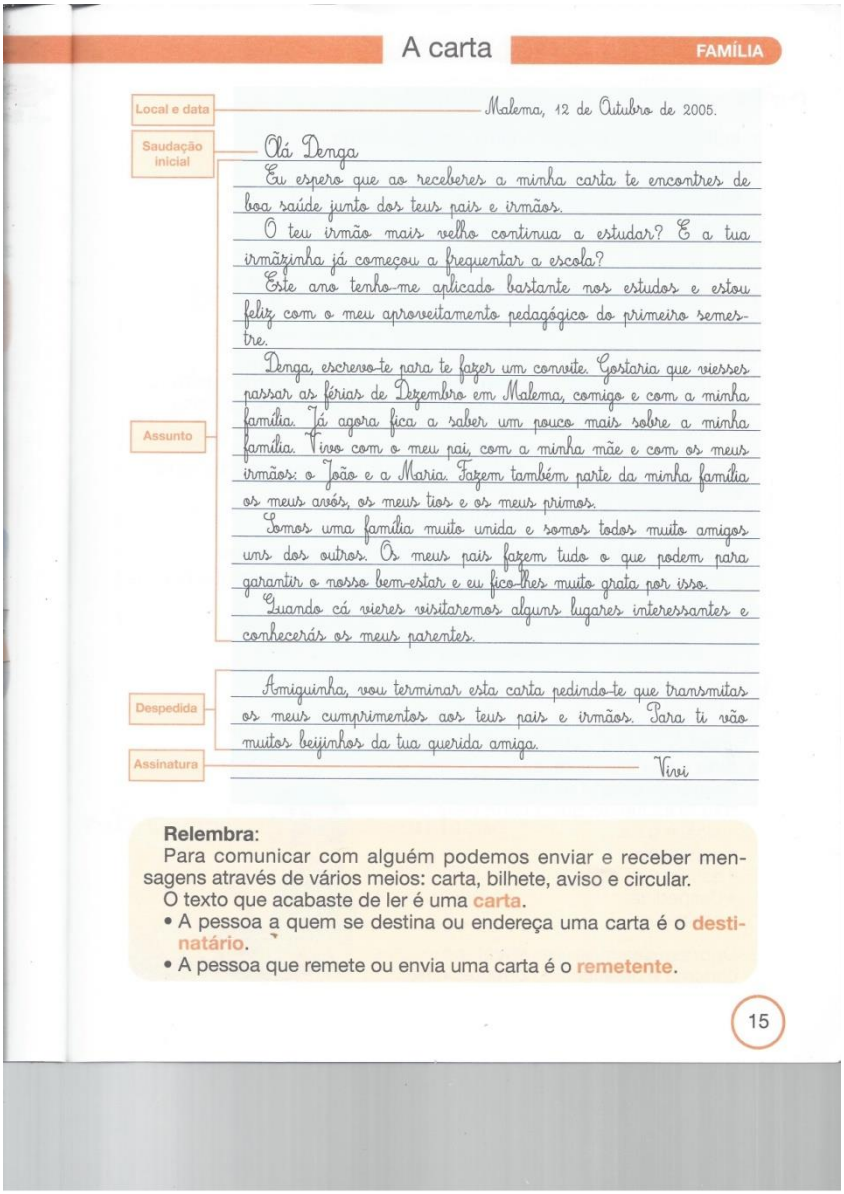
A valorização da criatividade e imaginação do aluno, mas não pelas perguntas menos efetivas e vagas, como "A quem se refere o provérbio" é fundamental, porque representa o novo comportamento diante do texto. O diálogo tem papel de extrema importância no processo de construção de sentidos, uma vez que é no encontro com com o outro que o aluno troca experiências, enriquece a sua visão de mundo e aprende com muito mais facilidade. As fábulas são pequenas histórias onde os personagens não são animais com condutas próprias dos homens, sendo pouco numerosas aquelas em que os personagens são vegetais ou os seres humanos, mas o valor de ampliação de conhecimento é enorme, repito, se trabalho de forma convieniente na sala de aula para não estar ao serviço da moralização.

Ainda sobre o ditado popular e os provérbios, espelha-se uma atitude enunciativa dos autores do livro orientada para uma compreensão da fábula como veículo de dogmas. Nelas está implícito um modelo de perguntas em que a resposta não é reflexiva, porque se encontra em duas opções - certo ou errado - e o certo deve ser seguido como exemplo de virtudes e o errado deve ser condenado porque representa uma contravenção à conduta considerada ideal na família e na comunidade. Ora, isto leva-me novamente a considerar como criticável essa atitude dos autores no quesito de ensino da fábula, porque o aluno, posto como reprodutor obviamente daquilo que o professor julgar certo, não terá opotunidades de se apropriar da cultura.

De qualquer forma, há um aspecto importante nesses livros que merece ser assinalado. Há uma tendência de diversificar os gêneros da palavra para os alunos. Mas é preciso dizer que essa diversificação por si não basta para conferir uma apropriação efetiva se não houver uma compreensão ampla da linguagem. O gênero *carta* foi objeto da análise nos livros em questão; ele aparece tanto nos livros de Citshwa quanto nos de língua portuguesa da 3ª e 4ª

classes, no entanto, o que abaixo está transcrito foi extraído do livro da 4ª classe.

Figura 13: Cópia do Livro Didático- Língua Portuguesa- 4ª classe



A carta

FAMÍLIA

Local e data — Malema, 12 de Outubro de 2005.

Saudação inicial — Olá Denga

Assunto

Eu espero que ao receberes a minha carta te encontres de boa saúde junto dos teus pais e irmãos.

O teu irmão mais velho continua a estudar? E a tua irmãzinha já começou a frequentar a escola?

Este ano tenho-me aplicado bastante nos estudos e estou feliz com o meu aproveitamento pedagógico do primeiro semestre.

Denga, escrevo-te para te fazer um convite. Gostaria que viesses passar as férias de Dezembro em Malema, comigo e com a minha família. Já agora fica a saber um pouco mais sobre a minha família. Vivo com o meu pai, com a minha mãe e com os meus irmãos: o João e a Maria. Fazem também parte da minha família os meus avós, os meus tios e os meus primos.

Somos uma família muito unida e somos todos muito amigos uns dos outros. Os meus pais fazem tudo o que podem para garantir o nosso bem-estar e eu fico-lhes muito grata por isso.

Quando cá vieres visitaremos alguns lugares interessantes e conhecerás os meus parentes.

Despedida — Amiguinha, vou terminar esta carta pedindo-te que transmitas os meus cumprimentos aos teus pais e irmãos. Para ti vão muitos beijinhos da tua querida amiga.

Assinatura — Vivi

Relembra:

Para comunicar com alguém podemos enviar e receber mensagens através de vários meios: carta, bilhete, aviso e circular.

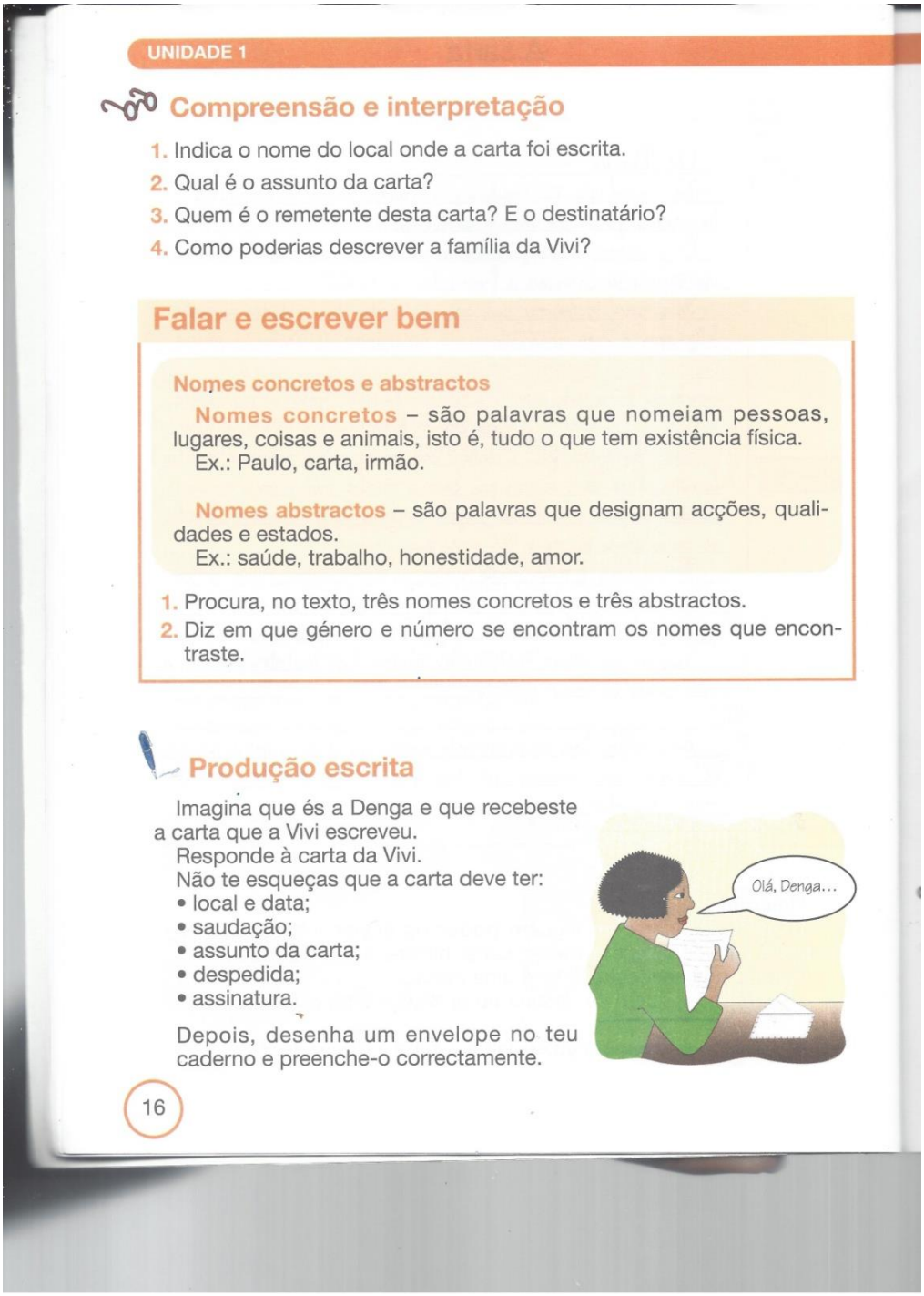
O texto que acabaste de ler é uma **carta**.

- A pessoa a quem se destina ou endereça uma carta é o **destinatário**.
- A pessoa que remete ou envia uma carta é o **remetente**.

15

Fonte: INDE (2010c)

Figura 14: Cópia do Livro Didático- Língua Portuguesa-4ª classe (cont.)



UNIDADE 1

Compreensão e interpretação

1. Indica o nome do local onde a carta foi escrita.
2. Qual é o assunto da carta?
3. Quem é o remetente desta carta? E o destinatário?
4. Como poderias descrever a família da Vivi?

Falar e escrever bem

Nomes concretos e abstractos

Nomes concretos – são palavras que nomeiam pessoas, lugares, coisas e animais, isto é, tudo o que tem existência física.
Ex.: Paulo, carta, irmão.

Nomes abstractos – são palavras que designam acções, qualidades e estados.
Ex.: saúde, trabalho, honestidade, amor.

1. Procura, no texto, três nomes concretos e três abstractos.
2. Diz em que género e número se encontram os nomes que encontraste.

Produção escrita

Imagina que és a Denga e que recebeste a carta que a Vivi escreveu.
Responde à carta da Vivi.
Não te esqueças que a carta deve ter:
- local e data;
- saudação;
- assunto da carta;
- despedida;
- assinatura.

Depois, desenha um envelope no teu caderno e preenche-o correctamente.

16

Fonte: INDE (2010c)

Nas palavras de Volóchinov (2017) e Bakhtin (2011) a propósito do enunciado, o outro ocupa uma referência fundamental na sua construção, constitui o outro polo do processo dialógico. A linguagem escrita, objeto da produção da carta, neste caso concreto, deveria

manifestar-se como linguagem nas relações entre o aluno-falante que se torna o outro e esse mesmo outro que se transforma em falante, por meio de constantes réplicas e contrarréplicas de um diálogo em construção. Esse interlocutor, para quem se dirige, em primeira instância, a palavra poderia, para Volóchinov (2017, 2019), coincidir concretamente com uma pessoa definida, ou ser a representação de definido padrão social.

Ao dizer ao aluno "Imagina que és a Denga e que recebeste a carta que a Vivi escreveu. Responde à carta daVivi" parece que os proponentes do exercício, os elaboradores do livro didático da 4ª classe de Português (Armindo Amós, Flávia Martins, Teresa Fumo e Zacarias Mia, o primeiro, por sinal, meu ex-formador no extinto Instituto do Magistério Primário em Chibututuine, em 2001), pretendem simular o ensino da carta (faz-de-conta), isto é, querem substituir a presença insubstituível e intransferível do falante (o aluno) e do outro por pessoas abstratas. Não pretendem ensinar a carta propriamente dita na qual, segundo Arena, Santos e Miller (2012) jorram marcas de autoria.

Com o enunciado transcrito, vejo que os proponentes deste exercício compreendem a escrita da carta como um processo simples, neutro e monológico, ao levarem o aluno a renunciar-se a si mesmo e substituir o lugar pelo lugar do outro, o da Denga. Vivi é uma pessoa abstrata, desconhecida, sem lugar, sem história nem cultura. Entretanto, esses proponentes obrigam o aluno a escrever uma carta para essa desconhecida. O aluno, ao tentar escrever a carta, não dialoga porque desconhece o interlocutor. Na contramão dessa prática, penso que é necessário que os proponentes do ensino dessa carta instruam o professor a dialogar com o aluno, perguntar-lhes, por exemplo: para quem ele quer escrever a carta e o que quer dizer ao seu interlocutor. Esse diálogo pode ajudar a escrever uma carta dialógica. O pior de tudo é que além de se levar o aluno a escrever a carta para o interlocutor abstrato e mudo, o próprio aluno se anula do processo da escrita, perde existência para se imaginar como outra pessoa, Denga, uma pessoa também desconhecida.

Para Bakhtin (2011), quando o falante está ausente no ato interativo não há nenhum valor estético. Ao contrário, o valor estético ocorre no momento em que o falante vivencia "empaticamente os seus estados interiores [...] através da mediação da expressividade exterior (BAKHTIN, 2011, p. 58). A instrução, "imagina que és a Denga [...]" per si é um mau pressuposto para a escrita dialógica da carta, uma vez que obriga o aluno a renunciar da sua cultura. Tanto para Bakhtin, Volóchinov (2017, 2019), quanto Medviédev (2012), a cultura é

um elemento constitutivo importantíssimo, incluindo a escrita de qualquer gênero dos enunciados. O homem possui um universo cultural que lhe permite viver e interagir com outros homens por meio da linguagem. Essa condição, que é peculiar de cada pessoa, impede-lhe de vivenciar empaticamente o sofrimento do outro por definitivo. O vivenciamento empático estudado por Bakhtin (2011) permite-lhe somente vivenciar o sofrimento do outro, por alguns instantes e retornar si a partir do sofrimento do outro. Somente assim, isto é, no movimento interativo, é o que homem pode interagir com o outro.

Portanto, ao pronunciarem esse enunciado, os proponentes do enunciado no livro didático de Português, que tive a ocasião de mencioná-los, querem substituir a carta, uma manifestação linguística exemplar do movimento criativo da língua nas relações humanas, por protótipos (ARENA, SANTOS, MILLER, 2012). Suas palavras desvelam uma luta de duas visões de mundo: por um lado, a visão dos decisores da política educativa no Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e no Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação, que ao se dirigir às escolas, ignoram o trabalho intelectual do professor e sua trajetória formativa e dos alunos, e por outro, a visão que eles próprios, como profissionais da educação e, em princípio, como professores, têm da vida, educação e da linguagem, que conduzem a um pensamento não unitário e diverso.

Arena, Santos e Miller (2012) afirmam que o fato de a carta ser um gênero, que na perspectiva de Bakhtin, integra um determinado tipo de linguagem (enunciados), conteúdo (temático), estilo da linguagem (determinados recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e uma construção composicional dada, não quer dizer que esses elementos sejam invioláveis. É um fato que cada enunciado é individual, mas, porque “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), isso obriga a violar os modelos padronizados para atender as especificidades de campo, o que os proponentes destes exercícios parecem não compreender.

Corroboro o pensamento de Arena, Santos e Miller (2011) quando dizem que na escrita da carta como um gênero primário, por ser constituída nas relações do quotidiano, pelos enunciados constitutivos desse gênero, “os interlocutores e destinatários, ora uns ocupando a posição de outros e ora outros assumindo o papel de uns, deixam suas marcas de autoria, ou deveriam deixá-las” (ARENA, SANTOS, MILLER, 2012, p. 117). Em Moçambique, particularmente, salvo algumas exceções por iniciativas transgressoras de

alguns professores, posso afirmar que os alunos do ensino básico, a olhar pelo exercício que tenho vindo a mencionar, não terão a sorte de aprender a colocar as suas marcas de autoria, porque o olhar centrípeto dos elaboradores da proposta de ensino da carta substitui-as pelas fórmulas padronizadas. Arena, Santos e Miller (2012, 117-118, destaque original) mencionam uma dessas fórmulas: *"Espero que esta carta vá encontrá-lo com muita felicidade e saúde junto com os seus*" que, no contexto brasileiro só pode ser lembrada pelas gerações dos anos de 1950, porque "atualmente podemos não encontrar algo dessa natureza nas cartas dos escolares [...]" (ARENA, SANTOS, MILLER, 2012, p.118). Se no Brasil, a escassez dessa fórmula representa um bom avanço em cerca de 50 anos, em Moçambique, nesse aspecto, os elaboradores da proposta de ensino da carta revelam um atraso por 50 anos, porque conforme mostra a carta transcrita, a fórmula padronizada: "Eu espero que ao receberes a minha carta te encontres de boa saúde junto dos teus pais e irmãos" ainda está muito presente.

Para Bakhtin (2010, p. 277 Destaques do autor), "*o corpo grotesco é um corpo em movimento. Ele jamais está pronto nem acabado: está sempre em estado de construção*". Na perspectiva da análise dos textos que estou a analisar, a fábula, a carta, entre outros propostos nos livros didáticos da língua citshwa e de português do ensino básico, a citação de Bakhtin permite-me rejeitar as práticas, que biologizam o mundo dos textos escolares, tratando-os todos analogamente às formas objetivas e mortas. De fato, para a maioria das práticas tradicionais de ensino de textos, as fórmulas fixas: o ensinamento de condutas e a fixação dos sentidos do leitor privilegado, desempenham um papel fundamental. Ora, Bakhtin considera o enunciado desagregado da vida. Na forma que ele atribui ao *corpo grotesco* tem um papel importante na destruição das práticas monolíticas, utrapassando o afastamento hierárquico entre a cultura e a literatura, reunindo o que a linguística estrutural separou, apagando as fronteiras mal-traçadas pela literatura entre a foma e o conteúdo da obra literatura, as fronteiras mal-traçadas pela educação entre a literatura e a pedagogia, contruindo uma nova cultura para transpor a imensa diversidade de linguagens que constituem o texto.

Não é minha intenção esgotar a análise dos livros didáticos de Moçambique do ensino bilíngue, da LM (Citshwa) e de Poruguês-L2, relativamente à concepção de ensino da leitura e da escrita. Também não é minha intenção minimizar os esforços que eles empreenderam na elaboração destes livros didáticos numa altura que o país se debate com sérios problemas econômicos. O que estou a dizer é que, a mostrar pelos tópicos analisados por mim até aqui,

esses materiais veiculam uma visão abstrata da linguagem que serve à repetição do pré-definido pelos professores e alunos do ensino básico, descolado das trocas verbais irrepetíveis produzidas em tempos e espaços diversos.

A atitude demonstrada nesses documentos revela certas barreiras que limitam a atividade criadora do ser humano em sua singularidade, ao uniformizar as relações de ensino e de aprendizagem da linguagem e servir de substituto do outro professor e aluno como seres únicos e irrepetíveis, por seres reprodutores, passivos e irresponsivos. Insisto em dizer, em meio a isso tudo, que com Bakhtin (2011) compreendo a estética como corpo e alma que nos documentos oficiais de orientação técnica do trabalho docente, por um lado, e da aprendizagem dos alunos, por outro, expressiva dos decisores e elaboradores dos livros didáticos em análise, deveria ser o caminho a ser seguido.

Mas o que constato é que aos atos de vida nos referidos documentos de orientação do processo de ensino e aprendizagem no programa de educação, os elaboradores desse material dão uma sugestão de se limitarem às suas próprias fronteiras, já que nos conteúdos escolarizados, os da apropriação da leitura e da escrita situam-se no reino do pronto, do acabado, do concluso, do dado, do indiferente, no reino dos atos descolados da moralidade e responsabilidade. Por outra, a estandardização do pensamento substitui a singularidade dos professores e dos alunos no contexto específico de ensino e aprendizagem, porque o mundo do abstrato característico do positivismo que não leva em conta o fato da minha existência domina os elaboradores deste material oficial da educação bilíngue.

Uma vez que o signo ideológico, e em especial linguístico, só ocorre entre os indivíduos socialmente organizados, ou seja, na interação verbal, entendo que o Plano curricular, os programas de ensino e os livros didáticos da educação bilíngue deviam ser elaborados de modo a ser o lugar de existência da psicologia do corpo social de contato entre a base socioeconômica comum e os diversos campos ideológicos. Melhor dizendo, entendo que estes materiais orientadores do processo de ensino e aprendizagem deviam ser elaborados como lugar de interação verbal, porque é na interação verbal que se materializa a linguagem, os signos ideológicos, a constituição da subjetividade, a articulação dos fatores internos e externos ao sujeito em formação.

Dadas as razões apontadas, critico a atitude dos elaboradores do Plano curricular, dos programas de ensino e dos livros didáticos da educação bilíngue, por ser autoritária, pela

neutralização das forças que pretendem ser centrífugas. Ao contrário disso, defendo uma atitude dialógica, esta própria das ciências humanas, na linguagem, porque defino o processo de ensino e aprendizagem não só como um espaço de encontro entre os indivíduos socialmente, mas acima de tudo, como um espaço de refração que determina a constituição do sujeito.

No meu ponto de vista, todo o material que orienta o processo de ensino e aprendizagem deve ser lugar de encontro, de refração e de compreensão mútua. De acordo com Geraldi (2010), ao agirmos com base na compreensão mútua a nossa consciência se forma. A ideia apresentada por Geraldi decorre do pensamento de Bakhtin quando este define o encontro como lugar de formação, porque, ao praticar qualquer ato no encontro com o outro, não fazemos individualmente, mas coletivamente e, desse modo, ocorre uma formação mútua.

A atitude dos elaboradores do material em questão que orienta o processo de ensino e aprendizagem revela uma separação de mundos, esta própria do positivismo, levando a que o professor, sendo ele quem materializa no dia-a-dia as orientações definidas centralmente, tanto do ponto dos conteúdos por serem lecionados tanto da metodologia de ensino, vivencie uma dualidade inadmissível no campo das ciências humanas.

A referida dualidade decorre do fato de que os conteúdos definidos centralmente e dados ao professor para que este transmita aos seus alunos não resulta da interação entre aqueles que elaboram os documentos de orientação técnica do processo de ensino e aprendizagem e os professores e alunos e sim dos primeiros somente. A didatização ou escolarização dos textos previstos nos livros didáticos da educação bilíngue deixa de lado tudo quanto seria da cultura e da vida que cercam o aluno, privilegiando o ensino da gramática, o ensino da decodificação e o da cópia de textos alheios como atos da leitura e da escrita descolados da vida.

Posiciono-me no outro ponto de vista, mais próximo do pensamento bakhtiniano em que se pode entrever o conteúdo disponível nos documentos que orientam a educação bilíngue e o ato de ensinar a leitura e a escrita como lugar da amorosidade. Lembrar que a amorosidade no pensamento bakhtiniano está associado às relações sociais. Amor, de acordo com Bakhtin (2011), é nada mais do que o estado do homem de dar-se ao outro homem para ser único e irrepetível. No caso estudado, o amor pode manter o seu valor quando os sujeitos, os

professores e os alunos da educação bilíngue vincularem-se às orientações técnicas disponíveis no Plano curricular, no programa de ensino e nos livros didáticos da educação bilíngue, ou bem dito nas palavras baktinianas, somente na relação com o outro o amor é verdadeiramente real, participa do existir-evento; só é vivo e irredutível.

Mas essa amorosidade só é possível quando no mundo positivista e abstrato que domina os fazedores da política educativa moçambicana no Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano existir uma mudança de atitude em direção a um pensar o processo de ensino e aprendizagem como evento social, único e irrepetível, aceitando a responsabilidade de cada sujeito envolvido nesse processo como um ato ético. Bakhtin (2012) aprofundou a necessidade de uma grande mudança de atitudes nesse mundo objetivo ao dizer que as relações humanas efetivas e não disfarçadas resultam de uma participação efetiva dos sujeitos no existir-evento social com as marcas da sua assinatura responsável na estética, na ciência, a na ética, o que não acontece no processo de ensino e aprendizagem do programa de educação bilíngue. Ou seja, os documentos que orientam o processo de ensino e aprendizagem no programa de educação bilíngue foram elaborados de modo que os professores e os alunos não questionem nada a não ser cumprir passivamente, porque assim pensam os elaboradores desses documentos que a sua palavra é pronta e irrevogável.

Bakhtin (2011) destaca a importância excepcional do texto como lugar de constituição de individualidades. Pois, se tivermos em conta que como humanos somos seres incompletos que sempre precisamos do outro para nos completar, então os elaboradores do Plano curricular, o programa de ensino e os livros didáticos da educação bilíngue deviam conceber esses documentos como textos que constituem do sujeito; textos que completam a incompletude do outro, fornecendo-lhe elementos necessários para a sua emancipação, ao invés dos elementos para lhe silenciar.

Acredito nos autores do Plano curricular do Ensino Básico, ao reconhecerem que o sucesso da implementação deste documento está nas mãos do professor. “Efetivamente, o desempenho do professor constitui um fator de relevo para o sucesso escolar”. (INDE/MINED, 2003, p. 51). Como também, concordo com eles quando constatam que a maior parte dos professores do Ensino não tem uma formação profissional apropriada que necessitam muito do apoio técnico e material que lhes permitem agir de forma consciente autônoma no trabalho docente que exercem. Contudo, constato neles um certo paradoxo: ao

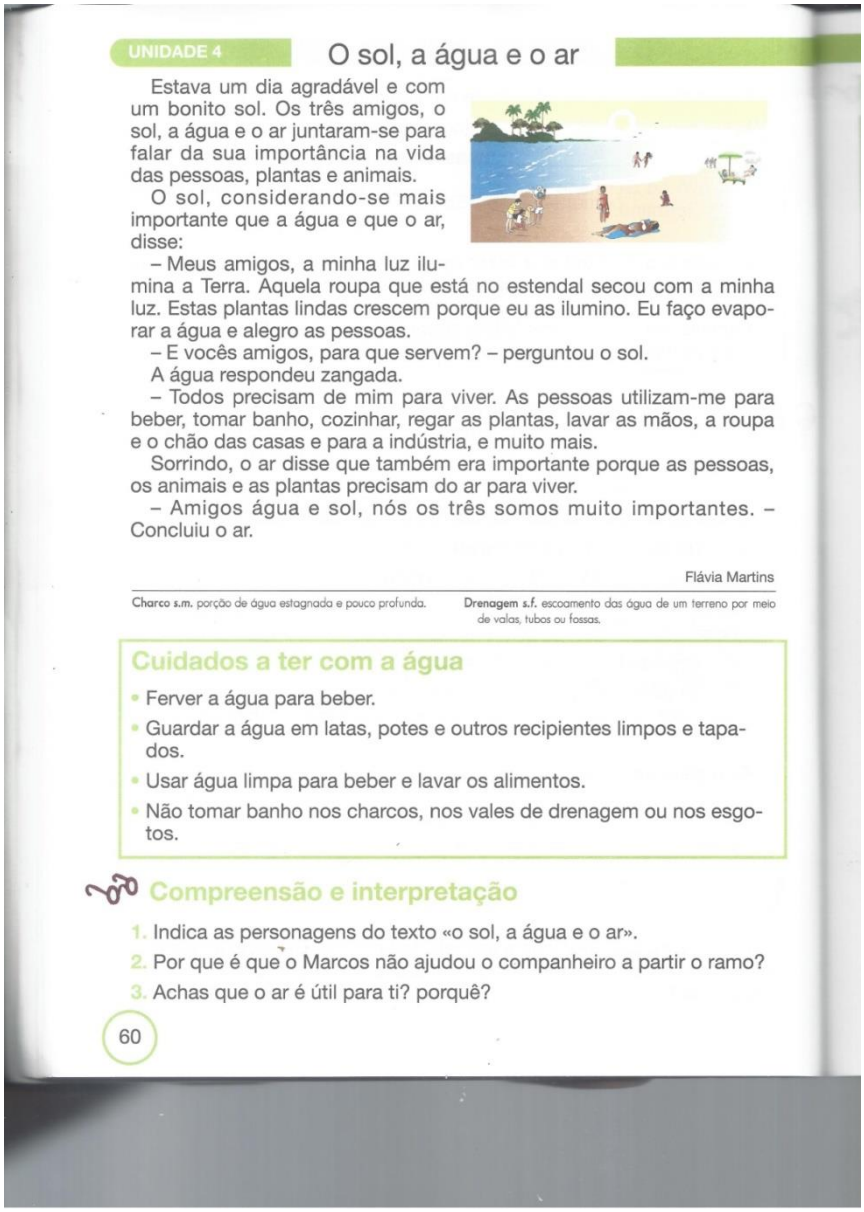
mesmo tempo, eles querem um professor criativo e reflexo e coloca nas mãos deste professor instrumentos que lhe impedem a criatividade e lhe silencia a voz, porque trazem conteúdos e métodos de ensino prontos e acabados.

Sou com Bakhtin pela importância da crítica ao engessamento das propostas dos decisores da política educativa moçambicana e elaboradores dos livros didáticos para o ensino da linguagem, leitura e escrita, de padronizarem modelos de prática pedagógica, provocando sempre a escolha e valorização de objetos mortos, deixando de lado a vida em todas as suas manifestações e também nas questões da linguagem. Com Bakhtin (2012) ainda, defendo a ideia de que o sujeito se torna criador somente quando participa e vivencia o ato em relação axiológica ativa com a vida. Quer isto dizer que ver e ouvir algo não pressupõe a compreensão do objeto, a menos que ingresse como criador no que se vê, ouve, faz e diz e desta forma superar o caráter determinado e padronizado, seu caráter de coisa morta e muda. É nesse momento que, segundo Bakhtin (2012), o mundo humano começa a se formar como mundo vivido porque esteticamente eu atribuo o meu ponto de vista, o meu tom axiológico a ele, o meu olhar, as minhas ideias, a minha vida, o modo como eu vejo o mundo, como eu penso as coisas, e isso faz com que ética e estética estabeleçam uma relação de alteridade.

Não falta o que acrescentar ainda sobre o caráter centrípeto das propostas de ensino nos livros didáticos em análise. Como apontei anteriormente, os elaboradores desse material didático oferecem aos alunos do ensino básico uma visão única, artificial e truncada da linguagem escrita. Sob sua orientação (os elaboradores dos referidos livros didáticos) reproduzida pelos professores na sala de aula, os alunos simulam papéis de criadores de textos, mas que na realidade não o são efetivamente, muito menos são interlocutores na sua produção escrita, porque se lhes querem, intencionalmente ou não, passivos pelo resto da vida. Analisando bem, nem escrevem para o professor como acredita Geraldi (2001), mas para um interlocutor abstrato, porque ao professor só cabe o papel de avaliar o que escrevem, com base na norma que eles também aprenderam quando alunos.

Uma vez mais, para sustentar as minhas afirmações e proporcionar maior compreensão ao leitor que não conhece os livros didáticos distribuídos gratuitamente a todos os alunos do ensino bilíngue em Moçambique, os únicos e obrigatórios no sistema educativo, reproduzo mais um texto para a análise.

Figura 14: Cópia do Livro Didático Língua Portuguesa-4ª classe



UNIDADE 4

O sol, a água e o ar

Estava um dia agradável e com um bonito sol. Os três amigos, o sol, a água e o ar juntaram-se para falar da sua importância na vida das pessoas, plantas e animais.

O sol, considerando-se mais importante que a água e que o ar, disse:

– Meus amigos, a minha luz ilumina a Terra. Aquela roupa que está no estendal secou com a minha luz. Estas plantas lindas crescem porque eu as ilumino. Eu faço evaporar a água e alegro as pessoas.

– E vocês amigos, para que servem? – perguntou o sol.

A água respondeu zangada.

– Todos precisam de mim para viver. As pessoas utilizam-me para beber, tomar banho, cozinhar, regar as plantas, lavar as mãos, a roupa e o chão das casas e para a indústria, e muito mais.

Sorrindo, o ar disse que também era importante porque as pessoas, os animais e as plantas precisam do ar para viver.

– Amigos água e sol, nós os três somos muito importantes. – Concluiu o ar.

Flávia Martins

Charco s.m. porção de água estagnada e pouco profunda.

Drenagem s.f. escoamento das água de um terreno por meio de valas, tubos ou fossas.

Cuidados a ter com a água

- Ferver a água para beber.
- Guardar a água em latas, potes e outros recipientes limpos e tapados.
- Usar água limpa para beber e lavar os alimentos.
- Não tomar banho nos charcos, nos vales de drenagem ou nos esgotos.

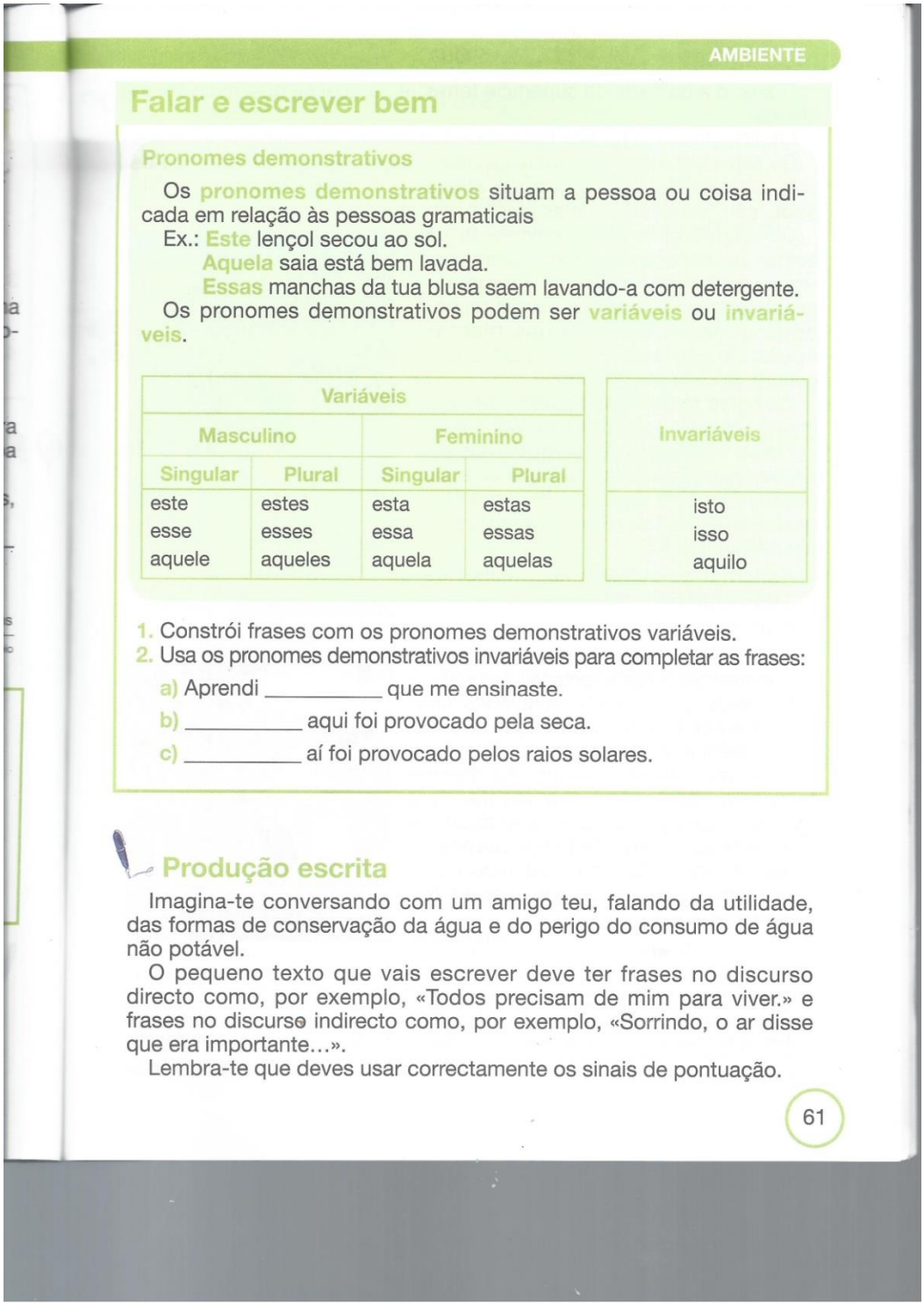
Compreensão e interpretação

1. Indica as personagens do texto «o sol, a água e o ar».
2. Por que é que o Marcos não ajudou o companheiro a partir o ramo?
3. Achas que o ar é útil para ti? porquê?

60

Fonte: INDE (2010c)

Figura 15: Cópia do Livro Didático Língua Portuguesa-4ª classe (Cont.)



AMBIENTE

Falar e escrever bem

Pronomes demonstrativos

Os **pronomes demonstrativos** situam a pessoa ou coisa indicada em relação às pessoas gramaticais

Ex.: **Este** lençol secou ao sol.
Aquela saia está bem lavada.
Essas manchas da tua blusa saem lavando-a com detergente.

Os pronomes demonstrativos podem ser **variáveis** ou **invariáveis**.

Variáveis				Invariáveis
Masculino		Feminino		
Singular	Plural	Singular	Plural	
este	estes	esta	estas	isto
esse	esses	essa	essas	isso
aquele	aqueles	aquela	aquelas	aquilo

1. Constrói frases com os pronomes demonstrativos variáveis.
2. Usa os pronomes demonstrativos invariáveis para completar as frases:
   a) Aprendi _____ que me ensinaste.
   b) _____ aqui foi provocado pela seca.
   c) _____ aí foi provocado pelos raios solares.

Produção escrita

Imagina-te conversando com um amigo teu, falando da utilidade, das formas de conservação da água e do perigo do consumo de água não potável.

O pequeno texto que vais escrever deve ter frases no discurso directo como, por exemplo, «Todos precisam de mim para viver.» e frases no discurso indirecto como, por exemplo, «Sorrindo, o ar disse que era importante...».

Lembra-te que deves usar correctamente os sinais de pontuação.

61

Fonte: INDE (2010c)

Pelas páginas que reproduzi nota-se que, apesar de os elaboradores deste livro didático, ou melhor, dos livros didáticos do ensino básico de LM e de Português

reconhecerem que o texto constitui ponto de partida para o ensino da língua, como Bakhtin (2011) também concorda, o modo como eles concebem a língua difere muito deste e se aproximam do estruturalismo linguístico, herança dos sistemas ideológicos autoritários. Como já apontado, para Bakhtin (2011), é verdade que não há como iniciar estudo da linguagem sem texto, mas texto como enunciado pressupõe uma "ideia e a realização dessa intenção" (BAKHTIN, 2011, p. 308). O texto só é texto quando esses dois elementos entram em luta, numa inter-relação dinâmica. De fato, tudo o que dizemos (oralmente ou por escrito) num dado momento, evento, acontecimento ou situação dialógica, tem sempre um interlocutor concreto a quem se destina o nosso dizer e a intenção que esperamos que a nossa palavra cumpra. Independentemente do efeito no outro desse nosso dizer, adverso ou não à intenção que tínhamos ao dizermos a nossa palavra, há sempre uma resposta. É somente nestas condições que, para Bakhtin, o texto se torna enunciado e somente nesse caso pode ser objeto de estudo e de ensino e aprendizagem. Outra condição não menos importante para o texto ser texto, para Bakhtin (2011, 2018), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017) é o fato de que texto é texto somente no meio ideológico, na cultura ou época em que se produz, isto é, a noção de texto como cronotopo.

Não parece ser essa a compreensão dos elaboradores do livro didático em análise, mas uma compreensão estruturalista. É verdade que a questão que o texto discute é de suma importância para o desenvolvimento da consciência dos alunos em relação à conservação do meio ambiente, que é um problema global cujos efeitos nefastos também são visíveis, entretanto ao se apagar o sujeito-autor-enunciador, característica típica da linguagem científica e didática, esses elaboradores fazem do texto não texto, mas um dado acabado, porque não deixa espaço para outro fazer perguntas, como diz o ditado popular moçambicano: o que ensina não se questiona.

Geraldi (2010), ao analisar as práticas escolares de leitura, elenca três tipos que não respondem a nenhum interesse do aluno, e que todos giram em torno da forma de a escola tornar o texto objeto de fixação de sentidos, isto por diferentes caminhos: o professor fixa um modelo de leitura, o seu, evidentemente. Portanto, lê melhor aquele que se aproxima da leitura feita pelo professor como modelo. A leitura que se solicita ao aluno é pretexto para escrever outros textos a partir do texto lido. Da mesma forma, escreve melhor aquele que se aproxima do texto fornecido no livro como modelo. E, finalmente, compreende o texto o aluno que

chega perto da compreensão que o professor constrói.

Tenho reservas em assumir que todos os alunos do ensino básico em Moçambique, do Roma a ponta d´Ouro em Maputo, do Zumbo ao Índico, teriam o interesse em saber personagens do texto na pergunta: 1. "Indica as personagens do texto "o sol, Água e o ar"". O mesmo pergunto em relação à segunda e terceira perguntas do exercício previsto no livro. Será que todos se interessariam em saber 2. "Por que é que o Marcos não ajudou o companheiro a partir o ramo? E se teriam interesse em saber qual é a utilidade do ar, como sugere a pergunta: 3. Achas que o ar é útil para ti? Por quê? Com isso não quero dizer que estas perguntas não sejam relevantes. Ao contrário, estou a dizer que numa perspectiva em que a leitura pressupõe a valorização do outro e assim deveria ser encarada, em que o sujeito ele mesmo elabora perguntas para obter respostas no texto (GERALDI, 2010, FOUCAMBERT, 2014, ARENA, 2003, 2015). Os elaboradores deste livro e proponentes do exercício de compreensão do texto deveriam ter, no mínimo, a gentileza de colocar uma quarta pergunta que pediria aos alunos elaborarem outras da sua autoria para fazê-las ao texto, porque essas sim estariam perto dos seus interesses pessoais.

Não havendo esses gestos, continuarei a dizer que a atitude dos elaboradores dos livros didáticos em análise, ao ignorar o outro no processo dialógico, eles revelam ser autoritários. Creio que o leitor pode estar a se perguntar como se explica o autoritarismo exacerbado nas posições dos decisores da política educativa moçambicana e, logo, dos elaboradores dos documentos oficiais de orientação técnica do processo de ensino e aprendizagem, incluindo-se os livros didáticos? Para mim, a resposta é simples. Aliás, sei que muitos críticos moçambicanos fazem uma denúncia desse autoritarismo quando procuram entender o problema das políticas educativas moçambicanas no concernente ao ensino reducionista, sobretudo da língua portuguesa, da leitura e escrita, mas fazem-na.

Geralmente, mencionam o projeto colonial português como único responsável pela precariedade do ensino. Esse é um fato, mas é importante não desconsiderarem as influências marxistas stalinistas absorvidas pela FRELIMO durante os primeiros anos da independência, porque elas são muito presentes na definição da classe dominante que usa o Português como uma força centrípeta. Ao se promover o português como única língua, desencadeia-se, como Firmino (2021) também acredita, o nivelamento, a unificação e a centralização das diferenças e, ao mesmo tempo, cria-se a neutralização do outro.

Tendo em conta o ensinamento de Bakhtin (2011), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017), quero, para ser um pouco ousado, defender que as políticas e práticas atuais de ensino em Moçambique não podiam reproduzir nem o ensino colonial nem a visão marxista-stalinista da FRELIMO, isto é, tê-los como sua referência, visto que os princípios que os sustentam são inadmissíveis para uma prática educativa humanizadora e emancipadora.

De fato, para Medviédev (2012) e Volóchinov (2017), os fundamentos da teoria de não respeito pelo outro e pela diversidade são próprios formalismo. Mas era preciso saber que cada campo da atividade humana tem uma linguagem, com suas formas e métodos, suas leis específicas de refração ideológica da existência comum. O formalismo não compreende isso e impõe uma única língua sobre todas as especificidades e singularidades. Por isso, sob a influência do marxismo-stalinista que chegou a Moçambique durante a Luta Armada de Libertação Nacional, as elites moçambicanas, ao chegarem ao poder depois de derrotado e expulso o colonialismo português, e tomarem a direção das decisões na nova nação e na educação, não tomaram o devido cuidado de criar políticas educativas que não excluíssem o diverso.

Não faltam indicações que mostram que, mesmo volvido meio século aproximadamente após a independência nacional, nas políticas educativas de orientação do trabalho docente e de aprendizagem dos alunos, o silenciamento da voz do outro continua muito presente, mas que não deveria haver em prol de um trabalho abstrato. Ao dizer *"Imagina-te conversando com um amigo teu [...]. O pequeno que texto que vais escrever deve ter frases no discurso direto [...] e frases no discurso indireto [...]",* como já comentei anteriormente, os proponentes do exercício institucionalizam a artificialidade do ensino da linguagem; levam o aluno a fazer de contas de é um interlocutor, mas que na prática não é. Compreendo que os proponentes do exercício poderiam, muito bem, pedir ao aluno escrever o texto para um amigo concreto, e não para uma pessoa abstrata, porque esse procedimento torna a escrita intersubjetiva e dialógica impossível.

Esse é um fato, mas não vou prolongá-lo aqui, porque já o fiz nas páginas anteriores. Aqui trato de pensar outro aspecto que vejo neste mesmo exercício, isto é, quando os proponentes do livro em análise afirmam que "O pequeno que texto que vais escrever deve ter frases no discurso direto [...] e frases no discurso indireto [...]" vejo que eles são formalistas. Como sabemos, o formalismo dá ênfase ao estudo dos fatos linguísticos, o som, a letra,

palavra isolada, frases soltas, a gramática, a sintaxe como objetos fora do enunciado concreto. Isso é inadequado para estudos da linguagem viva, porque deforma a historicidade e a singularidade dos sujeitos que a produzem, debilita as relações da linguagem com a vida (BAKHTIN, 2011). Para Bakhtin, é preciso entender que o emprego da linguagem efetiva-se sempre em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, não havendo a possibilidade de acontecer sob outra forma distinta desta. Como uma espécie de remate, Bakhtin diz que todo o trabalho de investigação de um material linguístico – inclui-se o estudo da gramática, do léxico, da sintaxe, etc. – "opera inevitavelmente com enunciados concretos [...] relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...] de onde os pesquisadores [também professores quando ensinam aos seus alunos a linguagem] haurem os fatos linguísticos de que necessitam." (BAKHTIN, 2011, p. 264).

Somente nestas condições de estudo, a linguagem passa a integrar a vida através de enunciados concretos, que a produzem, e é também através de enunciados que a vida entra na linguagem, mas parece que os proponentes deste exercício isso não compreendem. Não obstante reconhecerem a importância do texto, parece que esses proponentes do exercício no livro desconhecem a relação que ele estabelece com a vida, que é intrinsecamente indissolúvel. Como é possível observar no exercício, o estudo da sintaxe, neste caso, do discurso direto e discurso indireto ocorre fora do enunciado e avança além da escrita do texto. Como apontei, o formalismo é isso que saber fazer, adiantar o estudo dos elementos linguísticos abstratos e o estudo do texto é para atingir tal fim. Entretanto, para Bakhtin (2011), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017), o processo é inverso, a língua integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento.

Isso não significa que a língua (a gramática e outros elementos) não pode ser objeto de análise como se pode imaginar. Efetivamente, o que Bakhtin (2011) está a dizer é que essa análise só será correta se for feita no enunciado ou gênero a que está ligado. Mas como venho destacando ao longo deste estudo, essa separação entre a língua e a vida, o afastamento do sujeito em relação ao texto que produz ou lê, acredito que resulta das influências pedagógicas e linguísticas arraigadas na consciência dos idealizadores das políticas e práticas de ensino em Moçambique que procuram a todo custo unificar, centralizar e neutralizar o outro e sua singularidade em prol de uma voz única e abstrata. Ainda no emaranhado de exercícios previstos nos livros didáticos em análise, a questão em relação a aquilo que venho chamando

de uma visão reducionista da linguagem à qual professores e os alunos do ensino bilíngue em Moçambique são submetidos sem questionar, por se tratar de uma palavra final pronunciada pelos elaboradores do livro didático, somente um olhar neutro pode dispensar-se de colocar.

Se para Geraldi (2009), escrever é efetivamente um trabalho criativo e conjunto, embora materialmente realizado por um indivíduo, revelando um movimento contínuo entre mim e o outro, como se explica que o objeto de tal trabalho seja definido por uma pessoa distinta de mim e do meu outro, no caso concreto, o elaborador do livro representado pelo professor na sala de aula? O pior de tudo é que se define até o número de linhas do caderno para colocar tudo o que o aluno teria para escrever.

Figura 16: Cópia do Livro Didático de Língua Portuguesa-4ª classe



UNIDADE 4

As cheias

Ainda era bebé quando ocorreram as cheias do ano 2000. O meu pai contou-me que, quando começou a chover, ele pensou que fosse uma chuva normal, mas logo se apercebeu que estava enganado: não parava de chover.

Em poucas horas o solo ficou alagado, parecia um imenso rio. Conta, ainda o meu pai, que a água foi invadindo a nossa casa e a força da corrente derrubou a porta e arrastou tudo o que lá havia.

Os meus pais e os meus irmãos levaram-me para uma zona alta, onde nos estabelecemos até hoje.

No dia seguinte, o meu pai ouvia pela rádio que no distrito de Chibuto, na província de Gaza, uma senhora que estava grávida subira a uma árvore para fugir à violência das águas. Quando estava para ter o bebé, os helicópteros de salvação, vindos da África do Sul para salvar as vítimas das cheias, apareceram e os médicos ajudaram-na no trabalho de parto. Nasceu uma menina a quem deram o nome de Rosita. É isso mesmo: a Rosita nasceu em cima de uma árvore.

As cheias destruiram muita coisa. A partir daí, o Governo decidiu criar programas de prevenção e combate às calamidades naturais, como as cheias, as secas, os ciclones e outras. As comunidades são chamadas a participar nestes programas, evitando as queimadas descontroladas e o derrube de árvores, que provocam desequilíbrios no meio ambiente.

A história das cheias que os meus pais me contaram ajudou-me a compreender o que aprendi na escola sobre a preservação do meio ambiente. Agora sei que conservar a flora e a fauna ajuda na prevenção das calamidades naturais.

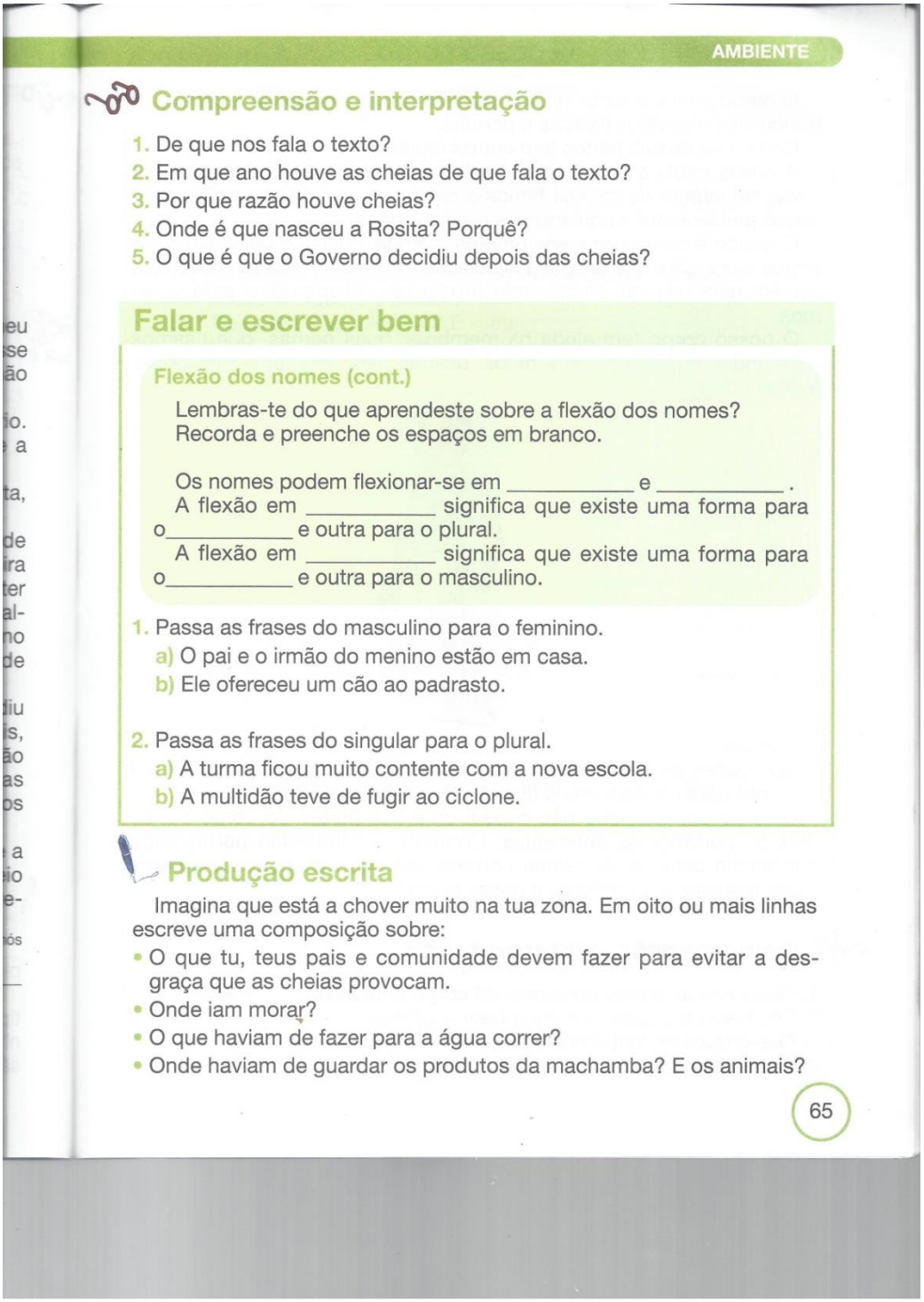
Armindo Amós

Alagar *v.tr.* cobrir de água; inundar.
Aperceber *v.tr.* dar conta.
Calamidades *s.f.* grande desgraça ou catástrofe.
Ciclone *s.m.* grande tempestade que forma remoinhos de vento.
Derrubar *v.tr.* deitar abaixo.
Invadir *v.tr.* entrar por meio de força.
Prevenção *s.f.* acto ou efeito de prevenir; precaução.
Preservação *s.f.* acto ou efeito de preservar; protecção.
Vítima *s.f.* que sofre dano.

64

Fonte: INDE (2010c)

Figura 17: Cópia do Livro Didático de Língua Portuguesa- 4ª Classe (Cont.)



AMBIENTE

Compreensão e interpretação

1. De que nos fala o texto?
2. Em que ano houve as cheias de que fala o texto?
3. Por que razão houve cheias?
4. Onde é que nasceu a Rosita? Porquê?
5. O que é que o Governo decidiu depois das cheias?

Falar e escrever bem

Flexão dos nomes (cont.)

Lembras-te do que aprendeste sobre a flexão dos nomes? Recorda e preenche os espaços em branco.

Os nomes podem flexionar-se em _____ e _____ .
A flexão em _____ significa que existe uma forma para o_____ e outra para o plural.
A flexão em _____ significa que existe uma forma para o_____ e outra para o masculino.

1. Passa as frases do masculino para o feminino.
   a) O pai e o irmão do menino estão em casa.
   b) Ele ofereceu um cão ao padrasto.

2. Passa as frases do singular para o plural.
   a) A turma ficou muito contente com a nova escola.
   b) A multidão teve de fugir ao ciclone.

Produção escrita

Imagina que está a chover muito na tua zona. Em oito ou mais linhas escreve uma composição sobre:

- O que tu, teus pais e comunidade devem fazer para evitar a desgraça que as cheias provocam.
- Onde iam morar?
- O que haviam de fazer para a água correr?
- Onde haviam de guardar os produtos da machamba? E os animais?

65

Fonte: INDE (2010c)

Como se pode observar, na seção denominada "P**rodução escrita"** do livro em

questão, os elaboradores do livro instruem o aluno a forjar uma situação abstrata quando dizem que "Imagina que está a chover na tua zona [...]". Esta prática reforça ainda mais a afirmação minha de que esses elaboradores institucionalizam o faz-de-conta na escola, porque orientam o aluno a inventar o interlocutor desconhecido e inexistente. Não é assim que Volóchinov recomenda. O autor (2019) ensina que para que uma dada situação se torne compreensível ela deve referir-se um contexto concreto e a interlocutores concretos, vivos e situados numa mesma situação social. A situação corresponde à realização efetiva, na vida real, da comunicação ideológica ou troca verbal entre os interlocutores que participam desse mesmo evento.

Desse modo, compreendo que não basta que alguém pronuncie oralmente ou por escrito uma dada palavra para gerar uma compreensão. É preciso ser participante ativo. Entretanto, o que acontece no caso em apreço, é que os elaboradores só pronunciam palavra sobre *cheias,* isto é, reportam por meio do texto suas próprias vivências das *cheias* para que os alunos façam a composição sobre algo que não vivenciaram. Na perspectiva de Volóchinov, isso não garante uma compreensão integral a ponto de que estes, por sua vez, escreverem para o outro, numa perspectiva dialógica, a não ser reproduzir o que os elaboradores do texto fixaram.

É verdade que Moçambique, de 2000 a esta parte, vem sendo assolado por cheias, mas não é parece verdade que todos os alunos tenham vivenciado essa situação. Ainda que alguns o tenham experienciado, mesmo assim não podem ter esse tema como sua escolha para interagir com o outro do modo como a escola impõe. Uma vez que estes são os únicos livros que circulam em todo o território nacional, além de ser obrigatórios, como apontado anteriormente, esse exercício acaba caindo na mesma problemática do nivelamento das diferenças. Isso é fruto das posições positivistas que os elaboradores das políticas educativas em Moçambique absorvem posições essas que ignoram o outro, porque nelas tudo é acabamento; os elementos linguísticos aí sublinahdos são comuns a todos os textos; não se conhecem as diferenças que resultam da interlocução entre o leitor e o autor desses mesmos textos.

Retomando as discussões de Geraldi (2009) sobre as práticas de leitura (escrita), é possível dizer que a atitude dos elaboradores do livro didático revela uma daquelas práticas que o autor considera que não respondem a nenhum interesse para o aluno.

> O texto transformado em objeto de uma imitação. A leitura nada mais é do que a motivação para a produção de outros textos pelo aluno. Com ela, dois resultados podem ser perseguidos: ou que o aluno escreva outro texto tratando do mesmo tema (ainda que tal tema lhe seja distante) ou que o aluno tome o texto como modelo formal para escrever, sobre outro tema, mas na forma do texto lido (e os alunos escrevem poesias, crônicas, contos, fábulas, etc.) sempre de acordo com o modelo a ser seguido. (GERALDI, 2009, p. 111).

Com a indicação do questionário de compreensão do texto pronto e acabado, com a prescrição dos exercícios para o aluno pelos elaboradores dos livros didáticos, vejo um professor e um aluno ofuscados, sem nada mais a fazer, sem questionar e a acrescentar, porque os elaboradores dos livros não abrem espaço para que isso aconteça. Paralelamente a isso, os elaboradores dos livros didáticos limitam número de linhas (oito) como se o que o aluno quer escrever cabe em oito linhas. O que é mais grave neste caso concreto é que aluno é levado a realizar uma fala monologal, no lugar de uma fala dialogal, porque não tem interlocutor. Se noutros textos analisados por mim anteriormente, impõe-se lhe um destinatário abstrato, que já é nocivo para a escrita intra e interindividual, neste exercício a não indicação de qualquer interlocutor, para o aluno que foi habituado a escrever para um destinatário, a situação fica muito mais difícil ainda. Com isso pretendo dizer que nem o interlocutor abstrato, nem um vazio, trazem benefício para o aluno que pretende a apropriar-se de escrita dialógica e constitutiva da consciência ideológica humana. O fundamental seria que os elaboradores dos livros didáticos tivessem que deixar espaço para um processo de reflexão por parte do professor com os seus alunos sobre o objeto da aprendizagem.

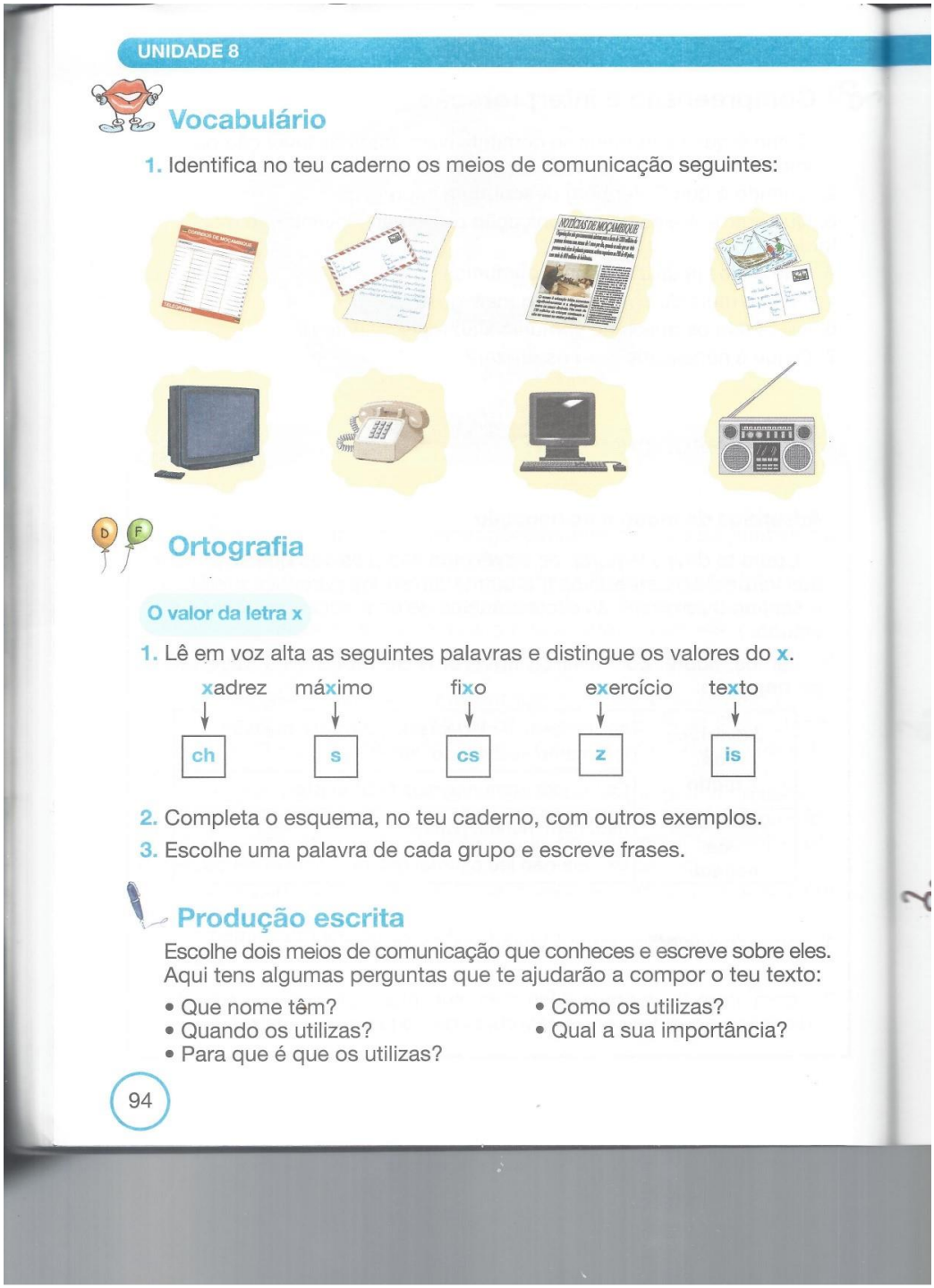
Já o disse que o corpo grotesto estudado por Bakhtin, por rejeitar a multilação, a absorção por outro corpo, constrói "um corpo bicorporal" (BAKHTIN, 2010, p. 278). No caso das propostas nos livros didáticos, com base neste postulado, todos os elementos do texto que levam à formação leitora do aluno devem ser levados em conta, porque na cadeia infinita da vida, eles cobrem todas as esferas da atividade humana onde um se prende ao outro, "*onde a vida de um corpo nasce da morte de um outro mais velho"* (BAKHTIN, 2010, p. 278 Destaques do autor).

Na verdade, a filosofia da linguagem caracteriza-se, de um lado, por admitir as especificidades mais gerais e comuns da linguagem, e, de outro, por assentar a sua natureza sobre a constituição semiótica, em especial, o signo ideológico. Com base neste pensamento,

insisto em dizer que o Plano curricular e o programa de ensino em análise seriam relevantes e produtivos se eles refletissem efetivamente às condições específicas de cada professor e cada aluno. A linguagem se efetiva sob forma de gêneros da palavra que correspondem a diferentes formas de relação entre os co-enunciadores e os temas que lhes correspondem. Portanto, não havendo uma articulação entre eles, os documentos de orientação do processo educativo e o trabalho docente e do aluno, o valor do próprio processo de ensino e aprendizagem perde-se, e esse valor adquire-se na interação e na valorização do outro, o que não ocorre na situação em análise, porque os elaboradores do plano curricular e dos programas de ensino simplesmente veiculam uma palavra autoritária.

Desse modo, faço minha a crítica de Bakhtin, de Volóchinov e de Medviédev às tendências linguísticas positivistas as quais não levam "em consideração [...] a minha existência singular [...] como se eu não existisse" (BAKHTIN, 2012, p. 52). Segundo Volóchinov (2017), essas tendências, embora tivessem se ocupado do estudo da ideologia e da relação entre a superestrutura e a base, entretanto compreenderam a comunicação ideológica disponível em cada esfera da atividade humana do ponto de vista psicológico. Para superação desse mecanicismo presente nas tendências linguísticas positivistas, Bakhtin (2012) sugere que, o ato de atividade de cada um, da vivência e experiência que cada um deveria se manifestar em duas direções ao mesmo tempo, uma no endereço onde se situa o domínio da cultura objetiva e a outra para singularidade da vida que se vive. Dou a mesma sugestão para os autores do Plano curricular do Ensino e do programa de ensino que "o ato deve encontrar um plano unitário para refletir-se em duas as direções, no seu sentido e em seu existir" porque somente assim é que se pode garantir a eficiência necessária para o desenvolvimento profissional dos professores para que estes também promovam um ensino emancipador.

Figura 18: Cópia do Livro Didático de Língua Portuguesa 4ª classe



UNIDADE 8

Vocabulário

1. Identifica no teu caderno os meios de comunicação seguintes:

Ortografia

O valor da letra x

1. Lê em voz alta as seguintes palavras e distingue os valores do x.

xadrez	máximo	fixo	exercício	texto
ch	s	cs	z	is

2. Completa o esquema, no teu caderno, com outros exemplos.
3. Escolhe uma palavra de cada grupo e escreve frases.

Produção escrita

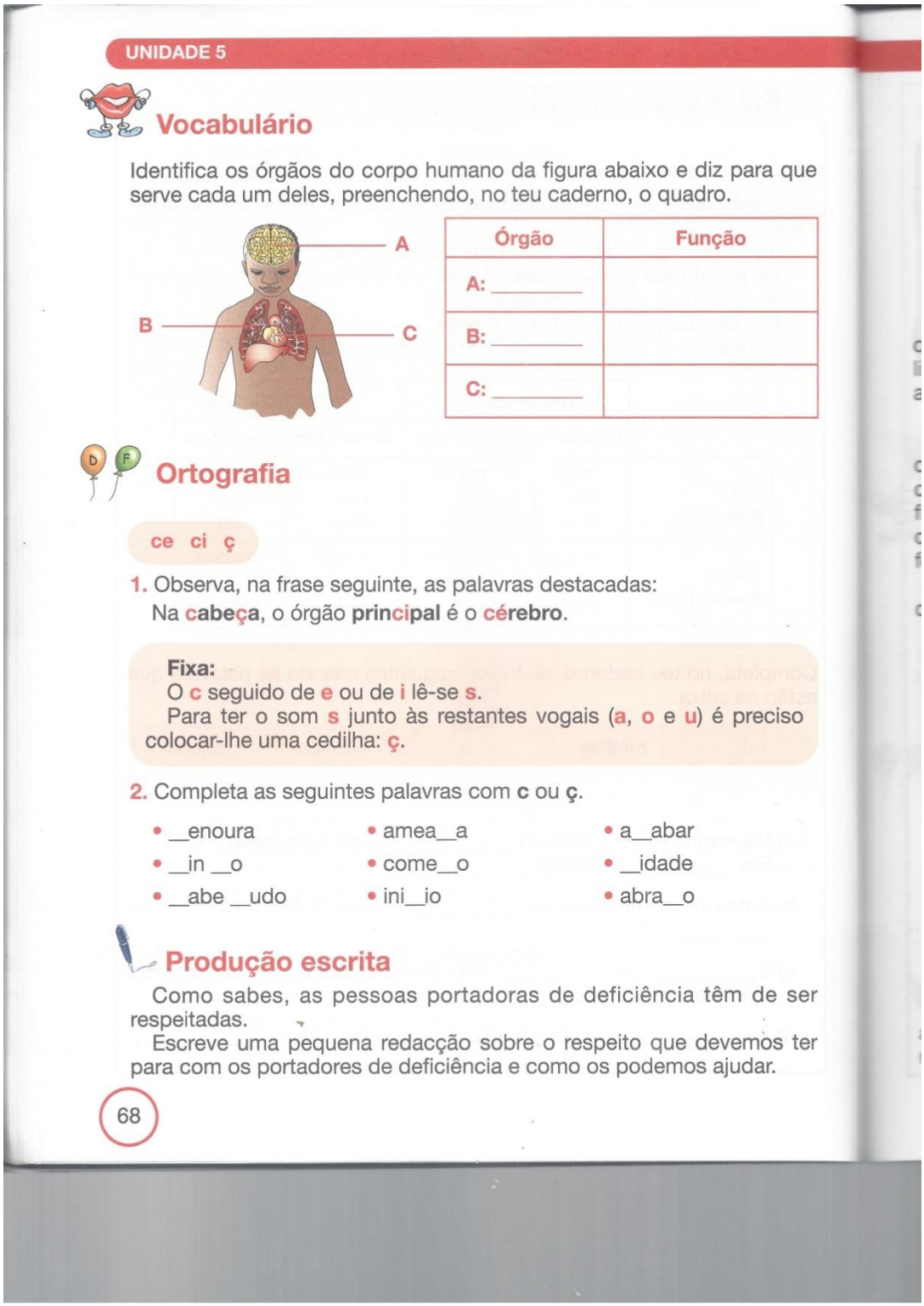
Escolhe dois meios de comunicação que conheces e escreve sobre eles.
Aqui tens algumas perguntas que te ajudarão a compor o teu texto:

- Que nome têm?
- Quando os utilizas?
- Para que é que os utilizas?
- Como os utilizas?
- Qual a sua importância?

94

Fonte: INDE (2010c)

Figura 19: Cópia do Livro Didático de Língua Portuguesa -4ª classe (Cont.)



UNIDADE 5

Vocabulário

Identifica os órgãos do corpo humano da figura abaixo e diz para que serve cada um deles, preenchendo, no teu caderno, o quadro.

Órgão	Função
A: _____	
B: _____	
C: _____	

Ortografia

ce ci ç

1. Observa, na frase seguinte, as palavras destacadas:
Na **cabeça**, o órgão **principal** é o **cérebro**.

Fixa:
O **c** seguido de **e** ou de **i** lê-se **s**.
Para ter o som **s** junto às restantes vogais (**a**, **o** e **u**) é preciso colocar-lhe uma cedilha: **ç**.

2. Completa as seguintes palavras com **c** ou **ç**.

- __enoura
- amea__a
- a__abar
- __in __o
- come__o
- __idade
- __abe __udo
- ini__io
- abra__o

Produção escrita

Como sabes, as pessoas portadoras de deficiência têm de ser respeitadas.
Escreve uma pequena redacção sobre o respeito que devemos ter para com os portadores de deficiência e como os podemos ajudar.

68

Fonte: INDE (2010, p. 68c)

Ao imporem uma única voz e uma única proposta do trabalho docente e de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos, os elaboradores dos documentos oficiais de

orientação do processo de ensino e aprendizagem da LM e de Português limitam as possibilidades que os alunos teriam de apropriar a linguagem escrita, impondo-lhes uma palavra única e reprodutível. Mas, se o plurilinguismo não é isso, então o discurso nos documentos de orientação técnica do processo de ensino e aprendizagem não poderia ser individual como se passa no plano curricular e no programa de ensino da educação bilíngue, porque assim ele cerceia outras vozes.

De fato, Bakhtin (2018), ao analisar o romance de Dostoievski chega à conclusão de que essa narrativa adquire uma importância excecional porque possui várias possibilidades de existência da linguagem. A linguagem que se desvela a partir das relações humanas tem, portanto, uma importância significativa. E, desse ponto, penso que os decisores da política educativa e elaboradores dos materiais de ensino deveriam privilegiar o diálogo de modo que despontem muitas possibilidades de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Além disso, ao tomarem como referência as regras da correspondência entre os sons e os símbolos gráficos fica claro que estes sujeitos situam a linguagem no reino do tecnicismo. Bajard (2021) descreve esta prática como uma armadilha, por não levar em consideração a cultura, vida e a valorização do outro. O ato de ler e o de escrever pressupõem o encontro com a cultura por meio do texto escrito. Por isso, não tenho a dúvida de que se esses sujeitos continuaram a pensar assim, isto é, que a leitura e a escrita se limitam nas regras de correspondência sonora aos sinais gráficos e que a compreensão resulta da sucessão dessa correspondência, estará a colocar uma armadilha a qual o aluno irá cair, porque não conseguirá produzir e compreender o sentido do texto que escrever e lê. Assim como a produção e transmissão do sentido por meio do texto escrito, a compreensão do texto pela leitura que o aluno não se reduz à concatenação dos sons aos sinais gráficos, ela é construída nas relações humanas.

A abordagem fônica e outros tipos de abordagens de teor semelhante como o construtivismo não são as únicas formas de proporcionar aprendizagem da leitura e da escrita. Compreendo, porém, que estas abordagens trouxeram, de algum modo, uma contribuição para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, mas para compreender a natureza ideovisual da linguagem escrita, é preciso aceitar questionar alguns princípios que regem essas abordagens.

O construtivismo apesar de fugir do ensino sistemático das correspondências

fonográficas, ao levar o aluno à transcrição dos sons da sua fala, torna-se também enganosa. Ambas as perspectivas enganam os alunos porque remetem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a uma atividade auditiva. Inversamente a isso, entendo com Foucambert (2014); com Arena (2015, 2021) e com Bajard (2021) que o ato de ler e o de escrever não são atividades auditivas, mas visuais. Seria equivalente a dizer que nenhuma compreensão da linguagem escrita sem uma orientação aos olhos.

A escrita é, portanto, fixar os olhos nos caracteres, escolher em função da necessidade comunicativa os carateres e grafá-los no suporte disponível, podendo ser uma tela, papel ou de outro tipo. Não é minha intenção aqui falar dos diferentes suportes da escrita existentes hoje, contudo mostrar que há os recursos tecnológicos móveis que propiciam a escrita como os computadores e celulares. Em todos os casos, o universo cultural que cerca o aluno desempenha um papel fundamental para a produção de sentidos a partir do texto lido ou para transmiti-los ao outro por meio da escrita autoral. É nessa direção que Arena (2021) pensa, ao dizer que para ler ou escrever, é preciso que o leitor ou escrevente se oriente ideográfica e visualmente para os caracteres a fim de lhes atribuir sentido de acordo com o universo cultural que dispõe.

A abordagem fônica e o construtivismo estão, de fato, na origem de uma má compreensão da atividade de ler e de escrever. Há um debate profundo em torno das abordagens que norteiam o processo da leitura e da escrita, embates esses comparáveis às discussões sobre o objeto de linguagem a ensinar e a metodologia correspondente. A tradição desse debate tem nos estudos linguísticos positivistas que postulam o sistema linguístico e as regras de combinação dos sons e as letras correspondentes. Contudo, rejeito essa tradição, porque entendo no campo das ciências da linguagem desponta outra consciência das premissas filosóficas linguagem que enquadram a leitura e a escrita numa discussão mais ampla. Na abordagem em me situo, todas as situações denotam o inacabemento; o acabamento constitui apenas um momento reduzido da atividade liguageira como um todo.

Para Arena (2021) e Bajard (2021), a fim de que se compreenda esta atividade linguageira complexa e dinâmica onde domina o acabamento, convenhamos, em primeiro lugar, distinguir a linguagem oral da linguagem escrita, a partir daí saberemos qual metodologia e quais sentidos participam da apropriação de cada um desses tipos de linguagem, porque, como vimos, eles são distintos por sua natureza.

Segundo os autores, a linguagem escrita, concebida como uma realidade material específica da criação ideológica, não pode mais ser avaliada como cópia da linguagem oral. São vários os exemplos que podem ser utilizados para mostrar a diferença entre a linguagem oral e a linguagem escrita e que mostram que elas não há necessariamente uma correspondência fatual: as aspas e o espaço em branco, que são marcas essencialmente escrita, não têm correspondência na língua oral. Por outro lado, as marcas prosódicas entonativas e acentuais, muito abundantes, no oral são dificilmente transcritas.

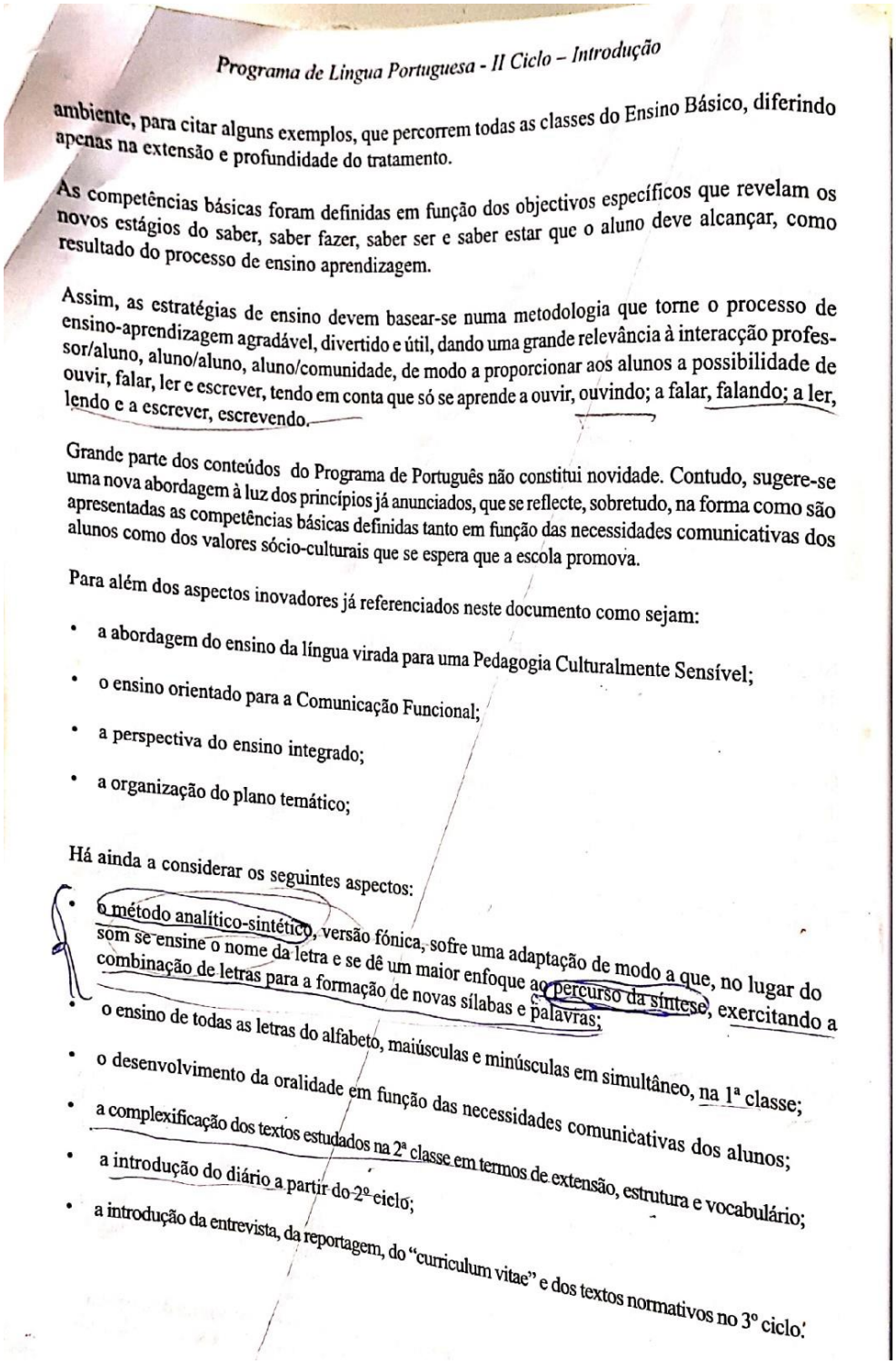
Dados os motivos apontados, compreende-se que situados no campo da filosofia da linguagem não temos nenhuma possibilidade de nos apoiarmos mais em quaisquer resultados marcadamente fonocêntricas. Se até nas línguas europeias, e no português de modo particular, em que a visão fonocêntrica domina não pode falar de uma única visão sobre o sistema de escrita parece que nas línguas africanas, a situação fica muito difícil ainda, uma vez que abundam "muitos significantes não-gráficos, ou [...] independentes da pronúncia [...]" (BATTESTIN, 1996, p. 151). Ao menos, é necessário que os africanos pensem a leitura e a escrita num outro sistema de escrita que não o alfabético, por ser inviável para a construção de sentido.

As páginas que transcrevo acima mostram claramente a forma como os elaboradores dos livros didáticos da LM e de Português, do Plano curricular e do programa de ensino pensam a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Parece que, para eles, ensinar as regras de correspondência entre os sons e os sinais substitui o ensino da leitura e da escrita o que não constitui a verdade. Svenbro (2002) caracteriza este ato como uma prática arcaica que hoje não tem mais a razão de ser. O autor situa a época em que a escrita alfabética no mundo por volta do século VIII a.C., dado que nessa altura dominada a tradição oral característica típica de uma sociedade autoritária em que a palavra falada domina a palavra escrita. Para o autor, a valorização do sonoro aparece "até na modificação que os gregos submetem o alfabeto consonântico que herdam dos semitas: [...] eles redefinem um certo número de seus sinais a fim de registar as vogais" (SVENBRO, 2002, p. 41).

Nessa altura, a palavra falada estava ligada ao poder. Assim diz Svenbro que nessa época, "A glória de um Aquiles é, portanto, uma glória para o ouvido, uma glória sonora acústica" (SVENBRO, 2002, p. 41). Para o autor, se nessa altura havia a escrita, esta era sempre submetida a uma leitura em voz alta para o ouvinte (passivo). A aproximação dos

autores dos materiais aqui analisados ao cenário antigo relativamente à concepção da linguagem escrita como acessório da linguagem oral parece revelar um grande atraso dos elaboradores dos documentos analisados no debate acerca das premissas filosóficas segundo as quais o ato de ler e de escrever situa-se além da correspondência linguística, sendo, então, a vida o lugar da sua realização.

Figura 20: Cópia do PE, orientação técnica 8



Programa de Lingua Portuguesa - II Ciclo – Introdução

ambiente, para citar alguns exemplos, que percorrem todas as classes do Ensino Básico, diferindo apenas na extensão e profundidade do tratamento.

As competências básicas foram definidas em função dos objectivos específicos que revelam os novos estágios do saber, saber fazer, saber ser e saber estar que o aluno deve alcançar, como resultado do processo de ensino aprendizagem.

Assim, as estratégias de ensino devem basear-se numa metodologia que torne o processo de ensino-aprendizagem agradável, divertido e útil, dando uma grande relevância à interacção professor/aluno, aluno/aluno, aluno/comunidade, de modo a proporcionar aos alunos a possibilidade de ouvir, falar, ler e escrever, tendo em conta que só se aprende a ouvir, ouvindo; a falar, falando; a ler, lendo e a escrever, escrevendo.

Grande parte dos conteúdos do Programa de Português não constitui novidade. Contudo, sugere-se uma nova abordagem à luz dos princípios já anunciados, que se reflecte, sobretudo, na forma como são apresentadas as competências básicas definidas tanto em função das necessidades comunicativas dos alunos como dos valores sócio-culturais que se espera que a escola promova.

Para além dos aspectos inovadores já referenciados neste documento como sejam:

- a abordagem do ensino da língua virada para uma Pedagogia Culturalmente Sensível;
- o ensino orientado para a Comunicação Funcional;
- a perspectiva do ensino integrado;
- a organização do plano temático;

Há ainda a considerar os seguintes aspectos:

- o método analítico-sintético, versão fónica, sofre uma adaptação de modo a que, no lugar do som se ensine o nome da letra e se dê um maior enfoque ao percurso da síntese, exercitando a combinação de letras para a formação de novas sílabas e palavras;
- o ensino de todas as letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas em simultâneo, na 1ª classe;
- o desenvolvimento da oralidade em função das necessidades comunicativas dos alunos;
- a complexificação dos textos estudados na 2ª classe em termos de extensão, estrutura e vocabulário;
- a introdução do diário a partir do 2º ciclo;
- a introdução da entrevista, da reportagem, do "curriculum vitae" e dos textos normativos no 3º ciclo.

Fonte: INDE/MINED (2003, p.6c)

De fato, quando se analisa a literatura sobre a aprendizagem da língua escrita, encontram-se vários trabalhos que se referem a perspectivas metodológicas, mas posso

afirmar que se dividem em dois grupos: o primeiro refere-se a perspectivas metodológicas não dialógicas, e o segundo à perspectiva dialógica. Na verdade, o primeiro integra duas abordagens descritas por Arena (2015): a primeira leva em consideração a combinação entre grafemas e fonemas, supostamente essencial para a construção do sistema linguístico. A segunda, embora reconheça o significado, permanece não dialógica, ao leitor cabe extrair o significado previamente estabelecido. O segundo, longe da combinação entre sons e grafemas, longe de extração de sentidos preestabelecidos, aposta no ato de ler e escrever como uma prática cultural [...] por lidar conhecimento, sentimento, visão de mundo [...]" (ARENA, 2015, p. 138).

Para os elaboradores dos livros didáticos em questão, parece que existe um sistema único de escrita, o latino, o que não constitui verdade. É verdade dizer que ele é o mais difundido por razões histórico-religiosas, mas não é o único e muito menos o melhor. Como afirma Basttestin (1996), na África existem muitos sistemas de escrita que, mas permanecem esquecidos, sobretudo elas elites africanas ocidentalizadas, preferindo o sistema alfabético latino. Fora de África, o número de sistemas de escrita que mostra que o sistema alfabético é limitado cresce mais, pelo que nesse limite justifica-se a necessidade de se explorar outros sistemas de escrita para subsidiá-lo.

Catach (1996, p.190 Destaques do autor) reporta-nos sobre a escrita japonesa que integra dois sistemas ortográficos distintos, "o dos *kana* e dos *kanji [*e que nenhuma dessas escritas é alfabética]. Cada kana representa uma sílaba, enquanto os kanji (caracteres chineses) simbolizam morfemas". Com esse sistema de escrita híbrido, "o Japão orgulha-se de uma taxa de alfabetização que não é igualada por nenhum país no ocidente (CATACH, 1996, P.190). Ao indicarem que existe um sistema de escrita alfabético (ver as duas cópias do livro transcrito acima), uma perspectiva metodológica (combinação entre grafema/fonema, na cópia do programa de ensino transcrita acima), os elaboradores desse material didático revelam uma atitude centrípeta, que reduz todas as abordagens existentes no mundo a uma só concepção pautada no princípio alfabético, criando situações insidiosas que muitas vezes dão rasteiras ao aluno. O aluno, ao tentar fixar certa regra linguística preestabelecida baseada no valor sonoro e na forma da letra, que lhe permitiriam a escrita, porque é assim como é ensinado, surgem situações inesperadas e traiçoeiras que fazem cair, logicamente. Parece que é o que pensam os elaboradores do livro em questão, ao dizer "Lê em voz alta as seguintes palavras e distingue

os valores **x”** e **“**O **c** seguido de **e** ou **i** lê-se **s**. Para ter o **s** junto às restantes vogais (**a**, **o** ou **u**) é preciso colocar-lhe uma cedilha **ç”.** Com base nesses enunciados, tudo leva a crer que a forma e a regra linguística determinam a escrita. Só para dar um exemplo, se o aluno aprende que na palavra **fi<u>x</u>o** o grafema /**x/** o seu correspondente sonoro é [cs], é previsível que em palavra **li<u>x</u>o** realize também o grafema **/x/** em **[cs**], o que não é verdade.

Com Arena, Arena e Santos (2011), entendo que o procedimento de leitura e escrita pela via sonora, pela via da forma e regras linguísticas, é traiçoeiro e destacam a importância da natureza funcional da letra, porque afinal de contas, letra é unidade da palavra não podendo se separar dela. É interessante porque para os autores “**a função** é que recebe o nome ao invés da forma da letra, isto é, A e todas as outras formas recebem o nome de **A** por serem funcionalmente equivalentes, mesmo que apresentem formas visuais diferentes” (ARENA, ARENA, SANTOS, 2011, p. 2011 Meu destaque). É a função da letra que permite a escolha da letra para a construção da palavra. A função se articula sempre com a situação social concreta em que a palavra é realizada, daí que a letra, mesmo decomposta da palavra conserva a unidade da palavra da qual foi extraída. Desse modo, como afirmam esses autores, “se sua função se articula com o significado, seu ensino deve preservar essa função e, de outro modo, se exerce a função de sinal semiótico, cujas relações entre traços e espaços orientam a percepção pelo olhar, importante será o lugar ocupado na relação com as demais (ARENA, ARENA, SANTOS, p. 71).

É nesse prisma que Volóchinov (2019) também entende a palavra como unidade indivisível da vida. Ou seja, para este autor, sejam quais forem as condições em que se analisa a linguagem, a palavra, independentemente da sua extensão, “não se posiciona como um vocábulo no dicionário, mas como uma palavra nos enunciados mais variados da combinação A B, C etc., e como palavra de seus próprios enunciados multiformes” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 166). A ruptura entre a letra e a palavra (todo o conteúdo ideológico, não só a forma ou o seu conteúdo, separadamente), é dos erros mais graves que um sistema educativo, a escola e os professores, podem cometer, porque não é dessa forma que a letra e palavra existem na consciência dos indivíduos falantes. Do ponto de vista da consciência falante e da sua prática viva na comunicação dialógica, não há separação entre a letra e a palavra, tal como os elaboradores do livro didático analisado pretendem transparecer.

Da análise feita até aqui, compreendi que tanto no PCEB como no PE2 e nos livros

didáticos, habita uma concepção do bilinguismo/plurilinguismo, língua/linguagem, leitura e escrita pulverizada por princípios da abstração. O outro, o diferente e o diverso, são ignorados e reduzidos a meros espectadores e reprodutores da palavra única. Os elementos linguísticos isolados, objetos da linguística, isto é, o texto, as letras e palavras, retiradas da vida ocupam mais o lugar de destaque do que propriamente o ensino da linguagem viva. Como resultado dessa negação, vejo a tendência dos elaboradores do material discutindo a escolha da língua única, português, do ler e escrever como uma prática de um sujeito, do sistema de escrita único, o latino. Em todos os casos o outro, o diferente e o diverso são completamente ignorados.

Em todos os casos mostrados necessários, manifestei com minhas palavras, mas nem sempre minhas, que na escola, como lugar da prática cultural da linguagem, do ato de ler e escrever, não basta ensinar apenas o domínio do sistema linguístico, porque esse não é o objeto a ser ensinado, isto é, as regras do funcionamento da língua, embora necessário, mas ensinar a usar a linguagem, a ler e escrever o outro como uma prática histórica e cultural. Nesse sentido, para os mesmos autores e Prado (2017), o ensino da linguagem na escola deve estar subordinado às necessidades e aos interesses originários dos seus usos reais e concretos, o que significa que quanto mais forem as palavras, as compreensões e os sentidos colocados na relação com o outro, mais profunda e considerável é a compreensão da realidade.

3.2 A palavra na vida: vozes e atos

A discussão neste tópico refere-se à compreensão dos enunciados a partir de gêneros de discursos orais dos interlocutores da pesquisa que concorrem com a compreensão dos enunciados escritos nos documentos de orientação técnica dos processo de ensino-aprendizagem e nos livros didáticos, tarefa realizada no capítulo anterior, para potencializarem a produção da tese.

Como será possível notar, os enunciados desses interlocutores giram em torno dos argumentos a favor ou não da educação bilíngue em Moçambique e na escola onde eles atuam, como também falam das suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, e, em todos os casos, revelam ou a sua resistência ou adesão ao discurso oficial relativamente a esses temas. Os encontros com eles foram marcados por uma questão

motivadora, não obstante colocada de forma diferente: o que sabem da educação bilíngue?. Desta seguiram tantas sobre o ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Desse modo, posso resumir que são dois os temas que circularam no âmbito dos encontros dialógicos entre mim, como pesquisador, e os interloctores.

Tiago respondeu à primeira questão nos termos seguintes:

> **Tiago**: Como costumo te dizer, Dr, o assunto de educação bilíngue é um bocadinho complicado. Mas, de uma forma geral, sei que foram introduzidas as línguas maternas...alguns dizem simplesmente primeira língua, para resolver problemas que tínhamos, é patrimônio cultural de Moçambique, devem ser ensinadas para isso. Além disso, o Ministério tinha a consciência que os alunos têm dificuldades de aprendizagem, porque cada um nasceu e aprendeu dialeto que é língua materna. Sabe disso... então... posso afirmar que é isso que fez com que fosse introduzido o ensino bilíngue, até aí não há como negar é realmente importante. Está claro que tem uma relevância para o processo de aprendizagem, e elas não vão desaparecer quando ensinamos. Quem é que não quer valorizar a sua língua... quem? Em? ((riso)), é caricato, eu Vi uma senhora no hospital... não foi atendida porque não falava a língua portuguesa. Português é importante SIM, porque é língua oficial, é para a unidade nacional, porque há pessoas que, realmente, no mesmo lugar, mas não falam a mesma língua, como isso ficaria sem a língua portuguesa? Mas não sei se é dúvida que eu tenho, o ensino bilíngue devia ser introduzido lá fora, porque lá é que se fala apenas citshwa e não aqui. (**Diálogo, dia 19/07/2019)**

Note-se que essa conversa tem pontos em comum com o enunciado inicial. Tiago compreende a educação bilíngue como algo importante, entretanto chamou-me a atenção o fato de, nas suas próprias palavras, ter dito também que não vê por que é que foi introduzido na escola que dirige, alegando que a educação bilíngue, se foi concebida para as zonas rurais e linguisticamente homogêneas, é justo que fique assim mesmo, fora da zona urbana. “Mas não sei se é dúvida que eu tenho, eu pensava que era para ser introduzido onde se fala uma única língua materna, **aqui não, aqui na área municipal nada**” (minha ênfase).

Nesse enunciado, percebo que Tiago pronuncia duas palavras opostas. De um lado, está uma palavra abstraída da ação-ato, conforme afirma Bakhtin (2012) “eu pensava que era para ser introduzido onde se fala uma única língua [...]”, e de outro, uma palavra concreta e única, ainda de acordo com Bakhtin (2012). O fato é que essa separação do “juízo da unidade de ação-ato historicamente real de sua atuação” (BAKHTIN, 2012, p. 49) e esse juízo de unidade relacionado “a uma unidade teórica qualquer, do interior de seu conteúdo-sentido”

(BAKHTIN, 2012, p. 49), não leva ao dever no evento singular do existir.

Decorrente dessas palavras contraditórias surge uma espécie de palavra bilateral (VOLÓCHINOV, 2017), na qual se expressam duas vozes, sendo uma que coincide com a visão de mundo do Outro que apoia a introdução da educação bilíngue, e uma segunda voz que, embora dita por suas próprias palavras, refrata a visão de mundo do Outro e expulsa para fora da área municipal a educação bilíngue. O enunciado revela um confronto com o discurso oficial que enuncia uma coisa e faz outra, mas acima de tudo evidencia aquilo que é a própria concepção de Tiago de se ver longe da educação bilíngue.

Indo agora, concretamente, ao enunciado acima transcrito, a partir do primeiro encontro dialógico previamente acordado entre mim e Tiago e a sua diretora adjunta pedagógica, depreendo que Tiago retoma a contradição, confronto com o discurso oficial e a atitude de evitação da educação bilíngue. Quando diz "[...] sei que foram introduzidas as línguas maternas...alguns dizem simplesmente primeira língua, para resolver problemas que tínhamos, é **patrimônio cultural** de Moçambique, devem ser ensinadas para isso" (minha ênfase), entendo que Tiago compreende algumas razões que ditaram a introdução da educação bilíngue, sendo um deles, o fator cultural, entretanto fica clara a sua atitude de negar a educação bilíngue como consequência de valorizar menos as línguas nacionais. O vocábulo patrimônio é muito elucidativo da ideia de desvalorização das línguas nacionais.

Com Volóchinov (2017), entendo que a compreensão de que a natureza da linguagem é social é uma premissa importante que a escola deve levar em conta para que os alunos se insiram no mundo da linguagem da escrita que se almeja. Este autor elucida que a língua materna não é algo pronto, que se transmite à criança de forma pronta e acabada. A criança não recebe a língua materna já pronta; ela é continuada pela criança como um processo de formação ininterrupto da sua consciência na medida em que nela se insere e na vida (VOLÓCHINOV, 2017). É na língua materna que a criança se desperta e se constitui continuamente durante o processo da apropriação da cultura humana, porém continua com o processo de aprendizagem desta língua ao longo da vida e nesse processo a criança e a linguagem se transformam e se desenvolvem simultaneamente.

Com o enunciado "Português é importante SIM, porque é língua oficial, é para a unidade nacional" entendo que Tiago, além de restringir as línguas maternas, tenta também estabelecer fronteiras entre as línguas e relegar a língua portuguesa para o estatuto de língua

oficial e de unidade nacional, reproduzindo o discurso oficial que, apesar de reconhecer a importância desta modalidade de ensino, impõe barreiras às possibilidades de seu desenvolvimento, ao manter privilégios ao Português como língua oficial em prejuízo das línguas moçambicanas.

Na definição de espaços e contextos de uso de cada língua em meio a um possível plurilinguismo, Tiago faz sobressair sua compreensão contraditória. Embora defenda a importância da educação bilíngue, parece que para ele o conceito de plurilinguismo na perspectiva de Bakhtin (1993) relativo a línguas que se cruzam, convivem e se desenvolvem mutuamente, está ausente, e o que existe é a restrição do campo das línguas moçambicanas e a ampliação do espaço do Português,

Bakhtin (1993) afirma que o estabelecimento de fronteiras entre as línguas é antigo, por exemplo, o grego clássico embora fosse "sensível às falas, às épocas da linguagem, aos múltiplos dialetos literários gregos [...] a consciência criadora realizava-se nas línguas puras e fechadas sobre si próprias" (BAKHTIN, 1993, p. 404). Segundo este autor, "o Oriente, de línguas e culturas múltiplas, todo sulcado pelas fronteiras entrecruzadas de culturas e línguas e de línguas antigas, era menos que tudo em relação à cultura grega" (BAKHTIN, 1993, p. 404). Prosseguindo, Bakhtin (1993) afirma que os habitantes autóctones de Samósata, por exemplo, "eram os sírios, que falavam o aramaico. Toda a classe cultural com formação literária dessa cidade falava e escrevia em grego. A língua oficial da administração e da burocracia era o latim, pois os funcionários eram romanos [...]" (BAKHTIN, 1993, p. 381). Portanto, esse tipo de plurilinguismo, organizado canonicamente em classes sociais, contrasta o plurilinguismo dialogizado do Renascimento, em que as línguas nacionais lutam também pelo seu lugar.

Entretanto, ao manifestar a minha compreensão, apeguei-me em Bakhtin (1993), Volóchinov (2017) e Riestra (2019), os quais criticam a separação entre as línguas porque sou a favor do desenvolvimento de consciência plurilíngue nos alunos, porque esta desempenha um papel de capital importância na formação da consciência de quem aprende; amplia sua capacidade de negociar sentidos com outro, o que Tiago parece não ver. Para mostrar que conhece muito bem os processos que justificam a pertinência da educação bilíngue, ele menciona-os, destacando, todavia, os fatores de ordem pedagógica, isto é, os da sua importância no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo para alunos que não falam

português quando chegam à escola pela primeira vez. Note-se que sua atitude, se comparada com a sua posição inicial que parece negar espaço para as línguas moçambicanas, a sua mudança para "Está claro que tem uma relevância para o processo de aprendizagem", ou ainda "até aí não há como negar é realmente importante" sua atitude não coincide com a visão do Ministério da Educação, parece uma assunção forçada externamente. A ser verdade, com Bakhtin (2012), chego à conclusão de que Tiago não é a favor da educação bilingue, porque se fosse a favor não daria a sugestão de que a educação bilíngue fosse implementada noutras escolas que não fosse a escola onde ele é diretor.

Não nos esqueçamos que para Bakhtin (2011), o verdadeiro amor resulta do encontro efetivo, corpo e alma, com o outro. É preciso que o sujeito participe do ato e assine pelo seu próprio punho a responsabilidade desse ato. Como apontado inúmeras vezes ao longo do estudo, um dos principais argumentos dos idealizadores de ensino bilíngue nos documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem prende-se à necessidade das línguas moçambicanas na facilitação da interação na sala de aula. Parece que, titubeante, Tiago compreende da mesma forma esse argumento. Titubeante porque parece que ele acredita mais no argumento a favor das línguas moçambicanas como fator da preservação da cultura moçambicana, e não como fator de facilitação do processo pedagógico na sala de aula.

A atitude contida no enunciado "O Ministério sabe disso, tem essa consciência que os alunos têm dificuldades de aprendizagem, porque cada um nasceu e aprendeu dialeto que é língua materna" não parece de adesão ao argumento dos seus superiores nos documentos oficiais, mas de afastamento e negação. Por outro lado, ao dizer *dialeto* parece revelar mais uma atitude de desprestigiar a língua materna do que propriamente valorizá-la. Com a colonização portuguesa em Moçambique, o termo dialeto foi profundamente utilizado com o sentido pejorativo para se designar as línguas maternas moçambicanas como não línguas em relação à língua portuguesa. Trata-se de uma atitude previsível no ser humano, pela condição que a consciência tem de refratar uma realidade.

O cumprimento de uma norma não significa ser escravo dela, porque o homem age livremente (TODOROV, 2011). Isso é fato, porque o homem nasce e insere-se numa coletividade que possui leis e normas, mas, ao mesmo tempo, constrói a partir da convivência e relacionamento com outro, uma singularidade própria, sempre um ponto de vista que lhe permite agir de forma singular e livre. E parece que é o caso nesta situação. Nessa lógica, é

possível entender que Tiago ensaia uma força centrífuga em direção à valorização das línguas moçambicanas no processo pedagógico, mas parece que não consegue ser uma força revolucionária. Ao considerar as línguas moçambicanas como dialetos, ele reduz as a formas de comunicação sem valor que historicamente se atribuiu ao português.

De qualquer modo, Bakhtin (1993) diz que todas as palavras que entram na vida introduzem nela suas linguagens e, portanto, estratificam a sua unidade verbo-ideológica e aprofundam de um modo novo o seu plurilinguismo, nascem palavras bivocais. A palavra bivocal que surge sob as condições da palavra na vida serve simultaneamente a dois interlocutores e exprime ao mesmo tempo a duas intenções diferentes, a direta do personagem e a intenção refratária do autor. Depreende-se que as palavras pronunciadas por Tiago são bivocais na medida em que se contradizem uma à outra, ou seja, surge uma voz que parece evidenciar a importância da língua materna, outra voz, contrasta essa intenção, porque, como disse, associa essa língua a algo morto.

A defesa da palavra que refrata emerge da crítica que Volóchinov (2019) faz à classe dominante. A palavra quando condicionada pela existência da palavra outra é reconhecida como dogma, como algo evidente que não precisa ser discutido. Ela precisa de se libertar da palavra outra para ser livre e viva. Ao dizer "então... posso afirmar que não há como negar é realmente importante [...]" parece descrever a palavra oficial como uma palavra dogmática, só que mesmo assim, como apontam os enunciados anteriormente, ele resiste a ela, pensa e se revela do outro modo, porque como uma consciência viva tem a possibilidade de refratar outras realidades. É essa luta que, para Bakhtin (2012), cria uma unidade do ato, que não pressupõe uma fusão absoluta. A respeito disso, Bakhtin (2012, p. 43-44) afirma que o "ato deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional [...] de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade [...]", porque do contrário o ato deixará a sua ligação com as condições da coletividade.

Bakhtin (2012) diz que o que deve ser entendido como unidade de responsabilidade é: a palavra autoritária e a palavra persuasiva unem-se em uma só palavra, mas também se divergem abruptamente, a palavra autoritária perde poder persuasivo e a palavra persuasiva perde o caráter de autoridade, não se submete a ela. Nesse contexto, a assimilação da palavra do outro adquire um sentido mais profundo no processo de formação ideológica do homem

(BAKHTIN, 1993). É nesse movimento de perder e ganhar autoridade que se forma a unidade da palavra dialógica que representa a atitude de Tiago no encontro com a palavra oficial.

Bakhtin (1993, p. 159) dá esclarecimentos para a melhor compreensão da palavra dialógica, que é também bivocal. Para este autor, esta palavra "se caracteriza pela fusão num só enunciado de dois enunciados socialmente distintos [...] como que duas réplicas de um possível diálogo [...]". Na vida, também a palavra não oficial se digladia com aquilo que é oficial, "aquilo que está afastado da zona de contato, com os diversos aspectos de autoritarismo" (BAKHTIN, 1993, p. 145). Portanto, diferentemente da palavra oficial, a palavra não oficial no processo da sua assimilação positiva se entrelaça, como afirma Bakhtin (1993, p. 145), "estritamente com a nossa palavra [...] a nossa palavra se elabora gradual e lentamente a partir das palavras reconhecidas e assimiladas dos outros [...]" (BAKHTIN, 1993, p. 145). A palavra oficial "exige nosso reconhecimento incondicional e não uma compreensão e assimilação em nossas próprias palavras (BAKHTIN, 1993, p. 144). Contudo, é preciso confrontá-la com a palavra outra, não oficial, para se exercer o processo de transformação ideológica da consciência social. É interessante porque, com esse esclarecimento, fica claro que é na luta que as palavras se transformam mutuamente. Significa que as palavras de Tiago, ao entrarem em luta com o discurso oficial, trazem ganhos, adquirem uma unidade, as palavras individuais ganham a coletividade, o social, necessário para a geração de outras palavras dialógicas.

O fato de as palavras oficiais emergirem na boca de Tiago configura o que Bakhtin (1993) e Volóchinov (2017) designam de processo de assimilação da palavra do outro. Para esclarecer e explicar esse processo, Bakhtin (1993) começa por dizer que a conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras do outro. Nesse processo, a palavra autoral, certas vezes, faz-se de palavra judiciária, "acusa ou defende o sujeito falante responsável, referindo-se às suas palavras interpreta-as, polemiza com elas, reconstitui com arte as palavras virtuais do acusado [...] se esforça em antecipar as possíveis objeções [...]" (BAKHTIN, 1993, p. 152). É interessante porque, ao acusar ou defender o sujeito falante, antes ocorre o processo de assimilação da palavra outra.

A acusação ou a defesa vai ser nesse caso, uma réplica e uma resposta a um ato dialógico anterior e a uma palavra ou uma atitude anterior. O mesmo sucede, segundo o mesmo autor, na política. A palavra que faz política, "apoia o candidato, expõe e defende seu

ponto de vista, suas promessas verbais [...] protesta contra um decreto, lei, ordem, declaração, intervenção, ou seja, contra enunciados [...] sobre os quais está dialogicamente orientado" (BAKHTIN, 1993, p. 152). O mesmo também sucede na palavra publicitária, o sujeito falante analisa "uma ação, descobre os pontos de vista que a motivou, e a formula verbalmente acentuando-a como lhe convém [...]" (BAKHTIN, 1993, p. 152). Em todos os casos aqui descritos reportam-se a dois movimentos ou processos da troca verbal, o da assimilação da palavra do outro (anterior) e o da resposta ou transmissão (posterior).

Tiago parece agir assim. Assimila a palavra oficial, em alguns instantes apoia-a, em outros, acusa-a e em outros ainda a defende. Ao dizer "O Ministério sabe disso, tem essa consciência que os alunos têm dificuldades de aprendizagem, porque cada um nasceu e aprendeu dialeto que é língua materna", parece apoiar a iniciativa do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, por ter tomado como referência alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem para introduzir as línguas moçambicanas no currículo. Mas, analisando o seu diálogo e lembrando que ele não acredita ou partilha do argumento a favor da introdução destas como fator de facilitação do processo de interação na sala, sua atitude deixa, obviamente, de ser de defesa para ser de acusação e de afastamento como se dissesse "não assumo essa responsabilidade, desconheço essa interação na sala, o Ministério é que sabe disso, tem essa consciência. "

Para Volóchinov (2019), o sentido da palavra, que surge na interação entre dois ou mais interlocutores de um determinado grupo social, depende também da partilha do contexto social entre os interlocutores nessa ou naquela situação de troca verbal. O contexto determina a entonação com que se pronuncia uma determinada palavra e dá-lhe sentido. Desse modo, a entonação do enunciado seguinte "Quem é que não quer valorizar a sua língua... quem? hem?" é da vida e dá vida a esse mesmo enunciado na medida em que passa a ser compartilhado não só por dois interlocutores, como também com um terceiro destinatário. Volóchinov (2019) esclarece que quando o locutor pressupõe que o outro discorda dele ou ao menos não tem certeza ou duvida da sua concordância, ele não só entoa as palavras do outro modo, como também constrói o enunciado de outra maneira.

A entonação da palavra de Tiago que soa como pergunta descreve ainda mais a valoração do ensino da língua materna como cultura a ser potencializada, e ao mesmo tempo que a descreve como uma crítica a um terceiro destinatário. No caso concreto, ao Ministério

da Educação como terceiro destinatário. Para Volóchinov (2019), a orientação da palavra para o terceiro destinatário é extremamente importante para o próprio movimento entonacional da palavra em questão: estabelece uma relação viva entre a palavra e a situação extraverbal que praticamente transforma o objeto do enunciado em uma encarnação viva.

Continuando, Tiago, quando diz "((riso)), é caricato, eu Vi uma senhora no hospital... não foi atendida porque não falava a língua portuguesa. Português é importante SIM, para a unidade nacional, mas é uma violação... da cultura" reforça a ideia do processo de formação da palavra e seus acentos ideológicos na vida. No caso concreto, as palavras que determinam a entonação do enunciado – de crítica indignada contra a palavra dogmática, que condiciona o acesso aos serviços de saúde, ao conhecimento da língua portuguesa, o que, em Moçambique, não é raro se ver em quase todos os serviços públicos, mas suavizada pelo riso – são motivadas pela vivência própria de Tiago. De fato, de acordo com Volóchinov (2017, p. 206), a vivência forma o enunciado e o obriga a "soar de um ou de outro modo, seja como uma exigência ou pedido, seja como a defesa de um direito ou como uma súplica ou piedade [...]", como também determina o contexto valorativo e o horizonte social em que esse mesmo enunciado é percebido.

Entretanto, Volóchinov (2017) diz que dependendo da situação da vivência e da posição social geral da pessoa que vivencia a situação, se estabelecem os interlocutores para os quais essa mesma vivência se irá orientar. Ou seja, quando a vivência se aproxima mais do limite individual, ela tende à eliminação "[...] perde todas as potencialidades, todos os germes de orientação social e, também a sua forma verbal" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 208), ao passo que quando aproxima mais do limite social, ela adquire uma orientação social mais expressiva. Volóchinov (2017, p. 208) acrescenta que essa orientação social da vivência "não é de modo algum uma vivência [coletiva] gregária primitiva: ela é diferenciada" porque possui diferentes graus de consciência, precisão e diferenciação. Não pode haver vivência sem ao menos uma orientação social valorativa.

Depreendo que, em Tiago, a vivência da situação, apesar de parecer mais individual, se orienta socialmente a outros interlocutores, a toda a sociedade moçambicana, em geral. De acordo com Volóchinov (2017, p. 208), "a vivência pode possuir tons de apelo ou propaganda, [...] se dirigir a um possível apelo, para um argumento de propaganda, ser concebida como um protesto [...]" e no caso pode ser protesto e apelo ao mesmo tempo para a

não exclusão social das pessoas pela sua condição linguística. Teresa entra no diálogo para abordar a introdução da educação, contudo com uma linguagem quotidiana, “posso dizer que sei”, menos categórica e incisiva do que Tiago, combinando essa linguagem verbal com o riso, que na perspectiva bakhtiniana corresponde à ruptura com o tom oficial autoritário para instaurar a vida. Apesar de ser menos incisiva nas suas palavras, compreendo que sabe dizer o que se argumenta sobre a introdução das línguas moçambicanas no currículo do ensino básico. Ao introduzir o riso na sua fala, compreendo que ela age como descreve Bakhtin (2010) sobre o riso.

O riso, na comunicação dialógica e na vida aparece como algo de contraposição à cultura oficial que domina e consiste em rebaixar o oficial para a vida, entrar em comunhão com ela como um princípio de absorção e, ao mesmo tempo, de nascimento. É claro que reconhece o poder da palavra oficial, mesmo assim parece acreditar que ela pode ser interpelada, questionada e lhe sugerir outros caminhos que não seja o que está a seguir.

> **Teresa -** Posso dizer que sei, mas não todos, tudo né, o ensino bilíngue...é para podermos ensinar as línguas maternas para que elas não desapareçam. É isso que tem sido dito. Mas, esse é assunto polémico, muitos não acreditam, dizem que ensinar a língua materna atrapalha a aprendizagem do português. Mas não é porque o ensino bilíngue é mau. Não. E, não é lógico, nós sabermos bem falar português, mas as nossas línguas não. Há pessoas que nem pegam um livro em citshwa para ler, isso aí não é, não é correto. Aprender as nossas línguas maternas é muito bom, mas tem que se definir outras estratégias para ensinar, os que mandam, né.
> **Pesquisador –** você acha que isso, o ensino bilíngue atrapalha?
> **Teresa –** ((riso)). NÃO. Sabe por que é que não dá concordar? Por que isso só pode acontecer quando são nossas línguas, mas com o inglês, francês, sei lá o quê, não dizem que atrapalham.

O diálogo com a Teresa mostra, assim como Tiago, o programa de ensino bilíngue uma modalidade relevante, mas polêmica na medida em que há pessoas que o rejeitam e assim evidencia a luta que envolve aqueles que apoiam esse ensino e aqueles que se opõem a ele. Embora seja grande a parcela da sociedade que não o aceite, “muitos não acreditam, dizem que o ensino bilíngue atrapalha a aprendizagem do português”, revela uma atitude de apoio e não se anula pela força contrária.

Nesse aspecto, caminho com ela porque também não acredito que a aprendizagem da

língua materna prejudica a aprendizagem de português. É um mito construído historicamente pela visão positivista que visava e continua a pretender a imposição de uma língua. Se retomar o que disse sobre isso, ao analisar o Plano curricular do ensino básico, fica claro que a própria palavra oficial que introduz o ensino bilíngue pode ser responsável pela difusão dessa visão reducionista da linguagem. Não concordo com isso, porque entendo que ao se cristalizar esse pensamento, se estará a imobilizar não só o desenvolvimento das próprias línguas moçambicanas, mas a própria concepção de linguagem, leitura e escrita dialógicas ficam comprometidas.

Parece que Teresa tenta romper com esse paradigma formatado pela palavra oficial e uma parte significativa da sociedade que defendem restrição do espaço do outro. De fato, Bakhtin (1993) ao discutir o conceito de consciência plurilíngue revela a sua importância para a formação da consciência ideológica do homem, conceito esse que pode ser importante ainda, se for adequadamente explorado na sala de aula como a moçambicana que tem alunos bilíngues. Aliás, sou de defender a ideia de que a mistura das línguas não implica a perda de sentimento de uma língua dada, pelo contrário, permite ao aluno internalizar a palavra e a cultura do outro, procedendo-se à compreensão da compreensão (JAKUBINSKIJ, 2015, VOLÓCHINOV, 2017, RIESTRA, 2019). Desse modo, penso que a escola quando trabalha para a consciência plurilíngue estará a trabalhar para a construção e desenvolvimento de um instrumento da comunicação humana, que é uma linguagem mediada por outras linguagens e não por uma língua única.

Teresa parece caminhar nesse sentido. Por isso, ao dizer que "é bom que os alunos aprendam as "nossas línguas", não creio que ela pretende dar primazia só as línguas moçambicanas e sugerir a exclusão do Português. Não acredito nisso. O português é também um instrumento nacional de interação social. O que deve estar a dizer – e nisso caminho com ela, é que efetivamente se trabalhe para a formação da consciência plurilíngue dos alunos, capaz de lhes permitir negociar sentidos com o outro.

Isso é importante porque a participação ativa do homem não é, conforme diz Bakhtin (2012, p. 140) "uma arquitetônica de contemplação [...] de um mundo de existência de outros homens que vem afirmada [...] enquanto eu-que-afirmo [...] eu-singular, que tenho origem e me construo do meu interior [...], nele não estou [...] me situo por princípio fora dessa arquitetônica", a menos que eu participe ativamente desse ato, que aja com toda a minha vida

inteira, com os meus pensamentos e a minha palavra viva. A consciência plurilíngue permite isso, que o homem seja capaz de se integrar em todas as esferas sociais da atividade humana. Teresa, assumindo o ato como responsável, considera que o ensino bilíngue pode estar no caminho certo para a concretização dos resultados que se poderiam esperar.

O diálogo abaixo revela que as professoras também compreendem os fatores que determinaram a introdução da educação bilíngue em Moçambique, contudo Isabel é mais incisiva na rejeição dessa modalidade e do modelo transicional adotado em Moçambique pelo discurso oficial. As professoras referem-se a sua formação/capacitação para a tarefa de ensinar a educação bilíngue, que foi muito curto.

> **Isabel** – eh, eu entendo que o bilíngue é para ensinar a língua materna, aquela que a criança aprende para se comunicar pela primeira vez com os pais, mas se entra aqui na vila Municipal nem tem enquadramento, porque a maior parte a língua materna nem é citshwa, porque a língua materna deveria sentir-se lá em Xirhwala, lá fora lá, porque a criança aprende de verdade a falar com Citshwha e aqui aprendem a língua portuguesa, é por isso que acabamos ter briga com os pais, e ficamos com cinco, três alunos, abandonam, são inscritos 30, mas até o final do primeiro, ah 20, ah 2º trimestre 15, 10 alunos abandonam.
>
> **Isabel –** Talvez o Ministério tenha introduzido o ensino bilíngue a pensar muita coisa que ... talvez nem sabemos, mas quando participei no seminário do Ministério da Educação de 21 dias, porque aqui na escola fui a primeira pessoa a ir para lá, explicaram que as crianças não sabem ler e escrever, depois muita coisa, mas são as crianças que falam língua materna. Mas agora pergunto, assim que implementaram aqui na vila, será que as crianças só falam Citshwa? Se tem crianças que falam a língua portuguesa.
> **Pesquisador -** Você acha que não podiam introduzir aqui? Não podiam?
> **Isabel** – Sim, porque existem crianças que falam Português, mas estão lá na turma (diálogo do dia 6/06/2019).
> **Sarneta** – Sim para mim, eu sei que é que os alunos devem saber a sua língua materna, língua materna é aquela que a pessoa aprende em casa, então não a deixar quando chegar na escola, isso cria problemas. Mas aqui na área do Município realmente há problema que não se entende bem, por isso os pais vêm berrar, os pais perguntam se os filhos aprenderam português em casa, como está na turma do ensino bilíngue? Por isso, transferem os filhos para a turma do monolíngue, quando a direção da escola recusa, tiram-lhes de vez da escola, aqui ficam crianças sem ninguém, eu costumo dizer que essa é uma turma das crianças sem ninguém.

De forma particular, Isabel parece alinhar-se à atitude de Tiago que expulsa a educação bilíngue para a zona rural, ao dizer, “mas se entra aqui na vila Municipal nem tem enquadramento, porque a maior parte a língua materna nem é citshwa [...] a língua materna

deveria sentir-se lá em Xirhwala lá fora lá [...]". E juntos caminham na direção da palavra oficial, isto é, dos idealizadores do ensino bilíngue, porque também pensam que esta modalidade funciona adequadamente nas zonas rurais ou linguisticamente homogêneas, com que não concordo, considerando, como tenho estado a dizer, que ensino bilíngue não pode ser visto como uma questão meramente técnica, mas como uma prática cultural, o que justifica, a meu ver, a necessidade de ser expandido à escala nacional e redefinidas as estratégias para a sua implementação. É claro que não posso avançar uma estratégia que se considere adequada, o que carece de outra investigação, entretanto penso que seria viável que o ensino das línguas moçambicanas não fosse tornado uma segunda modalidade de ensino. Dever-se-ia abrir a porta para as línguas moçambicanas entrarem no currículo oficial e ombrearem espaços com o Português. Isso evitaria o que a professora Sarneta considera como de ensino de "crianças sem ninguém".

Nos encontros também sobressaiu um aspecto que tem que ver com o preparo dos professores que atuam na educação bilíngue. Sabe-se que até o momento a formação deste tipo de professores em Moçambique ainda é deficitária. A tese de Patel (2012), citada por mim anteriormente, reporta-se à formação de professores de educação bilíngue na Universidade Eduardo Mondlane para o nível de licenciatura e nos Institutos de formação de professores para o nível básico. Recentemente, na Universidade Pedagógica emergiu no Departamento de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (DCLCA) uma habilitação em Línguas Bantu. Mesmo assim, a demanda dos professores desta modalidade é ainda maior, tanto é que muitos que hoje atuam nesta área não têm uma formação, a não ser uma ou algumas capacitações de tempo relativamente muito curto.

O diálogo com as professoras Isabel e Sarneta levanta essa discussão, porém para justificar a sua atuação e o seu empenho docente. Tanto uma quanto outra, ao evocarem a sua formação para ensinar as línguas moçambicanas, as professoras querem justificar a sua atitude de não compreender na íntegra a palavra oficial que autoriza a introdução da educação bilíngue de seu afastamento em relação aos resultados que se obtêm com esse ensino. Todas acreditam que não é possível aprender toda a matéria inerente ao ensino bilíngue em um seminário de alguns dias "quando participei no seminário do Ministério da Educação de 21 dias, porque aqui na escola fui a primeira pessoa a ir para lá", acredito nelas, porque a formação é uma componente importante para o bom exercício do trabalho docente. Mas isso

não me impede de continuar a dizer que a mudança de concepção da linguagem que vigora é fundamental. A linguagem deve ser vista como uma prática social, o que não está a ocorrer, se considerar a análise feita por mim no tópico anterior que revela que nos documentos de orientação do trabalho docente, os seus idealizadores são pulverizados por uma visão abstrata, mecânica e linear e ignoram o outro.

Para a Isabel, o ensino bilíngue pressupõe o ensino das línguas moçambicanas "eh, eu entendo que o bilíngue é para ensinar a língua materna, aquela que a criança aprende para se comunicar pela primeira vez com os pais". Mas o pressuposto, penso, não deve ser este, porque ao se referir apenas ao ensino das línguas moçambicanas pode ser que sua atitude não contribua para o desenvolvimento da consciência plurilíngue dela nem dos alunos que ela ensina. Como tenho estado a defender, o plurilinguismo deve ser visto como mistura de línguas, mas parece que a Isabel não partilha a mesma compreensão. Parece que ela compreende a educação bilíngue como um ensino apenas das línguas moçambicanas e, por isso, como Tiago, ela pensa que deveria ser introduzida na zona rural.

Não partilho desse ponto de vista e acredito que se for introduzida em todas as escolas pode deixar de ser considerada como uma modalidade para um determinado grupo e ser assumido por todos. Portanto, ao falar da sua formação, Isabel quer justificar a sua negação a essa modalidade, o que não deixa de ser uma atitude centrípeta. Como diz Bakhtin (1993, p. 145), a palavra autoritária identifica-se pelos seus sinais. "As palavras autoritárias podem encarnar conteúdos diferentes (o autoritarismo como tal, a autoridade, o tradicionalismo, o universalismo, o oficialismo e outros" como também, "Estas palavras podem ter zonas diferentes [...] e diversas relações com o suposto ouvinte compreensivo (um fundo aperceptivo proposto pelo discurso, um certo grau de reciprocidade, etc.) " (BAKHTIN, 1993, p. 145). A atitude de Isabel, e especialmente neste tema, pode se entender como uma ressonância que reproduz a palavra oficial na discriminação das línguas moçambicanas.

Não realizei o registro da situação linguística da área municipal de Vilankulo, como também não existem dados atualizados sobre essa questão, entretanto concordo com a Isabel, o mesmo argumento dado por Tiago, que pelo menos na área municipal de Vilankulo efetivamente não é uma zona homogênea linguisticamente. Certamente, existem crianças que têm o Português como língua materna, outras o usam como língua segunda, outras ainda, além de Citshwa, tem outras línguas moçambicanas como maternas, mas que é uma língua

dominante. Portanto, ao justificar a sua atitude de empurrar o ensino bilíngue para fora da área urbana pela situação linguística da Vila, revela-se mesmo como uma ressonância da palavra oficial.

Bakhtin (1993) descreve a vinculação da palavra a uma autoridade como processo de assimilação da palavra autoritária para ampliar o seu espaço de afastamento em relação à zona de contato. A palavra autoritária, interiormente internalizada por Isabel, revela-lhe possibilidades importantes. Como diz Bakhtin (1993), esta palavra é determinante para a transformação ideológica da consciência individual em uma consciência social. Para uma vida ideológica independente, a consciência desperta num mundo onde as palavras de outrem a rodeiam e onde logo de início ela não se destaca. Vejo então, por conta deste fenômeno de assimilação da palavra alheia, uma Isabel transformada e dividida entre o aderir e o afastar-se do ensino bilíngue.

Ao longo deste estudo, tenho estado a insistir que a organização do processo do ensino bilíngue deve ser repensada, deixar de ser visto como uma modalidade marginal. As línguas moçambicanas deveriam ser integradas no currículo oficial único. Para ser mais preciso, parece que oficialização de dois sistemas de forma paralela não resolve o problema a que a educação bilíngue se propôs, o da redução das assimetrias entre o campo e a cidade, uma vez até agora a educação bilíngue foi associada ao campo e para os pobres.

De acordo com as palavras da Isabel “é por isso que acabamos tendo brigas com os pais, e ficamos com cinco, três alunos, abandonam”, por um lado, e por outro, as palavras da sua colega, Sarneta “por isso os pais vêm berrar [...] aqui ficam crianças sem ninguém, eu costumo dizer que essa é uma turma das crianças sem ninguém”, compreendo que a causa da tensão é a exteriorização e subalternização do ensino bilíngue, o que reforça o entendimento para a necessidade de se operar algumas reformas na forma como esse ensino é visto hoje.

Compreendo que, ao dizer isso, as duas colegas, sua atitude indica, em certa medida, uma crítica ao oficial que cria e subalterniza o ensino bilíngue. Mas isso só é possível no mundo estudado por Bakhtin em que se permite a luta e a subversão, porque no mundo dominado pela prepotência é inadmissível. Por meio da literatura de Rabelais, Bakhtin (2010) observa a separação dos polos representativos da cultura oficial e da cultura não oficial, que se direcionam, respectivamente, para o alto e para o baixo. Impressionado pela separação entre esses dois mundos incomunicáveis, Bakhtin constrói uma concepção diferente, do

grotesco, do riso, da paródia, com objetivo de revelar a constituição de um novo homem, de novos tempos e de nova linguagem nas relações sociais fruto da interação entre os dois polos representativos da cultura.

A atitude das professoras e as suas palavras repletas de ironia revelam esse contato e interação entre o oficial, a palavra do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e o não-oficial, a sua palavra criando o movimento que Bakhtin nomeia como carnavalização. Na perspectiva de Bakhtin (2010), a carnavalização opõe-se ao oficial, que oprime e "consiste em aproximar da terra, entrar em comunhão com a terra concebida como um princípio de absorção e, ao mesmo tempo, de nascimento" (BAKHTIN, 2010, p. 19).

Para Zélia, que é formadora dos professores, parece que a solução para um ensino bem-sucedido passa pela persistência e perseverança. O diálogo seguinte mostra como Zélia, em instantes se posiciona e se constitui ressonância das forças centrípetas e noutros de forças centrífugas, uma demonstração do movimento permanente da palavra.

> **Zélia** – [...] como estão a dar? Misturam as línguas, citshwa e português? Não devem. Não podem. É proibido.
> **Pesquisador** – Não devem, porquê?
> **Zélia** – Sei que Dr sabe mais do que eu essa matéria ((riso)). Dr é linguista.
> **Pesquisador** – Mas pode dizer, formadora
> **Zélia** – É que depois os alunos fazem confusão. Já que existem letras iguais, mas com sons diferentes, eles fazem confusão. Os professores devem ser rigorosos logo no início. Vou te dar aí na sala, o texto do Ngunga, éh, aquele que está naquele famoso livro dele. É o que usamos. Mas também hás-de ver na aula, mas amanhã **(Zélia, diálogo dia 27/06/2019**
>
> ---
> **Zélia -** os professores se subestimam, porque não querem ensinar bilíngue.
> **Pesquisador:** por quê?
> Muitos dizem que não sabem ensinar citshwa, sei lá o quê, mas eu sempre respondo, é preciso começar, se não começa, a aprendizagem virá de onde? Claro que a formação não é suficiente, mas sempre organizo capacitações para eles, quando também nos orientam para fazer. Agora dizer que a formação é sólida, eh... não posso dizer, mas faço o máximo. Já que estás aqui hás-de-ver.
> **Pesquisador:** Você acha que o ensino bilíngue está a valer a pena?
> **Zélia:** É difícil, é minha opinião, pode ter defeitos, acho que sim, né. Aqui no Instituto, organizamos supervisão das escolas, vamos para as escolas, sempre que possível, algumas escolas realmente... mas há sempre aqueles que ... bom, acham que é, que é...mas é que os professores se sente incapazes.
> **Pesquisador:** Quais são os defeitos que você pensa que o ensino bilíngue tem?

> **Zélia:** são vários, mas penso que devia ser abrangente para não ser um programa à parte. O instituto deve capacitar a todos os professores e não uma parte, porque, eu acho, penso que, se hoje não estão a dar, vão dar sempre **(Zélia, diálogo dia 27/06/2019)**

Aula de capacitação dos professores do ensino bilíngue

> Após o encontro orientador feito pelo diretor do Instituto, os professores dividiram-se em dois grupos, sendo um dos professores da 3ª classe da modalidade monolíngue, e o segundo dos professores de educação bilíngue.
>
> Estavam 4 formadores, dos quais uma formadora responsável pela metodologia de ensino de línguas bantu. A aula começou com a distribuição do material didático para a formação.
>
> A formadora pediu um voluntário para em 5 minutos partilhar a sua experiência de como ensina uma aula de LM e de Português. Durante a fala, de quando em vez, misturou as línguas.
>
> Terminada a simulação, a formadora reprimiu-o, dizendo que não se devem misturar as línguas, porque os alunos farão confusão na escrita, porque existem letras iguais, com sons diferentes.
>
> Os formandos, sobretudo aqueles que nunca tinham beneficiado de uma capacitação, reagiram, alegando que há termos e conceitos que os alunos e certas vezes o próprio professor não sabem dizer em LM. Desse, pediram que a formadora desse mais subsídios nesse aspecto.
>
> A formadora explicou que nesse caso é preciso que o professor mostre, o que requer que nalgumas vezes leve a turma para fora da sala, se for possível encontrar o objeto estudado no pátio escolar, ou o professor trazer de casa, e em casos extremos trazer uma imagem.
>
> Em seguida, ela mesma, simulou a aula. Nessa simulação, a formadora em primeiro lugar orientou uma conversa, enquanto isso, pegava objetos existentes na sala: a porta e pergunta aos participantes (professores feitos de alunos): como se chama (em LM), passando de um objeto para outro, procedendo da mesma maneira.
> **(Diálogo, simulação de aula, dia 28/06/2019).**

Ao me encontrar com a Zélia para um diálogo, ela colocou-me de antemão algumas questões às quais deu as devidas respostas "como estão a ensinar as professoras? Misturam as línguas, citshwa e português? Não devem. Não podem. É proibido". É possível entender que nas suas palavras orais Zélia revela uma atitude que quer ser uma ressonância do discurso oficial ao divulgar uma voz única que estabelece fronteiras entre as línguas. Embora considere

importante o ensino bilíngue, em contrapartida ela estabelece fronteiras entre as línguas, o que se configura como uma atitude conservadora e contra a promoção da diversidade. Compreendo também, Zélia tem travado uma luta com os professores que atuam no ensino bilíngue. E tudo indica que os professores se queixam de ser discriminados por atuar no ensino bilíngue, o que para Zélia trata-se de uma atitude para justificar o seu não querer lecionar as línguas moçambicanas "os professores subestimam, porque não querem ensinar bilíngue".

É curioso porque as professoras, minhas interlocutoras no outro contexto, isto é, no encontro dialógico que mantiveram comigo, revelaram o mesmo sentimento de discriminação, e compreendi que o motivo está relacionado ao preconceito que essas línguas carregam desde o tempo colonial e prevalece até hoje. Portanto, ao evocar essas vozes, nas vozes dos professores as quais ela entende que são resistentes, Zélia revela uma luta, mas delas se afasta para justificar a sua posição como formadora, "mas eu sempre respondo, é preciso começar, se não começa, a aprendizagem virá de onde? ". É evidente, toda a palavra é uma resposta, só não é resposta a palavra retirada do contexto. Nesse ângulo, para compreender a atitude da Zélia é preciso ter em conta, ao mesmo tempo, a palavra oficial que ela reproduz e a palavra dos professores contra a qual luta.

Ao afirmar que a palavra é móvel, Bakhtin (1993, 2010, 2011), Klemplerer (2009) e Volóchinov (2017, 2019) têm razão. Significa que a palavra pronunciada em cada momento ela recebe novo sentido ou sentidos, desaparece junto com a situação que a tinha feito surgir e reaparece noutro contexto com outro sentido, assim por diante. É possível entender ainda que se no enunciado descrito acima, a atitude da Zélia é reportada como uma força que reproduz o discurso oficial no que concerne ao estabelecimento de fronteiras entre as línguas e junto dele abafa e faz calar vozes os professores que se refratam do discurso oficial, entretanto, ao responder à minha pergunta, "Você acha que o ensino bilíngue está a valer a pena? ", a sua voz torna-se uma outra força social que refrata. Aqui, a formadora Zélia entende que o discurso oficial não pode ser uma voz acabada e inabalável "difícil, é minha opinião, pode ter defeitos, acho que sim, né". Para Bakhtin (1993), as palavras lutam o tempo todo. É interessante porque é na luta que elas adquirem o sentido mais profundo e mais importante, isto é, nessa luta que a degradação e o rebaixamento da palavra oficial conduzem a uma renovação "reaproximação da terra, a uma comunhão com a força produtora e regeneradora

da terra e do corpo" (BAKHTIN, 2010, p. 19).

As mães também entram no diálogo, mas elas brigam com a direção da escola, por entender que esta menos dialoga sobre o ensino bilíngue:

> **Telma** – Não sei. Eu vim provocar barulho aqui...olha, eu pergunto, eu sou burra porque não falo português, agora meu filho vai ser burro, eu assistindo? Você acha bom isso? Tentaram explicar, disseram que a decisão vem de lá de cima. Isso não entrou na minha cabeça, a pergunta que eu fiz é por que é que tinha que ser o meu filho? Disseram que quem vai nessa turma é que não sabe ler e escrever, é para saber ler e escrever **(trad. minha do citshwa ao português).**
> **Sandra** – ((Silêncio)). Começaram por dizer que o meu filho não sabia ler, então, me chamaram e me disseram que ele devia ir para essa turma de citshwa, mas eu não sabia dizer sim ou não. Colocaram-lhe lá até agora,
> **Sara –** ((riso)). Não posso mentir, não SEI. Ouvi com minhas amigas que vieram na reunião...eu não vim nesse ano ... disseram que o nome do meu filho saiu para a turma de citshwa... e disseram que mesmo que eu viesse falar com o diretor ele não mudaria: porque já decidiu, ficou assim até hoje.
> **Zaida –**Não sei. Afinal, há outras turmas que não são de citshwa? Não sei, só ouvi com ele que está na turma de citshwa, pensei que fosse normal .... iúuuu! ((riso)).
> **Helena -** Sei que é para facilitar os estudos... ler e escrever, que é um problema generalizado. Crianças de hoje nem carta sabem escrever.
> **Pesquisador –** como é que você sabe isso?
> **Helena –** Como eu sei? Sei nas minhas leituras, na Televisão, também na RTV, falam muito do ensino bilíngue, há uma grande publicidade.

A valoração do programa de ensino bilíngue como um espaço de luta é retomada pelas mães Telma, Zaida, Sandra, Sara e Helena que falam da palavra autoritária na escola e se contrapõem a ela. Trata-se de uma palavra oficial, internalizada na escola pelos gestores como representantes e guardiões das instruções ministeriais. São eles que conduzem os seus filhos, sem dar explicações, sem o reconhecimento-assinatura da palavra outra. Para Jakubinskij (2015), o diálogo é o próprio lugar da palavra da vida. O próprio Volóchinov (2017) afirma que a palavra se dá na interação, consciências se constituindo, contextos se ampliando. Por isso, em todos os casos aqui analisados, há uma luta que se trava, existem relações complexas, tensas e dinâmicas em jogo, sem as quais é impossível compreender a essência do homem. Telma, ao dizer "Não sei, eu vim provocar barulho aqui [...]. Tentaram explicar, disseram que a decisão vem de lá de cima. Isso não entrou na minha cabeça [...]" compreendo as suas palavras denunciam o monólogo que caracteriza a direção.

Por outro lado, essas palavras, sobretudo quando essa mãe fala que "[...] vim provocar

barulho [...]", fazem me acreditar na luta ideológica que se trava entre duas palavras distintas, a palavra própria do falante e a palavra do outro, como também na insubmissão da palavra outra. A palavra outra se impõe, mas a palavra quotidiana resiste e não se submete à autoridade, porque ela resulta da interação com as vivências e a vida, é uma palavra singular. Entendo ainda, com o enunciado da Telma, o momento em que a palavra do outro "Tentaram explicar, disseram que a decisão vem de lá de cima" luta com a palavra própria transmitida, em forma indireta, originária do próprio falante (BAKHTIN, 1993) e se gera uma contrapalavra. Telma briga com a palavra da direção da escola porque pensa que o seu filho está a ser desprestigiado e não avançará na escola, porque não aprenderá o português. Isto é, para ela aprender a língua materna moçambicana impede a aprendizagem do português. Pensa ainda que a língua materna moçambicana é para pobre e o português para os ricos. Assim, ela quer que o filho saiba o português que considero que ela associa a uma cultura civilizada e conhecimento. Ela incorporou o colonialismo português.

Esse pressuposto ajuda-me a compreender a luta que Telma empreende contra a palavra oficial na boca dos gestores. Para Volóchinov (2017), a ideia de que ideologia é só aquela que vem de cima, numa sociedade de luta não existe mais. O que está no céu está também na terra, o que está na terra está no céu, pode também vir debaixo quanto de cima e, nesse caso, cada palavra é sempre resposta à outra, numa perspectiva de alternância.

Assim como no enunciado da Telma, há no da Sandra, Sara, Zaida ideologias sobrepostas, uma sobre a outra. A ideologia dominante aparece sob forma da palavra do outro, ao passo que a ideologia quotidiana aparece como uma palavra própria, uma vivência, com o seu de *fundo de apercepções* (BAKHTIN, 1993). Como acontece com toda a palavra na vida, a ideologia entra em contato com a outra ideologia, e ambas encontram a sua expressão; a ideologia dominante é emoldurada pela ideologia não oficial e juntas são objetivadas, sob forma de uma compreensão e transmissão responsivas.

Acerca da transmissão, Bakhtin (1993) afirma que a maioria das informações e opiniões não é transmitida geralmente, em forma direta, originária do próprio falante, mas referem-se a uma fonte geral indeterminada, "ouvi dizer, consideram, pensam" (BAKHTIN, 1993, p. 140). A ausência do autor no tal enunciado torna a voz deslocada do ato, ainda a palavra do outro e as palavras próprias do falante entram num embate ideológico.

Com a excepção da Helena, que por sinal tem um grau de instrução um pouco elevado,

as outras mães conhecem menos as razões que favoreceram a introdução da educação bilíngue. A espécie de caracterizações e avaliações de enunciados pragmáticos, concretos, que o homem comumente faz, são expressões, são determinações vindas da palavra outra, que lhe ordenam para isto ou aquilo e aquilo não, entretanto Telma faz e luta por palavras próprias, "Eu vim provocar barulho aqui [...]" justamente porque é um ser responsivo. No seu pronunciamento, Telma explica o motivo da sua palavra resistente e afirma que o que está em causa é a falta de diálogo com a palavra outra. Esse é um ponto. Contudo, parece também que a concepção reducionista que ela já construiu relativamente às línguas nacionais pode ser equacionada como uma das razões da sua palavra resistente. Leva-me a essa conclusão a afirmação segundo a qual "eu pergunto, eu sou burra, porque não falo português, agora meu filho vai ser burro, eu assistindo*?"*. Portanto, quer me tocar pela palavra, entretanto não é a mim que essa palavra se dirige, mas ao terceiro destinatário, e neste contexto, pode ser a palavra do diretor da escola.

A palavra da Telma chega a mim como uma palavra velada, um desabafo e uma crítica clara ao outro. De fato, Volóchinov (2019) explica que todo o falante sabe direcionar a sua palavra porque sabe a quem se dirige, o que quer transmitir e com tonalidade deve atingir o alvo. Prosseguindo, Volóchinov (2019), ao final das contas, diz que o que caracteriza o diálogo é o fato de que ele pressupõe a partilha do contexto pelos participantes desse processo de interação, o que significa que se um deles se abdicar do contexto, então esse mesmo diálogo deixa de ser de homem para homem, deixa de ser uma interação humana, deixa de ter o seu caráter concreto e singular e passa a tomar um caráter individual, autoritário e dogmático. Parece que é desse modo que a Telma procede, porque apesar de estar a dialogar comigo como pesquisador, a sua palavra tem um destinatário específico e concreto, o diretor da escola.

Do meu lugar singular, escuto a palavra da Telma que parece ter tomado uma posição que descaracteriza e descredibiliza a educação bilíngue. Ao enunciar "olha, eu pergunto, eu sou burra, porque não falo português, agora meu filho vai ser burro, eu assistindo? " Tudo indica que ela associa a educação bilíngue ao insucesso escolar. Creio que o uso da palavra *burro* não corresponda ao chamado vocabulário popular por Bakhtin. Para Bakhtin (2011) o vocabulário popular, como uma das manifestações culturais que surge nas festas do carnaval na Idade Média ao lado da cultural, tem um valor positivo porque se refere àquilo que o

indivíduo realmente sente e pensa com a intenção de criticar, destruir e rebaixar o tom oficial que quer dominar e oprimir. Ou seja, em Bakhtin a ironia é a própria vida, é o que no mundo deve ser. Para Telma, a palavra tem um caráter negativo para discriminar e expurgar o ensino bilíngue.

Com ela, entendo que é o que ela pensa e acredita porque assim se constituiu historicamente, mas não posso concordar com ela nessa matéria. Por sentir que tenho direito de dar a minha versão, contrariando a sua, porque entendo que a língua materna não pode ser vista como obstáculo para a aprendizagem da língua portuguesa. Acredito em Volóchinov (2017), quando afirma que a língua materna é o chão para aprendizagem de outras linguagens. Entendo perfeitamente que é culpa da dominação colonial portuguesa que em Moçambique se fomentou essa concepção negativa em relação às línguas nacionais para alimentar o seu projeto político-ideológico e que as elites da FRELIMO, quando se apossaram do poder e da condução da educação, reproduziram esse mal depois da independência nacional, em 1975, até esta data.

Resultado da dominação colonial portuguesa, ainda hoje em Moçambique há pessoas que pensam como Telma, que discriminam as línguas maternas sob pretexto de que elas dificultam a aprendizagem do Português associado por essas pessoas ao prestígio social. Como disse, não concordo com esse tipo de pensamento. Defendo a alteridade. Para Volóchinov (2019), a alteridade é um processo criativo de orientação da palavra para o outro, o qual pressupõe uma avaliação e compreensão da situação a partir do outro. Telma, quando me toca com a sua pergunta “Você acha bom isso? ” dou a minha resposta menos esperada por ela, porque não entendo as coisas da mesma maneira.

A leitura de autores como García e Lin (2016), Bailey (2007) e Bakhtin (1993), me permite entender que a consciência heteroglóssica aumenta a capacidade do indivíduo bilíngue de ser criativo e de negociar sentidos com o Outro. Nesse caso, a palavra da Telma pode tentar criar limites estáveis para o meu enunciado, mas com o apoio dos autores acima mencionados, segue a minha contrapalavra, fazendo uma antítese que constitui a minha singularidade concreta.

Volóchinov (2017) explica que o objetivo do contexto é o de determinar o rumo que o enunciado toma o que significa que pode ser um enunciado de defesa ao enunciado do outro, como também pode polemizá-lo, acusá-lo, discordá-lo, sendo este último, o caso da minha

palavra posição axiológica. O meu objetivo é a criação de um estilo não linear de compreender a função social do ensino bilíngue que caracteriza esta mãe, mas, como sabemos, também por uma maioria de linguistas e pedagogos que se baseiam em premissas equivocadas sobre a língua como um sistema de regras imóveis. Independentemente da sua visão de mundo, Telma mostra que a palavra oficial "decisão que vem de lá de cima" apesar da força e poder que possui, ela é abstrata fora do encontro com o outro, na luta e em comunhão com a palavra do outro na vida.

Bakhtin (2010) destaca bem o papel do vocabulário popular para as festividades carnavalescas, ao fazer a língua oficial descer aos lugares inferiores da praça pública e torná-la não mais a única que vigora. É ao que se assiste no enunciado da Telma, onde as palavras próprias e as palavras do outro se misturam, o tom não oficial discute com o tom oficial. Telma demonstra isso, a partir das suas palavras, que a cultura oficial e a cultura não oficial estão sempre em luta, podem, a dado passo aparecer na praça pública, aparentemente unidas, mas de repente se divergem (BAKHTIN, 1993, 2010).

Sandra, Sara, Helena e a Zaida também criticam a palavra que domina, isto é, demonstram através das suas palavras saber do movimento da palavra em seu caráter dialógico, que a palavra outra pode sofrer como uma *reação da palavra à palavra* (VOLÓCHINOV, 2019 Destaques do autor), porque compreendem a linguagem entre os homens, bem como entendem que numa palavra podem ressoar diferentes vozes. É necessário dizer que, deste modo, essas mães propõem, em última instância, a demonstrar a linearidade da palavra alheia. Com a exceção da Helena, Telma, Sandra e Zaida e Sara não compreendem a palavra divulgada que associam o ensino bilíngue ao ato de ler e à escrita, entretanto a escola afigura-se como culpada pelo monólogo.

O recurso ao silêncio (Sandra), ao riso (Sara e Zaida), quando confrontadas pela minha pergunta, como pesquisador-interlocutor na interlocução indicam que sabem da importância da educação bilíngue? Sabem como e por que o seu filho se matriculou nesta modalidade, acompanhado pela afirmação negativa "não sei"? Por um lado, denunciam a prepotência da palavra outra, por outra a tentativa de rebaixamento desta mesma palavra. Como disse, em Bakhtin (1993, 2010, 2011), o silêncio e o riso, além de chamarem ao diálogo o oficial, desunificam a palavra oficial, libertam o homem que se compreende a partir de uma consciência, passando-se a se compreender a partir de uma consciência entre muitas.

.

> **Tiago –**Desde o momento em que o ensino bilíngue está aqui conosco, é só seguirmos. Porque, como falo sempre, não me oponho a isso, as pessoas em Moçambique são de diferentes culturas, é difícil dizer que vamos viver só com a língua materna, ela...éh, ela não diz tudo, preciso da língua portuguesa para comunicar com alguém que não conhece a minha língua só que tem que ser bem implementado, há que mudar algo, alguma coisa, explicado como fazer.
>
> **Tiago –** Não duvido que o bilíngue é bom, gosto muito, por isso não posso dizer que não gosto da minha cultura... falo minha língua quando estou em casa, tranquilamente.. AQUI na escola também falo quando encontro alguém que fala a minha língua, mas algumas coisinhas devem mudar para realmente dar frutos na escola, Não sou eu que digo, mas não é o que muitos pensam que costumo escutar, nem querem ouvir falar.
> **Pesquisador –V**ocê acha que espaço, tem como fazer sua opinião ser ouvida para as mudanças que deseja? Por acaso o que você quer que mude?
> **Tiago** – ((Silêncio)), Pouco. Pouco porque muita coisa vem de lá já feito, até a planificação, os planos para os professores; os conteúdos para dar...Nesse aspecto, Não. Só estou a falar, porque...Agora, o que eu quero que mude, éh, Bom, que digam que em todas as escolas tem o bilíngue para evitar que confusão, para evitar que uns tenham uma percentagem elevada e outros prejudicados.
> **Pesquisador** – Mas, por que isso, uns prejudicados e outros não?
> **Tiago - Bilíngue é trabalhoso**, ouviu? Você soma a percentagem do monolíngue com bilíngue éh, ao passo que os outros só e só a percentagem do monolíngue, sinceramente isso não fecha.
>
> **Teresa – ((...))** Falar do bilíngue é falar de um ensino que veio para ficar, éh veio **ficar ... BOM, mas dá trabalho**, mas épa, vamos ter que cumprir. É encarar um processo normal. A fase experimental, porque houve essa fase, aqui não chegou, parece foi em Gaza, depois não sei, qual é a outra província se não é no centro foi norte. Agora, é só seguirmos, cumprir.

Estes enunciados têm um aspecto em comum: a educação bilíngue não é bem-vinda. Entretanto, desde que se tornou uma realidade, como uma palavra oficial, esta educação adquire certo grau de centralização e obrigatoriedade, uma vez que assume características semelhantes às do programa monolíngue no que concerne ao modo como o discurso oficial o apresenta e o implementa. As palavras descentralizadoras não encontram espaço para agir adequadamente, porque as forças centrípetas querem oprimir o professor e o aluno, ao instituir uma palavra única. É interessante porque cada interlocutor apresenta argumentos que justificam a sua posição contra ou a favor da sua implementação, age do seu jeito e modo para

se defender da palavra que oprime.

De forma específica, quando Tiago afirma que "[...] as pessoas em Moçambique são de diferentes culturas [...]" uma coisa salta-me à vista de imediato, a qual me parece ser uma premissa para argumentar a sua valoração positiva a favor do ensino bilíngue. Ou seja, revela que tem noção da multiculturalidade que caracteriza a sociedade moçambicana e acredita que é, por conta disso, que o ensino bilíngue é incontestável. Claro que também existem certos grupos sociais que pensam de maneira diferente e contra a sua implementação, o que é normal numa sociedade plurilissignificativa. Compreendo que é por isso que sua atitude mostra esse pensamento duplo, algumas de adesão e outras de resistência, o que é típico do ser humano.

As suas palavras parecem indiciar que, enquanto continuar como um programa à parte, o ensino dá muito trabalho - "Bilíngue é trabalhoso"- porque é preciso atendê-lo à margem do programa monolíngue, além de contribuir para o baixo rendimento escolar no comparativo com outras escolas que ainda não o introduziram. São duas vozes nas quais surgem um sentido de adesão a esse programa de ensino e outro de resistência. Para Bakhtin (2011) e Volóchinov (2017) esse movimento de negação e aceitação contínuo é que é fundamental para a formação ideológica do homem, desde que não se torne uma negação absoluta nem fusão definitiva. A vida da palavra depende do movimento de unificação e ruptura, contração e repulsão abruptas.

Apesar de afirmar que "não me oponho a isso", as suas palavras exatamente, é fácil entender que não se compromete com os resultados. Parece querer dizer que "trabalho porque é uma ordem à qual não posso desobedecer". Revelam isso as suas palavras "é só seguirmos". Estas palavras caminham com as da Teresa, quando afirma que "Falar do bilíngue é falar de um ensino que veio para ficar, éh veio **ficar... BOM, mas dá trabalho,** mas épa, vamos ter que cumprir". Claramente, compreendo que as palavras centrífugas de Tiago e Teresa lutam contra as palavras autoritárias. É evidente que no sistema capitalista importa somente o produto em prejuízo da formação cultural do homem em suas diversas facetas sociais. No interior desse sistema, a questão sempre levantada pelos seus defensores é o controle, o que requer uma demonstração de evidências objetivas, quantitativas e generalizáveis. Manifestei-me também sobre o assunto, mas para dizer que o reconhecimento de que a sociedade moçambicana é efetivamente multicultural, dito por Tiago, e de que o ensino bilíngue é relevante também, dito por Teresa. Isso é um ótimo passo porque permite a tomada de posição

para a participação ativa e responsável no processo de organização do ensino e aprendizagem visando à construção da consciência plurilíngue nos alunos da escola que representam.

Como é possível observar, Tiago e Teresa, ao se posicionarem dessa maneira deixam claro os ambientes histórico-culturais que os constituem, essencialmente de caráter identitário e social, isto é, acreditam que tanto o Português quanto a LM sejam relevantes, ou seja, o ensino bilíngue. E por acreditar que algo ainda não vai bem, não obstante o programa estar já em curso, sugerem algumas mudanças e uma delas, que é comum aos dois, é a necessidade de que a sua expansão seja célere mais do que está acontecendo até agora.

Ao dizer "[...] não posso dizer que não gosto da minha cultura [...] falo minha língua quando estou em casa, tranquilamente... AQUI na escola também falo quando encontro alguém que fala a minha língua" compreendo que Tiago opõe-se às forças centrípetas que alienam, isto é, as forças que arrancam o sujeito da sua cultura para domesticá-lo. As forças centrípetas dos processos histórico-políticos ocidentais em Moçambique prevalecem de forma evidente e lutam para a destruição da identidade. É interessante, porque, para Tiago, a visão sobre a identidade difere do uso comum que pressupõe a renúncia e indiferença em relação ao outro. Sua visão, neste caso, parece caminhar na direção da noção de singularidade estudado por Bakhtin (2012), fruto do encontro e luta com o outro. As palavras de Tiago remetem ao encontro da sua LM e o Português.

A singularidade resulta do encontro de dois olhares que originam o único e o concreto. Compreendo que é a partir da sua singularidade, do seu lugar que ocupa, das suas vivências e seus pensamentos, que Tiago luta, sugere mudanças porque entende que, para que a educação bilíngue produza os resultados esperados, deve haver mudanças na forma como ela está sendo operada neste momento. Claro que também reconhece as forças de resistência nessa jornada "não é o que muitos pensam, que costumo escutar, nem querem ouvir falar". É lógico, porque todo o signo que constitui a unidade da consciência real não é permanência conteudística de uma verdade absoluta, é luta, encontro de horizontes distintos.

Apesar de suavizar a linguagem ao dizer que "algumas coisinhas devem mudar para realmente dar frutos na escola", tece uma crítica à palavra oficial, com recurso ao vocabulário popular estudado por Bakhtin (2010). Entretanto seu intuito é denunciar e destruir a prepotência das forças centrípetas existentes no processo da organização do ensino e aprendizagem. Dentro dessa perspectiva – sempre respaldado pela leitura de Rabelais –

Bakhtin (2010) explora três categoriais das manifestações da cultural medieval e do Renascimento, os espetáculos e os ritos; obras cômicas; e os gêneros do vocabulário, que lutam contra todas as forças oficiais que dominam e tentam a apagar o outro, o não oficial. Portanto, com as palavras “algumas coisinhas devem mudar”, Tiago obriga o oficial à tomada de uma nova concepção do mundo, a concepção da vida.

Está claro que ele compreende que o princípio da vida é a luta e sempre luta. Mas, ao dizer que “Não sou eu que digo” revela alguma dificuldade de luta dada a prepotência da palavra oficial, condicionado pela sua posição profissional uma vez que se sente parte do grupo que trabalha para o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, entidade divulgadora da palavra rígida. Entretanto, descobre que só pode lutar a partir de um lugar exotópico, exteriorizado e deslocado. Como diz Bakhtin (2011, p. 93), é ao me “vivenciar fora de mim no outro, que os vivenciamentos têm uma exterioridade interior voltada para mim [e] uma feição interior que posso e devo contemplar com amor [...]” é precisamente o que constitui a força motriz da linguagem produzida na relação de luta de forças sociais distintas.

Esse ativismo que vem de fora e visa ao mundo interior do outro, a exotopia, é um conceito básico da linguagem e da vida tratado por Bakhtin como um importante instrumento do processo da formação da consciência ideológica do homem. Ele procura definir o momento essencial (ainda que não o único) da contemplação estética (empatia) com o objeto individual da visão – vê-lo de dentro da sua própria essência e o momento da objetivação (exteriorização), isto é, colocar-se de lado de fora da individualidade percebida, um separar-se do objeto, um retorno a si mesmo (BAKHTIN, 2011).

Volóchinov (2019) também aponta para esse movimento exotópico que permite ao sujeito desencadear a luta contra as forças centrípetas. O autor parte da crítica ao *fetichismo*, aquela teoria que acha que o sujeito não vê nada além da obra de arte e o psicologismo que se limita ao estudo do psiquismo do criador da obra (VOLÓCHINOV, 2019). É da síntese dos dois momentos, o olhar de dentro seguido pelo olhar de fora da obra, que o autor constrói uma concepção própria com objetivo de mostrar como o sujeito pode compreender essa mesma obra de uma forma integral. Esse olhar é fundamental para a compreensão do enunciado, considerando que:

> [...] as significações não estão dadas no signo em si, nem garantidas por um

> sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais. (FARACO, 2009, p. 51).

O ativismo de Tiago revela o seu respeito pelo valor ético do ser humano. É ético quando sabemos que o outro é obediente às normas, mas não é escravo delas, porque é um ser livre e isso evita o seu aniquilamento, porque no mundo humano vigora o agir livre. A liberdade é o sentido do sujeito que desafia e supera os dogmas. Aspira-se aqui construir um ponto de vista, em vez de considerá-lo como dado de antemão, porque considerá-lo como dado seria, na verdade, esquecer o caráter duplo da consciência humana. Portanto, do encontro entre o agir livre e o cumprir das normas origina-se uma consciência dialógica.

Pensar esse ativismo implica pensar em Bakhtin, para quem não há como impor nada ao homem, a não ser negociar constantemente com ele os sentidos, porque é um sujeito expressivo e falante. Isso poderia ser feito só se este homem fosse um objeto e mudo. Negociar, todavia, não visa a alcançar consenso, mas a concordância-discordância. Essa perspectiva difere da dos aparelhos ideológicos repressivos que divulgam palavras que exigem apenas cumprimento absoluto como um ato universal. Ao contrário, nas esferas sociais humanizadas, a palavra é um ponto de vista, o momento de refração, de repulsa e do deslocamento do sujeito de dentro para fora de si, mas sempre ligado ao interior. Isso é importante para o alargamento do seu horizonte social.

Para compreender melhor a atitude de Tiago, recorro a Bakhtin (2011, p. 60 Meus destaques).

> [...] tenho diante de mim *A Santa Sé*. Para compreender a figura central de Cristo e a de cada um dos apóstolos, devo entrar em empatia com cada um dos participantes, partindo da expressividade externa, vivenciar empaticamente o estado interior dele. Passando de um para o outro e vivenciando, empaticamente, posso compreender cada figura em particular. No entanto, de que modo posso vivenciar todo o estético da obra? Ora ele, ela não pode equiparar-se à soma dos vivenciamentos de diversas personagens. Será que devo entrar em empatia com o movimento interior único de todo o grupo de participantes? Mas esse movimento interior único não existe, à minha frente não há um movimento de massas espontaneamente único, que possa ser compreendido como um sujeito. Ao contrário, a diretriz volitivo-emocional de cada participante é profundamente individual e há luta entre eles, e essa totalidade não pode ser compreendida mediante o vivenciamento empático com os participantes, **mas pressupõe**

> **um ponto de distância em relação a cada um e a todos juntos.** Em casos desse tipo recorre-se ao autor: ao vivenciar empaticamente com ele, dominamos o todo da obra**.**

É o que em linhas gerais a atitude de Tiago parece ser, ao compreender que para desencadear a luta contra forças autoritárias que divulgam palavras que lhe oprimem, necessita de um deslocamento exotópico, sem o qual dubla o outro como se fosse uma imagem refletida no espelho, isto é, ser como o outro, o que é inadmissível na perspectiva de desenvolvimento humano. Assim, atribuo a esse ativismo uma dimensão de cocriação, termo utilizado por Bakhtin porque não se trata simplesmente de elemento que integra um grupo profissional reprodutor e cumpridor passivo das normas desse grupo, mas de participante responsivo que questiona, discorda e refrata outras realidades.

Os enunciados seguintes referem-se ao diálogo travado entre mim e as professoras e constituem pontos de vista diversos sobre o ensino bilíngue, sua participação e atuação docente nessa modalidade de ensino. Falar de pontos de vista não é falar das emoções individuais de um sujeito, mas atos socialmente elaborados e funcionam como se fosse uma "senha", conhecida por membros que pertencem ao mesmo horizonte social (VOLÓCHINOV, 2019).

> **Isabel** – Por mim... por MIM ... diria que o bilíngue é bom, se fosse sério. Porque veja bem, essa, essa, essa introdução do bilíngue, da 1ª a 5ª classe, porque é da 1ª a 5ª classe, começou há muito tempo, mas ... não sei se entendo bem ou é dúvida, depois da 5ª classe citshwa desapareceu, não vai para além, é uma brincadeira de cinco anos ((riso)). Será que os alunos já têm as habilidades de ler e escrever, porque dizem que os alunos devem ter habilidades. ... e nós professores até nos sentimos mal, até minha filha me liga um dia, quando comecei a dar bilíngue, liga e disse para mim, me pergunta, "mamã, ouvi que está para dar citshwa, chiii te desprezaram MUIto", e eu, "por quê", e ela "porque dizem que vai dar citshwa"... mesmo os colegas nos desprezam.
>
> **Sarneta –** Em princípio, [[o ensino bilíngue]] seria boa coisa, só que está um pouco esquecido, porque nem temos programas de ensino. É assim é difícil trabaLHAr, mas épa [...] o bilíngue é um ensino sem programa de ensino, os livros por vezes são insuficientes, não temos material de apoio .... Não temos gramática em citshwa, acabamos por recorrer ao léxico português, para podermos trabalhar, temos que fazer arranjos para podermos trabalhar, porque nós somos falantes de citshwa, mas aquele citshwa que nossos velhos falavam, acho que ((riso)), há citshwa que às vezes encontramos no livro e nos perguntamos nós três, e não conseguimos encontrar o significado

> daquilo aí, mas eu é quem devo saber para explicar ao aluno, mas não tenho onde consultar para saber o que significa isto.
> **Pesquisador –** Disse que o ensino bilíngue não tem programas? Não tem livros? De que programa está a falar? Tem outros, e outros livros diferentes destes?
> **Sarneta -** ((silêncio)) Bom, tem programas só que não estão traduzidos para citshwa. Livros, tem também... mas chegaram muito tarde quase no fim no 1º trimestre. Pode abrir, há de ver que começamos a usá-los na metade
> **Pesquisador –** ah! Entendi. Mas você acha que se os programas estivessem traduzidos, os livros chegados a tempo, logo no princípio do ano, algo teria mudado, alterado ou melhorado?
> **Sarneta –** Bom, alguma coisa. Ver como se escrevem certas palavras em citshwa, ver frases para ensinar, mas os alunos, porque nós e muito poucos alunos recorremos aos livros, aqueles que sobram, outros utilizados e os alunos devolvem.
> **Pesquisador –** Falou de gramática. É para quê? Que gramática é essa? Existem em algum lugar e aqui não chegou?
> **Isabel –** Nem vale a pena falar de gramática. No seminário, nós perguntamos aos chefes, aqueles que nos capacitaram, disseram o QUÊ? Disseram que o Ministério não tem dinheiro para isso, nem para traduzir programas e disseram-nos para esquecermos disso, porque o Ministério da Educação não tem dinheiro.
> **Sarneta –** Mas seria bom, para tirarmos exemplos para alternarmos os exercícios do livro.

O sentimento de discriminação pelos professores de educação bilíngue, minimizado por Zélia como formadora dos professores de educação bilíngue, conforme assinalei nas páginas anteriores, volta a ser manifestado pelas minhas interlocutoras. Melhor dizendo, a educação bilíngue é permeada por uma mistura de sentimentos: satisfação e otimismo por aqueles que acreditam na sua importância na formação cultural e ideológica do ser humano; desconforto e pessimismo por aqueles que estão confortáveis com a desvalorização do outro; há inda outro grupo de céticos. Em todos os casos, a palavra constitui o ponto de partida para a compreensão do homem. Segundo Bakhtin (2011), a atitude humana é um texto em potencial passível de ser compreendida unicamente no contexto dialógico da própria época como réplica, como posição semântica e como sistema de motivos. Fora desse meio ideológico, a atitude humana equipara-se a uma coisa muda ou um fenômeno natural.

Isabel, ao dizer que “Por mim... por MIM ... diria que o bilíngue é bom, se fosse sério”, através de uma linguagem que se aproxima de linguagem carnavalesca, expressa, por um lado, uma posição de luta e de resistência à palavra do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano responsável pelas políticas educativas, talvez não pelo fato de este

ter introduzido o ensino bilíngue, mas pelo modelo transicional adotado, e, por outro, uma negação da posição do grupo social que divulga uma palavra de desvalorização do ensino bilíngue. É preciso lembrar que quando se fala do modelo transicional refere-se ao modelo de ensino bilíngue no qual a L1 é utilizada apenas como veículo para a L2, o Português, neste caso. Parece que é desse modelo que a Isabel se afasta, por não concordar que, no momento em que a LM deixa de ser aprendida, os alunos possam ter se apropriado dos atos necessários para procederem à leitura e à escrita.

A atitude enunciativa da Isabel, ao dizer "não sei se entendo bem ou é dúvida, depois da 5ª classe citshwa desapareceu, não vai para além, é uma **brincadeira de cinco anos** ((riso))", mostra que ela não acredita nesse modelo. Apesar de pronunciar pela própria voz as palavras da filha e dos colegas que divulgam uma palavra desvalorizadora a respeito do ensino bilíngue, parece que não se simpatiza com elas. Ao contrário, toma uma posição singular. Ao final de tudo, sua atitude não é uma cópia da palavra oficial pelos motivos que já mencionei, nem da palavra divulgada no meio ao redor, representado por pessoas concretas, a filha e os colegas. Volóchinov (2017), ao discutir as formas de transmissão da palavra outra identifica modelos, designadamente, discurso direto e discurso indireto e indireto livre, incluindo-se suas modificações.

No discurso indireto, ocorre uma modificação na entonação da palavra própria quando esta entra em contato com a palavra outra, que cria um grau elevado de individualização do locutor e em relação ao enunciado citado, podendo ser expressa por aspas ou outras marcas do registro escrito. De acordo com este autor, mas também na esteira de Bakhtin (2011) a partir desse recurso verbal - a entonação expressiva como um traço constitutivo do enunciado, uma das formas pelas quais o falante, expressa sua relação valorativa com o objeto real da sua fala -, o locutor parece determinar o caráter alheio desse enunciado pela mudança da significação objetal da palavra outra.

Portanto, esta palavra, ao se transmitir ao outro é reaprecida em seu aspecto objetal, e interpretada pela entonação irônica do locutor isto é, mudada de uma situação valorativa para a outra – nesse caso, da situação da apreciação positiva da palavra outra citada para a situação de apreciação axiológica negativa. O comentário final do locutor referenciado, a palavra própria amplia a compreensão de que se reporta de uma palavra outra, a qual foi trazida pelo interlocutor para exemplificar o tema abordado e com a qual ele demonstra discordância.

Falar da linguagem carnavalesca, na perspectiva de Bakhtin (2010), é falar de um espaço-tempo na cultura, na arte e na literatura em que não há separação entre as formas oficiais e não oficiais, é falar da "alternância e a renovação" das formas culturais, artísticas e verbais, canônicas e populares. Nesse prisma, dizer que a atitude enunciativa da Isabel se aproxima da linguagem carnavalesca é que, quando ela afirma "diria que o bilíngue é bom, se fosse sério", há duas posições, uma de aceitação e outra de negação, que se misturam num só enunciado, originando duas vozes, duas intenções. De qualquer modo, fica evidente que Isabel evidencia sua posição de aceitação parcial da palavra oficial, excetuando o modelo transitório assumido.

Ao mesmo tempo, sua atitude vem marcada de preconceitos e de sentimento de discriminação pelo grupo social ao seu redor. Tal sentimento aparece nas palavras, "nós professores até nos sentimos mal, até minha filha me liga um dia, quando comecei a dar bilíngue e pergunta "mamã, ouvi que está para dar citshwa, chiii te desprezaram MUIto", e eu, "por quê", e ela "porque dizem que vai dar citshwa"... mesmo os colegas nos desprezam. Para Bakhtin (1993, 2011) e Volóchinov (2017, 2019) é indubitável que a consciência ideológica se constitui nas relações sociais, isto é, na interação com o outro, mas tal não significa que a consciência minha e a consciência do outro se dublem, dado o fato de que cada sujeito tem vivências singulares que o constituem.

Com recurso à mesma estratégia enunciativa, da linguagem carnavalesca na qual o sério e o não sério co-vivenciam o mesmo espaço-tempo, Sarneta narra o processo da formação da palavra no qual reside o motivo da sua luta contra o discurso oficial, o que ela considera como distanciamento dos responsáveis educacionais no que refere à educação bilíngue: "Em princípio, [o ensino bilíngue] seria boa coisa, só que está um pouco esquecido [...]". Se a sua colega Isabel explora mais os processos de modificação analítico-objetal do discurso indireto como sua estratégia enunciativa, Sarneta aproxima-se do processo da modificação do discurso direto.

Diferentemente do primeiro que percebe o enunciado em seu aspecto-objetal, como disse, este procede pela percepção da palavra outra em seu aspecto-objetal, mas também na forma, transmitida pela construção direta. Nesta construção, o que há de marcante são as formas do estilo *pictórico* (VOLÓCHINOV, 2017) caracterizado pelo grau elevado de "leveza de interação e de penetração mútua entre discurso autoral e alheio e, portanto, desassociado de

um contexto científico e racionalista" (DE AZEVEDO E SILVA; GRILLO, 2019, p. 67).

O essencial é que tanto numa quanto noutra estratégia enunciativa, e independentemente do grau de individualização do locutor, a luta entre o discurso oficial, palavra alheia e o discurso não oficial, a atitude das professoras é indisfarçável e potenciada pela pressão exercida pelas forças centrípetas na autenticidade da palavra do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano no processo de implementação do programa de ensino bilíngue.

Acredito ser essa luta uma alavanca para um ensino bem-sucedido da linguagem. Indubitavelmente, a luta induz a um modo de agir singular de cada professora, como em "porque nós e muito poucos alunos recorremos aos livros, àqueles que sobram outros utilizados e os alunos devolvem" (Diálogo Sarneta, 2019), com certa concepção ideológica do mundo, ainda que tradicional baseada no ensino da gramática. Isso é fundamental, porque permite a construção de dimensão axiológica de cada professora em sua unicidade e é também uma clara alavanca para a tomada de posições contra qualquer forma de absolutização dogmática determinada pela palavra oficial.

Na sequência do diálogo que travei com as professoras, e as duas terem, por meio das suas palavras, revelado grande luta contra o discurso oficial, seguem referindo, assim como Tiago fez menção, que tal ocorre porque o trabalho docente já vem de cima "definido muita coisa vem de lá já feito, até a planificação, os planos para os professores; os conteúdos [...]", Sarneta segue descrevendo, tal como diz Bakhtin (1993), que a palavra oficial é remota

> [...] é organicamente ligada ao passado hierárquico [...]. É uma palavra reconhecida no passado. É, por assim dizer, a palavra encontrada de antemão. Não é preciso selecioná-la entre outras equivalentes. Ela ressoa numa alta esfera, e não na esfera do contato familiar. Sua linguagem é uma linguagem especial (BAKHTIN, 1993, p. 143).

É o que ilustra o enunciado seguinte da Sarneta relativamente à planificação do processo de ensino e aprendizagem.

> **Sarneta** – Imagina, o professor que só foi uma vez à capacitação de 15 a 21. Ao voltar dão-lhe uma turma. Em primeiro lugar tem que fazer um plano analítico de língua citshwa, mas acontece que o programa de ensino utilizado na educação bilíngue está escrito em Português, logo encontra o primeiro obstáculo; ele tem que tradução do Português para citshwa, tem que converter os conteúdos de língua portuguesa em conteúdos de Citshwa éh. Num certo ano ... já não me recordo bem, a tradução foi feita lá mesmo.

> Esses planos já estão ultrapassados, passam, não sei bem, passam quatro ou cinco. Mas veja que até hoje são usados. Já estão desajustados aos livros que temos hoje. Eu já vi isso, analisei bem. Não tenho nisso.
>
> **Pesquisador** – Qual é o problema que isso causa? Acha que tem problema, assim que, bem, segundo o que você disse, os planos não estão de acordo com os livros?
> **Sarneta** – Problemas? ((riso)) problemas não existem como tal, mas, é professor que professor é professor, cada um sabe o que faz, eu fecho os olhos, porque o livro diz outra coisa, ele é que diz, os alunos têm o livro, você volta para trás, porque o plano fala uma coisa, o livro diz outra, éh ((riso)). É impossível ...mas.
> **Isabel** - ... depois entra-se em choque com a inspeção, porque perguntam, mas colega, como, por que está em choque com o plano, será que não está a ver? Tu sempre tens razão...enquanto não deveria ser assim, porque não é justo ... e muitas vezes dizem que o professor deve ser criativo
>
> **Encontro de planificação de aulas (20/06/2019)**
> Ao final cada quinzena, os professores reúnem-se para uma sessão de planificação de aulas. Participei de uma dessas sessões, que teve lugar no dia 20/06/2019. A secção começou com a apresentação de um vídeo, com o título aulas reflexivas. Na verdade, o vídeo é uma simulação de aula que professores de algum lugar, num dos Institutos de Formação de professoras gravaram e trazido para escola como modelo por alguns professores que teriam participado do seminário no qual essa simulação foi gravada. A discussão girava em torno de como organizar os grupos de estudo na sala de aula e orientar os temas de estudo.
>
> Levantaram muitas discussões à volta de aula, porque alguns professores não concordavam com algumas práticas. Por exemplo, os professores indicavam que a experiência era inviável dado o fato de o número de alunos ser elevado em cada turma. Entretanto, apesar da discordância, o diretor ordenou: é assim que devem (os professores) preparar as suas aulas, porque a visita que esteve aqui há alguns dias assim determinou, o que gerou algum desconcerto e a professora disse: os que fizeram essa aula são pessoas éh, mas esquecem a nossa realidade ... como fazer isso com 60 alunos? Eu penso, podíamos falar de outra coisa, mas épa...

Fica evidente uma denúncia da Sarneta contra a linearidade, centralização e unificação pelas instâncias superiores do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano do trabalho da planificação do processo de ensino e aprendizagem, que, quando muito, devia ser um trabalho realizado na escola pelos professores que dia-a-dia estão em contato com os alunos e observam o movimento da palavra outra. Além da denúncia, a professora descontrói a linearidade da palavra oficial.

Ao questionar-se sobre a atualidade ou não, conformidade ou não dos planos de ensino

elaborados fora da escola sem a sua participação no processo da sua elaboração com os livros didáticos “então esses planos desse ano, não sei se passam 5 anos ou 4 anos, são esses que continuam a ser referência hoje, não sei se estão de acordo com os livros”, esta professora caracteriza os planos elaborados pelas entidades superiores do Ministério da Educação e Desenvolvimento e Humano primeiramente como uma palavra morta, porque não acompanham o movimento da vida e das novas situações, e, como palavra morta, também é uma palavra passada.

Como venho dizendo, ao longo deste estudo, os autores da filosofia da linguagem, Volóchinov, Bakhtin e Medviédev, problematizam a questão da palavra como um elo único e irrepetível da cadeia dialógica, por meio da qual os sujeitos se constituem socialmente pela apropriação da palavra outra. Dessa maneira, posso afirmar que a palavra outra é aquela que é recebida pelo outro, isto é, abandona, num instante, o seu lugar em direção ao lugar do outro, para construir uma determinada escuta de alteridade com a palavra autoral e retorna o seu lugar, mas já modificada pela palavra autoral. O essencial é que essas palavras não só se modificam mutuamente, entretanto, como diz Bakhtin (1993), o conflito e as inter-relações dialógicas destas duas categorias da palavra determinam a história da consciência ideológica individual, que é fundamentalmente humana e dos homens que interagem e vivem em comunhão e em luta permanente.

Certamente que toda a atividade que o homem realiza contribui para o crescimento humano, desde que esteja assente nas relações humanas, isto é, com a valorização do outro. Prestando bem a atenção, parece que Sarneta compreende isso, por isso denuncia que o suposto trabalho de planificação do processo de ensino e aprendizagem não ajuda o seu crescimento humano e profissional, porque a palavra outra concentra toda a atividade para si e exclui a sua participação e de seus colegas professores na escola. Para Bakhtin (1993), a palavra que se comporta desse jeito é autoritária “exige de nós o reconhecimento e assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito, nós a encontramos unida à autoridade” (BAKHTIN, 1993, p. 143).

A propósito do assunto do trabalho de planificação do ensino, Sarneta identifica outro problema que precisa ser considerado. Os planos estão desajustados e desatualizados: “são esses que continuam a ser referência hoje, não sei se estão de acordo com os livros”. Nestes termos, Bakhtin diz que a palavra autoritária é uma palavra remota, organicamente ligada ao

passado hierárquico [...] a palavra reconhecida no passado [...] e uma palavra encontrada de antemão [...]" (BAKHTIN, 1993, p. 143). Essa palavra, segundo o autor,

> não é preciso selecioná-la entre outras equivalentes [...] ressoa numa alta esfera, e não na esfera do contato familiar. Sua linguagem é uma linguagem especial [...] e pode tornar-se objeto de profanação. Aproxima-se do tabu, do nome que não se pode tomar em vão (BAKHTIN, 1993, p. 143).

Com o enunciado, compreendo que o valor supremo e superior para Sarneta é lutar com/contra a palavra oficial para destruir o seu estado totalitário, de centralização, de unificação e de nivelamento do pensamento diverso. Parece que o desconcerto de Sarneta não é uma metáfora apenas para tratar do problema do trabalho de planificação do processo de ensino e aprendizagem. É, ao contrário, a crença de que outra forma de atuar é possível, um atuar carnavalesco no qual reina "uma forma especial de contato livre e familiar entre indivíduos normalmente separados na vida cotidiana pelas barreiras intransponíveis da sua condição, sua fortuna, seu emprego, idade e situação familiar" (BAKHTIN, 2010, p. 9).

Nesse sentido, a escola é – deveria ser – lugar de todos. Lugar em que o outro é respeitado e valorizado, e não lugar em que alguns é que falam e determinam modos de agir. As palavras mais sugestivas da Sarneta estão no diálogo que eu e ela travamos. Questionei se a desconformidade entre os planos e os livros causava algum problema e ela respondeu o seguinte: "Problemas? ((riso)) problemas não existem como tal, mas, mas ...é que professor que é professor, cada um sabe o que faz, eu fecho os olhos". Acredito que nessa resposta, ela expõe a sua ideia, o motivo de luta e o tipo de trabalho que almeja.

É o que Bakhtin também defende: um mundo heteroglóssico, no qual a multiplicidade de vozes tem direito de se expressar sem medo – vozes e consciências que circulam num diálogo infinito (FARACO, 2009). É preciso não confundir que, para Bakhtin, no mundo heteroglóssico não basta o espaço de muitas vozes, mas a luta entre elas. É o mundo em que, enquanto as forças centrípetas da vida verbo-ideológica se impõem como um núcleo sólido, buscando reduzir o outro, as forças centrífugas empreendem um contrapeso, tentando devolver a heteroglossia.

Exatamente, ao dizer "cada um sabe o que faz, eu fecho os olhos", Sarneta revela sua luta e um olhar centrífugo contra as forças centrípetas de monologização da condição humana, as forças que negam a existência do outro como Eu, isto é, o eu com direitos e

responsabilidades iguais, e não o Eu apenas como um no universo de muitas vozes. Como forma de sobrepujar o monologismo das forças centrípetas, para Sarneta, há só uma via, apenas um caminho para viver a liberdade e o diálogo sem fim, é fechar os olhos, que significa andar à margem daquilo que é comum, autocentrado e insensível ao pensamento do outro. O recurso frequente ao riso, para ela, também tem um valor destrutivo do discurso oficial sobre a centralização do trabalho de planificação do processo de ensino e aprendizagem e forças que determinam o que deve ser ensinado aos alunos e os caminhos que devem ser seguidos pelos professores para atingir o fim almejado.

Isabel denuncia as contradições da palavra oficial, que na verdade são armadilhas que os seus representantes superiores montam: eles enunciam que o professor deve ser criativo, mas por outro lado impõem o cumprimento da palavra única e linear, o que contraria o mundo dialógico com que ela sonha. No enunciado, "Eles sempre têm razão...enquanto não deveria ser assim", parece que Isabel reconhece que o discurso oficial, dentro dos seus limites, propósitos e perspectivas, é importante, isto é, há necessidade de ele existir. Mas o que nega é que ele busque silenciar o outro.

O mundo dialógico pensado por Bakhtin não nega a existência do oficial, mas também não é um mundo em que as vozes são equipolentes, isto é, vozes que ecoam da mesma maneira. Ao contrário, trata-se de um universo de vozes com direitos e responsabilidades específicas, únicas e concretas. A propósito, encontro em Bakhtin um esclarecimento sobre a diferença entre um mundo e outro. Ao analisar o romance de Dostoiévski, Bakhtin (2018) conclui que:

> Dostoiévski é o criador do romance polifónico. Criou um gênero romanesco essencialmente novo. Por isso sua obra não cabe em nenhum limite, não se subordina a nenhum dos esquemas histórico-literários que costumamos aplicar às manifestações do romance europeu. Suas obras marcam o surgimento de um herói cuja voz se estrutura do mesmo modo como se estrutura a voz do próprio autor no romance comum. A voz do herói sobre si mesmo [...] não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma das suas características, mas tão pouco serve de intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse ao lado da palavra do outro, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis (BAKHTIN, 2018, p. 5).

Entretanto, segundo o próprio Bakhtin, "o mundo de Dostoiévski, [polifónico] pode afigurar-se um caos" (BAKHTIN, 2018, p. 6), exceto se entendido do ponto de vista

essencialmente dialógico-carnavalesco. “O carnaval aproxima, reúne, celebra os esponsais e combina o sagrado com o profano, o elevado com o baixo, o grande com o insignificante, o sábio com o tolo, etc.” (BAKHTIN, 2018, p. 141). De fato, ao não se tomar em consideração a diferença entre esses mundos, pode ficar-se com uma impressão de que Bakhtin almeja um mundo sem o oficial, o que não constitui a verdade. O mundo humano é essencialmente dialógico, porque as forças centrífugas dialogam até com as forças centrípetas.

Essa conclusão não é só minha, mas também de Faraco (2009, p. 78) ao escrever que,

> Assim confundir esses termos limita, por exemplo, a percepção de que os discursos que circulam socialmente têm peso político diferenciado, e de que no jogo dos poderes, há [...] um contínuo esforço centrípeto (monologizante) dos discursos que ambicionam se impor como um centro, buscando reduzir e submeter a heteroglossia.

Do exposto, penso com as professoras que o diálogo permanente das forças sociais é fundamental, um poderoso instrumental contra qualquer monologização no trabalho de planificação do processo de ensino e aprendizagem; é ele que materializa a força cultura na escola, dessacraliza as forças sociais, as palavras da ordem e da hierarquia, os discursos do sério e do imutável, os discursos da palavra morta e reconhecida de antemão, como diz Bakhtin (1993).

Com um olhar centrífugo para a relação da escola com a comunidade local, as mães também denunciam as forças que definem critérios da inscrição e matrículas no ensino bilíngue. Ao questionar-lhes se podiam descrever como os seus filhos foram inscritos no ensino bilíngue, se foram notificados, consultados ou participaram desse processo, elas emitem as suas contrapalavras.

> **Sara –** ((silêncio)). Se me ... nos falassem logo...diga-me lá, por que não falaram? De repente estão a dizer... colocar o meu filho no citshwa.
> **Pesquisador –** Quer me dizer que você não entende bem qual é vantagem de o seu filho estudar bilíngue?
> **Sara** – quero saBEr... ((silêncio)), quero saber ((riso)). Quem sabe talvez goste mais, porque até gosto...
> **Sandra –** Eu só não gostei do que falaram: que o meu filho vai para citshwa porque não sabe ler.
> **Pesquisador –** Tirando isso, o que você acha? Gostou do fato de o seu filho ser enquadrado no ensino bilíngue?
> **Sandra** – Eu pergunto, quando alguém não sabe, não é para ser ensinado? É preciso ir estudar citshwa? Eu penso que não é mau estudar citshwa, mas é preciso ter boa explicação...éh.

> **Telma** – Depois que me explicaram compreendi, a partir daí passei a estou a gostar do ensino bilíngue. Tenho outro meu filho que trabalha na RTV, apresenta o programa de citshwa. Os dois já começam a discutir sobre a leitura e escrita em língua citshwa. O mais novo já começa a dizer ao mais velho que ele não sabe escrever citshwa, porque o mais velho não estudou citshwa só fala, aprendeu conosco em casa. Sabe, tenho escutado essa discussão, fico bem atenta... (**trad. Minha do citshwa para Português**).

O diálogo transcrito mostra uma crítica das mães à palavra dos gestores da escola por não abrir espaço de diálogo. Elas repudiam o fato de a escola ter decidido matricular as crianças no ensino bilíngue, sem contatar os pais e encarregados da educação e ter autorização. Com um vocabulário carnavalesco, porque se aproxima mais da fala popular e cotidiana e do vocabulário da vida, Sara questiona-se para encontrar respostas respectivas: "Se me ... nos falassem logo...diga-me lá, por que não falaram? De repente estão a dizer... colocar o meu filho no citshwa". As palavras se dirigem a mim, como interlocutor, mas o tema visa à direção da escola mostram o embate, já que não pode falar diretamente com esses gestores. As questões da Sara são essenciais e tipicamente humanas para entender o gênero dialógico.

Numa situação em que existem na escola duas modalidades de ensino, por que o seu filho, sem seu consentimento, é matriculado no ensino bilíngue? Parece que são essas as questões que Sara põe no diálogo. Uma vez que os gestores da escola, representando as forças centrípetas, não se dispuseram para dialogar, ela formulou para si mesmas questões para encontrar respostas. Sara confronta-se com a palavra imperativa, isto é a palavra que não negocia sentidos, porque impõe o ensino bilíngue ao seu filho, sem dialogar com ela. A palavra que não dialoga contraria os postulados de Jakubinskij (2015), Bakhtin (2011) e Volóchinov (2017), para quem o estado natural da vida é o diálogo.

A atitude de Sara, bem como a da Sandra representa o que Bakhtin (2011) chama de excedente de visão que surge na relação de um locutor e o seu interlocutor, de um homem e outro homem. Para Bakhtin (2011), esse excedente, essa distância concreta só é correlativa a "uma carência, porque o que vejo no outro em mim mesmo só o outro o outro vê [...]" (BAKHTIN, 2011, p. 22), e esse outro condiciona as minhas ações de tal modo que sem ele não tenho a possibilidade de existência como humano, a não ser apenas como um objeto morto e mudo. Essas mães sentem a palavra contraída e estreita, porque o outro é autoritário como mostra o enunciado "Se me ... nos falassem [...] "quero saBEr... ((silêncio)), quero saber

((riso)) ” “é preciso boa explicação...éh”. Para Bakhtin (2011), para que a palavra seja dialógica é preciso que o locutor entre em empatia com o interlocutor, é preciso ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal como ele o vê. Como a escola e os seus gestores não explicam aos pais as vantagens dessa modalidade, daí resulta a reação da palavra à palavra, quando muito nesse caso, seria necessária uma valoração positiva para que se garantam os resultados esperados dessa modalidade de ensino.

O enunciado da Telma “Depois que me explicaram compreendi, a partir daí passei a estou a gostar do ensino bilíngue” mostra que diferentemente da Sara e Sandra, ela inicialmente desconhecia a relevância do ensino bilíngue, por isso também não gostava dele, no entanto, a partir do momento em que recebeu uma explicação, muda de atitude. Claramente, essa atitude enunciativa mostra a importância do diálogo no aprofundamento do conhecimento e de transformação da realidade pelo modo de refração.

Nesse ponto de vista, é possível entender que o indivíduo real e único não é estático. Conforme destaca Bakhtin (2011), a consciência altera-se o tempo todo, por isso que é inesgotável em sua profundidade e em sentido. Diz ele, continuando, que o ser da totalidade, o ser da alma humana, não pode permanecer o mesmo, com a mesma consciência, porque sempre que se relaciona com outros indivíduos, se altera (BAKHTIN, 2011). Isso ajuda a compreender, segundo Volóchinov (2017), a dimensão ideológica da consciência humana, já que está localizada entre as consciências do locutor e do interlocutor e é nessa fronteira que adquire a forma.

É possível ainda afirmar que o diálogo é importante, porque no caso da Telma, que não conhecia a importância do ensino bilíngue, quando teve explicação não só passou a conhecê-la, mas também compreendeu o papel do programa de citshwa na RTV apresentado pelo seu filho mais velho. A TV traz prestígio e cria uma necessidade de aprender a escrever na língua materna. Tudo isso confirma o que Bakhtin (1993) afirma: o diálogo, isto é, o encontro com a consciência do outro, transforma essa mesma consciência de modo a não permanecer no mesmo lugar. É graças ao diálogo que Telma mudou de atitude, já que antes não conhecia a importância do ensino bilíngue e do programa de citshwa apresentado pelo seu filho mais velho. Posso afirmar que o diálogo com o outro ressignifica os sentidos da vida.

Desse modo, posso afirmar que todas as mães aqui analisadas negam a palavra como uma norma e imposição abstratas, porque a compreendem, de alguma maneira, como força

que imobiliza a linguagem. Pode-se ver isso, por exemplo, no enunciado da Sara, que, ao responder à minha pergunta de insistência, afirma “quero saBEr... ((silêncio)), quero saber ((riso)) ”. De fato, Bakhtin (2010), preocupado com a cultura oficial, que tende “a consagrar a estabilidade, a imutabilidade e a perenidade das regras [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 8) e das “forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural” (BAKHTIN, 1993, p. 81) avançou para o estudo da cultura popular e das suas manifestações artísticas, como o seu contraponto.

Nos enunciados transcritos, percebe-se de que maneira a atitude de Sara, de Sandra e de Telma, se reveste de uma espécie de cultura popular, impregnada com o sentido de inacabamento e pelo olhar centrífugo que corre de forma paralela com a cultura oficial, produzindo “o aparecimento de uma linguagem carnavalesca” e um lirismo de alternância e destruidor da alienação e das desigualdades sociais. Em certa medida, Tiago e Teresa, como diretor e diretora adjunta pedagógica da escola, respectivamente, e a professora Isabel, se referem a tal luta e a tais olhares centrípetos e centrífugos relativamente ao ensino bilíngue.

Referem-se também a uma certa responsabilidade da palavra oficial do Ministério de Educação pela palavra resistente da vida verbo-ideológica. Isso tudo sinaliza a compreensão da palavra como um ato bilateral, isto é, que a palavra “apoia uma das suas extremidades em mim, e a outra, no interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 178) e que essa mesma palavra se modifica exatamente nesse processo de se ligar os interlocutores.

> **Tiago** – [...] o bilíngue entrou com muita força. O dono só fala dele, quando vem aqui. Ele só entra nas turmas do bilíngue [...] ele só quer o bilíngue a funcionar. EntÃO nós temos que encontrar maneiras de formar as turmas, depois informamos aos pais que o seu filho está lá.... O dono não gosta de ouvir que o bilíngue não está a funcionar por falta de aluno. Porque não querem estar lá. [...] enquanto a diretora nacional diz que é preciso negociar com os pais, primeiro, ele não fala de negociar. E o que isso causa? Os pais TIRAM os seus filhos. Uma senhora já me disse na cara isso aí. Fiquei muito envergoNHAdo com isso aí.
>
> **Teresa** - No primeiro dia de aulas, explicamos aos pais que esta turma é especial, porque os alunos até 5ª classes saberão ler em português e em citshwa, os que nos ouvem deixam as crianças, os que não tiram. Outros deixam, mas depois voltam a retirar os filhos [...] esse é programa que funciona porque deve funcionar, mesmo com poucos alunos, éh.

> **Isabel – [...] a**gora, acho que ali, é o caso que não sei também porque acho que lá, lá, lá, no topo lá, eu já participei do seminário e disseram que logo no início da inscrição, que na matrícula devia perguntar-se ao encarregado se quer que o seu filho esteja na língua citshwa ou não. Mas não é o que está a acontecer por isso que se entra em briga com os encarregados porque a direção, quer dizer nega ((pausa)) também tirar a criança, o pai também diz epa eu posso transferir o meu filho sei lá o quê. Não se entra em consenso.

Com as palavras de Tiago, da Teresa e da Isabel, percebo, uma vez mais, que o ensino bilíngue é uma palavra autoritária. Entretanto, segundo as palavras desses interlocutores, à medida que a palavra oficial penetra na vida, se modifica, as forças centrífugas aumentam o seu poder de persuasão e dispersão daquelas, porque compreendem que nas relações humanas, a essência da linguagem é transgrediente de uma palavra à outra.

É o que confirma Volóchinov (2017, p. 257-258), ao dizer que

> À medida que o dogmatismo da palavra aumenta e a percepção compreensiva e avaliativa deixa de admitir matizes entre a verdade e a mentira, entre o bem e o mal, as formas de transmissão do discurso alheio se despersonificam. Pois, quando há uma polarização bruta e extrema entre as avaliações sociais, não há lugar para um tratamento positivo e atento a todos os aspectos individualizantes do enunciado alheio.

Essa divergência entre a palavra oficial e palavra não oficial está bem marcada nos enunciados acima transcritos. Com o enunciado “o bilíngue entrou com muita força, o dono só fala dele, quando vem aqui só entra nas turmas do bilíngue [...] ele só quer o bilíngue a funcionar”, Tiago mostra claramente que enquanto a palavra oficial é uma palavra que quer ditar regras, outras consciências, como a da diretora nacional, que é também representante do Ministério da Educação, mas com um olhar distinto do olhar do suposto “dono” do ensino bilíngue, refrata outra realidade. Tiago, ele próprio, também refrata outras, “entÃO nós temos que encontrar maneiras de formar as turmas” e o mesmo ocorre com os encarregados de educação, “os pais quando vem, TIRAM as crianças”, eles também refratam outras vozes.

De fato, Bakhtin (1993) defende que cada enunciado concreto do sujeito que fala constitui o ponto de aplicação das forças centrípetas e das forças centrífugas. Prado (2017) acrescenta que os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se no mesmo enunciado, e nesse âmbito, as forças centrípetas que querem instaurar uma única voz pela obrigatoriedade tentam impedir as forças centrífugas; as forças centrífugas, por seu turno, agem inversamente, e assim eclode uma luta que nunca

cessa. É preciso não confundir essa luta com uma luta qualquer; a luta, por exemplo, como afirma Bakhtin (1993, p. 128), a luta na qual surge um "discurso que satisfaz a uma linguagem única e a um estilo monologicamente sóbrio"; essa luta, portanto, "não pode ser substancial: é uma tempestade no copo d`água" (BAKHTIN, 1993, p. 128).

Também se percebe que Teresa compreende que a palavra é um elo que liga dois interlocutores. Contudo, até chegar ao terceiro destinatário, que neste caso são as mães (encarregadas de educação), a palavra carrega acentos ideológicos distintos. Isto tudo prova as afirmações volochnovianas segundo as quais a linguagem não é dada de forma pronta, mas construída em cada momento da sua vida para ser percebida por um ser expressivo. É nesse sentido que Volóchinov (2017) entende que não se podem nivelar as diferenças e estilizações da linguagem dos interlocutores. Não se podem nivelá-las porque cada sujeito, cada estilo de linguagem e cada pensamento refletem as condições de uma determinada esfera social particular e distinta de outras. Apenas a palavra minha e a palavra outra desencadeiam um confronto, que se caracteriza pela união e divergência abrupta dessas duas categorias (BAKHTIN, 1993). Dessa forma, a palavra pronunciada por Tiago e por Teresa atuam, ao mesmo tempo, como uma força centrífuga e centrípeta, porque distendem e comprimem as possibilidades de circulação da palavra de todos os interlocutores. Em outras palavras, em relação à palavra oficial, a palavra por eles dita constrói uma espécie de réplica e refração, mas, por seu turno, ela ou ambas são refratadas pela palavra da Isabel e pela palavra das mães.

A palavra é prenhe dos sentidos que carrega e dos frutos que nascem e se renovam. Outra particularidade da palavra da vida consiste justamente no fato de estar entrelaçada ao contexto extraverbal da vida e no de ter uma orientação para o outro. Nesse segmento, os interlocutores, apesar de reconhecerem o ensino bilíngue como uma palavra autoritária, parecem revelar que mesmo assim ela provoca algumas mudanças, mais no processo de organização do trabalho pedagógico do que na própria da concepção da linguagem escrita e dos resultados que ela traz para os alunos.

Ao questionar se o ensino bilíngue mudava alguma coisa no que concerne ao próprio ato de organização do processo de ensino e aprendizagem quanto no processo da formação da consciência dos alunos, Tiago respondeu:

Tiago – É mais trabalhoso:: mas MUda, está a mudar, vimos que os alunos

> do ensino bilíngue aprendem a ler e escrever mais rápido do que os alunos do programa monolíngue ... esse é um fato, porque até quando o dono veio disse que esses alunos, do bilíngue, sabem ler e escrever. Mas como disse, é mais trabalhoso para nós, porque é uma pressão se formos a ver... outras escolas que não têm o ensino bilíngue têm no fim do ano letivo boa percentagem de aprovados porque trabalham só com o ensino monolíngue. Mas para acabar tudo isso, eu penso que todas as escolas deviam introduzir o ensino bilíngue.
> **Pesquisador** –Pressão, mas por quê?
> **Tiago** – É que você tem o monolíngue, depois tem que parar atender o ensino bilíngue, responder às solicitações dos pais que pedem mudar os filhos para o ensino monolíngue, quando você autoriza é um problema com os chefes, quando nega é outro problema com os pais.
> **Pesquisador** – Tudo bem, mesmo assim você acha que consegue dar conta ao recado? Consegue com o seu esforço superar as dificuldades para que os alunos do ensino bilíngue aprendam a ler a escrever?
> **Tiago** – Olha: categoricamente, SIM, embora não tenha muito conhecimento sobre a educação bilíngue.
> **Teresa** – ((Silêncio)), em termos práticos, muda MUito POUco. Por exemplo, no ano passado ((2018)) não conseGUImos levar os alunos do ensino bilíngue para o concurso de leitura e escrita porque sentimos que não estavam preparados, porque se não iam comprometer os resultados da escola. É verdade que tivemos alguns problemas com o professor que dava, porque teve que ir trabalhar no STAE ((Secretariado Técnico de Administração Eleitoral)), mesmo assim não era viável.

De acordo com Volóchinov (2017) toda a palavra tem uma orientação social, mesmo quando esta ainda estiver em um processo de formação na consciência do falante não pode ser expressa para fora sem uma forma ideológica. Nesse processo em que a palavra se dirige para o outro, muda sempre alguma coisa, em maior ou menor grau. Tiago e Teresa têm algo em comum que aponta para uma resposta afirmativa em relação à pergunta se o ensino bilíngue, como uma palavra oficial muda, ou não, alguma coisa no processo de organização do trabalho e no processo de formação da consciência dos alunos: “MUda, está a mudar”, para Tiago e “em termos práticos, muda MUito POUco” para Teresa.

Tanto o argumento do Tiago como o da Teresa para a negação do ensino bilíngue, apontam para a preocupação com os resultados e o rendimento da escola se comparada com outras escolas que ainda não introduziram essa modalidade de ensino. Eles pensam que o ensino bilíngue prejudica o desempenho da escola no exercício da competição com outras escolas, revelando o que domina no mundo capitalista é o produto como mercadoria para disputar a concorrência do mercado com outros capitalistas. Posso afirmar que eles, ao pensar

dessa maneira, ao negarem o ensino bilíngue veem-no como mercadoria.

Ao dizer as palavras “quando o dono veio disse que esses alunos, do bilíngue, sabem ler e escrever”, Tiago afirma que ele não se revê com o ensino bilíngue como também com os resultados que os alunos dessa modalidade obtêm em leitura e escrita. Portanto, ele utiliza a palavra “dono” para se afastar desse ensino. Ao procurar entender a quem ele chama de “dono” e por que razão assim chama, compreendi que se refere ao vice-ministro da Educação, que é também um linguista e professor catedrático na Universidade Eduardo Mondlane, conhecido também no Ministério da Educação pelas suas ideias ardentes em defesa do ensino bilíngue.

Dessa maneira, é possível compreender que as palavras de Tiago tecem um jogo de opostos, porque ao mesmo tempo em que parece entender o ensino bilíngue como importante distancia-se dele. É nesse sentido que Bakhtin (1993) afirma que cada enunciado do sujeito falante constitui o ponto de aplicação das forças centrípetas e forças centrífugas. “Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação [...]” (BAKHTIN, 1993, p. 82).

Ao argumentar a sua atitude negativa em relação ao ensino bilíngue, colocando em comparação os resultados de uma escola, a sua, e de outras monolíngues, Tiago quer igualar esses resultados e as relações sociais estabelecidas nessas escolas. Sabe-se, entretanto, segundo Volóchinov (2017) e Medviédev (2012) que não se deve procurar igualar duas realidades ideológicas, porque neutraliza as diferenças. Ao tentar fazer essa comparação nega o ensino bilíngue, assumindo uma posição centrípeta calcada nas raízes coloniais como também nas da FRELIMO dos primeiros anos da independência que colocaram de lado o ensino das línguas maternas moçambicanas.

Da mesma forma, Teresa, apesar de reconhecer que o ensino bilíngue muda alguma coisa, ao mesmo tempo, o rejeita, porque pensa como o seu homólogo do cargo, que o ensino bilíngue é trabalhoso. Além disso, revela que o ensino bilíngue não traz os resultados que ela deseja, os de providenciar aos alunos habilidades de pronunciar e desenhar letras e palavras e isoladas, o que para ela constitui leitura e escrita, a ponto de poderem participar do concurso de leitura e escrita praticado nas escolas. Como ilustrarei adiante, o referido concurso de leitura e escrita foi introduzido pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, em 2017 com o objetivo de reforçar a aprendizagem da leitura e escrita, mas que, a meu ver, esse

objetivo não será atingido porque não se privilegia a leitura e escrita como atos de compreensão, mas de pronunciação e traçado de letras.

É possível entender que as palavras da Teresa desvelam suas raízes fundadas na lógica do capital, da competição, e tecem jogos de opostos. Ao procurar caminhar com os interesses dos elaboradores da proposta do chamado Plano Nacional de Leitura e Escrita de fazer com os que os alunos adquiram habilidades linguísticas para poderem participar do concurso, ela assume posições das forças centrípetas. Posso afirmar que ela coloca o ensino da leitura e escrita ao serviço da pronunciação e não da leitura e escrita e de ensino, porque sua preocupação está voltada para competição de modo que a escola se coloque em melhores posições nesse exercício de competição. É difícil, para mim, falar de ensino, nesses termos, porque ensinar pressupõe humanizar as pessoas, pondo-as em contato com a vida e com a cultura. Da mesma forma, não se pode esperar a leitura e escrita nesse caso, porque ler e escrever pressupõe atos humanos de troca de sentidos pela linguagem. O que Teresa propõe é a desumanização típica dos sistemas capitalistas que se interessam com o produto e sua venda e não com a pessoa humana.

> **Pesquisador** – Professora, você sente que o ensino bilíngue muda alguma coisa na leitura e escrita dos alunos? E, no seu trabalho? Você aprende alguma coisa isso?
> **Isabel** – Em termos de acatar, os alunos acatam; mas não sei se é dúvida que eu tenho.

Ao dizer “Em termos de acatar, os alunos acatam” Isabel destaca o modo como ela mesma vê o mundo e os signos ao redor da educação bilíngue. Segundo Volóchinov (2019), o sentido da palavra é determinado pelas vivências socialmente construídas e pela posição apreciativa da realidade. Essa perspectiva se fundamenta pela noção do signo ideológico, estudado pelo próprio Volóchinov (2019). Portanto, ao refletir sobre a palavra em conexão com todo o meio ideológico, as condições, seja de caráter imediato seja condições longínquas, do grande tempo, entendo que toda a produção humana material converte-se em signo quando adquire uma dimensão axiológica dada pelo contexto histórico, social e cultural.

3.3 A língua escrita: de instrumento técnico a uma prática cultural

Apesar de nos diversos momentos dialógicos, tanto programados como esporádicos, os meus interlocutores tivessem aflorado a questão da leitura e escrita, com as professoras programei um dia específico para esse tema. Entretanto, com os gestores e com as encarregadas de educação, o tema foi discutido em um único momento que tínhamos reservado. Expliquei no capítulo da metodologia que os encontros dialógicos com elas somente ocorreram no período entre aulas (intervalos), para não perturbar o tempo letivo normal. Esse tempo seria relativamente curto para abordar muitos temas quantos tínhamos por tratar e assim o nosso encontro, para este tema, teve lugar no dia 26/7/2019, com duração de 45 minutos.

Os diálogos seguintes tecem diferentes posições sobre a leitura e a escrita no programa de educação bilíngue, desde a concepção da leitura e escrita como um instrumento técnico a uma prática cultural. No tópico anterior, agrupei, com base em Arena (2015), dois grandes tipos de concepções de leitura e escrita. O primeiro tipo marca as ações pedagógicas que não consideram as manifestações dialógicas do leitor e o escriba com o outro, porque se apoiam em princípios meramente linguísticos que destacam combinações fonema/grafema, isto é, o modo como uma letra deve ser pronunciada e o modo como um som (fonema) deve ser representado na escrita. O segundo marca as ações pedagógicas que orientam o leitor e o escriba para as relações humanas, isto é, as relações de construção de sentidos.

Teóricos e educadores que defendem esta visão, contrariamente aos linguistas radicais, baseiam seus argumentos na ideia de que se o homem se constitui historicamente por meio dos signos ideológicos, o texto (oral e escrito) é veículo da troca desses signos entre os homens para se constituir. Isso pressupõe que o homem cria conjuntos de signos ideológicos sob forma de texto e é por meio desses conjuntos de signos que os homens interagem. De certa forma, os diálogos seguintes mostram concepções de leitura e escrita que se podem enquadrar nesses dois grandes grupos temáticos.

> **Tiago** – Sim, o bilíngue é bom, porque ... até quando o dono estava cá, aqui disse que os alunos estão a ler e escrever bem ... para mim, talvez os professores, talvez falta o domínio do método de ensino para ensinar Citshwa. Digo isso, porque quando pensamos levar os alunos para o concurso de leitura e escrita, vimos que não são capazes de concorrer com os alunos do monolíngue, então para não prejudicar a percentagem da escola

> decidimos deixá-los de lado. [...] por isso temos incentivado os professores nas reuniões a aperfeiçoar o método analítico-sintético, embora saiba que todos aprenderam na sua formação, e eu acho que serve também no ensino bilíngue, porque não vejo a diferença.
> **Pesquisador** – Os daqui costumam participar de concursos de leitura e escrita? Como se faz esse concurso?
> **Tiago** – Sim, mas a diretora pedagógica pode explicar melhor do que eu, porque ela é que organiza isso. Mas é assim, há um plano nacional que chama PNALE, acho que é Projeto? Não me lembro bem. Acho que é plano mesmo ((interferência da diretora-pedagógica, dizendo Plano), então plano nacional de ação de leitura e escrita. Então cada província tem seu plano, aqui temos, chama-se APLE que significa ação provincial de leitura e escrita. Ao longo do ano, os professores preparam os seus alunos, avaliam os critérios estabelecidos, eh, então o aluno que responde bem pode concorrer.
> **Teresa** – Sim o senhor diretor explicou bem. Só posso acrescentar que ali foram estabelecidos critérios bem detalhados... até que vou-te facultar, se quiseres ver o plano. Por exemplo, ((até posso ver aqui no próprio plano aqui)), temos níveis ((posso falar dos níveis)). No nível 1 - Reconhecimento de convenções do sistema alfabético: o aluno deve saber identificar as letras de outros sinais; identificar as letras do alfabeto, identificar tipos de letras. Nível 2- apropriação do sistema alfabético: o aluno deve identificar o número de sílabas de uma palavra; identificar sílabas de uma palavra ((até parece uma repetição)) eh, parece repetição, mas Ok. Vamos continuar; ler palavras formadas por combinações fonéticas diversas; ler frases; Nível 3- Leitura, compreensão e análise. Aqui o aluno deve ler um texto com fluência; localizar informação em um texto; identificar o assunto num texto. É mais ou menos isto, que os professores devem preparar e avaliar, depois que quem sai, o aluno que responde bem, é enquadrado de acordo com o seu desempenho. Na verdade, é a mesma coisa os professores vinham fazendo, mesmo antes do plano. Esse é que o caminho, não há outro.
> **Pesquisador –** Fiquei um pouco curioso, sobretudo quando diz que esse é o único caminho. Ou melhor, a senhora professora, espero que esteja a dizer bem, ou a senhora diretora adjunta, né. Você disse que mesmo antes do plano, os professores vêm procedendo da mesma forma, isto é, inserem o ler e a escrita nos níveis que você mencionou. Você acha que essa é a melhor maneira de ensinar a ler e escrever?
> **Teresa –** ((silêncio)), bom dizer que é melhor maneira não sei, mas pelo menos é assim que todos nós aprendemos. Não sei mesmo. Sei também que é preciso partir de uma conversa com aluno ou de um texto para depois identificar a letra que a gente quer ensinar. Mas dá na mesma, eu acho.

Devo esclarecer de antemão que o meu intuito ao trazer este diálogo não é em si para falar do suposto Plano Nacional de Leitura e Escrita. O que pretendo visualizar é a concepção de leitura e escrita que, segundo as palavras de Tiago e de Teresa, habitam a consciência deles e dos professores do ensino bilíngue. Compreendo que esses enunciados trazem aquilo que pode impregnar o entendimento do grupo social no qual estão inseridos.

Olhando para esses enunciados, compreendo que as vivências que estes meus

interlocutores construíram a partir dos campos do agir humano e da concepção ideológica do grupo social determinam-lhes a consciência e a forma de pensar o ler e escrever. Esta ideia, introduzida por Tiago na qualidade de diretor da escola e representante da autoridade na escola, no enunciado "por isso temos incentivado os professores nas reuniões a perfeiçoar o método analítico-sintético" afigura-se um dogma, uma prescrição a qual não pode ser desobedecida.

Como tenho vindo a destacar, neste estudo, o meu posicionamento crítico à monologização da palavra na escola, compreendo também que determinar qual método de ensino da leitura e da escrita a ser utilizado, isto é, reduzir a ação do professor discordante ao uso de um único método escrita parece ser perigoso pelos seguintes motivos: não se trata somente de desrespeitar e desvalorizar o outro. Essa atitude monologizante não permite ao aluno apropriar-se da linguagem humana.

Do ponto de vista teórico quanto prático, a ênfase no recurso ao método para a diversidade dos atos humanos para o ensino da linguagem escrita é inapropriado. Ao menos, neste aspecto corroboro o pensamento de Ferreiro e Teberosky (1988), que quando dizem não à metodização do ensino da linguagem escrita. A metodização da linguagem escrita está, de fato, na origem das premissas linguísticas e pedagógicas equivocadas segundo as há uma realizada objetiva e independente da intervenção e da influência da atividade do homem concreto. O método é, nesse sentido, para seguido rigorosamente, porque se acredita que, uma vez seguido o professor chega aos resultados desejados no que concerne ao ensino da leitura e da escrita. Tal concepção, comparável à outras concepções linguísticas sobre o ensino da linguagem escrita dos quais me debrucei nas passagens anteriores, em dificulta a abordagem correta das particularidades específicas da aprendizagem da leitura e da escrita.

Mas, no campo da filosofia da linguagem esse princípio é inválido, por desconsiderar o lugar do único na vida. Por acaso, Bakhtin (2012, p. 63) diz que "O sentido de um existir para o qual o meu lugar único é reconhecido como não-essencial não poderá conferir a mim um sentido; não é esse o sentido do existir-evento".

Isso seria equivalente às palavras de Bakhtin, quando numa das suas afirmações diz que não pode existir uma coincidência de pontos de vistas de dois homens situados um diante do outro, por possuírem singularidades distintas. É o que também defende Volóchinov (2017), ao dizer que o fato de um homem pertencer a um grupo social não significa que ele deva ser

determinado pelo outro e submeter-se a ele. O homem tem sempre uma relativa liberdade e certa dependência do outro. Este posicionamento ainda pode ser encontrado em Bakhtin (2011, p. 99), ao dizer que "na interpretação vivencio outra vida, sem sair dos limites do autovivenciamento e autoconsciência, sem lidar com outros como tais", porque, se se abandonar de forma absoluta e definitiva o autovivenciamento e passar a vivenciar o outro também de forma absoluta e definitiva "Aqui estão excluídos todos os sentimentos possíveis em relação ao outro como tal e ao mesmo tempo vivencia-se outra vida" (Bakhtin, 2011, p. 99), vida essa que não é necessariamente a minha, mas do outro.

Dado este contexto, posso assumir que a preocupação de Tiago para a busca de um método eficaz para ensinar a leitura e escrita não faz mais nenhum sentido. O campo da leitura e escrita é um emaranhado de complexidades que a linguagem comporta, e por isso, o método afigura-se um descaminho que conduz ao tratamento de questões que nada têm que ver com o ler e escrever como uma prática histórica e cultural para o processo de formação ideológica do homem. A leitura e escrita não resultam da abstração, isto é, uma abstração que exclui quem lê e escreve, mas ao contrário, elas vêm das relações humanas onde o outro assume um papel de destaque na formação ideológica da consciência de quem lê e escreve.

Ferreiro e Teberosky (1999), em um estudo publicado originalmente há quarenta anos. Tratam de apontar que quem lida com o ensino da leitura não deve mais preocupar-se com os métodos, porque nessa perspectiva a "aprendizagem da leitura é uma questão mecânica, trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto. Pelo fato de se conceber a escrita como transcrição gráfica do oral, como sua imagem [...] ler equivale a descodificar o escrito em som" (FERREIRO; TEBEROSKY, p. 22), o que constitui um equívoco.

Mais recentemente, Arena (2003, 2015, 2020, 2021) e Bajard (2021) retomam o debate, mas discordam também da perspectiva construtivista da língua escrita. É verdade que o construtivismo avança por um caminho distinto do da correspondência fonema-grafema. Ele entra pela escrita figurativa, "rabiscos pictográficos" (BAJARD, 2021, p. 271), vai da sílaba à ortografia, sem nunca passar pela correspondência fonema-grafema. Volóchinov (2017) fornece pistas que me permitem discordar da hipótese construtivista alfabética na linguagem escrita. Ele diz

> De modo algum o processo de compreensão não deve ser confundido com o processo de reconhecimento. Eles são profundamente diferentes. Apenas um signo pode ser compreendido, já o sinal é reconhecido. O sinal é um objeto

> internamente imóvel e unitário que, na verdade, não substitui, reflete ou refrata nada, mas é simplesmente um meio técnico através do qual se aponta para algum objeto (definido e imóvel) ou para alguma ação (também definida e imóvel. O sinal jamais deve ser relacionado à área do ideológico; ele é parte do universo dos objetos técnicos e dos instrumentos de produção no sentido amplo dessa palavra. Os sinais abordados pela reflexologia se encontram ainda mais longe da ideologia. Esses sinais não possuem nenhuma relação com a tecnologia de produção, pois são tomados em relação ao organismo do animal submetido a testes, isto é, é na forma de sinais direcionados a ele (VOLÓCHINOV, 2017, p. 178).

Segundo Arena (2015) não adianta ensinar ao aluno o sistema linguístico, isto é, as regras de funcionamento do sistema, porque não é esse o objeto a ensinar, mas é a de ensinar a ler como prática histórica e cultural. Com base em Arena, acredito também que se aos alunos se ensinasse o ler e escrever como práticas culturais e históricas, certamente estes saberiam que ler ou escrever é colocar-se no jogo de palavras escritas, o que pressupõe um diálogo cultural entre o leitor e o autor do texto, um elaborar de perguntas para que o outro que está inscrito no texto responda. Para que isso aconteça é preciso uma mudança de atitude, desde os que definem as políticas educativas e elaboram o material didático, conforme me referi a isso nas páginas anteriores. Os gestores da escola, ao invés de incentivar os professores ao domínio do método de ensino da leitura e da escrita como Tiago faz, deveriam incentivá-los a ensinar aos alunos a elaborarem perguntas ao texto para encontrarem as devidas respostas.

Assim como Tiago, ao incentivar a busca de um método para o ensino da leitura e da escrita, Teresa também, como consequência do pensar reducionista, mostra compreender a leitura e escrita como uma atividade meramente mecanicista. Compreendo, entretanto, que nessa visão mecanicista ainda há duas outras visões que podem ser tomadas em consideração no enunciado da Teresa. A primeira parece mais uma visão de natureza comportamentalista e a segunda construtivista, que mencionei anteriormente. A teoria comportamentalista é geralmente relacionada a L. Bloomfield (1887-1949) e a B. F. Skinner (1904-1990). Para Da Conceição, Passos e da Rose (2015, p. 5), a influência de Bloomfield sobre Skinner ocorreu

> tanto em temas vastos, como concepção de ciência e método científico, refletindo-se no estudo do comportamento operante em geral, quanto em temas relacionados especificamente ao comportamento verbal, como a concepção fisicalista de significado, de ato de fala, de comunidade verbal e das funções da linguagem, a aceitação do fonema e do morfema como unidades de análise da fala, o uso do modelo da analogia para tratar da

> criatividade linguística e, mais importante do que tudo, a própria definição de Skinner de comportamento verbal.

Ambos, Bloomfield e Skinner, definem a linguagem em termos de comportamento verbal. Nessa perspectiva, o aluno vê o texto como estímulo e procura emitir respostas verbais vocais correspondentes, o que, para os comportamentalistas, significar ler. Nessa perspectiva, ao leitor basta ver o escrito e oralizá-lo ou para ele próprio ouvir a sua voz ou para o outro ouvinte. O professor ou outro adulto, mediante a qualidade da resposta, mantêm, reforça ou suspende o estímulo inicial, como uma atividade compensatória. Nesse sentido, ensinar ao aluno a ler e escrever pressupõe estabelecer um adequado controle de estímulos, tanto iniciais quanto finais. Como o próprio ato de ler e escrever define-se em termos de correspondência entre fonema e grafema, portanto, uma ação muito simplista, a tarefa do professor é de avaliar os comportamentos verbais do aluno, e não mais, além disso.

Já para Bakhtin (2011) esse raciocínio não é correto. Para ele, quando o homem está na arte não está na vida e estando na vida não está na arte. Dessa forma, não se pode somente compreender comportamentos verbais do homem, como se eles existissem no lugar vazio. É preciso compreender a vida, o homem e os seus comportamentos verbais. Para Bakhtin (2011) é um equívoco estudar o comportamento verbal de um sujeito fora da luta e das relações humanas. A abordagem comportamentalista da concepção da linguagem, em geral, da leitura e escrita de forma particular que dá ênfase ao ato de decodificar letras em sons, substituindo, a verdadeira leitura e escrita, também está equivocada.

Para os comportamentalistas, ler seria somente conhecer as regras de combinação entre fonemas e grafemas. Entretanto, para Arena (2015), essa combinação não seria leitura e, por isso não deve ser esse o objeto de ensino. O que deve ser ensinado aos alunos são atos humanos de ler e escrever. Como refere Svenbro (2002), essa perspectiva reducionista de ler funda-se nas raízes gregas onde a palavra falada reinava de modo inquestionável, porque se ligava ao poder.

Ao ouvir a palavras de Tiago e Teresa, quando evocam a aprendizagem da leitura e escrita como condição de os alunos poderem participar do concurso, compreendo que as bases que sustentam seu posicionamento apoiam-se na perspectiva comportamentalista. Nessa perspectiva, o ensino da leitura e escrita não é uma prática cultural que contribui para o desenvolvimento intelectual do aluno, mas uma atividade que traz prestígio oficial para a

escola e a comunidade, por isso eles estimulam todo arsenal descrito pelo PNALE ou APLE para o aluno que vencer o concurso.

Teresa facultou-me compreender a pormenorização e linearidade da palavra orientadora do tal concurso da leitura e escrita, desde: 1- *Objetivos* da tal APLE – Ação Provincial da Leitura e Escrita; 2 – *Modalidades de implementação da Ação;* que incluem uma ação coordenada entre a Direção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH), Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologia (SDJET), Zona de Influência Pedagógica (ZIP) e as Escolas; 3- *Níveis de diagnóstico de leitura e escrita (*todos que a Teresa enumerou); até os: 4 – *Critérios de avaliação dos alunos e das Escolas e premiação*, como mostram as cópias que reproduzo a seguir.

Figura 21: Cópia da APLE



Alunos que participam em aulas de recuperação

- Alunos da primeira classe não participam nas aulas de recuperação;
- **Alunos da segunda classe:** participam nas aulas de recuperação se, no diagnóstico, não alcançarem as competências do nível 2;
- **Os alunos da terceira à sétima classe:** participam das aulas de recuperação se, no diagnóstico, não alcançarem as competências do nível 3;

Níveis de desempenho dos alunos

Nível 1: Reconhecimento de convenções do sistema alfabético

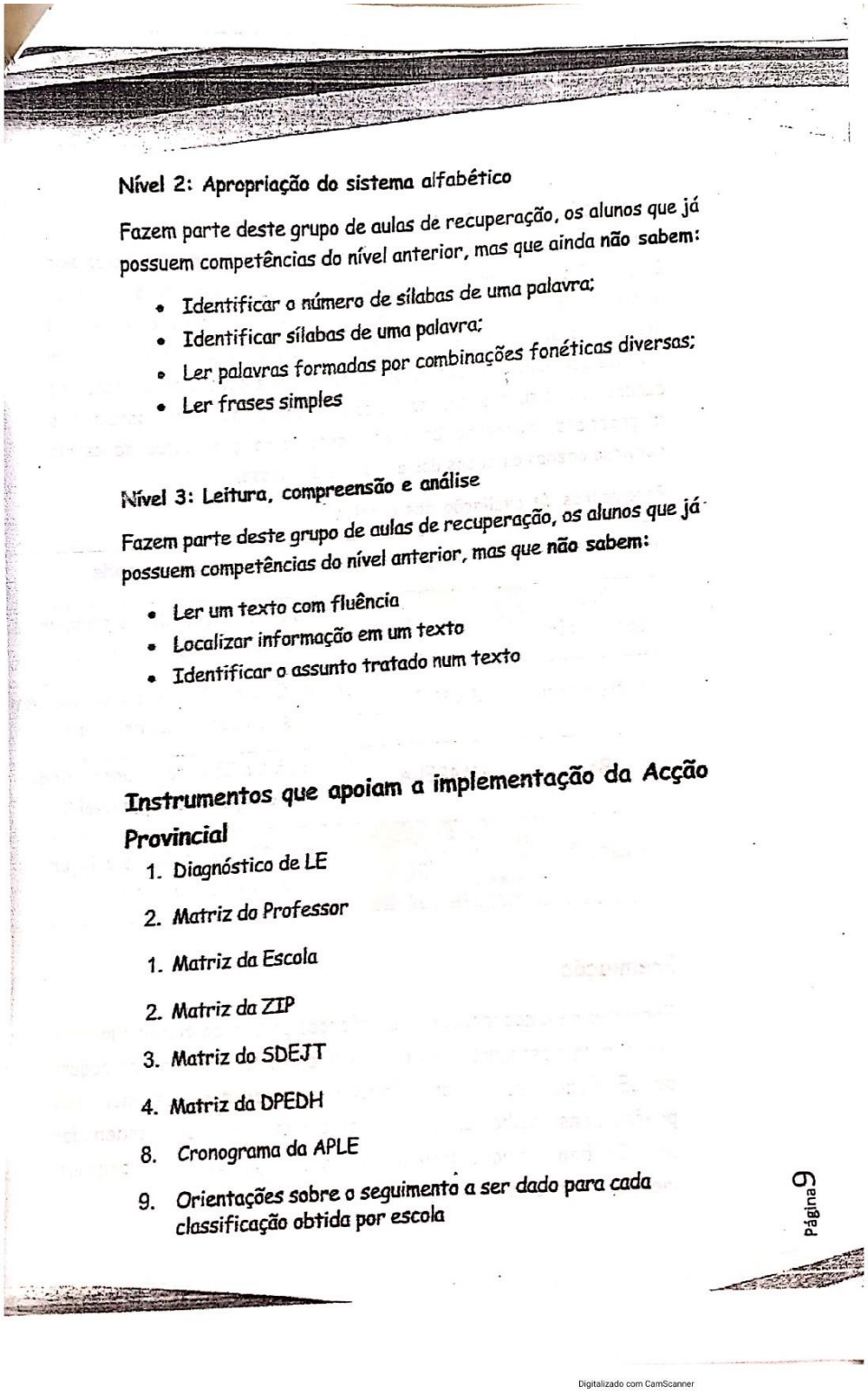
Fazem parte deste grupo para aulas de recuperação, os alunos que **não sabem:**

- Diferenciar letras de outros sinais gráficos;
- Identificar letras do alfabeto;
- Identificar diferentes tipos de letras (maiúsculas, minúsculas, cursiva e de imprensa).



Digitalizado com CamScanner

Figura 22: Cópia da APLE (Cont.)



Nível 2: Apropriação do sistema alfabético

Fazem parte deste grupo de aulas de recuperação, os alunos que já possuem competências do nível anterior, mas que ainda **não sabem:**

- Identificar o número de sílabas de uma palavra;
- Identificar sílabas de uma palavra;
- Ler palavras formadas por combinações fonéticas diversas;
- Ler frases simples

Nível 3: Leitura, compreensão e análise

Fazem parte deste grupo de aulas de recuperação, os alunos que já possuem competências do nível anterior, mas que **não sabem:**

- Ler um texto com fluência
- Localizar informação em um texto
- Identificar o assunto tratado num texto

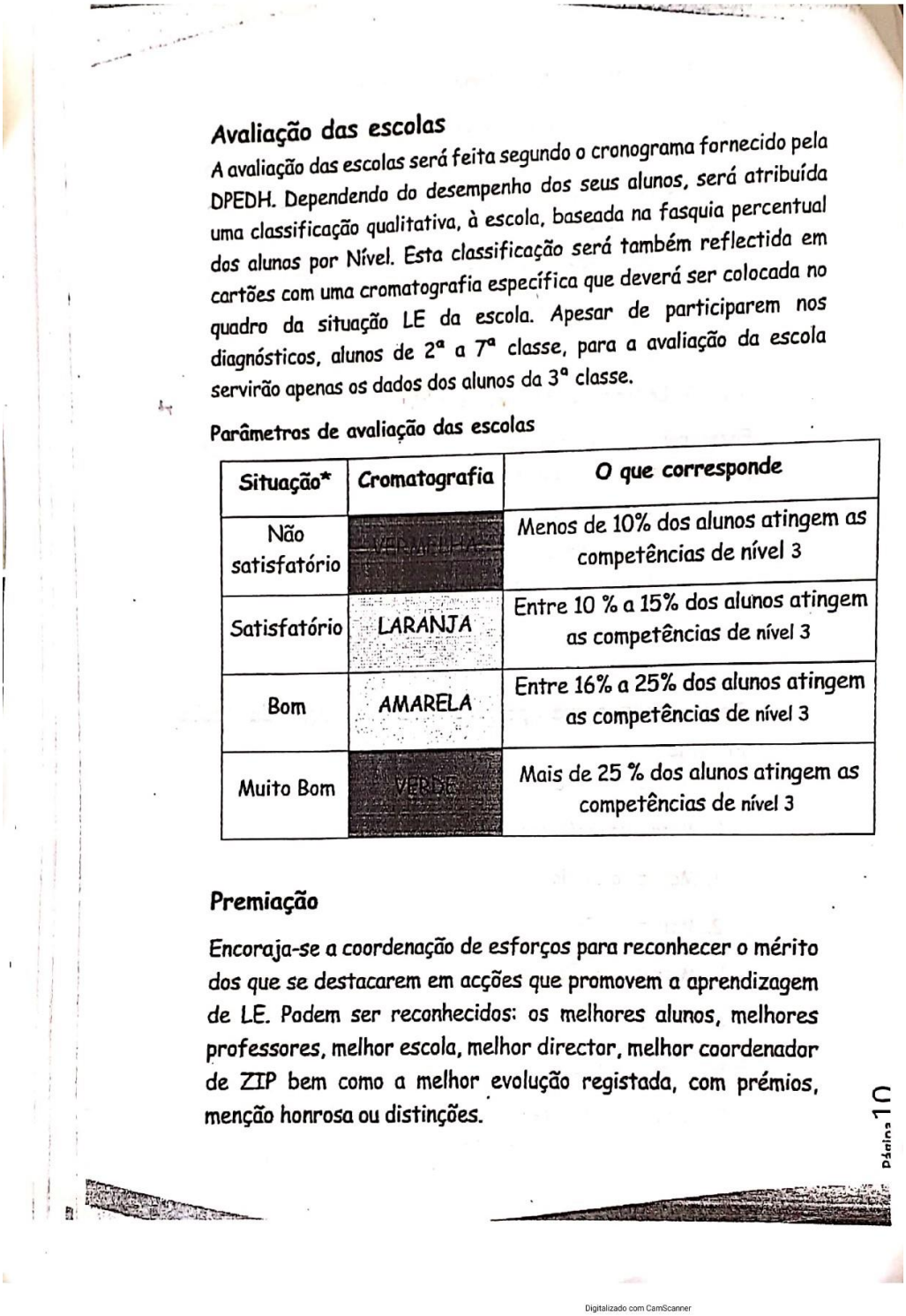
Instrumentos que apoiam a implementação da Acção Provincial

1. Diagnóstico de LE
2. Matriz do Professor
1. Matriz da Escola
2. Matriz da ZIP
3. Matriz do SDEJT
4. Matriz da DPEDH
8. Cronograma da APLE
9. Orientações sobre o seguimento a ser dado para cada classificação obtida por escola

Página 9

Digitalizado com CamScanner

Figura 23: Cópia da APLE (Cont.)



Avaliação das escolas

A avaliação das escolas será feita segundo o cronograma fornecido pela DPEDH. Dependendo do desempenho dos seus alunos, será atribuída uma classificação qualitativa, à escola, baseada na fasquia percentual dos alunos por Nível. Esta classificação será também reflectida em cartões com uma cromatografia específica que deverá ser colocada no quadro da situação LE da escola. Apesar de participarem nos diagnósticos, alunos de 2ª a 7ª classe, para a avaliação da escola servirão apenas os dados dos alunos da 3ª classe.

Parâmetros de avaliação das escolas

Situação*	Cromatografia	O que corresponde
Não satisfatório	VERMELHA	Menos de 10% dos alunos atingem as competências de nível 3
Satisfatório	LARANJA	Entre 10 % a 15% dos alunos atingem as competências de nível 3
Bom	AMARELA	Entre 16% a 25% dos alunos atingem as competências de nível 3
Muito Bom	VERDE	Mais de 25 % dos alunos atingem as competências de nível 3

Premiação

Encoraja-se a coordenação de esforços para reconhecer o mérito dos que se destacarem em acções que promovem a aprendizagem de LE. Podem ser reconhecidos: os melhores alunos, melhores professores, melhor escola, melhor director, melhor coordenador de ZIP bem como a melhor evolução registada, com prémios, menção honrosa ou distinções.

Página 10

Digitalizado com CamScanner

Fonte: DPEDH-INHAMBANE (s/d)

.

Teresa, apesar saber “também que é preciso partir de uma conversa com aluno ou um texto [...]” fica evidente que com a suposta conversa com alunos ou texto, ela faz dela um estímulo para provocar reações por parte dos alunos, mas não para fazer dela de um procedimento por meio os alunos se apropriem da leitura e da escrita como uma ferramenta constitutiva da consciência ideológica humana. Porque, como afirma Volóchinov (2017), todo o enunciado, por ser um signo ideológico, vivencia duas realidades, uma existencial e outra semiótica. A semiótica é uma realidade dos objetos como signos. Todo o material concreto reflete e refrata uma realidade existencial e uma sígnica. Não podemos, entretanto, distinguir e separar uma realidade da outra, porque “sob nosso olhar [o texto] penetra em nossa consciência como uma imagem que significa e produz sentidos que relacionamos em nossa história, em nossa vivência” (GEGÊ, 2010, p. 17).

Neste sentido, o texto não é uma abstração produzida por um mero olhar individual, entretanto, por ser um material ideológico, como mencionei, ele é um lugar de embates ideológicos. Significa que o texto deve ser apreendido a partir dos pontos de vista por ideologias diversas (tanto oficiais quanto cotidianas). Devo, por isso, ressaltar que não é a ideologia oficial, como parecem revelar as palavras de Teresa, que determina o texto, mas ela sobrevive na articulação com a ideologia quotidiana.

A avaliação que quer ver se os alunos estão aptos ou não, de modo participar do concurso, objetiva aferir o comportamento verbal dos alunos e não a compreensão do texto que resulta do processo de interlocução entre o leitor-aluno e o outro, mediada pelo texto. Analisar o PNALE ou APLE não é objeto fulcral deste estudo, no entanto, se o faço é porque Teresa, na função de diretora-adjunta pedagógica, afirma que a concepção da leitura e escrita prevista nesses instrumentos coincide com a concepção que ela mesma tem e supostamente a dos professores na escola e dos professores do ensino bilíngue. Neste sentido sigo a compreender ainda mais suas palavras que ecoam a palavra oficial nesses materiais e considerar como sua atitude, porque coincide com a atitude dos elaboradores de tais materiais. Ao falar dos três níveis de aprendizagem elegíveis para o aluno poder participar do concurso, fica evidente a prevalência em si de uma atitude reducionista do ato de ler e escrever e da pessoa humana.

Compreendo que a questão de tentar compreender os homens por níveis é uma questão não das ciências humanas. Essa visão só pode ser importante, talvez na perspectiva comportamentalista da área das neurociências na qual tais níveis são indicadores de comportamentos verbais dos alunos para que se decida o tipo de reforço ou sua suspensão mediante a qualidade das reações ao estímulo oferecido. Na esteira de Bakhtin (2011), compreendo que se o homem é um ser concreto e único, só uma concepção profunda da natureza desse homem e das particularidades dos enunciados que ele mesmo produz na relação dialógica com outro homem pode assegurar a solução dessa complexa da questão de ensino da leitura e escrita.

Ainda neste empreendimento de análise, assumo que não é correto deixar de relacionar a tendência comportamentalista e qualquer outra que vê o ensino da leitura e escrita de uma forma muito linear e simplista no PNALE ou APLE, reproduzida pelas palavras de Tiago e de Teresa no encontro dialógico em questão, com o grande movimento das forças centrípetas do capital no mundo, que acompanham a adesão do país às políticas neoliberais nos finais dos anos de 1980 e princípios dos anos de 1990. A atitude enunciativa deles, ao relacionar as práticas de leitura e escrita na escola com a participação no concurso pelos alunos, é na verdade do interesse e objetivo de ocupar melhor posição no *ranking* entre as escolas, e não deixa espaço para contestar que a simplificação desses atos humanos complexos segue a lógica das forças centrípetas globais do capital.

É preciso não esquecer que o que interessa ao capitalista não é a atividade em si, não é o trabalhador, mas o seu produto de venda e o lucro. A escola capitalista não está preocupada com a formação humana, mas com o valor humano na produção econômica para gerar lucros. Para isso, a esta escola basta a tarefa de pensar um método de alfabetização que permite uniformizar e nivelar os procedimentos de ensino pelos professores para que em um curto espaço de tempo os alunos aprendam pequenas partículas de letras e sons que apenas lhes permitem participar do concurso e gerar resultados para colocar a escola em uma melhor posição na competição com outras escolas. Aliás, é preciso não esquecer que no diálogo de Tiago e Teresa, que analisei nas páginas anteriores, esse olhar centrípeto capitalista e reducionista ficou claro, ao argumentar a sua atitude de não adesão efetiva ao ensino bilíngue, disseram que, por ser trabalhoso, ele prejudica a escola na avaliação a que se submete junto com outras escolas monolíngues.

Como sempre se fez na história atual, os capitalistas é que decidem a vida dos cidadãos e sobre as políticas educacionais, de uma forma particular, consideradas por eles como ideais para os pobres. Nessa perspectiva, a tomada de decisões políticas educativas e de ensino de leitura e escrita, "só tem um objetivo: alienar e impedir a lógica de reflexão e de compreensão das relações humanas em que o capital e o trabalho se atritam cotidianamente" (ARENA, 2020, p. 73). A alienação do trabalho em virtude da pulverização e da fragmentação das atividades humanas pelo capitalista aplica a mesma lógica no processo de apropriação dos saberes pelos pobres, a classe trabalhadora: "saberes descolados da realidade da vida e metodologias que afastam as crianças das situações de reflexão e compreensão da totalidade" (ARENA, 2020, p. 73).

No caso do ensino da leitura, a escola própria do sistema capitalista transforma a leitura, um processo de negociação de sentidos não tangível materialmente, em algo material que possa ser ouvido, mensurado, comparado e julgado. Para Arena (2008), essa não é leitura, mas apenas uma oralização do texto, porque a oralidade produzida pela boca não traz com ela o sentido atribuído e apropriado ao ato de ler, como também lhe falta a intenção de comunicação e a possibilidade de tornar-se um enunciado que teria o Outro com referência.

Não há nada mais nefasto do que isso no humano. Na escola do tipo capitalista, a educação é comparável a uma a mercadoria, uma vez que se vende em troca de ganhos milionários, sem, contudo, respeitar a vida humana. O ensino da leitura e da escrita no mundo capitalista, não pode ser igualado com o ensino que pretende a emancipação e o desenvolvimento integral do ser humano, porque os objetivos da educação são totalmente distintos. Na escola humanizadora, a questão central da educação consiste em prover o ato de ensinar a linguagem escrita como um elemento estruturante para a sua formação ideológica, devendo, por isso, não ocorrer fora da vida (ARENA, 2015), "sem o discurso interior, sem as palavras e sem a entonação (julgamento de valor, apreciação) (VOLÓCHINOV, 2019, p. 143), porque esse ato é um ato social, isto é, um ato de troca verbal entre os interlocutores socialmente organizados. A consciência humana em si já é um ato social.

A respeito disso, Volóchinov (2019, p. 143), para esclarecer ainda mais o caráter social da consciência, diz que "mesmo a autoconsciência mais íntima já é uma tentativa de traduzir-se a si mesmo em uma língua comum, de considerar o ponto de vista do outro e, por conseguinte, ela inclui em si uma orientação para um possível ouvinte". É por isso que insisto

em afirmar que é nefasto imaginar um ensino da leitura e de escrita cuja concepção associa-se à lógica do capital como Tiago e Teresa, na esteira do PNALE ou APLE, manifestam.

Além disso, ao olhar os objetivos da APLE, sendo um deles: "Inventariar e estimular práticas pedagógicas e outras atividades que **estimulem o prazer de ler"** (ver cópia da APLE, Meus destaques), só para ilustrar, está claro que Tiago e Teresa revelam que a leitura não é uma prática histórica e cultural por não levarem em consideração o aluno como um sujeito responsivo e responsável. Essa atitude reducionista mostra que o aluno, ao ler, perde o seu outro imanente, aquele que interage pelo texto escrito, e aparta-se daquele todo social que expressa as avaliações axiológicas essenciais, por isso que o resultado que se espera dessa prática não é nada mais do que o de "estimular o prazer de ler", ao invés de o aluno ler por necessidade. Acredito em Arena, ao dizer que a criação do gosto, o desenvolvimento, a promoção do prazer e o estímulo à leitura são ações externas ao aluno, desencadeadas por aqueles que "buscam motivar, provocar ou estimular, como se internamente, todas as operações fossem dominadas pelo aprendiz, como se todas as ferramentas estivessem disponibilizadas (ARENA, 2003, p. 57).

Com isso, o autor pretende dizer que criar o gosto, desenvolver, promover prazer, o estimular a ler não é esse objetivo que a escola deve perseguir com o ensino da leitura, pelos motivos que acabei de mencionar. Com Arena (2003) compreendo que a escola de formação do homem não deve ensinar um faz-de-conta, esse simulacro, por ser também externo ao aluno e de interesse daqueles que não pretendem reações do aluno que aprende. Ao contrário, o objetivo da escola comprometida com a formação humana deve fazer do ensino da leitura uma prática histórica e cultural que desperte no aluno a necessidade de ler.

De acordo com Arena (2003), ler por necessidade como um elemento estruturante do ato de ler, longe de ser uma leitura por gosto ou prazer, significa estabelecer uma ligação estreita e segura entre o leitor e o objeto de leitura, o texto. Considero que esta leitura é importante porque, ao despertar no aluno uma necessidade, reação própria do aluno, gera, ao mesmo tempo, uma palavra interior que facilmente se transforma numa palavra exterior. Significa que a leitura passa a ser não uma palavra interior nem exterior, mas o encontro das duas palavras e "ambas são igualmente orientadas para o outro, para o ouvinte" (VOLÓCHINOV, 2019, p. 265). Significa ainda que tanto o leitor quanto o autor do texto são interlocutores conscientes do ato do ler e ocupam cada um deles posições responsivas

autônomas.

As professoras mostram que compreendem o que é leitura, mas da mesma forma como compreendem os autores da APLE que acabei de analisar como um instrumento técnico e utilitário. O diálogo que abaixo transcrevo mostra a tomada de posições pelas professoras sobre o ato de ler. De um modo geral, as atitudes enunciativas mostram aquilo que ainda impregna o entendimento geral e o que supostamente muitos professores pensam sobre a prática de ensinar a ler, porque foi essa regra que aprenderam durante a sua formação docente e continuam a praticar. Posso afirmar que o raciocínio se articula em torno de forças sociais que lutam: por um lado, as forças centrípetas que dominam que giram em torno das práticas conservadoras da língua escrita como ações externas ao sujeito que aprende, porque impedem as contradições; por outro, correm as forças centrífugas que, ao tentarem encontrar outras práticas sobre o ler, corroem as forças centrípetas.

> **Sarneta -** Por mim, a leitura seria uma **atividade** ((pausa para atender celular)). Sim, eu estava a dizer que a leitura por mim é uma habilidade ... é uma das habilidades que a criança apresenta. Mesmo um adulto, quando consegue ler as letras está avançado, porque não se pode ler, sem conhecer as letras. [...] ehm, a leitura adquire-se de um processo que parte de um diálogo, depois da leitura das imagens até chegarmos às letras, então quando a criança conhece as letras, dominar as letras, depois tem que se comunicar com aquelas letras aí, depois de comunicar com as letras vai-se com os outros através da escrita, porque quando lê é porque depois vai escrever. Não é possível a criança conseguir ler e não conseguir escrever. Quando conhece as letras, nomeá-las, por exemplo o nome da letra. Dizer letra x ou letra y, com certeza ela vai saber escrever, sem falta. Mas há vezes que não dá para seguir tudo isso. Nesse momento, é preferível ensinar como deve ser, ensinarmos como nós sabemos.
>
> **Pesquisador –** Por que não dá para seguir esse caminho? Então, como você têm feito? Segue outro caminho? Que caminho é esse?
> **Sarneta –** Porque NÃO dá seguir! ((riso)), a essa pergunta é difícil responder, mas melhor dizendo, seguir o método DeMOra, sabe. E nós do bilíngue temos que ganhar TEMpo, porque temos muitas disciplinas, português, citshwa, ofício, educação física, ciências naturais, e MUItas. Não é fácil. Por vezes, é preciso fechar a vista e ensinar a leitura MESmo, ensinar a escrever, mandar os alunos copiarem um texto e mandar ler um por um para ver como eles leem.
>
> **Sarneta –** Continuando, leitura é isso tudo, mas há vezes que lê para si, mas lê para o outro perceBER, porque esse outro pode não saber ler, mas quando ele lê para o outro, ele consegue dizer ahm, essa é a letra x.
> **Pesquisador –** professora, você também vê a leitura e a escrita da mesma maneira?
> **Isabel –** [...] ler é interpretar para ter uma percepção. Muitas vezes também

> não é só interpretar ((...)). É saber o sentido do que se lê, do que leu. Mas eu não sei se é dúvida ou sei lá é o quê. Quando leem, vocÊ até pode pensar que quando lêem percebem alguma coisa. Quando chega a hora de responder às perguntas, ihim ((riso)) você vê que eles não estão a ler, porque não conseguem responder às perguntas. Se você não estiver perto para pressionar, eles não leem. Eu já estou a descobrir ... pensar que vai ensinar como deve ser, você mente, está a mentira, como os chefes querem é mentira, é preciso repeTIR, repeTIR o texto durante muitos dias, uma semana ou duas o mesmo texto até que eles saibam responder às perguntas.

No enunciado da Sarneta, surgem duas réplicas que lutam uma contra a outra em relação à compreensão do ato de ler. Ao dizer "Por mim, a leitura seria uma **atividade** [...]" o que parece remeter para o entendimento da leitura como um processo ininterrupto de criação verbal por meio de atos discursivos, tal não é verdade, porque mais adiante reformula a sua posição, "Sim, eu estava a dizer que a leitura por mim é uma habilidade... é uma das habilidades que a criança apresenta". Em Bakhtin (2011), Jakubinskij (2015) e Volóchinov (2017), a palavra atividade aparece com o sentido de um processo ininterrupto, da energia e de um "fenômeno *multiforme,* que se manifesta não só na multiplicidade infinita das línguas particulares [...], mas também no interior de uma mesma língua" (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 49 Destaques do autor).

Nesse ponto de vista, ao dizer que leitura é uma atividade parece remeter-nos para esse processo de construção e constituição do sujeito, mas quando diz "por mim é uma habilidade que a criança apresenta", o seu enunciado torna-se um discurso bivocal, mas uma bivocalidade que em Bakhtin (1993) recebe o nome de dualismo mecânico, simples e interno dos gêneros retóricos. A diferença entre esta bivocalidade e a bivocalidade que Bakhtin identifica no romance, é que o primeiro, apesar de emitir duas vozes, tais vozes permanecem

> nos limites de um sistema linguístico único, ele não é fecundando por laço profundo com as forças do devir histórico, que estratificam a língua, e na melhor das hipóteses, é apenas um eco longínquo, reduzido a uma polêmica individual, desse devir. [...] O dualismo interno (a bivocalidade) de um discurso que satisfaz a uma linguagem única e a um estilo monológico sóbrio, nunca pode ser substancial: é um jogo, uma tempestade num copo d´água (BAKHTIN, 1993, p. 128).

É possível afirmar que esse reducionismo, que coloca a leitura como habilidade vem mesmo na esteira das práticas pedagógicas ocidentais e arrasta-se há séculos e ressurge em momentos de crise da educação como este para tornar o ensino mais rápido e para a

escolarização dos alunos em massa, sem, no entanto, desenvolverem a sua condição humana.

A meu ver, habilidade não é um comportamento de um leitor, se entender que ler é um ato complexo de construção de sentidos pela interlocução com o outro. Para argumentar a minha posição encontro em Vigotsky (2001) alguns esclarecimentos onde, a partir dos seus estudos críticos em relação à improdutividade da psicologia tradicional da sua época, postula uma diferença radical entre as *funções psíquicas elementares*, determinadas fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas do psiquismo e as *funções psíquicas superiores* resultantes exclusivamente de uma ação de interação humana. Ao se debruçar sobre isso, Vigotski postula a existência de um processo cultural complexo que transita da formação de habilidades imediatas e impulsionadas apenas por necessidades biológicas para a formação do pensamento. Conforme proposto também por Volóchinov (2019), quando o homem transita da sua condição biológica para as relações dialógicas humanas surge o nascimento social, formando-se, deste modo, a formação da consciência ideológica humana.

A habilidade é uma ação biológica ou psicológica de resposta aos estímulos naturais e não uma ação cultural importante de mediação entre os homens. Nas palavras do próprio Vigotski (2011), o pensamento e a linguagem são inseparáveis: "É o um e o outro ao mesmo tempo, por que se trata de uma *unidade de pensamento linguístico"* (VIGOTSKI, 2001, p. 21 [**destaques do autor**]). Desse ponto de vista, a leitura não pode ser uma habilidade, porque se trata de uma unidade do pensamento cultural e linguístico.

Do processo de leitura que a professora Sarneta fala como habilidade, acredito que não seria possível ensinar ao aluno o ato de ler. O ato de ler é muito mais complexo do que decifrar, isto é, combinar letras aos sons e pronunciá-las. Como afirma Arena (2012), aprender o ato de ler tem outras finalidades como a de "criar leituras por meio de múltiplos gêneros já que cada um deles apresenta uma determinada estrutura específica, com finalidades específicas e usos também específicos" (ARENA, 2012, p. 33), processo esse impossível quando o ato de ler se confunde com o ato de combinar letras aos sons e sua pronunciação.

Todo o enunciado da Sarneta relata a luta de duas forças, as centrípetas e as centrífugas, porém trata-se de uma luta que configura um monólogo interior porque as forças centrífugas são engolidas pelas forças centrípetas do oficial. Quer isto dizer que a palavra imposta pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano por meio de vários instrumentos e documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem chega ao

professor como uma norma, anula a voz do professor e a submete a uma palavra única como um processo de coisificação e reificação. Ou ainda, o olhar centrífugo da professora não tem condição da sua existência enunciativa porque se encontra sob a égide do trabalho centrípeto. A carnavalização é a transposição da arte do espírito para a arte literária. Bakhtin (2010) delineia esse conceito para mostrar a condição da cultura popular de se opor à cultura oficial sob a perspectiva da construção de uma pluralidade intencional de estilos e vozes (de mistura do sublime e o vulgar). No caso do enunciado produzido, Sarneta consegue se rebelar porque se forma numa grande cosmovisão oficial da língua única.

Nesse âmbito, ela enuncia a regra sobre funcionamento do método de alfabetização que aprendera durante a sua formação profissional e usa para ensinar a leitura e escrita. Ela pensa e acredita que "não se pode ler, sem conhecer as letras [...]". Segundo ela, "quando a criança conhece as letras, dominar as letras, depois tem que se comunicar com aquelas letras [...] porque quando lê é porque depois vai escrever". Como é possível entender, sua atitude enunciativa coloca excessiva ênfase no processo ensino-aprendizagem da língua escrita a correspondência entre fonemas e letras como um fenômeno estruturante da leitura e escrita. Para Arena (2020) e Bajard (2021), essa forma de conceber o ensino da leitura constitui um grande equívoco.

A relação fonográfica é limitada porque, para além de não poder ver que entre palavra falada **[m+ãᵉ]** e a palavra escrita **[m+ã+e]** não existe uma correspondência termo a termo, não explica como é que as crianças, para não só falar de crianças surdas que não têm a sorte de ouvir um som sequer "sabem ler e escrever suas primeiras palavras sem recorrer a nenhuma relação fonográfica" (BAJARD, 2021, p. 267). Isso mostra que a letra não é um elemento neutro. A letra é uma unidade da palavra, porque, como a própria palavra, vivencia duas realidades, uma existencial como um corpo físico e outra semiótica. Desse modo, toda a letra desempenha uma função de sentido na palavra, de tal modo que a troca de uma letra por outra desfaz o sentido da palavra inteira. É a função que determina a escolha da letra, como dizem Arena, Arena e Santos (2011).

A função da letra e a da respectiva palavra são unidades de sentido da língua. Era preciso que a Sarneta compreendesse que o caminho que ela considera como único para ensinar a leitura e escrita, afinal não é o correto para quem assume uma perspectiva humanizadora e emancipadora. Aliás, isso é curioso porque, depois de declarar enfaticamente

que não existe outra via pela qual a criança pode caminhar para aprender a ler e escrever, reconhece que tal via, por vezes, é impercorrível. Ao dizer que "É difícil ...melhor dizendo DeMOra, sabe. E nós do bilíngue temos que ganhar TEMpo, porque temos muitas disciplinas, português, citshwa, ofício, educação física, ciências naturais, e MUItas. Não é fácil". Respondendo à minha colocação, reclama que tem muito trabalho que a palavra oficial impõe, mas sua visão sobre a leitura alinha-se com a palavra oficial.

Fora do contexto ideológico, a palavra não possui nenhum valor cognitivo como diz Volóchinov (2017) razão pela qual requer que qualquer explicação de uma mudança ideológica possa preservar "a diferença qualitativa dos campos em interação e observar todas as etapas que acompanham essa mudança" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 104), porque é nessas diferenças que se pode compreender a essência da linguagem e não em espaços comuns. A aparente luta que Sarneta empreende contra a ideologia oficial parece que se refere simplesmente às condições de trabalho e não da concepção da leitura e escrita, porque nesse ponto, ela pensa como pensa o discurso oficial de forma reducionista.

Já comentei inúmeras vezes ainda neste estudo que as forças centrípetas, quando se vinculam a uma autoridade, querem ampliar a sua capacidade autoritária para calar vozes discordantes, mas nesse momento as forças centrífugas também caminham firmemente na defesa do seu lugar intransferível na arquitetônica da vida. Entretanto, as atitudes da Isabel e da Sarneta não parecem ser o caso das forças centrífugas. Apesar de Isabel reconhecer que não é possível seguir com rigor o que os chefes exigem, mas tal atitude parece reclamar somente as condições de trabalho, e não as concepções da linguagem e de ensino dos atos de ler e escrever, porque ela reproduz o discurso oficial, tornando-se também uma força centrípeta. Ela não tem uma visão crítica, porque seu modo de pensar o ensino da linguagem permanece a mesma defendida pelo discurso oficial. Era preciso que a Isabel e a Sarneta entendessem a leitura como uma prática cultural para terem um olhar centrífugo em relação às forças centrífugas.

Bakhtin (2010) ensina que ao olhar centrípeto dos discursos da autoridade opõe-se o olhar popular, que leva a uma grande compreensão da existência enunciativa centrífuga. O popular "dessacraliza e relativiza os discursos do poder, mostrando-os como um entre muitos e, assim, demole o unilinguismo fechado e impermeável dos discursos que erigem como valores a seriedade e a imutabilidade [...] da ordem" (FIORIN, 2016, p. 98). Entretanto, o

enunciado da Isabel, ao invés de se opor ao que os seus superiores orientam, no que concerne à concepção da leitura e escrita, reproduz os seus discursos. É preciso entender que interpretar não é ler. Saber o sentido, como a professora Isabel revela, também não é ler, porque tanto o interpretar quanto saber o sentido remete a algo pronto e devidamente codificado, cabendo o trabalho de um decifrador descobrir o sentido.

Ler é compreender e é também negociar sentidos com o outro. O entendimento de que a leitura depende do domínio das regras de combinação entre fonemas e grafemas é falso na medida em que coloca o leitor longe da vida. A crítica que Volóchinov faz à linguística tanto representada por Saussure como por Humboldt (1767-1835) e Vossler (1872-1949) é por eles considerarem que somente o material e o estável são passíveis de apreensão, desqualificando, deste modo, o imaterial, o heterogéneo, o movimento cultural, social e histórico da linguagem que circula pela cultura de geração em geração.

Para Volóchinov (2017), a linguística empobrece a linguagem e objeto de ensino e o enquadra num conceito de reificação ao invés da vivificação, porque a reificação decompõe a linguagem em elementos simples imediatamente utilizáveis e combina tais retalhos e pedaços isolados em função de um interesse reducionista. Na sequência da defesa de seus próprios postulados, afirma Volóchinov (2017) que quando o homem reduz a linguagem a simples objeto linguístico manipulável, empobrece a sua própria essência, convertendo-se assim num objeto morto. Aliás, o reparo que Volóchinov coloca aos seus interlocutores da linguística estrutural, que mencionei acima, encontra nos seus postulados da filosofia da linguagem outras dinâmicas, isto é, possibilidades de colocar a linguagem nos atos humanos.

A crítica que Volóchinov (2017) faz à linguística assemelhar-se a que Arena (2017) faz aos professores que apartam o objeto da leitura do ato humano para ensiná-lo aos alunos. Para o autor, “O homem não se separa do objeto que ele usa para ensiná-lo ao Outro” (ARENA, 2017, p. 18). Ao considerar os enunciados escritos – leitura e escrita – como atos humanos nos quais a linguagem se abriga e com eles se transmite aos alunos, afirma Arena (2017) que o homem, ao apropriar-se deles, “aprofunda o desenvolvimento intelectual de si mesmo, [...] aprofunda o desenvolvimento de sua condição humana e, por essa mesma razão, colabora para a evolução da própria espécie [humana]” (ARENA, 2017, p. 18).

Desse modo, para o autor, a apropriação da linguagem escrita não está ao nível da combinação entre fonemas e grafemas, porque é um instrumento de cultura e, por essa mesma

razão, ela "encarna, como todos os elementos criados pelo homem em suas relações sociais e históricas, os valores humanos e suas funções nessas funções" (ARENA, 2017, p.19). É nesse mesmo viés que acredito que, para as professoras Sarneta e Isabel seria um olhar centrífugo se compreendessem que o ato de ensinar a linguagem escrita situa-se na sua relação com a vida, já que fora dela esse ato não teria tal estatuto. Melhor dizendo, seria um olhar renovador se elas compreendessem que, como Arena afirma: o ato de ensinar a ler não pode ser separado do homem, porque constitui "a extensão de seu corpo e sua consciência, e, por essa razão, sua consciência se amplia ao alargar as fronteiras do seu psiquismo" (ARENA, 2017, p. 19).

Arena (2015), ao criticar as práticas pedagógicas que desvinculam o ato de ensinar a ler ao aluno diz que não basta ensinar as regras do funcionamento da língua, porque não é esse o objeto a ser ensinado. É preciso ensinar ao aluno as estratégias e o modo como ler, porque não é a leitura em si que se ensina, mas os atos humanos de ler, isto é, o que o homem faz com a linguagem escrita. De acordo com esse autor, ao aluno ensina-se a fazer perguntas ao texto para encontrar as respostas (ARENA, 2015), e, para tal, esse aluno deve possuir uma massa perceptiva enriquecida para a compreensão dos enunciados.

A expressão massa aperceptiva utilizada por Jakubinskij (1892-1945), em oposição à percepção não consciente deturpada e interna dos fatos psíquicos, diz respeito a um conjunto de vivências e experiências anteriores *"constantes e estáveis*, formados em nós pelas influências *constantes e repetitivas* de nosso próprio meio circundante [...] e de elementos transitórios" (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 88 Destaques do autor), necessário para a compreensão dos enunciados orais ou escritos do Outro. Arena (2020) retoma a discussão do sentido das vivências e experiências que compõem a massa aperceptiva do leitor e diz que elas são fundamentais para o leitor ou para quem escreve, porque elas funcionam como ponto de partida para o encontro e diálogo com o Outro. Isto significa que se a essa massa for pouco nutrida pelas experiências e vivências, ela se esvazia e estanca a formação do leitor.

Os enunciados das professoras Isabel e Sarneta mostram que elas não compreendem a leitura como ato criativo humano, à semelhança da concepção trazida pelo discurso oficial. Ao contrário, elas veem a leitura como treinamento da pronúncia e extração de sentido pela pronúncia, portanto oral, revelando o que Bakhtin (1993) caracteriza como linearidade da palavra. A palavra linear encarnada numa língua comum não se diferencia. Isto é, ela pode até encarnar conteúdos diferentes, pode ter zonas de contato, travar um conflito com outras

palavras, com aquilo que não é oficial, migrar de uma zona para outra, mesmo assim permanece a mesma. Neste caso, a palavra que sai do oficial chega às professoras sem modificação porque é dura e ácida, sendo que elas são influenciadas por ela, a interpretam, a exaltam e a aplicam da mesma forma.

Desta exposição, compreendo que Isabel, ao dizer que "ler é interpretar para ter uma percepção, porque das muitas vezes, não só interpretar ((...)) mas saber o sentido do que também lê, do que leu" sua compreensão aponta para o ato de negociar sentidos previamente estabelecidos do que para o ato de construção de sentidos. É interessante ainda porque essa compreensão de leitura segue sempre na contramão dos estudos da leitura humanizadora e emancipadora. A compreensão é a base da leitura e não a consequência, isto é, a compreensão não se dá após a leitura como a Isabel parece querer demonstrar, "mas se manifesta como a intenção de atribuir sentidos ao texto [...] a intenção de compreender é a base que orienta a ação do leitor na utilização das estratégias apoiadas em seu conhecimento prévio que dizem respeito à trama, aos temas, às situações, aos acontecimentos que poderão ser encontrados no texto (ARENA, 2015). Para Geraldi (2009), é monológica a atitude que transforma o texto em objeto de fixação de sentidos. Essa atitude, segundo o Geraldi (2009, pressupõe que os sentidos que o professor ou algum outro leitor privilegiado tenha dado ao texto passem a ser os sentidos do texto, cabendo ao aluno, em sua leitura do texto, descobrir (extrair) tais sentidos previamente definidos.

Há muitos comentários para encaminhar esta argumentação, como tentei fazer e continuarei a fazê-lo noutros pontos deste estudo. Neste ponto, todavia, concentro-me nas palavras orais de Isabel. Não concordo com ela ao dizer que o ler e o compreender podem ser tomados como dois processos distintos e que podem ocorrer em momentos diferentes, como o enunciado transcrito parece querer demonstrar. Ler é o próprio ato de compreender porque envolve não só a palavra e o leitor, mas todas as nuances axiológicas cheias de vida próprias dos signos ideológicos. Essa prática tradicional, que Isabel e Sarneta evidenciam por palavras orais, mas também escreveram no quadro de giz como temas das suas aulas: "Leitura e interpretação", como também aparece nos livros didáticos que analisei anteriormente, separa o processo de leitura e o de compreensão como se fossem duas coisas distintas ou como se uma coisa fosse diferente da outra.

A leitura, como processo de realização prática da linguagem, não pode ser separada da

compreensão, isto é, do seu conteúdo ideológico cotidiano, porque como diz Volóchinov (2017, p. 181), “para separar a língua do seu conteúdo ideológico ou cotidiano, também seria necessária uma orientação específica, não condicionada pelos objetivos da consciência do falante”. Não é nessa direção que penso a leitura, isto é, fora dos objetivos da consciência do falante. Ao considerar a leitura como única atividade de compreensão por meio da qual o sujeito falante se confronta com os signos da vida, de maneira correlata, penso que é logicamente inconcebível que o leitor leia um texto sem se envolver com esses signos de forma ativamente responsiva e responsável.

Na sequência das suas palavras, Isabel, ao dizer, “Mas eu não sei se é dúvida ou sei lá é o quê” parece mostrar que sabe das relações interativas como processos produtivos da linguagem que ocorrem apenas no mundo humano. É o mundo que, segundo Bakhtin (2010), diferentemente do mundo poético, marcado pela fixação, hierarquia, restrições e até por certa noção de purismo, está repleto de contaminações de formas carnavalescas e pluriestilísticas: paródia, estilização, vocabulário carnavalizado e heteroglossia.

Nesse contexto das interações arquitetônicas, a noção de diálogo, de questionamento e de autoquestionamento, enfim, a noção da reflexão ganha nela um sentido ético e estético que não permite que o homem viva um único acontecimento, expresse uma única linguagem, um único sentimento, mas vários, porque como diz Volóchinov (2017), citado por mim anteriormente, em cada época a linguagem recebe uma coloração diferente dada a mudança das situações que a fazem surgir.

Como ser-no-mundo, que vive uma vida carnavalesca, uma vida que não se contempla, vive-se nela conforme as suas leis enquanto estas vigoram (BAKHTIN, 2018), o homem vive na busca pelo seu próprio acabamento e pelos sentidos que o cercam. Nesse sentido, Isabel ao dizer “porque quando leem, vocÊ até pode pensar quando leem percebem alguma coisa, mas quando chega a hora de responder às perguntas, ihim ((riso)) ” revela a mudança da sua própria atitude. Parece que, ao mudar de atitude é porque compreende que o seu agir que coincide com o agir do grupo social ao qual está inserido marcado por ações pedagógicas não dialógicas é inadequado.

Para Bajard (2021), um estudo que tem esse mesmo título *Eles leem, mas não compreendem*, mostra que o que justifica esse resultado nada mais é senão as ações pedagógicas inadequadas, sugerindo deste modo a mudança radical na alfabetização das

crianças, experimentando-se outras ações pedagógicas situadas fora do postulado fonocêntrico, as ações menos conhecidas pelas pesquisas comuns. Do ponto de vista do dialogismo, a atitude de Isabel marcada por mudanças, pelo movimento alternado de adesão e de resistência à palavra oficial única, dominante, instaura um campo de luta, uma arena enunciativa onde é possível se construir ideias e pontos de vista sobre o mundo, inclusive com estilos culturais novos. Bakhtin (2010) alcança essa dimensão com a noção da carnavalização, como mencionei nas páginas anteriores, não primando pela valorização de uma cultura em prejuízo da outra, nem polarizando as tradições, mas examinando a morte de uma cultura que quer dominar e o nascimento da outra, no mais autêntico processo de luta. Ou melhor, na linguagem carnavalesca bakhtiniana, as palavras oficiais se deixam contaminar pelas palavras não oficiais, permitindo o surgimento de palavras bivocais.

Ao enunciar sobre o papel da leitura e escrita, a encarregada de educação Sara relaciona o saber ler e escrever ao acesso ao mercado de trabalho.

> **Pesquisador –** o que você acha, o seu filho no ensino bilíngue sabe ler e escrever?
> **Sara –** ler, meu filho lê, quando volta da escola, ouço-lhe a ler, com o irmão, o irmão que está na outra turma, na 5ª classe, ele não estuda citshwa. Até discutem, ouço-lhe a dizer voCÊ, voCÊ, não sabe ler. Discutem mesmo. Até fico duuum, a escutar a conversa. E fico contente, penso que ele vai tirar-nos da pobreza.
> **Pesquisador –**Tirar-vos da pobreza, como assim? Pode explicar-me isso?
> **Sara –** Hoje, mesmo para varrer no quintal, as pessoas querem uma pessoa que partiu lápis, pelo menos ((riso)).

Não há dúvida de que existe uma certa relação entre o mercado de emprego, a escola e leitura e escrita, mas tal relação não pode ser vista de modo linear e mecânico. Dizendo melhor, a leitura e a escrita sempre são apresentadas como instrumentos privilegiados de comunicação e de informação, diante da dinâmica das mudanças nesse mundo produtivo. Mas como diz Foucambert (2014), essa relação termina aí. Fora disso, a escola e o ensino da leitura e escrita nada têm de específico e de concreto com o aumento do desemprego, porque a colocação do homem no trabalho não requer uma atividade de leitura e escrita muito mais intensa. “Pede simplesmente que se faça uma operação reflexiva mais frequente em relação à ação ou à intenção, uma espécie de operação de segundo grau, que a organização do trabalho vigente a partir do século XIX buscava reduzir” (FOUCAMBERT, 2014, p. 11). Todavia, a

ligação direta entre a linguagem e o trabalho, conforme dizem Bakhtin (2011), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017) – compreendida e difundida até os dias de hoje que a burguesia nos apresenta é completamente equivocada, é mecânica e reducionista: a burguesia não compreende as diferenças qualitativas e a mudança ideológica que ocorrem no contexto social concreto no qual cada cidadão vive.

A linguagem é uma atividade constitutiva da consciência ideológica do homem, por isso não pode ser deduzida a partir de uma lógica econômica, porque, segundo Volóchinov (2017) se a dedução da ideologia for a partir dessa base, ignora-se igualmente a essência do fenômeno ideológico.

> Mesmo se a correlação estabelecida for correta, isto é, se os "homens supérfluos" de fato tiverem surgido da literatura devido ao abalo da estrutura econômica da nobreza, isso de modo algum significa que os "homens supérfluos surgiram nas páginas do romance como resultado mecânico e causal dos abalos econômicos mencionados (o caráter absurdo desse tipo de suposição é evidente). Em segundo lugar, a própria correlação não possui nenhum valor cognitivo enquanto não for definido o papel específico do "homem supérfluo na estrutura literária do romance, bem como o papel específico do romance na vida social como um todo. Pois está claro que entre as mudanças econômicas na vida da nobreza e o surgimento do "homem supérfluo" no romance existe um caminho que passa por uma *série de esferas qualitativamente distintas,* cada uma das quais com suas próprias leis específicas e singularidade (VOLÓCHINOV, 2017, p. 105 Destaques do autor).

Desse modo, posso afirmar que a atitude da Sara, ao relacionar o ler e escrever ao mercado do trabalho, e não à formação cultural do homem, desenvolve-se em sintonia com as forças centrípetas burguesas. Segundo Foucambert (2014) "essa preocupação (que se tornou explícita com o taylorismo) em fazer o trabalhador "esquecer o cérebro no vestiário" estava no âmago da escola que a burguesia industrial desejava para o povo" (FOUCAMBERT, 2014, p. 11 Destaques do autor) e hoje se mostra nociva ao desenvolvimento cultural humano, porque, como diz Arena (2020) impede a lógica da reflexão e de compreensão das relações humanas em que os homens se atritam quotidianamente.

Para Bakhtin (1993), exatamente porque a linguagem surge na esfera carnavalesca, os gêneros enunciativos integram o diálogo entre a ideologia oficial e a ideologia do quotidiano. Na luta como essa, ambas as ideologias se modificam e se complementam. Assim, o contato entre Sara e a consciência burguesa da leitura e escrita perde sua relação com o contexto da

comunicação dialógica humana. Adquire, assim, os matizes dessa consciência que aliena e divulga uma palavra única. Diferentemente da arquitetônica geométrica, o que Bakhtin (2012) apresenta é outra arquitetônica, a arquitetônica estética da vida e da responsabilidade, é o vínculo estreito entre o Eu e outro a partir do qual é possível se pensar o ato de ler e escrever no contexto dialógico e não como instrumento técnico deduzido da base econômica.

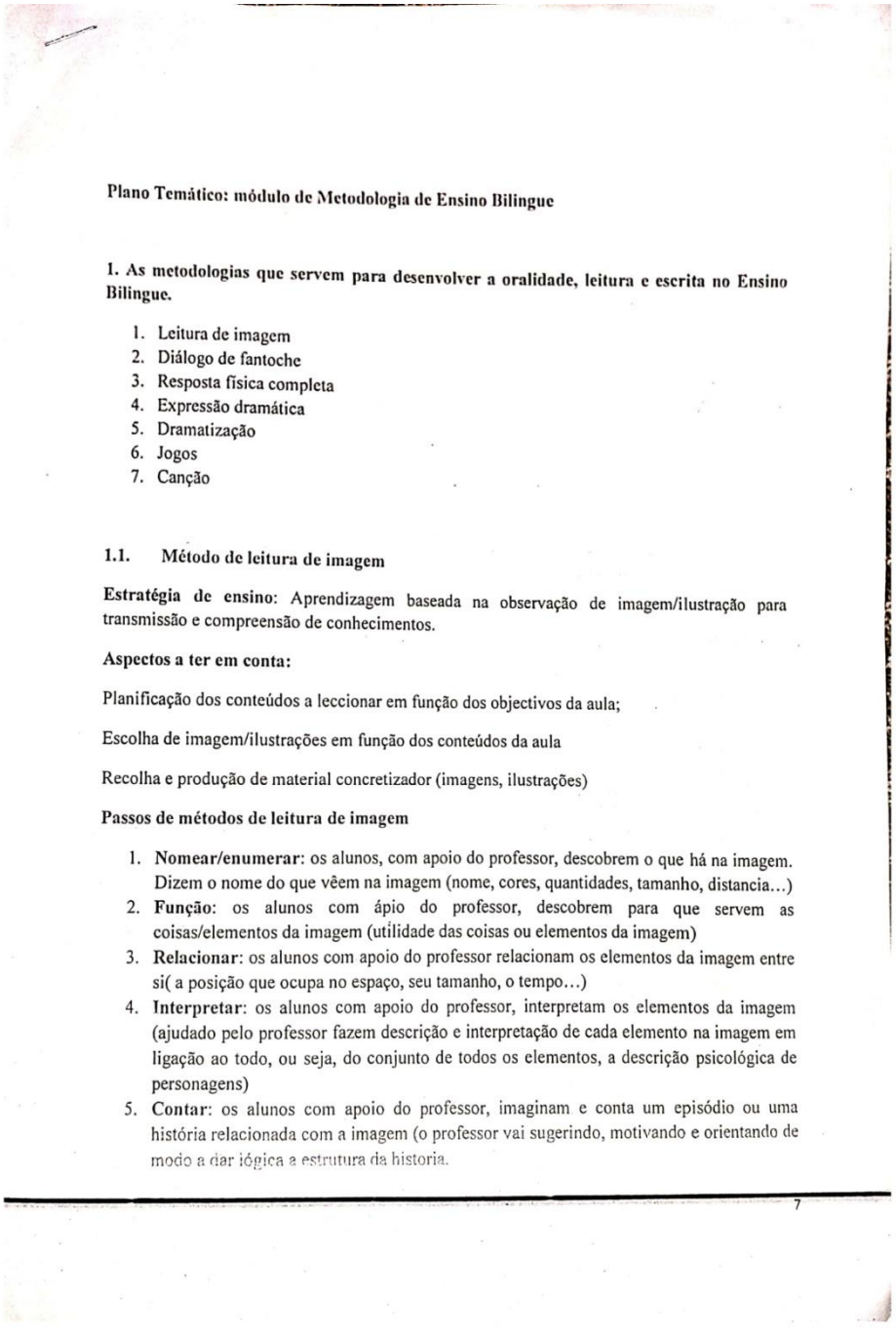
Essa arquitetônica leva, portanto, a compreender a essência da leitura e da escrita de modo bastante diferente do que é o habitual. Trata-se de uma perspectiva em que, como o homem responsivo está no centro da atividade estética, o ato de aprender a ler e escrever ocorre em indissolúvel relação com a formação histórica do homem, com a sua plenitude, com o seu futuro, com o seu caráter profundamente humano. Por isso, a correspondência fonema-grafema, preferida pelos sistemas educativos como mecanismo de aprender esses atos humanos da linguagem, é limitada.

Se, na arquitetônica estética, ler é ter escolhido procurar alguma informação, como afirma Foucambert (2014), uma necessidade (ARENA, 2015), escrever é ter também um projeto-de-dizer ao outro. Tanto para ler quanto para escrever, o universo cultural que banha o sujeito e o seu outro é de extrema importância: ele "constrói as atitudes [...] dá unidade à orientação semântica progressiva da vida, unidade de responsabilidade [...] dá unidade à imagem externa transgrediente do mundo, ao seu reflexo externo, às fronteiras [...] constrói e unifica o horizonte do homem" (BAKHTIN, 2011, p. 189). Tudo isso, ao se estabelecer numa relação mecânica entre a leitura e escrita e as mudanças econômicas, sem, todavia, considerar as especificidades de formação cultural do homem, a situação concreta da troca verbal, como a mãe Sara parece revelar, toma outro sentido. Abala-se e concebe-se como menos importante a própria condição da vida.

Zélia, como formadora dos professores de educação bilíngue, não se debruça muito sobre o tema da leitura e da escrita, eventualmente porque esse não era núcleo do nosso encontro dialógico. Apesar de o interesse estar voltado para questões de formação dos professores do ensino bilíngue, sua concepção de leitura ficou evidente ao explicar o método que ela chama de "*Método de vocabulário, linguagem e predicação"*. Quando foi perguntada por um participante do seminário de capacitação de professores, mostrou compreender a leitura em voz alta como ideal no ensino primário. Antes de prosseguir com a discussão, reproduzo abaixo a cópia do texto de apoio sobre o qual se debruçava, quando Zélia foi

questionada.

Figura 23: Material de apoio utilizado no seminário de capacitação de professores de educação bilíngue



Plano Temático: módulo de Metodologia de Ensino Bilingue

1. As metodologias que servem para desenvolver a oralidade, leitura e escrita no Ensino Bilingue.

1. Leitura de imagem
2. Diálogo de fantoche
3. Resposta física completa
4. Expressão dramática
5. Dramatização
6. Jogos
7. Canção

1.1. Método de leitura de imagem

Estratégia de ensino: Aprendizagem baseada na observação de imagem/ilustração para transmissão e compreensão de conhecimentos.

Aspectos a ter em conta:

Planificação dos conteúdos a leccionar em função dos objectivos da aula;

Escolha de imagem/ilustrações em função dos conteúdos da aula

Recolha e produção de material concretizador (imagens, ilustrações)

Passos de métodos de leitura de imagem

1. **Nomear/enumerar**: os alunos, com apoio do professor, descobrem o que há na imagem. Dizem o nome do que vêem na imagem (nome, cores, quantidades, tamanho, distancia…)
2. **Função**: os alunos com ápio do professor, descobrem para que servem as coisas/elementos da imagem (utilidade das coisas ou elementos da imagem)
3. **Relacionar**: os alunos com apoio do professor relacionam os elementos da imagem entre si(a posição que ocupa no espaço, seu tamanho, o tempo…)
4. **Interpretar**: os alunos com apoio do professor, interpretam os elementos da imagem (ajudado pelo professor fazem descrição e interpretação de cada elemento na imagem em ligação ao todo, ou seja, do conjunto de todos os elementos, a descrição psicológica de personagens)
5. **Contar**: os alunos com apoio do professor, imaginam e conta um episódio ou uma história relacionada com a imagem (o professor vai sugerindo, motivando e orientando de modo a dar lógica a estrutura da historia.

7

Digitalizado com CamScanner

6. **Recontar/recriar**: os alunos em grupo ou individualmente, reconta toda a historia com base na imagem (pode mudar nomes, podem recriar as situações).
7. **Ilustrar**: por fim, os alunos escolhem de tudo o que viram e ouviram, o querem desenhar (no caderno, em folhas soltas, na areia).

1. 2. Diálogo de fantoche

Estratégia de ensino: aprendizagem para o desenvolvimento da oralidade, baseada na interacção comunicativa para transmissão e compreensão do conhecimento.

Aspectos a ter em conta:

Planificação das estruturas a trabalhar em função dos objectivos da aula;

Escolha do diálogo em função das estruturas a trabalhar na aula.

Recolha e produção do material concretizador em função das estruturas (frases) a trabalhar (objectivos, imagens e fantoches).

Passos:

1. Apresentação da informação: o professor diz todo diálogo (o professor tem de decorar muito bem o diálogo), como se fosse a própria pessoa a falar, enquanto aponta (na imagem ou coloca na mão) cada personagem que fala ou usa fantoche. O professor faz a demonstração, pausadamente, para permitir que os alunos acompanhem (poderá repetir mais do que uma vez se for necessário)
2. A leitura de imagens, apresentação dos fantoches e explicação do diálogo: o professor explora as imagens ou os fantoches de apoio ao diálogo (quem e, o que faz?) para que os alunos percebam as palavras do diálogo, para que saibam o significado daquilo que ouvem (deve ser usada a linguagem corporal e pode ser utilizado material concretizador).
3. Repetição dos enunciados: o professor diz cada enunciado do diálogo e aponta (na imagem ou executa na mão) cada personagem que fala ou usa fantoche e os alunos repetem cada enunciado, individualmente ou em grupo de 3 ou 4.
4. Prática acompanhada: o professor circula pela sala e pratica o diálogo demonstrando com alguns alunos (o ideal seria praticar com todos, mas se a turma for numerosa, escolher alguns para manter o interesse da turma).
5. Prática independente: aos pares, os alunos praticam entre si, circulando pela sala e trocando de par (este passo deve ser muito bem acompanhada pelo professor para garantir que todos os alunos pratiquem).
6. Dramatização: os alunos representam os personagens, fazem e dizem como se fossem eles (importante para memorização, ritmo e entoação).

Digitalizado com CamScanner

7. Avaliação: alguns pares representam a turma. No fim, os alunos podem fazer uma pequena analise das representações dos colegas. (as representações devem ser rotativas para permitir a participação de todos os alunos)

1.3. Método Resposta Física Completa

Estratégia de ensino

Aprendizagem baseada na realização de acções para a transmissão e compreensão de conhecimentos

Aspectos a ter em conta:

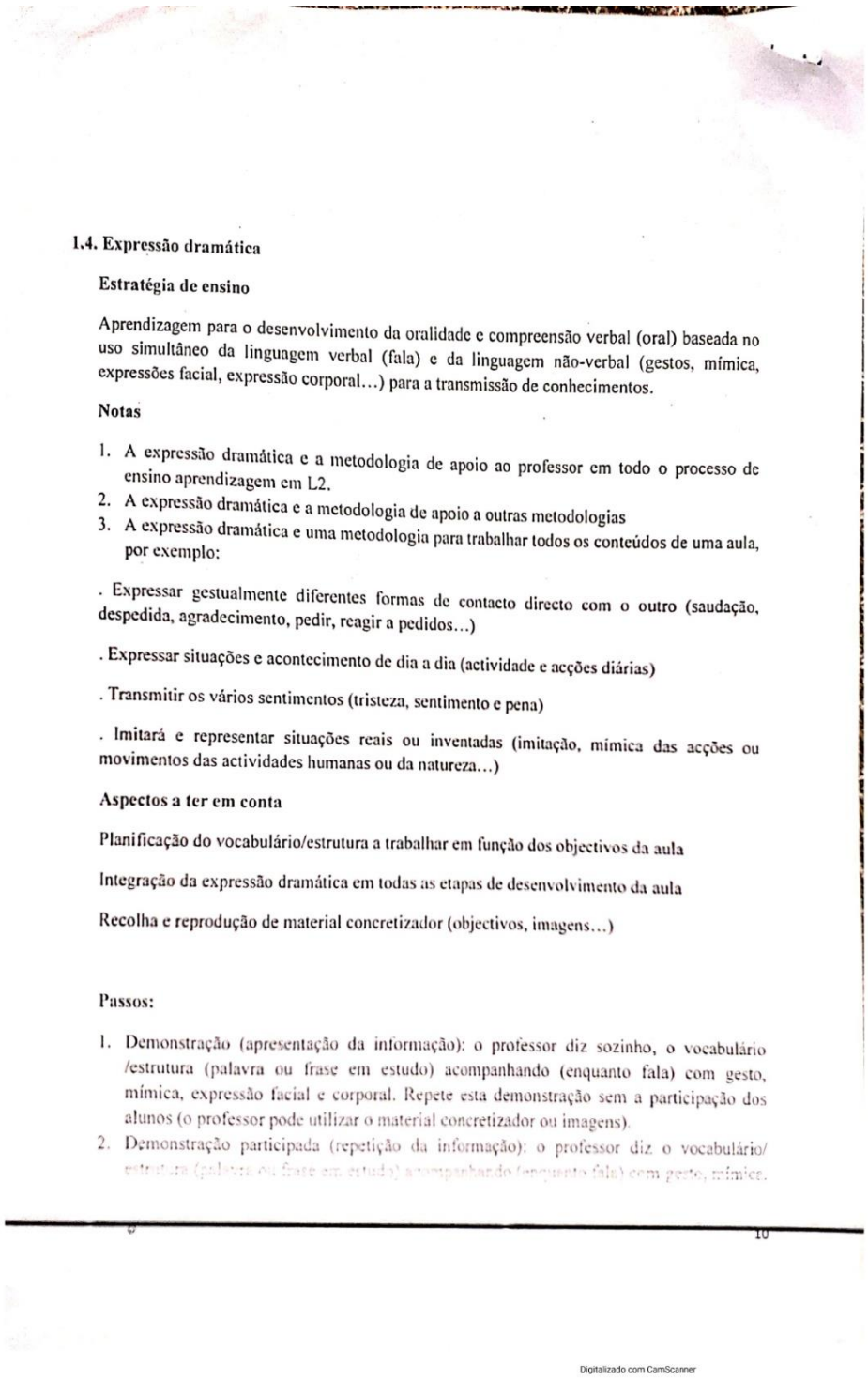
Planificação das acções a trabalhar em função dos objectivos da aula (as acções devem ser sempre apresentadas em pares de opostos, por exemplo: sentar/levantar, entrar/sair…)

Recolha e produção de material concretizador (objectivos, as imagens)

Passos:

1. O professor faz a demonstração sozinho, diz o comando e faz a acção, (por exemplo, diz: sentar e realiza a acção de sentar, diz levantar e realiza a acção de levantar),repete esta demonstração quantas vezes necessária sem participação dos alunos
2. O professor repete demonstrando cada instrução e acção com num pequeno grupo de alunos que realizam as mesmas acções.
3. O professor demonstra cada instrução e acção com turma que realiza as mesmas acções.
4. O professor demonstra e muda as instruções com a turma. Todos realizam as mesmas acções
5. O professor dá instruções mas não realizam as acções. Os alunos ouvem e realizam as acções, 1º a turma toda, depois em pequenos grupos, ou ao contrário (repete 2 ou 3 vezes)
6. O professor dá algumas instruções antigas (já trabalhadas com os outros) e outras novas (em estudo nessa aula) e demonstra as acções. Os alunos ouvem e fazem as acções.
7. O professor dá as instruções (antigas e novas) sem realizar as acções. Os alunos ouvem e realizam as acções.
8. Por fim, os alunos começam a dizer eles próprios as palavras (a dizer e realizarem as acções)
9. O professor pede voluntários para fazer o papel do professor e dar as instruções.
10. Também pode fazer de outros modos, o professor faz as acções (ou chama um aluno para fazer as acções) e pede para a turma toda, ou um grupo dizerem as instruções que correspondem a acção.

Digitalizado com CamScanner



1.4. Expressão dramática

Estratégia de ensino

Aprendizagem para o desenvolvimento da oralidade e compreensão verbal (oral) baseada no uso simultâneo da linguagem verbal (fala) e da linguagem não-verbal (gestos, mímica, expressões facial, expressão corporal…) para a transmissão de conhecimentos.

Notas

1. A expressão dramática e a metodologia de apoio ao professor em todo o processo de ensino aprendizagem em L2.
2. A expressão dramática e a metodologia de apoio a outras metodologias
3. A expressão dramática e uma metodologia para trabalhar todos os conteúdos de uma aula, por exemplo:

. Expressar gestualmente diferentes formas de contacto directo com o outro (saudação, despedida, agradecimento, pedir, reagir a pedidos…)

. Expressar situações e acontecimento de dia a dia (actividade e acções diárias)

. Transmitir os vários sentimentos (tristeza, sentimento e pena)

. Imitará e representar situações reais ou inventadas (imitação, mímica das acções ou movimentos das actividades humanas ou da natureza…)

Aspectos a ter em conta

Planificação do vocabulário/estrutura a trabalhar em função dos objectivos da aula

Integração da expressão dramática em todas as etapas de desenvolvimento da aula

Recolha e reprodução de material concretizador (objectivos, imagens…)

Passos:

1. Demonstração (apresentação da informação): o professor diz sozinho, o vocabulário /estrutura (palavra ou frase em estudo) acompanhando (enquanto fala) com gesto, mímica, expressão facial e corporal. Repete esta demonstração sem a participação dos alunos (o professor pode utilizar o material concretizador ou imagens).
2. Demonstração participada (repetição da informação): o professor diz o vocabulário/ estrutura (palavra ou frase em estudo) acompanhando (enquanto fala) com gesto, mímica,

10

Digitalizado com CamScanner

Bajard (2012) é claro ao dizer que a linguagem oral e a linguagem escrita não são a mesma coisa. Se não é a mesma coisa, também não são as mesmas vias que levam à apropriação. Ao enunciarem que as metodologias apontadas no material ilustrado servem para desenvolver a oralidade, a leitura escrita na educação bilíngue os elaboradores desse mesmo

material pensam que o ensino da linguagem oral e o da linguagem escrita podem ser conduzidos pelos mesmos métodos. Assim, no diálogo que reproduzo, disse que “Este é o método para ensinar a leitura e interpretar o texto [...]” e esse enunciado desvela uma coincidência de visão com a dos elaboradores do material para a formção dos professores do Ensino bilíngue. Assim como os idealizadores da educação bilíngue, Zélia parece dizer que não é possível diferenciar o ensino da língua oral e o da língua escrita. Com Bajard (2012) e Arena (2021), entendo que o caminho para compreensão da língua escrita é um e para a compreensão da língua oral é outro.

> **Zélia –** Este é o método para ensinar a leitura e interpretação do texto, eh, na verdade são três métodos integrados ((enumera-os conforme aparece na cópia))
> **Zélia –** Mas essa pergunta, faz-se? ((riso)). Quem pode responder ao colega? Quem? Aqui há professores mais experientes do que eu.
> - ((murmúrios de todos))
> **Zélia –** vocês trabalham com alunos do ensino primário. É leitura em voz alta. Eles ainda não capazes de ler silenciosamente. Como vocês vão saber que eles estão a ler? Só em voz alta. A leitura silenciosa só depois.

Como tenho estado a registrar com base em vários autores, historicamente criou-se um mau hábito de se distinguir as ações pedagógicas e nelas eleger-se atitudes que dominam, as quais os agentes de poder tomam-nas como ideias para serem ensinadas ao cidadão comum e sem poder político e econômico. Com Foucambert (2014) e Arena (2015) é possível compreender a atitude enunciativa centrípeta da formadora Zélia relativamente à concepção da leitura. Ao ser indagada por um participante do seminário de capacitação de professores de educação bilíngue, a Zélia impõe-se, reproduzindo uma concepção vulgarizada e comum da leitura em voz alta como sendo a única e verdadeira leitura e da leitura silenciosa como uma forma possível de leitura secundária que não pode ser ensinada no ensino primário.

Essa tendência baseia-se sempre numa suposição positivista, que é já sobejamente conhecida, segundo a qual, a palavra, para ser compreendida antes deve ser pronunciada, como uma primeira etapa do processo de apropriação da leitura, a partir daí “chegar a algo mais elaborado, à leitura fluente, à leitura expressiva; depois, interiorizando a fala, à leitura silenciosa” (FOUCAMBERT, 2014, p. 82). Tal não constitui a verdade, segundo Foucambert (2014, p. 83), “a leitura em voz alta não é uma etapa em direção à leitura silenciosa; é uma fase muito elaborada que supõe que já sabe ler” e em razão disso, não se pode falar de vários

tipos de leitura, como costuma ser: “a leitura é uma ou ela não é, ela é essa possibilidade de se ler lentamente, depressa, para obter informações [...]” (FOUCAMBERT, 2014, p. 83).

Arena (2015) entende que não há necessidade de se separar a leitura em voz alta e a leitura silenciosa como se fossem duas categorias distintas. Segundo o autor, esta segunda categoria, por não ter uma manifestação ostensiva tem sido ostracizada, porque os professores confundem as ações de ensino e as de avaliação da leitura oral; a leitura oral, por ser materializada, tem sido eleita como ideal, porque “seria facilmente controlável e avaliável” (ARENA, 2015, p. 142).

> Há, no entanto, outro critério que, em vez de opor as duas categorias, pode fundi-las. Refiro-me ao critério de sentido que pode estar ao largo tanto da conduta oral, quanto da do leitor que modula os lábios ou que nenhum movimento deixa externamente se manifestar. Esse traço, de atribuição de sentidos, afasta-se da percepção pelos órgãos sensoriais para situar-se no reino da metacognição, das operações intelectuais que o aprendiz de leitor realizar ao tentar ler. [...]. Se o traço de atribuição de sentido não estiver presente nem na estrutura da atividade, situação costumeiramente verificada entre alunos, a leitura oral e a ruidosa seriam a mesma manifestação. Não haveria, portanto, nenhuma distinção entre elas (ARENA, 2015, p. 142).

Com o enunciado presente nas palavras orais segundo as quais “Como vocês vão saber que eles estão a ler? Só em voz alta. A leitura silenciosa só depois” Zélia deixa claro que sua visão de leitura, insere-se na concepção de leitura ruidosa que Arena (2015) descreve, como uma leitura despreocupada com a construção de sentido. Para o autor, nessa visão “a preocupação com a avaliação orienta o modo de ensinar e, mais que isso, orienta o modo de o aluno aprender a ler e de elaborar conceitos sobre o que seria efetivamente ler”. Para Geraldi (2011, s/p), esta questão sempre levantada por professores, relativa à avaliação de uma atividade: “Se não exijo nada como resultado dessa leitura, como vou saber se o aluno leu? ” é pulverizada por um olhar capitalista no qual qualquer atividade realizada, incluindo-se a atividade de aprender a ler, visa apenas a ser uma atividade rendosa.

É evidente que no mundo capitalista, o conhecimento ignora a singularidade do sujeito cognoscente em um processo contínuo de formação para defender a sua opção de não contradição. É sabido que os índices sociais de valor centrípeto resultantes de uma língua única, no tempo da troca verbal, da interação desarticulam o movimento e o avanço das forças centrífugas, impedem também o sujeito de exercer a sua liberdade de decisão e escolha e, consequentemente, comprometem os resultados para a promoção do plurilinguismo.

Com isso pretendo dizer que concordo com Foucambert (2014), ao dizer que “leitura é uma” conforme já mencionei, entretanto, dada a multiplicidade de situações nas quais a leitura é aplicada, acredito também que é tarefa da escola e de todos os que respondem pelas políticas educativas – e a Zélia, como formadora de professores, faz parte dessa autoridade –, a valorizarem o sujeito que lê e o seu outro, isto é, ao invés de engessar as práticas de leitura, devem torná-las flexíveis.

Nessas práticas, a leitura é um tempo-espaço, o cronotopo de perguntas e respostas. Não é o cronotopo de mudez no qual apenas uma voz pode ecoar verticalmente, isto é, de cima para baixo, como portadora de uma única verdade, monologicamente fechada e não suscetível à pergunta ou à resposta. O cronotopo de perguntas e respostas é cronotopo da responsabilidade motivada pela interação entre sujeitos históricos de vidas inacabadas e de consciências que se transformam porque não esgotam os sentidos das palavras no encontro dialógico. É o cronotopo da luta e contradições para a formação da consciência ideológica do homem. Enfim, é o cronotopo descrito por Bakhtin (2011, p. 117) no qual:

> [...] eu e outro nos encontramos mutuamente na contradição absoluta do conhecimento onde o outro nega a si mesmo dentro de si e ao seu dado-existência, de meu lugar único no acontecimento da existência eu afirmo e consolido axiologicamente a presença dele que ele mesmo nega, e para mim essa mesma negação é apenas um momento dessa sua presença. Aquilo que o outro verdadeiramente nega em si mesmo é o que eu verdadeiramente afirmo e preservo, e com isso crio pela primeira vez a alma dele em um novo plano axiológico da existência.

Acredito ser neste contexto, longe das categorizações, mas dentro de forma única de leitura, é óbvio, com as suas modificações em função das necessidades e das situações de uso da linguagem que o leitor não assume uma posição de decifrador, mas de um interlocutor. Como diz Arena (2015), o leitor avança em uma leitura se souber fazer perguntas para o texto, com os indícios de que dispõe no início, e os indícios que percebe durante o desenrolar da trama ou da argumentação. Acredito que em Zélia, como formadora dos professores, a voz da responsabilidade, deveria sugerir escutar a palavra do Outro e responder-lhe como outra consciência viva. Mas com Bakhtin (2012), compreendo que a palavra da Zélia não parece dever ético que envolve o Outro. Descarnada do ético e da estética, a palavra dela desconsidera a eventicidade do Ser, unicidade e singularidade, ao desqualificar as relações

dialógicas e servir de força que apaga o Outro.

Na destacada pergunta de um riso, “Mas essa pergunta, faz-se? ((riso)), Zélia comprova que sua preocupação é a de rebater as palavras do participante para se impor como uma voz única, uma voz de autoridade que domina, porém, a meu ver, uma concepção equivocada da leitura, se considerar as palavras de Foucambert (2014) e Arena (2015), que acabei de analisar. Nesse caso, o riso contrapõe-se ao riso estudado por Bakhtin. Como expliquei noutras passagens deste estudo, o riso de Bakhtin está voltado “contra o supremo, para a mudança dos poderes e verdades, para a mudança da ordem universal” (BAKHTIN, 2018, p. 145).

É um riso ambivalente, porque, segundo o mesmo autor, combina, simultaneamente, ao momento da crise e o da mudança, o da morte reconhecida no passado como uma verdade e o nascimento de uma nova verdade (BAKHTIN, 2018). Portanto, entendo que o momento do riso é um tempo dialógico, o tempo de escuta de vozes outras, é o tempo para a troca verbal com o outro. Bakhtin afirma (2010), a partir da análise do romance de Rabelais, que no carnaval, uma relação dialógica carnavalesca é sempre orientada para a ordem da descentralização, rebaixamento e degradação do oficial: “O riso popular que organiza todas as formas do realismo grotesco, foi sempre ligado ao baixo material e corporal. O riso degrada e materializa [...]. Degradar significa entrar em comunhão com a vida [...] (BAKHTIN, 2010, p. 19).

A pergunta do professor-participante é uma voz que quer ouvir outras vozes para se engravidar, porque acredita que se se engravidando parirá outros sentidos (ARENA, 2006). Entretanto, o modo como a Zélia responde a essa pergunta, “Mas essa pergunta, faz-se? ” revela uma total desqualificação do Outro, revelando-se um sujeito sem diálogo. Para ela, não há cabimento alguém pensar como o professor pensa, portanto, a pergunta não poderia ser feita porque revela ignorância. Era preciso dar ouvido ao Outro. Dar ouvido à palavra do outro significa promover encontros de trocas verbais e estar aberto a dar-lhe espaço para a renovação da sua memória do futuro. A palavra quer ser ouvida, compreendida e respondida. Quando foi respondida, ela entra no jogo dialógico infindo.

Com as palavras de Bakhtin, é possível entender as relações dialógicas desejadas pelo professor-participante. Como sujeito responsivo, ele deseja escutar, o que demonstra que compreende a vida, as relações mediadas pelos enunciados, marcadas pela troca de perguntas

e respostas repletas de sentido e vida. Tudo o que procurei mostrar até aqui é que as forças centrípetas suplantam o Outro e sua singularidade, emudecendo-lhe.

A participação desse outro nos eventos deixa de fluir de forma livre porque as práticas históricas dominam. Como diz Bakhtin (2018), nesse mundo em que a palavra do Outro domina, o drama é sempre o mesmo "construído de palavras objetivas representadas. A ausência do discurso diretamente referencial é um fenômeno comum" (BAKHTIN, 2018, p. 215). Ao lançar essa crítica, quer Bakhtin (2018) entender o *skaz* (conto) não como "uma orientação centrada na forma da narrativa, no discurso falado e nas respectivas particularidades linguísticas" (BAKHTIN, 2018, p. 219).

Para o autor, o *skaz* "é acima de tudo uma orientação voltada para o discurso do outro e, consequentemente, para o discurso falado. Ou por outra, no *skaz* os discursos das personagens participam do diálogo e entram diretamente no diálogo ideológico real, isto é, na comunicação discursiva real da qual a obra participa e na qual é assimilada na sua plenitude (BAKHTIN, 2011). Bakhtin vai interessar-se pelo mundo dialógico que tem vidas e vozes, consciências, linguagens que lutam permanentemente por dar origem a novas vidas, novas consciências e novas linguagens. É um mundo do tipo especialmente diverso em que o discurso do autor, apesar de estar no mesmo plano com o discurso das personagens, entretanto dialoga com ele e se banha dele.

Desse modo, entendo que ao tomar com uma especificidade a sua função de formadora e orientadora do trabalho dos futuros professores de educação bilíngue, Zélia deveria ser como pensa Bakhtin (2018), porque é absolutamente necessário o encontro de palavras: uma "orientação centrada na palavra do outro e a orientação centrada no discurso falado" (BAKHTIN, 2018, p. 220). Não deveria ver somente o discurso falado tão-somente na palavra do outro de forma isolada, porque isso implica não compreender o ato humano.

Ao terminar esta discussão, no próximo tópico, dou continuidade à análise das vozes orais e focalizo vozes das professoras de educação bilíngue e seus alunos da 3ª e 4ª classes na sala de aula, igualmente pelos sentidos das forças centrípetas e forças centrífugas que atuam no ensino de línguas moçambicanas e no da língua portuguesa, para entender luta de forças sociais encarnadas pelas professoras para se ensinarem os atos culturais do ler e escrever.

3.4 A língua escrita: os diálogos da sala de aulas

A reflexão sobre as atividades de ler e escrever a língua citshwa e a língua portuguesa que são abordadas teve um lugar e sujeitos concretos, únicos e irrepetíveis: as salas de aulas e professoras do ensino bilíngue de uma escola da cidade de Vilankulo, por isso não são generalizáveis. Pretendo, no fundo, analisar algumas situações observadas em duas turmas da 3ª e 4ª classes do ensino básico na educação bilíngue no âmbito da pesquisa para completar o conjunto de questões levantadas no início. A reflexão, como outras feitas nos tópicos anteriores, gira em torno dos sentidos das forças centrípetas e centrífugas que permeiam os atos de ensinar a ler e escrever no ensino da língua citshwa e da língua portuguesa no programa de educação bilíngue. Quer dizer isto que há vozes das professoras e dos alunos que circularam na sala e refletem vozes, práticas e resultados de vários tempos, antigos e modernos, revelando que o campo da alfabetização aparece cada vez mais claramente como um campo de batalha política, porque são várias as fontes históricas e ambientais que influenciam as práticas dos professores e nem sempre são práticas que compreendem o ato de ler e escrever como uma prática cultural e histórica passível de uma aprendizagem baseada em atos interacionais como o Outro, isto é, de alteridade.

Com Volóchinov (2017), segundo o qual a palavra na vida não é estática nem autossuficiente, compreendo que desde os primeiros anos de escolarização do aluno, a atitude do professor deveria ser a de ensinar ao aluno a língua escrita como palavra móvel, em vez de apenas dar-lhe as regras de funcionamento do sistema linguístico. Se a palavra está em movimento contínuo de formação e de constituição dos sujeitos pelo embate com outras palavras, seria também, como pensa Arena (2009), necessário que o aluno aprendesse, orientado por objetivos e finalidades, a ampliar e a mobilizar conhecimento temático e linguístico para a atividade de ler como uma prática cultural e histórica legada pelas gerações precedentes.

Outras práticas são evidenciadas pelas professoras na sala de aula, porém, essas não são seguras porque não garantem resultados desejados, isto é, que os alunos desenvolvam possibilidades intelectuais para compreender um dado texto lido nas suas relações com o mundo de seu entorno sociocultural. Tais práticas são as que aparecem mais evidentes nas

transmissões das professoras em sala de aula, mostrando raízes de uma prática pedagógica tradicional do mundo ocidental. Submetem-se os alunos a atos de uma pura oralização do texto, entendida como "transcrição de um código escrito, sem atribuição de sentido ao texto" (ARENA, 2008, p. 21). Conforme assinalei anteriormente, destacando as palavras de Arena (2008), esse ato não se confunde com a locução, o ato de comunicar um sentido elaborado ao Outro em voz alta. De acordo com Arena (2008) a diferença entre um ato e o outro reside no fato de que na oralização ou simplesmente na pronúncia, a transmissão do texto ao Outro não está vinculada a nenhum sentido e no segundo, há um objetivo, uma intenção e uma finalidade a serem transmitidos ao Outro. Na oralização pressupõe-se que o bom leitor é aquele que pronuncia bem as palavras, bem aos sinais de pontuação. Para o professor, os modos de ler e escrever se confundem com os modos de ouvir para avaliar.

Observemos a situação do evento nº **1 do dia 31. 05. 2019**. Aula de Português da 3ª classe do programa de educação bilíngue

Evento nº 1: aula de Língua Portuguesa, 3ª classe – professora Sarneta
Modalidade de ensino: Educação bilíngue
Data: 31 de maio de 2019
Alunos presentes: 23
Material didático: Texto *Eu sou o "s"*do livro *Vamos ler e escrever em Língua Portuguesa* (INDE, 205), pág.

Descrição do evento:

1. O tema da aula escrito na lousa (quadro preto) pela professora: Leitura e interpretação do texto *Eu sou o "s"*

2. A professora começa a aula chamando a atenção dos alunos para não falarem citshwa na aula que segue de Língua Portuguesa. Porque alguns alunos (a maioria), quando entraram na sala voltando do intervalo de 5 minutos, continuaram a falar citshwa (LM), saltando e pulando de um lado para o outro.

3. A professora disse: **agora não é aula de citshwa, citshwa parou....acabou o intervalo, falaram citshwa na disciplina de Matemática, não ficaram satisfeitos? Agora é português**.

4. *((*Com os olhos voltados para mim, disse: **Sei que é difícil, mas também é complicado isso, falar uma língua, de repente deixou pegou outra (riso)).** *Os alunos também riram, e começaram novamente a conversar em citshwa.*

[...]

Esse enunciado reporta a situação de alternância das línguas, Citshwa e Português durante a aula. Mas antes, é preciso assinalar que esta turma, segundo as palavras da professora Sarneta, tem 23 alunos e todos estavam presentes nesse dia. Este número de alunos prova que o ensino bilíngue é menos aderido, atendendo que nas turmas "normais" do ensino monolíngue, o número de alunos se situa muito acima de 50 alunos. Nas aulas observadas, compreendi que a professora tem hábito de escrever o tema da aula no quadro (lousa) para os alunos o copiarem nos seus cadernos. Compreendo também que fragmentos de frases, entendidas equivocadamente como textos, acompanham as aulas de línguas e atuam como motivadores da oralização, já que de suportes para o ato de ler propriamente dito não podem ser. Além de motivadores da oralização, são sustentáculos para o ensino de regras de funcionamento do sistema linguístico desprovido de sentidos, revelando-se caminho não apropriado para o ensino de atos de ler e escrever.

O enunciado mostra claramente que antes da aula observada, antecedera a aula de Matemática dada em língua citshwa. Só para recordar, na 3ª classe, segundo o modelo de educação bilíngue adotado em Moçambique, todas as disciplinas são leccionadas em língua citshwa, exceto a disciplina de Português. A língua citshwa constitui o meio de ensino de todas as disciplinas e o Português é somente uma disciplina que deveria veicular conhecimento de ler e escrever em português. É na sequência da troca de línguas que surge o enunciado da professora Sarneta, segundo o qual: "agora não é aula de citshwa, citshwa parou....acabou o intervalo, falaram citshwa na disciplina de Matemática, não ficaram satisfeitos? Agora é Português". Ao pronunciar esse enunciado, a professora reproduz a regra que os idealizadores do ensino bilíngue determinam no PCEB e no Programa de ensino analisados anteriormente, a de estabelecimento de fronteiras entre as línguas, tornando-se, deste modo, uma força centrífuga anulada pelas forças centrípetas. Ao dublar o pensamento oficial, vejo nela uma professora com uma atitude passiva e se posiciona pelo avesso em relação ao postulado de luta de forças sociais para a formação criadora da linguagem prevista por Volóchinov (2017) e por Bakhtin (1993).

Volóchinov e Bakhtin postulam que a luta de forças sociais é estruturante na criação da linguagem porque acreditam que é graças a ela que o plurilinguismo social que dá vida ao

homem se constitui e que este homem, por sua vez, graças ao plurilinguismo social orquestra e projeta todos os seus temas, todo o seu mundo objetal, semântico, figurativo e expressivo. A força centrípeta da língua constitui uma só voz em meio da diversidade e se caracteriza por um só pensamento, indicado como verdadeiro, que centraliza outros pensamentos e impõe certa interpretação única acerca dos eventos da vida, ao garantir uma unificação firme de certas linguagens e desqualificação de outras que não se submetem ao pensamento único.

Para Bakhtin (1993) essa força em tudo que é um gênero sem-vida e distinto obviamente do gênero romanesco. Segundo o autor, apesar de se ter tentado introduzir, ao longo dos anos, vários matizes no processo da sua formação, isto é, de Aristóteles aos nossos dias, entretanto "seu conteúdo básico permanece estável" (BAKHTIN, 1993, p. 88). Esse conteúdo está condicionado pelos destinos sócio-históricos das línguas europeias, pelos destinos do discurso ideológico, enfim por "aquelas *forças da unificação e centralização das ideologias verbais" (*BAKHTIN, 1993, p. 81 Destaques do autor). Entretanto, no romance, as vozes lutam porque para se imporem umas às outras porque são pluriestilísticas, plurilíngues e plurivocais. Trata-se, segundo Prado (2017, p. 225) de pontos de vistas contraditórios, de diferentes apreciações e valorações, prefigurando o que ela chama de diálogo

> No diálogo, as palavras exercem determinada força, que podem torná-las legítimas ou ilegítimas. Na luta da palavra que quer ganhar e não quer perder, qualquer negação pode apagar alguma consciência e centralizar uma única palavra, fazendo morrer as demais. A possibilidade da palavra viva, portanto, de ser livre, a torna palavra utópica no guia ou em qualquer livro didático. A palavra viva, aberta à alteridade, está sempre se "desenvolvendo" [...] e não pode sobreviver senão na vida. Nenhuma obra pronta e acabada será capaz de proporcionar novas criações e novos moveres de palavras (PRADO, 2017, p. 225).

Desse modo, entendo que, como um dos interlocutores mais importantes do aluno na apropriação da cultura escrita e dos valores humanos, a professora Sarneta deveria ter agido como uma força centrífuga para inculcar nele o espírito de luta e não de abstinência e de fracasso em relação às forças centrípetas. Quero com isto dizer que a sua atitude, ao mandar calar os seus alunos e impedir-lhes o uso da língua que é habitual, tornou a sala de aulas não como um ambiente carnavalesco, mas como um lugar hostil e de palavras e vozes apagadas que querem circular livremente pela língua que é habitual. A professora estaria, desse modo, a

anular

> as palavras próprias que já foram palavras alheias [...]. Esse fechamento de sentidos dado pela preexistência de um sistema de valor transforma a dialogicidade do discurso em proferição da voz de uma única consciência. A questão a ser posta, portanto, é que o homem é incapaz de emancipar-se, de ser considerado homem livre no seu agir, sem o outro e sem outras vozes. Desse modo, o processo de humanização ocorre porque, certo de seu inacabamento, o homem estabelece trocas verbais, sociais, culturais e históricas com outros homens, pela necessidade e desejo do outro (PRADO, 2017, p. 225).

Ao contrário disso, Bakhtin (2016) recomenda que a palavra do Outro, que se manifesta para falar, deve ser sempre ouvida porque está à procura da compreensão responsiva.

> A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e *assim ad infinitum*. Ela entra no diálogo, cujo sentido é infindo (mas que pode ser fisicamente interrompido para esse ou aquele participante). Isto, é claro, em nenhuma medida debilita as intenções puramente objetivas [...] da palavra, a sua capacidade de concentrar-se em seu objeto. Ambos os elementos são dois objetos da mesma coisa, e são indissolúveis. O rompimento entre eles só pode acontecer na palavra deliberadamente falsa, isto é, naquela que visa a enganar [...] (BAKHTIN, 2016, p. 106 Destaques do autor).

É verdade que, enquanto falavam a sua língua materna, mostravam-se à vontade, rindo e pulando de um lado para o outro, sinalizando uma alegria, no entanto, a professora entendeu isso também como barulho. Com isso não quero dizer que a professora deveria deixar os alunos provocarem barulho na sala de aula. O próprio Bakhtin admite que a palavra possa ser fisicamente interrompida para dar lugar a voz do Outro. A interrupção permite a alternância dos sujeitos e das réplicas para uma melhor circulação do diálogo. Entendo que é nesses termos que a interrupção da palavra deve ser feita para permitir o diálogo e não para impedir a circulação da palavra livre, como tem sido habitual na escola pública.

Com isso, pretendo chegar às palavras do próprio Bakhtin (2011), reproduzidas por Todorov (2011), ao dizer que “ao lado da explicação por leis [...] é preciso praticar a compreensão da liberdade humana” (TODOROV, 2011, p. XXXI). Significa que sala de aulas há-que-haver uma disciplina e uma liberdade. Isso não se confunde com o relativismo nem com dogmatismo, porque tanto um quanto o outro “excluem igualmente qualquer discussão, qualquer diálogo autêntico, tornando-os seja inúteis (o relativismo), seja impossíveis (o dogmatismo) ” (TODOROV, 2011, p. XXXI).

É interessante observar que a professora Sarneta parece reconhecer que a língua pode ser fator de impedimento. Ao dizer que "Sei que é difícil, mas também isso é complicado [...], isto é, falar uma língua e de repente deixá-la e pegar outra (riso) *"* vejo sua atitude condicionada pelas tendências sócio-históricas relativistas. A ser isso, não concordo com ela, porque para Bakhtin, a palavra minha e a palavra outra são uma unidade da vida. Isto é, "a sua verdadeira essência sempre se desenvolve na *fronteira de duas consciências, de dois sujeitos [...]* é sempre um estenograma do diálogo de tipo especial: a complexa inter-relação do texto [...] e do contexto emoldurador a ser criado [...] é o encontro de dois sujeitos, de dois autores" (BAKHTIN, 2011, p. 311).

A concepção relativista e restrita do diálogo como uma das formas composicionais do enunciado da professora Sarneta vê-se na forma como pensa e pratica o ensino bilíngue na sala de aula: palavra dividida em dois sentidos. A sua atitude divide-se em duas posições: ou interditar a mistura de línguas na sala de aula para obedecer à regra estabelecida pelo discurso oficial, ou liberá-la como uma atitude transgressora. Entendi que tal atitude não se revela apenas na aula de Português, mas também na aula da língua Citshwa. Conforme ilustra o diálogo seguinte, a professora Sarneta repreende um aluno porque responde em Português à sua pergunta feita na língua Citshwa. Ora vejamos:

> Evento nº 1: aula de Língua de Citshwa, 3ª classe – professora Sarneta
> Modalidade de ensino: Educação bilíngue
> Data: 31 de maio de 2019
> Alunos presentes: 23
>
> Material didático: Texto *Basiselelu ka Wutshamu ga tumbunuk/ Limpeza do meio ambiente (tradução minha) (INDE, 2010, p.111-113)*
>
> 1. A professora começa a aula perguntando em língua citshwa aos alunos o que teriam visto na última aula: Hi gondzili yine a vhiki gi ngahundza? O que aprendemos na semana passada? Ehm? E os alunos respondem: hinu lera/ lemos. A professora pergunta: basi? **Hi no lera basi? kuhava zvinwani hinga maha?/Só**? Apenas lemos? Nada mais fizemos? A **himahangui a citovetu**? Não fizemos exercícios?
>
> 2. Um aluno respondeu em Português: fizemos exercícios. A professora repreendeu-o e disse: não pode responder em Português porque estamos na aula de citshwa. Em seguida, os puseram-se a rir

É interessante notar que como na aula de Português, na aula de língua Citshwa, a

problemática do texto também é fundamental. Há uma percepção da professora de que o texto é ponto de partida para o ato de ensinar, apesar de o sugerido pelos elaboradores desse livro didático de língua Citshwa e utilizado pela professora ser um não-texto. De acordo Bakhtin (2011, 2018), todo o texto como enunciado tem sempre um autor, coletivo ou individual, que no próprio enunciado podemos escutá-lo. Entretanto, o texto referido não tendo essas características deixa de ser texto. Além da falta de um autor específico, um sujeito cultural e histórico, concreto e singular não tem relação com uma realidade fora dele. Como sabemos, para Volóchinov (2017), só é signo ideológico todo o material semiótico que reflete e refrata outra realidade.

Indo agora à questão das práticas linguísticas alusivas a este item, parece que a professora Sarneta quer entender o discurso oficial, tal como foi enunciado, como um instrumento abstrato que serve à repetição do pré-determinado por outros a todos que agem no ensino bilíngue moçambicano, independente das trocas verbais irrepetíveis produzidas em tempos e espaços diversos. Descarnado do ato ético e estético, o discurso oficial no PCEB e nos programas de ensino bilíngue não considera a eventicidade do Ser e sua unicidade, ao uniformizar as relações de ensino e de aprendizagem da linguagem e servir de substituto do sujeito falante professor e do sujeito falante aluno únicos e irrepetíveis.

Quando a professora inibe os alunos de falarem a língua Citshwa na aula de Português e Português na aula de Citshwa, ela refere-se, a meu ver, àquilo que no texto de Volóchinov (2017), entendo como estilo linear, em oposição ao estilo pictórico. De acordo com Volóchinov (2017), o estilo linear refere-se a uma forma de transmissão de enunciados em que a palavra alheia quase apaga a palavra autoral e alcança do ponto de vista gramatical e semântico, uma independência, um isolamento e uma solidez. Sarneta apaga-se perante o discurso oficial e passa a reproduzir o que ele dita como regra.

E é a isso que Bakhtin (2011) critica, por entender que "Onde não há palavras não há linguagem e não pode haver relações dialógicas [...] As relações dialógicas pressupõem linguagem [...] e dois enunciados confrontados de dois sujeitos diferentes" (BAKHTIN, 2011, p. 323). Como disse inúmeras vezes, ao longo deste estudo, não subjugo o uso da língua portuguesa pelo das línguas maternas moçambicanas, e o mesmo não o digo das línguas maternas moçambicanas a favor da língua portuguesa, porque aí não existe plurilinguismo. Acredito naquilo que Bakhtin afirma: "As línguas, dialetos (territoriais, sociais, gírias), estilos

de linguagem (funcionais), digamos o discurso familiar do cotidiano e a linguagem científica, podem entrar naquelas condições dialógicas, isto é, conversar entre si" (BAKHTIN, 2011, p. 325).

Existem muitos estudiosos moçambicanos e estrangeiros que abordam a questão das práticas linguísticas bilíngues na sala de aula (CHIMBUTANE, 2006, PATEL, 2012, CHAMBO, 2018, BAKER, 2011, respectivamente, para ilustrar, vindos maioritariamente da Linguística Aplicada e se debruçam sobre os conceitos de translinguagem, aprendizagem intercultural ou colisão de linguagens, entre outros, no entanto esses conceitos diferem do conceito de plurilinguismo de que estou a falar. Com Bakhtin (2011), compreendo as práticas linguísticas na sala de aula como relações dialógicas, lembrando que as relações dialógicas são índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente linguísticas (sintático-composicionais), como apontam os conceitos acima mencionados. "As relações dialógicas são possíveis, entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso" (BAKHTIN, 2011, p. 323).

Para este autor, é partindo dessas relações dialógicas, isto é, da troca de enunciados que os falantes partilham sentidos, movem-se livremente no diálogo ignorando as fronteiras do enunciado, ignorando a soberania das vozes, porque mal que uma dada voz entra nas relações dialógicas recebe outras vozes e nelas entra a voz do outro. É evidente que não concordo com o termo tradução ou bilinguismo dinâmico utilizado por García e Lin (2016) para se referirem ao conceito de práticas heteroglóssicas pensado por Bakhtin, no entanto acredito nela quando compreende que o conceito de bilinguismo não se limita ou não se centra nas línguas, mas nas múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se envolvem para dar sentido ao seu mundo (GARCÍA; LIN, 2016, GARCÍA; SYLVAN, 2011).

Baker (2001), um dos estudiosos mais influentes no campo da educação bilíngue, vê o termo tradução como um ato de ler e discutir um tópico numa língua e escrever sobre ele numa outra. Não é a isso que se refere o conceito das práticas heteroglóssicas que Bakhtin discute. Da mesma forma, não posso assumir o conceito de tradução, também não assumo o conceito de bilinguismo dinâmico ou flexível por ser simplesmente ambíguo. As relações dialógicas entre os enunciados, que atravessam por dentro e por fora os interlocutores numa dada sessão de troca verbal referem-se ao conceito de plurilinguismo que estou a defender.

Devo lembrar que o conflito revelado pela professora Sarneta já vem enunciado no

próprio discurso oficial que analisei no primeiro tópico deste capítulo, que, apesar de falar da promoção da diversidade, no entanto estabelece fronteiras entre as línguas, alegando que a mistura prejudica a aprendizagem da língua portuguesa, que é língua oficial. Trata-se de uma concepção muito restrita do plurilinguismo, assumida pela professora Sarneta como uma forma ideal a ser ensinado aos alunos.

Mas eu considero que cada língua é uma réplica de um grande diálogo cultural e linguístico. Por isso, compreendo que duas línguas, quaisquer que sejam, se confrontadas em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos isolados), promovem as relações dialógicas, o real plurilinguismo dialogizado (BAKHTIN, 1993).

Nesse sentido, posso afirmar que a atitude da professora Sarneta revela uma ressonância da palavra oficial, o que para Bakhtin (2011) se configura como auto objetivação, auto alienação, atitude essa que não gera uma palavra criadora uma vez que "Ao objetivar a mim mesmo (isto é, colocar de fora de mim mesmo), ganho a possibilidade de uma relação autenticamente dialógica comigo mesmo" (BAKHTIN, 2011, p. 328) e perco uma possibilidade de uma relação autêntica dialógica com o outro. "Só o enunciado tem uma relação imediata com a realidade e com a pessoa viva falante" (BAKHTIN, 2011, p. 328), na luta com os enunciados dos outros.

Para Bakhtin (2011), a palavra socrática é isonômica a si mesma. A palavra isonomia supõe que uma consciência seja igual a si em relação a uma verdade alheia (compreendida de maneira abstrata e sistemática), daí que não cria um diálogo autêntico: não cria diálogo a palavra que "apenas monta os pontos de vista alheios, as verdades alheias, renunciando inteiramente ao seu ponto de vista, à sua verdade" (BAKHTIN, 2011, p. 339). Mas a questão a ser posta para Bakhtin é outra: o ativismo é uma *consciência viva e isonomia do outro*, porque "interroga, provoca, responde, concorda, discorda, etc." (BAKHTIN, 2011, p. 329).

Diferentemente de Sarneta, a professora Isabel cria um espaço compartilhado com os seus alunos, para usar de forma alternada e livre citshwa no meio da aula de Português, o que se afigura um confronto com a palavra oficial. A aula descrita abaixo é a primeira aula da professora, depois de um dia que eu me fiz à escola, sem a encontrar pelos motivos que já mencionei no capítulo 2.

Estive com ela na hora de cantar o Hino Nacional. Saímos juntos para a sala. Enquanto caminhávamos, ela perguntou-me se queria ver antes de entrar na sala o seu plano de aula ou

saber o que ela tinha preparado para aquele dia. Compreendi que ela continuava a confundir a minha presença com a inspeção de aulas de que, segundo as suas próprias palavras no encontro que tivemos com o diretor da escola, era alvo.

Disse-lhe, para reforçar o que vinha lhe explicando, para ficar à vontade porque a minha presença nada tinha a ver com a inspeção, mas o desenvolvimento das relações dialógicas. Ao entrarmos na sala, da mesma forma como procedeu a sua colega, cumprimentou os alunos, apresentou a mim a eles, e eles a mim. Em seguida, mandou-me escolher o lugar para sentar. Como fiz na aula da professora Sarneta, escolhi o lugar do fundo da sala para poder ver e ouvir a todos.

Depois de escrever no quadro de giz o tema da aula, exigiu o Trabalho Para Casa, vulgarmente designado pela sigla TPC, uma ferramenta de controle e avaliação utilizada comumente pelos professores, da qual falarei nas próximas páginas, quando falar das práticas de leitura e escrita, fez a leitura do texto. Em seguida fez perguntas orais aos alunos que, segundo ela, é para ver se os alunos compreenderam o que leram. É nessa sequência que surgiu o diálogo que reproduzo abaixo:

> **Evento nº 1**: aula de Língua Portuguesa, 4ª classe – professora Isabel
> **Modalidade de ensino**: Educação bilíngue
> **Data**: 03 de junho de 2019
> Alunos presentes: 28
> **Material didático:** Texto *Como atravessar a estrada*?
>
> [...]
>
> Seguem-se comentários sobre o texto, o que a professora chamou de interpretação do texto. A professora disse: agora vamos interpretar o que lemos. Vocês leram? Perguntou ela. Eu li – disse em sem seguida. Apontando o Jorge (nome fictício do aluno), você leu? - Perguntou. Agora vamos interpretar o texto – continuou. O que aconteceu com xerife é diferente do que vimos lá na primeira aula? (Compreendi que antes desta aula, tinham tratado desse assunto numa outra aula). Alunos, responderam: Não. Então, a professora falou novamente da história do Xerife, aproveitando aconselhar os alunos para terem cuidados ao atravessar a estrada, a conduta e respeito aos idosos, gestantes e a quaisquer pessoas. Assim questionou (em citshwa): hi **lomu ka Xibomba basi mufelaku a kulosa a vanu?** (É só no ônibus onde pode saudar pessoas?). No mercado, no caminho, na igreja podem saudar, bom dia vovó, bom dia tio, bom dia titia. **Phela vanga tlhela vaku wu ndzi losa wundzitiva?** (até podem perguntar, você sauda-me, conhece-me? E você diz nesse momento**, ndzu ku losa basi kota ndzi gondza le xikoleni leswo** (estou a saudar-lhe apenas porque aprendo na escola).

A única exceção em que o discurso oficial autoriza o uso alternado das línguas é quando os alunos se confrontam com conceitos difíceis, exclusivamente

> em disciplinas como Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, em contextos em que a L1 é usada como recurso. Mas a L1 não deve ser servir a todo o momento dos alunos que os alunos estão a ter dificuldades de compreender a L2 [...]. Num contexto em que o meio de ensino é a língua portuguesa, a L1 também pode ser usada para avaliar o nível de conhecimento dos alunos no início ou no fim da aula. Uma das formas para se avaliar os conhecimentos dos alunos é através de perguntas. Se estas forem feitas na L1, os alunos vão entendê-las e responderão com facilidade (INDE/MINED, 2003, p. 136).

Como se pode observar, a professora Isabel ignora a regra posta. Ou seja, ela alterna as línguas não nas disciplinas listadas pelos elaboradores do documento oficial nem na situação da avaliação dos alunos, mas nas relações dialógicas normais em plena aula de língua portuguesa. Como diz Bakhtin (2012, p. 96), "a singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória" significa que "Nesse preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve [...] "Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca". Dessa forma, compreendo que a professora Isabel entende as práticas linguísticas com sentido diferente jamais compreendidas nem pelos elaboradores do referido documento nem pela sua colega Sarneta.

Ela evidencia no seu enunciado a refração que faz das práticas linguísticas. Ao reconhecer o inacabamento da vida, que nada é pronto e acabado, ela descarta o que o programa de ensino diz, faz da palavra presente nesse programa, uma palavra estranha, revelando o que Bakhtin afirma: "não tenho nada a ver, [ela] não me obriga a nada de nenhum modo. Se penso que a minha singularidade como característica do meu existir é comum enquanto tal, sou já colocado para fora da minha singularidade única" (BAKHTIN, 2012, p. 97). Devo ressaltar, entretanto, que a desobediência da professora Isabel, por movimento de palavras centrífugas na sala de aula, faz dela ser singular atuante no processo de ensino e aprendizagem das línguas no ensino básico, mas mais do que introduzir um conceito novo de bilinguismo, revelando o que Bakhtin (2012, p. 96) declara:

> Na base de uma unidade de consciência responsável não existe um princípio como ponto de partida, senão o fato do reconhecimento real da minha participação no existir como evento singular, coisa que não pode ser adequadamente expressa em termos teóricos, mas somente descrita e

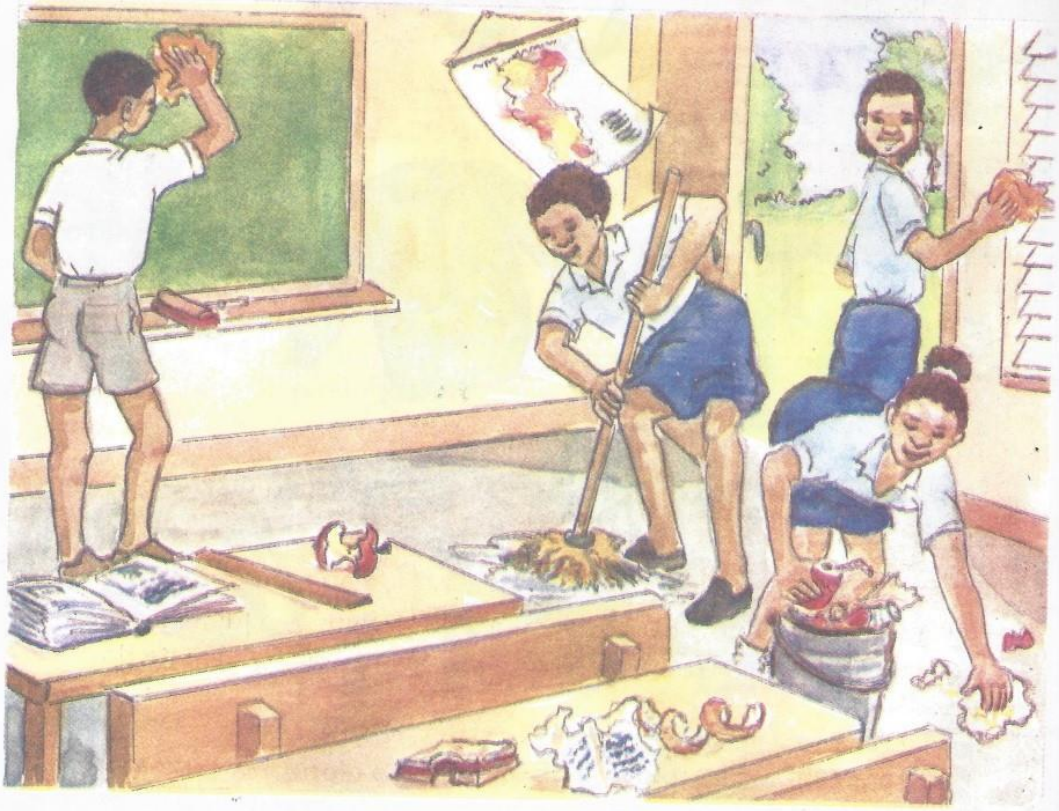
> vivenciada com a participação [...] Eu também sou – em toda a plenitude emotivo-volitivo atuante [...] e realmente sou [...] e tenho a obrigação de dizer esta palavra, e eu também sou participante no existir de modo singular e irrepetível, e eu ocupo no existir singular e único [...] e impenetrável da parte de um outro.

Devo ressaltar ainda, e com base no exposto na citação acima, que a professora Isabel parece compreender que o princípio racional que governa a palavra oficial é um grande equívoco. É um triste equívoco, herança do racionalismo.

> imaginar que a verdade [*pravda]* só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [pravda] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reprodutível e constante [...] que o que é universal e idêntico [...] é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade (BAKHTIN, 2012, p. 92).

Isabel parece que descobre isso e reage no sentido contrário, revelando uma atitude sobre a qual Bakhtin (2012, p. 98) se debruça. A consciência que age de maneira responsável não deve ser forçada, porque é uma consciência do devir que eu "*reconheço e afirmo de um modo singular e único" (BAKHTIN, 2012, p. 97)*. Parece ser nessa direção que a professora Isabel pensa e age, diferentemente da sua colega presa na reprodutividade da palavra oficial. O tema das práticas linguísticas na sala de aulas de turmas bilíngues é dos mais complexos da análise das relações dialógicas humanas. A intenção não é esgotá-lo, mas visualizar alguns enunciados que permitem compreender o modo com as professoras procedem às práticas linguísticas na sala de aula. Além dele, outros temas não menos importantes foram emergindo ao longo das aulas, como por exemplo, o do ensino do texto e junto com ele vai o ensino da gramática versus linguagem, e, finalmente, o da leitura e a produção escrita na sala de aulas.

Manutenção e conservação da escola



Limpem-nos!

– Atchim, atchim, atchim – espirrou a carteira.

– Esta sala está cheia de poeira, está tudo desarrumado. – disse o quadro.

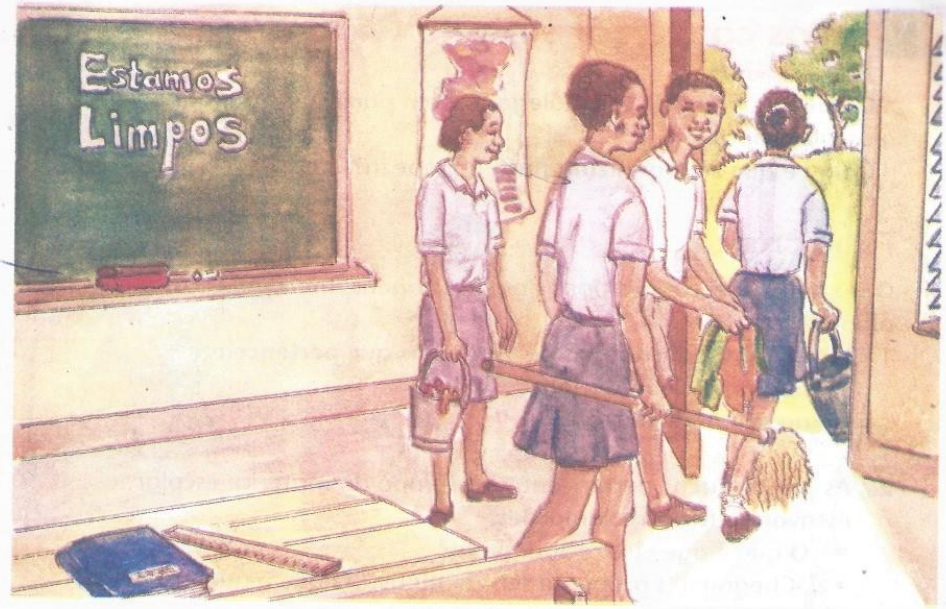
– Porque é que não nos limpam? – reclamou o apagador.

– Eu vou escrever no quadro: **"Limpem-nos!"** – disse o giz.

– Parece-me que hoje vão limpar a sala. Ontem, o professor teve uma reunião com os alunos e fizeram uma escala de limpeza. O primeiro grupo começa a fazer limpeza hoje. – disse a cadeira do professor.

– Olhem, vem aí a chegar um grupo de alunos com material de limpeza! – sussurrou a porta.

Chegou um grupo de seis meninos. Traziam vassouras, panos, as e pá.



– Agora vamos distribuir as tarefas. A Maimuna e o Jaime limpam o pó das carteiras e da secretária do professor. – disse o chefe do grupo.

– Eu e o Gervásio varremos o chão. – disse a Atija.

– Eu e a Lucrécia vamos limpar o quadro e as janelas. – informou o chefe do grupo.

– Vamos deixar esta caixa ao lado da porta para pôr o lixo. – sugeriu a Maimuna.

E se colocássemos uma flor por cima da secretária do professor? – propôs a Lucrécia .

– Boa ideia! – exclamou o Jaime.

Terminada a limpeza, a sala de aulas parecia outra. Estava tudo limpo e arrumado. Então, o giz segredou ao quadro:

– Agora vou escrever: **Estamos limpos!**

Texto Adaptado
Vamos Aprender Português 3ª classe –
Macmillan Moçambique
Adelaide Dhorsan e Susana Monteiro

Vamos conversar sobre o texto

O que é que tu e os teus colegas fazem para conservarem a sala e a escola limpas?

Como é que se organizam para a limpeza?

Ficha prática

O texto apresenta dois tipos de personagens: material escolar e alunos.

1. Indica, em separado, as personagens que pertencem:
   - ao grupo do material escolar;
   - ao grupo de alunos.

2. As personagens pertencentes ao grupo do material escolar estavam a fazer reclamações.
   - O que é que eles reclamavam?
   - "Chegou um grupo de seis meninos." O que é que esses meninos fizeram na sala de aulas?

3. Vamos escrever.
   Escreve uma redacção, no teu caderno, sobre a limpeza e conservação da sala de aulas e da tua escola. Não te esqueças de indicar: O que tu e os teus colegas desenvolvem como actividades. Quais são os instrumentos que utilizam para a limpeza e conservação da sala de aulas e da escola.

Evento nº 4: aula de Língua Portuguesa, 3ª classe – professora Sarneta
Modalidade de ensino: Educação bilíngue
Data: 17 de junho de 2019
Alunos presentes: 22
Texto: Limpem-me

1. Ao começar a aula, a professora anunciou o tema do dia e disse: hoje vamos ler o texto e responder às perguntas do texto.

2. Em seguida, exige TPC, tendo dito: mandei-vos para lerem em casa o texto da p. 62-63. Quem leu? Ehm? Quem leu levanta a mão. Alguns alunos levantaram as mãos e outros não (a maioria).

3. Em seguida, disse: além de ler, também vos mandei para copiarem o texto e questionou: copiaram? Quem copiou? Ehm? Assim querem me dizer que não fizeram o TPC? Vocês me conhecem BEM, mostrem agora os vossos cadernos. Vendo neles uma certa resistência em responderem se fizeram ou não a tarefa orientada, a professora pergunta: posso vir aí? Após os alunos responderem que não, pergunta novamente: Então, quem fez? Copiaram? Levante a mão que fez o que mandei. Alguns alunos levantaram as mãos, mas a maioria não o fez.

4. A professora mandou abrir o livro. Orientou em primeiro lugar a observação do texto pelos alunos: olhem/reparem bem o texto, os desenhos. O que estão a ver? Ehm? O que estão a ver? Nada? ((insiste))

5. Os alunos murmuraram, tentando descrever a imagem, ao lado do texto. Um aluno responde: os meninos

6. Após a observação e tentativa de descrição pelos alunos, a professora questiona: Quantos meninos? O que estão a fazer?

7. Os alunos respondem em coro e a professora reprimiu-os dizendo: leia um aluno de cada vez e não todos ao mesmo tempo.

8. Após algumas respostas dos alunos, a professora disse: vou ler o texto e vocês devem acompanhar atentamente para tentarem compreender. Assim, a professora procedeu à proferição do texto em voz alta.

9. Após esse ato de proferição, questionou aos alunos se tinham compreendido o texto. Os alunos murmuraram, uns dizendo sim e outros não. Em seguida disse: então vou ler novamente e vocês me sigam assim, o fez linha a linha e os alunos a seguiram nessa proferição.

10. A terminar, perguntou: 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. Novamente, perguntou: a leitura foi boa? Gostaram de ler?

> 11. Em seguida, orientou a leitura do texto em grupos. *((A turma está organizada em 5 grupos)). Quando terminou a leitura em grupos em voz alta, questionou:* qual é o grupo que leu melhor? Cada grupo entendeu que tinha sido melhor do que os outros.
>
> 12. Posto isto, a professora orientou a leitura individual. Para o efeito, foi indicando os alunos para lerem. Após a leitura individual procurou saber deles mesmos quem teria lido melhor do que os outros.
>
> 13. O sino tocou antes de realizarem todas as tarefas que a professora anunciou no início da aula. Faltou a resolução dos exercícios do livro. Orientou aos alunos para fazerem o exercício em casa e fazer a redação sobre a limpeza.

As palavras evidenciadas nesse enunciado remetem a uma compreensão equivocada do ato ler. Arena (2008) traz uma discussão muito aprofundada que permite identificar práticas de leitura no quotidiano escolar. Práticas de oralização de textos distinguem-se das práticas de locução e muitas vezes se confundem uma com a outra sob a designação de leitura em voz alta. No entanto, o autor revela a diferença entre elas onde chama de oralização a ação do leitor de vocalizar o texto escrito sem, no entanto, compreendê-lo.

Nesse tipo de ação, as instruções da escola indicam para a obediência pelo aluno de certas regras linguísticas, bastando o domínio do sistema linguístico captado linearmente pelo olhar e pela voz do leitor para ser escutado pelo ouvinte sem a possibilidade de questionar e interagir com o autor do texto. Arena (2008, 2015) traz essa discussão para mostrar que o ato de ler não segue essa via, mas a dos olhos, mente e a cultura. A cultura encharca a mente enquanto os olhos percorrem o texto. O fato é que nessas condições, a mente grávida da cultura e de palavras, o olho não vê a frase a frase, palavra a palavra muito menos a letra a letra, mas um conjunto delas a partir do qual a mente lhe elabora uma resposta e um sentido.

Logo, o ouvido não pode ser um órgão para a língua escrita, mas para a língua oral simplesmente. É interessante a observação de Arena (2008) a respeito das funções dessa ação equivocadamente considerada como leitura. As palavras de Bajard (1984), que o autor traz em suas próprias palavras, apontam que entre as funções dessa pseudoleitura, destaca-se a de controle da língua nacional – uma ferramenta utilizada para estabelecer a hegemonia de uma variedade linguística sobre as demais. Para ser considerado bom leitor, o aluno deve demonstrar certa performance da língua nacional, oralizando sem a mínima compreensão o texto perante um auditório que escuta e avalia essa ação.

Tendo em conta a discussão apresentada por Arena (2008), a situação da aula da professora Sarneta é emblemática e representativa das forças centrípetas que dominam o campo da leitura com uma concepção equivocada. O primeiro aspecto a ser analisado com detalhe nas falas da professora é o de tentar ensinar o ato de ler, partindo dos elementos formais do texto: "olhem/reparem bem o texto, os desenhos. O que estão a ver? Ehm? O que estão a ver? Nada? " O que pressupõe a compreensão por parte da professora da estratégica de predição.

O ato de predizer, segundo Arena (2015), como uma das estratégias de leitura, "sai à caça de sentidos, dos que estão na mente do leitor e do que estão no texto" (ARENA, 2015, p. 148). A mente deve, no entanto, ser encharcada pela cultura humana. Nesse sentido, tanto o texto seja escrito devem permitir ao leitor mobilizar conhecimento do seu universo cultural. Apesar de todas as discussões e debates que surgem ao longo dos tempos, parece-me que a atitude da professora Sarneta sobre os modos de ensinar a ler insiste nas orientações reducionistas, segundo as quais o ato de ler o texto escrito depende do oral.

As instruções da professora para o ato de observar e descrever as imagens só serviria para ensinar a língua oral e não para a língua escrita. Para ser mais preciso, importa dizer que tentei mostrar, com base em Arena (2013), que a língua oral e a língua escrita não são a mesma coisa e por isso seguem caminhos e estratégias de ensino, sendo que a primeira segue a via do ouvido e a segunda a dos olhos. Por assim dizer, as instruções da professora Sarneta seriam, talvez, outras, as de orientar e provocar a reflexão sobre o ato de ler, ajudando o aluno a elaborar perguntas ao texto.

A leitura oral é uma prática das mais antigas. Neste caso, a professora Sarneta, ao dizer "vou ler o texto vocês devem acompanhar atentamente para tentarem compreender", está na verdade a dizer que vai oralizar o texto, porque o que pretende nada tem que ver com a compreensão do texto, mas com a pronúncia correta. Arena (2008), em suas discussões, afirma que esta prática visa ao controle da pronúncia prestigiada e a esta inibe outras pronúncias consideradas desprestigiadas. Esta prática produzida pelas relações culturais ocidentais e incorporada no discurso oficial das autoridades educativas moçambicanas é também assimilada pela professora Sarneta, tornando-se uma força também centrípeta que ofusca outras formas do ler. Os alunos, além de não compreenderem o texto como a professora deseja, não têm como experimentar outras formas de ler, porque tomam como

referência a pronúncia da professora, como mostra o enunciado “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”.

É nestes termos que Geraldi (2009) fala de uma leitura tomada como objeto de imitação. Reproduzem não só o sentido que a professora, como uma leitora já experiente, constrói e fixa, mas também reproduzem a sua pronúncia. Como é possível entender, a visão positivista da professora define o futuro dos alunos, porque se posiciona de forma indiferente e autoritária, constituindo-se uma força centrípeta. Claramente, a escola torna-se um mundo hostil para o aluno, porque os eventos singulares e irrepetíveis não acontecem. É o mundo que Bakhtin (2012) rejeita. Para este autor, o mundo da vida “[...] é o mundo em que cada de nós cria, conhece, contempla e morre [...]” (BAKHTIN, 2012, p. 43). Portanto, o mundo no qual as diferenças se reduzem a uma visão não é mundo humano. No mundo humano, as diferenças são exaltadas porque recebem tratamento diferenciado. Trata-se do mundo descrito por Geraldi (2016, s/p) em que “toda a diferença exige um tratamento distinto. Se os objetos do conhecer são distintos, distintas devem ser as formas de aproximação compreensiva [...]”.

A relação entre o discurso oficial, quando elabora uma concepção de leitura e impõe-na nos professores, e os professores quando a assimilam para ensinar aos alunos como uma verdade inquestionável, revela uma das formas de dever de ordem meramente técnica das forças centrípetas que atuam na sala de aula. Esse dever técnico dos ambientes centralizadores não pode ser equiparado, entretanto, ao dever ético, ao dever sem álibis, vivido em ambientes livres. O dever técnico, isto é, “A empatia pura, a coincidência com o outro, a perda de meu lugar único na singularidade do existir” (BAKHTIN, 2012, p. 12) pressupõe o reconhecimento de que a minha singularidade do meu lugar não são um componente essencial. Este dever diverge do dever da vida, o ético postulado por Bakhtin (2012).

Para o autor, o dever ético é o mundo ligado a mim e eu ligado a ele e ambos “precisamos ser definidos na unidade do existir que de maneira igual nos abarca [...]” (BAKHTIN, 2012, p. 65), porque somente “no interior de tal ato com a minha ação responsável [...] pode haver uma saída para a unidade do existir” (BAKHTIN, 2012, p. 65-66). A atitude da professora Sarneta, exposta acima, no que toca ao ato de ensinar a ler foge do dever ético, ao não respeitar a singularidade do aluno.

Apesar de os esforços da professora Sarneta tentarem fazer com que os alunos leiam

como atribuição de sentido ao texto, vejo, nesse caso, que isso só não garante os resultados desejados justamente por partir de uma visão reducionista da linguagem, a que faz depender a linguagem escrita da linguagem oral, quando a princípio elas são independentes uma da outra. Por exemplo, a obrigação da professora aos alunos para gostarem da sua proferição pode ser enquadrada ainda na percepção errônea do ato de ler. Arena (2003), citado por mim anteriormente, ao insistir na problematização das questões da leitura, expressa bem que a leitura não tem que desenvolver o gosto.

O gosto, para o autor, é uma ação externa ao leitor e não uma reação própria para gerar um comportamento de leitura (ARENA, 2003). A leitura feita pela professora procura desenvolver o gosto no aluno, mas essa não pode ser a função de ensinar o ato de ler. Deveria ser, talvez, a de ensinar atos que criem no aluno necessidades. As necessidades são, segundo Arena (2003), fios condutores de comportamento de leitura, já que elas estão na relação direta e segura entre o leitor e o próprio objeto da sua ação de ler.

Outro aspecto não menos importante evidenciado é o de estímulo à competitividade como prega o discurso oficial na APLE que mencionei anteriormente. Uma vez mais, a atitude enunciativa da professora Sarneta, ao pretender destacar o grupo ou aluno que lê melhor, revela uma preocupação com a performance, procurando, deste modo, corresponder à expectativa dos idealizadores dos documentos oficiais e da APLE, cuja maneira de pensar o ato de ler, exposta por mim anteriormente: o aprender a oralização para competir com outros alunos. Tal como a professora Sarneta, responde da mesma forma à regra da palavra oficial e às mudanças de compreender a ciência que domina na escola e revela sempre as mesmas iniciativas educacionais que respondem a concepções de mundo, a concepções de homem e aos interesses específicos de determinada formação social.

Devo ressaltar que a visão de mundo sobre o ensino dos atos de ler e escrever, defendidas por mim, na esteira de vários teóricos que tenho estado a referenciar, é, na verdade, respostas às forças centrípetas que querem unificar o conhecimento, o pensamento e as trocas verbais, e pensam o homem como sujeito repetível, capaz apenas de reproduzir o conhecimento alheio, em vez de um sujeito criador de conhecimentos. Logo, também me distancio do estilo linear pautado pelas professoras Sarneta e Isabel que se apagam diante das forças centrípetas.

Com o enunciado da professora Isabel, entendo que suas práticas visam à

repetibilidade como uma única voz para os eventos que são irrepetíveis. O episódio que reproduzo é mais um deles em que o ler é uma ação mecânica de decifrar e de pronunciar o escrito.

> **Evento nº 5**: aula de Língua Citshwa, 4ª classe – professora Isabel
> **Modalidade de ensino**: Educação bilíngue
> **Data**: 11 de julho de 2019
> Alunos presentes: 27
>
> Agora, vamos ler para podermos responder às perguntas. A resposta de cada pergunta está no texto. Abram o texto, mas vou ler primeiro.

> **Evento nº 6**: aula de Língua Portuguesa, 4ª classe – professora Isabel
> **Modalidade de ensino**: Educação bilíngue
> **Data**: 18 de julho de 2019
> Alunos presentes: 25
>
> 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, devem responder às perguntas do texto e tragam na próxima aula. Está bem?

> **Evento nº 7**: aula de Língua Portuguesa, 3ª classe – professora Sarneta
> **Modalidade de ensino**: Educação bilíngue
> **Data**: 15/07/2019
> Alunos presentes: 22
>
> Abram o livro para lerem [...] Depois de lerem, vamos copiar o texto. Entenderam? Alguém não entendeu? Se não terminar o exercício vão copiar. Vou avaliar. Está bem? Por isso devem copiar muito bem.

A primeira questão da aula da professora Isabel é relativa à atividade de leitura, mas esta visa a responder perguntas do texto e formulados pelo autor do texto. As restantes questões tanto das aulas da professora Isabel como da professora Sarneta remetem a uma atividade de cópia em vez da escrita como ato dialógico. A ação revelada pelas duas professoras relativamente à questão da cópia aponta para as impossibilidades emancipatórias dos alunos ocasionadas pela simplificação do ato de escrever.

O certo é que tanto as professoras como os alunos neste ato não criam palavras nas trocas verbais e deixam de conquistar a escrita como um importante e precioso instrumento cultural e darem a sua contrapalavra porque o modelo do texto e o sentido já foram fixados (GERALDI, 2009) pelo autor do livro e das perguntas que acompanham o texto. Mais do que

um terreno compactado e circunscrito numa atividade de desinteresse para o aluno (GERALDI, 2009), ao ser submetido a esse castigo inútil de imitar as palavras do outro, o aluno perde a possibilidade de aprender a dizer a sua palavra e de aprender, acima de tudo, diferentes gêneros. Bakhtin (2011) não incentiva a apreensão de um e único gênero, mas apreendendo várias especificidades de gêneros aplicados a cada atividade humana. Ademais, o autor diz que "Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem [...] tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa. " (BAKHTIN, 2018, p. 210).

Sem a intenção de esgotar este tema, aqui neste tópico, compreendo que as forças centrípetas que definem políticas educativas, elaboram os materiais de ensino e os livros didáticos de forma particular, impõem uma visão de mundo sobre o ato de ensinar a língua escrita no programa de educação bilíngue e controlam atitudes e os enunciados das professoras. Estas, ao invés de serem forças centrífugas, de modo a trazer certa liberdade, as professoras, por sua vez, repetem o discurso oficial, porque este não admite qualquer transgressão da regra.

CONCLUSÃO

Antes de apresentar as conclusões da pesquisa, é preciso retomar o conceito de diálogo que Bakhtin (1895-1975) traz em sua vasta obra como uma orientação de qualquer evento social. Segundo este autor, em todos os seus caminhos, em todas as suas direções, o diálogo é uma alternância de palavras, por isso mesmo, na interlocução dos sujeitos não existe nem palavra inicial nem uma palavra final, já que cada palavra é sempre uma resposta à outra (BAKHTIN, 2011). Sob esta perspectiva, concluo esta pesquisa, acreditando ter cumprido o objetivo que me propus, o de compreender o jogo de forças centrípetas e centrífugas que permeia programa de educação bilíngue em Moçambique, especificamente o processo de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita.

Tendo em vista, a noção bakhtiniana de diálogo como um elemento estruturante da pesquisa em ciências humanas, compreendo este momento como um momento crucial em que uma palavra conclusiva torna-se necessária, porque se afigura uma resposta aos enunciados analisados, mas ela não encerra debates posteriores, ao contrário, ela abre possibilidades de questionamentos e respostas.

Como afirma Bakhtin (2011), a relação com os enunciados do Outro não pode ser absoluta. Tendo em vista essa compreensão, neste momento de fazer conclusões do estudo não intenciono dar uma palavra última sobre validade dos enunciados que apresento, mas abrir um espaço de possibilidades para mais enunciados pelas vozes sociais que circularam nos encontros dialógicos para, a partir daí, se pensar o processo de ensino-aprendizagem dos atos de ler e escrever no programa de educação bilíngue, como um território dialógico dependente da valorização do Outro como constitutivo da consciência ideológica humana. Por esse motivo, expus vozes de diferentes interlocutores nas diferentes esferas e categorias sociais com os quais pude pensar os sentidos das palavras ditas sobre as ações de ensinar a ler e escrever. Além destas vozes, mas também vozes de pesquisadores e críticos do ato de alfabetizar, vozes de teóricos e críticos da compreensão e ensino da linguagem e a minha própria voz, como pesquisador e professor na área da língua escrita, compõem a tessitura do conjunto de vozes presentes nesta tese. A intenção de cruzamento de vozes, portanto, foi, em primeiro lugar, a de não criar um texto monológico, e, em segundo lugar, mas a de ampliar a discussão no campo dos estudos da linguagem e do ensino, a partir de uma perspectiva nova,

menos conhecida e menos divulgada nos grandes centros de pesquisa em Moçambique e no mundo afora.

Bakhtin (2011) não acredita na existência de identidade absoluta entre dois pontos de vista. De igual modo, destacar aqui que os resultados obtidos não são generalizáveis, já que as respostas analisadas são relativas a uma situação específica e a sujeitos históricos concretos e não dados universalmente repetitivos. Somente as pesquisas positivistas, com a sua tendência para a explicação causal é que generalizam os atos de pensamentos do homem, porque é aí, segundo observa Bakhtin (2011, p. 317) que "as vozes [...] se transformam simplesmente em indícios das coisas (ou sintomas de processos), a elas já não se pode responder, com elas já não pode discutir, extinguem-se as relações dialógicas com tais vozes" (BAKHTIN, 2011, p. 318). Mas como esta pesquisa é contrária àquelas, um ato social concreto, preocupa-se com os enunciados concretos, únicos e irrepetíveis.

Assim surgem, com destaque, vozes não-oficiais a disputarem com as vozes oficiais, o que é impossível nas pesquisas positivistas porque essas vozes, por serem transgressoras, são desqualificadas e silenciadas. Ao trazer à tona a perspectiva da linguagem dialógica e das forças centrípetas e forças centrífugas, quis, no fundo, demonstrar que as vozes não oficiais circulantes na escola, que tentam dizer uma palavra divergente do discurso oficial, são extremamente relevantes porque permitem renovar os sentidos centralizadores da linguagem e trazer ao quotidiano o sentido do plurilinguismo necessário para a criação da vida da linguagem, apesar de não conseguirem realizar com facilidade a sua intenção porque o espaço da escola está sempre fechado à escuta da palavra livre e do diálogo de vozes múltiplas.

Ao demonstrar a existência de umas multiplicidades de vozes não oficiais nos corredores da escola e das salas de aulas que disputam espaços, pude formular a tese que norteia a minha pesquisa. Compreendo que a valorização do Outro e das relações dialógicas no processo de ensino e aprendizagem de línguas, da leitura e escrita no programa de educação bilíngue em Moçambique é fundamental para reverter o quadro atual caracterizado pela terceirização da culpa e responsabilidade pelos maus resultados ao próprio aluno e ao professor. Compreendo que é ao dialogar com o Outro, mas antes valorizá-lo, que se abrem possibilidades para a constituição da linguagem criadora na escola.

Para iniciar a discussão com vista à formulação da tese defendida, tracei um quadro da situação do ensino-aprendizagem da língua escrita no Ensino Básico em Moçambique e no

programa de educação bilíngue, em particular, apontando alguns esforços evidenciados e constrangimentos enfrentados por pesquisadores, professores, políticos e outros intervenientes importantes no processo de ensino e aprendizagem dos atos de ler e o de escrever. O primeiro aspecto diz respeito à problemática de apreensão dos atos de ler e escrever pelos alunos que resulta de adoção de concepções de linguagem e estratégias equivocadas pelo discurso oficial e pelos professores que atuam no Ensino Básico. O segundo aspecto decorre do primeiro e remete a prevalência das forças centrípetas encarnadas nas palavras dos elaboradores de documentos oficiais e influenciam de forma reducionista o trabalho dos professores que atuam com o ensino bilíngue.

O quadro teórico adotado acerca da linguagem dialógica permitiu a construção de um encaminhamento investigativo visando a reverter essa situação problemática. Em função dos objetivos da pesquisa e em consonância com as questões norteadoras, esbocei uma metodologia que não só espelha o caminho percorrido para a concretização da pesquisa, mas também explicitei conceitos adotados, fazendo jus à delimitação clara entre o campo da linguística e o da filosofia da linguagem. Tal posicionamento permitiu-me romper com os entraves que me impediriam acompanhar o movimento circular das forças centrípetas e centrífugas no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita no programa de educação bilíngue na escola investigada. Mais do que explicitar conceitos e dar-lhes o devido lugar na filosofia da linguagem, debrucei-me profundamente sobre a escolha da metodologia da filosofia da linguagem como uma perspectiva em construção, de extrema importância no campo das ciências humanas porque permite estudar o homem e a linguagem na sua profundidade.

Para tal, era fundamental indicar e discutir as noções de texto e do homem como objetos fundamentais para a pesquisa das ciências humanas, objetos esses constituídos na troca verbal com o Outro. Sob essa abordagem entendi que os elaboradores dos documentos oficiais analisados, os gestores da escola, professoras e alunos de educação bilíngue, mães de alunos e uma formadora de professores constituídos, por serem sujeitos com uma existência histórica concreta, só por isso, são potenciais expressivos de uma palavra e um ponto de vista próprio.

O quadro teórico adotado também me permitiu ver a história do sistema educativo moçambicano numa perspectiva dialógica não como uma sucessão de fatos isolados. E nesse

sentido, julguei chamá-la, por analogia à expressão utilizada por Arena (2006) como uma palavra grávida, uma vez carregada de múltiplos significados amalgamados pela própria história da construção do Estado moçambicano. Identifico nela três fatores concorrentes, que parecem ter marcado de forma reducionista o cenário educativo moçambicano: a presença colonial portuguesa em Moçambique que implantou um sistema de ensino racista; a negação do regime colonial e a implantação de educação no âmbito dos princípios marxistas que regiam a administração da FRELIMO. E, por sua vez, a negação do socialismo e a entrada do modelo de desenvolvimento económico capitalista, entre os princípios de 1990 a esta parte, vejo-os como vetores, cada um ao seu modo, de uma educação reducionista e de promoção das desigualdades sociais.

Devo lembrar que, ao me propor a refletir sobre a história do sistema educativo moçambicano, a intenção última era a de fazer um enquadramento da implantação da educação bilíngue e dos desdobramentos como foco da minha investigação. Essa reflexão, portanto, revelou-a como um campo novo, entretanto uma arena que permite a luta de vozes conservadoras e constituídas em torno das forças centrípetas, por um lado, e as vozes que ensaiam a defesa de uma liberdade e promoção do plurilinguismo. É essa conclusão que também me levou a uma compreensão das forças centrípetas e centrífugas que compõem os enunciados na perspectiva dos elaboradores de documentos oficiais de orientação técnico-didático-pedagógica, por um lado, e, por outro, enunciados dos gestores, professoras e alunos de uma escola na cidade de Vilankulo, das mães e de uma formadora de professores de educação bilíngue.

De um modo geral, os resultados dessa análise revelaram relações hierarquizadas e de silenciamento do Outro pela divulgação de uma palavra única nos documentos oficiais. Por meio dessa palavra única, o que se pretende é dominar o professor, neutralizar o seu conhecimento divergente, é ditar o que deve ser ensinado ao aluno e informar ao professor como ensinar e vigiá-lo nas suas ações letivas. O programa de educação bilíngue não é uma palavra divergente do discurso oficial do ponto de vista da concepção da linguagem e de ensino do ato de ler e escrever, porque como aquele leva o ler e escrever ao serviço do treinamento da pronúncia de sons de letras e de tracejar as letras como figuras desprovidas de sentidos, e não de ler e escrever propriamente dito.

Mais especificamente, o Plano Curricular do Ensino Básico, programas de ensino, os

livros didáticos da língua citshwa e de língua portuguesa na educação bilíngue, considerados pilares do currículo oficial, estão preocupados com a divulgação de instrução e controle do trabalho docente, por meio de recomendações de conteúdos, de sugestões metodológicas, de objetivos e competências a serem cumpridas pelo aluno, de pseudotextos e propostas de perguntas colocadas ao aluno pelo professor na sala de aula. E como o discurso centrípeto delimita e define territórios para as palavras do Outro e controla em forma de cascata, as palavras centrifugas das professoras e dos alunos deixam de circular livremente nas ações de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, por temerem represálias das forças centrípetas, as forças centrífugas ao invés de exibir a sua pujança se diluem com as forças centrípetas, caminham com elas harmoniosamente. Há uma razão que parece evidente. A diluição das forças centrífugas das professoras em forças centrípetas pode estar também associada à presença limitada da visão de mundo por parte delas, fruto de falta de uma formação docente elevada.

Ao adentrar também a sala de aula, um espaço que deveria ser de diálogo aberto, entendi que as professoras atuam como representantes do discurso oficial, aplicam a regra que estabelece fronteiras entre as línguas, promovem o treinamento da pronúncia de sons e tracejado de letras sem uma preocupação com o sentido que elas veiculam, no lugar de ensinar os atos de ler e escrever. A visão de mundo centrífuga, que as professoras deveriam ter porque atuam no quotidiano, nunca é forte o suficiente para superar as forças centrípetas justamente pelas mesmas razões apresentadas acima: medo de represálias pelas forças centrífugas e dada a limitada visão de mundo, sobretudo no que concerne à concepção da linguagem e da língua escrita.

Para finalizar, quero destacar que apesar de as forças centrífugas parecerem fracas na luta contra as forças centrípetas em todas as frentes não significa isso a falta de intenção de serem forças desunificadas e de liberdade, porém o fato é que as forças históricas e centrípetas elaboraram, ao longo do tempo, núcleos sólidos, o que mobiliza por parte das forças centrífugas poderes ágeis para poderem destronar as forças centralizadoras, conservadoras e resistentes. A meu ver, elas dialogam com as ações do programa de educação bilíngue, porque, apesar dos sentidos de as forças centrípetas ocuparem maior espaço na arena, elas também exercem seu papel renovador. Entendo que o ponto de vista formulado, por mais simples que seja serve para explicar sentidos diferentes nos eventos singulares da vida, e esses

sentidos dependem de onde esse homem fala e escuta o Outro. Nesse caso, o que é necessário dizer é incentivá-las ao embate, porque essa é única forma com que se pode constituir o plurilinguismo necessário para a formação da consciência ideológica do homem.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A memória do objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo v. 1, n. 1, p. 8-22, 2009.

AMORIN, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.

ARAKAKI, N. A. **O ensino de Língua Portuguesa em Moçambique no período colonial de 1940 a 1960**: uma visão historiográfica. 2006. 183f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – (faculdade não especificada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ARENA, D. B, ARENA, A. P. B, SANTOS, S. O. Escolhas de letras nas primeiras infantis. **Ensino em Re-vista.** Uberlândia, v.18, n.1, p. 67-80, jan/jun, 2011.

ARENA, D. B. Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. **Revista brasileira de alfabetização**. São Paulo, n.14, 2021, p. 62-67.

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. *et al*. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

ARENA, D. B. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e escrever. In: Congresso Internacional Humanidades nas Fronteiras. 1. 2017. UNILA/UNIOESTE. **Humanidades nas Fronteiras: imaginários e culturas latino-americanas**. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2017, p. 13-28.

ARENA, D. B. Dilemas didáticos sobre as ações de ensinar a ler. *In*: AZEVEDO, F.; SOUZA, R. J (Org.). **Géneros textuais e práticas educativas**. Braga: Edições técnicas, 2012. P. 16-37.

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer**.** *In*: MORTATTI, M. R. L. (Org). **Atuação de professores:** propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara: JM Editora, 2003, p. 55-61.

ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimento de significados: a linguagem na escola. *In:* MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2010. p. 169-179.

ARENA, D. B. Para ensinar a ler: Práticas e tendências. *In:* Miguel, J.C. REIS, M. (Org.) **Formação docente:** Perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. São Paulo: Cultura acadêmica, 2015, p. 135-151.

ARENA, D. B. Situações de leitura em classe de 3ª série. In: Congresso de leitura do Brasil, v.17, 2009, Marília, **Anais,** São Paulo, s/p.

ARENA, D. B.; ARENA, A. P. B. Escolhas de letras primeiras escritas infantis: função e unidade no discurso. **Ensino em Re-vista.** Uberlândia, v.18, n.1, Jan.-Jun. 2011, p. 67-80.

ARENA, D. B.; SANTOS, S. O.; MILLER, S.. Cartas pessoais entre crianças brasileiras, portuguesas e angolanas. **Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo,

volume 1, nº. 12, p. 108 – 131 , Mar. 2012. Disponível em <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em 30 jun. 2021.

ARENA, D. B; ARENA, A. P. B. Mikhail Bakhtin: rastros de vida, rastros de obras. In: PUENTES, R. V; LONGAREZI, A. M. (Org.). **Ensino desenvolvimental : vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** Uberlândia, MG: Edufu e Paco, 2019, p. 51-105.

ARENA, D.B. Consciência fonológica: convergências e divergências entre pesquisadores vigotskianos e não-vigotskianos. **Educativa**. Goiânia, v.22, nº 1, p.1-21, 2019.

ARENA, D.B. Do mundo oral para o mundo da cultura escrita: concepções, conteúdos e metodologias em debate. In: V Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. 2013. Universidade Estadual de Londrina. **Da formação à ação docente**: impactos na educação escolar. Londrina, UEL. P. 2013, p. 11-81.

BAJARD, É. **Eles leem, mas não compreendem**: onde está o equívoco. São Paulo: Cortez, 2021.

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism.** London: Multilingual Matters, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 6ª ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF-Martins fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João, 2012.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1987.

BAKHTIN, M. **Notas sobre a literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: 34, 2019.

BAKHTIN, M. **O freudismo:** um esboço crítico. Tradução: Paulo Bezzera. São Paulo: Perspectiva, 2019.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BASÍLIO, G. **O Estado e a escola na construção da identidade política Moçambicana.** 2010. 249f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

BENSON, C. J. **Relatório final sobre o ensino bilingue:** relatório da avaliação externa da experiência de escolarização bilíngue em Moçambique (PEBIMO). Maputo: INDE, 1997.

BEZERRA, P. Posfácio. *In:* BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**.

São Paulo: Editora 34, 2019, p. 81-96.

BISQUÉ, J. V. A. 2013. **Análise do processo de formação dos professores para o ensino bilíngue no instituto de formação de professores de Inhamízua, na província de Sofala – Moçambique.** 2013. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

BRAZINOV. P. A. Bakhtin: finalmente toda a verdade aparece. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Dicsurso (Org). **Palavras e contrapalavras:** enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João, 2012, p. 19-39.

BRITO, L. **A Frelimo, o Marxismo e a construção do Estado Nacional 1962-193. Maputo:** IESE, 2019.

CABAÇO, J. L. O. **Moçambique:** identidades, colonialismo e libertação. 2007. 475f. Tese (Doutorado em Antropologia social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CATACH, N. P**ara uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996, p. 64-74.

CHAMBO, G. A. **Revitalização dos ambientes participativos e interativos na educação bilíngue em Moçambique através do Translanguaging e do Cross-Cultural Learning**. 2018. Tese (Doutorado não especificado). Universidade de Vigo. Mención internacional, 2018.

CHIMBUTANE, S. F. 2009 **The Purpose and Value of Bilingual Education:** A Critical, Linguistic Ethnographic study of two rural primary schools in Mozambique. 2009. 419f. Tese (Doutorado em Filosofia). University of Birmingham. Birmingham, 2009.

COLUMAS, F. Vivendo a diglossia: a aproximação do japonês escrito. *In:* CATACH N (Org). **Para uma teoria da língua escrita.** São Paulo: Editora Ática, 1996, p. 189-198.

FAQUIR, O. C. G. **Didática da escrita em contextos multilingues**: o caso de Moçambique - desafios linguísticos, metodológicos e contextuais. 2016. 275f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.

FARACO, A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Artmed, 1984.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2018.

FIRMINO, G. D. Ascensão de uma norma endógena do português em Moçambique: desafios e perspectivas. **Gragoatá**, Niterói, v.26, n.54, p. 163-192, 2021.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura.** São Paulo: Artmed, 2002.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como uma prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In:* FREITAS, M. T. JOBIM, S. S. KRAMER, S. (Orgs). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.

GARCÍA, O., LIN, A. M. Y. Translinguaging in bilingual education. *In*: GARCÍA, O., LIN, A. M.Y , MAY, S. (Org). **Bilingual and Multilingual Education (Enciclopedia of Language and Educaction)**. Switzerland: Springer, 2016. P. 117-130. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/312053254_translinguaging_in_Bilingual_Education. Acesso em 30 jun.2021.

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

GERALDI, J. W. Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação**. 2ª ed. Campinas: Mercado de letras, 2019.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, et. al. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

GERALDI, J. W. Ensinar a ler e a escrever numa sociedade de cultura oral. **REVELLI.** Goiás, v.8 n.3, p. 5-12, Out, 2016.

GERALDI, J.W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Dicsurso (Org). **Palavras e contrapalavras:** enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João, 2012, p. 19-39.

GERALDI. J. W. A. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2009.

GERALDI. J. W. **Ancoragens:** estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GONÇALVES, M. M. B. **Educação, trabalho e emprego**: trajetórias de diplomados universitários. 2007. 628f. Tese (Doutorado em Educação)-Departamento de ciências da educação. Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.

GRILLO, S. V. C. A noção de campo nas obras de Bourdieu e do círculo de Bakhtin: suas implicações para a teorização dos géneros do discurso. **Revista ANPOLI**, São Paulo, 19, 151-184, jul/dez, 2005.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo.** 15 edição. São Paulo: Vozes, 2005.

INDE. **Bhuku ga mugondzi-kalasi 4**. Maputo. INDE, 2010.

INDE. **Bhuku ga mugondzi-kalasi** 3. Maputo. INDE, 2010.

INE. IV **Recenseamento geral da População e habitação-2017- resultados definitivos**. INE:

Maputo, 2019. Disponível em: www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/mocambique/censo-2017-brochura-dos-resultados-definitivos-do-iv-rgph-nacional.pdf`. Acesso em 04 Jan. 2022.

JAKUBINSKIJ, L. **Sobre a fala dialogical.** 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2015.

JOAQUIM, J.A. **Educação bilingue em Moçambique**: um estudo de caso, na província de Gaza, centrado nas práticas pedagógicas do ensino básico. 2013. 314f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação. Universidade do Minho, Braga, 2013.

KLEMPERER, V. **LTI: A linguagem do terceiro Reich.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.
LAFON, M. Educação bilíngue em Moçambique: interesse popular ultrapassa a timidez inicial do programa. In CHIMBUTANE, F.; STROUD, C (Org.). **Educação bilingue em Moçambique: reflectindo criticamente sobre políticas e práticas**. Maputo: Texto Editores, 2012, 13-34.

LIMA, T. A. **O ato de pesquisa em ciências humanas no ensino Médio**: caminhos para uma experiência pensante com a linguagem. 2019. 167f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.

MACHEL, S. M. **Declaração de Independência de Moçambique**, de 25 de junho de 1975, Maputo, 1975.

MAGALHÃES JUNIOR, C. P. **O conceito de exotopia em Bakhtin**: uma análise de O filho eterno, de Cristovão Tezza. 2010. 248f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras-Estudos Literários. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MALINOWSKI, B. K. **Argonautas do pacífico**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Malenésia. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MALOA, J. M. O lugar do Marxismo em Moçambique: 1975-1994. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 122, 85-92.

MEC. **Plano Estratégico da Educação 2005-2009.** Maputo: MEC, 2005.

MEC. **Plano estratégico da educação:** fazer da escola um polo de desenvolvimento, consolidando a moçambicanidade. Maputo: MEC, 2006.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários***:* introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

MENEZES, L. J. M. O ensino bilíngue em Moçambique: entre a casa e a escola. 2013. 208f. Tese (Doutorado em letras) - Faculdade de letras. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

MINED. **Plano Estratégico da Educação 2012-2016:** Matrizes operacionais por programa. Maputo: MINED, 2012.

MINED. P**lano estratégico da educação**: combater a exclusão, renovar a escola 1999-2003. Maputo: MINED, 1998.

MINEDH. **Plano Nacional de Leitura e Escrita (PNALE**): Ler e escrever em casa, Ler e escrever na escola, Ler e escrever na comunidade. MINEDH. Maputo: 2017.

MINEDH. **Plano estratégico da educação 2020-2029:** Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade. Maputo: MINEDH, 2020.

MIOTELO, V. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. *In:* GEGÊ- Grupo de Estudos dos Gêneros dos Discursos (Org). **Palavras e Contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João editores, 2012, p. 151-168.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo. Imprensa Nacional de Moçambique, 1990.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República Popular de Moçambique.** Maputo. Imprensa Nacional de Moçambique, 1975.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República Popular de Moçambique.** Maputo. Imprensa Nacional de Moçambique, 2018.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 4/83, de 23 de março. Aprova Lei do Sistema Nacional da Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. **Boletim da República:** Publicação oficial da República Popular de Moçambique, Maputo, I série, n.º, 12, p.13-21.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro de 2018. Aprova a reforma do SNE para ajustá-lo ao processo de consolidação da democracia participativa. **Boletim da República.** Maputo: I série, n. 12, p. 13-21. Imprensa Nacional de Moçambique, 1983.

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Lei nº 6/92, de 6 de maio. Aprova o reajuste do quadro geral do SNE contido na Lei nº 4/83, de 23 de março. **Boletim da República,** Maputo, I série, n.19, 1992.

MONDLANE, E. **Lutar por Moçambique**. Lisboa: Sá da Costa, 1976.

MONDLANE, J. R. (**Entrevista**). Rio de Janeiro, CPDOC/FGV; LAU/IFCS/UFRJ; ISCTE/IUL; IIAM, 2010.

NGUNGA, A. FAQUIR, O. E. **Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas**: Relatório do III Seminário. Maputo: CEA/UEM, 2012.

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.

OLIVEIRA, G. F. P. A metodologia das ciências humanas do círculo Bakhtin. **Revista Diálogos**. Maringá, v.7, n. 3, out/dez, 2019.

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 bilíngue em Moçambique:** Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação. 2012. 266f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de estudos da Linguagem. Universidade Estadual de

Campinas. Campinas, 2012.

PERRENOUD, P. **Diez nuevas competencias para enseñar**. México: GRAO, 2004.

PONZIO, A. Introdução. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. *In:* BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João, 2012.

PRADO, V. A. **Ações do Programa Paulista *ler e escrever* sob os conceitos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas**. 2017. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

RIESTRA, D. El dialogismo y los géneros de la interacción verbal humana en Jakubinskij y Voloshinov. **Eutomia**, Recife, v. 21, n. 1, 2018. 1-19.

SAGUATE, A. W. **O Português Makhuwa**: Representação escrita e a proposta de exercícios didácticos no ensino bilingue. 2017. 276f. Tese (Doutorado em Filologia em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

SANTOS, N. R. **Estratégias de ensino da leitura/compreensão de textos didácticos**. 2006. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação/currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SÉRIOT, P. **Vološinov e a filosofia da linguagem.** 1ª edição. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2015.

SERODIO, L. A. PRADO, G. V. T. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero do discurso bakhtiniano. *In:* PRADO, G. V. T. SERODIO, L. A. PROENÇA, H. H. D. M. RODRIGUES, N. C. (Org). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 91-127.

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.

SOBRAL, A. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas. *In:* BRAIT (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2018, p. 123-150.

SOUSA, L. B.; BARROSO, M. G. T. Pesquisa etnográfica. Evolução e contribuição para a enfermagem. **Escola Anna Nery.** Rio de Janeiro**.** v.12, n,1, 2008.

SVENBRO, J. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. *In:* CHARTIER, R.CAVALLO, G. (Org). História da leitura no mundo ocidental. São Paulo: Ática, 2002, p. 41-69.

TAIMO, J. U. **Ensino Superior em Moçambique**: História, Política e Gestão. 2010. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

TAMURA, A.L.H. Concepções de professores alfabetizadores sobre leitura: implicações na formação leitora de seus alunos. 2018. 128f. Dissertação (mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e ciências (FFC). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2018.

TODOROV, T. Prefácio. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª edição. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 2011.

UACIQUETE, A. S. **Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009)**. 2010. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

UNESCO- **Declaração universal dos direitos linguísticos**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_universal_direitos_linguisticos.pdf . Acesso em 04 jan. 2022.

UNESCO- **Declaração universal sobre a diversidade cultural.** Disponível em: https://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf . Acesso em 04 jan. 2022.

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

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

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

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