

## **UM OLHAR SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ATOS DE LER E DE ESCREVER CITSHWA E PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE: COMPREENSÃO SOB A PROPOSTA DAS FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS DE BAKHTIN**

Lourenço Alfredo Covane\*  
Dagoberto Buim Arena\*\*

**Resumo:** Este artigo apresenta dados parciais de uma pesquisa em andamento, como parte do doutorado, realizada, entre os meses de Maio e Agosto de 2019, numa escola primária da rede pública de Moçambique com duas turmas da 3ª e 4ª classes do programa de educação bilíngüe. O objetivo do estudo é o de compreender por meio dos conceitos de forças centrípetas e forças centrífugas, enunciados escritos que disputam lugares no ensino da leitura e escrita no ensino básico. Para tanto, procedemos à análise dos programas do II ciclo da educação bilíngüe e, compreendemos que as forças que dialogam nesses programas são divergentes, diferentes, mas necessárias para o bem da própria vida lingüística. Dentre os itens analisados, concluímos que o método analítico-sintético se constitui o mais desafiador e está a contribuir negativamente para o ensino e aprendizagem dos atos de ler e escrever tanto a língua materna, citshwa, como a língua segunda, o português. Nossa proposta aponta que é necessário desmetodizar o ensino da leitura e da escrita e mudar a concepção psicológica e lingüística tradicional que governa esse processo.

**Palavras-chave:** Moçambique; bilingüismo; forças centrípetas; forças centrífugas.

### **A LOOK ON THE TEACHING AND LEARNING OF CITSHWA AND PORTUGUESE READING AND WRITING IN MOZAMBIQUE: UNDERSTANDING UNDER THE PROPOSAL OF BAKHTIN CENTRIFUGAL AND CENTRIFUGAL FORCES**

**Abstract:** This article presents partial data from an on going research, as part of the doctorate, conducted between May and August 2019, in a public elementary school in Mozambique with two classes of the 3rd and 4th grades of the bilingual education program. The aim of the study is to understand through the concepts of centripetal forces and centrifugal forces, written statements that dispute places in the teaching of reading and writing in basic education. To this end, we proceed to the analysis of the programs of the second cycle of bilingual education and, we understand that the forces that dialogue in these programs are divergent, different, but necessary for the good of the linguistic life it self. Among the items analyzed, we conclude that the analytical-synthetic method is the most challenging and is contributing negatively to the teaching and learning of reading and writing both mother tongue, citshwa, and the second language, Portuguese. Our proposal points out that it is necessary to demethodize the teaching of reading and writing and to change the traditional psychological and linguistic conception that governs this process.

**Keywords:** Mozambique; bilingualism; centripetal force; centrifugal forces.

---

\* Doutorando em Educação, área da linguagem – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília. Membro do grupo de pesquisa: Processo de Leitura e Escrita – PROLEAO. Bolsista da Capes. Assistente Universitário da Universidade Pedagógica – Moçambique, lcovane@hotmail.

\*\* Professor Associado do Departamento de Didático e do Programa de pós-graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília. Líder do grupo de pesquisa: Processo de Leitura e Escrita – PROLEAO. E-mail. dagobertobuim@gmail.com.

## 1. Introdução

Em Moçambique, o tema da alfabetização (ensino da leitura e escrita) vem sendo discutido desde os primeiros anos da Independência Nacional em 1975, já que o país registava e continua a registrar índices elevadíssimos de crianças que não sabem ler e escrever. O governo da Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique), devido à sua opção político-ideológica marxista-leninista preservou desde cedo direitos humanos, por isso estabeleceu uma estratégia voltada para a expansão da educação, caracterizada pela abertura de mais escolas, construção de mais salas de aulas e criação de facilidades para garantir uma educação para todos.

Infelizmente, essa intenção teve poucos efeitos nos primeiros anos que se seguiram à independência, porque o país foi marcado por uma deterioração da economia associada à seca e fome e à eclosão da guerra civil entre as forças da Renamo (Resistência Nacional de Moçambique) e as forças governamentais da Frelimo. Por causa da guerra,

As redes escolar e sanitária foram destruídas; sofreram também destruição a rede comercial rural e as vias de comunicação. A destruição física foi acompanhada por uma destruição profunda do tecido social, o que resultou em traumas profundos. Para além disso, a guerra fizeram milhões de deslocados e de refugiados nos países vizinhos (INDE/MINED-MOÇAMBIQUE, 2003, p. 10).

A partir de 1990, quando a situação económica começou a melhorar aos poucos, com o fim da guerra civil, seguido pelo resto de acontecimentos que vieram depois, o Estado moçambicano reiniciou com políticas tendentes à melhoria da qualidade da educação. Para começar, o Governo ratificou vários documentos internacionais, reafirmando o seu compromisso com a Educação para a maioria. Para já, a própria Constituição da República expressa de forma clara que a educação constitui direito e dever de cada cidadão e, através da legislação específica do SNE (Sistema Nacional da Educação), define que a alfabetização se dá pela aprendizagem da leitura, escrita e numeração e o ensino primário como peça fundamental para a socialização das crianças (INDE/MINED-MOÇAMBIQUE, 2003).

Numerosos estudos realizados em diferentes países têm vindo a mostrar que a escola básica joga um papel fundamental na humanização das crianças. Na realidade, ela organiza ou deveria organizar um currículo que ensina às crianças os modos culturais de ler e escrever pelos quais se vai humanizar durante a vida toda.

Nessa premissa, o Sistema Nacional da Educação introduziu reformas curriculares que culminaram com a elaboração do Plano Curricular do Ensino Básico junto ao qual entra em vigor o ensino das línguas maternas numa modalidade conhecida por educação bilíngüe. Muitos estudiosos, pedagogos e lingüistas compreenderam que o fraco desempenho das crianças em leitura e escrita no ensino primário, sobretudo as das zonas rurais ou linguisticamente heterogêneas está ligado ao desconhecimento da língua portuguesa e, neste caso, propuseram uma alfabetização que inicia com a língua materna e mais tarde com a língua portuguesa, como língua segunda.

O currículo do ensino básico integra sete classes organizadas por três ciclos e dois graus. O primeiro grau corresponde aos dois primeiros ciclos. O primeiro ciclo é da 1ª e 2ª classes. Neste ciclo as crianças aprendem a ler e escrever a língua materna e o português-L2 é aprendido oralmente. O segundo ciclo é da 3ª, 4ª e 5ª classes. Na 3ª classe começa o processo

de transição<sup>1</sup> da língua materna para a língua segunda. Isto significa que a língua de ensino continua a língua materna e a língua portuguesa se torna numa disciplina e os alunos começam a ler e escrever na L2. Na 4ª classe, inverte-se completamente a situação a língua portuguesa se torna numa língua de instrução e a língua materna como disciplina. Na 5ª classe, mantém-se a organização utilizada na 4ª classe e a língua materna é utilizada esporadicamente nas disciplinas de Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, para clarificar conceitos difíceis. E, no terceiro ciclo, e último, prevê-se que a língua portuguesa seja o único meio de ensino-aprendizagem. E segundo essa previsão, a L1 será leccionada como disciplina e, eventualmente, como língua auxiliar. No final deste ciclo, fim do ensino básico, está previsto um exame final em língua portuguesa

A língua materna facilita a comunicação na sala de aula. Não é somente por esse motivo. É preciso compreender, acima de tudo que a natureza da linguagem e do homem é social. Isto significa que a leitura e escrita como linguagem não podem ser estudadas fora do contexto em que circulam.

Desde a entrada em vigor da educação bilíngüe em Moçambique, muitos estudiosos vêm se interessando por esta área, inclusive há já um número expressivo de trabalhos académicos, sobretudo dissertações e teses como os estudos de (PATEL, 2006; PATEL, 2015; NHONGO, 2009; MANUEL, 2018), mas o que há de comum nesses trabalhos, a leitura e escrita não aparecem como tema central. Mesmo Nhongo (2009), que aborda no seu trabalho, o ensino escrita, essa autora compreende o desenvolvimento psicológico e lingüístico como determinante do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Nosso estudo privilegia o meio, as vivências, as experiências, a massa aperpetiva da criança no processo de apropriação dos modos e atos culturais de ler e escrever (ARENA, 2017; JAKUBINSKI, 2015; VOLOCHINOV, 2017, VIGOTSKI, 2017; VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2018).

No período compreendido entre Maio a Agosto de 2019, realizamos uma pesquisa<sup>2</sup>, como parte do doutorado, em duas turmas da 3ª e 4ª classes do ensino bilíngüe de uma escola primária pública. Como objetivo, intentamos compreender por meio dos conceitos de forças centrípetas e forças centrífugas, os enunciados que dialogam nos programas do II ciclo da educação bilíngüe acerca da leitura. Pretendemos responder às seguintes questões: Como o material institucional do atual currículo do ensino básico determina a prática que se constituiu na tradição do ensino da leitura e da escrita? ii) Quais são as concepções lingüístico-pedagógicas dos responsáveis pela elaboração do material instrucional do atual currículo do ensino básico para o Ensino da leitura e da escrita? iii) Qual é a influência do discurso pedagógico na prática das professoras que atua com o ensino da leitura e da escrita no ensino bilíngüe? iv) Qual o lugar do professor e do aluno submetidos a esse discurso?

A proposta original e inovadora que este estudo traz é uma contribuição extremamente significativa para o ensino e aprendizagem tanto do citshwa, como língua materna, quanto do português, como língua segunda; contribuição tanto teórica, porque são aqui referenciados novos caminhos dos estudos da linguagem, quanto prática, porque são sugeridos não métodos, mas procedimentos, também não únicos de ensino da leitura e da escrita, levando em conta a diversidade da sala de aula.

## **2. Compreendendo os conceitos de forças centrípetas e forças centrífugas**

<sup>1</sup> Dentro da categoria da educação bilingue há diferentes tipos e modelos de bilingüismos distinguidos em função de questões étnicas, dos próprios educadores e legisladores e de fatores sócio-políticos. Em Moçambique adotou-se o modelo transicional com manutenção da L1. As crianças iniciam a alfabetização em língua materna e depois vem a língua segunda.

<sup>2</sup> A pesquisa tem como título “o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no programa de educação bilíngüe em Moçambique: múltiplos discursos, múltiplas práticas, múltiplos resultados”.

Mikhail Bakhtin e seus companheiros do Círculo, assim chamados pelos seus leitores, são dos mais fascinantes pensadores internacionalmente conhecidos na atualidade. O conjunto de suas idéias – abordando temas sobre a linguagem – “constitui uma revolução epistemológica de grande porte, cujos contornos e cujas conseqüências não foram ainda de todo percebidos” (FARACO; CASTRO; TEZZA, 2011, p. 9) e, particularmente Faraco (2011, p. 97) explica por que razão Bakhtin não é compreendido:

Bakhtin é difícil não porque ele mesmo seja autor hermético. Muito pelo contrário: seus textos são, em geral, muito claros e didáticos. A razão para essa dificuldade é de outra natureza. Já se levantaram algumas explicações para ela: o fato de sua obra ter chegado [a Brasil] em conta-gotas; ou eventuais problemas de tradução. Parece-nos, porém, que a explicação mais convincente é a de que a dificuldade decorre efetivamente do fato de Bakhtin operar com uma forma de pensar que se afasta radicalmente dos paradigmas hegemônicos no mundo acadêmico que estuda as realidades humanas.

Apesar da falta de compreensão, curiosamente todos nós falamos dele, citamo-lo permanentemente em nossos trabalhos acadêmicos. Pode até parecer contrassenso falar de Bakhtin e os seus companheiros do Círculo de Bakhtin, por exemplo, na área da educação como a isso temos assistido com maior freqüência. O escopo de seus estudos, de Medvedev, Volochínov e Bakhtin, é a linguagem (FARACO, 2003), porém traz contribuições valiosíssimas para essa área educacional.

O que há no Círculo de Bakhtin que nos impressiona e, provavelmente, também a muitos que o citam em outras áreas que não sejam a da educação é a turbulência conceptual que ele provoca. Em contraposição com a teoria clássica que baseou sua legitimidade científica na rigidez, mecanicidade e unicidade do seu objeto, Bakhtin (1987), propôs “uma reformulação radical de todas as concepções artísticas e ideológicas”. Contudo, o autor entende que “a capacidade de desfazer-se de muitas exigências do gosto literário (...) a revisão de uma infinidade de noções e, sobretudo, uma investigação profunda (...) que tem sido tão pouco superficialmente explorada” (BAKHTIN, 1987, p. 3). Como reflexo da investigação profunda, o Círculo de Bakhtin baseia sua identidade conceptual, levando com as relações sociais com o outro, alteridade, múltiplas vozes, múltiplos enunciados, pois essas relações com outro, somente essas, é que constituem “a singularidade de um enunciado, de um texto, de um discurso, de uma autoria, de uma assinatura. E não na subjetividade, considerada como o que há de exclusivamente particular, individual, pessoal” (BRAIT, 2018, p. 79).

Para estes pensadores, todo o enunciado tem sempre destinatário, o outro. Ele procede de alguém e se dirige a alguém (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2018). Em conseqüência desse princípio, toda uma gama de conceitos tem sido proposta pelo Círculo de Bakhtin, levando em conta o outro para a realização da comunicação verbal, de diversos de discursos, como o que há na escola, na sala de aula.

Discorreremos aqui, com mais incidência acerca dos conceitos de forças centrípetas e forças centrífugas não em termos filosóficos, segundo Bakhtin. É claro, inevitavelmente, sempre que necessário, iremos destacar outros conceitos importantes do pensamento filosófico da linguagem: o diálogo, enunciados, gêneros, palavra alheia, contrapalavra, palavra bivocal, signos, entre outros.

Para compreendermos o que são as forças centrípetas e forças centrífugas segundo Bakhtin, é preciso termos em conta a seguinte explicação. Bakhtin (1987), ao discutir sobre a obra de Rabelais critica a visão do mundo perpetuada pelo regime feudal nas artes, na ciência, na literatura e na cultura.

A concepção estreita do caráter popular e do folclore, nascida na época pré-romântica e concluída essencialmente por Herder e os Românticos, exclui quase totalmente a cultura específica da praça pública e também o humor popular em toda a sua riqueza das suas manifestações. Nem mesmo posteriormente os especialistas do folclore e da história literária, consideram o humor do povo na praça pública como objeto digno de estudo do ponto de vista cultural, histórico, folclórico ou literário. Entre as numerosas investigações científicas consagradas aos ritos, mitos, e às obras populares líricas e épicas, o riso ocupa apenas um lugar modesto. Mesmo nessas condições, a natureza específica do riso popular aparece totalmente deformada, porque são-lhe aplicadas idéias e noções que lhe são alheias, uma vez que se formam sob domínio da cultura e da estética burguesas dos tempos modernos. (...). (BAKHTIN, 1987).

O autor entende que essa visão hierarquizada e compartimentada não favorece o homem relacionar-se socialmente com os outros homens. O tom sério, a cultura oficial e a Religião impõem fronteiras intransponíveis, perpetuam desigualdades sociais e alienação cultural dos indivíduos (BAKHTIN, 1987). Tal como ele observa, na Idade Média

O mundo infinito das formas e manifestações do riso opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época. Dentro da sua diversidade, essas formas e manifestações – as festas públicas carnavalescas, os ritos e cultos cômicos especiais, os bufões e tolos, gigantes anões e monstros, palhaços de diversos estilos e categorias, a literatura paródica e multiforme, etc. – possuem uma unidade de estilo e constituem partes e parcelas da cultura cômica popular, principalmente carnavalesca, una e indivisível (BAKHTIN, 1987, p. 3),

Essas forças, portanto,

(...) pareciam ter construído, ao lado do mundo oficial, um segundo mundo e uma segunda vida aos quais os homens da Idade Média pertenciam em maior ou menor proporção, e nos quais eles viviam em ocasiões determinadas. Isso criava uma espécie de dualidade do mundo (...) (BAKHTIN, 1987, p. 5).

Desse modo, o autor propõe a abolição das fronteiras entre o oficial e o não-oficial. Contudo, a abolição das fronteiras que o autor propõe não pretende acabar com o oficial como assim podia ser imaginado. A cultura oficial é tão importante quanto são as manifestações populares não oficiais. Muito pelo contrário, o que o autor propõe é o reconhecimento da existência tanto do oficial quanto do não-oficial.

No campo da linguagem, os conceitos de forças centrípetas e forças centrífugas que Bakhtin adota funcionam da mesma forma como existem também na cultura, em geral como duas forças que lutam, mas sem interesse de uma pretender dominar a outra. Nesse sentido, a linguagem, como signo, “transforma-se no palco de luta de classes” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113).

Na verdade, apenas esse cruzamento de acentos proporciona ao signo a capacidade de viver, de movimentar-se e de desenvolver. Ao ser retirado da disputa social acirrada, o signo ficará fora da luta de classes, inevitavelmente enfraquecendo, degenerado em alegoria e transformando-se em objeto da análise filológica e não da interpretação social viva. A memória histórica da humanidade está repleta desses signos ideológicos mortos, incapazes de ser palco de embate dos acentos sociais vivos. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113).

No campo da Física, as forças centrífugas incidem sobre um objeto em movimento circular, expulsando-o do centro, e a força centrípeta o empurra para o centro. No domínio do ensino do ato de ler e do escrever, as forças centrípetas podem ser entendidas como as forças institucionais que determinam o modo de operar. As forças centrífugas, por seu turno, seriam aquelas que trazem a participação dos grupos sociais, a valorização das formas de falar, dizer e de escrever em todas as suas esferas da vida cotidiana e que sugerem a inovação. Essas relações entre forças opostas configuram-se pela tensão, revelando ideologicamente as relações sociais efetivas, relacionadas à vida (BAKHTIN, 2002).

As forças centrípetas atribuem ao sistema de língua e à enunciação monológica um caráter unificador e centralizador das ideologias verbais, responsáveis pela criação de um núcleo sólido de defesa da língua contra a diversidade crescente de linguagens sociais, portanto, servem aos processos de centralização sócio-política e cultural (PRADO, 2017).

Sob este aspecto, podemos compreender que, na escola, além do discurso oficial atravessam vários outros discursos. Há, na verdade, os que, tomando os programas de ensino e as orientações didáticas subjacentes como verdades absolutamente inquestionáveis, atuam como ressonâncias, reproduzindo o discurso único e oficial e, outros, constituindo-se como inovadores, tentam encontrar espaços e estratégias para pôr em prática a atividade pedagógica de forma diferente.

Porém, estes teriam de travar uma dura batalha se for considerado o fato de que eles também estão submetidos às mesmas orientações e às condições em que a escola se organiza. Ainda nesse aspecto, Volochínov (2017), ao postular o entendimento da palavra como signo, entende que a palavra é ambivalente, possui duas faces: ela procede de alguém e se dirige a alguém, assim sucessivamente, e, mais, ela tem poder que impõe um determinado comportamento e certa atitude mais apropriada à coletividade lingüística e social em que é produzida, viabilizando estabilidades nas práticas sociais de linguagem. Mas o comportamento não é imutável, pois, se assim fosse, os indivíduos não teriam capacidades de questionar, modificar, alterar certos comportamentos tidos estáveis. Toda a compreensão é passível de resposta. Isto significa que o ouvinte, ao compreender o significado do discurso, ocupa-se simultaneamente em relação a ele uma atitude responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa atitude responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão (BAKHTIN, 2017, p.25).

Nesse sentido, entendemos como forças centrípetas as forças que incidem sobre o ensino da leitura e escrita no ensino básico do programa bilíngüe, empurrando-o, portanto, para o núcleo sólido. O núcleo sólido é o ensino da leitura e da escrita marcadamente teórica e normativa. O material institucional empurra os professores para esse núcleo. As forças centrífugas, por seu turno, são as forças que dispersam o discurso pedagógico sobre o ensino da leitura e da escrita sob influência de experiências e vivências adquiridas pelos professores fora da escola.

### **3. Primeiros resultados da pesquisa**

Como anunciamos logo na introdução, o currículo do ensino básico entra em vigor em 2004. Como em qualquer contexto educacional, o conceito de currículo é complexo, pois tem uma forte relação com a cultura e dela não se separa. De fato, um dos aspectos cruciais levados em conta, aquando da elaboração do currículo moçambicano são os fatores culturais, como sendo “a língua de ensino, os ritos de iniciação, as práticas socioeconômicas e a divisão social do trabalho e os estereótipos relacionados com o gênero” (INDE/MINED-MOÇAMBIQUE, 2003a, p. 11), incluindo o envolvimento político. Os ritos de iniciação

referem-se aos sistemas de educação tradicional com objetivo de transmitir normas e valores de uma sociedade, preparando a criança para a vida adulta, (...) (INDE/MINED-MOÇAMBIQUE, 2003a, p. 12). Tudo isso deveria ser sistematizado num documento político, que é o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB). Assim, segundo Guibundana (2013, p. 30),

(...) o currículo é nacional, sistematizado através do PCEB, no qual constam os fundamentos, os objetivos, as disciplinas, a distribuição dos conteúdos, a proposta de distribuição da carga horária, as orientações didático-pedagógicas, as características da escola e as propostas de avaliação, de maneira a orientar a prática educativa, mas prevendo-se, também, as variantes para a sua aplicação.

O PCEB é, nestes termos, um documento político visto como “pilar do currículo do Ensino Básico em Moçambique” (INDE/MINED-MOÇAMBIQUE, 2003a, p. 7). Este documento descreve sumariamente o contexto econômico, político e educativo; a política geral da educação e as principais inovações. O que parece tradicionalmente construído, em Moçambique, é que o trabalho dos professores é orientado pelos programas de ensino e, de certo modo, o livro do aluno chega a desempenhar a mesma função, pois estes são elaborados obedecendo à estrutura, organização e às orientações metodológicas previstas nos programas de ensino. Como trazem um detalhamento do Plano Curricular em termos de objetivos gerais e específicos, a metodologia geral e as orientações para a avaliação e os conteúdos a serem transmitidos aos alunos, os programas de ensino são, por isso, vistos como “fonte de estudo e orientação dos professores” (NDE/MINED-MOÇAMBIQUE, 2003b, p. XV). Como será possível observar, os programas de ensino, os livros didáticos, os discursos e as práticas se desenrolam em torno do PCEB, mais ou menos, o reproduzindo.

Começamos pelo enunciado do prefácio do programa para o segundo ciclo, assinado pelo Ministro da Educação, que em algum instante se confunde com as forças centrífugas, em outro se apresenta como forças centrípetas de autoridade às quais se deve obedecer rigorosamente.

Caro professor,

É com prazer que colocamos em suas mãos os Programas do II Ciclo do Ensino Básico.

O que se pretende com estes programas é auxiliá-lo (...)

(...).

Para a elaboração destes programas, um longo caminho foi percorrido. Participaram nesta jornada, “orgulhosos e honrados (...) técnicos pedagógicos, investigadores educacionais, professores, representantes das diferentes sensibilidades da sociedade Moçambicana: políticos, religiosos, empresários, sindicalistas, autoridades e líderes locais, Organizações Não Governamentais, de entre outras (...).

(...).

(...).

Importa salientar que os programas são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade dos alunos/escola. (INDE/MINED, 2003b, p. XIII).

No enunciado transcrito, aparecem pelo menos duas vozes, dialogicamente, indisfarçáveis que condicionam, duma ou doutra forma, o trabalho do professor na sala de aula e constituem o modo como os distintos colaboradores, responsáveis pelas políticas educacionais em Moçambique, vêem a educação e o ensino da leitura e escrita.

Uma das vozes, ao defender que os programas são ou deveriam ser abertos e flexíveis, cremos que define a sala de aula como espaço social e que a garantia da qualidade de ensino,

nesse caso, passaria, necessariamente, pela diferenciação de procedimentos pelos professores. No entanto, a segunda voz é intencionalmente diferente à primeira. Essa, muito pelo contrário, destaca a contribuição dos que participaram da elaboração dos programas, os “orgulhosos e honrados (...) técnicos pedagógicos, investigadores educacionais, professores, representantes das diferentes sensibilidades da sociedade Moçambicana: políticos, religiosos, empresários, sindicalistas, autoridades e líderes locais, Organizações Não Governamentais, de entre outras”; ao definir “os programas como “fontes de estudo e de orientação dos professores” (INDE/MINED-MOÇAMBIQUE, 2003b, p. XV). E, finalmente, ao estabelecer as “orientações metodológicas gerais do ensino da L1 e da L2 na sala de aulas” (INDE/MINED-MOÇAMBIQUE, 2003b, p. 136) e o método analítico-sintético, como único método para o ensino da leitura e escrita, lê-se: “o método analítico-sintético, versão fônica, sofre uma adaptação de modo a que, no lugar do som se ensina 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” (INDE/MINED-MOÇAMBIQUE, 2003b), acaba-se transformando numa palavra autoritária. Compreendemos com Bakhtin (2002, p. 143) que “A palavra 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”. Ainda de acordo com o autor, “A vinculação da palavra autoritária com a autoridade – reconhecida por nós ou não – distingue e isola de maneira específica; ela exige distância em relação a si mesma” (BAKHTIN, 2002, 143).

O que compreendemos, neste caso, é que a vinculação da autoridade com “orgulhosos e honrados (...) técnicos pedagógicos, investigadores educacionais, professores, representantes das diferentes sensibilidades da sociedade Moçambicana: políticos, religiosos, empresários, sindicalistas, autoridades e líderes locais, Organizações Não Governamentais, de entre outras” pretende atrair os professores para a sua assimilação e reconhecimento da palavra autoritária como uma verdade inquestionável.

O que mais preocupa é o fato de que essa palavra autoritária, neste caso, se sustenta por uma base teórica bastante equivocada. O método analítico-sintético, de um modo geral, é ineficiente, para o ensino da leitura e escrita, por esse motivo em contextos como Brasil, esse método já faz parte da história passada há quase meio século atrás (MORTATTI, 2009).

Assim, a imagem que os proponentes desses programas nos querem passar, com o enunciado segundo o qual “o método analítico-sintético, versão fônica, sofre uma adaptação (...)”, é uma imagem de que ou eles estão atentos às discussões sobre os métodos de ensino da leitura ou simplesmente reconhecem que os professores sabem que este método é ineficaz. Com este enunciado, entendemos que eles propõem a se manter distante “da zona contato com o que está afastado” (BAKHTIN, 2002, p. 145) por ser essa a característica da palavra autoritária.

Concordamos com os críticos do método analítico-sintético o fato de que esse método é ineficaz (MORTATTI, 2009; CARDOSO, 2011). Na realidade, este resulta de dois métodos distintos, contudo, ambos procuram fazer à criança compreender a existência de uma correspondência entre os símbolos da língua escrita e os sons da língua falada. Mas para tal, um deles, o sintético, parte do estudo da letra ou dos sons elementares, enquanto o outro, pelo contrário, o analítico visando ao mesmo resultado, parte dos agrupamentos, da palavra (CARDOSO, 2011, p. 35-36). Assim fica evidente que o caminho para o qual os professores são empurrados é o de levar as crianças do ensino básico à sonorização dos elementos da língua escrita.

Se por um lado, surge a idéia de que os programas são abertos e flexíveis, e, por outro, a idéia de que o ensino da leitura e escrita é governado por leis e métodos consagrados oficialmente, essa relação aparentemente contraditória, “adquire um sentido muito profundo e mais importante na formação ideológica do homem, no sentido exato do termo – ela procura

definir as próprias de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e do nosso comportamento” (BAKHTIN, 2002, p. 142). Especialmente, os expoentes da filosofia da linguagem têm revelado que a própria vida humana é uma categoria de sentido duplo. A palavra alheia enfraquecida circula tranquilamente no processo de interação *entre* consciências individuais e adquire o valor de signo ideológico (VOLOCHINOV, 2017). O vocabulário oficial e o não-oficial (BAKHTIN, 1987); a palavra autoritária e a palavra persuasiva (BAKHTIN, 2002); o monólogo e o diálogo (JAKUBINSKIJ, 2005), podem unirse, provisoriamente, “em uma única palavra” (BAKHTIN, 2002, p. 143). Este último autor explica que, embora essas duas categorias de palavras possam aparecer unidas sujeito, geralmente “o processo de formação ideológica caracteriza-se por uma brusca divergência entre essas categorias” (BAKHTIN, 2002, p. 143). Ainda que o discurso autoral dos programas do II ciclo tenha tentado enfraquecer a palavra alheia com o enunciado “os programas são abertos e flexíveis” porque acredita “na concepção da escola mais como agente de transformação do que como meio de transformação de conhecimentos” (INDE/MINED-MOÇAMBIQUE, 2003, p. XV), ele parece anular a abertura e flexibilidade anunciadas e endurecer cada vez mais a palavra alheia, a palavra autoritária.

Essa atitude parece ter-se replicado ao longo de todo o texto, ainda que nem sempre apareça claramente definida e passível de ser classificada na categoria da palavra autoritária, sem que se proceda a uma análise minuciosa do conteúdo. Mas o auxiliar “deve” e a fórmula “Funciona bem” e “é aconselhado” empregados nas orientações metodológicas para o professor e nas determinações dos objetivos e competências exigidas ao aluno “O aluno deve ser capaz de:” mostram a prevalência do autoritarismo da palavra alheia.

Podemos encontrar essa réplica nas seguintes situações: “A L1 deve ser desenvolvida com métodos apropriados, tanto como meio de ensino, bem como quando ela é usada como meio auxiliar do processo de ensino-aprendizagem” (INDE/MINED-MOÇAMBIQUE, 2003, p. 136); “A L2 deve ser desenvolvida com métodos apropriados, tanto como disciplina, assim como quando é usada como meio de ensino” (INDE/MINED-MOÇAMBIQUE, 2003, p. 137); “Um método que usa duas línguas na mesma aula, mas com fronteiras, mas funciona com fronteiras claras (...) chama-se Prever-Rever. Funciona bem nas etapas em que os alunos já falam mais o português, e quando o professor quer dar uma aula em Português, mas não tem certeza que todos os alunos vão entender. O método Prever-Rever é aconselhado em disciplinas como Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, onde há muitos termos, principalmente na fase de transição” (INDE/MINED, 2003, p. 139).

#### 4. Conclusão

Chegamos aqui não para concluir esta discussão, como se podia imaginar. Bem pelo contrário, nossa intenção é a de iniciar uma nova caminhada. O que fica esclarecido é que as forças no campo da linguagem, na realidade são divergentes, diferentes: elas se contrapõem, tensas e “com a mesma potência” (PRADO, 2017, p. 244), mas constituintes de um todo, ambas necessárias para o desenvolvimento do evento social. Assim, adquirem um sentido mais profundo na definição das próprias bases da nossa identidade ideológica em relação ao mundo e ao nosso comportamento.

Como seres expressivos que somos (BAKHTIN, 2018), achamos que o método analítico-sintético, seja qual for a versão, não dá conta para o ensino da leitura e da escrita nem da língua materna nem da língua segunda. Há, então, que propormos a desmetodização do ensino da leitura e da escrita e mudança da visão psicológica e lingüística que o governa.

#### 5. Referências

ARENA, D. B. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. In: MORAES, D. R.; GUIZZO, A. R. (org). *Coletânea de artigos: Humanidades nas Fronteiras: imaginários e culturas latino-americanas*. Congresso Internacional Humanidades nas Fronteiras, Foz do Iguaçu/PR, 2017, p. 13-28.

BAKHTIN, M. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*. 5ª ed. Trad. Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 2002.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

\_\_\_\_\_. *Os gêneros do Discurso*. 1ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: 1987.

\_\_\_\_\_. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 5ª Ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a Teoria do Romance*. 5ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT. (Org.). *Bakhtin: Conceito-Chave*. São Paulo: editora contexto, 2018. p. 79-102.

CARDOSO, C. J. Cartilhas escolares: a constituição de acervos para o estudo da história da alfabetização. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 27-45, jan/jun. 2011.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. *Diálogo com Bakhtin*. Curitiba/PR: Editora UFPR, 2011. p. 97-140.

FARACO, Carlos, Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. *Diálogo com Bakhtin*. Curitiba/PR: Editora UFPR, 2011. pp. 9-20.

GRAUE, M. E; WALSH, D. J. Investigação etnográfica com crianças: teorias métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIBUNDANA, D. H. *Gestão da implementação do novo currículo de ensino básico em Moçambique: o caso das escolas do distrito municipal kamaxakeni*. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado em gestão e avaliação da educação pública). Juiz de Fora. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

INDE/MINED-Moçambique . Programas do ensino básico –II ciclo . Maputo: INDE/MINED, 2003b

\_\_\_\_\_. *Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) – Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudo, e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE/MINED, 2003a.

JAKUBINSKI, L. *Sobre a fala dialogical*. Trad. Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. Parábola. São Paulo, 2015.

MANUEL, F. F. *Relevância do ensino das línguas nacionais no sistema educativo moçambicano*. 2018. 132f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna) - Universidade Aberta, Lisboa, 2006.

MAZULA, B. *Educação, cultura e a ideologia em Moçambique*. Maputo: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa, 1995.

MOÇAMBIQUE. *Lei 6/92 de 6 de Maio*, do SNE adequada as disposições contidas na Lei nº 4/83. Boletim da República II SÉRIE-NÚMERO 19.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 4/83 de 23 de Março*, que aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da República, II SÉRIE- Número 12.

MOÇAMBIQUE. *Constituição da República Popular de Moçambique*. Maputo, 23 de Dezembro de 1977: INLD. 1997.

MORTATTI, M. L. A querela dos métodos de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, FE/USP, v. 3, n.5, p. 91-114, 2009.

NHONGO, N. A. C. *A Habilidade Escrita dos Alunos no Programa de Educação Bilíngüe no Ensino Básico em Moçambique*. 189f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – PL2/PLE) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa. 2009.

PATEL, S. A. *Olhares sobre a educação bilíngüe e seus professores em uma região de Moçambique*. 2006. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

\_\_\_\_\_. *Um olhar para a formação de professores de educação bilíngüe em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação*. 2015. 286f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2015.

PRADO, Vanessa. *Ações do programa paulista ler e escrever sob os sentidos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas*. 2017. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista (Unesp), “Júlio de Mesquita e Filho”, Marília, 2017.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de LS Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. (Org). PRESTES, Z; TUNES, F. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone editora, 2018.

VOLOCHÍNOV. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16ª. ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Hucitec, 2017.