

A complexidade da escrita em contexto multilíngue: metodologias e estratégias do ensino

pg 114-131

Alexandre António Timbane¹
Lucas Pereira dos Santos Souza²

Resumo

A escrita visa registrar a memória das informações e pensamento e nossa vida tem dependido dela. A escrita neutraliza a variação (CAGLIARI, 2002, 2009a,b), não representa a fala (MARCUSCHI, 2001) e segue um Acordo Ortográfico aceito dentro da Comunidade (FARACO, 2012). Sendo a escrita uma modalidade mais importante no mundo moderno questiona-se as razões pelas quais os alunos do 3º ciclo (6º e 7º anos) cometem erros básicos? A formação dos professores é deficiente no ensino da ortografia; a metodologia não permite uma aprendizagem sólida; os principais erros decorrem da influência das diversas línguas bantu. A pesquisa identifica os principais erros e procura formas de melhorar a qualidade da escrita. Para coleta recolheu-se 332 redações de três escolas do 3º ciclo cuja temática era relato da vida. A título de exemplo, o artigo apresenta, analisa uma redação e registra os erros recorrentes. Concluiu-se que os erros resultam da fraca formação dos professores, assim como da metodologia do ensino que não se reinventa e nem diversifica as atividades no ensino da escrita.

Palavras-Chave: Escrita; Português; Ensino; Metodologia.

THE COMPLEXITY OF WRITING IN MULTILINGUAL CONTEXT: TEACHING METHODOLOGIES AND STRATEGIES

Abstract

Writing aims to record the memory of information and thinking and our life has depended on it. The writing neutralizes the variation (CAGLIARI, 2002, 2009a, b), does not represent speech (MARCUSCHI, 2001) and follows an accepted Orthographic Agreement within the Community (FARACO, 2012). Since writing is a more important modality in the modern world, the question is asked why the students of the 3rd cycle (6th and 7th years) make basic errors? The training of teachers is deficient in the teaching of spelling; the methodology does not allow a solid learning process; the main errors stem from the influence of the various Bantu languages. The research identifies major mistakes and looks for ways to improve the quality of writing. For collection 332 essays were collected from three schools of the third cycle whose subject matter was an account of life. As an example, the article presents, analyzes an essay and records recurring errors. It was concluded that the errors are due to the poor teacher training, as

¹ Doutor em Linguística e Língua Portuguesa, Professor do Instituto de Humanidades e Letras, da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês. Email: alexandre.timbane@unilab.edu.br

² Graduado no curso de Letras-Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras, da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês. Email: luccassouza93@gmail.com

well as the methodology of teaching that does not reinvent itself nor does it diversify the activities in the teaching of writing.

Keywords: Writing; Portuguese; Teaching; Methodology.

Introdução

O ser humano é por natureza um ser comunicativo. A oralidade é a mais antiga se compararmos com a escrita. A oralidade revela como a língua é, no seu uso pragmático real e concreto, pois a língua resulta de uma construção social. Tanto a ‘norma padrão’ quanto a ‘não-padrão’ são geridas por uma gramática que comanda as regras da comunicação em cada situação comunicativa. Com relação à oralidade é difícil saber como os ancestrais falavam no início da humanidade porque não houve registros da fala, mas é certo que as línguas variam e mudam ao longo do tempo. É certo afirmar que a língua oral foi a mais usada em toda a história da humanidade.

Os tempos mudaram, as tecnologias chegaram e hoje somos forçados a escrever mais, quer dizer, não basta falar, é preciso saber converter o que é falado para o escrito. O processo de retextualização, segundo Marcuschi (1997, 2010) é complexo porque faz com que texto oral seja diferente do escrito. As informações orais não têm valor em alguns setores da sociedade e por isso precisam ser convertidas para o escrito. Por ex: na justiça tudo o que é oral (as oitivas, os interrogatórios, os Boletins de Ocorrência, etc.) é retextualizado para a escrita, processo que Marcuschi (2010, p.52) designa por transcodificação. A sociedade nos força a redigir textos para várias situações: declarações, testamentos, atas de reuniões, as avaliações escolares, de concursos, avisos institucionais, leis, decretos, constituições, etc. Isso tudo acontece porque a escrita ganhou uma valorização e por essa razão, a escrita por si só é Lei, porque é regida por um Acordo Ortográfico.

Para orientar o debate precisamos compreender que existe uma escrita formal e outra informal. Por exemplo, numa mensagem de *Facebook* ou de *Whatsapp* pode-se escrever “**N te kero +**” para informar “Não te quero mais”. Mas em uma prova de ENEM ou de vestibular essa forma de escrita não serve e pode surtir numa punição: reprovação ou desconto na pontuação. Na oralidade (na comunicação informal) pode-se falar “Nóis vai simhora”. É aceitável naquele contexto e não está errado. Essa mesma construção sintática já não é aceitável numa redação de ENEM, por exemplo em que se usa a norma-padrão. O que se deve discutir na educação formal é mostrar que tanto a norma padrão, quanto a não-padrão não estão erradas, mas cada uma tem o seu espaço de uso.

Sendo a escrita uma modalidade de comunicação mais importante no mundo moderno questiona-se as razões pelas quais os alunos do ensino fundamental (6º e 7º anos) ainda cometem erros elementares que já deveriam ter sido assimilados nos anos anteriores? Daí se levantam as seguintes hipóteses: A formação dos professores das séries iniciais não é suficiente para lidar com o ensino da ortografia; a metodologia do ensino não permite uma aprendizagem sólida da escrita; os principais erros ocorrem devido à influência das diversas línguas moçambicanas.

A pesquisa visa conhecer os principais erros cometidos pelos alunos do ensino primário (fundamental, no Brasil). Especificamente, a pesquisa visou identificar os principais erros; explicar as razões que participam no cometimento de erros; enumerar caminhos para a correção dos erros ortográficos e sugerir formas psicopedagógicas para melhorar a qualidade de ensino nas escolas primárias (fundamentais) moçambicanas. O problema da escrita é muito sério porque “as pessoas saem da escola traumatizadas com o mistério da grafia das palavras e com pavor do fantasma da avaliação que podem encontrar em qualquer um

que vá ler o que elas escrevem” (CAGLIARI, 2008, p.78). A escrita classifica cidadãos em analfabetos *versus* letrados chegando a bloquear, a punir e a segregar uma vez que inibe o progresso acadêmico condenando os sonhos dos candidatos ao ensino superior. Quantas vezes os sonhos de um bom curso superior ficaram frustradas só porque não escreveu bem a redação no ENEM ou vestibular?

A escola ensina que se deve ter vergonha do erro da escrita (CAGLIARI, 2009b) e assim prepara os cidadãos para que se sintam psicologicamente derrotados quando cometem erros ortográficos, como se a escrita fosse natural ao ser humano. É preciso compreender que a escrita é aprendida. A aprendizagem da escrita é progressiva, gradual e depende da capacidade intelectual de cada indivíduo. A pesquisa chama atenção aos professores (do ensino fundamental, médio e superior) na necessidade de tomada de consciência sobre a metodologia do ensino da escrita utilizada em sala de aula porque se for mal implementada ou se implementada com deficiência pode provocar insucesso escolar em todas as etapas da formação incluindo no desempenho profissional.

Outra questão que merece apontamento nesta introdução é relativa à gratuidade do ensino. A educação formal é gerida pelo Estado e vai do ensino primário (fundamental) ao superior. O ensino é “**gratuito**” e obrigatório do 1º ao 9º ano apenas. Destaca-se a palavra **gratuito** porque a ação não é real, pois os pais e responsáveis pela educação ainda compram os manuais escolares (porque os materiais enviados pelo Governo não chegam para todos os alunos), contribuem em dinheiro para pagar o salário do guarda, custeiam o transporte dos alunos de casa para a escola e vice-versa (porque não há transporte escolar público e gratuito), para além da inexistência do lanche escolar (merenda escolar).

O Governo de Moçambique não assume a educação infantil, o que significa que este

ensino é gerido pelas instituições privadas. Para compreender a problemática da educação infantil em Moçambique basta consultar dois documentos importantes: O primeiro foi elaborado pelo “Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação entre Países Lusófonos - fase 02” (FRANCISCO, 2015) e o segundo pelo Ministério da Educação que aborda sobre a “Estratégia do desenvolvimento integrado da criança em idade pré-escolar” (MOÇAMBIQUE, 2012, p.13 e 14). Na leitura dos documentos fica clara a ideia de que a educação infantil só é supervisionada pelo Estado, mas pertence às instituições privadas e às comunidades sendo, assim, na prática não é gratuita.

As escolas de educação especial localizam-se nas grandes cidades e não conseguem atender a maioria da população que se localiza nas zonas suburbanas e rurais. Atualmente, a formação de professores é feita pelos institutos de magistério primários (que formam professores para o ensino primário) e universidades (que formam professores para o ensino secundário geral, médio e superior). O ingresso ao curso de magistério primário é a 10ª classe. Um estudo do ‘Fundo das Nações Unidas para a Infância’ (UNICEF-MOÇAMBIQUE, 2015) apontou alguns fatores que contribuem para o fraco ensino em Moçambique: a pobreza (porque o aluno prefere ajudar os pais na busca do sustento do que ir à escola), normas socioculturais (os casamentos prematuros e a gravidez precoce), a distância de casa para a escola (que chega a 15 km ou mais nas zonas rurais), a falta de espaços escolares seguros (salas-árvore³), salas superlotadas (de 60 a 80 alunos por turma), a insuficiência de professores (1 professor para 2 ou 3 turmas) e a inexistência de materiais didáticos.

O sistema colonial deixou uma herança preconceituosa no seio dos moçambicanos ao definir as línguas africanas como ‘dialetos’. Sendo

3 É uma sala de aula improvisada debaixo de uma árvore, sem carteiras, ao ar livre.

‘dialetos’, poucos pais/mães ensinam ‘dialeto’ aos seus filhos e preferem ensinar a língua portuguesa. Na sociedade moçambicana reina o mito segundo o qual, o domínio do português é meio para ascensão social (BAGNO, 2015). Essa ideia não corresponde à verdade, porque se o domínio de português fosse condição para a ascensão econômica, então todos cidadãos da lusofonia que falam português como língua materna seriam ricos. Esse preconceito linguístico se junta aos outros 7 apresentados e rebatidos por Bagno (2015). O preconceito linguístico resulta do fraco conhecimento sobre as variedades, variantes e sotaques do português na lusofonia. Portanto, não é em Lisboa onde se fala melhor português. Assim, os moçambicanos precisam compreender que a norma-padrão é usada em situações específicas da nossa vida e que esta não pode servir de instrumento de humilhação e segregação.

O artigo está organizado da seguinte forma: a primeira seção apresenta as características sociolinguísticas de Moçambique apontando o lugar que cada língua ocupa na sociedade. A segunda seção argumenta sobre a complexidade da escrita mostrando a sua artificialidade que se inclina para norma-padrão. Sendo assim não é aceitável obrigar que todo falante saiba escrever porque se assim fosse útil, as línguas ágrafas (africanas e indígenas brasileiras) não teriam resistido por séculos ao longo da história da humanidade. O ser humano precisa da modalidade escrita em contextos especiais e restritos do seu cotidiano. Tentaremos mostrar que nenhuma língua pode existir sem que se tenha alguma estrutura organizacional memorizada pela comunidade linguística. Existem regras convencionadas pela sociedade e existem regras convencionadas pela política linguística- a norma padrão (que por sinal não é língua materna de ninguém). A terceira seção faz uma análise sobre as leis de base e os programas de ensino do 6º e 7º ano em Moçambique. É importante analisar esses

documentos porque guiam o trabalho docente e na quarta dedica-se à metodologia partindo da análise de redações dos alunos de três escolas da Cidade da Matola. O artigo termina fazendo apontamentos metodológicos que contribuem para a mudança metodológica no ensino permitindo que a produção escrita seja eficaz. Para além disso, apresentam-se algumas considerações finais e referências.

Questões de multilinguismo em Moçambique

Diz-se que um povo é multilíngue quando os seus falantes dominam várias línguas. O domínio é abstrato e em algum momento é imensurável. Não existe um instrumento que possa avaliar com precisão os conhecimentos que o indivíduo possui de uma dada língua. Conhecer uma língua não é apenas enumerar as regras da gramática, mas sim, saber usá-las em contexto sociocultural e real da comunicação. As línguas foram criadas para serem faladas e não escritas. A escrita chegou muito mais tarde com objetivos bem diferentes da comunicação oral. Por isso Cagliari (2008; 2009a) chama atenção ao fato de que a escrita não representa a fala e ela neutraliza a variação. Qualquer tentativa de transcrever fielmente a oralidade redundará num fracasso, porque a escrita não é uma transcrição, mas sim segue princípios e regras aceites pela ortografia. É a ortografia que define o que é uma letra e quais os processos de ligação entre elas. Sendo uma Lei, a ortografia estabelece uma única forma de escrever uma palavra. Por essa razão, a junção de sons do alfabeto não reflete exatamente como é a língua oral. Só para ilustrar, letras diferentes representam um só som: **qu**, **k** e **c** representam /k/. Ex. **quilo**, **karaté**, **casa**. A nível fonético temos a mesma realização e a escrita diferenciada.

Há quatro competências que podem ser adquiridas/aprendidas numa língua: a) competência de expressão oral; b) competência de compreensão

oral; c) competência de expressão escrita e d) competência de compreensão escrita. Dependendo do interesse do indivíduo pode-se dominar uma ou duas competências e há quem consiga todas competências. Por exemplo, os estudantes universitários têm-se preocupado em dominar as competências de expressão e compreensão escrita em língua estrangeira enquanto um turista se preocuparia mais com o domínio da expressão e compreensão oral. O ideal (para o âmbito acadêmico) seria o domínio das quatro competências. Tanto a modalidade oral quanto a escrita exigem empenho do aluno.

Saber uma língua é “dispor de um conjunto articulado de hipóteses sobre as regras que a língua segue” (POSSENTI, 1996, p.80). Os argumentos deixam clara a ideia de que a competência de uma língua não pode ser medida com nenhum instrumento. Existe uma unanimidade na ideia de que o indivíduo precisa comunicar de maneira que consiga estabelecer uma intercompreensão com o seu interlocutor. Uma vez que no território moçambicano convivem cerca de vinte línguas do grupo bantu pode-se considerar o país como multilíngue. Desta forma, os moçambicanos falam as línguas cinyanja, cisenga, cinyungwé, cisena, ciwutee, cimanyika, cindau, cibarwe, kiswahili, kimwani, shimakonde, ciyao, emakhuwa, ekoti, elomwé, echuwabo, citshwa, gitonga, cicopi, xirhonga, xiChangana, ciswati, xizulu (TIMBANE, 2014). Nestas línguas, se integra a língua moçambicana de sinais e a única língua oficial - o português, língua de origem europeia que é, desde já, uma língua moçambicana. Em algumas línguas africanas há inteligibilidade, mas em outras não há. Um falante de xichangana percebe perfeitamente (e sem necessidade de tradutor ou intérprete) um falante de xironga e xitswa. São três línguas inteligíveis até porque fazem parte do grupo Tsonga. Essa inteligibilidade é tão profunda que

até fica difícil diferenciar as três línguas como línguas diferentes. O sotaque e o léxico são os mais evidentes. Por exemplo: Para a palavra “arroz”, um falante de xichangana dirá *mpungá*, o de xironga dirá *nholozwana* e em xitswa *maroja*. Mas o funcionamento da gramática é a mesma. Para a palavra “casa”, o falante de xichangana dirá *munti* e o do xironga dirá *n'dangu*. A estrutura funcional das línguas bantu moçambicanas influencia na escrita do português em Moçambique. Veremos esta questão mais adiante.

O número de falantes de português como língua materna iniciou com 1,2% (em 1980) para 6,5% (em 1997), e depois para 10,7% (em 2007) segundo Instituto Nacional de Estatística (INE). Contrariamente a essa tendência, o número de falantes das línguas moçambicanas desceu de 98,8% (em 1980) para 93,5% (em 1997) e para 89,3% (em 2007) (TIMBANE, 2013). Em Moçambique se fala cerca de 20 línguas. As línguas maternas mais faladas em Moçambique são: “o eMakhuwa (26,3%), o xiChangana (11,4%), português (10,8%), o ciSena (7,8%) (TIMBANE, 2015). Segundo dados do Recenseamento Geral da População (2007), assume-se que a LP é falada por 50,3% da população como língua segunda e por 10,7% como língua materna. Portanto, está clara a ideia de que Moçambique não é monolíngue porque coabitam no mesmo espaço geográfico as línguas do grupo bantu e o português. Para além destas línguas africanas, Moçambique conta com cinco línguas de origem asiática: gujarate, memane, hindu, urdo e o árabe faladas por comunidades asiáticas radicadas no país e pela comunidade islã e muçulmana enraizada principalmente na região norte de Moçambique (TIMBANE, 2018).

Sabe-se que a língua é um dos instrumentos de comunicação e é com ela que se interpreta o mundo e se estabelecem relações de todo tipo entre os seres humanos. A língua sendo uma entidade

abstrata é compartilhada por humanos visto que possuem o gene FOXP2⁴ que desempenha um papel central na organização e desenvolvimento do aparelho vocalizador e da faculdade da linguagem (VIEIRA, 2010; KENEDY, 2009; FONTENARI, 2009). Para Coseriu (1979, p. 32), a “língua pertence ao indivíduo e, ao mesmo tempo, à sua comunidade, e no próprio indivíduo se apresenta como alteridade, como algo que pertence também a outros”.

As línguas bantu moçambicanas tinham condições linguísticas plenas para serem oficiais, pois são línguas completas, porém, a aceitação do português como a única língua oficial foi resultado da política linguística adotada pelo Governo independentista do partido FRELIMO e não da incapacidade linguística das línguas africanas. Diante da mistura e convivência entre o português e as línguas autóctones faladas em Moçambique surgiu o português moçambicano. Significa que o português em Moçambique passou por um processo de **nativização** que condicionou a sua transformação estrutural e, sobretudo, sócio-simbólica (FIRMINO, 1998).

A artificialidade da língua escrita versus norma padrão

Segundo Teyssier (2014) a língua portuguesa provem do latim vulgar que se transformou em galego-português ou galaico-português para efetivamente se auto afirmar com português no séc. XIII. Nesse período histórico a língua sofreu influências fonéticas, lexicais, recebeu neologismos de todo tipo, absorveu uma nova morfologia e se expandiu pelo mundo no séc. XIV, através do processo de descobrimentos, exploração e colonização. Ao chegar nas colônias,

⁴ Foi o geneticista Anthony Monaco, da Universidade de Oxford que em 2001 descobriu o gene que aparentemente está ligado ao controle da capacidade linguística humana. O FOXP2 é um gene existente também em outros primatas, como chimpanzés e gorilas, mas em quantidades muito reduzidas- e isso pode explicar a limitada capacidade de comunicação linguística desses animais (KENEDY, 2009, p.139).

o português tomou outras formas (inesperadas para os colonos), recebendo diversas influências que conduziram à formação das **variedades portuguesas do português**.

Nessa dispersão, o português perdeu a identidade, isto é, deixou de pertencer aos portugueses e passou a pertencer às nações onde a língua é falada. Com relação a Portugal, o português guarda a origem etimológica e histórica, o que significa que cada nação adaptou a língua para que possa responder às situações reais dos lugares geográficos e culturais. Para além de variedades, o português ganhou novas línguas: os crioulos de base lexical portuguesa faladas pela maioria da população na Guiné-Bissau, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe (TEYSSIER, 2014).

Em todos os momentos históricos sempre houve normas do uso. O uso da língua portuguesa pode ter duas vertentes. A primeira é relativa ao uso da norma-padrão e a segunda, da norma não-padrão. A norma-padrão é decidida em nível da política linguística (CALVET, 2002; SEVERO, 2013). Portanto, trata-se de uma norma artificial, que não é língua materna de ninguém.

Uma norma é uma lei, um regimento, uma regulamentação que pode ser explicitada por meio de documento escrito ou memorizado pelos falantes. Chomsky (2009, p.63) afirmou que “a pessoa que adquiriu conhecimento de uma língua interiorizou um sistema de regras que relaciona som e significado de determinada maneira”. A memorização vai além do som e do significado e se estende até ao domínio da gramática. Chomsky criticou os behavioristas porque o ser humano vai além do que aprende, quer dizer, o falante se torna mais criativo de tal forma que profere frases e discursos jamais ouvidos em sua vida (Chomsky, 2009).

A noção de erro, na perspectiva do pesquisador Sírio Possenti decorre da gramática normativa, porque o erro é “tudo aquilo que foge

à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem” (POSSENTI, 1996, p.78). A variedade eleita é a chamada norma-padrão. Mas levantamos outra questão: existe uma norma sem padrão? As variedades faladas no Brasil não têm padrão? Para explicar com detalhes esta questão vejamos as frases que se seguem e identifiquemos as que não seguem a norma-padrão:

- a) Os meninos **brincam** no jardim.
- b) O meninos **brincam** no jardim.
- c) Os menino **brinca** no jardim.
- d) O menino **brincam** no jardim.
- e) Os meninos **brinca** no jardim.

As frases **b)**, **d)** e **e)** estão erradas, pois não respeitam nenhuma norma existente nas variedades do português brasileiro. A frase **a)** é a única certa segundo a norma aceite pela política linguística, aquela que é exigida pela escola. Nessa frase, a concordância ocorre em vários momentos: no artigo, no substantivo e na forma verbal. Na frase **c)** está certa segundo a variedade brasileira não-padrão.

Este debate nos leva a concluir que a norma não-padrão também está organizada e possui um conjunto de regras porque se assim não fosse a comunicação seria caótica, complicada, incompreensível e complexa. A escola não discute (ou discute de forma superficial) esta questão o que muitas vezes confunde os alunos na hora da produção textual.

Está clara a ideia de que a norma-padrão pertence à gramática e a norma não-padrão pertence à língua no seu amplo espectro. Por essa razão quando queremos ensinar um idioma é necessário definir se queremos ensinar a língua ou a gramática (POSSENTI, 1996) porque os dois são disponíveis e respondem às situações de comunicação precisas. Segundo Possenti devemos compreender

que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outro. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais as regras é outro. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada ‘sobre’ ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito ‘sobre’ uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais (POSSENTI, 1996, p.54).

É na escola onde se aprende a norma-padrão. Por isso, cabe à escola ensinar como a estrutura da língua funciona nos seus aspectos internos. Desta forma quem não domina esta norma não usufrui das benesses que a sociedade proporciona: reprova no concurso de emprego, perde os melhores postos de trabalho, repete de ano (no caso de alunos), perde diversas oportunidades de promoção e de melhoria das condições de vida. Por isso mesmo que Soares afirma que “o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escola para todos, e a escola que existe é antes **contra** o povo que **para** o povo” (SOARES, 2017, p.14, grifos da autora). Isso significa que a língua do povo é diferente da língua da nobreza, do prestígio.

É verdade que a escrita “...amplificou enormemente o potencial de memória da humanidade...” (FARACO, 2012, p. 62) e foi adquirindo espaço e prestígio na vida das sociedades humanas. Os debates levantados aqui tentam mostrar que a língua escrita é artificial, pelo fato de ser uma invenção adotada de forma artificial estando ligada à norma-padrão. A norma-padrão não é língua materna de ninguém e nenhum falante a usa a todo momento. Marcuschi (2001, p.52) demonstra que a escrita não é uma simples representação da fala, mas sim “uma representação complementar com relativa autonomia semiológica (o que não sugere autonomia cognitiva).

O que dizem as leis de base e os programas sobre o ensino da escrita em Moçambique

Nesta seção daremos enfoque para as orientações do Ministério da Educação com relação ao ensino da escrita no ensino primário do 2º grau. Iniciaremos por debater aspectos gerais sobre a ortografia para depois apresentar as leis de base. A taxa de analfabetismo em Moçambique é de 44,9% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2017) e a taxa de abandono de 69,5% (INDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, 2016). Muitos problemas de reprovação são causados pelo fraco domínio da escrita. Por essa razão precisamos olhar o ensino da escrita com muita seriedade, pois todas as disciplinas curriculares dependem da escrita. O fraco domínio da escrita cria efeito nas restantes disciplinas curriculares. A aprendizagem da leitura e da escrita “é fundamental nas primeiras classes, para que o aluno possa continuar a aprender ao longo dos anos seguintes da sua escolaridade” (MOÇAMBIQUE, 2015, p.27).

Marcuschi (1997, p.122) diferencia letramento da alfabetização definindo o primeiro como o “processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos literários”. Muitos religiosos moçambicanos sabem ler a bíblia ou o alcorão sem mesmo ter frequentando o primeiro ano do ensino fundamental. Eles aprendem informalmente por necessidades e motivações próprias. Por outro lado, a alfabetização, se dá na “instituição escolar” e “compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever” (MARCUSCHI, 1997, p.122).

A palavra “ortografia” é de origem grega e significa “escrita correta” e escrever de forma correta significa “escrever uma palavra com as letras a ela atribuídas pela tradição ou por leis específicas” (CAGLIARI, 2009b, p.17). A modalidade escrita da língua nos parece a mais importante nas sociedades modernas. Para observar isso basta ver como as provas e os concursos públicos são feitos. Todos são da modalidade escrita.

Escrever e ler são faces de uma mesma moeda. Os borrões nos textos escritos à caneta ou à lápis revelam as hesitações que constituem o processo da construção textual. No computador há uma tecla para deletar. Se fizéssemos o histórico do presente poderíamos ver que para chegar à versão final houve vários borrões. Por outro lado, sempre que lemos estamos escrevendo a partir da mente. Existe uma escrita virtual impregnada na mente que não é necessariamente do sistema alfabético. Sempre que escrevemos somos obrigados a ler. Ler é decifrar códigos. Esses códigos são aprendidos. Conhecer a língua é o primeiro requisito para se ler (CAGLIARI, 2009a; BECHARA, 2009) para depois compreender o sistema de escrita assim como o valor de cada letra de forma isolada ou dentro de uma palavra ou da frase. Por fim é necessário saber a ortografia, pois é ela que “comanda a função das letras no sistema de escrita, estabelecendo a ordem dos caracteres nas palavras e o valor fonético de cada um deles, de acordo com a linguagem oral (dialetos de todos os usuários)” (CAGLIARI, 2009a, p.125).

Moçambique e Angola são os únicos países da lusofonia que ainda não adotaram o Acordo Ortográfico de 2009. Essa recusa ao acordo de 2009 não é acompanhada pela criação de uma proposta ortográfica que possa satisfazer o direito ao contraditório. Enquanto os dois países recusam o Acordo de 2009, os seus cidadãos se limitam a usar o Acordo de 1990 que é mais ultrapassado. Os escritores desses países publicam suas obras no exterior usando o Acordo de 2009 porque se usassem o de 1990 haveria dificuldades na comercialização. É lamentável que os dois países tenham recusado o Acordo sem apresentar uma proposta concreta de superação do problema.

A problemática do uso do Acordo de 1990 e as dificuldades reais da escrita resultam no fracasso da expressão escrita em diferentes níveis de ensino. Muitos alunos sabem discutir

oralmente os assuntos propostos nas aulas, mas têm dificuldades na hora de fazer uma prova escrita. Parece contraditório aceitar a língua portuguesa como língua oficial (MOÇAMBIQUE, 2004, Art. 10; ANGOLA, 2010, Art.19) dos países e depois recusar a ortografia discutida pelos países membros da comunidade. Questiona-se a razão pela qual os dois países recusam o Acordo formal, enquanto ainda utilizam dicionários feitos em Portugal. O problema da ortografia é sério porque os usuários da língua podem se sentir constrangidos na hora de escrever, na hora de se comunicar como outros membros da lusofonia. A partir de um escrito é possível saber se o indivíduo é escolarizado ou não ou se é um analfabeto funcional. Certos erros, segundo Cagliari,

podem até passar despercebidos por muitos, como escrever **toráxico** em vez de torácico, porém, outros são inadmissíveis, como escrever **peçoa, dice, família** etc. Nas conversas sobre linguagem, entre o povo comum, não é raro encontrar alguém que diz que não sabe escrever, querendo com isso dizer que não domina a ortografia das palavras (CAGLIARI, 2002, p.44, grifos nosso).

Visto isso, resta-nos questionar o que dizem as orientações do Ministério da Educação de Moçambique (através do INDE⁵) quanto ao ensino da escrita? Segundo o INDE (2015), o Ministério da Educação prevê como competências da escrita a redação de textos de natureza diversa, aplicando regras básicas de organização e funcionamento da língua. Como evidências do desempenho, o aluno do 3º ciclo deve ser capaz de redigir textos (de 8 a 15 frases) em letra cursiva e caligrafia legível, obedecendo uma sequência lógica, correção ortográfica e regras de pontuação (ponto final,

5 O Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) é uma instituição pública subordinada ao Ministro da Educação de Moçambique cuja missão é de liderar a planificação e o desenvolvimento curricular, realizar investigação de base e aplicada para o desenvolvimento da educação em Moçambique. Cabe ao INDE coordenar e orientar o processo de transformação curricular no que concerne à elaboração do plano curricular e elaboração de programas de ensino; coordenar a realização de estudos e pesquisas sobre políticas educacionais; elaborar materiais de apoio aos professores; organizar workshops para capacitação contínua dos técnicos pedagógicos da instituição.

ponto de interrogação, vírgula ponto de exclamação, dois pontos) e translineação (INDE, 2015).

Na Programação de 2015, as leis de base do ensino sofreram alterações. Alguns conteúdos foram transferidos do 3º ciclo para o ensino secundário. Da p.16 à p.27, o INDE (2015) apresenta os detalhes sobre quais os conteúdos que devem ser trabalhados na 6ª e 7ª classes. Com relação à escrita o Programa propõe para a 6ª classe os seguintes assuntos: ensino dos sinais de pontuação, das regras da ortografia e da redação da carta e postal. Para a 7ª classe o Programa propõe elaboração de redações, de carta formal e familiar, escrita de cópia, ditado e redação. Segundo o Programa do 3º ciclo, a escrita tem por objetivo levar os alunos a redigir textos de natureza diversa, com coerência, boa caligrafia e respeitando as regras de pontuação e acentuação adequadas. A atividade de escrita engloba várias fases: preparação, produção e revisão do texto. Ao longo deste percurso, “os alunos deverão ser levados a reflectir sobre o que vão escrever, a escrever sobre um determinado tema, a exercitar modelos e a rever o texto escrito” (INDE, 2015, p.65). Com relação à ortografia, o Programa do 3º ciclo visa

levar a criança a escrever sem erros. Este é um desafio a longo prazo. Todo o tempo da escola primária, não é demais para se ensinar a escrever sem erros. São várias as crianças que são capazes de ler razoavelmente, continuando contudo, a cometer muitos erros ortográficos. Duma maneira geral, a má leitura coincide com uma ortografia deficiente (INDE, 2015, p.66).

Segundo INDE (2015, p. 66) “a cópia é uma actividade de escrita que permite aos alunos fixar as regras ortográficas e as normas de escrita (pontuação, acentuação, uso das maiúsculas e minúsculas, translineação, etc.), para além de desenvolver a destreza manual e a concentração necessária para a escrita.” Por outro lado, o ditado “é um exercício através do qual o aluno pratica a escrita e permite ao professor verificar se os

alunos conseguem transcrever os sons para a grafia correspondente. Neste contexto, o professor poderá orientar os alunos a realizar ditados de frases e pequenos textos ou excertos de textos” (INDE, 2015, p.71). Analisando estas diretrizes ligadas à escrita compreende-se que o ensino não é privilegiado neste ciclo, o que significa que o ensino valoriza o domínio da gramática. O anexo 1, apresenta os objetivos específicos preconizados para a escrita.

Analisando a escrita de redações dos alunos do 6º e 7º ano

O trabalho se baseia na pesquisa de campo feita em três escolas da cidade da Matola, província de Maputo, região sul de Moçambique. Por razões vinculadas a procedimentos éticos da pesquisa não iremos identificar os alunos nem os professores participantes da pesquisa. A pesquisa foi realizada na Escola Primária Completa do 2º Grau Eduardo Mondlane (código: Escola 1), Escola Primária Completa do 2º Grau de Liqueleva (código: Escola 2) e Escola Primária Completa do 2º Grau de Sikwama (código: Escola 3). As três escolas são públicas, são do 3º ciclo (6ª e 7ª classes) e localizam-se na zona suburbana. Em geral, uma escola é “completa” quando leciona do 1º ao 7º ano, pois corresponde aos 3 ciclos primários. A escolha da zona suburbana para a pesquisa se justifica pelo

fato de ter um número considerável de cidadão que fala as línguas bantu moçambicanas. Nesse espaço há frequência do bilinguismo em que o aluno fala português na escola e outra língua africana em casa. Pela quantidade da amostra selecionada seria complexo identificar a L1 de cada informante. A pesquisa tentou delimitar de forma sucinta as variáveis para melhor controlar a manifestação dos fenômenos em estudo (Quadro 1).

A variável nº 1 é relativa à tendência do aluno em escrever tal como fala; a variável nº 2 se relaciona à inclusão de moçambicanismos no texto; na variável nº 3, compreende-se a ausência de um acento ou til em palavras. Se o aluno não sabe colocar devidamente os acentos ou til pode distorcer a compreensão; a variável nº 4 se refere às rasuras, alterações da ordem ou mudança de palavras na oração, uso do recurso de apagar etc. fazem parte do processo da escrita e revelam a capacidade de reflexão de quem escreve. Segundo Corrêa (2013, p. 489), esses procedimentos marcam a execução do processo de escrever e dão pistas do processo histórico em que o sujeito se insere ao reconstruir o diálogo quando produz/lê um gênero; a variável 5 é referente ao erro da grafia da palavra por falta de uma letra; a variável 6 é relativa à falta de algum sinal de pontuação no fim de cada frase.

A pesquisa teve autorização das coordenações das escolas e a colaboração dos professores e dos

Quadro 1: Distribuição dos códigos das variáveis

Nº	VARIÁVEL	CÓDIGO
1	Escrita fonética (quando o aluno transcreve os sons realmente emitidos pelo falante)	EF
2	Influência das línguas bantu	ILB
3	Falta de algum acento ou til	FA
4	Borrões/ hesitações	BH
5	Falta de uma letra na palavra	FL
6	A falta da pontuação	FP

Fonte: Elaboração própria

alunos. Para coletar pedimos para que os professores administrassem uma redação cujo o título foi: *Escreva uma redação sobre a sua vida*. Cada professor escreveu a pergunta no quadro e deu o tempo de 45 minutos para que os alunos escrevessem. Não se delimitou o número das páginas, porque isso limitaria a criatividade do aluno. Findo o tempo, a atividade foi recolhida para as análises. Para analisar, a pesquisa teve em conta o gênero dos alunos, a classe e a escola.

Os erros cometidos pelos alunos em redações não aparecem por acaso. Os erros resultam da forma como o professor trabalhou essa questão em sala de aula. Os erros resultam do grau de compreensão que o aluno teve no momento da aprendizagem. Como profissionais precisamos levantar hipóteses sobre esses erros e procurarmos caminhos para que não se repitam nos próximos alunos. O trabalho do professor é árduo, mas a todo momento necessita de renovação e recriação metodológica para que hajam melhorias a cada ano de atuação. Cagliari (2009a) afirma que classificar o aluno como burro,

preguiçoso, incapaz, relaxado, etc. não o ajuda nem esclarece a razão do erro do aluno. Os professores têm essa tendência de jogar tudo como culpa do aluno e esquecem de se autoavaliar.

A prova (avaliação) foi inventada para avaliar três aspectos: **a)** o trabalho do aluno (grau de compreensão, de assimilação); **b)** o trabalho do professor (metodologias aplicadas/ a facilitação da aprendizagem) e, **c)** os planos/ementas fornecidas pela instituição. Por isso, os erros cometidos pelos alunos podem denunciar a metodologia utilizada pelo professor. Sendo assim, entendamos o erro de ortografia como o conjunto as hipóteses que o aluno levanta sobre a escrita e isso faz parte do processo. Os erros escolares, segundo Cagliari “são sempre muito localizados e circunstanciais. Ocorrem em determinados contextos, e não em outros (ocasiões em que o aluno acerta). Por isso, são facilmente identificados e podem ser corretamente interpretados por um bom especialista” (CAGLIARI, 2009a, p.244). O quadro a seguir ilustra a quantidade das redações analisadas:

Quadro 2: Distribuição das escolas, de classes e número das redações coletadas

ESCOLA	3º CICLO	Nº DE REDAÇÕES	TOTAL/ESCOLA
EDUARDO MONDLANE	6ª classe	47	108
	7ª classe	61	
LIQUELEVA	6ª classe	48	104
	7ª classe	56	
SIKWAMA	6ª classe	67	120
	7ª classe	53	
		TOTAIS	332

Fonte: Elaboração própria

As redações foram escaneadas. As análises qualitativas permitiram compreender que os principais erros cometidos pelos alunos nas três escolas são ILB, BH e FL. As análises incidiram na observação da escrita das palavras (ortografia). Identificou-se que os alunos são efetivamente influenciados pelas línguas bantu. Vejamos a figura 1:

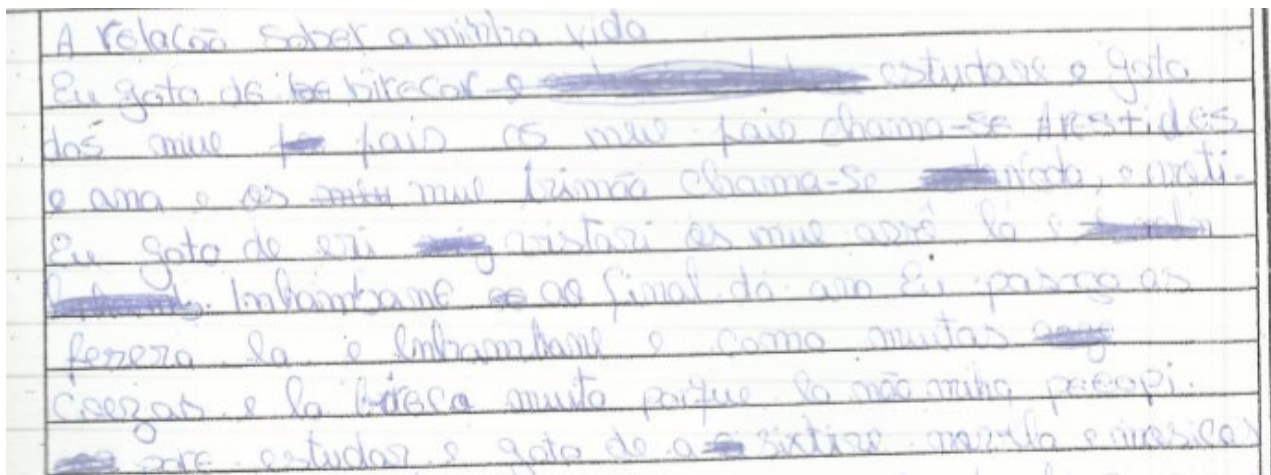


Figura 1: Escola 1, Sequência 34

Transcrevendo: “A relação sober a minha vida. Eu goto de (borrão) birecar (borrão) estudare e goto dos meu (borrão) pais os meu pais chama-se Arestides e ana e os (borrão) meu irmão chama-se (borrão) Nada, e Areti. Eu goto de eri (borrão) vistari os meu avô lá e (borrão) (borrão) Inhambane (borrão) ao final do ano Eu paço as ferera la e Inhambane e como muitas (borrão) coezas. e la bireco muito porque la não miha pecopi. (borrão) pore estudar e goto de a (borrão) sixtire novela e mosicas.”

Traduzindo: A redação sobre a minha vida. Eu gosto de brincar e de estudar e gosto dos meus pais. Os meus pais chamam-se Aristides e Ana e os meus irmãos chamam-se Nando e Arlete. Eu gosto de ir visitar os meus avós lá em Inhambane no final do ano. Eu passo as férias lá em Inhambane e como muitas coisas e lá brinco muito porque lá não me preocupo em estudar e gosto de assistir novela e músicas.

Como se pode ver neste curto exemplo, o informante cometeu 10 hesitações (borrões) o que revela a dificuldade as hesitações que revelam o fraco domínio da escrita. A falta de letras em palavras, a falta de pontuação, de acentos, o til e as marcas da oralidade são casos frequentes neste trecho. As línguas bantu desfazem a sequência das consoantes formando sílabas novas. Por essa razão o trecho mostra exemplos de: visitari,

birecari. Mas marcas da oralidade estão presentes em vários momentos: asixtiri.

Nas análises identificamos a) Troca do “m” pelo “n”. Ex: familia, chano-ne, irnãs, neus, anigos, senpre, sabem, chutan; b) a não utilização do “h” no início de palavras. Ex: istória, oras; c) a utilização do “x” no lugar do “ch”. Ex: xove; d) a utilização do “s” no lugar do “ç” e do “ss”. Ex: faso, comeso, nosa; e) a troca do “o” pelo “u”, e do “e” pelo “i”. Ex: chamumi, durmimos, liberdadi, futebol, queru, mesmu; f) o acréscimo do “i” ou do “u” no final de palavras terminadas em “r”. Ex: bateri, batere, brincari, brincare, jogare, jogari, estudare, estudari; g) a utilização do “z” no lugar do “s”. Ex: coizas, visitar; h) a não utilização do “n” entre a vogal “i” e as consoantes “h” e “c”. Ex: miha, bricar. Esses problemas resultam da incompleta compreensão nos ciclos anteriores do ensino. O problema está nos ciclos iniciais e é lá onde todos devemos prestar atenção para que se melhore cada vez mais.

Apontamentos metodológicos

A nossa sociedade supervaloriza a escrita e “leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida” (MARCUSCHI, 1997, p.130). Precisamos ensinar de forma metódica por forma

a que os alunos saibam escrever corretamente, pois quem não sabe escrever fica limitado e impedido de progredir. A sala de aula é onde o aluno deve refletir profundamente sobre os processos da escrita.

Escrever é hesitar e por isso o professor deve conceder tempo suficiente para que o aluno hesite até que encontre a forma aceita pela ortografia. O uso de lápis e borracha é fundamental. Quem inventou a folha de rascunho é o aluno para que tenha a oportunidade de hesitar. Para além disso é necessário dar tempo ao aluno para escrever. A duração do tempo depende da capacidade de cada aluno. O professor não precisa perguntar quem acabou de escrever ou de copiar. Apenas deve passar de carteira em carteira observar os cadernos e ajudar os que têm dificuldades, mas sem condená-los, sem desencorajá-los e sem puni-los psicologicamente. Por exemplo, o aluno pode perguntar **chá** escreve-se com **X** ou com **CH**? É necessário deixar que o aluno consulte, que descubra por si para que possa a cada momento ganhar confiança e autonomia. Escrever à caneta não implica usar a letra cursiva, pois ela é efetivamente uma arte. Se os cadernos de caligrafia ajudassem efetivamente após anos de ensino fundamental e médio, os alunos teriam caligrafias impecáveis na graduação e na pós-graduação.

Alguns professores mandam repetir a escrita de palavras (20 ou mais vezes) pensando que os alunos memorizarão, mas tudo redundando num fracasso. Qual é razão? É que memorizar não é saber, porque os professores não explicaram as razões do uso desta ou daquela escrita. A metodologia da repetição não adianta. Isso é terrorismo pedagógico. O importante seria explicar por qual razão se escreve com CH e não com X. A letra é uma entidade abstrata e que a letra não representa o som.

A metodologia do ensino no 3º ciclo precisa de professores que se reinventam a cada momento aceitando mudanças que impactam a sua atividade. Que as reuniões de planejamento quinzenal das aulas (comumente chamadas de ‘dosificação’) não sejam

apenas para planejar os conteúdos da disciplina quinzenal ou semestralmente, mas sim que seja um espaço de debate sobre as metodologias de ensino. Nessas reuniões cada professor tem a oportunidade de explicar quais as estratégias metodológicas que usa introduzir, conceptualizar ou ainda sistematizar as matérias. Essa troca de informações visa atualizar o professor, reciclar o que aprendeu na formação e adaptar-se aos contextos reais dos alunos.

Para que a escrita ocorra de forma plena é necessário que se produza segundo gêneros do discurso e que qualquer classificação de um dado gênero deva passar pelo diálogo que, nele, se reinveste (CORRÊA, 2013). Há realmente um diálogo antecipado na mente de quem escreve e para além dessa mobilização de conhecimento ocorre a mobilização física (do ato de escrever). Para a maioria dos moçambicanos, o português é a segunda ou terceira língua de reflexão. A primeira língua da construção de ideias é a língua materna (uma língua bantu). Então, o aluno precisa de tempo para elaborar e converter partindo da sua língua materna para a língua segunda (português). Para esses alunos há uma produção dupla do discurso e o processo de passagem de uma língua para outra demora o tempo que precisa ser respeitado pelo professor.

Tendo em conta os fatores aqui apresentados, a redação (no ensino de uma segunda língua) deverá ter mais tempo para que os processos aqui apresentados sejam realizados com eficácia. Portanto, a “experiência social”⁶ do aluno coparticipa na produção discursiva. Os textos dos alunos pesquisados revelam que o aluno é forçado para isso. Não é uma atividade livre e de espontânea vontade. O aluno deseja ter nota para passar. Uma vez que, no contexto da pesquisa, os professores avisaram que a atividade não era prova, estes não

6 “Conjunto de características incorporadas pelo sujeito com base no papel e na procedência sociais, no grau de escolaridade, no sexo, na idade, nas crenças, nas filiações ideológicas, no status socioeconômico relativo ao grupo de origem e a outros grupos sociais” (CORRÊA, 2013, p.505).

escreveram 15 linhas. Precisamos refletir sobre a motivação pela escrita. É necessário que o aluno entenda que a nossa vida exige conhecimentos da escrita e quem escreve melhor tem mais chances para alcançar benesses econômicas, socioculturais.

Não basta mandar fazer uma redação. É necessário que o professor tenha tempo para ler, corrigir, atribuir nota, identificar os principais problemas e preparar exercícios que visem resolver o problema. Num ensino em que o rácio aluno por turma é de 1 professor para 60 ou 75 alunos (MOÇAMBIQUE, 2015) é complicado corrigir todas as redações todos os dias. Mas é possível fazer rodízio de forma a que possa atender a demanda.

A introdução das línguas moçambicanas no processo de ensino serve para assegurar o respeito pelos pressupostos psicopedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade e os direitos humanos da criança, facilitando o processo da sua inserção na escola e de aprendizagem, através da realização do ensino na língua que a criança melhor conhece. A par da introdução das línguas maternas foi introduzido o currículo local, que assegura ao aluno a possibilidade de melhor conhecer a sua comunidade (MOÇAMBIQUE, 2015, p.36).

Os ditados sugeridos pelos programas do INDE (2015) não resolvem tudo. Só torna alunos mais desconfiados e inseguros na aprendizagem. A correção da redação não pode ter a finalidade de avaliar. Deve ter um fim didático e assim deve ser corrigido indicando os possíveis erros. O professor pode chamar o aluno individualmente e apontar os principais erros e as formas de superação. Muitas atividades sobre a escrita fracassam porque a tarefa é pouco clara e não é motivadora.

Seria interessante pensar nas novas tecnologias. Os adolescentes do 3º ciclo estão muito ligados a dispositivos e estão conectados à internet. Hoje há vários aplicativos (disponíveis em Android, iOS, Windows entre outros) que ajudam na alfabetização infantil. É o caso de *ABC do*

Bitá, Animal Sound Box, Cocoricó, Colorama, Galinha Pintadinha Paint Box, Matrix Game, PalmaKids, Pampers Premium Care, Jogo das Plavras, App Memomix, App insetos invasores, App Fazendeiro Joe, App Abelha Kiddy dentre muitos outros aplicativos. Para que as atividades surtam efeito é necessário que o professor se reinvente. É necessário que conheça esses aplicativos para que possa explicar como funcionam. Nas reuniões com os pais, o professor pode distribuir folhetos com instruções sobre quais jogos os pais podem instalar em dispositivos dos seus filhos. Ao invés de deixar os filhos jogar aplicativos violentos, os pais podem aproveitar sugestões do professor para melhor juntar o útil ao agradável. Em sala de aulas, o professor pode projetar através de *datashow* alguns jogos e mostrar como podem se divertir aprendendo simultaneamente.

Conclusão

Os resultados da pesquisa nos levam a refletir profundamente sobre a metodologia que usamos em sala de aula. Os estudos mostraram o privilégio do ensino da gramática em prejuízo da escrita. Sabe-se que as avaliações são escritas e não orais. Os professores dessas e de outras disciplinas não se acham no direito de ajudar a escrita dos alunos. Sempre alegam que o trabalho da ortografia cabe aos professores de língua portuguesa. Não concordamos com esta ideia, pois os benefícios da qualidade da produção textual atendem a todos. Cremos que qualquer professor pode apoiar o aluno na construção do seu discurso escrito. Ao corrigir a ortografia da escrita estamos contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Observa-se que os alunos dão pouca atenção na releitura e correção de frases das outras disciplinas. Segundo os alunos, apenas o professor de língua portuguesa é que se preocupa com os erros ortográficos.

Conclui-se que a proposta da atividade da recolha dos dados da pesquisa não foi adequada

porque o professor deveria dialogar com os alunos sobre o assunto da redação indicando o destinatário do texto. A comunicação humana sempre tem emissor e receptor. Quem emite a mensagem mobiliza um conjunto de informações cognitivas que permitem a produção do seu discurso. Significa que a todo momento adaptamos o nosso discurso em função do destinatário. Acreditamos que seja por essa razão que muitos alunos escreveram de 6 a 15 linhas porque ficaram limitados.

Segundo Cagliari (2008, p.64) “para se compreender devidamente o que é ortografia, é preciso saber o que é a escrita e como funciona, porque a ortografia é apenas um dos usos de um tipo de escrita chamado alfabético (...) a escrita é uma representação da linguagem oral e tem por finalidade a leitura”. Os professores acham que este conteúdo seria pesado para os alunos. Que os alunos deveriam saber ler e escrever apenas sem questionar os conceitos. É importante que os alunos possuem a capacidade de compreender esses fenômenos. Nas vogais, os professores não dizem que o /O/ e por vezes /U/ e o /E/as vezes é /I/. Com essa surpresa, o aluno se depara na leitura e passa do dito pelo não dito.

Os objetivos apresentados no Anexo 1 não são suficientes para que o aluno termine o ciclo com domínio das competências da escrita. Vê-se claramente que a gramática normativa ainda é prioritária. A diversidade da produção escrita é muito limitada e seria necessário enriquecer com outro tipo de exercícios como outros gêneros textuais que possam enriquecer as oportunidades da aprendizagem das regras da escrita. A nossa maior preocupação com a escrita está relacionada com a formação de analfabetos funcionais. Designam-se por analfabetos funcionais aqueles indivíduos que atingiram certos graus ou ciclos sem que efetivamente dominem competências básicas aceitáveis para níveis inferiores. Observa-se nos exemplos aqui apresentados que um aluno

com sérios problemas da escrita certamente não conseguirá ingressar na universidade ou não conseguirá passar nos concursos. As suas habilidades irão limitar a sua progressão como profissional apesar de estar formado ou apesar de ter completado o ciclo de estudos.

Terminamos este artigo retomando as palavras do professor Luiz Antônio Marcuschi, o homenageado deste número que defende o seguinte: “Parece inadequado postular que a escrita favorece o surgimento do pensamento lógico e abstrato que não existiria em culturas iletradas. O certo é que o raciocínio lógico e abstrato existe em todas as culturas, pois todas elas sempre classificaram os seres animados e as coisas inanimadas, bem como os fatos sociais, como a questão do parentesco em sistema internamente coerentes. O fato de essas classificações não coincidirem com as nossas é um problema para nós e não para eles. E neste caso, não podemos simplesmente inferir que vemos hoje o mundo pela atividade da escrita com outras categorias ou com mais abstração do que quem não possui a escrita” (MARCUSCHI, 2001, p.57). Esta reflexão é tão profunda que devia guiar o nosso caminhar no séc. XXI como forma de reduzir as desigualdades sociais, discriminações e preconceitos de todo tipo.

Referências

- ANGOLA. *Constituição da República de Angola*. Luanda: Assembleia da República, 2010.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56.ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BECHARA, Evanildo. Em demanda dos enlances na sistematização ortográfica. in: SILVA, Maurício. (Org.). *Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações*. São Paulo: Contexto, 2009.p.11-16.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. *Educar*. Curitiba, n. 20, p. 43-58. 2002.

- _____. A ortografia na escola e na vida. in: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. (Org.). *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: mercados de Letras, 2008.
- _____. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 2009a.
- _____. Aspectos teóricos da ortografia. in: SILVA, Maurício (Org.). *Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações*. São Paulo: Contexto, 2009b. p.17-52.
- CALVET, Louis-Jean. *Políticas linguísticas*. São Paulo: IPOL, 2002.
- CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/03.pdf>>. Acesso em: 02 mai.2018.
- COSERIU, Eugene. *Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: EDUSP, 1979.
- Estudo exploratório da situação da educação nos países participantes do PCSS-Lusófonos. Maputo: OSF-ESP/OSF-ECP, dez. 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FIRMINO, Gregório. Língua e Educação em Moçambique. In: STROUD, Christopher; TUZINE, António. (Org.). *Uso de línguas africanas no ensino: problemas e perspectivas*. Cadernos de Pesquisa. n° 26. Maputo: INDE, 1998, p. 247-278.
- FONTENARI, José Fernando. Reflexões sobre a origem e evolução da linguagem. *Ciências e Letras*. Porto Alegre, v. 45, p. 247-258, jan./jun. 2009.
- FRANCISCO, Albino. Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação entre Países Lusófonos - fase 02.
- IDH. *Relatório global sobre desenvolvimento humano 2016: desenvolvimento humano para todos*. Nova Iorque: PNUD, 2016.
- INDE. *Programas do ensino primário: 3º ciclo*. Maputo: INDE, 2015. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/PROGS/PROGSDocumentos/Programas%203%C2%BA%20Ciclo.pdf>. Acesso em: 08 mai.2018.
- INE. *Recenseamento geral da população*. Maputo: INE, 2017.
- KENEDY, Eduardo. Gerativismo. MARTELOTTA, Mario Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p.127-140.
- Marcuschi, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. *Signótica*. n.9, p.119-145. jan./dez.1997.
- _____. Oralidade e escrita: uma ou duas leituras do mundo? *Linha D'Água*, n.15, p. 41-62, 2001.
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Estratégia do desenvolvimento integrado da criança em idade pré-escolar*. (DICIPE) 2012-2021. Maputo: MINED, 2012.
- MOÇAMBIQUE. *Constituição da República de Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional, 2004
- _____. *Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Moçambique*. Maputo: UNESCO, 2015 (Relatório Sobre os Seis Objectivos da Educação para Todos)
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- SEVERO, Cristine G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, São Paulo, 57 (2): 451-473, 2013.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2017.
- TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Trad. Celso Cunha. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

TIMBANE, Alexandre António. *A variação e a mudança lexical da língua portuguesa em Moçambique*. 2013. 318 f. Tese. (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

_____. Que português se fala em Moçambique? uma análise sociolinguística da variedade em uso. *Vocabulo*, v. 7, p. 1-21, 2014.

_____. A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. *Calidoscópico*. v.13, n° 1, p. 92-103, jan./abr. 2015.

_____. A relevância do ensino de línguas estrangeiras na formação de policiais em Moçambique. *Desenredo*. v.14, n.1.p.119-139. jan.-abr.2018.

UNICEF/Moçambique. 2015. Disponível em: <http://www.unicef.org/mz/nosso-trabalho/o-trabalho-do-unicef/educacao/> Acesso em: 02 mai.2018.

VIEIRA, Antônio Bracinha. Evolução humana e origem da linguagem. *Atual*. p.36-3818. set. 2010.

ANEXO 1: Extrato dos objetivos dos Programas de Ensino da 6ª e 7ª classes

1. O plano temático da 6ª classe propõe os seguintes objetivos da escrita:

- *Relacionar os tipos de frase com os sinais de pontuação;*
- *Aplica as regras de ortografia;*
- *Constrói, oralmente e por escrito, frases de diferentes tipos e formas*
- *Redigir postais.*
- *Escrever, com boa caligrafia, cópias e textos ditados, respeitando as normas de acentuação e pontuação;*
- *Redigir cartas familiares com boa caligrafia e respeitando as regras de acentuação e pontuação;*

- *Escrever, com boa caligrafia, cópias e textos ditados, respeitando as normas de acentuação e pontuação;*
- *Redigir um texto sobre a importância dos meios de comunicação familiar e social, com boa caligrafia e respeitando as regras de acentuação e pontuação;*
- *Escrever, com boa caligrafia, cópias de receitas de cozinha, respeitando as normas de acentuação e pontuação;*
- *Escrever receitas de cozinha, incluindo as típicas da sua comunidade;*
- *Produzir frases e textos, usando adequadamente verbos nos modos indicativo (presente e futuro), imperativo e conjuntivo (presente e pretérito imperfeito).*
- *Redigir avisos sobre diversos assuntos ligados à vida da escola e da comunidade.*
- *Construir frases complexas com conjunções coordenativas e subordinativas;*
- *Construir frases e textos, usando adjetivos no grau comparativo e no grau superlativo relativo.*
- *Escrever versos sobre animais, plantas ou objectos do meio em que vive.*
- *Produzir cartazes diversos.*
- *Construir frases, respeitando as regras de concordância entre os seus constituintes.*
- *Produzir pequenas bandas desenhadas.*
- *Construir frases com verbos no modo condicional;*
- *Construir frases no discurso directo e indirecto.*
- *Produzir frases, usando conjunções coordenativas copulativas, adversativas e conclusivas;*
- *Constrói frases, oralmente e por escrito, usando substantivos nos graus aumentativo e diminutivo;*
- *Elaborar, oralmente e por escrito, frases e textos usando adjetivos no grau superlativo absoluto sintético e analítico;*
- *Construir frases usando advérbios.*
- *Produzir frases usando preposições.*

2. O plano temático da 7ª classe propõe os seguintes objetivos específicos da escrita:

- Reproduzir, por escrito, conversas ouvidas;
- Construir frases, usando as regras de concordância nominal e verbal.
- Escrever cartas sobre assuntos diversos;
- Construir frases e textos, usando as formas de tratamento da 2ª e 3ª pessoas gramaticais;
- Construir frases e textos de comunicação familiar ou social, usando sujeito simples e composto.
- Escrever postais, em situações de comunicação informal, com boa caligrafia, sequência lógica, respeitando as normas de acentuação e pontuação;
- Usar, oralmente e por escrito, palavras compostas por justaposição e por aglutinação em frases e textos;
- Construir frases usando complementos circunstanciais de modo e companhia.
- Escrever, com boa caligrafia, cópias e textos ditados, respeitando as regras de acentuação e pontuação
- Usar, oralmente e por escrito, o pretérito imperfeito do indicativo em frases e textos;
- Usar, oralmente e por escrito, conjunções e locuções coordenativas copulativas e adversativas, em frases e textos.
- Construir, oralmente e por escrito, frases e textos, usando os complementos directo e indirecto.
- Escrever notícias relativas a assuntos de natureza comunitária, regional, nacional e internacional;
- Usar, oralmente e por escrito, complementos circunstanciais de tempo, lugar, causa e fim, em frases.
- Escrever cartas formais
- Escrever frases e textos usando advérbios de modo e preposições;
- Distinguir frases simples das complexas;
- Produzir instruções várias e anúncios;
- Usar em frases e textos adjetivos nos graus superlativo absoluto e relativo de superioridade e inferioridade;
- Construir frases e textos empregando o presente, o imperfeito do conjuntivo e o imperativo.
- Construir, oralmente e por escrito, frases e textos, usando os pronomes demonstrativos e possessivos;
- Produzir frases, oralmente e por escrito, empregando os verbos nos modos indicativo, imperativo e conjuntivo.
- Redigir actas sobre factos ocorridos na escola.
- Elaborar textos poéticos.
- Escrever currículos para diversos fins
- Escrever, com boa caligrafia, cópias e textos ditados, respeitando as regras de acentuação e pontuação;

Submissão: 23 de agosto de 2018

Aceite: 10 de outubro de 2018