

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (DOUTORADO)

ENÍSIO GUILHERMINA CUAMBA

**PRÁTICAS DISCURSIVAS E PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO, NO EIXO
LEITURA, EM CONTEXTO MULTILÍNGUE MOÇAMBICANO: (DES)ENCONTROS
ENTRE O RURAL E O URBANO, NA PROVÍNCIA DA ZAMBÉZIA**

**MARINGÁ – PR
2019**

ENÍSIO GUILHERMINA CUAMBA

**PRÁTICAS DISCURSIVAS E PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO, NO EIXO
LEITURA, EM CONTEXTO MULTILÍNGUE MOÇAMBICANO: (DES)ENCONTROS
ENTRE O RURAL E O URBANO, NA PROVÍNCIA DA ZAMBÉZIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado) da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso

**MARINGÁ - PR
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

C961p Cuamba, Enísio Guilhermina
Práticas discursivas e pedagógicas de letramento,
no eixo leitura, em contexto multilíngue
moçambicano: (des)encontros entre o rural e o
urbano, na Província da Zambézia / Enísio
Guilhermina Cuamba. -- Maringá, 2019.
250 f. : il. color., figs., tabs..

Orientadora: Profa. Dra. Ismara Eliane Vidal de
Souza Tasso.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Departamento Teorias Linguísticas e Literárias,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

1. Práticas pedagógicas - Letramento - Moçambique
- Zambézia (Província). 2. multilinguismo. 3.
Política linguística. 4. Dispositivo de pacto de
segurança. I. Tasso, Ismara Eliane Vidal de Souza,
orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro
de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento
Teorias Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-
Graduação em Letras. III. Título.

CDD 21.ed. 372.4

Elaine Cristina Soares Lira - CRB 1202/9

ENÍSIO GUILHERMINA CUAMBA

**PRÁTICAS DISCURSIVAS E PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO, NO EIXO
LITERATURA, EM CONTEXTO MULTILÍNGUE MOÇAMBICANO:
(DES)ENCONTROS ENTRE O RURAL E O URBANO**

Tese apresentada no Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

Aprovada em 31 de janeiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Ismael Eliane Vidal de Souza Tasso
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof. Dr. Pedro Luis Navarro Barbosa
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof. Dr. Maria Célia Cortez Passetti
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília – UnB



Prof. Dr. Leticia Fraga
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

À minha amada esposa e companheira de todas as horas, Sónia Lourenço Agostinho, pessoa bastante especial na vida, pessoa com quem tenho o privilégio de aprender e desfrutar os prazeres da vida.

Aos meus adoráveis filhos Anísia, Sonísia, Mbatté, criaturas de grande relevância para a minha vida. Diga-se, são as razões das minhas lutas diárias.

AGRADECIMENTOS

Na vida social, profissional e acadêmica, as realizações e o alcance de objetivos não dependem exclusivamente do executante. Este sempre busca suporte ideológico e emocional para sustentar as suas metas e perspectivas em outros lugares. Assim, no percurso desta formação, senti-me bastante lisonjeado e grato pelo apoio e carinho demonstrado por várias pessoas, entre as quais destaco algumas, a saber:

À **Professora Ismara Tasso**, que me acolheu, prontamente, mesmo sem nunca ter me visto. Mostrou um alto nível de confiança interpessoal e humanidade, dedicando o seu tempo para “me apresentar” os estudos foucaultianos, ensinar e corrigir as minhas produções escritas que, de certo modo, abrem algumas portas no mundo acadêmico. Um exemplo de carinho, competência e orientação: plantou em mim os ideais de pesquisa acadêmica e tem me dado o suporte necessário para que eu possa caminhar e existir na academia, porquanto a gratidão é imensa. Enfim, agradeço por todo o tempo e atenção dispensada ao longo de todo o meu percurso acadêmico.

Aos professores **Pedro Navarro** e **Letícia Fraga**, pelo aceite no convite para fazer parte da banca de qualificação e de defesa, pela generosidade, pela leitura, pela apreciação e pelas contribuições.

Aos professores **Kleber Aparecido da Silva** e **Maria Célia Cortez Passeti**, pelo aceite no convite para fazer parte da banca de defesa, pelas suas leituras, pelas sugestões e pelas contribuições enriquecedoras.

À **CAPES**, pela concessão da vaga para o intercâmbio, bem como a bolsa de estudos que garantiu a minha permanência, neste país, durante o período de doutoramento.

Ao **PEC-PG**, pelo apoio e incentivo à pesquisa e ao aperfeiçoamento de professores de nível superior.

À Prof.^a Dr.^a **Hildizina Dias**, orientadora do Mestrado, que me fez acreditar nas possibilidades de progressão acadêmica através de seus ensinamentos e incentivo à pesquisa.

Aos Professores **Agostinho Goenha**, **Albino Chavale**, **Marisa Mendonça** e **Sarita Monjane Henriksen**, pelos ensinamentos ao longo do mestrado e, pela

emissão das Cartas de Recomendação tão relevantes enquanto quesito para a concessão da bolsa de estudos.

À **Direção da Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação de Quelimane**, pela compreensão e o apoio institucional que me tem prestado.

Às **direções, aos professores, aos alunos das escolas: Primária Completa de Quelimane, Primária Completa de Namacata e Cooperativa de Ensino Kalimany**, que sempre estiveram acessíveis a fornecer informações úteis a minha pesquisa mediante a permissão para a observação de suas aulas, o preenchimento de questionários.

A todos os professores que estiveram envolvidos na minha formação, desde os primeiros contatos com a educação escolar. E àqueles que, diariamente, enfrentam desafios gerados pela ausência de uma política linguística que dê conta da (co)existência de várias línguas no meio escolar.

Ao **Grupo de Estudos em Análise do Discurso da UEM – GEDUEM/CNPq**, que me acolheu e me mostrou o lugar de pesquisador em Análise do Discurso através de debates fervorosos e produtivos sobre as ideias de Foucault e seus comentadores.

Aos amigos que tive o privilégio de fazer nesta jornada acadêmica, designadamente: **Claudinéia Valim, Rafael Fernandes, Luana Vitoriano e Tacia Rocha**. Foram vários momentos de partilha de reflexão, inter-ajuda e alegria que vale a pena que sejam repetidos pelo carácter integrador e aconselhador. Cada um de vocês tem um lugar especial no meu percurso de vida.

Ao estimado amigo **Selso Siteo**, que sempre esteve à disposição para acolher as minhas lamentações desde o Restaurante Popular de Maringá até a sua residência. Tudo começou nas ruas de Maringá, mas a fraternidade e a ligação pátria são enormes que se estendem até Moçambique.

À **Coordenação e à Secretaria do PLE**, que sempre estiveram presentes no meu percurso acadêmico através de orientações burocráticas pontuais e esclarecimentos direcionados sobre os procedimentos institucionais.

À **turma de Mestrado/Doutorado – 2015**, com quem aprendi bastante sobre a realidade brasileira, em geral e, particularmente, sobre a realidade acadêmica. Foram várias oportunidades de partilha intelectual e cultural em seminários, conferências e debates extra-aulas.

Ao **Geraldo Deixa**, que sempre encorajou a minha candidatura ao doutorado através de conselhos e orientações sobre os procedimentos a seguir na seleção de cursos e no preenchimento de formulários *online*.

Aos **colegas do Departamento de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes**, pela compreensão da necessidade do meu afastamento, por quatro anos, para a formação que estou buscando, em Maringá.

Aos amigos de muitos percursos: **Argentino Magul, Brain Tachiua, Machaia Mualaca, Manuel Jossias e Paula Bambo** e, que sempre estiveram à disposição para ajudar a mim e à minha família a superar algumas insuficiências resultantes da minha ausência por longos períodos.

Aos colegas e amigos **Bernardo Caramba e Joaquim Vinte**, companheiros de longas jornadas de lazer e amizade. Meus tradutores por excelência.

À minha família: **Sônia, Anísia, Sonísia e Mbatté**, que soube compreender e transformar as minhas lutas e as minhas ausências como suas prioridades, vai a minha profunda GRATIDÃO. A cada minuto, mesmo fisicamente distante, estiveram participando das minhas alegrias e angústias, dando os incentivos necessários para que eu estivesse sempre atento às metas previamente definidas.

Às minhas irmãs: **Guilhermina Cuamba e Isabel Peleve**, que sempre acreditaram em mim e sempre me deram o impulso necessário para que eu mantivesse o foco.

Ao meu pai **Gabriel João Cuamba** (*in memoriam*), cujas palavras sempre ecoam na minha mente, marcando um vazio imensurável. À minha mãe **Guilhermina Luís Jamisse** (*in memoriam*), que teve que ser firme e forte para que, tanto eu, quanto os meus irmãos nos formássemos em condições difíceis. Os dois são exemplos de determinação e símbolo de educação, amor e carinho para os filhos. Mesmo vivendo em condições de pobreza, sempre priorizaram a formação dos filhos, por isso e muito mais vai a minha eterna gratidão.

A **Deus**, que governa todas as realizações do mundo. Enquanto força criadora de todas as coisas, inspirou-me a na produção dos artigos e da tese. Deu-me a luz necessária para que eu me mantivesse focado no objetivo primordial, ao mesmo tempo, que concedeu-me a sabedoria, a coragem, o amor e a paz suficiente para que compreendesse, naturalmente, a distância que me separa da minha família.

A escola pública deve ser *democrática*, garantindo a todos o acesso e a permanência, no mínimo, nos oito anos de escolarização, proporcionando um ensino de qualidade que leve em conta as características específicas dos alunos que atualmente a frequentam. [...] a escola pública deve ser *gratuita* porque é um direito essencial dos indivíduos para se constituírem como cidadãos. Isso implica reivindicações por maior compromisso do Estado com o funcionamento e manutenção da escola pública, ampliação de recursos financeiros, definição explícita de responsabilidades dos governos [nacional, provincial e distrital] ... (LIBÂNEO, 2013, p. 37).

CUAMBA, Enísio. *Práticas discursivas e pedagógicas de letramento no eixo leitura, em contexto multilíngue moçambicano: (des)encontros entre o rural e o urbano, na Província da Zambézia*. 2019. 250 f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

RESUMO

Em Junho de 1975, a proclamação da Independência Nacional, em Moçambique, configurou-se como um acontecimento histórico fatural e, sobretudo, discursivo uma vez que foi capaz de alterar a ordem discursiva educacional, gerando a multiplicação de outros estratos de acontecimentos de amplitude diversa na esteira da memória dos 500 anos de colonização portuguesa. O acontecimento discursivo gerou condições de emergência para que, num plano inicial, se desse a oficialização do português que já era usado nas comunicações formais na época colonial e o silenciamento das línguas *bantu*, mediante a restrição do seu uso no domínio familiar e informal. E, em segundo plano, se materializasse a alfabetização, sem que houvesse espaço para que o letramento tivesse lugar, enquanto prática social que privilegia o repertório linguístico e cultural dos alunos, comprometendo o seu senso crítico. Diante dessas singularidades, trouxemos, nesta tese, as seguintes indagações que configuraram a problematização: por que as práticas discursivas e pedagógicas de letramento escolar, no eixo leitura, adotadas pelos professores de língua portuguesa, em contexto multilíngue moçambicano, no terceiro ciclo do EB (6^a e 7^a Classes), podem não favorecer a formação crítica dos alunos, conforme prevê o Plano Curricular do Ensino Básico? De que modo o dispositivo do pacto de segurança constrói redes de enunciação sobre as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, voltadas ao terceiro ciclo do EB, em contexto multilíngue moçambicano? Nessa orientação, analisamos um arquivo constituído por recortes de instrumentos legais que regulam a educação no país e de questionários submetidos aos professores de português e alunos da 6^a e 7^a classes, nas Escolas Primárias Completas de Quelimane e Namacata e Cooperativa de Ensino Kalimany. Definimos como objetivo geral da pesquisa: compreender o modo como as condições de emergência, de (co)existência e de possibilidade, que constituem as práticas discursivas e pedagógicas de letramento, no eixo leitura, criam espaços de (in)visibilidade para os modos do olhar e do dizer o senso crítico dos alunos do meio rural e do urbano, na Província da Zambézia, em Moçambique, no terceiro ciclo do EB (6^a e 7^a classes). O percurso teórico-analítico concebeu-se através do diálogo entre a Análise do Discurso de linha francesa e de seus desdobramentos no Brasil, baseada nos princípios erigidos por Michel Foucault e desenvolvidos por pesquisadores brasileiros e a Linguística Aplicada no intuito de estudar as discursividades em torno das práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, em contexto multilíngue moçambicano. Os resultados apontam, por um lado, para a existência de práticas pedagógicas de letramento (autônomo) baseadas na alfabetização, fato que não estimula o senso crítico dos alunos pois os mesmos não se (re)vêem nos programas e nas atividades de leitura selecionadas. Por outro lado, o dispositivo do pacto de segurança agencia condutas concorrentes para o silenciamento das línguas *bantu* e a subjetivação ao português, língua oficial. Consequentemente, os alunos tornam-se alvos da exclusão pela língua condicionada por uma política linguística que não só inibe o desenvolvimento do letramento, como também cerceia o senso crítico. O carácter inédito deste estudo pode contribuir para que se abram mais possibilidades aos professores da Província da Zambézia – Moçambique a fim de que reflitam em torno do repertório linguístico e cultural dos alunos, ao mesmo tempo que a compreensão dessa prática possa ser um caminho para o avanço de políticas e programas que dêem conta da inclusão e da diversidade cultural moçambicana.

Palavras-chave: práticas pedagógicas de letramento; multilinguismo; política linguística, dispositivo de pacto de segurança.

CUAMBA, Enísio. *Pratiques discursives et pédagogiques de littéracie dans l'axe lecture, en contexte multilingue mozambicain: désenchantement entre le rural et l'urbain, dans la Province de Zambézia*. 2019. 250 f. Thèse (Doutorat en Lettres – Études Linguistiques) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

RÉSUMÉ

En juin 1975, la proclamation de l'Indépendance Nationale, au Mozambique, est devenue un événement historique factuel et, surtout, discursif une fois qu'elle a été capable de changer l'ordre discursif éducationnel, générant la multiplication d'autres strates d'événements d'ampleur variable à la suite des 500 ans de colonisation portugaise. L'événement discursif agénérédes conditions d'urgence de sorte que, dans un premier plan, on utilisait le portugais dans les communications formelles de l'époque coloniale, marginalisant les langues bantoues, en limitant son utilisation dans les domaines familial et informel. Et, en deuxième plan, l'alphabétisation se matérialisait, sans cependant qu'il y ait un espace pour que la littéracie ait place, en tant que pratique sociale qui privilégie le repertoire linguistique et culturel des apprenants, compromettant leur sens critique. Face à ces singularités, nous avons apporté, dans cette thèse, les questions suivantes qui ont façonnées notre problématique : pourquoi est-ce que les pratiques discursives et pédagogiques de la littéracie scolaire, dans l'axe lecture, adoptées par les enseignants de la langue portugaise, en contexte multilingue mozambicain, au troisième cycle de l'EB (6^{ème} et 7^{ème} classes), ne favorisent-ils pas la formation critique des apprenants, comme prévu dans le plan curriculaire de l'Enseignement de Base ? De quelle manière le dispositif de pacte de sécurité construit-il des réseaux d'énonciation sur les pratiques pédagogiques de littéracie, dans l'axe lecture, orientées vers le troisième cycle de l'EB, dans un contexte multilingue mozambicain ? Dans cette orientation, nous analysons un fichier constitué d'instruments juridiques qui régissent l'éducation dans le pays et des questionnaires envoyés aux enseignants de portugais et apprenants de la 6^{ème} et 7^{ème} classes, dans les Écoles Primaires de Quelimane et Namacata et à Cooperativa de Ensino Kalimany. Nous définissons comme objectif général de la recherche : comprendre comment les conditions d'urgence, de (co)existence et de la possibilité, que constituent les pratiques discursives et pédagogiques de la littéracie, dans l'axe de lecture, créent des espaces de (in)visibilité pour les modes du regard et du dire le sens critique des apprenants do milieu rural et urbain, dans la Province de Zambézia, au Mozambique, au troisième cycle de l'EB (6^{ème} et 7^{ème} classes). Le parcours théorico-analytique a été conçu à travers le dialogue entre l'Analyse du Discours de la ligne franco-brésilienne, fondée sur les principes érigés par Michel Foucault et développés par des chercheurs brésiliens et la Linguistique Appliquée dans le but d'étudier les discursivités autour des pratiques pédagogiques de littéracie, dans l'axe de lecture, en contexte multilingue mozambicain. Les résultats indiquent, d'une part, l'existence de pratiques pédagogiques de littéracie (autonome) basées sur l'alphabétisation, ce qui ne stimule pas le sens critique des apprenants car ils ne se (re)voient pas dans les programmes et activités de lecture sélectionnés. D'autre part, le dispositif de pacte de sécurité agence des conduites visant réduire au silence les langues bantoues pour subjectiver le portugais, langue officielle. Conséquemment, les apprenants deviennent des cibles d'exclusion par la langue, conditionnée par une politique linguistique qui, non seulement inhibe le développement de la littéracie, mais limite également le sens critique. Le caractère inédit de cette étude peut contribuer pour l'ouverture de possibilités aux enseignants de la province de Zambézia – Mozambique pour réfléchir davantage autour du repertoire linguistique et culturel des apprenants, tout en comprenant que cette pratique peut être un chemin pour avancer des politiques et des programmes capables de prendre en compte l'inclusion et la diversité culturelle mozambicaine.

Mots-clés: Pratiques pédagogiques de littéracie; multilinguisme; politique linguistique, dispositif de pacte de sécurité.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da Província da Zambézia	26
Figura 2 - Mapa da Cidade de Quelimane	27
Figura 3 - Mapa do Distrito de Nicosadala	27
Figura 4- Constituição da função enunciativa.....	53
Figura 5- Mapa de Moçambique.....	58
Figura 6 - Atividade de alfabetização	90
Figura 7 - Atividades de Alfabetização	92
Figura 8 - Relação entre multilinguismo e plurilinguismo.	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Estrutura do Ensino Geral.	65
Tabela 2- Relação entre idade e classe no Ensino Geral.	66
Tabela 3 - Estrutura do Ensino Básico.	67
Tabela 4 - Distribuição de línguas faladas por população de cinco anos ou mais de idade.	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento linguístico-profissional dos sujeitos	155
Quadro 2 - Conceção de leitura/língua(gem) - Escola Primária Completa de Quelimane	160
Quadro 3 - Conceção de leitura/língua(gem) – Escola Primária Completa de Namacata	162
Quadro 4 - Conceção de leitura/língua(gem) - Cooperativa de Ensino Kalimany .	164
Quadro 5 - Textos usados nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura - Escola Primária Completa de Quelimane.....	166
Quadro 6 - Textos usados nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura - Escola Primária Completa de Namacata.....	168
Quadro 7 - Textos usados nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany	169
Quadro 8 - Produção de material nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane	170
Quadro 9 - Produção de material nas Práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata	171
Quadro 10 - Produção de material para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany	172
Quadro 11 - Língua usada na produção de material para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane.....	173
Quadro 12 - Língua usada na produção de material para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata.....	174
Quadro 13 - Língua usada na produção de material para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany	175
Quadro 14 - Periodicidade de planeamento de aulas para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane.....	176
Quadro 15 - Periodicidade de planeamento de aulas para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata.....	177
Quadro 16 - Periodicidade de planeamento de aulas para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany	178

Quadro 17 - Modelo de planejamento de aulas para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane.....	179
Quadro 18 - Modelo de planejamento de aulas para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata.....	180
Quadro 19 - : Modelo de planejamento de aulas para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany	180
Quadro 20 - Recursos materiais usados nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane	181
Quadro 21 - Recursos materiais usados nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata	182
Quadro 22 - Recursos materiais usados nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany	184
Quadro 23 - Tempo disponível para o planejamento das práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane.....	185
Quadro 24 - Tempo disponível para o planejamento das práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata.....	186
Quadro 25 - Tempo disponível para o planejamento das práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany	187
Quadro 26 - Avaliação de aulas nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane.....	188
Quadro 27 - Avaliação de aulas nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata.....	189
Quadro 28 - Avaliação de aulas nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany.....	190
Quadro 29 - Frequência de avaliação de aulas nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane.....	192
Quadro 30 - Frequência de avaliação de aulas nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata.....	193
Quadro 31 - Frequência de avaliação de aulas nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany	194
Quadro 32 - Relação entre desempenho e estímulo do senso crítico nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane.....	195

Quadro 33 - Relação entre desempenho e estímulo do senso crítico nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata	196
Quadro 34 - Relação entre desempenho e estímulo do senso crítico nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany	197
Quadro 35 - Questionamento do senso crítico dos alunos nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane.....	198
Quadro 36 - Questionamento do senso crítico dos alunos nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata.....	199
Quadro 37 - Questionamento do senso crítico dos alunos nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany	200
Quadro 38 - Sugestões para a melhoria do senso crítico dos alunos nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane.....	201
Quadro 39 - Sugestões para a melhoria do senso crítico dos alunos nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata	202
Quadro 40 - Sugestões para a melhoria do senso crítico dos alunos nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany	203
Quadro 41 - Conhecimento dos documentos normativos da educação - Escola Primária Completa de Quelimane	205
Quadro 42 - Conhecimento dos documentos normativos da educação - Escola Primária Completa de Namacata	206
Quadro 43 - Conhecimento dos documentos normativos da educação - Cooperativa de Ensino Kalimany.....	207
Quadro 44 - Relação entre as práticas pedagógicas e os documentos normativos da educação - Escola Primária Completa de Quelimane	208
Quadro 45 - Relação entre as práticas pedagógicas e os documentos normativos da educação - Escola Primária Completa de Namacata.....	209
Quadro 46 - Relação entre as práticas pedagógicas e os documentos normativos da educação - Cooperativa de Ensino Kalimany	209
Quadro 47 - Mapeamento linguístico escolar dos alunos de Quelimane	211
Quadro 48 - Mapeamento linguístico escolar dos alunos de Namacata	214

Quadro 49 - Mapeamento linguístico escolar dos alunos de Cooperativa de Ensino Kalimany.....	217
---	-----

LISTA DE ABREVIARAS E SIGLAS

AD Análise do Discurso
CPLP Comunidade do Países de Língua Portuguesa
EB..Ensino Básico
FRELIMO Frente de Libertação de Moçambique
GEDUEM Grupo de Estudos do Discurso da Universidade Estadual de Maringá
INDE Instituto de Desenvolvimento da Educação
INE Instituto Nacional de Estatística
MEC Ministério de Educação e Cultura
NELIMO Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas
PALOP Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCEB Plano Curricular do Ensino Básico
PE Português Europeu
PM Português Moçambicano/de Moçambique
RENAMO Resistência Nacional Moçambicana
SE Sequência enunciativa
SNE Sistema Nacional de Educação
UEM Universidade Estadual de Maringá
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	6
RESUMO.....	10
LISTA DE ABREVIARAS E SIGLAS	18
APRESENTAÇÃO	21
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	25
CAPÍTULO 1: PERCURSO ARQUEGENEALÓGICO: ENUNCIADO, FUNÇÃO ENUNCIATIVA E ACONTECIMENTO	44
1.1. Concepções de enunciado.....	46
1.2. Função enunciativa	49
1.3. Tratamento do enunciado e do percurso analítico	53
CAPÍTULO 2: CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA E DE (CO)EXISTÊNCIA: O LINGUÍSTICO E O EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE	56
2.1 Contextualização sócio-histórica.....	57
2.2. Das condições de (co)existência e de possibilidade linguísticas.....	68
CAPÍTULO 3: CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA E DE POSSIBILIDADE PARA AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTO MULTILÍNGUE MOÇAMBICANO.....	72
3.1. Da educação colonial(funcional) à educação intelectual: um percurso entre a alfabetização e o letramento	73
3.1.1 Um percurso entre a alfabetização e o letramento em Moçambique	82
3.2 Práticas de letramento e(m) governamentalidade	98
CAPÍTULO 4: MULTILINGUISMO, POLÍTICA LINGUÍSTICA, GLOBALIZAÇÃO E RESISTÊNCIA.....	103
4.1 Multilinguismo em moçambique: uma perspectiva diglósica	105
4.2 Política linguística de Moçambique	118
4.2.1 Breves apontamentos sobre a emergência da língua portuguesa em Moçambique: Uma forma de resistência.....	122
4.2.2 O professor de línguas e as políticas linguísticas nacionais	129
4.2.3 A Constituição da identidade através da língua em Moçambique.....	134
CAPÍTULO 5: ABORDAGEM DA PESQUISA: CAMINHOS DA ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM.....	140

5.1 O trabalho de campo: um pouco de etnografia da linguagem.....	140
5.2 Caracterização do contexto observado.....	141
5.3 Observação participante	144
5.4 Diário de campo	146
5.5 Questionários	148
5.6 Documentos	149
5.7 Validade e limitações do estudo.....	150
CAPÍTULO 6: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DISCURSIVAS DE LETRAMENTO: MATERIALIDADES E(M) ANÁLISE	153
6.1 Mapeamento do perfil linguístico-profissional dos sujeitos	153
6.2 Concepção de leitura/língua(gem)	159
6.3 Práticas pedagógicas.....	165
6.4 Normatizações	204
6.5 Mapeamento linguístico escolar de alunos	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
REFERÊNCIAS.....	228
APÊNDICES	240
Apêndice A: questionário dirigido aos professores	241
Apêndice B: questionário dirigido aos alunos	245
ANEXOS	247
Anexo 1: Comprovante do Comité de Bioética para a Saúde da Província da Zambézia – Moçambique.....	248
Anexo 2: declaração de afastamento para coleta de dados	249
Anexo 3: Cronograma de atividades de pesquisa em Moçambique – Província da Zambézia	250

APRESENTAÇÃO

Faço parte da grande maioria de moçambicanos que nascem e crescem num ambiente multilíngue que desde cedo propicia o carácter plurilíngue do indivíduo. No caso específico, cresci numa família em que sempre se falou *gitonga*¹ e português. Mas porque, na época era comum ouvir programas de rádio, o *citshwa*² sempre esteve presente por essa via e pelo contato com amigos e vizinhos.

Quando ingressei na escola, pela primeira vez, a língua da minha cultura foi, simplesmente, negligenciada porque era, expressamente, proibido falar “dialeto”³ no recinto escolar. Isso me causou bastante perplexidade porque muitas das habilidades e competências que havia adquirido antes de entrar para a escola não foram aproveitadas, logo a minha motivação para a aprendizagem foi abalada.

Ao longo da minha infância e juventude, fui me constituindo um ser plurilíngue. Em 1999, perdi o meu pai enquanto terminava o ensino médio, como não tivesse expectativas para “mil coisas” porque era órfão e carente, senti-me obrigado a buscar uma ocupação que me pudesse ajudar a minimizar as insuficiências financeiras que tinham sido geradas por aquele estado de coisas. Na época, a “Direcção Provincial de Educação e Cultura” contratou-me para trabalhar como professor de português (sem formação psico-pedagógica), no ensino secundário do primeiro ciclo, especificamente, nas 8^a e 9^a classes/séries, na Escola Secundária Emília Daússe de Inhambane.

Tudo foi motivo de felicidade porque estava iniciando uma carreira nobre, mas, rapidamente, os desafios chegaram: senti, na pele, a dificuldade de não poder auxiliar satisfatoriamente os alunos plurilíngues, por dois motivos, a saber: não tinha formação psico-pedagógica para lidar com tais alunos e tinha as mesmas características linguísticas que os alunos em relação ao letramento escolar, isto é,

¹ Língua da família *bantu* falada na cidade de Inhambane e regiões circunvizinhas, havendo núcleos de falantes em todo o país com destaque na Cidade de Maputo.

² Língua da família *bantu* falada nos distritos de Maxixe, Inharrime, Morrumbene, Homóine, Panda, Massinga, Vilankulo, Funhalouro e regiões circunvizinhas. Existem núcleos de falantes do *Citshwa* em todo o país com destaque nas províncias de Gaza, Maputo e Sofala.

³ É uma expressão pejorativa herdada do sistema colonial que designava qualquer língua *bantu* no intuito de inferiorizá-la. A proibição do uso das línguas *bantu* estava inicialmente plasmada na Portaria nº 137/1917, de 10 de janeiro. Mais tarde, com o advento da independência nacional, ela foi retomada, visando matar à tribo para fundar a nação num projeto que almejava promover a unidade nacional.

ambos apenas aprendemos a ler e a escrever (escrita como tecnologia), mas não nos apropriamos da escrita para usá-la socialmente.

Diante disso, a solução foi fazer o vestibular para a Licenciatura em Ensino de Português, na Universidade Pedagógica de Moçambique – Delegação de Nampula. Feito isso, tive resultado favorável, por isso, no segundo semestre do ano de 2000, rescindi o contrato de docência e ingressei na graduação onde fui erguendo alguns pilares em matéria de língua e linguagem, convencido de que diria “a verdade àqueles que ainda não a viam e em nome daqueles que não podiam dizê-la: consciência e eloquência” (FOUCAULT, 2015, p. 131). Mas isso não foi tão fácil como parecia porque os alunos não necessitam de porta-vozes para saber e dizer. É que “existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade” (FOUCAULT, 2015, p. 131).

Depois de formado, voltei para a sala de aulas, porém os desafios dos alunos plurilíngues continuavam os mesmos. Por um lado, os alunos aprendiam apenas a escrita como tecnologia e tinham dificuldades em usar a leitura e a escrita para resolver questões cotidianas. Por outro lado, na escola, resgistrava-se a ausência de uma política linguístico-educacional unificadora, capaz de fornecer modelos metodológicos (ANTÓNIO, 2018), para desenvolver práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, que pudessem estimular o senso crítico do aluno. Como tal, cada professor exercia a sua atividade docente a seu “bel-prazer”.

Perante esses fatos, sentia que precisava de algo mais, que me ajudasse a dar conta dos questionamentos que eu e os meus alunos íamos levantando cotidianamente. Então, rapidamente, tive a ideia de desenvolver algumas pesquisas e a minha capacidade intelectual. Para tanto, era necessário que me vinculasse a um programa de mestrado⁴. Algum tempo depois, ingressei no Mestrado em Educação/Ensino de Português da Universidade Pedagógica de Moçambique, em Maputo, que resultou na dissertação intitulada “A compreensão na leitura de meios sócio-geográficos diferentes”.

⁴CUAMBA, Enísio Guilhermina. A compreensão na leitura de estudantes de meios sócio-geográficos diferentes. 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação/Ensino de Português) – Universidade Pedagógica de Moçambique, Maputo, 2012.

O mestrado possibilitou-me, em 2012, buscar suportes da Linguística Aplicada para construir tal empreitada. Recorri à análise quantitativa e qualitativa de exames de Português da 7^a classe, realizados nas Escolas Primárias Completas de Quelimane e Namacata para comparar os níveis de compreensão de alunos na leitura. A partir da análise comparativa, conclui que os alunos do meio urbano são mais competentes na leitura do que os do meio rural, precisamente, porque servem-se de ferramentas linguísticas, tais como, os conhecimentos prévios e as estratégias de inferência para compreender textos. Enquanto os alunos do meio rural apenas se limitam a codificação e decodificação do texto porque não têm o domínio daquelas ferramentas linguísticas.

Tendo em conta o carácter insaciável do ser humano, em 2014, comecei a pensar na possibilidade de fazer o doutorado logo, de imediato, surgiram ideias de um colega e amigo de trabalho que teria estudado no Paraná, falando da reputação da Universidade Estadual de Maringá. Embarquei no desafio e fui bem recebido quer pela minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Ismara Tasso, quer pelo Programa de Pós-graduação em Letras que, flexivelmente, trataram de viabilizar os critérios documentais para a minha candidatura à bolsa de estudos, no Programa de Estudantes Convênio de Pós-graduação. Dessa forma, estavam se abrindo as portas para que eu me posicionasse como professor-pesquisador e olhasse para questões decorrentes do letramento e multilinguismo escolar, na Província da Zambézia, em Moçambique.

Já, no doutorado, expandimos a pesquisa, buscando compreender as particularidades do letramento escolar, no eixo leitura, em contextos multilíngues. Para tanto, adentramos aos meios urbano e rural da Província da Zambézia e visitamos duas escolas públicas e uma particular. O espaço sócio-político e cultural das práticas linguísticas multilíngues moçambicanas envolve o uso da língua portuguesa, que tem um estatuto hegemônico desde a época colonial e as línguas *bantu* que desde essa época são silenciadas. Essa heterotopia⁵ é regulada por um dispositivo que, segundo Agamben (2009), é qualquer coisa que, de alguma maneira, tenha a capacidade capturar e controlar os gestos, as opiniões e as

⁵A heterotopia é um conceito usado por Foucault (2006), em oposição às utopias que são lugares sem localização real ou espaços irreais, para designar outros lugares reais e efetivamente desenhados na constituição da sociedade. Desse modo, as heterotopias são espécies de lugares que estão fora de todos os lugares mesmo quando eles sejam efetivamente localizáveis. Uma vez que esses lugares são completamente diferentes de todos os outros lugares que eles refletem e dos quais eles falam (FOUCAULT, 2006).

condutas dos seres viventes. No caso específico, a Constituição da República de Moçambique (2014) e os demais instrumentos legais regem condutas outras e modelam opiniões e práticas de sujeitos da educação, em particular e a heterotopia social, em geral.

Pensar em práticas pedagógicas de letramento que instiguem o senso crítico de alunos a partir da Análise do Discurso exige de mim um esforço redobrado para constituir um regime de olhar que desvele o (in)visível através da leitura das entrelinhas do *corpus* que me proponho estudar porque foi no doutoramento que tive os primeiros contatos com a linha de pesquisa Estudos do Texto e do Discurso, especificamente, desde 2015. Ainda assim, esse desafio nos incita a olhar para a prática analítica arqueogenealógica como sendo um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria como o revezamento de uma prática a outra.

As materialidades que embasam a pesquisa permitem transcorrer um caminho que coloca em funcionamento a Análise do Discurso, evidenciando a todo o momento a relação língua, história e memória, tendo como ponto de partida o enunciado, na acepção de Foucault (1986) e de seus releitores brasileiros.

A minha filiação ao GEDUEM/CNPq permitiu-me o aprimoramento de bases metodológicas sobre a arqueogenealogia, visando a articular o saber e o poder presentes em toda a heterotopia social e ampliar as possibilidades de compreensão da alfabetização, do letramento, da política linguística e do multilinguismo em Moçambique.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa está enquadrada na área de Análise do Discurso, na linha de pesquisa Estudos do Texto e Discurso e resulta não só das nossas inquietações no âmbito do trabalho docente, como também do nosso interesse em contribuir de, maneira mais efetiva, para a compreensão da relação entre língua e sociedade, em Moçambique.

Ao longo da tese, faremos um diálogo entre os preceitos da Análise do Discurso (doravante AD) de linha francesa e seus desdobramentos no Brasil e alguns conceitos da Linguística Aplicada, tais como, letramento enquanto prática social, políticas linguísticas, multilinguismo e plurilinguismo uma vez que o estudo gira em torno do impacto da diversidade linguística de Moçambique no processo de ensino e aprendizagem do letramento, no eixo leitura, nas Escolas Primárias Completas de Quelimane, Kalimany (Cooperativa de Ensino Kalimany) e Namacata. Tratam-se de escolas da rede pública e privada. A escola primária completa de Quelimane situa-se no centro da Cidade que dá nome a escola. Os alunos que lá estudam, ingressam sabendo falar a língua portuguesa conforme soubemos dos professores, mas um número significativo também fala outras línguas de origem *bantu*, em contexto familiar.

A Cooperativa de Ensino Kalimany é uma escola particular que fica no centro da Cidade de Quelimane e recebe crianças filhas de pais com poder aquisitivo acima dos padrões da maioria da população, porque os preços de matrícula e mensalidades não são acessíveis a qualquer cidadão, tendo em conta, as dificuldades que se vive na Província. Do ponto de vista linguístico, as crianças que ingressam nessa escola são falantes do português, havendo umas e outras que falam para além da língua de ensino, uma língua *bantu*. A Escola Primária Completa de Namacata situa-se no meio rural, num dos postos administrativos do Distrito de Nicoadala. As crianças que ingressam, nessa escola, conforme relatos dos professores, geralmente, falam uma língua *bantu* e não conhecem o português que é objeto e meio de ensino, ou seja, aprendem a falar o português na escola.

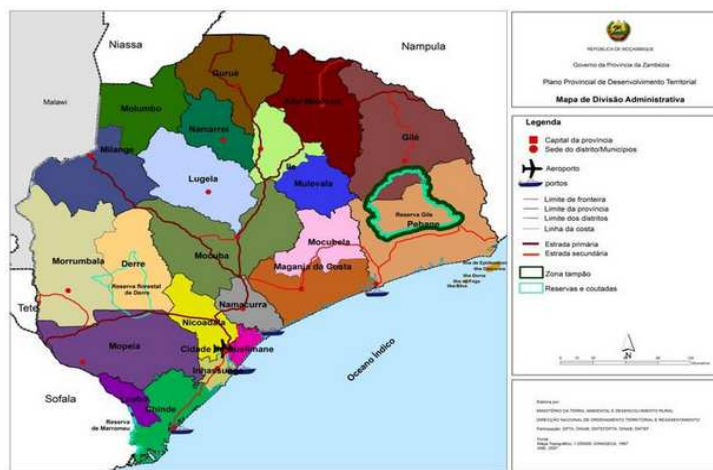
A Província da Zambézia⁶ situa-se na região centro de Moçambique e tem uma área total de 103.478km² e uma população de 3.849.455 habitantes, conforme

⁶Disponível em: <http://www.zambezia.gov.mz/por/A-Provincia/Geografia2>. Acesso em: 17. dez.2017.

o Censo de 2007. A sua capital chama-se Quelimane. Localiza-se a cerca de 1600km ao norte da capital do país, Maputo.

Figura 1- Mapa da Província da Zambézia

Perfis dos Distritos da Província da Zambézia

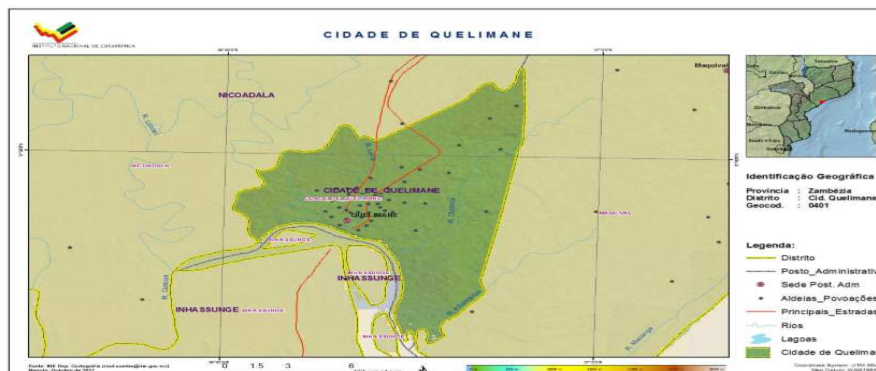


Fonte: <http://www.zambezia.gov.mz/por/A-Província/Perfis-Distritais>. Acesso em: 15. dez.17.

A Cidade de Quelimane situa-se numa área urbana circundada por uma extensa periferia cujas condições de saneamento do meio são precárias. É, administrativamente, um município. Tem uma superfície total de 122km² e uma população total de 224.808 habitantes, de acordo com o INE (2013)⁷.

⁷Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/estatisticas/estatisticas-territoasdistritais/zambezia/novembro-de-2013/cidade-de-quelimane.pdf/view>. Acesso em: 17. dez. 2017.

Figura 2 - Mapa da Cidade de Quelimane



Fonte: <http://www.ine.gov.mz/estatisticas/estatisticas-territoriasdistritais/zambezia/novembro-de-2013/cidade-de-quelimane.pdf/view>. Acesso em: 17. dez.2017.

O Distrito de Nicoadala situa-se numa área rural a cerca de 32km da Cidade de Quelimane e tem uma superfície de 3.392km² e 250.182 habitantes, segundo o INE (2013). Está distribuído, administrativamente, em dois postos, a saber: Posto administrativo de Nicoadala e o Posto Administrativo de Maquival. É no primeiro Posto onde se localiza a localidade de Namacata na qual visitamos a Escola de Primária Completa do mesmo nome.

Figura 3 - Mapa do Distrito de Nicoadala



Fonte: <http://www.ine.gov.mz/estatisticas/estatisticas-territorias-distritais/zambezia/novembro-de-2013/nicoadala.pdf/view>. Acesso em: 17. dez.2017.

As questões educacionais ligadas às práticas pedagógicas e discursivas de letramento, no eixo leitura, têm sido bastante discutidas na contemporaneidade, pois, recentemente, a sociedade moçambicana vem questionando, as habilidades de leitura dos concluintes do Ensino Básico (EB). Consequentemente, essa discussão rapidamente desemboca em questionamentos sobre as práticas pedagógicas de letramento, contudo, praticamente, não se considera os desafios que os professores primários enfrentam nas escolas em que as crianças são plurilíngues, tal como Dias (2008, p. 121) assevera: “os dramas vividos e relatados pelos professores no ensino de crianças não falantes da Língua Portuguesa confirmam que [...] a subtração que é feita da L1 no repositório da criança influencia no desenvolvimento intelectual e da personalidade da criança”. A política linguística vigente promove a inferiorização e subtração da língua materna dos alunos (L1), logo não reconhece a pluralidade cultural dos mesmos, tornando invisível toda a diversidade que pode(ria) ser explorada pelo viés dos Novos Estudos do Letramento que concebe as práticas letradas como produtos da cultura e da história, tendo em conta as relações de saber e poder subjacentes (STREET, 2014).

Desse modo, a pesquisa que estamos construindo se afigura relevante para as escolas abrangidas pelo estudo dada a urgência de subsidiar teórica e metodologicamente as práticas pedagógicas de letramento, uma vez que o contexto multilíngue requer da escola atenção singular para que se alcancem as metas educacionais estabelecidas que têm estado em queda a partir de 2008. Por exemplo, existe a percepção de que muitas crianças terminam a 2ª classe sem estar alfabetizadas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012) e o maior número de alunos da 6ª classe não têm as competências básicas em leitura (SACMEQ III *apud* MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012). Sobretudo, porque, nas escolas pesquisadas, registra-se uma certa desconexão entre a língua de ensino e a língua de cultura da maioria dos alunos (UNESCO, 2017), como o MEC/INDE (2004, p. 12) sublinha, “a questão da língua é um dos factores que maior influência exerce no processo de ensino-aprendizagem [...] a maior parte dos alunos moçambicanos, que entra na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua de ensino”. Como consequência, dá-se o processo de exclusão pela língua que é responsável

pelo apagamento/silenciamento da cultura do aluno, gerando desinteresse e repetência, cujos índices situavam-se em 21%, em 2002⁸.

De um modo geral, a UNESCO (2017) afirma que o número de jovens não alfabetizados diminuiu 27%, entre 2000 e 2015, mas há mais de 100 milhões de jovens que não sabem ler, no mundo, incluindo mais de um em cada quatro na África Subsaariana e em países de renda baixa quanto Moçambique.

De modo particular, em Moçambique, “a proporção da população na escola aumentou de 30,8% em 2002-2003 para 37,3% em 2008-09. **A taxa de analfabetismo diminuiu de 60,1% em 2001 para 48,1% em 2008**” (MINED/DIPLAC, 2012, p. 12, grifos nossos). Ainda assim, há enormes desafios para alfabetizar e letrar 48,1% da população, num ambiente marcado por programas de ensino em desarticulação com o novo currículo, manuais de qualidade desigual e deficiências metodológicas e carência de materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2011).

Acresce-se a isso, o fato de as práticas pedagógicas de letramento, no eixo da leitura, na 6^a e 7^a classe terem se mostrado, em nossas observações, ainda precárias porque se limitam à alfabetização. Aliás, os textos propostos nos manuais escolares não representam a diversidade cultural dos alunos, ao mesmo tempo que, as atividades sugeridas são de reprodução de respostas presentes no texto - alfabetização, não havendo estimulação do senso crítico⁹ do aluno, isto é, as atividades de leitura e escrita não levam em conta a realidade cultural dos alunos; por isso, não permitem que os alunos cultivem e exerçam práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita para fins utilitários. Esse cenário parece ser prejudicial se for associado à falta de bibliotecas e outros fóruns de leitura extra-escolar que estimulariam o desenvolvimento do letramento. Razão de considerarmos, produtivo associar a alfabetização e o letramento de tal maneira que os alunos não só aprendam a ler e a escrever, como também possam adquirir a competência para usar a leitura e a escrita para descobrir a si mesmo e o mundo que os rodeia, isto é, “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”

⁸Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18571.shtml>. Acesso em: 08. out. 2018.

⁹Consideramos que um aluno desenvolveu o senso crítico sempre que é capaz de refletir em torno de um texto lido, questionando-o sobre a sua realidade, de modo a intervir sobre ela em seu benefício e de sua comunidade.

(SOARES, 1998, p.47), através da compreensão dos significados que as pessoas têm quando consideram a leitura e a escrita.

Se, por um lado, as escolas devem procurar alternativas que estimulem o desenvolvimento do letramento, por outro, nós, enquanto professores-pesquisadores, devemos estudar as práticas de linguagem que ocorrem em escolas multilíngues, questionando sobre os valores que os alunos atribuem às diferentes línguas que existem na escola e as políticas produzidas pelos alunos no uso das línguas (SEMECHECHEM, 2017). Desse modo, a compreensão dessas práticas, valores e políticas pode ser um caminho inicial para aprimorar a formulação de políticas (ALTENHOFEN; BROCH, 2011), dando conta da inclusão e da diversidade cultural.

Nessa direção, enquanto analistas do discurso e intelectuais, consideramos os apontamentos de Foucault (2015, p. 131-132), sobre como se posicionar para dizer a verdade, ou seja,

não é mais o de se posicionar 'um pouco à frente e um pouco ao lado' para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder ali onde ele é, ao mesmo tempo, objeto e instrumento disso: na ordem do saber, da 'verdade', da 'consciência', do discurso.

O nosso papel, enquanto intelectuais, é dar voz aos sujeitos cujas línguas e culturas são constantemente silenciadas e excluídas. Por essa conduta, precisaríamos de contribuir para que, em Moçambique, se adote uma perspectiva de letramento que dê conta da diversidade e da inclusão, ao mesmo tempo que se cultive práticas sociais nas quais a leitura e a escrita estão envolvidas, desafiando a política linguística vigente.

Diante dessa problematização, trazemos as seguintes perguntas/problemas de pesquisa: por que as práticas discursivas e pedagógicas de letramento, no eixo leitura, adotadas pelos professores de língua portuguesa, em contexto multilíngue moçambicano, no terceiro ciclo do EB (6^a e 7^a Classes), podem não favorecer a formação crítica dos alunos, conforme prevê o Plano Curricular do Ensino Básico? De que modo o dispositivo do pacto de segurança constrói redes de enunciação sobre as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, voltadas ao terceiro ciclo do EB, em contexto multilíngue moçambicano?

Quando problematizamos as práticas discursivas e pedagógicas de letramento escolar, no eixo leitura, em contexto multilíngue moçambicano, tivemos presentes duas condições de possibilidade para o funcionamento de tais práticas, a saber: em primeiro lugar, as práticas discursivas e pedagógicas de letramento, no eixo leitura, constroem redes enunciativas tendentes a dar (in)visibilidade aos sujeitos do letramento, no eixo leitura. Em segundo lugar, o dispositivo do pacto de segurança regido pela biopolítica, no âmbito da educação, produz ou devia produzir subjetividade e docilização dos sujeitos da educação, nomeadamente: professores e alunos. O que significaria que os sujeitos do letramento, amparados por tal dispositivo deveriam desenvolver o senso crítico enquanto marca central do letramento como prática social.

A escola moçambicana é multilíngue, dessa forma, as relações que se desenvolvem entre os falantes das diversas línguas são atravessadas por um confronto de forças regidas por dispositivos que, de certa forma, definem os modos como as aprendizagens vão ser promovidas, pois essa escola está sob coerções imediatas da governamentalidade em torno da qual se instituem práticas modeladoras de conduta desses sujeitos.

Se considerarmos que os alunos são plurilíngues, então podemos afirmar seguramente que, na escola moçambicana, tem ocorrido sujeitos que nunca tiveram contato com a língua de ensino, a língua portuguesa, porque são falantes de outras línguas de origem *bantu* e outros sujeitos cuja língua materna é o português (variedade moçambicana). Ambos os grupos estarão sob coerção da mesma responsabilidade de organizar um conjunto de mecanismos capazes de apreender e regularizar os eventos aleatórios que, de alguma maneira, ameaçam a segurança de uma população (FARHI NETO, 2010).

Assim, a partir daquele dispositivo que rege o funcionamento enunciativo, reunimos “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, [...], decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 364) que nos permitiu compreender amplamente as relações de saber e de poder nas quais as práticas discursivas e pedagógicas de letramento, no eixo leitura se inscrevem. Afinal, o dispositivo “está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam” (FOUCAULT, 2015, p. 367).

A presente tese concorre para atender ao objetivo definido pelo GEDUEM/CNPq que é estudar, pesquisar e promover reflexões teórico-analíticas sobre as práticas discursivas circunscritas ao exercício da governamentalidade sobre as demandas do social e nas políticas de inclusão e de exclusão, em diferentes materialidades discursivas e diferentes campos do saber, cujo foco seja a educação, o multilinguismo e as plurilinguagens¹⁰. Assim, a nossa filiação ao grupo estimulou o refinamento teórico-metodológico em AD de linha francesa, através de trabalhos de Michel Foucault e de seus comentadores, no sentido de dar conta de aspectos que relacionam sujeito, discurso e sociedade. Desse modo, procuramos articular as bases foucaultianas e de seus comentadores brasileiros com a Linguística Aplicada buscando colocar em funcionamento uma maneira de fazer estudos discursivos foucaultianos que privilegiam a relação língua, história e memória, tendo como ponto de partida o enunciado¹¹.

Nessa orientação, o trabalho vai transitar entre conceitos como: a política linguística que, entre outras coisas, permitirá compreender a necessidade de se “destotalizar” a visão monolíngue que se vai construído em Moçambique, pelo menos, no âmbito educacional em que o exercício de poder e saber que se investe aos sujeitos falantes de português é amplo à luz do dispositivo do pacto de segurança. Diante da necessidade de “destotalizar” a visão monolíngue, “[...] pode-se buscar uma contribuição para efetivar uma política linguística de inclusão que tenha influência na modificação dos cursos de formação de professores e de técnicos e agentes educacionais” (CAVALCANTI, 1999, p.407).

O multilinguismo¹², que caracteriza a sociedade moçambicana, atravessa a pesquisa enfatizando a questão da (co)existência de diversas línguas na mesma sociedade. É importante salientar que ao falarmos da habilidade de um indivíduo se constituir plural linguística e culturalmente por meio da relação com a diversidade presente na sociedade (ALTENHOFEN, 2013; BROCH, 2014), queremos designar um outro fenômeno próximo, o plurilinguismo. Levando em consideração que a política linguística é responsável por gerenciar a diversidade linguística de um país,

¹⁰Disponível em: <<http://www.geduem.com.br/>>. Acesso em: 20. mar.2017.

¹¹Em Análise do Discurso, o enunciado é concebido como a unidade mínima do discurso (FOUCAULT, 1986).

¹²O multilinguismo, em sentido amplo, diz respeito à ocorrência de diversas línguas na sociedade, enquanto o plurilinguismo é a habilidade que os indivíduos têm de se constituir plurais diante da diversidade linguística que caracteriza uma sociedade como a moçambicana (CONSELHO DA EUROPA, 2011).

vimos a necessidade de buscar o conceito de identidade que se vincula intrinsecamente a essas noções.

Importa, ainda, que “[...] sendo um construto sociohistórico por natureza e, por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação [...], a construção da identidade não é do domínio exclusivo de língua alguma, ainda que ela seja, sempre da ordem do discurso” (MAHER, 1998, p.117). Cada um dos conceitos mobilizados, será visto em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos da AD francesa e de seus desdobramentos no Brasil, objetivando problematizar o investimento discursivo sobre as práticas pedagógicas de letramento, em contexto multilíngue moçambicano.

Nessa direção, o nosso estudo circunscreve-se na memória dos 500 anos de dominação colonial portuguesa. Assim, o acontecimento que faz irromper regimes outros de olhar a educação pós-colonial é a proclamação da Independência Nacional, em 25 de Junho de 1975. Quando estudamos o acontecimento discursivo, Foucault (1986) sugere o distanciamento dos conceitos comumente usados pela História Tradicional (continuidade e linearidade) e a adoção das noções decorrentes da Nova História (descontinuidade e ruptura). Nesse contexto, o acontecimento discursivo é entendido como um conjunto finito e limitado de enunciados em sua singularidade e repetibilidade pois “de um lado, ele é um gesto; de outro, liga-se a uma memória, tem materialidade; é único, mas está aberto à repetição e se liga ao passado e ao futuro” (FOUCAULT, 1986, p. 32).

Daí vincularmos a nossa pesquisa ao arquivo regido por aquele acontecimento. Aliás, entre esses dois conceitos há uma relação intrínseca, pois o primeiro, para além de ser a base para a emergência daquele, é também um sistema de funcionamento do enunciado enquanto acontecimento singular. Por outras palavras, o arquivo é o que na gênese do enunciado define o seu sistema de enunciabilidade e o seu sistema de funcionamento.

Na pesquisa em curso, os textos selecionados contemplam os sistemas de enunciabilidade, cujas condições de emergência, de (co)existência e de possibilidade subsidiam a necessidade de compreensão dos seguintes aspectos: o que dizem, como dizem e por que dizem (TASSO, 2014), sobre as práticas pedagógicas de letramento, em contexto multilíngue moçambicano, a saber:

- a) Os diários de campo resultantes da observação participante de aulas serviram para nos auxiliar na compreensão das micro-políticas linguísticas que se exercem ao longo das aulas;
- b) Os questionários dirigidos aos professores e aos alunos que permitiram a compreensão do modo como o dispositivo do pacto de segurança, em articulação com a política linguística, atua na instituição de condutas em prol do (des)respeito à diversidade linguístico-cultural e étnica em Quelimane e Nicoadala, na Província da Zambézia;
- c) Os recortes das leis do SNE (Lei nº 4/83 e 6/92), da Constituição da República de Moçambique (2004) da Política Nacional de Educação (1995) e PCEB (2006) contribuíram para a discussão sobre a(s) política(s) linguística(s), a alfabetização, o letramento e o exercício da governamentalidade na educação moçambicana através da biopolítica, visando a “racionalizar os problemas apresentados à prática governamental pelos fenômenos próprios a um conjunto de viventes constituídos em população” (FOUCAULT, 2011, p. 459).

Posto isso, cabe-nos lembrar que as práticas discursivas e pedagógicas de letramento enquadram-se numa sociedade em que o português é língua hegemônica, desde a época colonial, e coabita com outras línguas de origem diversa, a saber, as línguas *bantu*, línguas europeias, línguas asiáticas e línguas de sinais, tornando os sujeitos do discurso objetos do saber e alvos de poder decorrentes do estatuto desigual que essas línguas têm na educação moçambicana. Para tanto, os enunciados que constituem o arquivo pertencem a um universo linguístico-educacional definido pelos limites temporais do antes e do pós-independência nacional. Sempre entendidos como práticas descontínuas que se cruzam, se avizinham às vezes, mas também se ignoram ou se excluem (Foucault, 1986).

Identificado o arquivo que comporta os enunciados elegíveis para a nossa pesquisa, passemos a elencar os elementos constitutivos do Estado da Arte. Antes de mais nada, é salutar que afirmemos que efetuamos buscas em dois repositórios de teses e dissertações, a saber: o Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Brasil (BDTD) e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em ambas as plataformas virtuais, conduzimos as pesquisas em função das seguintes palavras-chave:

“práticas discursivas de letramento” e “práticas pedagógicas de letramento”, pois acreditamos que toda a tese gira em torno disso.

Ao longo das buscas, constatamos que existem poucos trabalhos acadêmicos falando de Práticas pedagógicas e discursivas de letramento na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa e de seus desdobramentos no Brasil. Grosso modo, as teses e as dissertações falam sobre práticas de letramento sob o viés dos Novos Estudos do Letramento de Street (1995) e a relação entre o letramento e a alfabetização sob a perspectiva de Marcuschi (2008), Kleiman (1995, 1998, 2005) e Soares (2002, 2004, 2010). São exemplos disso, as seguintes dissertações e teses: a dissertação de Jakeline Aparecida Semechechem defendida em 2010, na Universidade Estadual de Maringá, intitulada *Letramento e identidades sociais em um município multilíngue no Paraná*¹³, faz uma abordagem qualitativo-interpretativa de cunho etnográfico, recorrendo aos pressupostos dos Novos Estudos do Letramento para investigar que identidades ou categorias são tornadas relevantes e de que modo os participantes da fala-em-interação se orientam para elas em eventos de letramento na Escola Prudente de Moraes. O estudo de Semechechem (2010) foi realizado numa comunidade de imigrantes ucranianos no estado do Paraná-Brasil e constata que, em contextos multilíngues, as identidades são heterogêneas, havendo umas mais legitimadas que outras.

A dissertação de Eleusa Fiúza Silva, apresentada em 2014, na Universidade Federal São João Del-Rei, intitulada *Eventos de letramento no segundo ciclo: uma perspectiva etnográfica*¹⁴, também faz uma abordagem etnográfica do letramento baseada em ideais dos Novos Estudos do Letramento para investigar o modo como as professoras constroem as suas práticas de ensino da língua escrita, questionando sobre os textos disponíveis em sala de aulas e como eles são trabalhados.

A dissertação de Weima Paula Nogueira Lima da Cruz, defendida em 2014, na Universidade Federal do Acre, intitulada *“Para aprender a ler e escrever”*: um

¹³SEMECHECHEM, Jakeline Aparecida. *Letramento e identidades sociais em um município multilíngue no Paraná*. 2010. 185p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

¹⁴SILVA, Eleusa Fiúza. *Eventos de letramento no segundo ciclo: Uma perspectiva etnográfica*. 2014.111p. Dissertação (Mestrado em Educação – processos socioeducativos e práticas escolares) – Universidade São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2014.

*estudo sobre o letramento*¹⁵, discute a relação entre a alfabetização e o letramento do ponto de vista qualitativo-descritivo, objetivando analisar o conteúdo das atividades de leitura e de escrita propostas no livro didático de alfabetização, visando entender as suas implicações para o processo de letramento.

A dissertação de Simone Freire Paes Pestana, apresentada em 2013, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, intitulada *Letramento e o Programa Mais Educação: Concepção e prática(s) para uma educação integral*¹⁶, questiona, recorrendo a uma abordagem qualitativa, se o entrelaçamento entre a educação integral e o letramento favorece à formação integral do sujeito no contexto político do Programa Mais Educação.

A dissertação de Maria de Fátima Teixeira Gomes, defendida em 2015, na Universidade Federal São João Del-Rei, intitulada *Letramento e concepções de leitura: uma cartografia de alunas do curso de pedagogia da UEMG/BARBACENA*¹⁷, analisa a concepção de leitura que emerge dos textos elaborados por quatro alunas do curso de pedagogia.

A dissertação de Juliana Clara Pinton, defendida em 2013, na Universidade Federal de Juiz de Fora, intitulada *O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1º ano do ensino fundamental*¹⁸, faz um estudo de caso, baseado numa abordagem qualitativa, analisando o uso que uma professora alfabetizadora faz de um livro letramento e alfabetização aprovado pelo PNLD 2010.

Por seu turno, as teses de Maura Bernardon, Tania Maria Aires da Costa e Alessandro da Silva Messias, todas da área de Letras, debruçam-se sobre a relação entre a alfabetização e o letramento. A primeira, defendida em 2013, na Universidade Federal da Bahia, intitulada *O letramento escolar e a formação crítica dos estudantes: o papel do livro didático Língua Portuguesa e literatura – ensino*

¹⁵ CRUZ, Paula Nogueira Lima da. *“Para aprender a ler e a escrever”*: um estudo sobre o letramento. 2014. 114p. Dissertação (Mestrado em Letras – linguagem e educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2014.

¹⁶PESTANA, Simone Freire Paes. *Letramento e o programa mais educação: concepção e prática(s) para uma educação integral?*. 2013. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

¹⁷ GOMES, Maria de Fátima Teixeira. *Letramento e concepções de leitura: uma cartografia de alunas do curso de pedagogia da UEMG/BARBACENA*. 2015. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos socioeducativos e práticas escolares) – Universidade Federal São Del-Rei, São João Del-Rei, 2015.

¹⁸ PINTON, Juliana Clara. *O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1º ano do ensino fundamental*. 2013. 109p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

*médio*¹⁹, fundamenta-se numa perspectiva sociodiscursiva para observar, nos dezesseis capítulos do livro didático de Língua Portuguesa e Literatura, se as instruções das atividades de leitura e escrita favorecem a formação crítica dos alunos.

A segunda, defendida em 2014, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, intitulada *A escrita dos professores de Língua Portuguesa: desvelando dizeres e saberes*²⁰, aborda a produção textual de professores, considerando seus saberes sobre a escrita, seus dizeres em relação a si mesmos e suas visões sobre as novas tecnologias.

A terceira, defendida em 2014, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, intitulada *Alfabetização & letramento: conceitos fundamentais para uma efetiva prática de leitura*²¹, analisa as práticas de letramento realizadas no processo de aquisição da língua escrita, considerando as denominadas práticas de alfabetização realizadas no 1º segmento do ensino fundamental I e II, na Escola Municipal Sobral Pinto - Jacarepaguá, na Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Os três últimos trabalhos têm elevada importância para o nosso estudo, uma vez que, também é nosso interesse observar se as atividades de leitura apresentadas pelos professores favorecem a formação da reflexividade, criatividade e criticidade dos alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico (6ª e 7ª classes), em Moçambique.

Diante desse conjunto de trabalhos, verificamos que a apropriação de práticas discursivas acerca do letramento, em contexto multilíngue ainda não é efetiva, mas o trabalho de Semechechem (2010) demonstra um campo de emergência e circulação de um regime de enunciabilidade específico. Por isso, em termos discursivos, é possível analisar essas práticas mobilizando para tal os pressupostos teórico-metodológicos da AD francesa e seus desdobramentos no Brasil.

Às vésperas da qualificação desta tese, pudemos ter acesso à tese de David António, intitulada *Regimes do olhar e do dizer o português como língua de ensino e*

¹⁹ BERNARDON, Maura. *O letramento escolar e a formação crítica dos estudantes: o papel do livro didático Língua Portuguesa e literatura – ensino médio*. 2013. 188p. Tese (Doutorado em Letras – Perspectivas Teóricas na Análise da linguagem) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

²⁰ COSTA, Tania Maria Aires da. *A escrita de professores de Língua Portuguesa: desvelando dizeres e saberes*. 2014. 202p. Tese (Doutorado em Letras – Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

²¹ MESSIAS, Alessandro da Silva. *Alfabetização & letramento: conceitos fundamentais para uma efetiva prática de leitura*. 2014. 250p. Tese (Doutorado em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

*de formação de professores nos institutos de formação de professores em Moçambique*²², defendida em 2018, nesta universidade, visando a compreender como as tecnologias do biopoder e da biopolítica, regidas pelos dispositivos do pacto de segurança e pela exclusão pela língua instituem condutas contraditórias em torno do funcionamento do português europeu e da variedade emergente do português em Moçambique para o ensino e a formação de professores do/em português nos institutos de formação de professores em Moçambique.

Na tese, António (2018) adota a perspectiva arqueogenealógica foucaultiana para o tratamento analítico do *corpus*, gerado através de entrevistas aos formandos e formadores dos institutos de formação de professores da Zambézia, em Moçambique. Estabelece, sob tal perspectiva, uma relação entre a Linguística Aplicada e a Análise do Discurso mostrando que esse entrosamento é possível. Desse modo, abre possibilidades múltiplas para o nosso percurso. Afinal de contas, o carácter inédito da pesquisa constitui foco motivador para esta e outras investigações. Na tese, o investigador constata que tanto os formandos quanto os formadores são bilíngues e estão mergulhados em ambientes linguisticamente heterogêneos. Em relação ao português em Moçambique, considera que essa língua proporciona práticas de subjetivação que se efetivam e se legitimam por um dispositivo do pacto de segurança sobre a normatização do português europeu como língua oficial e o seu uso obrigatório no ensino e na formação de professores. Do mesmo modo, o agenciamento do dispositivo de exclusão pela língua aponta para a emergência e uso de uma nova variedade do português no país que se justifica por um procedimento de inclusão no âmbito da unidade nacional e por um processo de exclusão, porque limita o acesso à instrução a muitos moçambicanos. Essas e outras constatações contribuem para o embasamento da presente tese, uma vez que parte dos professores com os quais trabalhamos foram concebidos nos modelos de formação estudados nessa tese.

Para tanto, esta pesquisa propõe-se a trabalhar sobre as lacunas deixadas pelos trabalhos supracitados, propondo um olhar discursivo sobre o letramento, ou seja, articulando as práticas discursivas acerca do letramento em contexto multilíngue moçambicano e a biopolítica, visando perceber o modo como o governo,

²²ANTÓNIO, David. Regimes do olhar e do dizer o português como língua de ensino e de formação de professores nos institutos de formação de professores em Moçambique. 2018. 317p. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos) universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

através da legislação vigente e de práticas pedagógicas, garante mecanismos de segurança que protejam a diversidade cultural e linguística específica de Moçambique.

Considerando a complexidade da pesquisa, justificamos o presente estudo pela importância de propor uma discussão sobre as práticas pedagógicas e discursivas de letramento, no eixo leitura, em contexto multilíngue moçambicano, amparados pelo método arqueogenealógico, visto que a perspectiva dos estudos discursivos foucaultianos fornece dispositivos de análise que permitem compreender questões da Linguística Aplicada.

Do ponto de vista teórico, ensejamos, por um lado, que a pesquisa contribua para o delineamento de mais um caminho (entre vários) para melhorar a formulação de políticas e programas voltados para o desenvolvimento do letramento escolar com grande ênfase na formação crítica do aluno. Por outro lado, queremos que a pesquisa concorra para a definição de uma pedagogia do plurilinguismo²³ que valorize as línguas e as culturas que os alunos adquirem antes, durante e depois da escolarização primária.

Do ponto de vista prático, desejamos que a pesquisa forneça ferramentas linguístico-discursivas aos professores de língua portuguesa para que possam refletir sobre as suas práticas pedagógicas de letramento naquele contexto multilíngue. Assim, os professores poderão questionar a(s) política(s) linguística(s), buscando compreender os valores que os seus alunos atribuem às diversas línguas que (co)existem na escola e as situações em que os mesmos recorrem à leitura e à escrita para dar sentido ao seu mundo. Dessa forma, os alunos, enquanto parte do processo de ensino e aprendizagem, estarão devidamente munidos de instrumentos para desenvolver o senso crítico.

Diante do quadro que se impõe, no cenário da educação moçambicana, às séries terminais do EB, a presente pesquisa tem por objetivo geral: compreender o modo como as condições de emergência, de (co)existência e de possibilidade, que constituem as práticas discursivas e pedagógicas de letramento, no eixo leitura, criam espaços de (in)visibilidade para os modos do olhar e do dizer o senso crítico

²³A pedagogia do plurilinguismo estimula a aprendizagem e o uso de várias línguas em contexto escolar. Numa realidade como a de Moçambique, a pedagogia do plurilinguismo permitiria que os repertórios linguísticos dos alunos sejam valorizados pelos professores e pelos demais atores educacionais, através do conhecimento da realidade local e do desenvolvimento de atividades com a escrita como habilidade cognitiva que favoreça a constituição do senso crítico.

dos alunos do meio rural e do urbano, na Província da Zambézia, em Moçambique, no terceiro ciclo do EB (6^a e 7^a classes). De maneira específica, elegemos como objetivos:

- (a) delinear o percurso arqueogenealógico da pesquisa, destacando as perspectivas teórico-analíticas arroladas;
- (b) circunscrever, de modo descontínuo, as condições de emergência e de (co)existência enunciativas que delineiam a situação linguística e educacional do atual ensino básico de Moçambique;
- (c) traçar, na espessura da história e da memória, o modo como a alfabetização e o letramento escolar se instituem como componentes curriculares em documentos oficiais e livros didáticos da educação moçambicana pós-república;
- (d) descrever como o dispositivo do pacto de segurança, em articulação com a política linguística, atua na instituição de condutas em prol do (des)respeito à diversidade linguístico-cultural e étnica, na Província de Zambézia, em Moçambique;
- (e) Sistematizar informações sobre a pesquisa, fundamentando o uso de determinadas técnicas e instrumentos de coleta de dados;
- (f) analisar, pelo movimento descritivo-interpretativo arqueogenealógico, o modo como as condições de emergência, de (co)existência e de possibilidade constituem as práticas discursivas e pedagógicas de letramento das instituições investigadas.

Perante esse quadro, a sustentação teórico-metodológica das reflexões que estamos fazendo, requereu uma repartição temática tripartida de autores. Primeiro, levamos em consideração o eixo das “práticas discursivas”, cuja base reside na arqueogenealogia foucaultiana: Foucault (1977, 1986, 2014, 2015, 2016) e outros autores como Veiga-Neto (2014), Farhi Neto (2010), Agamben (2009) e Veyne (2014). Segundo, buscamos para o eixo das “práticas pedagógicas de letramento” autores ligados ao letramento escolar e aos Novos Estudos do Letramento como, Soares (2010), Marcuschi (2001), Street (2014) e Menezes (2014). Terceiro, trouxemos para o estudo, o eixo das “política linguística e identidade” os seguintes autores: Calvet (2007), Rajagopalan (2013, 2014), Firmino (1998, 2001, 2006), Lopes (2004), Lopes (1999), Bauman (2005) e Hall (2000, 2006).

Sob tal perspectiva, o maior desafio para esta pesquisa consistiu em articular os três eixos temáticos supracitados e “costurar” uma reflexão que nos ajudasse a compreender por que as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, não estimulam o senso crítico dos alunos do contexto multilíngue moçambicano, especialmente a Província da Zambézia. Assim, a partir do aporte teórico-metodológico arqueogenealógico da AD, proposto pelo filósofo francês Michel Foucault, promovemos movimentos de análise dos discursos respaldados nas práticas pedagógicas de letramento, com ênfase na leitura e na(s) política(s) linguística(s) vigente(s) nas escolas pesquisadas com o intuito de articular saber e poder em torno de enunciados que puderam ser apresentados ao longo dos capítulos do trabalho.

Ao longo deste trabalho, defendemos a tese segundo a qual as práticas discursivas e pedagógicas de letramento, no eixo leitura, em contexto multilíngue moçambicano são determinadas por uma série de relações de saber e de poder que cerceiam o senso crítico dos alunos, uma vez que tanto os professores quanto os alunos estão assujeitados por uma política linguística de “exclusão” dos não falantes da língua oficial, cujo fim é o de homogeneizar a língua e a cultura no âmbito da “unidade nacional” prevista constitucionalmente, deixando (ou fazendo) morrer o país multilíngue.

Diante desse quadro, organizamos a pesquisa em seis capítulos, a saber:

No primeiro capítulo, *Percurso arqueogenealógico: função enunciativa, enunciado e acontecimento*, estabelecemos o trajeto metodológico e a clarificação de alguns conceitos específicos da Análise do Discurso. Os aspectos aclarados, neste capítulo, serão úteis em todos os momentos da tese, pois retomamo-los para dar suporte à tese, bem como estabelecer as conexões entre a Análise do discurso e a Linguística Aplicada.

No segundo capítulo, *Breve incursão histórica sobre as condições de emergência e de (co)existência da situação linguística e educacional de Moçambique*. O enfoque, nesta seção, recai sobre os aspectos socioculturais e linguístico-educacionais. Para tanto, adotamos a perspectiva da história serial, evidenciando a irrupção de acontecimentos e as relações estabelecidas entre eles, na acepção foucaultiana. Dessa forma, o conteúdo tratado, neste capítulo, mantém conexões com os capítulos subsequentes.

No terceiro capítulo, *Condições de emergência e de possibilidade para as práticas de letramento em contexto multilíngue moçambicano*, tratamos, na espessura da história e da memória, do modo como a alfabetização e o letramento escolar se instituem como componentes curriculares em documentos oficiais e livros didáticos da educação moçambicana pós-república. O capítulo dá um enfoque sobre a alfabetização e o letramento que são impactados por uma política linguística que promove o desrespeito à diversidade linguística e cultural de Moçambique.

No quarto capítulo, *Multilinguismo, política linguística, globalização e resistência*, promovemos uma reflexão sobre o modo como o dispositivo do pacto de segurança, em articulação com a política linguística, institui condutas em prol do (des)respeito à diversidade linguístico-cultural e étnica, na Província da Zambézia, em Moçambique. O capítulo visa discutir a política linguística atual do país, destacando as relações assimétricas entre a língua portuguesa e as línguas *bantu*, abrindo perspectivas para que se questionem as sequências enunciativas proferidas por alunos e professores das escolas pesquisadas.

No quinto capítulo, *Abordagem da pesquisa: caminhos da etnografia da linguagem*, sistematizamos as informações sobre a pesquisa, destacando as técnicas e os instrumentos de coleta de dados. Nessa perspectiva, justificamos a opção por determinados percursos ao longo da produção da tese.

No sexto capítulo, *Práticas pedagógicas e discursivas de letramento: materialidades e(m) análise*, organizamos e sistematizamos pela prática arqueogenealógica, as sequências enunciativas que constituem o corpus cujos dados provêm dos questionários submetidos aos professores e alunos. O movimento analítico arqueogenealógico buscou orientar-se também pelos dispositivos operacionais: o que dizem? como dizem? e porque dizem? (TASSO, 2014). Nessa conjuntura, o capítulo procura ratificar o que fora tratado ou discutido, em momentos anteriores, com base em trabalhos de outros pesquisadores, buscando, para isso, materialidades próprias de sujeitos dos locais pesquisados.

Para finalizar, traçamos algumas considerações sobre os objetivos almejados, a tese proposta e sobre os resultados alcançados, ao longo desta pesquisa.

Dito isso, passamos ao primeiro capítulo pelo qual estabelecemos o percurso analítico arqueogenealógico, marcado pela acontecimentalização e a desmultiplicação causal de enunciados como acontecimentos discursivos. Fazemos uma incursão sobre o funcionamento da função enunciativa, evidenciando os seus

quatro elementos, nomeadamente: referencial, campo associado, sujeito e materialidade.

CAPÍTULO 1: PERCURSO ARQUEGENEALÓGICO: ENUNCIADO, FUNÇÃO ENUNCIATIVA E ACONTECIMENTO

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 1986, p. 31).

No que tange ao percurso teórico-metodológico, a presente investigação assenta-se sob a perspectiva da AD de linha francesa e seus desdobramentos no Brasil, em especial, nos pressupostos teóricos erigidos por Michel Foucault. Importa destacar que Foucault “não tinha como objetivo imediato construir uma teoria do discurso – suas temáticas sempre foram amplas e envolveram as relações entre os saberes e os poderes na história da sociedade ocidental” (GREGOLIM, 2004, p. 54). No entanto, as suas discussões estiveram sempre ligadas ao discurso enquanto a soma de enunciados que se sustentam num mesmo sistema de formação.

Para a investigação em desenvolvimento, propusemo-nos a verificar como as relações de saber e de poder se estabelecem nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, em contexto multilíngue moçambicano. Para tal, adotamos o método arqueogenealógico. Como o próprio nome diz, centra-se no método arqueológico e no genealógico, buscando, respectivamente, a constituição dos saberes nos discursos, ou seja, “[...] ao procurar estabelecer a constituição dos saberes privilegiando as inter-relações discursivas e sua articulação com as instituições, respond[er] a *como* os saberes aparec[eram] e se transforma[r]am” (FOUCAULT, 2015, p. 11) e revelando que os discursos comportam e produzem poderes, isto é, “não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (FOUCAULT, 2015, p. 12).

A análise arqueogenealógica não se preocupa em buscar as origens do discurso, mas sim as descontinuidades, isso em razão de não ser “preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo da sua instância” (FOUCAULT, 1986). Pois qualquer discurso é povoado de outros discursos ditos ou

escritos em outros contextos. Dessa forma, os enunciados “já-ditos” sempre significam e produzem efeitos sobre novos discursos. Assim, a análise de materialidades enunciativas toma como referência o acontecimento, procurando dar conta dessa singularidade como efeito de uma multiplicidade de relações históricas, ao mesmo tempo que, restitui as condições de aparecimento de uma determinada singularidade através dos seus múltiplos elementos determinantes. Por outras palavras, o acontecimento discursivo deve ser tratado como um conjunto de séries homogêneas, mas descontínuas umas em relação às outras; “trata-se de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis” (FOUCAULT, 2014, p. 55).

Identificados os acontecimentos que promovem a alteração da ordem (des)estabilizada dos discursos, o desafio “é constituir séries: para cada um de seus elementos, fixar-lhes limites, descobrir o tipo de relações que lhes é específico, formular-lhes a lei e, além disso, descrever as relações entre as diferentes séries, para constituir, assim, séries de séries, ou ‘quadros’” (FOUCAULT, 1986, p. 8-9).

No caso específico desta pesquisa, o acontecimento que institui mudanças na ordem do visível e do dizível, reescrevendo condutas na dimensão (des)estabilizada dos discursos é a proclamação da Independência Nacional em 25 de Junho de 1975. Esse acontecimento histórico, factual, irrepitível e discursivo estabelece a irrupção de uma singularidade, instituindo condutas outras que vão desde a instituição do desejo de combater o analfabetismo e a adoção do Português como língua oficial do país até o silenciamento das línguas *bantu* através de um conjunto de instrumentos legais que funcionam como dispositivos na medida em que modelam condutas (AGAMBEN, 2009).

Do ponto de vista educacional, a proclamação da Independência Nacional em 25 de Junho de 1975 promove modificações no regime de verdade da época em relação ao acesso e à permanência do aluno na escola. Bane-se a política de assimilação e de educação do Estado Colonial cuja base girava em torno da transformação do colonizado num cidadão português, levando-o abandonar os valores culturais de que é herdeiro e aderir à cultura europeia, beneficiando da “plena cidadania” portuguesa. Consequentemente, com a introdução da Lei nº 4/83, a escola começou a cultuar os heróis da luta de libertação nacional e através deles, foi se consolidando a consciência nacional. Na sequência disso, a língua portuguesa

assume um papel nuclear uma vez que as exaltações da heroicidade eram feitas nessa língua.

Dessa forma, a escola favoreceu a aprendizagem da língua portuguesa, numa variante outra, distinta da portuguesa que a legislação define que seja ensinada e difundida nas comunicações oficiais. Importa destacar que, nessa época, a educação estava interessada em formar o “Homem Novo”, “um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista” (LEI nº 4/83).

Isso posto, nesta seção, realizamos uma breve introdução do capítulo sobre o percurso analítico arqueogenealógico destacando o funcionamento do método. Na seção seguinte, trataremos da noção de enunciado, tal como Foucault (1986) concebeu, enquanto unidade mínima do discurso que circula e permite a realização de desejos ou entra na ordem das contestações e das lutas.

1.1 CONCEPÇÕES DE ENUNCIADO

Nesta seção, o nosso interesse é o de buscar o entendimento sobre o funcionamento do enunciado. O conceito de enunciado é bastante relevante para o método arqueológico, podendo ser concebido como a unidade básica do discurso.

Foucault (1986) discute a noção de enunciado por oposição a três elementos distintos, a frase, a proposição e os *speechacts* (atos de linguagem). O enunciado distingue-se da frase porque ele não depende do crivo de uma estrutura linguística canônica (sujeito – verbo – objeto(s)). Por isso, a existência de constituintes frásicos que obedeçam às normas gramaticais não é condição para que haja um enunciado. Afinal, podemos ter um enunciado sem que exista uma frase como ocorre, por exemplo, em quadros classificatórios de espécies botânicas, em uma árvore genealógica, em estimativas de um balanço comercial. Contudo, não parece sustentável definir um enunciado pelas características gramaticais da frase.

Vale ressaltar que o enunciado também se difere da proposição pois aquele está no plano do discurso, não podendo ser submetido às provas do verdadeiro ou do falso. Desse modo, para o enunciado não existem formulações equivalentes como funciona com as seguintes proposições “Ninguém ouviu” e “é verdade que ninguém ouviu”. Essas proposições são indiscerníveis do ponto de vista lógico, logo

não podem ser classificadas como duas proposições distintas. Do ponto de vista enunciativo, essas duas formulações não podem ter o mesmo lugar no plano discursivo porque não são equivalentes, nem intercambiáveis.

Apesar de o enunciado, à primeira vista, apresentar uma certa proximidade aos *speech acts* (atos de linguagem), ele difere deste porque cada ato toma corpo em um enunciado e cada enunciado é globalmente atravessado por esses atos de linguagem, isto é, geralmente, é necessário mais de um enunciado para que se estabeleça um ato de linguagem. O ato de linguagem visa avaliar a intenção do indivíduo que o realiza (convencer, ser obedecido) enquanto no enunciado,

descreve-se a operação que foi efetuada pela própria fórmula, em sua emergência. [...] não é o que se pôde produzir, depois do próprio enunciado, no sulco que deixou atrás de si e nas consequências que provocou; mas sim o que se produziu pelo fato de ter sido enunciado – e precisamente esse enunciado (e nenhum outro) em circunstâncias bem determinadas (FOUCAULT, 1986, p. 94).

Nos três casos, notamos que os critérios apontados são vários e nem sempre se ajustam efetivamente ao enunciado, isto é, “encontramos enunciados sem estrutura proposicional legítima; encontramos enunciados onde não se pode reconhecer nenhuma frase; encontramos mais enunciados do que os *speechacts*” (FOUCAULT, 1986, p. 95).

Foucault também correlaciona o enunciado com o conceito de língua, mostrando que a língua e o enunciado não estão no mesmo nível de existência, isto é, a língua funciona como uma espécie de suporte para enunciados possíveis e é usada para fazer a descrição de um conjunto de enunciados reais.

Um exemplo que costuma surgir quando se fala da relação entre língua e enunciado é a disposição das letras de uma máquina de escrever que na sua forma de existência física não constitui um enunciado, mas quando essas letras são dispostas numa folha de papel ou numa tela de um computador, conforme as regras de uma língua, passam a representar enunciados. Assim, podemos dizer que o enunciado é “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 1986, p. 99). Sob tal delineamento, cabe à prática analítica, na perspectiva da história arqueológica, não necessariamente explicar o significado dos acontecimentos, mas fundamentar a sua singularidade.

Assim podemos sublinhar que enquanto a história arqueológica busca identificar e fundamentar a singularidade de elementos históricos, desconstruindo as verdades gerais que correspondem aos universais antropológicos, a genealogia caminha no sentido de restituir as condições de aparecimento da singularidade, acentuando as relações de poder que determinam a sua constituição, com o objetivo de analisar de que maneira essas singularidades modelaram a atualidade.

O que interessa, de fato, à análise arqueológica é o exercício da função enunciativa que confere o estatuto enunciativo a uma frase, uma proposição, um ato de linguagem.

Em suma, entre o enunciado e aquilo que ele enuncia existe uma relação envolvendo o sujeito, a história e a materialidade do enunciado. Entre o enunciado e o sujeito reside uma relação historicamente determinada que sustenta a dispersão do sujeito, garantindo que, de um enunciado para o outro, essa entidade/função não seja a mesma, isto é, “um único e mesmo indivíduo pode ocupar alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (FOUCAULT, 1986, p. 107). Vale realçar que a função de sujeito no enunciado não coincide com os elementos gramaticais porque mesmo nas circunstâncias em que a frase não tem um sujeito gramaticalmente expresso, esse enunciado tem um sujeito de discurso que corresponde a “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 1986, p. 109).

O enunciado relaciona-se também com a história na medida em que os enunciados são sempre povoados de outros enunciados ditos ou escritos em outros contextos. O contexto deve ser entendido, aqui, como um conjunto de elementos de situação ou de linguagem que motivam uma formulação e lhe determinam o sentido. Cada um desses enunciados que circulam nas margens de outros, produz sentido ou significa, atestando a historicidade das formulações com as quais (co)existe. Dessa maneira, podemos dizer que se materializa a memória discursiva “que trabalha para estabelecer as relações entre um acontecimento do presente e outros acontecimentos, aos quais o que está em primeiro plano acaba sendo filiado” (POSSENTI, 2006, p.95).

Para Courtine (2009, p. 104), “toda a produção discursiva que se efetua nas condições determinadas de uma conjuntura movimenta – *faz circular* – formulações

anteriores, já enunciadas” com as quais estabelece relações de repetição, negação e transformação.

Sob tal direcionamento, os enunciados agenciam a memória e a história para retroceder ao passado e perspectivar o futuro tal como Foucault (1986, p. 121) sublinha: “enquanto uma enunciação pode ser *recomeçada* ou *reevocada*, enquanto uma forma (linguística ou lógica) pode ser *reatualizada*, o enunciado tem a particularidade de poder ser *repetido*: mas sempre em condições estritas”.

O enunciado relaciona-se também com a sua espessura material que o constitui. A materialidade tem uma função importante no enunciado pois, ela é constitutiva do próprio enunciado, podendo apresentar uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Voltaremos a este item na seção seguinte.

Em suma, nesta seção, definimos o conceito de enunciado, salientando as suas relações com a frase, proposição e *speech acts*. Na sequência disso, vimos que o enunciado também se relaciona com a língua, história, sujeito e espessura material. Diante disso, a seção seguinte vai tratar da função enunciativa.

1.2 FUNÇÃO ENUNCIATIVA

Como nos referimos em momentos anteriores, a linguagem é o espaço fértil para a expressão do discurso, uma vez que “cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos” (VEIGA-NETO, 2014, p. 91). O discurso são práticas cotidianas das pessoas que permitem que elas, enquanto sujeitos, se relacionem com o mundo que as rodeia, reatualizando e reevocando sentidos já ditos ou escritos ao longo da história. Sobre o discurso, Foucault (1986, p. 56) manifesta que gostaria de mostrar que

não é uma superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva.

Isso posto, eis a consideração de que a função enunciativa deve permitir que possamos enxergar o rompimento dos laços aparentemente fortes entre as palavras

e as coisas, ao mesmo tempo que, possamos reconhecer as regras anônimas que definem as condições de exercício daquela função. Assim, o exercício da função enunciativa aponta um mecanismo distinto para a AD como sublinha Veiga-Neto (2014, p. 97),

pode-se dizer que aquilo que Foucault propõe não é organizar previamente os discursos que se quer analisar, nem – como já referi – tentar identificar sua lógica interna e algum suposto conteúdo de verdade que carregam, nem mesmo buscar neles uma essência original, remota, fundadora, tentando encontrar, nos não ditos dos discursos sob análise, um já-dito ancestral e oculto. O que importa é, tão somente, lê-los e ‘tratá-los no jogo de sua instância’.

Nesse caso, trata-se de buscar, por via da análise, tudo aquilo que está no campo da visibilidade e da invisibilidade dos enunciados, considerando os regimes de verdade que os constituem. Por outras palavras, o exercício da função enunciativa trabalha com a noção de enunciado enquanto unidade mínima do discurso, desvelando as singularidades do jogo da própria formulação e existência para, daí em diante, ir pontuando as relações de saber e poder que determinam a sua irrupção. Assim,

Trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca sobre o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros relacionados a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar (FOUCAULT, 1986, p.31).

O mais importante na compreensão do enunciado é que ele seja descrito na sua relação com outros enunciados, de tal maneira que se encontrem as regularidades que os constituem no jogo de sua instância.

Tendo em consideração o que expusemos antes, a nossa pretensão sempre foi a de construir, a partir das teorizações foucaultianas, um percurso analítico guiado por estratégias enunciativas que nos permitam olhar consistentemente para o modo como os enunciados (res)significam pelo funcionamento da função enunciativa. Para tal, é fundamental considerarmos os quatro domínios de tal função, a saber: referencial, sujeito, campo associado e materialidade.

O referencial é aquilo a que (a quem/ o quê) o enunciado diz respeito, delimitando as possibilidades enunciativas e formando as condições e os campos de emergência do enunciado (VITORIANO, 2016). Assim, o referencial é constituído

de leis de possibilidade, de regras de existência para objetos, que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado. Define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 1986, p. 104).

O outro domínio da função enunciativa tem a ver com a instância produtora do enunciado que reside no sujeito. O sujeito enunciativo não pode, de forma alguma, ser confundido com os elementos gramaticais recuperáveis na frase através de marcas linguísticas pois mesmo nas circunstâncias em que o enunciado não tenha marcas linguísticas de sujeito gramatical, tem um sujeito. O sujeito enunciativo pode ocupar numa mesma série enunciativa diferentes posições por isso, Foucault (1986, p.107) considera ser

[...] uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos (FOUCAULT, 1986, p. 107).

O campo associado é outro elemento da função enunciativa que permite a reatualização e a reevocação de enunciados ditos ou escritos em outros contextos. Portanto, para que um enunciado (res)signifique é necessário que tantos outros tenham dito ou significado antes, afinal, “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 1986, p. 112). Isso permite que possam ocorrer outros enunciados envolvidos em outros campos do saber, replicando e modificando aqueles enunciados ditos numa situação primeira. A esse respeito, Foucault (1986, p.112) refere,

Não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados [...]. É constituída, ainda, pelo conjunto das formulações cuja possibilidade ulterior é propiciada pelo enunciado e que podem vir dele como sua consequência, sua sequência natural,

ou sua réplica [...]. Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis.

Finalmente, o último elemento da função enunciativa é a materialidade. Para que uma sequência de elementos linguísticos seja concebida como enunciado é imprescindível que ela tenha uma existência material. O enunciado é sempre inerente a uma materialidade que lhe dê suporte, isto é, uma superfície de inscrição que lhe garanta existência material. A sua identidade é sustentada por quatro elementos designadamente: uma substância, um suporte, um lugar e uma data. A modificação desses itens, altera também a sua identidade.

A materialidade enunciativa está sujeita a um campo de utilização que funciona garantindo a constância e a manutenção da identidade do enunciado na medida em que for reaparecendo em momentos futuros e em outras espessuras materiais, isto é, “o enunciado tem a particularidade de poder ser repetido: mas sempre em condições estritas” (FOUCAULT, 1986, p. 121) e o campo de estabilização que permite a repetição dos enunciados em sua identidade, facilitando a sua inteligibilidade, isto é, “se o conteúdo informativo e as possibilidades de utilização são as mesmas, poderemos dizer que ambos os casos constituem o mesmo enunciado” (FOUCAULT, 1986, p. 119).

Em síntese, os quatro elementos da função enunciativa sustentam o funcionamento do enunciado e estabelecem um entrosamento singular entre si, conforme ilustra a figura abaixo.

Figura 4- Constituição da função enunciativa



Fonte: Vitoriano (2016), adaptado de Foucault (1986).

Na presente seção, tratamos e discutimos acerca da função enunciativa, destacando que o enunciado existe fora de qualquer possibilidade de reaparecimento, isto é, mesmo que a frase se repita, várias vezes, ela será sobre outras condições de emergência, por isso, o enunciado será diferente. A seguir, apresentamos algumas considerações sobre o tratamento do enunciado, em busca de estabelecer o caminho a ser tomado na análise enunciativa.

1.3 TRATAMENTO DO ENUNCIADO E DO PERCURSO ANALÍTICO

De acordo com a perspectiva foucaultiana, a fase arqueológica considera que o homem não é o centro da História nem do discurso. Nessa fase, estabelece-se a ruptura com a ideia de que a história gravitava em torno de um sujeito considerado como fonte do devir histórico. Assim, as pesquisas de Foucault revelam a desconstrução da história e o descentramento do sujeito, colocando em dúvida as possibilidades de totalização da história em grandes blocos epistêmicos. A partir daí, estão criadas condições para que a história seja concebida do ponto de vista descontínuo, sem qualquer referência a um projeto teleológico ou a uma subjetividade fundadora (NAVARRO, 2011). A noção de enunciado como acontecimento discursivo constitui-se nessa história descontínua e serialista pela

qual o aparecimento de estratos de acontecimentos ganha corpo e não mais podem ser atingidos pelos métodos clássicos ou tradicionais, pois o descontínuo é, “ao mesmo tempo, o dado e o impensável; [...] e o que dev[e] ser, pela análise, contornado, reduzido, apagado, para que apare[ça] a continuidade dos acontecimentos” (FOUCAULT, 1986, p. 9-10).

Do ponto de vista genealógico, a concepção de história “se opõe à pesquisa da ‘origem’” (FOUCAULT, 2015, p. 56), porque, marca a aparição de acontecimentos singulares, estimulando todas as descontinuidades que os atravessam. Nessa orientação, o autor destaca que,

o genealogista necessita da história para conjurar a quimera da origem, um pouco como o bom filósofo necessita do médico para conjurar a sombra da alma. É preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as vitórias mal digeridas, que dão conta dos atavismos e das hereditariedades (FOUCAULT, 2015, p. 61).

Desse modo, fazer genealogia não é partir em busca da origem da história ou dos enunciados que constituem o arquivo, e sim, deter-se nas meticulosidades e nos acasos dos começos. Afinal, “gosta-se de acreditar que as coisas no início se encontravam em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra na primeira manhã” (FOUCAULT, 2015, p. 59).

De um modo geral, o procedimento metodológico que culmina com a análise enunciativa parte da “acontecimentalização” (FOUCAULT, 2006). Trata-se de, à luz da história serialista, fazer emergir acontecimentos singulares através da multiplicação de rupturas na continuidade histórica. Identificado o acontecimento, haverá que analisá-lo conforme os múltiplos processos que o constituem, por exemplo, se concebermos a proclamação da independência nacional como um acontecimento discursivo, veremos, segundo uma leitura possível, que a oficialização da língua portuguesa em Moçambique e a massificação de práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização emergem em decorrência da desmultiplicação causal do acontecimento.

Para Foucault, acontecimentalizar é “reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias, etc., que, em um dado momento, formaram o que, em seguida, funcionará como evidência, universalidade, necessidade” (FOUCAULT, 2006, p. 339).

Feita a identificação dos acontecimentos e a sua desmultiplicação causal, passamos para a constituição de relações enunciativas que possam indicar, por exemplo, a formação de discursos ligados aos procedimentos de exclusão que, no caso em questão, incidem sobre a exclusão pela língua e procedimentos de inclusão que, na situação específica, têm a ver com a promoção da tão almejada “unidade nacional”.

Assim, adotamos um procedimento analítico que nos remete para o estabelecimentos de relações teórico-práticas baseadas em revezamentos. A partir dessa perspectiva deleuzeana, esse relacionamento é fragmentário ou parcial, na medida em que a teoria é sempre local e incide sobre um pequeno domínio, e pode ser aplicada a um domínio mais afastado. Porém, a prática funciona como um conjunto de revezamentos que se efetiva de uma teoria a outra, e a teoria de um revezamento que se realiza de uma prática a outra.

Nesse bojo, adotamos uma estratégia de análise que nos permite a realização de revezamentos entre a teoria e a prática ao longo dos capítulos. Para tanto, mobilizamos sequências enunciativas para a análise no percurso dos capítulos, pois “nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro” (DELEUZE, 2015, p. 130). Esse procedimento culminará com um momento reservado para a análise enunciativa mais adentrada dos enunciados gerados a partir de questionários.

Neste capítulo, trouxemos alguns apontamentos sobre o percurso analítico arqueogenealógico, marcado pela acontecimentalização e a desmultiplicação causal de enunciados como acontecimentos discursivos. Além disso, tecemos considerações sobre a função enunciativa, explicitando os seus quatro elementos, nomeadamente: referencial, campo associado, sujeito e materialidade.

Dito isso, segue-se o segundo capítulo no qual pontuamos, de maneira preludiada, alguns aspectos sobre as condições de (co)existência social e linguístico-educacional de Moçambique, dada a irrupção do acontecimento discursivo central decorrente da memória dos 500 anos de colonização e a multiplicação de outras discontinuidades vinculadas a tal memória.

CAPÍTULO 2: CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA E DE (CO)EXISTÊNCIA: O LINGUÍSTICO E O EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE

Nesta seção, buscamos refletir sobre as condições de emergência e de (co)existência que circunscrevem a situação linguística e educacional de Moçambique. Para tanto, tomamos como referência a historicidade daquele país, não a perspectiva histórica pela qual se quer “tornar viva a totalidade do passado” (FOUCAULT, 2005, p. 286), mas para, em função desse trajeto, fazer a análise das transformações que marcam as sociedades.

Nesse contexto, o tempo e o passado que apresentamos como elementos enfáticos, não são as noções fundamentais da história, mas sim a descontinuidade e o acontecimento. Vale ressaltar que a descontinuidade, para a história clássica, consistia em algo que deveria ser controlado e apagado como forma de garantir a continuidade dos acontecimentos. Nas palavras de Foucault (1986, p. 10), a descontinuidade consiste no “estigma da dispersão temporal que o historiador se encarregava de suprimir da história”.

Sob tal perspectiva, a história serial, que se fundamenta no acontecimento e na descontinuidade, é a que permite

fazer aparecer diferentes estratos de acontecimentos, dos quais uns são visíveis, imediatamente conhecidos até pelos contemporâneos, e em seguida, debaixo desses acontecimentos que são de qualquer forma a espuma da história, há outros acontecimentos invisíveis, imperceptíveis para os contemporâneos, e que são de um tipo completamente diferente (FOUCAULT, 2005, p. 291).

Nessa ordem, veremos, mais adiante, o surgimento de diversos estratos de acontecimentos decorrentes da irrupção da singularidade histórica mais relevante para Moçambique, a Proclamação da independência nacional, em junho de 1975. Contudo, “não se trata de colocar tudo num certo plano, que seria o do acontecimento, mas de considerar que existe todo um escalonamento de tipos de acontecimentos diferentes que não tem o mesmo alcance, [...] nem a mesma capacidade de produzir efeitos” (FOUCAULT, 2015, p. 40). Isso significa que a história serial permite que se vislumbrem tipos de acontecimentos de níveis completamente diferentes (alguns breves e outros de duração média). Assim, o mais importante seria distinguir os acontecimentos, diferenciando as redes e os níveis a que pertencem e reconstituindo os fios que os ligam e que fazem com que se

engendrem, uns a partir dos outros, como mostraremos mais adiante (FOUCAULT, 2015).

Na seção seguinte, o objetivo é tratar das condições de emergência e de (co)existência sobre as práticas social e histórica de Moçambique, salientando a multiplicação de descontinuidades da história serial²⁴, sob a forma de escalonamento de acontecimentos.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Moçambique é um país banhado pelo Oceano Índico, situa-se na região austral de África e tem uma superfície de 801.590 km². Faz fronteira com os seguintes países: Tanzânia, Zâmbia, Malawi, Zimbabwe, África do Sul e Suazilândia. Depois de cerca de quinhentos anos de colonização portuguesa, conquistou a Independência Nacional no dia 25 de Junho de 1975. Comporta uma divisão administrativa distribuída por 11 províncias/estados que, no contexto brasileiro, corresponderiam a estados, como ilustra a figura 5.

Do ponto de vista demográfico, as projeções feitas a partir do recenseamento geral da população e habitação realizado em 2007, estimam um crescimento de 20.579.265²⁵ habitantes naquele ano de referência, para cerca de 28.751.000 habitantes, no ano em curso, dos quais 38,43% residem no meio urbano e 61,47% no meio rural. A população rural vive basicamente da agricultura de subsistência e da pesca artesanal nas zonas ribeirinhas e costeiras.

Moçambique é um Estado de Direito Democrático que após a sua Independência Nacional mergulhou-se numa guerra de desestabilização que durou 16 anos. No âmbito das relações diplomáticas, é membro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), da Southern African Development Community (SADC), da Comunidade das Nações (Commonwealth), da Organização da Conferência Islâmica, da União Africana (UA) e da Organização das Nações Unidas (ONU).

²⁴A história serial é concebida por oposição à história global. Enquanto a primeira toma o acontecimento como tema central, a segunda, que celebra o tempo e o passado, tem a missão de tornar viva a totalidade do passado nacional negligenciando as descontinuidades que pudessem atravessar a história.

²⁵Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Moçambique>. Acesso em 05/08/2016. Acesso em: 13.set. 2017.

interesse de manter a hegemonia comercial, houve que expulsar os árabes mediante confrontos violentos, como sublinha Botelho (1936, p. 40): “foi uma longa e tenaz luta com os povos de raça árabe, indistintamente chamados de mouros” que permitiu a dominação do espaço geográfico e, conseqüentemente, a expulsão dos povos árabes. Diante dessa guerra, os portugueses assumiram os negócios que culminaram, mais tarde, com a imposição da subserviência aos povos nativos. Contudo, estavam criadas as condições necessárias e suficientes para que os homens não só fossem comercializados sob a forma de escravos, como também oprimidos linguística e culturalmente.

Com a dominação abrangente do país, os portugueses impuseram a política de assimilação que funcionou como suporte ideológico do Estado colonial. A assimilação envolveu todo um conjunto de práticas sistemáticas consideradas de transmissão da cultura e da civilização aos povos colonizados ditos, frequentemente, ignorantes e semi-bárbaros. Nas palavras de Matusse (1993, p. 48), a assimilação é “a forma pela qual se transformaria o colonizado num português ‘verdadeiro’, levando-o a abandonar os seus valores culturais originais e a assumir uma postura mais conforme os valores europeus, para daí gozar do direito à plena cidadania portuguesa”. Através da assimilação, pretendia-se docilizar os corpos dos africanos, dado que se forma “então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 1977, p. 127).

Esse processo sustentava-se na política de educação que foi responsável pela difusão da Língua Portuguesa para algumas camadas da sociedade que facilitariam a intermediação entre a administração colonial e a grande maioria dos africanos. Diante disso, nos finais do século XVIII e princípios do século XIX, foram implantadas as primeiras escolas em Moçambique, começando pela Ilha de Moçambique (primeira capital da colônia), em 1799, seguindo-se, mais tarde, as de Quelimane e Ibo, em 1818.

Nessa época, o Estado colonial atribuiu a responsabilidade pela educação às igrejas, não havendo legislação que regulamentasse o ensino público na colônia. Em 14 de agosto de 1945, foi aprovado o decreto que regularia a educação na colônia.

Com a aprovação da legislação específica para a educação, introduziu-se a instrução primária em cada província ultramarina, ao mesmo tempo em que se

estabeleceram as disciplinas a serem ministradas, a saber: leitura, escrita e contagem; princípios gerais da moral e da doutrina cristã; exercícios gramaticais; princípios de história e geografia de Portugal, etc. (BELCHIOR, 1965).

Observando, atentamente, aquelas disciplinas, constatamos que o ensino primário na era colonial estava voltado para construção da cidadania portuguesa. Afinal, o propósito central do Estado colonial era o de formar uma pequena camada de moçambicanos que pudessem assegurar as atividades subalternas na colônia (interpretes, enfermeiros, escriturários, etc.) e não despertar a consciência intelectual dos africanos, em geral. Como tal, o acesso à educação era privilégio exclusivo de uma minoria (assimilados). Por assim dizer, o sistema colonial estava interessado em impor aos nativos os seus conhecimentos, através do doutrinamento, a fim de subjugar-los à dita língua culta e, por conseguinte, à cultura formal. Nessa perspectiva,

a língua servia para fornecer um campo de significações autónomas, constituídas em um sistema rígido no seu funcionamento. A palavra falada, e particularmente a palavra escrita deviam reflectir o poder elitista colonial: era muito importante saber falar, ler e escrever para exercer a actividade escriturária na colónia dentro dos cânones linguísticos que deviam ser, desde a metrópole, sempre os mesmos (ROBATE, 2006, p. 32).

Como podemos ver, a língua, na educação colonial, tinha uma função disciplinar²⁶, uma vez que todos os seus usuários deveriam ter a mesma postura elitista colonial e, acima de tudo, estar em uma mesma ordem discursiva metropolitana no que tange aos saberes e aos poderes daí resultantes. Dessa maneira, fica claro que “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014, p. 41).

A partir de 1885, foi adotado um conjunto de leis discriminatórias que estabelecia a distinção entre os indígenas e os assimilados, impondo aos primeiros muitas restrições como um sistema de passe, de impostos e outros aspectos ligados à cidadania. Perante esse cenário, aos africanos só restavam duas alternativas, ou se sujeitar àquelas restrições ou se converter em assimilados que significava

²⁶A função disciplinar é um mecanismo de controle da produção dos discursos pela imposição do cânone linguístico português. “Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de reatualização permanente de regras” (FOUCAULT, 2014, p. 34).

abandonar inteiramente os usos e os costumes da raça negra, incluindo a poligamia e mostrar que podiam falar e ler Português e ganhar o suficiente para sustentar a si e a sua família, ou seja, mostrar que poderiam viver de acordo com os padrões culturais europeus.

A distinção entre os africanos indígenas e assimilados estende-se para o âmbito escolar onde, ao nível primário, existia a bifurcação segregacionista, designadamente: o ensino rudimentar (mais tarde chamado adaptação) frequentado por indígenas cujo objetivo era de “elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas” e o ensino primário frequentado por civilizados e indígenas que tivessem terminado a adaptação que pretendia “dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social” (Diploma Legislativo nº 238, de 17 de Maio de 1930).

Os dois subsistemas de ensino apresentavam diferenças estruturais que vão dos objetivos até aos conteúdos programáticos. É importante salientar que o ensino primário oficial seguia o mesmo currículo que o da Europa. Por isso, do ponto de vista linguístico, impunha-se o que se entendia como o “uso correto da língua” através da obrigatoriedade do ensino da norma culta, ou seja, apenas se ensinava uma variedade do Português, a europeia. Desse modo, os currículos escolares e as práticas pedagógicas eram linguisticamente preconceituosos, de tal maneira que, a língua e a cultura portuguesa eram ditas superiores às línguas *bantu* e as culturas nativas, mediante a imposição da violência simbólica que, muitas vezes, consistia na rejeição de si mesmo e de seus valores culturais através da disciplina.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos económicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que podia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1977, p. 127).

Considerando os fatos aqui expostos, podemos afirmar categoricamente que, em Moçambique colonial, não havia um projeto civilizador, mas sim um projeto colonizador concebido mediante o disciplinamento dos corpos com vista a buscar a sua docilidade. Aliás, como ficou marcado acima, o corpo é alvo de técnicas

ortopédicas que fabricam a alma pois, “a alma é, ao mesmo tempo, o produto do investimento político do corpo e um instrumento de seu domínio” (VEIGA-NETO, 2003, p. 70). Assim, as técnicas disciplinares coloniais incidiam sobre o corpo de tal maneira que os sujeitos colonizados as vissem como normais e modeladoras da convivência social, no entanto, elas eram sempre baseadas no racismo²⁷ de Estado.

Entenda-se racismo como um mecanismo de poder adotado pelo Estado colonial soberano para impor cesuras na sociedade, estabelecendo um corte entre o que deve viver e o que deve morrer. Segundo Foucault (2016, p. 214), o racismo tem a função de:

[...] fragmentar, fazer cesuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder. De outro lado, o racismo terá sua segunda função: terá como papel permitir uma relação positiva, se vocês quiserem, do tipo: ‘quanto mais você matar, mais você fará morrer’, ou ‘quanto mais você deixar morrer, mais, por isso mesmo você viverá’.

Com o advento da Independência Nacional, em 25 de Junho de 1975, a FRELIMO²⁸ (Frente de Libertação de Moçambique) definiu como prioridade para a área de educação o combate ao analfabetismo que havia sido “herdado” dos quinhentos anos de colonização. Nesse sentido, expandiu a rede escolar, sobretudo, no ensino primário e alfabetização e educação de adultos, permitindo que, pela primeira vez, a língua portuguesa tivesse a possibilidade de se expandir para as zonas mais recônditas do país, através de programas de ensino formal. O que não aconteceu na época colonial, afinal,

fala-se hoje mais português em Moçambique que se falava altura da independência. O governo moçambicano fez mais pela língua portuguesa que os quinhentos anos de colonização. Mas não o fez por causa de um projecto chamado lusofonia. Nem o fez para demonstrar nada aos outros ou para lançar culpas ao antigo colonizador. Fê-lo pela construção da sua própria interioridade” (COUTO, 2011, p. 182).

²⁷A concepção de racismo que adotamos na pesquisa é distinta da comumente usada cotidianamente para designar mecanismos de exclusão baseados na cor de pele. Neste estudo, consideramos o racismo como sendo a introdução no domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. Com a emergência do biopoder, o racismo foi integrado nos mecanismos de Estado, permitindo uma relação do tipo: “quanto mais você matar, mais você fará morrer” ou “quanto mais você deixar morrer, mais, mais por isso mesmo, você viverá” (FOUCAULT, 2019, p. 215).

²⁸A FRELIMO é o partido que libertou o povo moçambicano do sistema colonial, tendo sido fundada em 1962. Desde a proclamação da Independência nacional até os dias de hoje, continua governando Moçambique.

Com a nacionalização da educação e a laicização do Estado, o ensino deixou de ser alienante, subjacente na fé cristã, enraizado nas práticas disciplinares voltadas para a ortopedização física e moral dos corpos e passou a ter interesses políticos direcionados para a formação do “Homem Novo”, “um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista” (LEI²⁹nº 4/83).

Nessa época, a escola procurou cultuar a figura os heróis de libertação nacional, promovendo a unidade nacional e territorial e a dignidade individual que havia sido desconstruída pelo sistema vigente anteriormente. Essa empreitada foi concebida sempre com recurso ao uso da Língua Portuguesa que funcionava desde 1975 como língua oficial da nação à luz da Constituição da República. Como tal, houve uma apropriação bastante rápida da Língua Portuguesa numa variedade outra que procurava fazer o diálogo permanente com as línguas *bantu*. Aliás, logo após a independência muitos professores abandonaram o país por razões diversas, conseqüentemente, houve razão para a contratação de professores sem formação para assumir a docência no ensino primário. Alguns desses professores tinham o nível mínimo de 4ª classe³⁰, o que pode justificar, de certa maneira, o nível de proficiência em Português que se expandiu pelo país.

Sob tal perspectiva, Dias (2008, p. 170) sublinha que,

o surgimento de variedades nativizadas e de dialectos não-padronizados (considerados errados pela escola), usados pelas crianças aprendentes da Língua Portuguesa tem de ser explicado no âmbito das relações dinâmicas e conjunturais, tendo como pano de fundo a violência da imposição de um arbítrio cultural. O surgimento de tais variedades e dialectos pode ser entendido como sendo o resultado dos conflitos linguísticos e culturais existentes em aprendentes de uma L2 ou da norma-padrão que vivem em ambientes em que a sua L1 ou o seu dialecto materno não é valorizado.

²⁹A Lei do SNE (Sistema Nacional de Educação) nº 4/83 foi aprovada em 23 de Março de 1983, visando, entre outros aspectos, à “erradicação do analfabetismo, a introdução da escolaridade obrigatória, a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento econômico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural” (LEI nº 4/83).

³⁰ Em 1975, o país alcançou a Independência Nacional, por via disso, assumiu a panificação e a execução da educação. No entanto, a rede escolar que era diminuta e centrada nas cidades perdeu grande parte dos professores que retornaram à metrópole, por conseguinte, houve que contratar professores localmente. Como não houvesse gente formada, optou-se por convocar, de forma emergencial, os indivíduos que tivessem concluído a 4ª classe para auxiliarem na docência no ensino primário.

Por outras palavras, podemos dizer que diante da violência simbólica gerada pela imposição de uma língua estranha na escola e as relações de saber e poder daí decorrentes, surge, sob forma de resistência, uma variedade do português em construção que comporta marcas do contato entre a língua portuguesa e as línguas *bantu*, o Português falado em Moçambique, como refere António (2015, p. 191) “[...]a emergência de outros acontecimentos, como a tendência do surgimento de uma nova variante do Português falado em Moçambique e que choca e que resiste à norma do PE”.

Para Mendes (2010), o português falado em Moçambique está ganhando características próprias que o distinguem de outras variedades faladas na Europa, no Brasil, em Angola e em outros lugares devido a fatores ligados à contextualização do país; ao já citado contato entre o português e as línguas *bantu* e a difusão do português nos meios rural e suburbano. Destacamos esse último aspecto pois, em grande medida, a difusão do português é feita mediante a expansão da rede escolar, mas sem que se façam grandes reformas ao nível das abordagens curriculares e programáticas (primazia da alfabetização – letramento autônomo) que continuam impondo um tratamento igualitário da língua portuguesa nos meios rural e suburbano, onde os alunos chegam a escola sem conhecê-la e no meio urbano onde os alunos falam português, através da legislação que funciona como dispositivo na medida em que institui condutas sobre as formas como as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, são orientadas pelos professores.

No período pós-independência, foram realizadas várias reformas curriculares, com destaque para a introdução da Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), em 1983. A Lei nº 4/83 permitiu a ampliação da rede escolar, mas os desafios da educação moçambicana continuaram, uma vez que o país carecia de quantidade e qualidade de professores. Não havia condições para a formação continuada de professores porque a guerra civil envolvendo o Governo da FRELIMO e a RENAMO³¹ (Resistência Nacional Moçambicana) estava na sua fase mais sangrenta.

³¹O governo da FRELIMO e a RENAMO envolveram-se numa guerra civil bastante sangrenta que durou 16 anos (1976-1992) cujo objetivo central era de desestabilizar e enfraquecer a economia nacional. No setor da educação, a guerra fragilizou a fraca rede escolar existente (PATEL, 2012).

A partir daquela lei, a educação geral passou a oferecer três níveis, a saber: o ensino primário, o ensino secundário e pré-universitário, conforme ilustramos na tabela 1.

Na tabela 1, observamos que a criança ingressava na escola aos 7 anos de idade e concluía o Ensino médio aos 18 anos, se não fosse reprovada ao longo do percurso.

O grande desafio dos alunos, desde essa época, está relacionado com o domínio da Língua Portuguesa, afinal de contas, a maioria dos alunos que ingressa no Ensino Primário não fala aquela língua, “acrescido ao facto de que vive num meio social em que a oferta linguística nessa língua é bastante pobre, ou inexistente, como é o caso dos contextos rurais e suburbanos, tornando-a uma língua alheia às crianças, do ponto de vista de ensino e aprendizagem” (PATEL, 2015, p. 27).

Tabela 1- Estrutura do Ensino Geral.

Ensino Primário							
Idade	7	8	9	10	11	12	13
Classe	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
Grau	1 ^o					2 ^o	
Ensino Secundário							
Idade	14	15			16		
Classe	8 ^a	9 ^a			10 ^a		
Ensino Pré-universitário							
Idade	17			18			
Classe	11 ^a			12 ^a			

Fonte: autoria própria, 2018.

Em 1990, com a adoção da segunda Constituição da República, o país abriu-se para o multipartidarismo ao mesmo tempo em que liberalizou a gestão da educação, concedendo a liberdade de cidadãos particulares criarem e gerirem escolas em todos os níveis.

O cenário político que se vivia na época exigiu reformas curriculares generalizadas na Lei 4/83. Pela Lei 6/92, o Estado moçambicano alterou a legislação anterior, revendo o quadro geral da educação e introduzindo a escolarização gratuita

e obrigatória de sete classes, na qual o Português continuou desempenhando o papel de meio e de objeto de ensino.

Do ponto de vista estrutural, o ensino geral teve poucas alterações que incidiram sobre a idade de ingresso na escola que passou de 7 para 6 anos, a eliminação do Ensino Pré-universitário e a bipartição do Ensino Secundário em dois ciclos, como podemos ver na tabela 2.

Em 1995, o ensino primário e a alfabetização e educação de adultos tornaram-se prioritárias para o desenvolvimento social à luz da Política Nacional de Educação. Nesse contexto, o SNE passou a dar relevância à: a) massificação do acesso à educação através da descentralização, reabilitação e expansão da rede escolar, igualdade de oportunidades de acesso escolar a todos os níveis de ensino; b) melhoria da qualidade de ensino através da formação inicial e continuada de professores; revisão e reelaboração curricular como a introdução de inovações no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), a saber: os ciclos de aprendizagem; o ensino básico integrado; o currículo local; a distribuição de professores; a progressão por ciclos de aprendizagem; as línguas moçambicanas; a língua inglesa; os ofícios; a educação moral e cívica e a educação musical (ROBATE, 2006).

Tabela 2- Relação entre idade e classe no Ensino Geral.

Ensino Primário							
Idade	6	7	8	9	10	11	12
Classe	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
Grau	1 ^o					2 ^o	
Ensino Secundário – I Ciclo							
Idade	13	14			15		
Classe	8 ^a	9 ^a			10 ^a		
Ensino Secundário – II Ciclo							
Idade	16			17			
Classe	11 ^a			12 ^a			

Fonte: autoria própria, 2018.

Em 2004, entrou em vigor o novo currículo do Ensino Básico (primário) cujas bases e diretrizes estão plasmados no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB). Do ponto de vista estrutural, foram introduzidos os ciclos de aprendizagem conforme ilustramos na tabela 3.

Tabela 3 - Estrutura do Ensino Básico.

Idade	6	7	8	9	10	11	12
Classe	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
Ciclo	1 ^o		2 ^o			3 ^o	
Grau	1 ^o					2 ^o	

Fonte: autoria própria, 2018.

Ao longo desta seção, fizemos várias referências ao tempo e ao passado como forma de fornecer elementos contextuais uma vez que os nossos leitores principais podem não conhecer a realidade moçambicana. No entanto, ao longo do esboço da historicidade social e histórica, foram se multiplicando descontinuidades de várias ordens, dentre as quais, a chegada dos portugueses a Moçambique, a implantação da educação colonial e a proclamação da independência, entre outros.

Cada um desses pontos de ruptura histórica gera acontecimentos discursivos cuja análise não caberia aos métodos tradicionais. Assim, entra em cena a história serial que apela pela análise de séries enunciativas, como Foucault (1986, p. 9) sublinha, “de agora em diante, o problema é constituir séries: definir para cada uma seus elementos, fixar-lhes os limites, [...] e, além disso, descrever as relações entre as diferentes séries, para constituir, assim, séries de séries ou ‘quadros’”.

Nessa perspectiva, a análise histórica serial requer a acontecimentalização que consiste em fazer aparecer uma singularidade através da “desmultiplicação causal”, isto é, descrição do acontecimento conforme os processos múltiplos que o constituem (NAVARRO, 2011).

Nos laços entre história e memória de Moçambique, a proclamação da Independência Nacional, 25 de Junho de 1975, revelou-se o acontecimento fatural e discursivo na medida em que gera a irrupção de uma singularidade histórica em torno da qual podemos fazer a reconstituição de uma rede discursiva. Aliás, a amplitude da ruptura marcada pela Independência Nacional, por si só, garante a

irrupção de enunciados jamais ditos, já que “a enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir” (FOUCAULT, 1986, p. 116).

Desse modo, podemos dizer que a proclamação da Independência Nacional, em 25 de Junho de 1975, sendo o acontecimento discursivo mais relevante para Moçambique, na contemporaneidade, condicionou a emergência e a circulação de outros discursos, considerados acontecimentos com os quais estabelece relações mútuas, tais como, a oficialização da Língua Portuguesa, a aprovação da Lei 4/83 e a sua atualização pela Lei 6/92. Cada um desses acontecimentos discursivos surge como efeito imediato da multiplicação de estratos de acontecimentos que a história serial procura cultivar. Assim, “por baixo desse estrato de acontecimentos, existe um outro tipo de acontecimentos um pouco mais difusos: acontecimentos que não são percebidos exatamente da mesma forma pelos contemporâneos” (FOUCAULT, 2005, p. 291).

Nesta seção, buscamos traçar um trajeto organizado sob as amarras das condições social e histórica da educação em Moçambique, cujo foco estabeleceu-se um conjunto de acontecimentos que foram se multiplicando no percurso da história. Cada estrato de acontecimento, apontado nas relações entre história e memória, teve o seu impacto, mas entre os discursos enquanto acontecimentos discursivos sempre se estabelecem relações de cruzamento, vizinhança e exclusão, afinal, “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 1986, p. 112) com os quais integra o jogo enunciativo.

Na seção seguinte, apontaremos alguns aspectos sociolinguísticos que contribuem significativamente para o conhecimento da realidade pesquisada.

2.2. DAS CONDIÇÕES DE (CO)EXISTÊNCIA E DE POSSIBILIDADE LINGUÍSTICAS

Moçambique é um país multilíngue cuja especificidade é marcada pela correspondência entre língua(s) e cultura(s), por isso, diríamos que é uma nação multicultural. Os recenseamentos gerais da população e habitação de 1980 e de 2007 apontaram que as línguas faladas no país são, respectivamente, de origem *bantu*, europeia e asiática.

Os últimos inventários linguísticos feitos em Moçambique revelam que o país tem cerca de vinte línguas pertencentes à família *Bantu*. Essas línguas são usadas em situações de interação diária, particularmente, no meio rural onde reside cerca de 70% da população. Aliás, as línguas *bantu* constituem o maior substrato linguístico de Moçambique por serem línguas maternas de cerca de 80% de cidadãos de cinco anos de idade ou mais (NGUNGA; BAVO, 2011).

Para Firmino (2001),

o conhecimento das línguas bantu como língua materna é notório em todo o território nacional, embora haja mais predominância do conhecimento de línguas bantu como língua materna nas zonas rurais do que nas urbanas. Tanto entre os recenseados rurais, como entre os recenseados urbanos, a maioria tem língua bantu como língua materna. [...]. No geral, o índice do conhecimento da língua portuguesa como língua materna é reduzido, principalmente nas zonas rurais onde este conhecimento é praticamente nulo. A maioria dos falantes da língua portuguesa concentra-se nas zonas urbanas (FIRMINO, 2001, p. 9).

O cenário descrito tanto por NGUNGA; BAVO (2011), quanto por Firmino (2001) é configurador do desencontro entre o rural cujas línguas *bantu* são predominantes e o urbano em que a língua portuguesa domina as comunicações.

Por suas condições de existência, as línguas *bantu* são indicadoras de identidade étnica. Afinal, “[...], para muitas pessoas, a língua autóctone que a pessoa fala ou afirma falar, à qual se refere como ‘minha língua’, é o maior indicador da sua origem étnica, aquela a que pode recorrer para reivindicar a sua identidade étnica” (FIRMINO, 2006, p. 67).

No que concerne à grafia, o III Seminário sobre a padronização da ortografia das línguas moçambicanas³² realizado em 2008 definiu a padronização ortográfica de dezessete línguas que não correspondem ao número total de idiomas falados naquele território. As línguas *bantu* padronizadas, conforme a ordem geográfica norte-sul, são: *Kimwani*, *Shimakonde*, *Ciyaawo*, *Emakhuwa*, *Echuwabu*, *Cinyanja*,

³²As pesquisas sobre as línguas *bantu* moçambicanas começaram nos finais da década de 1970, na Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane. Ao longo do processo, foi criado o NELIMO (Núcleo de Estudo das Línguas Moçambicanas), órgão responsável pela investigação, promoção e desenvolvimento das línguas moçambicanas. No âmbito das suas atribuições, o NELIMO organizou o primeiro seminário, em agosto de 1988 e no ano seguinte foi publicado o relatório do evento. Em 1999, realizou-se o segundo seminário de padronização das línguas moçambicanas e no ano seguinte, foi publicado o seu relatório e em entre os dias 22 e 24 de setembro de 2008, teve lugar o terceiro seminário de padronização das línguas moçambicanas (NGUNGA; FAQUIR, 2012).

Cinyungwe, Cisena, Cibalke, Cimanyika, Ciwute, Cindau, Citshwa, Gitonga, Cicopi, Xichangana e Xirhonga.

As línguas europeias faladas em Moçambique são o Português e o Inglês. Cada uma delas tem uma história particular, a saber: o Português foi usado ao longo de todo o processo de colonização como língua através da qual as políticas coloniais eram implementadas (língua da lei). Mais tarde, foi adotada como língua oficial do país, como veremos mais adiante. O Inglês é uma língua franca no mundo e, particularmente, na região austral de África, em que Moçambique se localiza, todos os países são anglófonos. O Inglês é ensinado nas escolas moçambicanas desde a 6ª classe até ao término do ensino médio.

As línguas asiáticas faladas em Moçambique resultam dos contatos que o país teve com os povos do oriente desde os tempos mais remotos a esta parte. Alguns descendentes de indianos que asseguraram atividades comerciais falam, em contexto familiar, o *Híndi*, o *Urdu* e o *Gujurati*. “Estas famílias preservam os seus costumes tradicionais, principalmente porque mantiveram ligações muito estreitas através de laços religiosos, linguísticos e profissionais, que são praticamente impenetráveis por pessoas de fora” (FIRMINO, 2006, p. 73).

A outra língua asiática que prevalece no seio familiar e no domínio religioso é o árabe que é ensinado nas mesquitas como uma estratégia para a leitura do alcorão³³ que é o livro sagrado da religião islâmica.

Os dados do INE (Instituto Nacional de Estatística) revelaram a existência de línguas de sinais e línguas desconhecidas. Existe uma língua de sinais ensinada em escolas vocacionadas para o ensino e outras línguas de sinais usadas pelos surdos-mudos espalhados pelo território nacional onde não existem escolas habilitadas para o ensino de tais línguas.

Em resumo, neste capítulo, discutimos e buscamos estabelecer uma reflexão acerca da situação vivenciada por Moçambique em seus aspectos linguístico e educacional, adotando para tanto a perspectiva da história serial. Ao longo do trajeto estabelecido, recorreremos aos elementos como o tempo e o passado (típicos da história tradicional) para dar a conhecer aos nossos leitores a realidade

³³O ensino do alcorão é feito em algumas madrassas (escolas islâmicas) usando o árabe moderno pois um número considerável de moçambicanos que professam aquela religião tem se beneficiado de bolsas de estudo para países árabes onde se formam para serem maulanas (dignatários religiosos) (PATEL, 2012).

moçambicana. Porém, sempre em busca de explicitar que as discontinuidades tanto se multiplicaram quanto fizeram irromper acontecimentos discursivos.

No capítulo seguinte, abordaremos, na espessura da história e da memória, o modo como a alfabetização eo letramento escolar se instituem como componentes curriculares em documentos oficiais e livros didáticos da educação moçambicana pós-república. O capítulo dá um enfoque sobre a alfabetização e o letramento que são impactados por uma política linguística desenhada desrespeitando a diversidade linguística e cultural de Moçambique.

CAPÍTULO 3: CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA E DE POSSIBILIDADE PARA AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTO MULTILÍNGUE MOÇAMBICANO

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros (FOUCAULT, 2015, p. 52).

Em *Microfísica do Poder*, Foucault (2015) discute a relação entre o poder e a verdade chegando à conclusão de que, por um lado, a verdade está sempre ligada ao poder, pois, em cada sociedade, existem sistemas de poder que sustentam e apoiam o funcionamento de tais verdades e, por outro lado, a verdade é uma construção humana, isto é, “não provém de uma natureza, de uma razão que seria sua origem, nem tampouco refletem fielmente o objeto a que remetem” (VEYNE, 2014, p. 23). Essa discussão parece ser anterior, remontando a Aristóteles, Nietzsche e aos sofistas.

Em Aristóteles, Foucault vai buscar as premissas metafísicas segundo as quais os homens desejam saber por natureza, fascinando-se pelo conhecimento e contrasta com a posição dos sofistas e de Nietzsche. Para os sofistas, o discurso é visto como um instrumento de batalha que visa vencer o adversário. Consequentemente, o que lhes é útil é a existência dos enunciados. Por seu turno, Nietzsche revela que tanto o conhecimento, quanto a verdade não são naturais ao homem pelo que representam uma invenção. Daí, Foucault considera a verdade como inerentemente histórica (CASTRO, 2014).

Tomando em consideração a historicidade da verdade que gira em torno da educação, em geral, e das práticas de letramento em Moçambique, em particular, o nosso objetivo, neste capítulo, é traçar, na espessura da história e da memória, como o letramento se institui como componente curricular em documentos oficiais e livros didáticos da educação moçambicana pós-república, visando descrever as condições de emergência que possibilitaram a massificação da educação e, por conseguinte, as práticas pedagógicas de letramento naquele contexto multilíngue. Assim, trataremos do acontecimento discursivo no qual todos os enunciados são regidos e as condições de possibilidade para a concepção de um mesmo sistema de

formação (objetos, modalidades enunciativas, conceitos e escolhas temáticas) dos enunciados que giram em volta do acontecimento, formando o espaço correlativo³⁴.

Em função dessa perspectiva, pretendemos escavar as camadas que revestem o pedestal que suporta os enunciados sobre as práticas pedagógicas de letramento em Moçambique, uma vez que eles não se apresentam de forma tão visível quanto nas frases ou nas proposições como Foucault (1986, p. 126) destaca nos seguintes termos: “O enunciado é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto”. Nesse diapasão, Veyne (2014, p. 31) sublinha que “o discurso é essa parte invisível, esse pensamento impensado em que se singulariza cada acontecimento da história”. Daí, urge a necessidade de “extrair das coisas e da vista as visibilidades, as ‘evidências’ que são próprias a cada extrato” pois, “o enunciado permanece oculto, mas só enquanto não nos elevarmos até às suas condições de extracção; ao invés, ele está presente, e diz tudo, desde que se alcancem essas condições” (DELEUZE, s/d, p. 80). Em síntese, é necessário que o enunciado seja analisado na sua estreiteza e singularidade, encontrando as condições de emergência, de (co)existência e de possibilidade.

Na seção seguinte, discutiremos a transição entre a educação colonial e a educação intelectual, fazendo um percurso entre a alfabetização e o letramento. Para tanto, começaremos por destacar as condições de emergência e o acontecimento discursivo que agencia a materialidade enunciativa já que ela é inerente ao próprio enunciado, isto é, “o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Quando esses requisitos se modificam, ele próprio muda de identidade”(FOUCAULT, 1986, p.116).

3.1 DA EDUCAÇÃO COLONIAL (FUNCIONAL) À EDUCAÇÃO INTELECTUAL: UM PERCURSO ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Para introduzirmos esta seção, mobilizamos alguns conceitos foucaultianos comumente arrolados em pesquisas como os de acontecimento discursivo, série, regularidade e verdade circunscritos às práticas discursivas que versam sobre o exercício do letramento escolar em contexto multilíngue moçambicano. Num estudo intitulado *A arqueologia do saber* (1986, p. 31), Foucault estabelece que a análise

³⁴ Espaço correlativo é uma expressão trazida por Deleuze (s/d) para designar a relação que o enunciado estabelece com o seu sujeito, objeto, e conceito.

discursiva consiste em “compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado” e de mais a mais, “os enunciados só passam a ser legíveis ou dizíveis em relação com as condições que os tornam como tais, e que constituem a sua inscrição única numa ‘base enunciativa’” (DELEUZE, s/d, p. 81).

Os enunciados são considerados, inicialmente, como acontecimentos discursivos pois, não se repetem em iguais circunstâncias, ou seja, várias pessoas podem proferir diversas vezes a mesma frase que daí podem resultar vários enunciados pois, cada um deles terá a sua individualidade espácio-temporal. Por outras palavras, os enunciados têm “uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir” (FOUCAULT, 1986, p. 116).

Dessa forma, podemos dizer que os discursos são acontecimentos vinculados a determinadas condições de emergência e devem ser tratados como séries homogêneas e descontínuas umas em relação com as outras. Assim, o acontecimento discursivo entendido como a irrupção de uma singularidade histórica que rompe a continuidade da história

não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em dispersão material (FOUCAULT, 2014, p. 54).

As séries descontínuas são “cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis” (FOUCAULT, 2014, p. 55). Apesar de serem descontínuas, as séries devem constituir uma regularidade definida pela formação discursiva. Dessa forma, cada série enunciativa comporta um conjunto de “verdades inquestionáveis” aos olhos dos membros de uma determinada sociedade, numa dada época. Afinal, “a cada época, os contemporâneos estão, portanto, tão encerrados em discursos como em aquários falsamente transparentes, e ignoram que aquários são esses e até mesmo o fato de que há um” (VEYNE, 2014, p. 25).

Em relação ao conceito de verdade, Foucault (2014, p. 8-9) assevera que

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Sob tal delineamento, a circulação dos discursos tidos como verdadeiros vai obedecer a certos procedimentos que definem quem e em que momento deve falar. Por exemplo, no campo da educação, não é qualquer pessoa que pode ocupar a posição de sujeito “professor de Língua Portuguesa” para falar sobre o ensino da leitura ou da escrita, em contexto multilíngue moçambicano.

Em conformidade com essas noções, as condições de emergência que determinaram o surgimento da educação em Moçambique estão diretamente ligadas à necessidade de que o colonizador teve de criar uma camada de funcionários nativos que pudessem assumir as tarefas subalternas na gestão da colônia, nomeadamente, intérpretes, escriturários, enfermeiros, etc. Em outras palavras, a emergência da educação estava ligada às necessidades funcionais do Estado colonial. Acresce-se a essas condições de emergência, a política de assimilação do Estado Colonial que funcionou como suporte ideológico daquele Estado (MATUSSE, 1993), constituídas em práticas discursivas.

Como nos referimos no capítulo 2, a política de assimilação encontra no sistema de ensino o seu pilar central, isto é, a instrução configurou-se condição *sine qua non* para a assunção do estatuto de assimilado. O sistema de ensino foi atravessando vários estágios desde a sua implantação, em sintonia com os objetivos e as condições impostas pelas diversas fases de desenvolvimento da colônia. Ao longo dessa época, os assimilados deviam passar pelo crivo de um conjunto de quesitos plasmados no Regulamento de recenseamento e cobrança do imposto indígena de 1938 que previa a passagem da condição indígena à “cidadã”, nos seguintes termos:

§ 2º Por se distinguir do comum da raça negra, é considerado assimilado aos europeus, o indivíduo daquela raça, ou dela descendente que reunir cumulativamente as seguintes condições: 1ª Ter abandonado inteiramente os usos e costumes da raça negra; 2ª Falar, ler e escrever correctamente a língua portuguesa; 3ª Adotar a monogamia; e 4ª Exercer profissão, arte ou ofício compatível com a civilização europeia, ou ter rendimentos, que sejam suficientes para prover aos seus alimentos, compreendendo sustento, habitação e vestuário, para si e sua família. §3º A qualidade de assimilado prova-se por uma certidão de identidade M/A, passada pelos

Administradores de Conselho ou Circunscções (Art 1º) (Art. 1º *apud* NORÉ; ADÃO, 2003, p. 104).

Esse regulamento foi concebido com o intuito de dividir e identificar alguns africanos à luz do racismo³⁵ característico do Estado Colonial e, em última análise, dificultar, de fato, a inserção dos assimilados na escola pois, os requisitos acima citados eram demasiadamente complexos para qualquer moçambicano indígena. Desse quadro, importa destacar a declaração de Mouzinho de Albuquerque, então Governador-geral de Moçambique, entre 1896 e 1898: “quanto a mim, o que nós precisamos de fazer para educar e civilizar o indígena, é desenvolver-lhe de forma prática as habilidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração da Província” (MEC, 1980 *apud* GOMÉZ, 1999, p. 41).

Relativamente ao mesmo assunto, no Sudão antigo, as populações nativas tinham o mesmo grau de dificuldade de aceder à cidadania, uma vez que o sistema colonial olhava para a instrução como sendo o principal agente civilizador, mas nem sempre visto com bons olhos pelos seus agentes que ora direcionavam o ensino para o trabalho, ora para a subalternização do nativo, como revela Santos (2012, p. 145): “a educação passa a ser vista como meio para fazer esses povos retornarem à sua ‘essência primeira’, porém conduzida de forma moderna para o serviço ao trabalho e para a consolidação da ordem colonial/civilizacional”. Desse modo, consideramos que a educação colonial não só servia aos interesses do Estado colonial, como também estava voltada para assegurar o funcionalismo público. Logo, essa educação era altamente funcional e calculista na medida em que servia para produzir a mão-de-obra em quantidade suficiente para as necessidades pontuais do Estado.

Em Moçambique, o sistema de ensino reiterava, a todo o custo, o culto dos valores da portugalidade como sublinha Cabaço (2007, p. 158) na sua Tese de Doutorado, “no sistema de ensino oficial, o Estado completava o projeto de extirpar o colonizado da própria história e da tradição sociocultural para o fazer assumir os valores, os comportamentos e a história de Portugal”. Os modelos curriculares eram unificados à semelhança do que estava ocorrendo na metrópole. Por exemplo, até aos meados de 1960, os textos escolares falavam da realidade geográfica e

³⁵O racismo, exercido pelo Estado, consiste, neste caso, na ruptura entre o que deve morrer e o que deve viver. No campo biológico, o poder serve-se do racismo para fragmentar, distinguir e hierarquizar raças como boas ou más. Nesse sentido, ele se baseia numa relação guerreira segundo a qual “se você quer viver, é preciso que o outro morra” (FOUCAULT, 2016, p. 215).

sociocultural portuguesa como forma de “dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*” (FOUCAULT, 2014, p. 24).

Essa prática de alienação cultural baseada nos modelos curriculares europeus, centrava-se no comentário como estratégia para fazer funcionar o poder através da reatualização de textos escolares que devem “dizer pela primeira vez aquilo que, no entanto, já havia sido dito[na Europa] e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito” (FOUCAULT, 2014, p. 24).

Na época colonial, toda a ação governamental girava em torno da racionalidade do poder disciplinar que encara o corpo do indígena na sua dimensão de existência espacial e temporal a fim de “ordená-lo, em termos de divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo), tudo isso submetido à vigilância constante” (VEIGA-NETO, 2014, p. 65), através do panoptismo³⁶.

A racionalidade do poder disciplinar produz corpos subalternos e treinados, isto é, corpos moldáveis como os dos indígenas cujo objetivo era civilizá-los, garantindo que tivessem aptidões para o trabalho escravo. “A tecnologia da disciplina desenvolveu-se e foi aperfeiçoada em fábricas, casernas, prisões e hospitais; em cada um destes lugares, o objetivo geral era um ‘aumento paralelo de utilidade e docilidade’ dos indivíduos e das populações” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 149). Apesar de ter se desenvolvido e aperfeiçoado nesses lugares, a escola também funcionou como um espaço privilegiado para a produção de corpos dóceis ao longo da colonização em Moçambique.

De acordo com Foucault (1977), a fabricação de corpos dóceis por via do poder disciplinar obedece a um conjunto de técnicas, a saber:

a) a arte das distribuições que, no caso vertente de Moçambique, centrou-se na distribuição dos indivíduos de acordo com os seus estatutos sociais. Por exemplo, os europeus moravam na cidade e tinham acesso ao funcionalismo público; os assimilados residiam na periferia da cidade e tinham acesso parcial ao funcionalismo público e a maioria de nativos vivia no meio rural e não tinha acesso ao funcionalismo público. De certa forma, o abandono das práticas culturais a que os

³⁶O panoptismo é uma prática de vigilância que possibilita que um grupo restrito de indivíduos observe e monitore minuciosa e constantemente a ação de vários, em presídios, hospitais, escolas. Para tal, as condições arquitetônicas da infraestrutura dão visibilidade apenas ao vigilante, fazendo com que o vigiado seja permanentemente controlado ou no mínimo sinta-se com essa sensação (VEIGA-NETO, 2014).

indígenas estavam voltados constituía uma forma de “encarceramento”, pois eles eram obrigados a perder/abandonar a sua identidade e todas as formas de convivência popular que lhes eram características.

b) O controle da atividade através da uniformização do horário e do ato em função do tempo que consistia, em bom rigor, em obrigar o indígena a respeitar o tempo em função de um cronômetro e não do sol como era costume na época. De igual modo, o indígena devia aprimorar a relação do seu corpo com os seus gestos, como condição de eficácia e de rapidez. Em último plano, o indígena devia articular convenientemente o corpo e objeto por ele manuseado de tal modo que pudesse executar as suas tarefas com mérito e zelo. Afinal, as tarefas subalternas estavam sob a sua responsabilidade.

c) A organização das géneses, a partir da segmentação do tempo e a distribuição serial do trabalho rotineiro, cuja base estava centrada na forma como o Estado Colonial organizava e distribuía as tarefas no ensino.

d) A composição das forças combinadas que consistia em olhar para o indígena como um corpo inserido num todo com o qual se articula. Desse modo, a escola devia controlar e uniformizar o comportamento desse corpo através de sistemas de sinais guiados por um comando claramente definido.

Essas quatro táticas disciplinares apontadas por Foucault (1977) fabricam corpos dóceis e moldados, a saber conhecer e estar no mundo. A partir daí, cada indivíduo passa a respeitar as normas de convivência social porque a disciplina, neste caso particular, incide sobre *o que é ser e como se deve ser* assimilado.

As técnicas disciplinares, na época colonial, foram um dos principais vetores para a materialização de uma educação funcional, isto é, um sistema de ensino que respondia diretamente às exigências do Estado Colonial. Assim, a escola colonial encarregou-se de estabelecer individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades, com isso, cumpriu um papel decisivo na construção de uma educação voltada para as funções e interesses da metrópole.

As primeiras escolas, em Moçambique, foram instaladas nos finais do século XVIII e inícios do século XIX, na Ilha de Moçambique (primeira capital da colônia) (1799) e, mais tarde, em Quelimane e Ibo (1818), conforme reportam os documentos historiográficos portugueses. Nesse período, elas beneficiavam fundamentalmente, os filhos de portugueses, dado que até 1930 a maior preocupação da administração colonial era a exploração massiva da força de trabalho indígena.

De acordo com Belchior (1965), a educação colonial começa a dar os primeiros passos para a sua abertura significativa a partir da promulgação do Decreto de 13 de Outubro de 1926 (*Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor*), que extinguiu as missões civilizadoras e estimulou o papel das missões católicas na educação, estreitando as suas relações com o Estado Colonial. Esse estreitamento de laços, não fez com que o Estado deixasse de lado a política de assimilação. “Apesar desses planos de assimilação, o sistema público de ensino, nas colônias, mais do que um fracasso foi irrealista, uma vez que das poucas escolas existentes, em Moçambique, à maioria pertencia à igreja católica” (GOMÉZ, 1999, p. 41).

Em 1930, foi aprovado o Diploma Legislativo nº 238 de 17 de Maio que definiu dois tipos de ensino, designadamente: o ensino indígena e o ensino primário elementar, também chamado oficial. O primeiro destinado aos africanos e ministrado pelas missões católicas tinha como objetivo central “elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas” e o segundo, destinado aos filhos dos colonos e assimilados e administrado pelo Estado Colonial visava “dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social”.

Como podemos constatar, em 1930, os objetivos plasmados para os dois subsistemas de ensino eram diferentes e se encaixavam perfeitamente nas funções do racismo que consistem em “fragmentar, fazer cesuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder” (FOUCAULT, 2016, p. 214). Dessa forma, o poder se incumbiu de romper e hierarquizar as raças que devem viver e as que devem morrer, em conformidade com os intentos do Estado colonial. Assim, a partir dessa hierarquia racial, o ensino indígena declara-se moribundo do ponto de vista instrucional, enquanto o oficial ganha vida.

Segundo essa visão segregacionista e racial, o ensino indígena passou a contar com: a) Ensino primário rudimentar tinha três classes e abarcava crianças de sete, oito e nove anos de idade; b) Ensino profissional indígena subdividia-se em: Escola de Artes e Ofícios, tinha quatro classes destinadas aos rapazes, e as Escolas Profissionais femininas tinham duas classes.

Em 1964, com o início da Luta Armada de Libertação Nacional, a FRELIMO surgiu com uma resposta revolucionária e paralela ao sistema de ensino colonial.

Trata-se da educação nas “zonas libertadas”, isto é, ao longo da evolução da guerra de libertação nacional, começaram a surgir territórios não controlados pelos portugueses que foram designados de “zonas libertadas”. Nesses lugares, houve necessidade de introduzir uma educação condizente com os objetivos políticos da guerra como assegura Gasperinni, (1984 *apud* MAZULA, 1995, s/p³⁷): “o sucesso político e militar consolidava-se e estendia-se a novas zonas quando o movimento de libertação, uma vez tornado dominante, conserva e aprofunda a sua hegemonia cultural. Nesse processo, a escola gozava um papel preponderante”.

Dessa forma, começava-se a desenhar uma educação “nova” que respondia aos anseios dos indígenas como assevera GOMÉZ (1999, p. 156):

A escola deve satisfazer as necessidades da sociedade fornecendo o conhecimento verdadeiro que se adquire através da descoberta da natureza, da sociedade e das leis que a regem. A escola deve fornecer soluções para os problemas que surgem na vida quotidiana da comunidade.

Perante essa necessidade de estabelecer a relação entre a escola e a comunidade, a FRELIMO definiu como objetivo central da educação nas zonas libertadas o seguinte: “a formação do Homem Novo, com uma nova mentalidade que, para além de ser capaz de resolver os problemas imediatos colocados pela luta revolucionária, devia estar apto a transformar revolucionariamente a sociedade moçambicana” (MEC, 1980 *apud* MAZULA, 1995, s/p).

A educação nas zonas libertadas devia tornar os seus beneficiários sujeitos e objetos do trabalho educativo cujo lema era, “estudar, produzir e combater”, de tal modo que a sociedade sentisse os seus efeitos transformadores como o desenvolvimento da consciência nacionalista. Por isso, foi organizada privilegiando as crianças, jovens e adultos, com base na seguinte estrutura: educação formal, alfabetização e escolarização de adultos e formação de professores.

A educação formal foi concebida para as crianças e os adolescentes que residiam nas zonas libertadas. Tinha quatro níveis, nomeadamente: Pré-primário lecionado em jardins de infância; Primário de quatro classes ministrado em escolas

³⁷Disponível em www.macua.org/livros/AEDUCAONASZONASLIBERTADASDAFRELIMO.htm. Acesso em: 21. set. 2017.

do país e de Tanzânia³⁸; o secundário de quatro classes funcionando na Escola secundária de Bagamoyo em Tanzânia e o universitário que nunca funcionou, mas os alunos que chegassem a este nível eram encaminhados para o exterior (MAZULA, 1995).

A alfabetização e escolarização de adultos destinava-se aos guerrilheiros e a população adulta em geral. Ocorria nos centros da FRELIMO tais como: escolas, centros-piloto, centros de preparação político militar, centros de saúde e representações da FRELIMO.

A formação de professores tinha consideração especial, uma vez que a sociedade necessitava bastante de professores para que os seus anseios educacionais fossem materializados. Dessa forma, os professores eram formados em conformidade com os objetivos que a sociedade ia exigindo. Nessa direção, os cursos de professores tinham a duração de três meses a um ano. Mensalmente, eram promovidos seminários de reflexão sobre as aulas em curso para os professores em exercício (MAZULA, 1995).

Como pudemos ver nos parágrafos anteriores, a FRELIMO introduziu uma educação diferenciada nas zonas libertadas com o objetivo de desenvolver a intelectualidade dos moçambicanos desses lugares de tal maneira que esses indivíduos pudessem fazer “uso de seu saber, de sua competência, de sua relação com a verdade nas lutas políticas” (FOUCAULT, 2015, p. 49).

Foi graças ao uso desses saberes e competências concedidos pela escola “nova” que os moçambicanos conseguiram persuadir o Governo Português a conceder a Independência Nacional no dia 25 de Junho de 1975. Este evento tornou-se acontecimento discursivo na medida em que promoveu a descontinuidade característica da contemporaneidade e, por conseguinte, gerou a irrupção de singularidades históricas. Por isso, é imperioso compreender a dinâmica dessa transformação descontínua longe da visão histórica clássica segundo a qual “a descontinuidade era o estigma da dispersão temporal que o historiador se encarregava de suprimir da história” (FOUCAULT, 1986, p. 10).

³⁸Tanzânia é um país com o qual Moçambique partilha a linha de fronteira norte, onde a FRELIMO encontrou condições/ apoio para desencadear a Luta Armada de libertação Nacional com algum suporte político, militar, educacional, etc., isto é, funcionou como uma trincheira.

3.1.1 Um percurso entre a alfabetização e o letramento em Moçambique

Uma das discussões, que se instalou no setor da educação, gira em torno das fronteiras conceituais entre a alfabetização e o letramento. Para podermos compreender a amplitude de tal discussão, procuramos explorar os dois termos à luz do que vem acontecendo, em Moçambique, desde a implantação da política de assimilação e educação do Estado Colonial até os nossos dias, passando pela descontinuidade gerada pelo advento da Independência Nacional em 1975. Para, a partir daí, “descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles – em outras palavras, formular sua lei de repartição” (FOUCAULT, 1986, p.37).

A palavra alfabetização sempre ocorreu articulada com outras duas do mesmo campo semântico, nomeadamente: analfabeto e analfabetismo. A primeira que pelo seu teor pejorativo foi bastante usada para designar o indivíduo (indígena) que carecesse do alfabeto ou como diz Soares (1998, p. 30), “aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever”. A segunda também ligada à primeira, sugere a maneira de estar de quem carece do alfabeto ou a condição de quem não sabe ler nem escrever.

O conceito de analfabetismo está presente na legislação moçambicana e nos demais documentos do setor da educação (LEI nº 4/83, LEI nº 6/92, Política Nacional de Educação nº 8/95, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2012), marcando o objetivo fulcral de erradicar o analfabetismo como forma de proporcionar aos alunos conhecimentos e o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Afinal, só a aprendizagem da leitura e da escrita pode(ria) concorrer para o alcance de tal objetivo.

A Lei nº 4/83, no seu nº 1, do artigo 22, considerava alfabetizado aquele que concluísse com aproveitamento os dois primeiros anos do ensino primário para adultos, isto é, os alunos deveriam saber ler e escrever nos dois anos iniciais da sua escolarização.

O conceito de alfabetização, no mundo, que consiste em dotar alguém de capacidades de ler e escrever, foi levado para a escola no século XIX, quando se inventaram os métodos de alfabetização, a saber: método sintético (silábico ou fônico) e o método analítico (global). Esses métodos determinaram a sistematização do ensino da leitura e da escrita na época. Contudo, a padronização do ensino da

leitura e da escrita foi sempre acompanhado das cartilhas associadas a cada um desses métodos (ALBUQUERQUE, 2007).

A alfabetização, entendida como sendo o processo de ensino sequencial das habilidades de codificação e decodificação, refere-se sempre para “um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever” (MARCUSCHI, 2001, p. 21-22). Ao longo do tempo, a alfabetização deu-se fora do ambiente escolar como aconteceu na Suécia em que 100% da população foi dotada de capacidade de ler e escrever em ambiente familiar para fins religiosos e de cidadania.

No caso de Moçambique, as igrejas católica e protestante foram responsáveis pela alfabetização de alguns indígenas para fins religiosos. Como nos referimos no capítulo 2, nas mesquitas, existe alfabetização em Árabe voltada para a leitura do alcorão que é o livro sagrado dos muçulmanos. Atualmente, o estado moçambicano continua incentivando a alfabetização fora da escola através do ensino extra-escolar preconizado na Lei nº 6/92 de 6 de Maio.

A alfabetização extra-escolar não ocorre nos mesmos moldes que na Suécia. Em Moçambique, o governo monitora as atividades de alfabetização através da Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos cuja missão é “alfabetizar pessoas jovens e adultas de ambos os sexos, não alfabetizadas ou que não tenham concluído o primeiro grau do nível primário, com idade igual ou superior a 15 anos” e de “promover a educação básica equitativa e a aprendizagem ao longo da vida para jovens e adultos em parceria com a Sociedade Civil [...] reduzindo a actual taxa de analfabetismo de 48,1% para 30% em 2015” (CONSELHO DE MINISTROS, 2011, p. 16). As ações de alfabetização extra-escolar têm vários empecilhos desde a desconexão entre a língua falada em casa e a e a língua ensinada na escola (UNESCO, 2017) até as dificuldades de retenção dos alfabetizandos e alfabetizadores nos programas de alfabetização e educação de adultos, escassez de recursos humanos, materiais e financeiros (CONSELHO DE MINISTROS, 2011).

Atualmente, a escola configura-se como a mais importante agência da alfabetização no país, atribuindo-se a missão de gerir o processo de aquisição de códigos alfabético e numérico com vistas à erradicação do analfabetismo (LEI nº 6/92).

É importante não confundir a alfabetização com a escolarização. Afinal de contas, aquela é apenas uma das atribuições desta. A escolarização “é uma prática formal e institucional de ensino que visa uma formação integral do indivíduo” (MARCUSCHI, 2001, p. 22). Por assim dizer, a escola tem vários projetos educacionais e a alfabetização é parte das habilidades que a escola deve desenvolver no aluno. Assim, as práticas escolares concorrem, enquanto técnicas disciplinares, para alcançar os corpos nas suas múltiplas materialidades, imprimindo-lhes, por via disso, o adestramento que, de modo algum, é feito à força. “A fim de atingir este sonho de total docilidade (e o aumento correspondente de poder), todas as dimensões de espaço, tempo e movimento devem ser codificados e exercidos incessantemente” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 167).

São exemplos disso, as séries enunciativas retiradas respectivamente, do artigo 28º da Portaria nº 8.392 de 31 de Maio de 1950 e da Carta Pastoral³⁹ do Cardeal Cerejeira, em 1960:

[SE1] O ensino elementar é obrigatório para todos os portugueses, não-indígenas, física e mentalmente são, na idade escolar, e destina-se a **habilitá-los a ler, escrever** e contar, a compreender os factos mais simples da vida ambiente e a exercer as virtudes morais e cívicas, dentro dum vivo amor a Portugal.

[SE2] Tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade, para os **ensinar a ler, escrever** e contar, não para os fazer ‘doutores’. (...) educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atracção das cidades, o caminho que os missionários católicos escolheram com devoção e coragem, caminho do bom senso e da segurança política e social para a província. (...) As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos ao nativo o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que os protege.

As séries enunciativas [SE1] e [SE2] ilustram que na era colonial já havia alfabetização destacada, respectivamente, pelos itens “**habilitá-los a ler, escrever**” e “**ensinar a ler, escrever**”. Sob tal perspectiva, podemos afirmar que a educação colonial tinha a preocupação com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Porém, essa educação não assegurava, de forma alguma, que os alunos compreendessem um pouco mais do que os fatos simples da vida. Por outras palavras, a alfabetização habilitava o aluno a decodificar as palavras e as frases,

³⁹Disponível em: <http://www.macua.org/livros/Aeducacaocolonialde1930a1974.htm>. Acesso em: 21. set. 2018.

mas não dava garantias que, de fato, soubesse compreender o que estava decodificando.

Essas séries enunciativas também mostram que, de certa maneira, os objetivos da escolarização caminham na contramão da visão da alfabetização uma vez que a escola colonial “foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, os objetos do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis” (VEIGA-NETO, 2014, p. 70).

Ao longo da Luta Armada de Libertação Nacional, a FRELIMO definiu novos objetivos para a educação nas zonas libertadas, como podemos ver no enunciado abaixo:

[SE3] “Os professores deviam capacitar o aluno a pensar e comunicar em língua portuguesa, pelo que o ensino devia incidir em ‘frases completas’ e não em ‘palavras isoladas’ e procurar temas que suscitem discussão colectiva” (MAZULA, 1995).

Nas zonas libertadas, começam a surgir os primeiros sinais de que a escola e os seus agentes deveriam ensinar os alunos a “pensar”, não se limitando apenas a uma alfabetização direcionada à falsa cidadania portuguesa. Essa reação, vem provar que onde há poder há resistência, isto é, “ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui” (FOUCAULT, 2015, p. 138).

Com o advento da Independência Nacional em Junho de 1975, estratos de acontecimentos vão se multiplicando. Na sequência desse emaranhado de descontinuidades, o sistema de educação colonial foi nacionalizado e unificado, resultando daí o Sistema Nacional de Educação (SNE). Esse sistema é responsável por definir e orientar todo o processo de educação em Moçambique, por isso, em Março de 1983, foi aprovada a Lei do SNE (4/83 de 23 de Março) cujo foco girava em torno da erradicação do analfabetismo e da massificação do acesso à educação nos seguintes termos: “neste contexto, o Sistema Nacional de Educação responde fundamentalmente aos seguintes grandes objectivos: - a **erradicação do analfabetismo**; - a introdução da escolaridade obrigatória” (LEI nº 4/83, grifos nossos).

O acontecimento discursivo marcado pela Proclamação da Independência define a descontinuidade histórica em relação ao passado, ao mesmo tempo que,

estabelece a irrupção de singularidades enunciativas e marca condutas outras. Para tanto, é importante identificar e descrever essas singularidades e condutas outras, desligando-as da generalidade, por um lado e por outro, “percorre[r] o engendramento de uma determinada singularidade, acentuando as relações de poder que determinam a sua constituição a fim de reparar de que modo estas singularidades modelaram o presente” (FONSECA, 2008, p. 250).

Assim, a alfabetização ganha destaque nos objetivos do novo governo como podemos ver nos enunciados seguintes:

[SE4] Artigo 40º - Os organismos estatais, empresas e outras instituições **devem**, em conformidade com as leis e as metas de planificação, **assegurar os recursos humanos, materiais e financeiros necessários ao funcionamento da alfabetização e educação de adultos** nos seus locais de trabalhos e estimular o trabalho voluntario para o efeito (Lei nº 4/83, grifos nossos).

[SE5] Artigo 44º - No âmbito do Sistema Nacional de Educação, **deve ser dada prioridade à alfabetização e educação da população adulta**, principalmente às classes trabalhadoras, como forma de realizar o desenvolvimento planificado do País e consolidar a direcção do Estado e da sociedade pela classe operária em aliança com o campesinato (Lei nº 4/83, grifos nossos).

A partir da Independência Nacional, emergem enunciados que dão abertura para a expansão da alfabetização a todos os níveis, o que não era possível na educação colonial porque o maior interesse era garantir que houvesse mão-de-obra que respondesse aos intentos do sistema e o culto à portugalidade. Assim, o governo, amparado por dispositivos disciplinares e biopolíticos, adota políticas necessárias para governar a população olhando para a dinâmica de produção da sociedade industrial e capitalista.

Em [SE4] e [SE5], o ideal que une e define o alinhamento dos enunciados a uma mesma formação discursiva, na sua dispersão, é que a alfabetização de adultos deve ser prioridade. Desse modo, as instituições do Estado assumem ou, pelo menos, devem assumir um papel intervencionista na educação, desempenhando um papel político, tal como Foucault (2014, p. 41) destaca:

a educação, embora seja, de direto, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais.

Nesse sentido, o Sistema Nacional de Educação é o órgão do Estado que define a maneira política de manter e alterar a apropriação de discursos (FOUCAULT, 2014), na medida em que regula as formas como as diferenças e as lutas sociais podem ser administradas, controlando os gestos, as opiniões e as condutas dos seres vivos (AGAMBEN, 2009).

A Lei nº 4/83 (revista pela LEI nº 6/92, de 6 de Maio) configura-se como um dispositivo de saberes e poderes que deverão ser expandidos no âmbito da alfabetização em todo o território nacional. Assim, essa decisão política marcada pelo acontecimento regula a tecnologia biopolítica que “se concentrava na figura do Estado e se exercia a título de política com pretensões de administrar a vida e o corpo da população” (DUARTE, 2006, p. 48).

Mário e Nandja (2006), num relatório apresentado à UNESCO, intitulado *A alfabetização em Moçambique: desafios da educação para todos*, apontam três momentos resultantes da evolução da alfabetização em Moçambique pós-república, nomeadamente: o primeiro momento vai da proclamação da independência até os meados da década de 1980. O aspecto marcante deste período é, como nos referimos anteriormente, a consagração da alfabetização e educação de adultos como um elemento fundamental para o desenvolvimento do país.

Podemos compreender a consagração da alfabetização como pilar central do desenvolvimento, que tanto se almeja no país, como um dispositivo que, nos termos de Foucault (2014, p.365) é “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência”. Esse dispositivo controla os gestos e as condutas dos seres vivos na medida em que define a amplitude da alfabetização ao nível das instituições estatais. Aliás, o período pós-independência foi marcado por altos índices de analfabetismo que havia de ser erradicado através de ações enérgicas como sublinha Mário (2002 *apud* MARIO; NANDJA, 2006, p. 3): “graças a este esforço concentrado, no espaço de cinco anos, foi possível reduzir a taxa de analfabetismo entre a população adulta em cerca de 25%, tendo passado de 97% em 1974 para cerca de 92% em 1982”.

O segundo momento inicia nos meados da década de 1980 e prolonga-se até o ano de 1995. Este período foi profundamente marcado pela redução das ações de alfabetização por causa da Guerra de Desestabilização entre a RENAMO e a

FRELIMO, partido que sustenta o governo desde a independência até os nossos dias.

O terceiro momento vai de 1995 até a contemporaneidade. Esse período é caracterizado por um processo de retorno massivo à alfabetização através da expansão da rede escolar para o Ensino Básico e a expansão das ações dos programas de alfabetização e educação de adultos, à mercê do ambiente de paz que se vive no país desde Outubro de 1992.

Para compreender os três momentos que marcam a provisão de programas de alfabetização, em Moçambique, é necessário retomar alguns elementos históricos que estimulam o crescimento da educação no país, tais como: a *Constituição da República de Moçambique* que define que a educação é um direito de todo o cidadão (artigo 88º) e uma via para a consolidação da unidade nacional e a erradicação do analfabetismo (113º); a *Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos 2010-2015* que sublinha que a alfabetização assume um papel importante nos esforços do Governo no combate à pobreza (CONSELHO DE MINISTROS, 2011); o *Plano Estratégico da Educação 2012-2016* que destaca que a expansão dos programas de alfabetização deverá contribuir para a redução do analfabetismo (MINED, 2012); a *Política Nacional de Educação* que salienta que o Ensino Primário é o eixo do sistema educativo e joga um papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita (MINED, 1995).

Em relação a essa retomada histórica, Foucault (1986) enuncia, em seu método arqueológico, que todos somos o resultado de uma historicidade circunscrita a determinados regimes de (in)visibilidade no seio de práticas discursivas. Tais práticas discursivas guiam os jogos de verdade de uma dada época. Assim, cada uma dessas materialidades (documentos), em seu tempo, é produtora de efeitos regulamentadores de poder que instituem condutas relativas à alfabetização.

Digamos que, dessa forma, os discursos sobre a alfabetização, em Moçambique, articulam-se em feixes de relações que funcionam como leis de coexistência. Essas leis estabelecem a regularidade dos enunciados.

Nesse bojo, a circulação e, conseqüente, apropriação de enunciados sobre a alfabetização pelos meandros políticos e governamentais confere poder a essas instâncias, ao mesmo tempo que, abre a possibilidade para que ela seja manipulada de acordo com os objetivos de cada Estado, tal como Foucault (2014, p. 41) postula nos seguintes termos: “todo sistema de educação é uma maneira política de manter

ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Atualmente, em Moçambique, a alfabetização é entendida como “aquisição e aplicação de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo” (CONSELHO DE MINISTROS, 2011, p. 4). A definição é bastante restritiva na medida em que se limita às habilidades básicas de codificação e decodificação de frases e textos, mas inclui também as habilidades mínimas de cálculos de que não nos ocuparemos no presente estudo.

Desse modo, impõe-se que a escola moçambicana, na contemporaneidade, não se preocupe apenas com a aprendizagem da leitura e escrita, isto é, aquisição da tecnologia de codificação e decodificação da língua portuguesa escrita, mas se interesse também pela apropriação desses códigos alfabéticos pelos alunos de tal modo que possam servir-se deles dentro e fora da escola, num processo um pouco além da alfabetização chamado literacia.

Vejamos a seguir como o conceito de alfabetização está representado nos livros didáticos da 6^a e 7^a classes, respectivamente:

Figura 6 - Atividade de alfabetização

Nós e o Meio

AQUI NASCEMOS

A terra onde nascemos
vem, de longe,
com o tempo.

Nossos avós
nasceram
e viveram nesta terra
e, como ervas de fina seiva,
foram veias em corpo longo,
fluido rubro perfume terrestre.

Árvores de granitos erguidos,
seus braços
abraçaram a terra
no trabalho quotidiano
e, esculpindo as pedras férteis
do mundo a começar,
em cores iniciaram
o grande desenho da vida.

E foi também
aqui
que eu e tu nascemos.

Terra quente
de sol nascente.
Terra verde
de campos plenos.

Terra meiga
de colo largo,
foi a nós
que se entregou,
cheia de vida
e amorosa ânsia.

Nossa terra é de esperança,
aberta ao franco amplexo.

Na esteira dos passos dados
vão brilhando círculos livres
e, como irmãos mais novos
de um século mais velho,
vamos levando em largas mãos
a herança dos nossos avós
e, com folhas do coração,
continuar a obra humana,
o grande desenho da vida.

Martelino dos Santos. *Canto do Amor Natural*

Compreender

1. O que significam os versos: "A terra onde nascemos / vem, de longe, / com o tempo."?
2. Retira do texto palavras que caracterizam a nossa terra.
3. "Nossa terra é de esperança, / aberta ao franco amplexo".
Explica o sentido desta passagem.
4. "Aqui nascemos" é o título do poema. Atribui um outro título ao texto e justifica a tua opção.

Escrever

1. Presta atenção à passagem: "continuar a obra humana, / o grande desenho da vida".
a) Para continuar a obra humana, o grande desenho da vida, o Homem lida com a Natureza. Em poucas palavras, refere o que há de errado em muitas das relações estabelecidas entre o Homem e a Natureza.

71

Fonte: Livro do aluno - 6^a classe (CAVELE; CUTA; ZIMBA, s/d, p. 71).

A presente materialidade é constituída por dois textos: um linguístico e outro imagético. Porém, as atividades ditas de compreensão incidem apenas sobre o texto linguístico, mesmo não havendo nenhuma orientação para a leitura desse texto.

As atividades de leitura são constituídas por perguntas de resposta literal que, na perspectiva de Solé (1998), são aquelas cujas respostas podem ser encontradas direta e literalmente no texto. Nessas circunstâncias, o êxito nas respostas não garante que o texto tenha sido compreendido, pois o leitor busca a resposta sem nenhum esforço cognitivo. Por outras palavras, as perguntas de resposta literal correspondem ao processo de decodificação que consiste na identificação visual do material linguístico, como ilustram as questões seguintes:

Compreender1. O que significam os versos: ‘a terra onde nascemos, / o grande desenho da vida’. 2. Retira do texto palavras que caracterizam a nossa terra. 3. ‘Nossa terra é de esperança, /aberta ao franco amplexo’. Explica o sentido desta passagem. 4. ‘Aqui nascemos’ é o título do poema. Atribui um outro título ao texto e justifica a tua opção (CAVELE; CUTA; ZIMBA, s/d, p. 71).

A decodificação por si só é insuficiente para que possamos dizer se houve compreensão ou não. Desse modo, “a decodificação, para ser considerada como uma etapa no processo de leitura, deve ser aliada à compreensão, iniciando o processo de apreensão de significados” (MENEGASSI, 1995, p.87).

Em relação à escrita, consideramos que é proposta sem que se defina, de maneira clara, o gênero discursivo desejado. Nesse sentido, é possível verificar que se as atividades de leitura não garantem que o texto tenha sido compreendido, logo a atividade seguinte também fica comprometida. Por assim dizer, o comando da escrita carece de elementos referenciais, como podemos ver:

AQUI NASCEMOS

A Terra onde nascemos/vem, de longe,/com o tempo.

Nossos avós nasceram/e viveram nesta terra/e, como ervas de fina seiva,/foram veias em corpo longo/fluido rubro perfume terrestre.

Árvores de granito erguidos,/seus braços/abraçam a terra/no trabalho quotidiano/e, esculpindo as pedras férteis/do mundo a começar, em cores iniciaram/o grande desenho da vida.

E foi também/aqui/que eu e tu nascemos.

Terra quente/de sol nascente./Terra verde/de campos plenos,

Terra meiga/de colo largo/foi a nós/que se entregou,/cheia de vida/e amorosa ânsia.

Nossa terra é de esperança,/aberta ao franco amplexo.

Na esteira dos passos dados/vão brilhando círculos livres/e, como irmãos mais novos/de um século mais velho,/vamos levando em largas mãos/a herança dos nossos avós/e, com folhas do coração,/continuar a obra humana/o grande desenho da vida.

Marcelino dos Santos, Conto do Amor Natural (CAVELE; CUTA; ZIMBA, s/d, p. 71).

Escrever 1.Presta atenção à passagem: ‘continuar a obra humana, / o grande desenho da vida’. a) para continuar a vida humana, o grande desenho da vida, o Homem lida com a Natureza. Em poucas palavras, refere o que há de errado em muitas relações

estabelecidas entre o Homem e a Natureza (CAVELE; CUTA; ZIMBA, s/d, p. 71).

Em síntese, na materialidade acima, a alfabetização é concebida como sendo um processo de codificação e decodificação do texto linguístico a partir de uma visão de língua como sistema de regras estruturais.

Dessa forma, as atividades de leitura e escrita propõem-se à aquisição de códigos alfabéticos e não dão conta de construir a significação do texto mediante a mobilização das quatro etapas da leitura (MENEGASSI, 1995), a saber: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

Figura 7 - Atividades de Alfabetização

Textos de Comunicação Administrativa e Burocrática

O Requerimento

O requerimento é um texto de comunicação administrativa, um documento de carácter burocrático. Vais agora analisar um requerimento e reconhecer a sua estrutura.

A. Imagina que precisas do teu certificado da 5ª classe. Terás de pedir ao teu encarregado de educação para fazer uma carta a solicitar esse documento. Qual é o nome dessa carta formal?

B. Agora lê o texto seguinte:

Ex.mo Senhor
Director da Escola Primária Completa das Palmeiras
Beira

Rute Jorge Murchanga, de 30 anos de idade, residente no Bairro das Palmeiras, portadora do B.I. n.º 100013523R, emitido aos 17 de Março de 2000, pelo Arquivo de Identificação de Maputo, encarregada de educação da aluna Salda Cesaltina, da 7ª Classe, turma B, com o n.º 53, curso diurno, tendo a sua educanda excedido o número limite de faltas nas disciplinas de Português e Matemática para o presente ano lectivo, por motivo de doença, vem respeitosamente requerer que V. Ex.ª se digne mandar relevar as faltas da referida aluna, pelo que

Pede deferimento
Beira, 12 de Julho de 2003
Rute J. Murchanga

ACTIVIDADES

Compreensão do texto

1. Responde às questões no teu caderno. O texto acima apresentado é um requerimento que se elaborou pelo facto de a aluna:

- Precisar de relevar as faltas ____.
- Precisar de um certificado de habilitações literárias ____.
- Precisar de anular a matrícula ____.

Análise do texto

1. Identifica na estrutura do requerimento acima: o vocativo (a identificação do requerente), o corpo do texto, (a caracterização do assunto, a formulação do pedido), a fórmula final, a data e a assinatura do requerente.

Escrita

1. Faz requerimentos a solicitar: anulação da matrícula e o certificado de habilitações literárias.

73

Fonte: Livro do aluno – 7ª classe (MUHATE, et al., s/d, p. 73).

A materialidade acima é constituída de um texto linguístico e as respectivas atividades. Vejamos abaixo a transcrição das atividades de leitura:

Ex.mo Senhor

Director da Escola Primária Completa das Palmeiras

Beira

Rute Jorge Muchanga, de 30 anos de idade, residente no Bairro das Palmeiras, portadora do B.I. nº 100013523R, emitido aos 17 de Março de 2000, pelo arquivo de Identificação Civil de Maputo, encarregada de educação da aluna Salda Celestina, da 7ª classe, turma B, com o nº 35, curso diurno, tendo a sua educanda excedido o número limite de nas disciplinas de Português e Matemática para o presente ano lectivo, por motivo de doença, vem respeitosamente requerer que V. Exª se digne mandar relevar as faltas da referida aluna, pelo que

Pede deferimento

Beira, 12 de Julho de 2003

R. J. Muchanga (MUHATE, et al., s/d, p. 73).

Compreensão do texto 1. Responde às questões no teu caderno. O texto acima apresentado é um requerimento que se elaborou pelo facto de a aluna: a) precisar de relevar as faltas____. b) precisar de um certificado de habilitações literárias____. c) precisar de anular a matrícula____. **Análise do texto1.** Identifica na estrutura do requerimento acima: o vocativo (a identificação do requerente), o corpo do texto (a caracterização do assunto e a formulação do pedido), a fórmula final, a data e a assinatura do requerente. **Escrita1.** Faz requerimentos a solicitar: anulação da matrícula e o certificado de habilitações literárias (MUHATE, et al., s/d, p. 73).

As atividades, ditas de compreensão, restringem-se à identificação de elementos linguísticos estruturais do texto, o que não garante, de forma alguma, que o texto possa ser compreendido pelo aluno. É importante frisar que a leitura deve obedecer às quatro etapas (MENEGASSI, 1995) (decodificação, compreensão, interpretação e retenção) para que se garanta a compreensão textual. Assim, deve ficar claro que “o simples reconhecimento de letras e sua ligação com significados não implica em leitura. Muitas vezes, a decodificação não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual” (MENEGASSI, 1995, p. 87).

No que tange à escrita (**Escrita 1.** Faz requerimentos a solicitar: anulação da matrícula e o certificado de habilitações literárias (MUHATE, et al., s/d, p. 73), seria relevante afirmarmos que, por um lado, na materialidade, não se clarifica o referente e muito menos a quantidade de requerimentos que devem ser feitos pelo aluno. Por

outro lado, o comando de escrita não dialoga perfeitamente com as atividades de escrita. Assim, o aluno é solicitado que codifique o texto sem que tenha bases suficientes para tal, assumindo-se que o fato de ter lido o texto (requerimento) seja condição necessária e suficiente para que possa redigir um texto desse gênero.

Nesse contexto, “é importante destacar que apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 18).

Diante das limitações da alfabetização centrada na codificação e decodificação de sílabas, palavras e frases, o processo passou a ser relacionado a um outro: o letramento, conhecido, no contexto moçambicano, como literacia. De acordo com Soares (1998), o letramento refere-se à condição de quem adquiriu um pouco mais do que as habilidades de leitura e escrita e desenvolve continuamente práticas sociais que usam a escrita.

O termo literacia resultou da importação da Língua Inglesa: *literacy* que seria “a condição de ser letrado”, isto é, o estado de alguém que não só saiba ler e escrever, mas que também faça o uso específico e constante da leitura e da escrita.

Em Moçambique, a literacia é entendida como sendo a “comunicação básica através da leitura e escrita no domínio da vida” (CONSELHO DE MINISTROS, 2011, p. 5). Nessa direção, o conceito parece não ser abrangente, pois aponta a para o domínio de habilidades básicas de leitura e de escrita, podendo ser confundido com a noção de alfabetização, como tem acontecido, muitas vezes.

Para TFOUNI (1994), o letramento/literacia é um processo de natureza sócio-histórica, por isso, opõe-se a qualquer concepção de letramento que não seja nem processual, nem histórica como os trabalhos em que a palavra letramento ocorre como sinônima de alfabetização.

Assim, podemos dizer que o fenômeno da literacia não extrapola o mundo da escrita tal como é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os alunos no mundo da escrita.

A escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico), processo geralmente

concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p. 20).

A vida diária começou a exigir que os indivíduos se envolvessem cada vez mais com a escrita para resolver questões mais amplas do que a simples codificação e decodificação de textos. Nessa perspectiva, faz sentido que se distinga a alfabetização do letramento. Para Soares (1998, p. 47),

teríamos [que] *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado*.

No contexto moçambicano, o primeiro passo a ser dado em direção ao letramento seria, por um lado, o acesso e o incentivo à leitura, isto é, a introdução de atividades de alfabetização e de letramento que possam contribuir para solucionar as demandas geradas pela insuficiência de materiais escritos diversificados nas escolas públicas e particulares; pois, nas instituições visitadas, muitos alunos não têm livros didáticos próprios⁴⁰ e não há bibliotecas e, quando têm, são pouco frequentadas, por falta de incentivos para tal. Por outro lado, o desenvolvimento de atividades de alfabetização e de letramento simultaneamente permitiria que os alunos reconhecessem a relevância da leitura e da escrita, enquanto práticas sociais, isto é, a leitura e a escrita passariam a servistas como habilidades transformadoras do indivíduo sob várias perspectivas: social, cultural, cognitiva, linguística, etc..

Num segundo momento, as instituições moçambicanas responsáveis por introduzir os alunos no mundo da escrita poderiam considerar que os letramentos são as diversas maneiras usadas pelos alunos, quando consideram a leitura e a escrita como estando em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser (STREET, 2014).

⁴⁰Em todas as aulas observadas, nas escolas públicas da Zambézia, os alunos sempre partilharam (em grupos de três ou mais) os livros didáticos de distribuição gratuita. Isso significa que os livros distribuídos pelas escolas são insuficientes para os alunos, de acordo com os gestores das escolas públicas. Ao contrário, na escola particular (Cooperativa de Ensino Kalimany), os alunos têm livros didáticos individualmente adquiridos pelos pais e ou encarregados de educação. Aliás, nessa escola, a posse do livro didático de língua portuguesa é uma condição para que o aluno esteja presente na sala de aula.

Diante do que apontamos até aqui, vai se estabelecendo a perspectiva adotada de letramento, em Moçambique, qual seja, aquela que responde, perfeitamente, às exigências do Ano Internacional de Alfabetização (1990) cujo fulcro gira em torno da necessidade de munir os “analfabetos” de habilidades cognitivas que os afastem da “escuridão” e do “atraso” em que vivem através de ações de alfabetização massiva tal como o Ministério da Educação (2012, p. 5) assegura, nos seguintes termos: “nos próximos anos, o sector continuará a privilegiar a universalização do Ensino Primário de 7 classes, com enfoque na aprendizagem e desenvolvimento de competências básicas de leitura, escrita e numeracia”.

Sob tal perspectiva, está subjacente o modelo autônomo de letramento cujos pilares se centram no sujeito e nas capacidades de usar o texto escrito (STREET, 2014). São exemplos disso, as atividades recortadas dos manuais da 6ª e 7ª classes (ver figuras 4 e 5) que mobilizam e legitimam tal concepção, pois se baseiam na possibilidade de mensuração do letramento dos sujeitos, sem ter em conta as suas particularidades contextuais, por exemplo, as circunstâncias em que os alunos convivem com a escrita. Nessa orientação, o letramento presente no cotidiano escolar moçambicano disfarça as suposições culturais e impõe conceitos ocidentais às culturas locais, negligenciando os saberes da região, com o argumento de que é uma simples técnica que os alunos precisam aprender para codificar e decodificar as letras.

Por oposição a esse modelo de letramento, Street (2014) propõe o modelo ideológico, visando compreender o letramento enquanto prática concreta e social, isto é, o envolvimento com o letramento constitui um ato social desde o seu início. Em Moçambique, o termo letramento na acepção “streetiana” é bastante recente e ocorre associado às pesquisas que têm sido desenvolvidas por bolsistas em programas de pós-graduação no Brasil.

A noção de letramento ideológico trabalha com um conceito plural de cultura, destacando o seu carácter processual e negocial. A concepção ideológica parece ser mais consentânea com ambientes multilíngues em que as distintas comunidades encontram maneiras diferentes de se relacionar com as práticas letradas⁴¹, como abordaremos mais adiante.

⁴¹Práticas letradas são modos culturais como os indivíduos participam de eventos de letramento, não se restringindo exclusivamente ao uso formal da escrita.

Para Street (2014), os letramentos sociais implicam formas de interação baseadas na mútua compreensão da cultura dos envolvidos e das suas posições nas relações de poder, pois

um modelo 'ideológico' de letramento parte da premissa de que práticas variáveis de letramento são sempre enraizadas em relações de poder, e que as aparentes inocência e neutralidade das 'regras' atuam para disfarçar as maneiras de manter esse poder através do letramento (STREET, 2003, p. 10).

O modelo ideológico de letramento chama atenção para as relações de saber e poder desiguais que podem ser exercidas pelos sujeitos do letramento. Para tanto, os professores podem negociar os saberes formais de forma mais acentuada, buscando compreender cada vez mais as experiências culturais de seus alunos, como Menezes (2013, p. 50) sublinha:

a boa prática em educação exige que os facilitadores expandam aquilo que os aprendizes trazem para a sala de aula, ouvindo, e não apenas transmitindo, e respondendo as articulações locais do que é 'necessário' tanto quanto chegando aos próprios julgamentos dessa 'necessidade', como pessoas de fora.

Em suma, é necessário que se explicita que Soares (1998) propõe uma abordagem de letramento escolar que caminha em simultâneo com a alfabetização. Por seu turno, Street (2014) apresenta duas concepções de letramento, a saber: autônoma e ideológica.

A primeira, que está subjacente às práticas pedagógicas de letramento, em Moçambique, negligencia as suposições culturais e enfatiza a neutralidade do processo; enquanto a segunda é concebida como prática social, evidenciando a sua vertente cultural, histórica e social, isto é, questiona as formas como as pessoas usam e o que fazem com os textos escritos em diversos contextos históricos e linguístico-culturais. Por exemplo, para que fins os alunos do contexto multilíngue moçambicano recorrem à escrita?

Diante disso, entendemos que o letramento é um conjunto de práticas sociais e históricas vinculadas à leitura e à escrita com as quais os sujeitos se envolvem no seu mundo.

A perspectiva de letramento ideológico associada ao modo como Soares (1998) concebe o letramento poderia gerar resultados favoráveis ao processo,

porque, de um lado, os saberes e a cultura dos alunos seriam tomados em consideração nas atividades de alfabetização e letramento de tal modo que as habilidades técnicas presentes na codificação, no reconhecimento de fonemas e grafemas e nas relações entre palavras, frases e textos fossem entendidas como resultantes de mecanismos sociais e ideológicos, pois, a leitura e a escrita são atos inseridos na cultura. Segundo Street (2003, p. 8), “trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado”.

E, de outro lado, a conexão entre o modelo ideológico e a perspectiva de letramento apontada por Soares (1998) maximizaria as atividades de alfabetização e de letramento considerando o déficit de materiais de apoio às práticas pedagógicas de letramento escolar, isto é, “para além dos manuais dos professores e dos alunos [sempre insuficientes], é notória a carência de materiais de apoio à [prática pedagógica] e à aprendizagem. Não há nas escolas espaços com recursos bibliográficos e outros materiais didáticos” (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2011, p. 16).

3.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E(M) GOVERNAMENTALIDADE

No início do capítulo (3), refletimos em torno da relação (des)contínua entre a educação colonial e a educação intelectual marcada pela acontecimentalização discursiva⁴² dada a partir da proclamação da Independência Nacional em 1975. Ficou definido que a educação colonial estava voltada para a docilização dos indivíduos, expandindo a sua utilidade e subserviência ao trabalho, enquanto a educação intelectual (pós-colonial) pretende desenvolver a racionalidade dos moçambicanos das zonas libertadas, inicialmente e, mais tarde, de todo o país, de tal maneira, que esses indivíduos possam fazer “uso de seu saber, de sua competência, de sua relação com a verdade nas lutas políticas” (FOUCAULT, 2015, p. 49) diárias.

Na seção anterior, buscamos traçar um percurso entre a alfabetização e o letramento analisando alguns recortes de instrumentos legais e de livros didáticos

⁴²Trata-se, na visão de Foucault (1986), de fazer emergir uma singularidade a partir de rupturas na continuidade histórica. São essas rupturas descontínuas que a história clássica procurava proteger para que os acontecimentos parecessem contínuos.

em uso em Moçambique. Essas materialidades permitiram constatar que a alfabetização continua sendo o ponto de partida e de chegada no processo de ensino de Língua Portuguesa em Moçambique. Porém, desde 1975, começam a surgir novas demandas de alfabetização e de letramento, no exercício da biopolítica cuja essência opera com controles precisos da população e mecanismos de segurança que visam exigir mais vida, majorá-la e geri-la (FONSECA, 2008).

Desse modo, a população torna-se alvo de governo, havendo necessidade de, por um lado, defendê-la contra tudo aquilo que constitui uma ameaça ao equilíbrio social e, por outro lado, maximizar as potencialidades do seres vivos por meio de um conjunto de técnicas e procedimentos destinados a produzir corpos politicamente dóceis e economicamente rentáveis. Entre esses procedimentos disciplinares constam a alfabetização e o letramento escolar e a vigilância adotada ao longo das práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, para controlar cada aluno através de um “olhar invisível que deve impregnar quem é vigiado de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem o olha” (MACHADO, 2015, p. 23).

Nesta seção, vamos tratar das mudanças sociais e políticas impactadas pelo acontecimento discursivo: proclamação da Independência Nacional em 1975. Esse evento único que, por si só, impôs novas demandas ao verdadeiro da época que culminaram com a massificação da educação moçambicana, em geral, e, em particular, com a adoção de uma estratégia de alfabetização e de letramento escolar, à luz da bioplítica.

A alfabetização entrou para a agenda política como resultado imediato das conquistas advindas da Luta de Libertação Nacional⁴³, mas, foucaultianamente falando, logo que o poder governamental descobriu o corpo das populações, começou um processo destinado ao seu disciplinamento com o objetivo de gerir a vida dos homens. Nessa perspectiva, a alfabetização funciona como uma estratégia para “[...] proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno de suas capacidades” (LEI nº 6/92).

Diante da necessidade de erradicar o analfabetismo, o poder governamental moçambicano serve-se da tecnologia biopolítica para maximizar as potencialidades

⁴³Em 1964, iniciou a Luta de Libertação Nacional que durou dez anos e conduziu a nação moçambicana à Independência, em 1975. Em 1974, foram assinados os termos de cessar-fogo e foi aprovado um governo de transição que asseguraria o funcionamento de Moçambique até a fundação da República.

dos seres vivos por meio de um conjunto de técnicas e procedimentos destinados a produzir corpos politicamente dóceis e economicamente rentáveis (FOUCAULT, 1977). Essas técnicas disciplinares incidem, em primeiro lugar, sobre a disciplinaridade e o corpo na medida em que a escola define um conjunto de maneiras, comumente aceitas, de dispor os alunos em sala de aulas, de ler e de escrever, de manusear o livro didático, etc.. Em segundo lugar, a disciplina funciona como uma matriz de inteligibilidade e de convivência na sociedade, uma vez que é através da alfabetização e do letramento escolar que as sociedades atuais fazem valer os ideais de Estado. Aliás, “a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna” (VEIGA-NETO, 2014, p. 68).

Diante desse quadro, a sociedade moderna impôs novas demandas no âmbito do ensino da língua portuguesa através da alfabetização e do letramento escolar. Como temos apontado, o conceito de letramento surgiu em estreita correlação com o de alfabetização no campo do ensino da língua escrita (SOARES, 2012) como forma de garantir o exercício pleno das habilidades dos alunos em leitura e escrita, dentro e fora da escola. Esse exercício enquadra-se nas atribuições que o governo tem em relação ao seu correlato, a população, isto é, o governo estaria cumprindo a sua obrigação biopolítica de garantir a segurança da população, “favorecendo os processos homeostáticos que tendem a restabelecer um ponto de equilíbrio otimizado” (FARHI NETO, 2010, p. 122) entre a população.

Para Marinho (2012, p. 70), as concepções de letramento e de alfabetização estão intrinsecamente ligadas aos “processos sociais de produção e de distribuição do conhecimento, com os processos de inclusão de grupos sociais e étnicos na escola de ensino fundamental, nas universidades e em espaços socioculturais dos quais têm sido excluídos”, num esforço visando o exercício do poder do Estado de assegurar a “vida da população, diante da virtualidade dos perigos que constantemente a ameaçam” (FARHI NETO, 2010, p. 120), como a exclusão escolar de grupos sociais desfavorecidos.

Sob tal direção, em Moçambique, o EB passou a ser considerado prioritário e eixo do sistema educativo à luz da Constituição da República (1975), da Política

Nacional de Educação (1995) e da Declaração Mundial sobre Educação para todos⁴⁴ (1998) de Jomtien de que o país é signatário, na década de 1990. De conformidade com o exposto, os mecanismos de segurança não são pertinentes apenas a Estados nacionais, várias instituições internacionais são biopolíticas, ou seja, desenvolvem suas operações a partir de estudos estatísticos, a partir de programas em nível mundial, lastreados numa pretensa naturalidade comum das populações (FARHI NETO, 2010).

Nessa mesma época, começam a se discutir questões relacionadas às desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar, como Dias (2008) sublinha nos seguintes termos:

Em Moçambique, a discussão sobre as desigualdades de êxito escolar passou a ser mais intensamente efectuada a partir da queda do Socialismo e com a instauração de um regime democrático neo-liberal que, entre outras coisas, defende os direitos e as liberdades individuais, entre eles o direito da igualdade de oportunidades no âmbito escolar e social. Esta exaltação dos direitos individuais coincide com um período de maior transparência a política e democratização maciça do ensino (DIAS, 2008, p. 10).

A democratização do ensino surgiu associada às demandas de interesses nacionais e internacionais ligadas, por um lado, a necessidade de superar o fracasso escolar e, por outro, de atender aos compromissos internacionais voltados para as exigências das agências que financiam o Sistema Nacional de Educação. Essas demandas parecem estar profundamente vinculadas ao modelo autônomo de letramento centrado no sujeito e nas capacidades de usar o texto. A partir desse modelo, avaliam-se as competências dos sujeitos em relação à leitura de determinados textos, sem olhar para os usos sociais, históricos e culturais que esses mesmos sujeitos fazem desses textos. Na contramão, Street (2014, p. 9), aponta o modelo ideológico como ferramenta para conceber o letramento como prática social, nessa perspectiva, “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos”, enfatizando o carácter múltiplo do letramento.

Sob o risco de não cair na mesma tentação do modelo autônomo de letramento vinculado ao progresso, o ideológico enfatiza o valor das práticas sociais das comunidades locais, evidenciando o papel dos eventos e das práticas de letramento. Segundo Street (2014, p. 18), os eventos de letramento “são atividades

⁴⁴Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 12. dez. 2017.

particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares ou repetidas. Práticas letradas são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado”.

Os eventos e as práticas de letramento são determinantes para que na interação que os sujeitos fazem com o texto escrito sejam preservados elementos culturais, já que cada grupo étnico atribui um valor distinto às práticas de leitura e de escrita. Exemplo disso é a questão que envolve os membros da Igreja Metodista Unida de Moçambique que têm uma relação com a escrita da língua *Citshwa* em contexto religioso (leitura bíblica) e os muçulmanos que têm relação com o Árabe, desde tenra idade, na aprendizagem do alcorão. Num país como Moçambique, em que coexistem cerca de 20 línguas de origem *bantu*, e outras de origem asiática e europeia, há em cada uma dessas línguas uma cultura e, por assim dizer, cada um desses grupos étnicos e linguísticos tem uma forma particular de dar valor às práticas de leitura e de escrita.

Em suma, neste capítulo, analisamos as condições de emergência e de possibilidade para as práticas de letramento em contexto multilíngue moçambicano, a partir da irrupção do acontecimento discursivo, proclamação da Independência Nacional em Junho de 1975. Tendo em conta que o “enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 1986, p. 112) que lhe apresentam relações virtuais com o passado e que lhe abrem um possível futuro, cujas relações entre memória e história possibilitam compreender outras relações como aquelas que se estabelecem entre a educação colonial e a educação intelectual.

No capítulo seguinte, trazemos à discussão e à reflexão o modo como o dispositivo do pacto de segurança institui condutas em prol do (des)respeito à diversidade linguístico-cultural e étnico, na Província da Zambézia, em Moçambique. Para tanto, articularemos os conceitos de multilinguismo, política linguística, globalização e resistência.

CAPÍTULO 4: MULTILINGUISMO, POLÍTICA LINGUÍSTICA, GLOBALIZAÇÃO E RESISTÊNCIA

A população será o ponto em torno do qual se organizará aquilo que nos textos do século XVI se chamava de paciência do soberano, no sentido em que a população será o objeto que o governo deverá levar em consideração em suas observações, em seu saber, para conseguir governar efetivamente de modo racional e planejado. A constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber sobre todos os processos referentes à população em sentido lato, daquilo que chamamos precisamente de 'economia' (FOUCAULT, 2015, p. 426).

Digamos que, desde a instituição da biopolítica como tecnologia de poder, os governos começaram a se interessar exclusivamente pela população. Dessa forma, os dispositivos de segurança tornaram-se mecanismos essenciais para garantir a prevenção e anulação de “eventos aleatórios, que de algum modo, ameaçam a segurança de uma população” (FARHI NETO, 2010, p. 118). A biopolítica que, é parte do Estado de governo, “tem como alvo a população e utiliza a instrumentalização do saber econômico” (FOUCAULT, 2015, p. 431), para controlar a população e prever riscos através dos dispositivos de segurança. Assim, à medida em que o homem pertence a uma população, a intervenção do Estado na gestão de sua vida é eminente (ROCHA, 2017), pois, a biopolítica, em sentido amplo, ocupa-se da governamentalidade da população.

Dreyfrus; Rabinow (1995) mostram, segundo o pensamento foucaultiano, a necessidade de analisar as instituições a partir das relações de poder e não o contrário. As relações de poder estão amplamente cristalizadas no nexos social, uma vez que elas são a ação sobre ações. Por outras palavras, as relações de poder são a base de sustentação da sociedade, o que significa dizer que “viver em sociedade, é de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros” (DREYFRUS; RABINOW, 1995, p. 245-246).

As formas e os lugares de exercício de poder na sociedade são vários, mas, na contemporaneidade, tem havido uma contínua estatização das relações de poder, isto é, “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (DREYFRUS; RABINOW, 1995, p. 247). Foi graças a esse processo que as técnicas de governos se tornaram a questão política fundamental e

o espaço real de luta política, aliás, a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Conforme Foucault (2015, p. 430) tal funcionamento de poder:

são as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal etc.; portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido com base nas táticas gerais de governamentalidade.

A governamentalização do Estado não surge por acaso, ela seria o resultado de uma aliança tripartida entre a soberania, a disciplina e a gestão governamental. Esta última tem “na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos” (MACHADO, 2015, p. 31). Nessa perspectiva, surgiu, em primeiro lugar, o Estado de justiça que era, basicamente, uma sociedade da lei; em segundo lugar, o Estado administrativo que era, fundamentalmente, uma sociedade de regulamento e de disciplina; e, em última análise, o Estado de governo, definido pela massa de sua população (FOUCAULT, 2015).

Em cada um desses estágios, a questão do poder esteve e continua estando no centro das atenções, mas sempre vista como uma prática social constituída historicamente. O poder não tem uma localização específica na estrutura social, isto é, caracteriza-se pela verticalidade e pluralidade atingindo todas as práticas sociais, como Machado (2015, p. 17) sublinha: articula-se “como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível”.

Tendo em conta que o poder é algo que se exerce e não um objeto detido exclusivamente por uns, o essencial é construir princípios de análise que estimulem uma analítica das relações de poder. Tal operação não visa construir uma teoria, pois

se o objetivo for construir uma teoria do poder, haverá sempre a necessidade de considerá-lo como algo que surgiu em um determinado ponto, em um determinado momento, de que se deverá fazer sua gênese e depois a dedução. Mas se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica das relações de poder (FOUCAULT, 2015, p. 369-370).

É dessa analítica das relações de poder que andamos buscando ao longo deste capítulo, cujo objetivo é descrever o modo como o dispositivo do pacto de segurança, em articulação com a política linguística, institui condutas em prol do (des)respeito à diversidade linguístico-cultural e étnico, na Província da Zambézia, em Moçambique

4.1 MULTILINGUISMO EM MOÇAMBIQUE: UMA PERSPECTIVA DIGLÓSSICA

O grande debate que se coloca aos linguistas contemporâneos está ligado à forma como eles concebem ou devem conceber a língua(gem). Se por muito tempo a língua foi analisada fora de seu contexto de uso, conforme a visão estruturalista/formalista. De uns tempos para cá, a perspectiva de análise mudou, em parte, por influência, dos ideais do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1990), que consideram a interlocução viva e dinâmica da língua sob o viés dialógico. Nessa orientação, o dialogismo é imanente à produção da linguagem, “denotando que a significação das palavras, acontece no trabalho dialógico, interacional entre os sujeitos, situados sócio e historicamente” (ANGELO; MENEGASSI, 2017, p. 87).

Nesse bojo, seguiram-se outros autores tais como, CESAR; CAVALCANTI, 2007, que declaram que “a Linguística Aplicada tem buscado cada vez mais a reflexão sobre a linguagem em práticas sociais situadas, numa tentativa justamente de não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes”. Dessa forma, as autoras enfatizam a necessidade de se estudar a língua(gem) no seu contexto de uso.

Moita Lopes (2013, p. 20), num estudo intitulado: *Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI*, sublinha que existe

a compreensão de que as ideologias linguísticas⁴⁵ envolvem tanto os modelos socioculturais da linguagem em uso, do que chamamos de português no nosso caso, construído pelos falantes, escritores etc., como também aqueles elaborados por especialistas do campo dos estudos da linguagem.

⁴⁵Ideologia linguística é a crença ou os modos como as línguas são encaradas e usadas em seus mundos sociais. Para Moita Lopes (2013, p. 22), as ideologias linguísticas são “compreensões de como a linguagem ou línguas específicas têm sido ou são entendidas com base em como são situadas em certas práticas sócio-históricas”. Incluem-se nesse campo as visões de pesquisadores e teóricos de linguagem.

A visão de Moita Lopes alinha-se à ideia de que a língua(gem) deve ser estudada e compreendida em seu contexto de uso e não como um conjunto isolado de regras indestrutíveis que o indivíduo deve respeitar cegamente.

Sob tal perspectiva, assumimos uma visão conceitual de que a língua é um construto sócio-histórico e cultural dinâmico. Ela varia em conformidade com os usos e costumes de seus falantes, sob a forma de um caleidoscópio que é “feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im)possibilidades fortuitas [...], um jogo que se explica sempre fugazmente no momento em que o objeto é colocado na mira e a mão o movimenta; depois, [...], já é outra coisa” (CESAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61).

Essa metáfora evidencia o carácter dinâmico da língua(gem). Desse modo, a abertura que a linguística tem, na contemporaneidade, para o estudo da língua(gem) no seu contexto de uso e não como um sistema autónomo, permite que as línguas e os recursos linguísticos sejam analisados e descritos no seu contexto sociolinguístico, histórico e social (BLOMMAERT, 2010). Daí resultam novas abordagens conceituais sobre a diversidade e o contato linguístico, a saber: multilinguismo, plurilinguismo, diglossia, bilinguismo, etc.

Os dois conceitos iniciais, multilinguismo e plurilinguismo, que muitas vezes são usados indiscriminadamente como sinônimos, não dizem a mesma coisa, pois o multilinguismo incide diretamente sobre o nível societal, enquanto o plurilinguismo refere-se ao nível individual (BROCH, 2014). O primeiro conceito tem a ver com a convivência de línguas lado a lado, sem que os indivíduos da região sejam competentes em todas elas. O segundo diz respeito ao fato de o indivíduo ser competente em mais de uma língua.

Essa distinção concorre, a par e passo, com a visão apresentada pela Comissão Europeia (2001, p. 23), segundo a qual o multilinguismo e o plurilinguismo designam respectivamente: “o conhecimento de um certo número de línguas ou coexistência de diferentes línguas numa sociedade”, no caso específico de Moçambique, isso está marcado pela disponibilidade de várias línguas no mesmo território. “À medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos” podemos dizer que estamos diante do plurilinguismo. Nesses casos, o falante usará as línguas com diferentes níveis de proficiência para cumprir propósitos diversificados na vida cotidiana.

Menezes (2013) define a competência plurilíngue como sendo a disposição que cada falante tem para ativar capacidades e conhecimentos que possui sobre várias línguas, ou seja, diz respeito ao repertório linguístico de que o falante dispõe, de forma a ser capaz de comunicar e compreender mensagens numa dada situação de comunicação que se organiza envolvendo mais de uma língua. Por exemplo, quando um falante de *Chuwabo* intercala na sua locução excertos de português e ou *Lomwe*.

Gonçalves e Andrade (2017) afirmam que o desenvolvimento da competência plurilíngue concorre para a construção da identidade mediante o contato com outras línguas e culturas, promovendo a cidadania e o respeito pela inclusão e diversidade linguística.

As autoras destacam ainda que o falante plurilíngue pode

construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro; e desenvolver sua capacidade para aprender através de uma mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas (GONÇALVES; ANDRADE, 2017, p. 70).

Para Atlenhofen e Broch (2011) e Atlenhofen (2013), os conceitos de multilinguismo e plurilinguismo seguem a mesma perspectiva que estamos apresentando a partir da Comissão Europeia (2011). Esses teóricos acrescentam, contudo, que o multilinguismo caracteriza-se pela diversidade linguística que representa a coexistência de línguas ou linguagens, enquanto plurilinguismo associa-se à pluralidade linguística que tem a ver com a postura de se constituir plural diante da diversidade, como ilustra a figura abaixo:

Figura 8 - Relação entre multilinguismo e plurilinguismo.



Fonte: Atlenhofen (2013, p. 36).

A diversidade e a pluralidade linguística são características básicas da sociedade moçambicana. Desse modo, a diversidade linguística refere-se à coexistência de várias línguas no mesmo território, isto é, em Moçambique, a diversidade linguística diz respeito às múltiplas línguas que estão presentes naquele espaço geográfico. Diante desse quadro, não existem condições para se falar de monolingüismo naquele país, apesar de o português ser língua oficial e de uso obrigatório na escola, porque as línguas estão espalhadas por todos os lugares, até mesmo aquelas aldeias que se apresentam como “aparentemente monolíngues” em alguma língua *bantu*, elas apresentam, de alguma forma, uma certa diversidade linguística.

Em termos estatísticos, a diversidade linguística de Moçambique apresenta-se da seguinte maneira:

Tabela 4 - Distribuição de línguas faladas por população de cinco anos ou mais de idade.

Nº	Língua	Falantes	%	Província onde se fala
1	Makhuwa	4.097.788	26.1	C. Delgado, Nampula, Niassa, Sofala, Zambézia
2	Português	1.693.024	10.8	Todas as províncias do País
3	Changana	1.660.319	10.5	Gaza, Maputo, Maputo Cidade, Inhambane, Niassa

4	Sena	1.218.337	7.8	Manica, Sofala, Tete, Zambézia
5	Lomwe	1.136.073	7.2	Nampula, Niassa, Zambézia
6	Nyanja	903.857	5,8	Niassa, Tete, Zambézia
7	Chuwabu	716.169	4.8	Nampula, Sofala, Zambézia
8	Ndau	702.464	4.5	Manica, Sofala
9	Tshwa	693.386	4.4	Gaza, Inhambane, Maputo, Sofala
10	Nyungwe	457.292	2.9	Manica, Tete
11	Yaawo	341.796	2.2	Cabo Delgado, Niassa
12	Copi	303.740	1.9	Gaza, Inhambane, Maputo, Maputo Cidade
13	Makonde	268.910	1.7	Cabo Delgado
14	Tewe	259.790	1.7	Manica
15	Rhonga	235.829	1.5	Gaza, Maputo, Maputo Cidade, Inhambane
16	Tonga	227.256	1.5	Gaza, Inhambane, Maputo, Cidade de Maputo
17	Manyika	133.961	1.9	Manica
18	Cibalke	112.857	0.7	Manica
19	Mwani	77.915	0.5	Cabo Delgado
20	Koti	60.771	0.4	Nampula
21	Shona	35.878	0.2	Tete
22	Swahili	15.255	0.1	Cabo Delgado
23	Lgs dos Sinais	7.503	0.05	Todas as províncias
24	Outras LMs	310.259	2.0	Todas as províncias
Total		15.670.424	100.0	Todas as províncias

Fonte: www.ine.gov.mz.

A tabela 4 resulta da pesquisa sociolinguística feita pelo INE, para tal os pesquisadores tomaram em consideração a idade mínima de cinco anos para que cada indivíduo fosse considerado falante de uma ou mais línguas.

A tabela demonstra ainda a diversidade linguística de Moçambique enfatizando a convivência entre o português e as demais línguas *bantu*. Diante

desse quadro, muitos moçambicanos têm condições para se constituírem plurais diante da diversidade linguística (MENEZES, 2013; MACARINGUE, 2014), que o país oferece. Assim, é importante que o plurilinguismo comece a ser discutido e integrado na pauta educacional e linguística, de tal maneira que a escola não possa excluir determinados sujeitos porque são falantes de línguas minoritárias ou minoritizadas⁴⁶ (CAVALCANTI, 2015). Nessas circunstâncias, “a função do professor passa a ser não só ensinar uma língua particular, mas possibilitar a construção e o desenvolvimento da competência plurilíngue, respeitando, valorizando e incluindo outras línguas na sua prática curricular” (MENEZES, 2013, p. 31).

A exclusão pode ser claramente descrita pela metáfora do “campo do silêncio” apontada por Paraíso (1996, p. 138):

Assim, com a metáfora do ‘campo do silêncio’, quero indicar a privação a respeito de algo que, se problematizado, poderia provocar reflexões e atitudes nas pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Quero indicar, também, a existência de um ‘silêncio’, imposto mas não ‘respeitado’, sobre algo que incomoda, que provoca conflitos e consternação. É um ‘calar’ sobre algo que se faz presente pedindo para ser problematizado e trabalhado. [...] não é trabalhado no currículo em ação como um conhecimento digno de ser trabalhado no Curso.

A metáfora do “campo do silêncio” descreve as vozes negadas e ou silenciadas no currículo e ao longo das práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, porque não dispõem de estruturas importantes de poder (PARAÍSO, 1996) para serem trabalhadas em sala de aulas como saberes legítimos. Dessa forma, as línguas ditas minoritárias vão sendo apagadas e os seus falantes negligenciados por uma política linguística que privilegia a exclusão das minorias. Por isso,

não deixa de ser preocupante que, em Moçambique, inúmeras pessoas, incluindo professores que vivenciaram a época colonial, dificilmente consideram como um problema a política linguística

⁴⁶Existem vários conceitos usados para designar línguas invisibilizadas ou mesmo silenciadas, entre eles, podemos citar os seguintes: língua marginal (ALTENHOFEN, 1996), línguas ameaçadas (UNESCO, 2003), línguas ilegítimas (CAVALCANTI, 2015). A língua minoritária surge por oposição a uma “suposta” língua majoritária. Podemos denominar de língua minoritária, “a modalidade de línguas ou variedades usadas à margem ou ao lado de uma língua (majoritária) dominante” (ALTENHOFEN, 2013a, p. 94). Teríamos que deixar claro que o estatuto político da língua desempenha o papel mais relevante para a consideração de uma língua minoritária do que a representatividade numérica de seus falantes como podemos ver na tabela 4 em que a língua *makhuwa* é a mais representativa de Moçambique, mas é considerada língua minoritária.

seguida pelo país após a independência. Elas sustentam com toda a segurança que todos os alunos são perfeitamente capazes de aprender o português, se ele for ensinado de forma adequada (LOPES, 1999, p. 75).

Opiniões desse tipo concorrem para a afirmação de apenas uma língua e o silenciamento das demais línguas e culturas. Por isso, “não basta as minorias [...] terem consciência de seus direitos para que o cenário de opressão linguístico-cultural em que vivem seja, na prática, no varejo, no cotidiano, modificado” (MAHER, 2007, p. 257). É de suma importância “uma política linguística pautada na promoção do respeito à diversidade linguística” (ALTENHOFEN, 2013a, p. 96) e no incentivo ao plurilinguismo como postura adequada para uma democracia linguístico-cultural.

A diversidade linguística pode resultar de efeitos de globalização que, de uns tempos para cá, afetam toda a sociedade mediante a mobilidade de línguas e culturas e identidades. Desse modo, compartilhamos o tratamento dado por Hall (2006, p. 20) quanto à globalização, pois para ele, “a globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas”.

São exemplos disso, as línguas faladas em Moçambique e a inclusão do inglês e do francês no currículo escolar moçambicano. Assim, a governamentalidade do Estado se expõe

no cabaré da globalização, o Estado passa por um *strip-tease* e no final do espetáculo é deixado apenas com as necessidades básicas: seu poder de repressão. Com sua base material destruída, sua soberania e independência anuladas, sua classe política apagada, a nação-estado torna-se um mero serviço de segurança para as mega-empresas... (BAUMAN, 1999, p. 62).

Sob tal direção, o Estado funciona como guardião de interesses globais que o matem firme nas relações internacionais e não assegura as necessidades e os direitos linguísticos das populações locais. Isso ocorre, por um lado, quando, em nome da tão almejada “unidade nacional”, se adota uma língua estranha para as comunicações oficiais, como podemos ver, “[...] a decisão de optar por português, como [...] língua oficial de Moçambique foi uma decisão política que pensamos cuidadosamente, com o objectivo de preservar a unidade nacional e a integridade territorial”(GANHÃO, 1979). Por outro lado, quando, no PCEB, se diz que,

no contexto moçambicano, a introdução da língua inglesa no Ensino Básico é justificada pelas seguintes razões: - contexto geográfico do país – a maioria dos países da África Austral tem o inglês como Língua Oficial; [...] o fenómeno mundial da globalização – a maioria das interações sociais e económicas a nível mundial desenvolvem-se na língua inglesa (MEC/INDE, 2004, p. 33).

Como podemos ver, o efeito da globalização exerce um poder de pressão sobre a nação-estado, por via disso, introduz-se a língua inglesa no terceiro ciclo do EB e as línguas *bantu* continuam longe do contexto escolar em grande parte do país, alegadamente por falta de recursos. Essa é a prova evidente de que a racionalidade neoliberal⁴⁷ de que a globalização faz parte, não pretende regulamentar a vida dos cidadãos, mas, ao contrário, limitar o exercício do poder estatal através da própria prática de governo (CASTRO, 2014). Tudo isso concorre para dotar a sociedade de uma visão empresarial que pode ter a ver com o mercado linguístico⁴⁸. Assim, o princípio regulador de autolimitação da ação governamental é a racionalidade que “emerge do exercício da competitividade, do cálculo de custos e benefícios” (CASTRO, 2014, p. 115).

O outro conceito relacionado com o de multilinguismo é o de diglossia que resulta, rigorosamente, de situações em que duas variedades da mesma língua coabitam lado a lado num dado espaço geográfico, estabelecendo relações assimétricas como se dá em Moçambique através do favorecimento constitucional da Língua Portuguesa naquele contexto de diversidade linguística.

O termo diglossia foi usado por Ferguson (1959) para designar as relações desiguais entre duas línguas/variedades na mesma sociedade. Nesse contexto, cada variedade/língua – uma alta e outra baixa- distinguem-se da seguinte maneira: a alta goza de prestígio social porque funciona nos domínios formais uma vez que dispõe de ortografia própria, logo pode ser adquirida pela via do ensino formal. Enquanto, a baixa é comumente adotada em conversas informais e carece de

⁴⁷Estamos considerando a racionalidade neoliberal como sendo o retorno ao liberalismo, cujos princípios preconizam a redução da intervenção do Estado na economia mediante a sua retirada do mercado (CASTRO, 2014).

⁴⁸Bourdieu (1977) estabelece uma relação metafórica entre o mercado económico e o mercado linguístico, mostrando que uma comunidade linguística é uma área dominada por forças idênticas as que regulam o mercado. Por exemplo, as práticas linguísticas socialmente bem valorizadas pode conferir aos falantes uma série de vantagens simbólicas, tais como, prestígio social. Profissionalmente, são bem avaliados os trabalhadores que melhor domínio linguístico apresentam, aliás, esse tem sido um dos requisitos considerados em entrevistas de emprego.

ortografia própria, sendo adquirida espontaneamente em contexto familiar, sem o envolvimento do ensino.

Por analogia, podemos considerar a relação que se estabelece entre a língua portuguesa e as línguas *bantu* como diglósica, isto é, em Moçambique, a língua portuguesa (variedade/língua alta) e as línguas *bantu* (variedades/línguas baixas) desempenham funções distintas, a saber: as línguas *bantu* são usadas em comunicações informais, em âmbito familiar, mas como, no meio rural, as crianças chegam às escolas sem conhecer o Português, aquelas línguas funcionam como vetor de interação entre alunos na sala de aula e, nalguns momentos excepcionais, os professores recorrem a elas para esclarecer algumas matérias que os alunos não compreendam em português, não sendo uma prática generalizada porque nem todos os professores falam as línguas *bantu* predominantes nos locais onde trabalham e de que seus alunos dispõem.

De modo geral, as línguas *bantu* estão presentes tanto no meio urbano, quanto no meio rural. No meio urbano, as línguas *bantu* são usadas por algumas pessoas como língua familiar. São usadas também nas conversas ocasionais entre amigos ou conhecidos da mesma região. Em Quelimane, as línguas *Chuwabu* e *Lomwe* têm sido usadas, frequentemente, no trabalho entre funcionários elementares, operários e comerciantes informais.

Em locais públicos, o uso de línguas *bantu* é excepcional, ocorrendo para enfatizar um passado comum entre os falantes ou para estabelecer solidariedade étnica e ou regional, pois a língua comum é um poderoso instrumento para unificar a população heterogênea e envolver indivíduos e subgrupos num sistema nacional (FIRMINO, 2006).

No meio rural, as línguas *Chuwabu* e *Lomwe* são faladas constantemente pelas pessoas, apesar de se reconhecer socialmente que o *Chuwabu* seja a língua da região de Nicoadala. Essas línguas não só asseguram as comunicações familiares da maior parte da população, como também se vinculam à identidade étnica, pois a língua *bantu* que “a pessoa fala ou afirma falar, à qual se refere como ‘minha língua’, é o maior indicador da sua origem étnica, aquela a que pode recorrer para reivindicar a sua identidade étnica” (FIRMINO, 2006, p. 67).

Existe uma concepção muito comum, em Moçambique, segundo a qual um moçambicano “genuíno” deve saber falar pelo menos uma das línguas locais, mesmo sendo evidente que no meio urbano uma certa camada da população não

usa as línguas *bantu*. Já a língua portuguesa, por seu turno, funciona como língua oficial e de prestígio, por isso está diretamente ligada às comunicações formais e tem padronização ortográfica, podendo ser ensinada nas escolas.

O português, para além de estar amplamente divulgado no meio rural e urbano da Província da Zambézia, é falado amplamente por indivíduos cujas línguas maternas fazem parte do grupo *bantu*. No meio rural, a língua portuguesa é usada nas comunicações oficiais em contexto escolar, nas trocas comerciais com desconhecidos e nas circunstâncias em que os populares buscam os serviços públicos. É também usado por jovens escolarizados que queiram marcar alguma diferença em relação aos demais indivíduos. No meio urbano, a língua portuguesa funciona como língua de agregação de massas tendo em conta que a cidade de Quelimane é habitada por falantes de várias origens étnicas. Assim, o português, no meio urbano, está associado às profissões de prestígio e às atividades que requerem o seu uso (FIRMINO, 2006).

Nesse sentido, Lopes (2004, p. 20) assevera que,

a língua portuguesa permite o acesso a diferentes níveis de poder e à elite, especialmente, à elite dirigente. Na verdade, ter proficiência nesta língua constitui uma verdadeira marca de pertença à elite que, embora muito pequena numericamente, dispõe de vários poderes e controles, designadamente o poder político, um estatuto sócio-económico de nível elevado.

As relações desiguais entre a língua portuguesa e as línguas *bantu* são regidas por um dispositivo de segurança, próprio à biopolítica, que deveria trabalhar com a distribuição ideal do aleatório no interior de uma margem de tolerância, fixando uma média considerada ótima aos limites aceitáveis, além dos quais seria necessário que não se passasse (FARHI NETO, 2010). Nesse caso de diglossia, o exercício biopolítico do poder, não defende os interesses das populações falantes de línguas *bantu* (através da gestão de riscos que, de alguma maneira, ameaçam a vida da população), mas gera exclusão e desconforto em alunos do meio rural que, geralmente, aprendem o português na escola.

O modelo de diglossia apontado por Ferguson (1959) parece não se ajustar perfeitamente a sociedades onde (co)existem mais de duas línguas/variedades porque, no caso específico de Moçambique, há relatos de relações assimétricas entre as línguas *bantu*, por exemplo, o caso do *Citshwa* que se tornou língua de

culto na igreja Metodista Unida. A língua em causa acaba sendo mais prestigiada que as línguas portuguesa, *Gitonga* e *Cicopi* com que coabita, na Província de Inhambane. De igual modo, o *Citshwa* foi a primeira língua *bantu* daquela província a ser arrolada para a comunicação social, especificamente nos programas de rádio.

Um outro exemplo de que o modelo de diglossia apontado por Ferguson (1959) pode não se ajustar perfeitamente ao contexto moçambicano está ligado às práticas tradicionais que prevalecem em todo o território nacional, tais como, a medicina tradicional: nos cultos em que é feita a evocação dos antepassados, as línguas *bantu* assumem um estatuto privilegiado (variedade alta) e o português funciona como língua acessória ou excluída (variedade baixa). Digamos que a forma como as línguas/variedades são encaradas tem a ver com pressupostos sócio-historicamente construídos. Nesse bojo, o conceito de diglossia, como é usualmente apresentado, não dá conta desse pressuposto porque considera os contextos diglóticos como dados adquiridos e não busca os fundamentos sócio-históricos que determinam a sua constituição (FIRMINO, 2006).

Para Jung (2013, p. 104), a diglossia diz respeito a

comunidades multilíngues e/ou bidialetais em que o uso das línguas ou variedades é marcado por uma relação assimétrica. Uma das línguas ou variedades é considerada dominante, que goza de prestígio, a instrução escolar geralmente acontece nessa língua. Portanto, as crianças falantes de uma variedade local devem participar de práticas letradas nessa língua.

A visão de Jung (2013) é mais abrangente, porque se refere aos contextos multilíngues como o moçambicano que é marcado por uma ampla diversidade linguística. Podemos acrescentar que o conceito de diglossia, em contextos multilíngues quanto o moçambicano, diz respeito à coabitação de línguas e ou de dialetos dos quais a opção por uma língua ou variedades é marcada por uma relação desigual, isto é, uma das línguas ou variedades considerada privilegiada pode ser usada no processo de ensino e nas práticas religiosas e tradicionais. Por exemplo, as línguas arroladas para o ensino bilíngue gozam de maior prestígio que as línguas não envolvidas nesse processo.

Porquanto, o entendimento do tipo de relações que os alunos falantes de línguas *bantu* estabelecem com a escrita constitui um desafio não só para os professores nas suas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, como

também para pesquisadores locais que, múltiplas vezes, são obrigados a considerar as situações linguísticas próprias das comunidades e as suas relações sócio-históricas com a escrita.

As línguas *bantu* são consideradas como sendo o marco da identidade cultural e a língua portuguesa funciona como marco fundamental da nacionalidade ou da unidade nacional. Desde a época colonial, a relação entre as línguas *bantu* e a língua portuguesa foram baseadas em papéis sociais diferentes porque

a política linguística, da mesma forma que outras políticas, foi usada como instrumento de dominação, fragmentação e integração, dentro de uma estrutura política dominante. Assim, utilizando a língua portuguesa como instrumento de dominação, não é de surpreender que as línguas moçambicanas tivessem sido ignoradas, quando não hostilizadas, pela ordem colonial (LOPES, 1999, p.75).

A ignorância e a hostilização das línguas *bantu* prolongou-se até o período pós-independência. Porém, nos meados dos anos 80 e início dos anos 90 surgiram iniciativas tendentes à promoção das línguas nacionais que culminaram com a introdução experimental da educação bilíngue no ensino básico entre os anos de 1993-1997, nas províncias de Gaza e Tete. Na fase inicial, estiveram envolvidas, respectivamente, as línguas *Changana* e português e *Nyanja* e português.

Daí em diante, estavam criadas as condições mínimas para que as línguas *bantu* estivessem presentes no EB sob o fundamento de que o processo educativo, em qualquer sociedade, só produz resultados “se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece, respeitando-se, deste modo, os pressupostos psico-pedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e os seus direitos humanos” (MEC/INDE, 2004, p. 30). Sob tal perspectiva, as línguas *bantu*, enquanto línguas maternas de grande parte dos moçambicanos, são encaradas como determinantes para a identidade ética e cultural do indivíduo logo a sua preservação concorre para a consumação de um direito humano básico.

Do ponto de vista estratégico, a introdução das línguas *bantu* no ensino primário, que ainda continua restrita, compreende três modalidades: programa de educação bilíngue: línguas *bantu*- Português/L1. Nesses casos, uma das línguas *bantu* funciona como meio de ensino e aprendizagem nas séries/classes iniciais e a língua portuguesa funciona como disciplina; programa de ensino monolíngue em português – L2 com recurso às línguas *bantu*. Nesse contexto, o processo de ensino

e aprendizagem é feito em português e recorre-se a uma das línguas *bantu* para aclarar alguns aspectos e programa de ensino monolíngue em português e línguas bantu como disciplina. Nesse caso, uma das línguas *bantu* funciona como disciplina opcional, em programas em que o português é o meio de ensino. O MEC/INDE (2004) ressalta que a educação bilíngue deve ser promovida em zonas linguisticamente homogêneas nas quais há uma convergência de culturas e línguas, por exemplo as zonas rurais. Como tal, os direitos linguísticos das crianças falantes de línguas *bantu* na periferia das cidades e nas regiões de fronteira linguística não são assegurados pelas políticas públicas de educação, enquanto diretrizes de ações biopolíticas, uma vez que a educação bilíngue foi concebida para as zonas ditas linguisticamente homogêneas. Considerando a restrita amplitude da educação bilíngue, em Moçambique, podemos dizer que a questão dos direitos linguísticos continua sendo um desafio para o setor da educação. Esse aspecto tem contribuído, em parte, para a (re)afirmação dos (des)encontros entre o rural e o urbano no país.

Convém ressaltar que não concordamos com a perspectiva de homogeneização linguística e cultural porque apaga ou silencia as particularidades individuais dos falantes, isto é, seria necessário que as práticas pedagógicas de letramento contemplassem o repertório linguístico de todos os alunos. Aliás, os espaços considerados linguisticamente homogêneos são, na visão de ALTENHOFEN; BROCH (2011) e BROCH (2014), multilíngues. Razão esta de nos mantermos em direção a um caminho que nos possibilite alguma contribuição para a formulação de políticas oficiais e programas voltados para uma pedagogia do plurilinguismo. Trata-se de um tipo de inclusão que promove a consciência sobre os usos e os significados de toda e qualquer manifestação de linguagem, tendo como base os repertórios linguísticos e a cultura dos alunos e da comunidade local na qual a escola está inserida (ALTENHOFEN; BROCH, 2011).

Moçambique adotou um modelo de bilinguismo designado transicional com algumas características de manutenção no qual a língua local é usada nos primeiros anos para estabelecer a ligação entre a casa e a escola. Assim, a língua local é um instrumento que facilita a aprendizagem da língua oficial, mais tarde, isto é, nas séries/classes iniciais (1^a e 2^a), as aulas são exclusivamente ministradas na língua materna do aluno e o português aparece como disciplina ministrada na sua vertente oral. Nas séries subsequentes, o português surge como fonte para o ensino da leitura e da escrita (MENEZES, 2013).

De um modo geral, embora os programas de educação bilingue definam como prioridade a valorização das línguas e culturas locais, elas são silenciadas e, de certo modo, apagadas porque os mesmos programas, enquanto dispositivos vinculados ao pacto de segurança, preconizam que os professores dominem “o português padrão” para que por sua vez, os alunos também o dominem porque serão avaliados como alunos das zonas urbanas que supostamente falam o ‘o português padrão’” (PATEL, 2012, p. 153) e não existe um modelo consistente de formação contínua de professores para a educação bilíngue (PATEL, 2012).

Por seu turno, António (2018) sublinha que o português em Moçambique proporciona práticas de subjetivação que se definem e se legitimam através do dispositivo do pacto de segurança que confere ao português o estatuto de língua oficial e, por via disso, impõe a obrigatoriedade do seu uso no ensino e na formação de professores, determinando os conteúdos a serem abordados em sala de aulas.

Nesta seção, abordamos a situação linguística de Moçambique sob o viés do multilinguismo, plurilinguismo, diglossia e bilinguismo. Vimos que o país é multilíngue e, por via disso, os falantes estão mergulhados numa sociedade em que se podem constituir linguisticamente plurais porque podem recorrer a mais de uma língua para manifestar o seu conhecimento de mundo. Sob tal orientação, começam a emergir os primeiros indícios de inclusão linguística em pontos bem determinados, ainda assim, a língua portuguesa goza de maior prestígio que as demais línguas, haja vista que os direitos linguísticos da maioria da população não são assegurados pelo Estado no exercício da governamentalidade, configurando-se a exclusão pela língua.

Na seção seguinte, visamos apresentar a política linguística de Moçambique, buscando enfatizar questões sobre como o governo no exercício da governamentalidade, cujos pilares assentam na biopolítica, cria condições de possibilidade que colocam em risco a segurança efetiva de gozo dos direitos linguísticos dos alunos do meio rural.

4.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA DE MOÇAMBIQUE

Esta seção destina-se a compreender os modos como os dispositivos da diversidade linguístico-cultural e pacto de segurança se articulam com as políticas linguísticas na subjetivação das práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura.

Para tal, buscamos as contribuições de Firmino (2006), Lopes (2014), Macaringue (2014), Calvet (2007), Rajagopalan (2013, 2014), Maher (2013), Garcez (2013) cujas reflexões permitem um domínio aprofundado em torno do funcionamento das políticas linguísticas que parecem ser um nó nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, no contexto multilíngue moçambicano.

Desde os tempos mais remotos, os seres humanos tiveram a preocupação de prescrever o uso correto da língua ou de legislar sobre o uso dela. De igual maneira, os Estados-Nação também privilegiaram algumas línguas em detrimento de outras. Um dos exemplos disso, veio da Grécia antiga quando se estabelecia a oposição direta entre o idioma grego e a fala dos bárbaros. Essa oposição esteve na origem do conceito de língua que, desde muito cedo, se desenvolveu por oposições binárias: língua vs. formas primitivas de comunicação, grego vs. idioma dos bárbaros. Aliás, para que o grego se firmasse como uma língua no sentido individualizante do termo, houve que passar por uma experiência humilde e reconhecer que se encontrava em pé de igualdade com o bárbaro a quem tanto temia e odiava (RAJAGOPALAN, 2013). Essas práticas em volta e com a língua corporizam formas de manifestação das políticas linguísticas.

Os conceitos de política linguística e planejamento linguístico são relativamente novos no seu sentido institucionalizado, mas designam fenômenos antigos. O primeiro diz respeito à “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” e o segundo, a “sua implementação” (CALVET, 2007, p. 11), isto é, a execução de atividades concretas decorrentes da adoção de decisões do âmbito político. No entanto, a distinção entre ambos os conceitos parece ser improcedente na medida em que o estabelecimento de decisões políticas deveria ser acompanhado da sua concretização.

Para Lopes (2004, p. 91),

a política linguística consiste num corpo de ideias, leis, regulamentos, regras e práticas, que visa materializar a pretendida mudança linguística nessa comunidade. A planificação linguística consiste num conjunto de actividades que visa mudanças linguísticas numa determinada comunidade de falantes, e cuja intenção, ao nível das autoridades competentes, assenta na manutenção da ordem civil, na preservação da identidade cultural e no melhoramento da comunicação.

A perspectiva apontada pelo linguista supracitado também incide sobre a subordinação entre a política e o planejamento linguístico. Porém, muitas vezes, os desafios surgem quando chega o momento da implementação da política linguística através de atividades que garantam a manutenção da ordem civil e o melhoramento da comunicação. Por exemplo, em sociedades justas e livres, a possibilidade de um falante usar as diversas formas das línguas maternas como estratégia de comunicação é inquestionável. No entanto, em Moçambique, essa possibilidade é restrita a um ínfimo grupo de cidadãos (PAULA; QUIRAQUE, 2016), isto é, os falantes do português amparados pela Constituição da República.

Sob tal direção,

os papéis funcionais que oficialmente são atribuídos às línguas autóctenes num contexto em que institucionalmente são minorizadas tendo em conta o seu uso restritivo nas escolas, em dissonância com o que está previsto no texto constitucional, abrem uma janela de cogitação sobre o alcance político-ideológico subjacente à sua tipificação como línguas nacionais, tendo em conta que elas estão fragmentadas e que o Estado não tem políticas claras e sólidas para o seu fomento no contexto sócio cultural e educacional do país, e o sonho de um projecto bilingue com recurso ao Português e uma língua bantu predominante nas regiões continua numa hibernação latente (MACARINGUE, 2014, p. 106).

No campo educacional e linguístico moçambicano, persistem certas dúvidas em torno da noção de políticas linguísticas, sobretudo, porque surgem reflexões sobre a abrangência do termo “política”. Como se destaca, esse termo, na sua dimensão polissêmica, pode significar, a um só tom, a capacidade de negociar, persuadir e relacionar-se com os outros buscando determinados interesses. Noutras vezes, o termo política linguística parece estar associado à “militância linguística” em favor de línguas prestes a morrer ou línguas ou variedades que sejam discriminadas. A este respeito, Rajagopalan (2013) destaca que a militância é parte da política linguística, mas uma ínfima parte, não se limitando nela.

No artigo intitulado *O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país*, Rajagopalan (2014, p. 78-80) encerra a discussão sobre a “suposta” ambivalência e abrangência do termo política linguística nos seguintes termos:

o linguista não tem nenhum direito a um palco privilegiado na tribuna quando o assunto é a política linguística de um país. Explico. A

‘política linguística’ é política por excelência. A palavra *linguística* entra como um simples adjetivo, e se refere à *língua*, e não à ‘linguística’ enquanto uma disciplina. Confusão em torno dessa questão tem gerado muito mal-entendido e discussão totalmente descabida e desnecessária. [...] A política linguística não é simplesmente a velha linguística temperada por uma pitada de política e embalada para servir novos propósitos. As premissas que foram utilizadas para erguer os alicerces da ‘ciência linguística’ impedem que ela sirva como instrumento na hora de formular a política linguística de um país.

Posto isto, resta-nos entrar para o âmago da situação que nos trouxe a esta reflexão, o que é política linguística⁴⁹? Como temos visto, a resposta a esta pergunta não é tão simples como parece. Antes de mais nada, vale lembrar que ela é um ramo da política, por conseguinte, a disciplina ideal para o seu estudo é a ciência política.

Dessa forma, seria, igualmente complexo, que assumíssemos que a política linguística se posiciona como uma ciência no sentido matemático. Afinal, as ciências exatas são regidas por regras claras que geram verdades por via da experimentação, assim, os resultados “são repetíveis, podem e devem ser constatados, controlados e medidos. A experimentação não passa de um inquérito sobre fatos artificialmente provocados” (FOUCAULT, 2015, p. 196). No campo das ciências, reina a lógica certa e infalível cujos procedimentos são sempre previsíveis e rotineiros. Assim, seria mais conveniente que olhássemos para a política linguística como sendo uma “arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21). Da mesma forma que a política, no seu sentido amplo, é a arte de conduzir o governo ou a administração de assuntos públicos de um Estado.

Se a política linguística está fortemente vinculada à política, na sua acepção mais abrangente, do que à linguística, então, permitam-nos ressaltar que todos os cidadãos de uma nação têm o direito e o dever de participar das discussões sobre a vida das línguas de um país. É uma questão de cidadania que as pessoas tenham o direito de expressar livremente as suas opiniões sobre a convivência linguística em

⁴⁹A política linguística pouco ou nada tem a ver com a Linguística, disciplina que se constituiu entre os meados e os finais do século XIX, tendo alcançado o seu auge na segunda década do século seguinte, com a publicação do livro *Curso de Linguística Geral* da autoria de Ferdinand de Saussure (1916).

um país como Moçambique. Essas discussões colocam em jogo o futuro das línguas e as relações identitárias daí decorrentes, por isso, insistimos que todos os cidadãos podem ser chamados a participar ativamente das decisões que envolvem as suas línguas.

Em suma, a política linguística concorre para influenciar as atitudes linguísticas das pessoas por isso, logo após a independência nacional, houve uma tendência para transformar a língua portuguesa num instrumento de libertação que pudesse garantir a unidade nacional, mantendo padrões de comunicação que regulam o funcionamento das instituições do Estado. Pelo contrário e em consonância com a política linguística vigente, a língua portuguesa não tem sido capaz de assegurar que os distintos grupos étnicos e linguísticos tenham chances similares de acesso ao funcionalismo público.

Na seção seguinte, faremos breves apontamentos sobre a emergência da língua portuguesa em Moçambique, destacando as formas de resistência ao poder instituído.

4.2.1 Breves apontamentos sobre a emergência da língua portuguesa em Moçambique: Uma forma de resistência

Moçambique, à semelhança de muitos países africanos, como já mencionado, é uma nação cuja diversidade linguística constitui o fenómeno a que chamamos multilinguismo. Esse carácter multilíngue e multicultural deriva da (co)existência entre várias línguas africanas do grupo *bantu* e outras línguas europeias e asiáticas (ver tabela 4, p. 104-105).

Neste momento, conforme os dados resultantes do Recenseamento Geral da População e Habitação de 2007⁵⁰, as línguas *bantu* funcionam como língua materna de cerca de 80% da população com idade igual ou superior a cinco anos. 10,8% da população têm o português como língua materna e 0,23% falam línguas estrangeiras não especificadas.

Com o advento da Independência Nacional em Junho de 1975, o país herdou a política linguística oficial do regime colonial. Desse modo, o português foi adotado como língua oficial supostamente por ser a única que se encontrava em melhores

⁵⁰Disponível em: www.ine.gov.mz. Acesso em: 15. dez. 2017.

condições de suportar os novos desafios que a nação enfrentava na época, a saber: a construção de um Estado moderno, uno e indivisível.

A herança colonial também constituiu a continuidade de uma prática usada pela FRELIMO durante a Luta Armada de Libertação Nacional que passou pela adoção do português como língua de unidade, isto é, “o português foi então escolhido para unir os combatentes nacionalistas que falavam diferentes línguas” (LOPES, 2004, p. 20).

Como podemos verificar neste capítulo, as relações entre o português e as línguas *bantu* datam desde a época colonial, mas sempre foram relações assimétricas e, de certo modo, violentas, pois,

o colonialismo português nunca reconheceu às línguas moçambicanas o estatuto de línguas, subtraindo-lhes todos os predicados susceptíveis de encorajar os moçambicanos a usarem e a ensinarem aos seus filhos como línguas de cultura e de acesso ao conhecimento (NGUNGA; BAVO, 2011, p. 1).

Sob tal viés, é possível verificar que o colonialismo português colocou em funcionamento aquilo que Foucault (2014) designou de “procedimentos de exclusão” cuja função é “conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”, uma vez que “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 2014, p. 9-10).

A materialização desse desiderato de exclusão pela língua encontrou suporte legal com a adoção do estatuto de assimilado pela Portaria 137/1917 de 10 de Janeiro, publicada no Boletim Oficial da Província de Moçambique, nº 2, I série.

A definição do Estatuto de Assimilado significou, em parte, a apresentação de uma política linguística que preconizava um desenvolvimento separado das línguas *bantu*, isto é, esse documento funcionou como um dispositivo, no sentido proposto por Agamben (2009), que seja qualquer coisa que tenha, de algum modo, a capacidade de capturar, determinar, interceptar, assegurar e controlar os gestos, as opiniões e as condutas de seres vivos. Nessa ordem, o dispositivo orienta, segundo uma leitura possível, a exclusão das línguas *bantu* da vida pública dos moçambicanos, ao mesmo tempo que, impõe o uso obrigatório do português.

Vale destacar que a Portaria 137/1917, de 10 de Janeiro, preconizava, de maneira inequívoca, a proibição do uso das línguas *bantu*, estimulando o seu abandono por meio de estratégias que inculcavam nos moçambicanos a mentalidade de desprezo da sua própria língua e cultura.

Diante desse quadro, com a conquista da Independência em 25 de Junho de 1975, a língua portuguesa foi oficializada. Afinal de contas, “já era apelidada de ‘troféu de guerra’ e de ‘símbolo de unidade nacional’, sobreviveu imaculada e ganhou novo estatuto, o de primeira e única língua oficial de Moçambique independente” (NGUNGA; BAVO, 2011, p. 3).

Os atos que culminaram com a adoção do português como língua oficial de Moçambique estiveram centrados numa perspectiva de revitalização da memória discursiva⁵¹, pois “toda a formulação apresenta em seu ‘domínio associado’ outras outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega..., isto é, em relação às quais ela produz efeitos de memória específicos” (COURTINE, 2009, p.104).

Para (FOUCAULT, 1986, p. 114), “não há enunciados que não suponham outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis”, como ilustra a sequência enunciativa abaixo, proferida no seminário da FRELIMO realizado em Tanzânia, em 1971:

[SE6] **Não existe língua de maioria** no nosso país. Escolher uma das línguas moçambicanas como língua nacional seria uma **opção arbitrária** que poderia ter sérias consequências... fomos por isso forçados a utilizar o Português como a nossa língua de ensino e para comunicação entre nós (FRELIMO *apud* LOPES, 2004, p. 20, grifos nossos).

Os argumentos apresentados pela FRELIMO são insustentáveis na medida em que existia, por exemplo, o *Makhuwa* que sempre foi uma língua representativa. Aliás, alguns países com os quais Moçambique partilha fronteiras já tinham oficializado línguas africanas que “contribuíram para o desenvolvimento de uma

⁵¹O conceito de memória discursiva surgiu no decurso das reflexões de Courtine (2008) em torno da *Arqueologia do saber* no qual Foucault (1986) compreende que os discursos têm a possibilidade de gerar um certo número de enunciados que os retomam ou falam deles, isto é, os discursos podem ser retomados infinitamente para além da sua formulação. Em suas leituras, Courtine (2008, p. s/p) compreendeu que “no discurso há sempre um ‘já lá’ e, sendo assim, há uma saturação por uma memória discursiva de formulações enunciadas, repetidas, reproduzidas”. Assim, a memória discursiva refere-se a existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos.

consciência linguística africana [...], facilitando a massificação do uso das línguas africanas nos mais variados sectores de actividade sócio-económica das respectivas sociedades” (NGUNGA; BAVO, 2011, p. 2).

Depois da proclamação da primeira República em Junho de 1975, os dirigentes do Estado continuaram reiterando a opção pelo português como língua oficial do país nos seguintes termos:

[SE7] a necessidade de combatermos o opressor exigia um combate intransigente contra o **tribalismo e o regionalismo**. Foi esta **necessidade de unidade** que nos impôs que a única língua comum – a que servia para oprimir – assumisse uma nova dimensão (MACHEL, 1979 *apud* LOPES, 2004, p. 21, grifos nossos)

e

[SE8] a decisão de se optar pela língua portuguesa, como língua oficial na República Popular de Moçambique, foi uma **decisão política meditada e ponderada** visando atingir um objectivo – a **preservação da unidade nacional** e a **integridade do território**. A história da apropriação da língua portuguesa, como **factor de unidade, nivelador das diferenças**, veio desde a criação da FRELIMO em 1962 (GANHÃO, 1979, p. 2, grifos nossos).

Em [SE7], a questão da memória está subjacente na história (colonial) que “é para uma sociedade, uma certa maneira de dar *status* e elaboração à massa documental de que ela não se separa” (FOUCAULT, 1986, p. 8). Desse modo, o sujeito discursivo resgata a necessidade de combater o “tribalismo” e o “regionalismo”, estabelecendo “relações entre um acontecimento do presente e outros acontecimentos, aos quais o que está em primeiro plano acaba sendo filiado” (POSSENTI, 2006, p. 96), nesse caso específico, retoma-se a exclusão pela língua que sempre foi apanágio do sistema colonial.

Em [SE8], a memória discursiva relaciona-se não só com a apropriação do português pela FRELIMO, em 1962, mas também com a continuidade dessa prática depois da Independência Nacional, em 25 de Junho de 1975, numa perspectiva que, segundo Possenti (2006), visa retomar, revisar, detalhar, supor, citar, etc., recuperando discursos antigos, temas, teses e sendo até matérias de jornais. Esse conjunto de textos já-ditos “começa a remeter não só ao próprio acontecimento, mas também a outros textos e outros acontecimentos que este levou a lembrar” (POSSENTI, 2006, p. 96).

Tanto em [SE6], quanto em [SE7] e [SE8], está marcado um procedimento discursivo que tem por função conjurar poderes, pois “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder pelo qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p. 10).

Porquanto, a regularidade desses enunciados, na sua dispersão, aponta para o uso do português como língua oficial que garantiria a “preservação da unidade nacional e da integridade territorial” e a exclusão das demais línguas *bantu*, em nome do combate do “tribalismo” e do “regionalismo” que trariam “sérias consequências” ao funcionamento da nação.

A medida biopolítica na qual os enunciados se amparam, parece não ser resultado de uma “decisão política meditada e ponderada” uma vez que não teve em conta a população, enquanto seu objeto correlato. O exercício biopolítico deve permitir o governo da população com base em mecanismos de poder que visam garantir a sua segurança, isto é, a biopolítica estabelece “o exercício do poder do Estado como cuidado com a vida da população, diante da virtualidade dos perigos que constantemente [a] ameaçam” (FARHI NETO, 2010, p. 20).

Sob tal perspectiva, o dispositivo do pacto de segurança funda-se numa contradição na medida em que não cumpre as suas atribuições de garantir mais vida à população, através de mecanismos que permitam prever perigos, tais como a exclusão pela língua e as adversidades daí decorrentes. Tal cenário, está claramente exposto nos seguintes enunciados:

[SE9] Artigo 9º - O Estado valoriza as **línguas nacionais** como património cultural e **educacional** e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como **línguas veiculares**. Artigo 10º - A **Língua Portuguesa é língua oficial** em Moçambique (Constituição da República, 2014, grifos nossos).

A Constituição da República, enquanto dispositivo, modela condutas de seres viventes, ao mesmo tempo que, controla seus gestos e suas opiniões sobre como e onde as línguas devem ser usadas. Nessa ordem, a língua portuguesa que é oficial deve ser usada em comunicações formais e as demais línguas *bantu*, que são

línguas veiculares, restringem-se ao domínio familiar, conforme o regime de verdade⁵² que o Estado procura impor à população.

Como temos sublinhado, a exclusão das línguas *bantu* encontra-se amparada pelo texto constitucional. Assim, os falantes dessas línguas subjetivam-se à língua portuguesa como forma de encontrar a cidadania tão almejada. Desse modo, os saberes constitucionais criam poderes que são exercidos mediante a (re)produção de verdades que se difundem através de mecanismos institucionalizados, desde a época colonial. Esses regimes de produção e circulação de verdades moldam e regulam o modo como dizemos e nos subjetivamos à língua portuguesa, tendo em vista que

Os discursos são as lentes através das quais, a cada época, os homens perceberam todas as coisas, pensaram e agiram; elas se impõem tanto aos dominantes quanto aos dominados, não são mentiras inventadas pelos primeiros para dominar os últimos e justificar sua dominação (VEYNE, 2014, p. 50-51).

São essas lentes que nos mantêm prisioneiros dentro de um aquário de onde “não podemos pensar qualquer coisa em qualquer momento, pensamos apenas nas fronteiras do momento” (VEYNE, 2014, p. 49).

Diante disso, consideramos que o saber, o poder e a verdade relacionam-se intimamente com vista a produzir a subjetivação à língua portuguesa porque o “poder põe em ação o saber e todo um dispositivo de leis, de direitos, de regulamentações, de práticas, e institucionaliza o todo como sendo a própria verdade” (VEYNE, 2014, p. 55).

Como não existe poder sem resistência, em todos os momentos da implantação do português como língua oficial em Moçambique houve várias formas de resistência, de entre elas, podemos citar os pronunciamentos de Mondlane⁵³ (1967, p. 79, grifos nossos):

[SE10] Os elementos positivos da nossa vida cultural, tais como as nossas **formas de expressão linguística**, as nossas músicas e danças típicas, as peculiaridades regionais de nascer, crescer, amar e morrer **continuarão depois da independência para florir e embelezar a vida** da nossa Nação. **Não há antagonismo entre as**

⁵²A noção de regime de verdade designa as condições e as regras, cujo exercício os discursos podem ser considerados verdadeiros ou falsos em uma determinada sociedade.

⁵³Eduardo Mondlane foi o primeiro presidente da FRELIMO.

realidades da existência de vários grupos étnicos e a Unidade Nacional.

Em [SE10], está marcada uma forma de resistência ao poder colonial que, por um lado, pretendia desconstruir todos os elementos importantes da “nossa vida cultural”, como as “formas de expressão linguística” e, por outro lado, estava desestabilizando a unidade entre os “vários grupos étnicos”, e ao poder exercido pela própria FRELIMO na adoção do português “como a nossa língua de ensino e para comunicação entre nós” (FRELIMO *apud* LOPES, 2004, p. 20). Daí, constatamos que a resistência contra uma relação de poder ocorre, constantemente, a partir das redes de poder, como vimos no enunciado, já há pouco, apresentados.

Desse modo, reiteramos que “onde há poder, há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem pela estrutura social” (MACHADO, 2015, p. 18). Assim, o poder funciona como uma rede de mecanismos a que ninguém pode escapar, pois se dissemina por toda a estrutura social. Em cada um dos pontos dessa estrutura social, surgem focos de resistência, porque o poder não é algo que se detém, nem um lugar que se ocupa, mas sim uma relação de forças, por isso, vale dizer que “não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, e, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder” (MACHADO, 2015, p. 28).

Sob tal direção, importa realçar que a oficialização do português no contexto multilíngue moçambicano constitui-se em nome da preservação da vida da população e da unidade nacional, mas, na prática, decretou-se a exclusão dessa mesma população pela língua, “reforçando assim o núcleo paradoxal da biopolítica, segundo o qual a manutenção da qualidade de vida de uns implica e exige a destruição da vida de outros” (DUARTE, 2008, p.54).

As outras formas de resistência decorrentes da oficialização do português manifestam-se através das interferências linguísticas presentes em vários enunciados proferidos por sujeitos moçambicanos, tal como Menezes (2014, p. 59) destaca:

o português de Moçambique (PM), tal como afirmam os linguistas moçambicanos, é um português com marcas de interferência, das línguas *bantu* para o português padrão europeu (PE). É um português que está em processo contínuo de mudança, quer através do não respeito das regras gramaticais da norma do PE, quer através da emergência de um novo léxico, derivado de empréstimos lexicais de outras línguas que coabitam com o português falado em Moçambique.

Nessa conjuntura, as interferências linguísticas são fenômenos eminentemente sociais decorrentes do contato entre a língua portuguesa e as línguas *bantu*. Condição de possibilidade para que as interferências linguísticas que se verificam no português falado em Moçambique consubstanciem o processo de nativização da língua, enquanto fenômeno de resistência. Por conseguinte, vão emergindo e circulando enunciados outros que corporizam o português atualmente falado em Moçambique num processo de resistência aos poderes e saberes subjacentes à oficialização da língua portuguesa num contexto linguístico diferenciado do europeu.

Na seção seguinte, tecemos discussões e reflexões sobre o papel do professor de língua portuguesa no contexto multilíngue, marcado pela exclusão de línguas e culturas.

4.2.2 O professor de línguas e as políticas linguísticas nacionais

Em Moçambique, a política linguística vêm sendo definida e implementada desde a era colonial. Mesmo fazendo-se presente no campo educacional, o envolvimento do professor de línguas nem sempre acompanhou de forma efetiva a implementação e funcionamento da política linguística. Vale lembrar que, na época colonial, a política linguística decorria de imposições feitas do topo à base, o que correspondia ao movimento da metrópole para as províncias ultramarinas (colônias), sem que houvesse um conhecimento das especificidades linguísticas e culturais dos povos que eram governados por meio da língua portuguesa. Assim, língua foi usada como instrumento de dominação dos povos indígenas. Esse cenário não só excluiu os professores do exercício do seu direito político de opinar em torno da implementação e convivência linguística, como também marginalizou todos os cidadãos moçambicanos desse direito nobre. Em decorrência disso, tanto os professores, quanto outros cidadãos testemunharam um processo de difusão da língua e cultura portuguesa como língua materna dos assimilados e da ínfima minoria de alunos nativos que teve acesso à educação naquela época. Nesse âmbito, tanto um quanto o outro grupo tinha uma das línguas *bantu* como língua materna, mas ninguém se preocupou com esse pormenor, diga-se de passagem,

Portugal tinha basicamente um interesse colonizador que, de nenhuma forma, permitia que as adversidades locais fossem atendidas.

Aos poucos, com o advento da Independência Nacional em 25 de Junho de 1975 e mesmo antes, nas Zonas Libertadas⁵⁴, foram se criando condições para que o debate sobre a política linguística fosse ampliado. Entretanto, a herança colonial imperou em todos os esforços de inclusão de professores e da comunidade, em geral, no debate político sobre as línguas e culturas, quando o primeiro Presidente de Moçambique, Samora Machel, proferiu a seguinte frase: “Morra a tribo, para que nasça a Nação” (MACHEL, 1970 *apud* GOMÉZ, 1999).

Com esta célebre frase, pretendia-se fundar a nação e promover os princípios da moçambicanidade tão almejados, na época, contudo, Moçambique acabou por vivenciar um cenário no qual as línguas *bantu* foram excluídas novamente das escolas e das situações formais de comunicação, em nome do nascimento da nação. Esse enunciado retoma outros enunciados já-ditos, na época colonial, cujo fundamento era “deixar morrer” os valores culturais do nativo através da política de assimilação do Estado colonial e “fazer viver” a língua portuguesa à luz da tão almejada “unidade nacional”. Diante disso, fica claro que “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e papéis” (FOUCAULT, 1986, p. 114).

Sob a espessura da história e da memória, os enunciados

são suscetíveis de serem favoravelmente retomados nas redescobertas da leitura; quando muito, podem ser aí descobertos como portadores das marcas que remetem à instância de sua enunciação; quando muito, essas marcas, uma vez decifradas, podem liberar, por uma espécie de memória que atravessa o tempo, significações, pensamentos, desejos, fantasmas sepultados (FOUCAULT, 1986, p. 142).

Podemos dizer que a revitalização desse enunciado cujas marcas atravessam o passado através da sua historicidade, assenta no sistema do biopoder que se outorga o direito de matar a tribo para fundar a nação em nome da “eliminação do perigo biológico e ao fortalecimento, diretamente ligado a essa eliminação da própria espécie ou da própria raça” (FOUCAULT, 2016, p.115). Entende-se, por assim dizer,

⁵⁴Zonas Libertadas são os territórios conquistados ao longo da luta de libertação nacional que se estendeu de 1964 a 1974. A FRELIMO implantou nesses lugares a educação em Língua Portuguesa.

que, na visão do sujeito, a manutenção de várias tribos seria perigosa para a preservação do Estado.

Na década de 1980, começam a surgir opiniões favoráveis à diversidade linguística e cultural de Moçambique. Nesse sentido, Firmino (1998, p. 255-256) considera que

estas novas opiniões defendiam a definição de uma política linguística que, além de reconhecer o português como língua oficial e símbolo da unidade nacional, apoiava também o uso das línguas bantu, partindo do princípio de que a reconstrução nacional, assim como, a participação e identificação total com a nação/estado eram/são inatingíveis sem se recorrer a estas línguas, pois, a língua portuguesa não é falada por todos moçambicanos e a maioria deles conduzem as suas vidas diárias apenas nas línguas bantu.

De igual modo, Ngunga e Bavo (2011) revelam que, na década de 1980, surgem opiniões conducentes à promoção das línguas *bantu* através do alargamento do número de línguas na comunicação social, bem como a sua introdução no sistema de educação como forma de garantir a participação da maioria de moçambicanos nos processos de desenvolvimento.

Daí em diante, foram surgindo várias vozes defendendo a necessidade de a escola assumir o seu papel transformador, aproximando-se do contexto local para que possa dar voz à diversidade linguística e cultural através de uma pedagogia do plurilinguismo, isto é, um conjunto de práticas pedagógicas de letramento que dão conta das línguas e culturas dos alunos (MENEZES, 2013; MACARINGUE, 2014; PAULA; QUIRAQUE, 2016; ANTÓNIO, 2018).

Lopes (1999, p. 80), no mesmo sentido, destaca que

no contexto moçambicano, parece-nos ser de fundamental importância uma política linguística esclarecida em relação à preservação das línguas faladas pelas diversas etnias, ao mesmo tempo que se possa oferecer a elas a oportunidade de ingressarem em uma comunidade mais ampla.

Desse modo, o Sistema Nacional de Educação vê-se diante de inúmeros desafios que vão desde a (re)organização das escolas e dos programas com vistas a lidar, de forma amistosa, com o repertório linguístico dos alunos, através do mapeamento da pluralidade linguística na escola, até a ruptura com a tradição

curricular que promove a exclusão pela língua mediante a obrigatoriedade do ensino do português num país profundamente marcado pela diversidade linguística.

Na contemporaneidade, os professores de língua ganharam espaço para que possam se envolver cada vez mais nas discussões sobre a política linguística. Afinal, hoje, melhor do que nunca, os professores de línguas estão melhor capacitados profissionalmente para agir em conformidade com as macropolíticas vigentes. Porém, ainda registram-se desafios ligados à forma como os currículos são desenhados e implementados, isto é, as decisões curriculares vão do topo à base, cabendo ao professor a difícil missão de cumprir, sem muito espaço para questionamento.

Quanto a este aspecto, o Plano Curricular de Formação de Professores Primários exige que não só os professores/formadores de línguas, como também os de outras áreas tenham um envolvimento político ativo sobre a língua como se pode ver no excerto a seguir:

a Língua Portuguesa deverá merecer um tratamento privilegiado por parte de todos os formadores, independentemente da disciplina que leccionam, porque ela é a língua de instrução e o seu domínio deve ser assegurado por todos os intervenientes no processo de formação (MEC/INDE, 2006, p. 16).

O envolvimento dos professores de línguas e de outros nas políticas linguísticas de nível macro não pode fazê-los perder o direito de opinar, em fórum apropriado, sobre o que quer que seja no âmbito da convivência entre línguas no contexto multilíngue moçambicano. O fato de as directrizes curriculares orientarem para o tratamento privilegiado da língua portuguesa nas aulas não pode ofuscá-los de trazer e partilhar experiências de trabalho com as línguas no meio rural onde grande parte das crianças chegam à escola sem saber falar a língua de ensino. Importa considerar que a diversidade linguística é considerada como sendo desafiadora na medida em que,

a questão da língua é um dos factores que maior influência exerce no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade, na medida em que a maior parte dos alunos moçambicanos, que entra na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua de ensino (MEC/INDE, 2004, p. 12).

Desse modo, pensamos que os professores precisam de influenciar o sistema relativamente as suas inquietações resultantes das práticas pedagógicas de letramento, naquele contexto multilíngue, porque cada escola apresenta as suas características particulares de coabitação de línguas. O envolvimento de professores nas discussões sobre a política linguística de Moçambique pode, de certa forma, contribuir para que se reduzam casos de homogeneização dos desafios que os professores de português enfrentam no exercício de suas funções, ao mesmo tempo que se podem dar passos significativos para que se continue caminhando para a adoção de uma pedagogia do plurilinguismo que não se restrinja no modelo de bilinguismo transicional que se adotou em algumas (pouquíssimas) escolas de Moçambique.

A falta de conscientização linguística nas escolas e na sociedade moçambicana faz com que, de quando em quando, professores sejam flagrados denegrindo alunos que falam línguas minoritárias ou relacionando o insucesso escolar de alguns alunos com o fato de serem falantes de determinadas variedades/línguas ou ainda por possuírem certos sotaques. Porquanto, revela-se necessário corrigir esses cenários mediante a promoção de ações de conscientização linguística que ajudem na construção de uma pedagogia do plurilinguismo que incida na compreensão da relevância e do papel da pluralidade linguística e cultural como atributo fundamental da constituição identitária moçambicana e da socialização dos indivíduos, no mundo multilíngue e globalizado, e de popularização da linguística na sociedade e na escola de tal modo que se naturalizem os diversos usos de línguas, variações e funções da linguagem humana.

Sobre tais condições, o mais grave e comum, é que os professores de disciplinas diferentes do português têm um posicionamento “aparentemente neutro” em relação à política linguística. Esses professores esquecem-se não só da sua responsabilidade⁵⁵, enquanto professores, como também da necessidade do seu engajamento político nas causas sociais através da influência do poder público para a adoção de uma política linguística inclusiva, concorrente para a implantação de uma pedagogia do plurilinguismo.

⁵⁵Aqui, não só está em causa a responsabilidade do professor, mas a questão da diversidade linguística e cultural associada à norma culta que se deve ensinar em Moçambique, o Português Europeu, variedade de Lisboa.

Em suma, o ensino de línguas é uma atividade constitutivamente política, suscetível de conotações negativas relativas à forma como se olha para a questão linguística. Às vezes, corre-se o risco de ser mal entendido pelos políticos locais que têm sido bastante intransigentes em relação aos servidores públicos que pensam de forma diferente do verdadeiro da época. Temos que sublinhar que tanto em Moçambique, quanto em outras sociedades, a verdade “é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social” (FOUCAULT, 2015, p. 52).

Rajagopalan (2014, p. 81) sublinha que

a sala de aulas é um lugar onde, queiramos ou não, a política linguística desabrocha de forma sutil ou, às vezes, explícita, muito embora ela também seja constantemente negada, ignorada, ou até mesmo repudiada com base em ideias questionáveis do professor no contexto educacional.

Assim, os professores são responsáveis por conduzir, constantemente, o debate sobre a política linguística em sala de aulas, mas sempre em direção ao respeito pela diversidade linguística e cultural e pelos limites admissíveis pelas instituições que produzem e fazem circular a verdade na sociedade moçambicana.

Na seção seguinte, trataremos da relação entre as línguas e a identidade na sociedade moçambicana.

4.2.3 A Constituição da identidade através da língua em Moçambique

Como já mencionado, Moçambique é um país multilíngue, por consequência, multicultural na medida em que nenhuma cultura/língua existe em “estado puro”. A cultura/língua vive em permanente construção, desconstrução e reconstrução (Cruche, 2002) como efeito direto do carácter movediço das sociedades.

Em específico, as línguas *bantu*, que coabitam o mesmo espaço que o português estão em permanente contato pelo que o seu estágio atual pode configurar um fenómeno de interculturalidade marcado pelo diálogo de uma cultura com a(s) outra(s) e vice-versa. Desse modo, não seria digno falar de cultura/língua como um elemento estático, homogêneo e contínuo.

Atualmente, temos visto vários trabalhos de pesquisa que estabelecem a relação entre língua, cultura e identidade sob o viés descontínuo, heterogêneo, líquido e fragmentário. Tais relações encontram-se em sintonia com o que afirmam pesquisadores como Foucault (2005), Hall (2006), Pires-santos (2004), Navarro (2011), pois, segundo eles, a identidade se constitui no seio de práticas discursivas descontínuas e dispersas.

Nos estudos arqueológicos foucaultianos, o pesquisador rompe com o princípio segundo o qual o homem seria o centro da história, estabelecendo, a partir daí, o descentramento do homem e revelando que a irrupção dos saberes em torno da identidade, por exemplo, segue uma trajetória descontínua à luz dos postulados da história serialista.

Geneologicamente falando, a história serialista procura “dissipar aquilo que liga os homens a uma identidade, ao fazer aparecer todas as discontinuidades que os atravessam” (NAVARRO, 2011, p. 273). Assim, a perspectiva da AD que estabelece relação entre língua, história e memória na constituição da identidade de sujeitos deve se guiar pela ideia de que a identidade é difusa tal como Foucault aponta:

a identidade, no entanto bem frágil, que tentamos assegurar e reunir sob uma máscara, não passa de uma paródia: o plural a habita, inumeráveis almas nela disputam; sistemas se entrecruzam e dominam uns aos outros. Quando estudamos a história nos sentimos ‘felizes, ao contrário dos metafísicos, por abrigar em nós não uma alma imortal, mas muitas almas mortais’. E, em cada uma dessas almas, a história não descobrirá uma identidade esquecida sempre pronta a renascer, mas um sistema complexo de elementos, por sua vez múltiplos, distintos e que não é dominado por nenhum poder de síntese (FOUCAULT, 2005, p. 278-279).

A identidade que se projeta sobre sujeitos é sempre marcada por uma pluralidade de elementos culturais, não havendo espaço para que os sujeitos sejam vistos ou concebidos como indivíduos culturalmente unos e produtos de uma história contínua.

Para Hall (2006, p. 13), “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”, pois, de um lado, a prática tem mostrado que a identidade resulta de imbricação de múltiplos valores culturais que estão em constante mutação graças à fluidez cultural. De outro lado, a identidade constitui-se pela diferença na medida em que é um efeito de determinadas relações de força

entre um *eu* e o *outro* que se colocam em confronto. Por outras palavras, se entendermos a identidade como aquilo que somos, logo o que somos estará em contraste com o que não somos. Assim, a identidade e a diferença são sócio-historicamente constituídas.

Nessa perspectiva, Pires-Santos (2004, p. 70) destaca que “da mesma forma, se não há lugar para a noção de identidade centrada, unificada, também não há lugar para a linguagem enquanto sistema homogêneo, mas em desequilíbrio, sempre heterogênea e complexa”. Tanto a identidade quanto a linguagem estão enquadradas em práticas discursivas descontínuas e heterogêneas.

Pires-Santos (2004, p. 69) ainda sublinha que “as identidades são construídas e projetadas na linguagem em uso, ou seja, nas práticas discursivas, tendo por isso uma base sócio-histórica e cultural”. Contudo, as identidades são efeitos de uma história serialista que anula qualquer forma de antropocentrismo e (re)vitaliza a multiplicação de descontinuidades como elementos aleatórios.

Diante do viés discursivo sobre a identidade, como se constitui a identidade dos sujeitos na e através da(s) língua(s) em Moçambique?

Em Moçambique, existem duas formas de identificação de sujeitos, a saber: a identidade nacional e a identidade étnica.

A primeira é muitas vezes ligada ao conceito de nação. Nessa visão, a nação é entendida como “uma ‘comunidade imaginada’ cujos membros não sabem muito sobre os seus co-membros, embora exista, em cada mente, um sentido de comunhão que os une” (ANDERSON *apud* FIRMINO, 2006, p. 24). O autor adianta que a nação é limitada na mente dos seus membros já que ela só compreende parte da humanidade e distingue-se de outras nações, enquanto soberana e de comunidade fraternal. Os membros da nação acreditam na soberania do país porque a nação é independente em relação à legislação e se constituem numa comunidade fraternal porque existe entre os co-membros um profundo espírito de camaradagem, mesmo havendo desigualdade e a possibilidade de uns serem explorados ou excluídos.

Sob tal direção, a identidade dos moçambicanos na e através das línguas representa, em parte, a dinâmica que a diversidade linguística exerce naquele contexto multilíngue. Assim, a identidade nacional é constituída unicamente através da língua portuguesa que é constitucionalmente oficial e, por via disso, vinculativa à nacionalidade. Aliás, ao nível da política externa, Moçambique apresenta-se, ao

mundo, como sendo um país de língua portuguesa, silenciando a diversidade linguística.

Nesse contexto, a identidade nacional exige que os membros da nação moçambicana imaginem sua comunidade através da mesma língua, o português. Mesmo que para tal, haja necessidade de se promover oficialmente a exclusão de milhares de moçambicanos pela língua. Nas palavras de Mazula (1995, p. 215),

em 1983, no contexto de ideias liberais no seio da Frelimo, o IV congresso reconhece a diversidade cultural como riqueza nacional e abre-se ao início do estudo das línguas moçambicanas. Mas o congresso omite-se em falar de línguas nacionais, e fala apenas de línguas moçambicanas. Essa diferença é importante: São moçambicanas porque são faladas em território moçambicano, mas, como são incapazes de construir a Nação, não seriam nacionais.

O IV congresso da FRELIMO reconheceu a diversidade linguística como riqueza nacional, mas, de forma estratégica, não conferiu às línguas *bantu* o estatuto de línguas co-oficiais a fim de que pudessem expressar a identidade nacional, sob o pressuposto de que essas línguas seriam incapazes de constituir a nacionalidade moçambicana. A inferioridade a que estão condenadas as línguas *bantu* gera a exclusão pela língua. Fato que impede que muitos cidadãos participem de vários processos de socialização e desenvolvimento do país.

A segunda forma de identificação, identidade étnica, remete-nos à filiação étnica. A noção de etnia apontada por Hall (2006, p. 62) abarca a partilha de características culturais como língua, religião, tradições e costumes. Praticamente, “essa crença acaba, no mundo moderno, por ser um mito. A Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. As nações modernas são, todas, híbridos culturais”.

Em Moçambique, o sentimento de pertença a uma etnia sempre esteve presente, mas, em nome da manutenção das instituições e da preservação da unidade territorial, “continuou o desencorajamento do uso das línguas moçambicanas, agora com nova razão, necessidade de consolidação da unidade nacional que, segundo se dizia, só seria possível através do uso intensivo da língua portuguesa” (NGUNGA; BAVO, 2011, p. 3).

Para POUTGNAT; STREIFF-FENART, (1998, p. 43) a etnia “combina os aspectos biológicos e culturais. Ela é simultaneamente comunidade de sangue, de cultura e língua”. A visão dos autores sobreditos parece ser a mais consentânea

com a realidade moçambicana na qual a identidade étnica constitui-se através das línguas *bantu* pois “a língua autóctone que a pessoa fala ou afirma falar, à qual se refere como ‘minha língua’, é o maior indicador da sua origem étnica, aquela a que pode recorrer para reivindicar a sua identidade étnica (FIRMINO 2000, p. 67).

Em Moçambique, existe uma forte correlação entre língua e filiação étnica por isso, é comum que as pessoas sejam associadas a determinados grupos étnicos apenas porque se suspeita que sejam falantes de uma determinada língua. Às vezes, os indivíduos são identificados com determinadas etnias porque são filhos de pais que pertencem a uma determinada etnia, mesmo que esses indivíduos não falem sequer uma língua *bantu*. Essa forma de identificação e pertença assenta em aspectos de natureza biológica e cultural.

As línguas em Moçambique estão diretamente associadas aos contextos históricos de sua utilização efetiva. É por isso motivo que o Instituto Nacional de Estatística (doravante INE) e as instituições vocacionadas na cartografia linguística do país como o Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas (NELIMO) estabelecem relações entre as línguas e os lugares geográficos onde elas são faladas.

Para Guimarães (2007, p. 48), “as línguas são objetos históricos e estão sempre relacionadas inseparavelmente daqueles que as falam”. Sob tal princípio, não haveria língua portuguesa ou línguas *bantu* sem que fossem considerados os falantes dessas línguas e, por assim dizer, as identidades decorrentes delas.

Em suma, neste capítulo, vimos que o dispositivo do pacto de segurança, em articulação com a política linguística, parece não assegurar o tratamento igualitário da população moçambicana no campo da educação, à luz da biopolítica, uma vez que, apesar de se reconhecer a diversidade linguística e cultural nos dispositivos legais, também se exige que os professores e alunos dominem a língua portuguesa que funciona como língua oficial do país e condição para a reclamação da cidadania moçambicana. As línguas *bantu* são colocadas em segundo plano funcionando como línguas veiculares ditas incapazes de constituir a identidade nacional e promover a “unidade nacional”, assim, se restringem a identidade étnica.

No capítulo seguinte, analisaremos os dados gerados a partir dos questionários respondidos por professores e alunos. A partir dos dados, analisaremos o entrosamento entre os capítulos anteriores nos quais fomos apontando para a incidência de práticas pedagógicas de letramento que ignoram a

diversidade linguística e cultural dos alunos moçambicanos, com base em uma política linguística que promove a exclusão pela língua. No capítulo seguinte, apresentamos as informações que têm a ver com a coleta de dados, isto é, a constituição do *corpus*. Tal *corpus* provêm dos questionários submetidos aos professores e alunos.

CAPÍTULO 5: ABORDAGEM DA PESQUISA: CAMINHOS DA ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM

No quinto capítulo, *Abordagem da pesquisa: caminhos da etnografia da linguagem*, organizamos e sistematizamos, as informações que têm a ver com a coleta de dados, isto é, a constituição do *corpus* que provêm dos questionários submetidos aos professores e alunos. Nessa conjuntura, o capítulo procura apresentar o percurso tomado pelo pesquisador para a geração de dados, evidenciando a etnografia da linguagem, a caracterização do espaço observado, a observação participante, o diário de campo, os questionários e os documentos.

A seção seguinte versará sobre o trabalho de campo, destacando a etnografia da linguagem.

5.10 TRABALHO DE CAMPO: UM POUCO DE ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM

A presente pesquisa é de carácter descritivo-interpretativo sob o viés arqueogenealógico, pois fundamenta-se em posicionamentos filosóficos tendencialmente interpretativos que visam diagnosticar a maneira como o mundo social é compreendido e constituído. Desse modo, elegemos a etnografia como meio para gerar dados qualitativos sobre as práticas pedagógicas de letramento, em contexto multilíngue moçambicano, porque permite imprimir algum esforço intelectual para fazer a descrição criteriosa e aprofundada de ações culturalmente situadas e os seus nexos locais, a partir da observação participante e de questionários dirigidos aos informantes: professores e alunos.

Para Jung (2013), a adoção da perspectiva etnográfica é relevante porque permite reconhecer convenções e suposições a respeito do letramento dos participantes da pesquisa, ouvindo-os e associando suas experiências a outras coisas que possam também estar fazendo.

Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma 'descrição densa' (GEERTZ, 2008, p. 4).

Sob tal direção, a etnografia exige do pesquisador a capacidade de estabelecer relações, neste caso específico, de saber e poder que se encontram no plano da (in)visibilidade das línguas, culturas e sujeitos.

Seno campo do saber, o arquivo funciona como “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 1986, p. 148), então caberá ao analista do discurso estabelecer relações ou fazer uma “descrição que interroga o já-dito no nível de sua existência: a função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte” (FOUCAULT, 1986, p. 151). Essa descrição arqueológica de discursos como prática especificada no elemento arquivo envolve um esforço intelectual.

No campo do saber, o diagrama que, para Deleuze (s/d, p. 102), pode ser definido de três formas, a saber: primeiro, como “a apresentação dos relacionamentos de forças características de uma formação”; segundo, como “a repartição dos poderes de afectar e dos poderes de ser afectado” e, finalmente, o terceiro, como “a mistura das funções puras não-formalizadas e das matérias puras não-formadas”; funciona como emissão e distribuição de singularidades, cabendo ao analista do discurso a tarefa de fazer um “diagnóstico que se concentra nas relações de poder, saber e corpo na sociedade moderna” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 117). Assim, o diagnóstico genealógico visa assinalar à singularidade dos acontecimentos, fora de toda a finalidade monótona.

Em suma, buscamos a perspectiva etnográfica para conhecer a realidade pesquisada, pois ela é “uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica, a própria teoria em ação” (PEIRANO, 2008, p. 3).

Na seção seguinte, fazemos uma breve contextualização do espaço pesquisado.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO OBSERVADO

As escolas primárias completas correspondem ao subsistema de Ensino de Básico ou Ensino Primário, e obrigatório de 7 classes das quais 2 fazem parte do nosso objeto de pesquisa, designadamente, a 6ª e a 7ª classes que são terminais desse ciclo de aprendizagem que a nação-estado disponibiliza de forma

“supostamente gratuita”⁵⁶ aos seus cidadãos, como forma de cumprir o pacto de segurança, cuja essência é defender a população “contra tudo aquilo que constitui uma ameaça a esse princípio que unifica seus elementos isolados num todo natural. Defender a população é garantir a efetividade de seu princípio unificador” (FARHI NETO, 2010, p. 122). Nesse contexto, a nação-estado busca produzir a unidade da população através do favorecimento de processos homeostáticos que tendem a restabelecer o ponto de equilíbrio otimizado entre os alunos que têm e os que não têm condições de suportar os custos escolares; eis a base da gratuidade do EB.

Em Moçambique, as escolas primárias podem ser instituições públicas ou privadas cuja finalidade, por um lado, é de proporcionar a formação básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais e da educação física, estética e cultural. E, por outro lado, é de transmitir o conhecimento de técnicas básicas e desenvolver aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem o ingresso na vida produtiva, ao mesmo tempo que, se desenvolve a personalidade do aluno (LEI nº 6/92). Assim sistematizadas, foi no âmbito da materialização desses objetivos que selecionamos as escolas pesquisadas.

A Escola Primária Completa de Quelimane é pública e fica situada na zona urbana, recebe crianças residentes no centro urbano e na periferia da cidade. Atualmente, a periferia da Cidade de Quelimane é habitada por cidadãos de renda baixa e média.

De acordo com os dados dos questionários, os professores dessa escola encontram-se numa situação de pluralidade linguística, na medida em que apresentam “uma postura linguística plural no indivíduo” (ALTENHOFEN; BROCH, 2011, p. 17). Digamos que a pluralidade linguística dos professores e dos alunos resulta do contato com a diversidade linguística que caracteriza o entorno da própria escola, isto é, o ambiente que circunda a escola caracteriza-se pela coexistência de diferentes línguas desempenhando papéis distintos.

Os quatro professores de português que participaram da pesquisa são graduados em ensino de português e têm experiência de trabalho que varia entre 17

⁵⁶A Lei nº 4/83 define, no seu artigo 7º, a gratuidade do EB, no entanto, os pais e ou encarregados de educação são obrigados a contribuir para a formação de seus filhos (des)amparados pela Política Nacional de Educação (1995), no seu item *financiamento*: “adicionalmente, os pais e as comunidades em geral, deverão a compartilhar nas despesas da educação, bem assim na formação de corpos de gestão das escolas”. Diante disso, os pais estão sujeitos a comprar livros e outros materiais didáticos para seus filhos, uma vez que os disponibilizados pela escola pública são insuficientes.

e 36 anos de trabalho. Nesses termos, o professor que tinha 36 anos de trabalho no ano 2017, estava aguardando pela autorização da sua aposentadoria, uma vez que pela legislação moçambicana os funcionários públicos aposentam-se quando tiverem 35 anos de trabalho.

A Escola Primária Completa de Namacata é pública e situa-se no meio rural, recebendo crianças do meio rural. Grosso modo, o entorno dessa instituição de ensino é habitado por pessoas de renda muito baixa que se dedicam às atividades domésticas não remuneradas e à agricultura de subsistência.

Os professores e alunos dessa escola estão imersos num ambiente de diversidade linguística caracterizada pela coexistência de diferentes línguas no entorno da escola e na sociedade. Esse cenário faz deles indivíduos linguisticamente plurais. De acordo com as características do meio, a principal língua de comunicação informal e familiar é o *Chuwabu*. Nos contextos formais, a língua predominante é o português que cumpre o papel de promover a homogeneidade linguístico-cultural designada, no contexto nacional, de consolidação da unidade nacional, como podemos ver na Lei 4/83, Artigo 4º, nº2, alínea g: “difundir, através do ensino, a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional”.

A Cooperativa de Ensino Kalimany é uma escola particular que se situa no meio urbano e recebe crianças do centro da cidade e da periferia⁵⁷. Pelas suas características, a escola é frequentada por alunos cujos pais têm um poder aquisitivo diferenciado. Haja visto que os valores cobrados como condição de acesso à educação são elevados para ao quadro econômico da região, o que torna inacessível à qualquer pai e ou encarregado de educação.

Os professores dessa escola relataram que são falantes de português e, de pelo menos, uma língua *bantu* o que configura um cenário de pluralidade linguística que tem a ver com capacidade do indivíduo se constituir plural linguística e culturalmente no âmbito da sua exposição à diversidade linguística (ALTENHOFEN, 2013) presente em Quelimane, na Província da Zambézia. O mesmo cenário se

⁵⁷As cidades moçambicanas foram erguidas na época das colônias para atender os europeus que estivessem gerindo os interesses imperiais naquela província. Assim, elas não suportam as demandas demográficas atuais, por isso qualquer projeção urbanística é feita na periferia da cidade. É nesses locais em que novos bairros são construídos e alocados aos funcionários públicos e outros interessados. No entanto, existem os bairros periféricos tradicionais em que há graves problemas de saneamento do meio.

manifesta com os alunos, apesar de grande parte deles ser falante exclusivo de português, na variedade moçambicana.

Considerando o fato de os alunos estarem mergulhados num ambiente linguisticamente diverso, eles podem recorrer a determinadas expressões para clarificar determinadas situações do dia-a-dia ou ainda recorrer a uma determinada variedade de língua para suprir uma demanda de comunicação pontual. Isso faz deles indivíduos plurilíngues, como destaca o Conselho Europeu (2001, p. 23):

à medida em que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas em casa, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência [...]. Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (ou de um dialecto) para a outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra.

Essas transições de uma língua para a outra, ou de uma variedade para a outra, constituem uma habilidade de o falante se fazer plurilíngue na própria língua ou em línguas diferentes. Cenários desse tipo são bastante comuns na Cooperativa de Ensino Kalimany em que fantasiosamente os professores dizem que os seus alunos são falantes de apenas uma língua. Eis o resultado do processo de assujeitamento à língua portuguesa a que tanto os professores, quanto os alunos estão submetidos.

Na seção seguinte, a observação participante é o foco da questão.

5.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante possibilitou-nos captar uma multiplicidade de situações que jamais seriam identificadas através de questionamentos, por isso, o envolvimento do pesquisador com a realidade/comunidade escolar revelou-se fundamental ao percurso da investigação.

Para Marconi; Lakatos (2003), a observação participante permite ao pesquisador projetar a sua personalidade sobre o observado, fazendo inferências.

Inicialmente, o pesquisador procura ganhar a confiança do grupo, fazendo os indivíduos compreenderem a importância da investigação, sem ocultar seu objetivo.

Foi a partir dessa perspectiva, que entre os dias 21 de Janeiro e 05 de Agosto de 2017, estivemos em Moçambique na coleta de dados nas Escolas Primárias de Quelimane, Namacata e Cooperativa de Ensino Kalimany. Nossa permanência em cada escola, foi de aproximadamente dois meses, período em que estivemos observando aulas de leitura e recolhendo informações e documentos sobre a discursivização das práticas pedagógicas de letramento, em contexto multilíngue moçambicano.

Em cada escola, trabalhamos com 4 professores de português correspondentes a 4 turmas, sendo 2 da 6ª classe e 2 da 7ª classe, perfazendo um total de 12 professores. Cada professor recebeu uma codificação específica em conformidade com a instituição de ensino a que está vinculado e a numeração que lhe calhou na ordem dos questionários, por exemplo, PROFPCQ1, para professores da Escola Primária de Quelimane; PROFPCN1, para professores da Escola Primária de Namacata e PROFCEK1, para professores da Cooperativa de Ensino Kalimany.

Fizeram parte dos questionários 40 alunos em cada escola pesquisada, dos quais, 20 informantes eram da 6ª classe e 20 da 7ª classe, totalizando 120 alunos. Os alunos também receberam códigos em consonância com a escola a que pertencem, a saber: ALEPCQ1, para alunos da Escola Primária Completa de Quelimane; AEPCN1, para alunos da Escola Primária de Namacata e ALCEK1, para alunos da Cooperativa de Ensino Kalimany.

Ao longo do processo etnográfico de coleta de dados, as primeiras 2 semanas de observação foram destinadas a familiarização com o contexto pesquisado, uma vez que tanto os professores, quanto os alunos sentiam-se desconfortados com nossa presença constante nas salas de aulas das escolas pesquisadas, mesmo depois de termos esclarecido os objetivos da nossa presença naquelas instituições de ensino. O desconforto de professores⁵⁸ é uma forma de resistência ao poder disciplinar que a escola impõe, afinal de contas, “onde há poder, há resistência, não

⁵⁸É comum que os professores se sintam desconfortados quando, nas suas salas de aula, houver um corpo estranho, mas, no contexto moçambicano, a situação é mais grave porque o poder disciplinar é exercido sobre as suas ações através do “controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1977, p. 126). Esse poder diagramático atua sobre o corpo dos homens ensejando produzir um homem necessário ao funcionamento da sociedade.

existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social” (MACHADO, 2015, p. 18).

Depois do período de familiarização, direcionamos a observação para as aulas de leitura, visando compreender o modo como são feitas as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, nas três escolas selecionadas para a pesquisa.

Observamos 10 aulas de leitura de cada professor. A partir dessas observações, construímos apontamentos em diários de campo que contribuirão para as reflexões promovidas e para as análises desenvolvidas e apresentadas, nas seções seguintes, a começar pelo diário de campo.

5.4 DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo é um instrumento de registros de dados que acompanha o trabalho de qualquer pesquisador que eleja a etnografia no processo de coleta de dados. Esse instrumento tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais de um grupo social, através de anotações, comentários e reflexões sobre a realidade pesquisada (WEBER, 2009).

Para Weber (2009, p. 158-159), é no diário de campo que se deve

relacionar os eventos observados ou compartilhados e acumular assim os materiais para analisar as práticas os discursos e as posições dos entrevistados/[questionados], [...]. É, pois, o diário de pesquisa de que permitirá não somente descrever e analisar os fenômenos estudados, mas também compreender os lugares que serão relacionados pelos observados ao observador e esclarecer a atitude deste nas interações com aqueles.

Diante disso, os diários de campo da presente pesquisa foram produzidos tendo em conta o roteiro de observação de aulas que comporta três itens nucleares, a saber: o plano de aula; a execução/desenvolvimento da aula e a desenvoltura do professor.

Nos primeiros momentos, quando estávamos a tratar das questões burocráticas era comum que os professores perguntassem: “Como vai ser o estágio deste ano? Os estudantes do ano passado sumiram sem dizer nada, mas ajudamos muito.” (DIÁRIO DE CAMPO, PROFPCQ4, 30/01/17); “Quantos estudantes praticantes virão para aqui? Da outra vez, recebi somente três que eram meio

espertinhos” (DIÁRIO DE CAMPO, PROFEPCN2, 04/05/2017) e “De que forma vai se organizar o estágio? Seria bom que fossem meninas dedicadas, porque a direção fica em cima de nós por causado programa” (DIÁRIO DE CAMPO, PROFCEK1, 20/01/2017).

As perguntas dos professores refletem a sua preocupação com as questões organizacionais, pois, muitas vezes, os estágios acabam gerando um trabalho muito intenso para eles e não tem havido retorno por parte das instituições que encaminham os estagiários às escolas, tal como ilustram os seguintes excertos: “Como vai ser o estágio deste ano? Os estudantes do ano passado sumiram sem dizer nada, mas ajudamos muito.” (DIÁRIO DE CAMPO, PROFEPCQ4, 30/01/17); “A Universidade Pedagógica havia prometido dar algumas capacitações, nunca vi nada. Sempre abandonam estudantes aqui e nada” (DIÁRIO DE CAMPO, PROFEPCQ1, 06/02/2017) e “A Universidade pedagógica devia nos pagar por esse trabalho, não é ensinar e não ter nada em troca. Pelo menos um certificado para encher o currículo” (DIÁRIO DE CAMPO, PROFEPCN2, 14/06/2017).

Como os professores soubessem da filiação profissional do pesquisador à Universidade Pedagógica, instituição sem um colégio de aplicação, colocaram as suas preocupações como se estivéssemos nas escolas pesquisadas a serviço da nossa instituição profissional (a qual estávamos vinculados).

Depois de termos dirimido a maior dúvida dos professores que era saber qual era a razão da nossa presença nas salas de aulas o receio continuou nas três instituições pesquisadas como ilustram os seguintes diários de campo:

Quando chegou o momento da observação, o professor mostrou resistência para mostrar o plano de aulas. Mesmo assim, fomos acompanhando as práticas pedagógicas de letramento mediante a observação de aulas e do livro didático, muitas vezes, as aulas eram uma espécie de cópia das atividades presentes nos manuais escolares. Diariamente, o professor perguntava se faltava muito para a minha atividade terminar (Diário de campo, PROFEPCQ2, 02/03/2017).

Nas primeiras aulas, tudo correu bem. Mas depois as coisas foram se complicando, porque os meus questionamentos eram diários. Sempre eu propunha sugestões. A partir daí, ou professor faltava ou aparecia triste. Tive que parar de questionar e foquei-me numa observação quase muda. Mas a minha preocupação tinha a ver com os diálogos permanentes que os alunos faziam numa das línguas *bantu* em plena sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO, PROFEPCN1, 09/05/2017).

O mal-estar governou as nossas interações iniciais, mas rapidamente o ambiente se tornou apropriado para as observações. Os alunos sempre tiveram interesse de participar das aulas mesmo com a presença de um estagiário, como eles me tratavam. Os gestores escolares exerciam bastante o poder através do controle e da vigilância das práticas pedagógicas de letramento (DIÁRIO DE CAMPO, PROFCEK3, 13/02/2017).

Essas foram algumas das incidências do trabalho de campo que nos levou às escolas pesquisadas onde conhecemos a realidade dos nossos informantes através da observação participante.

5.5 QUESTIONÁRIOS

O questionário é “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201). De modo geral, o pesquisador envia o questionário aos informantes e, mais tarde, estes devolvem-nos depois de preenchidos.

Feitas as observações, em cada escola supramencionada, solicitamos que os professores e os alunos preenchessem os questionários sobre as práticas pedagógicas de letramento naquele contexto multilíngue. Os questionários incidiram sobre o perfil linguístico dos informantes, concepções de formação, práticas pedagógicas e normatizações.

Como já mencionado, os questionários foram dirigidos a 12 professores de português e a 120 alunos das escolas pesquisadas. De maneira geral, não houve inconveniências ao longo do processo, exceto o caso de um grupo de alunos do meio rural que teve dificuldades no preenchimento do questionário. Constatada a dificuldade, o professor da classe decidiu ditar respostas como forma de esclarecimento da preocupação apontada pelos alunos. Perante esse fato, tivemos que descartar esses materiais porque tinham informações com interferências do professor regente.

Feito isso, houve que voltar a explicar a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas livres sobre as perguntas abordadas nos questionários.

5.6 DOCUMENTOS

No processo de recolhimento de dados, buscamos documentos oficiais referentes à educação. Os recortes desses documentos vem sendo apresentados e discutidos ao longo de cada capítulo desta tese.

Entendemos que os documentos selecionados para esta pesquisa fazem parte de um arquivo que compreende “uma prática que faz surgir uma multiplicidade de enunciados como tantos acontecimentos regulares, como tantas coisas oferecidas ao tratamento e à manipulação” (FOUCAULT, 1986, p.150). Assim, o arquivo documental desta pesquisa, além dos Diários e dos Questionários, constituiu-se de: recortes da Constituição da República (2004); Relatório sobre o 1º Seminário Nacional sobre o Ensino da língua Portuguesa (1979); Lei nº 4/83 (SNE) atualizada pela Lei nº 6/92 (SNE); Política Nacional de Educação (1995); Plano Curricular do Ensino Básico (2004); Plano Curricular de Formação de Professores (2008); Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos 2010-2015 (2011); Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (2013).

Elegemos recortes desses documentos considerando que o arquivo “não é descritível em sua totalidade; e é incontornável em sua atualidade. Dá-se por fragmentos, regiões e níveis, melhor, sem dúvida, e com mais clareza na medida em que o tempo dele nos separa” (FOUCAULT, 1986, p. 150). Assim, a descrição do arquivo só pode ser feita em partes ou através de recortes que permitam “interrogar o já-dito no nível de sua existência” (FOUCAULT, 1986, p. 151).

É, também, nossa proposição, no percurso de constituição do arquivo, a constituição de sentidos pelo viés da língua, da história e da memória. Por isso, é importante destacar que as respostas aos questionários dirigidos aos alunos e aos professores são, aqui, considerados como documentos na medida em que, o tratamento da materialidade discursiva exige um carácter monumental que começa com a acontecimentalização discursiva. Esta que consiste em construir uma rede causal que procura dar conta das singularidades dos enunciados como resultado de múltiplas relações de força.

Desse modo, a história, cujo nexos resulta de jogos enunciativos, tem uma materialidade que lhe dá suporte e existência material. Assim, é pertinente distanciar a história da justificativa histórica pela qual se deleitou durante muito tempo:

[...] a de que uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças; ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.) que apresenta sempre e em toda a parte, em qualquer sociedade, formas de permanências, quer espontâneas, quer organizadas. O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, *memória*; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar *status* e elaboração à massa documental de que ela não se separa. [...] em nossos dias, a história é o que transforma *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifram rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 1986, p. 7-8).

Sob tal direção, os enunciados-documento devem ser monumentalizados para que a partir daí, se possa fazer a sua descrição intrínseca, isto é, fazer a descrição intrínseca do monumento (arqueologia) corresponde à definição dos “próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” e “se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento” (FOUCAULT, 1986, p. 159).

Na seção seguinte, apontaremos as limitações que tivemos ao longo do percurso da pesquisa.

5.7 VALIDADE E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A validade da pesquisa arqueogenealógica foi conseguida mediante um conjunto de procedimentos que vão desde a aprovação da coleta de dados pelo Comitê de Bioética da Província da Zambézia até a combinação de dados recortados do arquivo constituído por recortes da legislação sobre a educação nos períodos antes e depois da independência. Ademais, seguimos todos os trâmites legalmente aceites pela universidade a que estamos vinculados, como atestam os anexos 1 (Comprovante do Comitê de Bioética para a Saúde da Província da Zambézia – Moçambique), 2 (Declaração de Afastamento para Coleta de Dados) e 3 (Cronograma de atividades de Pesquisa em Moçambique – Província da Zambézia).

Relativamente à fidedignidade dos dados, apontamos uma entre várias possibilidades do olhar e dizer as práticas pedagógicas de letramento, no eixo

leitura, em contexto multilíngue moçambicano. Contrastando os dados, os leitores podem encontrar outras possibilidades de trabalhá-los, de acordo com o viés que julgarem mais conveniente. A opção por estudar as práticas discursivas e pedagógicas de letramento, em contexto multilíngue moçambicano decorre da nossa inquietação com questões relativas à educação básica naquele país onde as ações biopolíticas adotadas pelo governo colocam em risco o respeito pela diversidade linguístico-cultural, conseqüentemente, a ação pedagógica concorre para a manutenção da alfabetização (letramento autônomo) e a ausência de questionamento sobre o envolvimento do aluno com os múltiplos letramentos decorrentes de seu repertório linguístico e cultural plural.

As limitações do estudo foram impostas basicamente pelas condições em que o estudo foi concebido. Planejamos a coleta de dados num ambiente que nos é familiar, porque, dessa forma, não trabalharíamos em terreno instável e arenoso, dado que os problemas educacionais locais sempre foram nos impactando, não só no âmbito da programação das atividades como também no âmbito emocional. Por exemplo, era comum chegar à determinada escola às primeiras horas do dia e não encontrar alunos e professores. O fato de alunos da 6^a e 7^a classes não apresentarem competências básicas de leitura e escrita causou-nos bastante “incômodo e preocupação”, uma vez que os alunos em causa estão terminando o ciclo de aprendizagens gratuitas.

Numa das escolas pesquisadas, houve que inutilizar e repetir o questionário porque todas as respostas eram semelhantes. Feita uma breve acareação, constatamos que o professor ditou as respostas alegando que não queria se comprometer perante o desempenho questionável dos seus alunos.

Conduzimos a coleta de dados em escolas em que os professores foram nossos alunos, em algum momento, isso gerou apreensão por parte deles, pois havia uma ideia generalizada segundo a qual estávamos lá no exercício do poder disciplinar cuja base é o controle e a vigilância. Foi necessário acalmá-los e dirimir a questão mediante muita conversa.

O nosso envolvimento com o assunto ligado às práticas pedagógicas de letramento em contexto multilíngue, às vezes, se confunde com militância em prol das línguas minoritarizadas, do letramento e do senso crítico em alunos do EB.

Em última análise, tivemos que deixar de lado algumas das questões que sempre nos preocuparam, tais como, a identidade dos alunos e as suas nuances, por sugestão da banca examinadora da qualificação. Retomaremos tais aspectos em artigos e outras reflexões que poderemos fazer em outras oportunidades, pós-doutoramento. Nessa conformidade e para que não sobrem dúvidas, não trataremos de parte das respostas presentes no questionário submetido aos alunos.

No capítulo seguinte, apresentamos e sistematizamos os dados da pesquisa, pela prática arqueogenealógica, buscando ratificar o que temos apontado até ao momento: os enunciados dos professores e alunos apontam para práticas pedagógicas de letramento que preconizam a valorização da língua portuguesa, uma vez que tanto os alunos do meio urbano, quanto os do meio rural são avaliados em português, silenciando toda a diversidade linguística que circunda a escola.

CAPÍTULO 6: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DISCURSIVAS DE LETRAMENTO: MATERIALIDADES E(M) ANÁLISE

No sexto capítulo, *Práticas pedagógicas e discursivas de letramento: materialidades e(m) análise*, organizamos e sistematizamos, pela prática arqueogenológica, as sequências enunciativas que constituem o *corpus*, cujos dados provêm dos questionários submetidos aos professores e alunos. Nessa conjuntura, o capítulo procura ratificar o que fora tratado ou discutido, em momentos anteriores, com base em trabalhos de outros pesquisadores, buscando, para isso, materialidades próprias de sujeitos dos locais pesquisados. Agora, trata-se de analisar, pelo movimento descritivo-interpretativo arqueogenealógico, o modo como as condições de emergência, de (co)existência e de possibilidade constituem as práticas discursivas e pedagógicas de letramento das instituições investigadas, a saber: Escola Primária Completa de Quelimane e a Cooperativa de Ensino Kalimany, na zona urbana e a Primária de Namacata, na zona rural.

Conforme mencionado, as instituições de ensino situam-se em Quelimane e Namacata, na Província da Zambézia, em Moçambique. Nas três escolas, submetemos aos questionários 12 professores e 120 alunos. Para a geração dos dados, usamos a pesquisa bibliográfica (recorte de documentos), questionários e observação participante.

6.1 MAPEAMENTO DO PERFIL LINGUÍSTICO-PROFISSIONAL DOS SUJEITOS

Concebemos esta seção a partir das respostas iniciais do questionário submetido aos 12 professores de português da 6^a e 7^a classes das Escolas Primárias Completas de Quelimane e Namacata (instituições públicas) e da Cooperativa de Ensino Kalimany (instituição particular).

A parte inicial dos questionários é constituída de perguntas que têm a ver com o perfil linguístico e profissional dos sujeitos da pesquisa. A partir dessas questões pretendemos reunir informações sobre o repertório linguístico da comunidade escolar, enfatizando o carácter plurilíngue dos professores e a sua experiência profissional. A seguir, apresentamos o quadro¹ que sintetiza os dados linguístico-profissionais de professores:

O mapeamento linguístico-profissional é uma matriz que permite perceber ou ter ciência do contexto social, cultural, linguístico e profissional em que os professores das três escolas pesquisadas se encontram inseridos. Mediante o mapeamento linguístico-profissional, buscamos construir uma matriz do processo histórico de constituição desses sujeitos enquanto professores a partir da relação entre as suas línguas maternas e a língua de ensino: o português, tendo em conta a (co)existência, na sociedade moçambicana, de uma grande diversidade de línguas de toda a ordem, a qual designamos de multilinguismo (ALTENHOFEN; BROCH, 2011).

Quadro 1 - Mapeamento linguístico-profissional dos sujeitos

Questões	Escola Primária Completa de Quelimane				Escola Primária Completa de Namacata				Cooperativa de Ensino Kalimany				
	PROFEPC Q1	PROFE PCQ2	PROFEPC Q3	PROFE PCQ4	PROFE PCN1	PROFE PCN2	PROFE PCN3	PROFE PCN4	PROFE CEK1	PROF CEK2	PROF CEK3	PROF CEK4	
Proveniência	Zambé- zia		Moma- Nampula	Chinde	Maganja da Costa	Quelima- ne	Nauela-Alto Molocue	Quelima- ne	Quelima- ne	Quelima- ne	Quelima- ne	Zambé- zia	Zambézia
Residência	Quelima- ne	Quelima- ne	Quelimane	Queliman e	Quelima- ne	Quelima- ne	Quelimane	Quelima- ne	Quelima- ne	Quelima- ne	Quelima- ne	Quelima- ne	Quelima- ne
Idade	55 anos	56 anos	50 anos	45 anos	33 anos	40 anos	28 anos	33 anos	42 anos	33 anos	51 anos	42 anos	
Experiência	36 anos	36 anos	28 anos	17 anos	9 anos	16 anos	8 anos	2 anos	3 anos	8 anos	32 anos	13 anos	
Língua materna	L. portug.	L. sena	L. portug.	Maindo	Chuwabo	Echuwabo	Elomwe	Echuwabo	Chuabo	Echuwabo	chuwabo	Portug.	
Disciplinas lecionadas		L. portu.	Portug.	Portug.	Portug. Ed. Musical	Portug. eEchuwabo	Portug. e L. inglesa	L. portug. e Ed. Moral e Cívica	Portug.	Portug	.Portug.	Portu.	
Língua de ensino	L. Portug.	L. Portu.	L. Portug.	L. Portug.	Portug.	Portug.	Portug.	L.Portug.	L. portug.	Portug.	Portug.	Portug.	

Fonte: autoria própria, 2018.

Nas escolas pesquisadas, os professores, grosso modo, são naturais da Província da Zambézia, com exceção de dois, isto é, um (PROFEPCQ2) não respondeu a questão e o outro (PROFEPCQ3) é natural da Província de Nampula. Têm como línguas maternas as seguintes: língua portuguesa, *cisena*⁵⁹, *maindo* (diáleto do *echuwabu*)⁶⁰, *echuwabu*⁶¹ e *elomwe*⁶². As línguas supracitadas não só funcionam como meio de comunicação, como também são vetores de identidade étnica, pois permitem a inserção dos falantes, que as têm como línguas maternas, em determinados grupos étnicos. Sob tal direção, as línguas *bantu* e a língua portuguesa falada em Moçambique são símbolos de identidade e patrimônio cultural, apesar de não se ter nacionalizado o português, como Firmino (2006, p. 171) sublinha:

o processo de nativização que o Português está a sofrer em Moçambique fornece evidências adicionais de que se está a tornar um importante instrumento para veicular o universo cultural do país. Transcendeu já o papel de uma pragmática língua que serve como elo de ligação, escolhida por razões práticas, e está a tornar-se uma língua culturalmente endogenizada. Para mais, torna-se irónico que uma língua considerada pelo discurso oficial e pelo discurso público símbolo de unidade nacional não seja reconhecida como língua nacional

Desse modo, podemos afirmar que todos os professores têm, pelo menos, uma experiência de contato ou uma certa aptidão para desenvolver a pluralidade linguística, uma vez que estão mergulhados num contexto de (co)existência de línguas várias, a saber: as línguas *bantu*; a língua portuguesa e, de algum modo, as línguas inglesa e francesa.

⁵⁹O *cisena* ou língua *sena* é uma língua *bantu* falada nas províncias de Sofala, Manica, Tete e Zambézia. De acordo com o inventário de Guthrie (1967/71), pertence à zona N, grupo linguístico N. 40 (língua N. 44). Tem como variedades, as seguintes: *sena tonga*, *sena caia*, *sena bangwe*, *sena phonzo*, *sena gombe*, *sena gorongozi*. É falada por 1.218.337 pessoas com idade igual ou superior a cinco anos que perfazem 7.8% da população (NGUNGA; FAQUIR, 2012).

⁶⁰O *Maindo* é uma variedade minoritária da língua *chuwabu*. No âmbito das relações de saber e poder ela é homogeneizada como forma de conferir mais pujança ao número de falantes do *chuwabu*.

⁶¹O *echuwabu* ou a língua *chuwabu* é uma língua falada nas províncias de Sofala e Zambézia. Pertence à zona P, grupo linguístico P. 30 (*makua*), *Cuabo/cuambo* P. 34 (GUTHRIE, 1967/71 *apud* FIRMINO, 2006). Tem como variedades as seguintes: *echuwabu*, *ekarungu* e *marendje*. É falado por 716.169 pessoas com idade igual ou superior a cinco anos que perfazem 4.8% da população (NGUNGA; FAQUIR, 2012).

⁶²O *elomwe* é uma variedade do *emakhuwa*. Pertence à zona P, grupo linguístico P. 30 (*makua*), *lomwe* P. 32 (GUTHRIE, 1967/71 *apud* FIRMINO, 2006). É falado nas províncias de Nampula e Zambézia por 1.136.073 pessoas correspondentes a 7.2% da população com idade igual ou superior a cinco anos (NGUNGA; FAQUIR, 2012).

A língua inglesa participa do contexto de multilinguismo na medida em que é parte da grade de disciplinas ensinadas no terceiro ciclo do EB (6^a e 7^a classes), de acordo com os preceitos do PCEB: “no contexto moçambicano, a introdução da língua inglesa no Ensino Básico, é justificada pelas seguintes razões: - o contexto geográfico do país – a maioria dos países da África Austral têm o inglês como Língua Oficial; [...] propõe-se a introdução da língua inglesa a partir do 3^o ciclo” (MEC/INDE, 2004, p. 33) até ao fim do ensino secundário geral e, depois, nos cursos universitários. Assim, todos os moçambicanos que se envolvem em práticas de letramento escolar acabam estudando o inglês durante, pelo menos, sete anos consecutivos, isto é, da 6^a a 12^a classe.

A língua francesa também está presente na sociedade em que cada um dos professores é parte integrante. Na atualidade, as escolas secundárias do primeiro ciclo introduziram a disciplina a título opcional, mas ela vem sendo ensinada como disciplina obrigatória no segundo ciclo do Ensino Secundário Geral, desde a década de 1990. A justificativa para a sua introdução na grade curricular tem a ver com o fato de ser língua “oficial em cerca de 50% dos países africanos” e daí merecer “grande importância no contexto africano, particularmente na África Ocidental, na União Africana e também nas Nações Unidas”, por conseguinte, a “aprendizagem desta língua [é] importante para o estabelecimento de relações com outros países e para busca de informações nas diferentes áreas” (MEC/INDE, 2007, p. 55).

Por conta dessas razões, os professores acabam estudando e convivendo com uma multiplicidade de línguas que fazem deles seres linguisticamente plurais, mesmo que, muitas vezes, não tenham a consciência desse plurilinguismo que lhes é característico devido à condição política, social e linguística do país. Falamos de condições políticas, pois, a partir do momento em que se deu a governamentalização do Estado, coube ao governo a tarefa de definir, a cada instante, táticas que permitam gerir a população, tendo como base a racionalidade do poder econômico e os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2015).

O item residência, apontado no quadro 1, parece ser um indicador de regularidade porque todos os sujeitos da pesquisa mencionaram morar na Cidade de Quelimane, independentemente do lugar onde trabalhem. Isso significa que o meio urbano funciona como o centro de poder, na medida em que tanto os professores do meio urbano quanto os professores do meio rural residem na cidade, o que, de certo modo, lhes confere um estatuto privilegiado. É importante lembrar

que o poder é o conjunto de relações de força abertas, desiguais e, acima de tudo assimétricas, que atuam sobre o corpo dos indivíduos.

A partir dessas relações de força assimétricas que caracterizam a convivência escolar diária entre professores e alunos, começam a se definir, de um lado, o saber e, de outro, o poder, porque “não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, e, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder” (MACHADO, 2015, p. 28). Assim, o professor de português só exerce o poder, porque conhece um conjunto de aspectos metodológicos e epistemológicos que fazem, da aula de língua portuguesa, um momento singular de formação de saberes.

Sob tal perspectiva, o professor de português vai se constituindo como esse corpo perito que assegura o exercício de um poder emanado nas suas relações com alunos. Mas, como o poder é multidirecional, veremos, mais adiante, que também se exerce de baixo para cima, isto é, no nível dos alunos, pois os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Daí, funcionam como uma rede de dispositivos a que ninguém escapa (MACHADO, 2015).

Um exemplo disso, pode ser constatado nos efeitos de resistência ao item residência apontado no quadro 1. Tanto os professores do meio rural, quanto os do meio urbano, responderam que moram na Cidade de Quelimane. Essa uniformidade nas resposta aponta, inicialmente, um indício do (des)encontro entre o meio urbano e o rural, pois os professores do meio rural (Escola Primária Completa de Namacata) deveriam residir no distrito de Nicoadala como é o caso dos professores do meio urbano que residem no distrito de Quelimane. Aliás, o Estatuto Geral do Funcionário e Agentes do Estado (2009) preconiza que os funcionários e agentes do Estado residam no perímetro do distrito ou localidade. Em seguida, constatamos, no campo, que as aulas nunca iniciam na hora prevista (07:00 horas), tal como ilustram, os seguintes excertos: “Não é fácil chegar cedo com esse frio. Os chapas (vans ou carretas) não saem cedo porque não há passageiros” (DIÁRIO DE CAMPO, PROFPCN1, 21/06/2017); “O problema é dos alunos que nunca dão valor a escola. Chegam tarde. Outros só aparecem no dia de teste” (DIÁRIO DE CAMPO, PROFPCN3, 14/06/2017) e “Todos andamos no mesmo chapa. Não temos como ser pontuais, esses dependem de pessoas para encher” (DIÁRIO DE CAMPO, PROFPCN2, 19/02/2017).

Como tal os alunos definiram um modo de existência compatível com os atrasos dos professores do meio rural: também chegam atrasados à escola, pois

sabem que os professores vivem longe do seu posto de trabalho e dependem de um sistema de transporte que não funciona na base de horários, mas da lotação das vans e carretas, o que significa que se as vans não ficam cheias, não saem dos terminais e as aulas ficam comprometidas. Como os alunos têm ciência disso, só chegam à escola depois das 07:00horas.

6.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA/LÍNGUA(GEM)

É a partir da língua(gem) que os seres vivos apresentam os seus discursos pois “cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos” (VEIGA-NETO, 2014, p. 91). Assim, o discurso é considerado como sendo uma prática, de certo modo, histórica que permite aos sujeitos “se relacionarem com o mundo (re)constituindo os valores e (res)significando os sentidos” (GONÇALVES, 2012, p. 94) ao longo de uma dada época. Sob tal orientação, Foucault (1986, p. 56) fundamenta que é preciso não tratar os discursos como conjuntos de signos,

mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente, os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que usar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

É na tentativa de fazer aparecer esse *mais* que recorreremos aos seguintes dispositivos operacionais: “o que texto diz?”, “como diz?” e “por que diz?” (TASSO, 2013) para proceder a descrição de enunciados enquanto acontecimentos singulares. Tal operação de descrição do dizível e do interpretável, vincula-se intrinsecamente às condições de emergência, (co)existência e possibilidade.

Nesta seção, analisamos dados dos questionários dos professores das escolas pesquisadas, tendo em conta a necessidade de identificar a concepção de leitura adotada por esses professores em suas práticas pedagógicas de letramento. Em seguida, apresentamos os quadros que sintetizam as respostas dos professores por escola.

Quadro 2 - Concepção de leitura/língua(gem) - Escola Primária Completa de Quelimane

Escola Primária Completa de Quelimane		
Questão	Qual é a concepção de leitura que adota nas suas aulas?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCQ1,	∅
	PROFEPCQ3	
	PROFEPCQ2	Leitura silenciosa, leitura oral.
	PROFEPCQ4	É uma leitura que ajuda a psíquica do aluno.

Fonte: autoria própria, 2018.

O quadro2, apresenta respostas de professores da Escola Primária Completa de Quelimane. Conforme as respostas, os sujeitos PROFEPCQ1 e PROFEPCQ3 deixaram a pergunta em branco, o que pode configurar uma forma de silêncio. Nesse sentido, o silêncio pode ser resultante de um processo de censura⁶³, pois o sujeito se sente interdito de se inscrever numa determinada formação discursiva⁶⁴ distinta daquela na qual ele se sente autorizado a falar (Quadro 2).

Para que, nas respostas em branco, se instaure, uma discursividade é necessário que compreendamos que nem tudo “pode e deve ser dito” numa dada configuração histórica e social, como Foucault (2014, p. 9) sublinha, nos seguintes termos: “sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Assim, levantam-se várias possibilidades para que os professores se sintam interditos de responder a pergunta: por um lado, podem não ter compreendido a pergunta e, por outro lado, podem ter o receio de responder a algo que não foi questionado ou mesmo a vontade de não apresentar a concepção de leitura porque é simplista, entre outras.

Os professores PROFEPCQ2 e PROFEPCQ4 trouxeram respostas que tendem a mostrar concepções “reductoras” (SILVA, 1999) de leitura, na medida em

⁶³A censura é “um fato discursivo que se produz nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação” (ORLANDI, 2011, p. 76). Desse modo, a censura pode ser concebida como um mecanismo de interdição da inscrição do sujeito numa determinada formação discursiva.

⁶⁴A noção de formação discursiva é usada por Foucault (1986) para designar as condições de existência de uma determinada repartição discursiva, isto é, no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolas temáticas, se puder definir uma regularidade, estar-se-á uma formação discursiva.

que desprezam a sua complexidade processual. Importa destacar que esse fato está presente nos recortes dos manuais escolares que analisamos no capítulo 3.

Nesse contexto, a leitura é concebida pelos professores como sendo a tradução da escrita em fala, ou seja, o ato de oralizar a escrita. Esse procedimento concorre para que os alunos sejam capazes de ler em voz alta, obedecendo à entoação e à boa postura expressiva, mas não estimula o desenvolvimento do senso crítico do aluno que deveria nortear todo o processo de ensino e aprendizagem da leitura. Eis um exemplo de que a leitura é concebida como um ato de oralização da escrita:

A aula sobre a *formação de palavras: composição*, começou com a marcação de presenças. Feito isso, o professor pediu que os alunos lessem silenciosamente o texto. Quinze minutos depois, sugeriu que 7 alunos fizessem a leitura oral do mesmo texto. Depois disso, pediu que os alunos retirassem do texto as palavras compostas (DIÁRIO DE CAMPO, PROFEPCCQ4, 13/02/2017).

Por seu turno, a leitura silenciosa permite ao leitor ter um contato íntimo com o texto, estimulando o hábito de ler. É uma prática apontada como uma das concepções de leitura realizadas em sala de aula, mas nem sempre se garante que esse processo “sempre envolv[a] a compreensão do texto escrito” (SOLÉ, 1998, p. 23), pois as atividades que se apresentam nos livros didáticos são “reductoras” na medida em que não abarcam as quatro etapas do processo de leitura, nomeadamente: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Frequentemente, o material didático apresenta tarefas de decodificação de textos.

Nessa perspectiva, os professores adotam uma concepção de leitura vulgarmente conhecida como ascendente (*button up*) (KATO, 1985; SOLÉ, 1998; CORACINI, 2010), cuja centralidade reside no texto, isto é, “o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases [...] em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto” (SOLÉ, 1998, p. 23). Como podemos ver, esse modelo enfatiza a decodificação do texto que, em muitas circunstâncias, se resume no reconhecimento do material linguístico, não avançando para os níveis subsequentes que poderiam estimular o senso crítico do aluno.

Digamos que a “pobreza material do contexto escolar no que se refere à ambientação para as práticas de leitura é diretamente proporcional ao

empobrecimento de pensamento daqueles que têm por responsabilidade planejar e orientar essas práticas” (SILVA, 1999, p. 12). Sob tal perspectiva, os professores que seguem criteriosamente os materiais didáticos que não abrem espaço para algum grau de criatividade são bem vistos pelas autoridades porque cumprem o programa, mesmo que isso não atenda às necessidades dos alunos.

Nesse contexto, apenas resta ao professor ser uma espécie de “marionete do sistema” que deve cumprir cegamente as exigências escolares e os livros didáticos, sem contar que todo o processo de ensino e aprendizagem é controlado através do preenchimento de livros de sumário em cada aula, de observação de aulas por parte do chefe do grupo de disciplina, da direção pedagógica e de técnicos da direção distrital.

Tendo em conta esses os mecanismos de controle a que os professores estão voltados, sobra-lhes se tornarem dóceis, afinal de contas, o poder disciplinar, que atua sobre os seus corpos, tende a fabricar corpos maleáveis e moldáveis aos interesses do sistema. Nessa direção, cada professor olha para a disciplinaridade “do e sobre o próprio corpo não apenas como algo necessário, mas como necessidade natural”, ao mesmo tempo que concebe a disciplina como “uma matriz de fundo que permite a inteligibilidade, a comunicação e a convivência total na sociedade” (VEIGA-NETO, 2014, p. 71).

Quadro 3 - Concepção de leitura/língua(gem) – Escola Primária Completa de Namacata

Escola Primária Completa de Namacata		
Questão	Qual é a concepção de leitura que adota nas suas aulas?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCN1	Leitura colectiva e individual.
	PROFEPCN2	Leitura individual.
	PROFEPCN4	
	PROFEPCN3	A concepção é que traga uma capacidade de ter o hábito de ler. Criar uma motivação para o aluno na leitura visto que a pessoa anda informada.

Fonte: autoria própria, 2018.

No quadro3, o modo como os professores discursivizam a concepção de leitura também é simplista, à semelhança do que foi apontado pelos dois últimos

sujeitos professores da escola urbana. Eles centram-se mais na tipificação de leitura: individual e coletiva, deixando de lado as questões mais prementes do próprio processo de leitura que seria a exploração do conteúdo dos textos de tal maneira que se pudesse estimular o senso crítico dos alunos, atendendo às necessidades linguísticas particulares dos alunos do meio rural.

Nesse caso específico, a leitura é vista como sendo a decodificação de mensagens escritas por via da oralização do texto em grupo ou individualmente, implicando a passividade do leitor na produção de sentidos. Confundem-se os elementos do processo de leitura (autor, leitor e texto) com os elementos da comunicação (emissor, mensagem e receptor). Assim, o leitor assume-se como o “receptor” da mensagem, desvirtuando todo o sentido do processo de leitura que deveria estimular o senso crítico do aluno mediante a atribuição de um papel central ao leitor, isto é, ele deveria ser “um **sujeito ativo** que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios” (SOLÉ, 1998, p. 18, grifos nossos).

As práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura atribuem relevância às habilidades de decodificação, pois os professores consideram que o aluno pode compreender o texto, porque pode decodificá-lo integralmente, através da leitura individual, coletiva e silenciosa. Essas práticas inspiram-se na concepção ascendente de leitura que toma o texto como o centro de sentido, ou seja, o sentido do texto “estaria arraigado às palavras e às frases, estando desse modo, na dependência direta da forma” (CORACINI; 2010, p. 13).

Apesar de os professores apontarem respostas consentâneas com os materiais didáticos que apresentam uma concepção ascendente de leitura, a situação real acaba sendo mais grave, porque os gestores escolares que deveriam exercer o poder disciplinar, não o fazem. Como consequência, não há disciplina, isto é, o tempo não é controlado, logo, no processo de ensino e de aprendizagem, não há rapidez, nem eficácia, isto é, as aulas nunca começam nos horários previstos e os professores juntam alunos de várias turmas nas mesmas salas supostamente para racionalizar o tempo. Mas esses procedimentos dificultam o trabalho de leitura, considerando a escassez de livros, tal como ilustra o seguinte diário de campo:

A aula começou com a abordagem de questões prévias sobre o decurso das atividades extracurriculares. Como fossem duas turmas

juntas na mesma sala, o professor disse que precisava de adiantar os conteúdos e racionalizar o tempo. Depois disso, o professor sugeriu que os alunos lessem, oralmente, o texto requerimento intitulado: *Exmo Senhor Director da Escola Primária Completa das Palmeiras*. Mas a maior parte dos alunos não tinha livros e estava numa distração total. Depois disso, a aula cingiu-se no levantamento de elementos estruturais do texto. Os aspectos ligados ao conteúdo do texto não foram abordados. (DIÁRIO DE CAMPO, PROFPCN3, 21/06/2017).

Quadro 4 - Concepção de leitura/língua(gem) - Cooperativa de Ensino Kalimany

Cooperativa de Ensino Kalimany		
Questão	Qual é a concepção de leitura que adota nas suas aulas?	
Respostas dos sujeitos	PROFCEK1	Leitura individual.
	PROFCEK2	Leitura silenciosa, interpretação de texto.
	PROFCEK3	Inicialmente é feita com base no tema do dia, começo com os alunos voluntários e termino com os que sou obrigado a apontar para ler.
	PROFCEK4	A concepção de leitura adopta leitura silenciosa, leitura em voz alta individual.

Fonte: autoria própria, 2018.

Os professores dessa escola particular, amparados pela correspondência entre um livro didático e um aluno, apresentam respostas que também concorrem para a materialização da concepção ascendente de leitura que considera o texto como fonte única de sentido. Todos dizem que se preocupam com a leitura silenciosa, oral e individual de textos propostos pelos manuais. Mas as respostas não revelam como tal processo é organizado.

Nessa escola, o ato de ler consiste em seguir criteriosamente os passos do livro didático. As atividades são transcritas para os planos de lição seguindo a ordem estabelecida nos materiais, a saber: a) leitura do texto (oral e/ou silenciosa); b) sublinhamento de palavras difíceis; c) questionário de interpretação de texto; d) gramática explícita; e) redação; f) apontamentos (síntese). A partir desse modelo, incute-se no aluno a ideia de que ler é “oralizar o texto, fazer vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir” (SILVA, 1999, p. 14).

As observações de aulas mostraram que o diferencial dessa escola é o de que todos os alunos são falantes fluentes de português, o que, de certa forma,

facilita a mediação de aulas. Os gestores escolares estão sempre atentos ao processo de ensino e de aprendizagem mediante o controle e a vigilância:

Quando eram 7:00horas, a aula começou enquanto os alunos estavam posicionados nos seus lugares devidamente sentados. Enquanto o professor ia fazendo a chamada, a diretora da escola estava circulando pelos corredores para controlar o funcionamento da escola. O professor fez uma leitura introdutória do texto proposta para a aula e, rapidamente, foi pedindo que outros alunos lessem o texto. Depois disso, segeriu uma atividade de interpretação do texto e o professor finalizou a aula pedindo que os seus alunos redigissem um texto do mesmo tipo em casa (DIÁRIO DE CAMPO, PROFCEK1, 07/02/2017).

Os gestores dessa escola adotaram o exercício do poder disciplinar enquanto dispositivo que permite controlar de maneira minuciosa as operações do corpo, fabricando corpos dóceis, afinal “o corpo só se torna força de trabalho quando trabalhado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar” (MACHADO, 2018, p. 22). Assim, o empenho dos professores na causa escolar é bastante amplo, pois tanto os professores, quanto os alunos estão sob coerção do poder disciplinar que, em última análise, busca aprimorá-los e adestrá-los por via da vigilância constante através de um olhar invisível que permite ver tudo sem ser visto e do controle rigoroso do tempo, com vista a produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia.

Nesta seção, tratamos de séries enunciativas sobre a concepção de leitura de professores. Constatamos como regularidade que, nos três contextos pesquisados, os sujeitos usam a concepção de leitura ascendente que toma o texto como núcleo de sentido, isto é, acredita-se que o sentido do texto estaria arraigado às palavras e às frases, cabendo, por assim dizer, ao leitor a tarefa de decodificar. Em seguida, passamos para a outra categoria de análise, nomeadamente: práticas pedagógicas.

6.3PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas dizem respeito a todas as atividades que o professor desenvolve no contexto escolar. Entre elas, constam as atividades voltadas para a transformação das habilidades do aluno através da mediação de conhecimentos

previamente planejados e as atividades do entorno da sala de aula como as tarefas relativas à gestão.

As práticas pedagógicas são atividades de natureza social que envolvem a relação entre o professor, conhecimento e aluno, como referem Vieira; Zaidan (2010, p. 21),

A prática pedagógica é entendida como uma prática social que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. [...] os aspectos particulares dizem respeito: ao docente – sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; [...] ao discente – sua idade, sua corporeidade e sua condição sócio-cultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar - suas condições materiais e organização; à comunidade a que a escola se insere e às condições locais.

Ao longo das práticas pedagógicas, os professores são obrigados a ter em conta vários aspectos que contribuem para o exercício efetivo de sua ação em sala de aula. Nessa vertente, buscamos analisar práticas pedagógicas ligadas ao letramento escolar enquanto conjunto de competências que o sujeito escolarizado teria de possuir capacidade de usá-las, ou seja, um conjunto de práticas voltadas “unicamente para a aquisição da leitura/escrita, considerando-se aí, portanto, a aquisição da escrita enquanto código, do ponto de vista do indivíduo que aprende” (TFOUNI, 1994, p. 50). É essa a perspectiva de letramento que tanto os manuais escolares, quanto os professores carregam, como as análises iniciais, feitas no capítulo III, foram indicando.

Nesta seção, analisamos dados dos questionários dos professores das escolas pesquisadas, tendo em conta a necessidade de identificar os textos que os professores usam nas suas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura. Em seguida, apresentamos as tabelas que sintetizam as respostas dos professores por escola.

Quadro 5 - Textos usados nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura - Escola Primária Completa de Quelimane.

Escola Primária Completa de Quelimane
--

Questão	Considerando as especificidades da língua e das disciplinas que leciona, que textos usa nas práticas pedagógicas de letramento/literacia, no eixo leitura?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCQ1	∅
	PROFEPCQ2	Texto literário, texto expositivo, texto narrativo, texto dramático.
	PROFEPCQ3	Os textos usados são: administrativos, narrativos e poéticos.
	PROFEPCQ4	Uso textos de comunicação familiar/social, textos de comunicação administrativa e burocrática, textos de comunicação social/jornalísticos, textos de pesquisa de dados, textos narrativos e textos poéticos.

Fonte: autoria própria, 2018.

No quadro 5, podemos verificar que o professor PROFEPCQ1 não respondeu à pergunta sobre o tipo de texto usado nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura. Esse aparente silêncio manifestado pelo sujeito pode estar ligado ao fato de “em toda a sociedade a produção do discurso [ser] ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos” (FOUCAULT, 2014, p. 8). Assim, o sujeito pode não se sentir autorizado a prestar a informação requerida sob pena de entrar em choque com tais procedimentos de controle do discurso.

Os demais sujeitos (PROFEPCQ2, PROFEPCQ3 e PROFEPCQ3) (Quadro 5) apontam que, nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo, leitura, são usados vários tipos⁶⁵ de texto, a saber: o texto narrativo, o texto expositivo, o texto poético, o texto dramático, os textos administrativos e os textos jornalísticos. De modo geral, o texto narrativo foi citado por todos os professores da Escola Primária Completa de Quelimane, enfatizando a ideia de que a narração está sempre presente nas aulas de leitura.

⁶⁵Referimo-nos a tipos de texto porque essa é a abordagem que se faz no contexto moçambicano, o que significa que a noção de gênero discursivo ainda não foi introduzida no Sistema Nacional de Educação.

Quadro 6 - Textos usados nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura - Escola Primária Completa de Namacata

Escola Primária Completa de Namacata		
Questão	Considerando as especificidades da língua e das disciplinas que leciona, que textos usa nas práticas pedagógicas de letramento/literacia, no eixo leitura?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCN1, PROFEPCN4	Uso textos de literacia.
	PROFEPCN2	Os textos mais usuais são narrativos.
	PROFEPCN3	Em todas as práticas, tenho usado o português

Fonte: autoria própria, 2018.

O quadro6, diz respeito às respostas de professores da Escola Completa de Namacata. Nessa escola, pode ter havido problemas de compreensão da pergunta, pois apenas um sujeito é que respondeu em conformidade com as exigências da questão. Pensamos que os termos letramento e literacia geraram um certa confusão na compreensão da pergunta que foi respondida da seguinte forma: “Uso textos de literacia” (PROFEPCN1 e PROFEPCN4) e “Em todas as práticas, tenho usado o Português” (PROFEPCN3) (Quadro 6). Existe uma razão para tal, o termo letramento é relativamente novo, em Moçambique, e ainda circula em meios acadêmicos, não tendo se expandido para os contextos escolares. Em relação ao termo literacia, percebemos que está presente na legislação educacional moçambicana, logo não compreendemos porque causou equívocos.

O sujeito PROFEPCN2 respondeu que usa o texto narrativo nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura.

Neste caso, as práticas de letramento, no eixo leitura cingem-se exclusivamente nos textos narrativos, o que, de certo modo, inibe que os alunos conheçam, por via da escola, outros gêneros discursivos/tipos de texto. A centralidade das práticas pedagógicas de letramento escolar num único tipo de texto pode não estimular a aprendizagem da leitura de forma efetiva e, ao mesmo tempo, cristalizar a ideia de que apenas existe um gênero discursivo/uma tipologia textual quando, na verdade, Bakhtin (2003, p. 262) sublinha que,

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que, cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Dessa forma, seria pertinente que a escola diversificasse os gêneros do discurso/tipologias textuais que os professores arrolam para as suas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura de tal maneira que os alunos aprendam a diversidade de gêneros do discurso disponíveis na sociedade.

Quadro 7 - Textos usados nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany

Cooperativa de Ensino Kalimany		
Questão	Considerando as especificidades da língua e das disciplinas que leciona, que textos usa nas práticas pedagógicas de letramento/literacia, no eixo leitura?	
Respostas dos sujeitos	PROFCEK1	Textos literários, textos normativos, textos dramáticos e textos poéticos.
	PROFCEK2	Textos narrativos e textos dramáticos.
	PROFCEK3	Textos de comunicação familiar e social, textos narrativos, textos didáticos ou científicos, textos poéticos, textos dramáticos e textos administrativos.
	PROFCEK4	Textos narrativos, textos poéticos, dramáticos de cada unidade temática.

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Cooperativa de Ensino Kalimany, os sujeitos apontaram que trabalham com uma pluralidade de textos nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, a saber: textos literários, textos narrativos, textos dramáticos, textos de comunicação social e familiar e textos de comunicação administrativa. Cada uma dessas tipologias textuais contribui para o enriquecimento do repertório linguístico dos alunos; afinal, são parte dos textos que circulam na sociedade. Dada essa circulação, “é interessante que os alunos leiam diferentes tipos de textos na escola, que conheçam e se acostumem com diversas superestruturas” (SOLÉ, 1998, p. 84),

porque é através da leitura dessa diversidade de textos que o aluno se envolverá num processo contínuo de elaboração de expectativas e previsões que serão constantemente verificadas.

De modo geral, a abordagem de tipologias textuais pode contribuir, em parte, para a concepção de leitura centrada no texto que se tem em Moçambique. Assim, um dos caminhos para se ultrapassar essa concepção seria compreender as quatro etapas da leitura (decodificação, compreensão, interpretação e retenção). Segundo Menegassi (1995) a decodificação consiste na identificação do material linguístico e o significado que ele fornece. Enquanto a compreensão diz respeito à busca da temática do texto e dos seus tópicos fundamentais. Para tal, o leitor fará a ligação entre os seus conhecimentos prévios e o conteúdo do texto. Já a interpretação refere-se a ampliação dos conhecimentos através do senso crítico e dos juízos de valor. A retenção tem a ver com o armazenamento das informações relevantes na memória de longo prazo

Desse modo, os professores poderão caminhar para a formação do senso crítico de alunos, através de atividades que não se centrem exclusivamente no texto nem no leitor, embora dê grande relevância ao uso dos conhecimentos prévios do leitor para a compreensão do texto (SOLÉ, 1998).

Quadro 8 - Produção de material nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane

Escola Primária Completa de Quelimane		
Questão	Quem produz o material para as suas aulas?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCQ1	Pessoalmente faço material.
	PROFEPCQ2	Professor, aluno e o Ministério.
	PROFEPCQ3	Produzo pessoalmente e em algumas aulas os alunos produzem.
	PROFEPCQ4	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e professora da disciplina.

Fonte: autoria própria, 2018.

Em relação à produção de material nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, os professores responderam que, em parte, o material é produzido por eles, mas sempre envolvendo outras entidades, tais como, o aluno e o Ministério

da Educação e Desenvolvimento Humano cuja responsabilidade recai sobre adoção e distribuição de materiais didáticos.

Desse modo, os professores promovem um ensino ativo que consiste na “atividade conjunta do professor e dos alunos na qual transcorre o processo de transmissão e assimilação ativa de conhecimentos, habilidades e hábitos, tendo em vista a instrução e a educação” (LIBÂNEO, 2013, p. 32). Esse envolvimento de alunos só é possível porque os alunos do meio urbano têm o domínio da língua portuguesa que é meio e objeto de ensino, ou seja, existe uma “tendência de as províncias onde se localizam os maiores centros urbanos serem aquelas que albergam a maioria de falantes da língua portuguesa como língua materna” (NGUNGA; BAVO, 2011, p. 16).

Quadro 9 - Produção de material nas Práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata

Escola Primária Completa de Namacata		
Questão	Quem produz o material para as suas aulas?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCN1, PROFEPCN2, PROFEPCN3, PROFEPCN1	Pessoalmente.

Fonte: autoria própria, 2018.

Os professores da Escola Primária Completa de Namacata responderam, por unanimidade, que produzem os materiais para as aulas de maneira individual. A opção pela produção individual de materiais para as aulas pode estar ligada à falta de materiais de apoio ao processo de ensino e de aprendizagem, isto é, “para além dos manuais dos professores e dos alunos, é notória a carência de materiais de apoio para a leccionação e aprendizagem. Não há nas escolas espaços com recursos bibliográficos e outros materiais didáticos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2011, p. 17).

Ao longo das observações de aulas, constatamos que poucos alunos têm os livros didáticos de distribuição gratuita, logo o seu envolvimento nas aulas e na produção de materiais pode ser questionado:

a aula de leitura ficou comprometida, porque muitos alunos não tinham o livro didático. O professor mandou os alunos pedirem aos seus colegas de outras turmas. Mas tal solicitação não resultou e o professor passou o tempo ditando apontamento. A aula que deveria ser de leitura não passou de um ditado (DIÁRIO DE CAMPO, PROFEPCN 2, 09/06/2017).

Diante desse quadro, configura-se a educação “bancária” que dá relevância às narrações do professor colocando-o na posição de agente, isto é, “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1987, p. 33). Essa visão passiva do aluno, muitas vezes, é justificada pelo não domínio efetivo da língua portuguesa, no meio rural.

Quadro 10 - Produção de material para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany

Cooperativa de Ensino Kalimany		
Questão	Quem produz o material para as suas aulas?	
Respostas dos sujeitos	PROFCEK1, PROFCEK2, PROFCEK4	Eu e os alunos que devem trazer apontamentos sobre os conteúdos das aulas seguintes.
	PROFCEK3	A produção do material é convencional, pelas livrarias e agente autorizado. O professor e os alunos.

Fonte: autoria própria, 2018.

Os professores da Cooperativa de Ensino Kalimany (PROFCEK1, PROFCEK2, PROFCEK3 e PROFCEK4) responderam que produzem os materiais para as aulas em parceria com os seus alunos, cuja responsabilidade reside na leitura do manual e na produção de apontamentos para as aulas seguintes. O professor (PROFCEK3) (Quadro 10) citou o papel das editoras que produzem os livros didáticos. De modo geral, podemos dizer que o envolvimento dos alunos, nos termos aqui referidos, só é possível porque todos têm o livro didático recomendado para a classe, tal como o excerto do diário de campo ilustra: “Na outra escola onde trabalho, nas tarde, o cenário é feio. Os alunos não têm livros didáticos, mas, aqui, a coisa é diferente. Tem livros, os pais podem” (DIÁRIO DE CAMPO, PROFCEK2,

06/02/2017) e os alunos são falantes do português o que facilita de modo significativo o trabalho do professor. Afinal, o processo de ensino e de aprendizagem deve ser envolvente na medida em que, “é uma combinação adequada a condução do processo de ensino pelo professor e a assimilação ativa como atividade autônoma e independente do aluno” (LIBÂNEO, 2013, p. 96).

Quadro 11 - Língua usada na produção de material para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane

Escola Primária Completa de Quelimane		
Questão	Em que língua produz os materiais para as suas aulas (Português Europeu/Moçambicano/outra variante)?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCQ1, PROFEPCQ2 PROFEPCQ3 PROFEPCQ4	Português europeu.

Fonte: autoria própria, 2018.

Os professores da Escola Primária Completa de Quelimane quando questionados sobre a língua usada na produção de materiais para as aulas, responderam, por unanimidade, que usam o português europeu, numa perspectiva de comentário cuja função é a “de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*” (FOUCAULT, 2014, p. 24) em que se refere que “o português é a única língua oficial, por isso o processo de ensino e aprendizagem usa esta língua para o ensino, sendo a norma seguida a do PE⁶⁶” (MAPASSE, 2017, p. 241).

De maneira mais prática, toda a produção discursiva que se efetua em qualquer circunstância de comunicação, faz circular já ditos que produzem efeitos de memória discursiva (COURTINE, 2009).

⁶⁶Português Europeu.

Quadro 12 - Língua usada na produção de material para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata

Escola Primária Completa de Namacata		
Questão	Em que língua produz os materiais para as suas aulas (Português Europeu/Moçambicano/outra variante)?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCN1, PROFEPCN2, PROFEPCN4	Os materiais para as minhas aulas são produzidos em português moçambicano.
	PROFEPCN3	Português europeu, já que o português moçambicano ainda não foi oficializado ou padronizado segundo o acordo ortográfico feito.

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Escola Primária Completa de Namacata, os professores (PROFEPCN1, PROFEPCN2, PROFEPCN4) responderam que os materiais para as suas aulas são produzidos em português moçambicanos e o professor (PROFEPCN3) (Quadro 12) disse que usa o português europeu porque o português moçambicano ainda não foi oficializado. Essa dispersão nas respostas revela que os sujeitos têm a consciência de que existem pelo menos duas variedades do português, a saber: uma moçambicana e outra europeia.

A hesitação em reconhecer a existência do português moçambicano por parte do sujeito (PROFEPCN3) está ligada à ausência de padronização, isto é, o português de Moçambique “deveria ser transformado em meio legitimado de comunicação, tal como o PE e o PB” e ademais, “a formação da variedade culta do PM está na fase de libertação e expansão e, por isso, os informantes ainda não têm plena consciência da variação e das mudanças em curso” (MAPASSE, 2017, p. 251).

Quadro 13 - Língua usada na produção de material para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany

Cooperativa de Ensino Kalimany		
Questão	Em que língua produz os materiais para as suas aulas (Português Europeu/Moçambicano/outra variante)?	
Respostas dos sujeitos	PROFCEK1	O material é produzido em português europeu.
	PROFCEK2	
	PROFCEK3	
	PROFCEK4	

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Cooperativa de Ensino Kalimany, os professores responderam, por unanimidade, que os materiais para as suas aulas são produzidos em português europeu, numa estratégia de comentário que permite “dizer algo além do texto mesmo. No entanto, com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado” (FOUCAULT, 2014, p. 24), como se ilustra na relação entre a resposta dos professores e o texto mesmo, haja visto que, “quando mais não seja, no mesmo seminário ficou a elaboração dos actuais programas e materiais de ensino da LP, entanto que disciplina e que a escola moçambicana deve ensinar a variante do português Padrão Europeu - PE” (GANHÃO, 1979, p. 8).

Nas respostas, dos professores há sempre o cuidado em manter determinadas formulações já enunciadas em outras instâncias, deixando ficar o efeito de memória discursiva entre o enunciado dito antes e os enunciados presentes.

Quadro 14 - Periodicidade de planejamento de aulas para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane

Escola Primária Completa de Quelimane		
Questão	Como tem sido a planificação das suas aulas (diária/semanal/quinzenal)?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCQ1, PROFEPCQ2, PROFEPCQ3	Quinzenal por grupo de disciplina na escola e diária na planificação individual em casa.
	PROFEPCQ4	As planificações de aulas são diárias.

Fonte: autoria própria, 2018.

Em relação ao planejamento de aulas, professores da Escola Primária Completa de Quelimane responderam que tem sido quinzenal e diário, tal como revelam os enunciados seguintes: “quinzenal por grupo de disciplina na escola e diária na planificação individual em casa” (PROFEPCQ1; PROFEPCQ2; PROFEPCQ3) e “as planificações de aulas são diárias” (PROFEPCQ4) (Quadro 14).

O planejamento quinzenal realiza-se de maneira coletiva, geralmente, na escola. Nessas sessões, são discutidos os temas a serem abordados nas aulas seguintes pelos professores que trabalham na mesma classe. Feito isso, cada professor, em ambiente restrito e individual, responsabiliza-se por planejar as aulas em função das especificidades de seus alunos.

Nas salas onde decorre o planejamento quinzenal, faz-se sentir o exercício do poder disciplinar, cuja finalidade é a produção de professores politicamente dóceis e pedagogicamente rentáveis. Nesse caso, o poder disciplinar funciona como um dispositivo que, para Foucault (2015), é um conjunto de relações entre elementos heterogêneos que envolvem discursos, instituições, decisões regulamentares, medidas administrativas e enunciados científicos. Assim, o dispositivo disciplinar estabelece a distribuição de corpos em um espaço quadriculado e articulado em conformidade com a função de cada professor na sessão de planejamento e ordenado em termos classificatórios: cada professor no seu lugar, junto aos seus materiais e pronto para contribuir para o debate em causa.

Quadro 15 - Periodicidade de planejamento de aulas para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata

Escola Primária Completa de Namacata		
Questão	Como tem sido a planificação das suas aulas (diária/semanal/quinzenal)?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCN1, PROFEPCN4	Tem sido diariamente.
	PROFEPCN2 PROFEPCN3	As aulas diárias planifico sozinho ou em grupo em casa e as semanais planifico em coordenação dos colegas ao nível da ZIP ⁶⁷ .

Fonte: autoria própria, 2018.

Quanto ao planeamento de aulas, os professores da Escola Primária Completa de Namacata responderam que fazem diária e quinzenalmente, conforme ilustram os enunciados seguintes: “Tem sido diariamente” (PROFEPCN1; PROFEPCN4) e “as aulas diárias planifico sozinho ou em grupo em casa e as semanais planifico em coordenação dos colegas ao nível da ZIP” (PROFEPCN2; PROFEPCN3) (Quadro 15).

Nessa escola, constatamos, por meio da observação, que o planeamento não é rigoroso, pois quase não existem mecanismos de controle, ou seja, as condições que permitiriam o controle minucioso das operações do corpo estão fragilizadas, primeiro, porque a instituição não tem um diretor adjunto pedagógico⁶⁸ que seria responsável por zelar pelas práticas pedagógicas e o efetivo andamento do processo de ensino e aprendizagem. Segundo, os gestores escolares existentes (diretor da escola e diretor adjunto administrativo) acabam sendo entidades políticas tendo em conta que são representantes do Estado naquele lugar. Assim, não só se ocupam da gestão da escola, mas também se envolvem diretamente em outras atividades extra-escolares:

⁶⁷A zona de influência pedagógica (ZIP) é um órgão de apoio pedagógico que envolve um conjunto de escolas primárias e ou secundárias objetivando a superação pedagógica de seus professores. As ZIP devem ter um mínimo de três e um máximo de seis escolas situadas num perímetro de distância não superior a 10km da escola-sede. É nessa escola onde as ações de planeamento de aulas a longo e médio prazo e de formação de professores ocorrem. Disponível em: <<http://www.unicef.org/mz/education/ministerio-da-educacao-distribui-49-mil-manuais-de-apoio-as-zonas-de-influencia-pedagogica-zip/>>. Acesso em: 12. fev.2018.

⁶⁸Normalmente, as escolas primárias completas são geridas por tres entidades, a saber: um diretor de escola, um diretor adjunto pedagógico e um diretor adjunto administrativo.

‘Estamos sem Director Adjunto Pedagógico e o Director da Escola foi a uma reunião no posto administrativo. Tem sido sempre assim quando chegam essas épocas’. Não foi possível ter acesso ao despacho porque os gestores não se encontravam na instituição (DIÁRIO DE CAMPO, 04/05/2018).

O outro aspecto não menos importante, tem a ver com o grau de cumplicidade entre os gestores e os professores que acaba condicionando o controle regular do planeamento. Por exemplo, Ambos vivem fora do perímetro da escola e dependem de um sistema de transporte que não funciona na base de horários previamente estabelecidos como é no Brasil, mas do fluxo de passageiros, gerando atrasos regulares às aulas iniciais. Dessa forma, ninguém tem legitimidade para impor a disciplina.

Quadro 16 - Periodicidade de planeamento de aulas para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany

Cooperativa de Ensino Kalimany		
Questão	Como tem sido a planificação das suas aulas (diária/semanal/quinzenal)?	
Respostas dos sujeitos	PROFCEK1	Quinzenal.
	PROFCEK2, PROFCEK3	A planificação das aulas é feita em princípio quinzenalmente e em seguida diariamente.
	PROFCEK4	As planificações das minhas aulas tem sido diárias.

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Cooperativa de Ensino Kalimany, os professores responderam que o planeamento de suas aulas tem sido quinzenal e diário, como os enunciados seguintes ilustram: “quinzenal” (PROFCEK1), “A planificação das aulas é feita em princípio quinzenalmente e em seguida diariamente” (PROFCEK2;PROFCEK3) e “As planificações das minhas aulas tem sido diárias” (PROFCEK4) (Quadro16).

Nessa escola, a educação é concebida do ponto de vista econômico por isso, a disciplina deve se encarregar de aumentar “as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui[r] essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” e, “se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho,

digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 1986, 127). Assim, o controle das atividades de planejamento quinzenal e diário é feito mediante a definição de horários e o ajuste dos comportamentos e gestos dos professores à temporalidade do processo e a serialização de atividades repetitivas e sucessivas (CASTRO, 2014), tal como ilustra o excerto do diário de campo: “Essa gente controla demais. Toda a gente deve estar nas planificações, caso contrário, no ano que vem você não é contratado” (DIÁRIO DE CAMPO, PROFCEK3, 06/03/2017).

Quadro 17 - Modelo de planejamento de aulas para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane

Escola Primária Completa de Quelimane		
Questão	Os seus planos de aula seguem algum modelo?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCQ1, PROFEPCQ2, PROFEPCQ3, PROFEPCQ4	Seguem, sim.

Fonte: autoria própria, 2018.

Quanto ao modelo de planejamento, todos os professores da Escola Primária Completa de Quelimane responderam que seguem um modelo universal de planejamento de aulas, conforme podemos ver no enunciado seguinte: “Seguem, sim” (PROFEPCQ1; PROFEPCQ2; PROFEPCQ3; PROFEPCQ4) (Quadro 17). Essa regularidade na resposta é o reflexo de uma “política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 1977, p. 127), com vista a cumprir determinada finalidade, a saber: a fabricação de corpos politicamente dóceis e pedagogicamente rentáveis.

Nesse sentido, a instituição procura uniformizar práticas que permitam o controle efetivo das atividades dos professor de tal maneira que possam ser cada vez mais dóceis e produtivos.

Quadro 18 - Modelo de planejamento de aulas para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata

Escola Primária Completa de Namacata		
Questão	Os seus planos de aula seguem algum modelo?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCN1, PROFEPCN2	Sim
	PROFEPCN3, PROFEPCN4	Não, porque não existe um plano modelo, porém tenho seguido os principais itens que são necessários num plano.

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Escola Primária Completa de Namacata, uns professores responderam que usam um modelo de planejamento, como ilustra o seguinte enunciado: “sim” (PROFEPCN1; PROFEPCN2) e outros professores disseram que não usam modelo algum para o planejamento, conforme ilustra o enunciado: “Não, porque não existe um plano modelo, porém tenho seguido os principais itens que são necessários num plano” (PROFEPCN3; PROFEPCN4) (Quadro 18). Essa falta de uniformidade de condutas pode resultar da ausência de disciplina, aliás, “o corpo só se torna força de trabalho quando trabalhado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar” (MACHADO, 2015, p. 22).

Nessa orientação, podemos dizer que a inexistência de um diretor adjunto pedagógico, na escola, fragiliza os mecanismos de controle das práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, como consequência, cada professor adota o seu modelo de plano de aula.

Quadro 19 - : Modelo de planejamento de aulas para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany

Cooperativa de Ensino Kalimany		
Questão	Os seus planos de aula seguem algum modelo?	
Respostas dos sujeitos	PROFCEK1, PROFCEK2, PROFCEK3, PROFCEK4	Modelo que a escola adoptou, sim.

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Cooperativa de Ensino Kalimany, os professores responderam que usam o modelo de planejamento que a escola adotou, como podemos ver: “Modelo que a escola adotou, sim” (PROFCEK1; PROFCEK2; PROFCEK3; PROFCEK4) (Quadro 19).

A regularidade que se apresenta nas respostas dos professores resulta da visão econômica que a escola adota. Em função disso, a escola exerce o poder disciplinar, fabricando corpos exercitados e submissos aos interesses institucionais.

Sendo uma escola particular, a Cooperativa de Ensino Kalimany vê-se obrigada a respeitar os padrões do mercado local para continuar a existir como a instituição de ensino privado de referência na Cidade de Quelimane. Assim, a uniformização de planos de aula permite um controle mais adequado das atividades dos professores, garantindo que os mesmos estejam seguindo os objetivos definidos pela escola. Por consequência, a adoção de um modelo de plano de aulas funciona como uma estratégia concorrente para o êxito nas avaliações trimestrais que são comuns ao nível da instituição e nas anuais (exames) que são comuns ao nível nacional. Apesar desses aspectos que podem ser benéficos para a instituição, essa prática cerceia a criatividade dos professores.

Quadro 20 - Recursos materiais usados nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane

Escola Primária Completa de Quelimane		
Questão	Quais são os recursos materiais de que dispõe para ministrar as aulas as suas aulas?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCQ1	∅
	PROFEPCQ2	Plano de lição, material didático: livro, quadro, apagador, giz.
	PROFEPCQ3	Textos, jornais (quando são aulas que tem a ver com a notícia).
	PROFEPCQ4	Cartazes, criação de textos e o livro de saúde.

Fonte: autoria própria, 2018.

No que concerne aos recursos usados nas aulas, na Escola Primária Completa de Quelimane, um professor (PROFEPCQ1) não respondeu, fazendo jus ao direito que lhe assiste de não falar de tudo em qualquer circunstância (FOUCAULT, 2014). Os outros professores responderam que usam o plano de lição, o livro didático, o texto, o apagador e o giz, como ilustram os enunciados seguintes: “Plano de lição, material didático: livro, quadro, apagador, giz” (PROFEPCQ2), “Textos, jornais (quando são aulas que tem a ver com a notícia)” (PROFEPCQ3) e “Cartazes, criação de textos e o livro de saúde” (PROFEPCQ4) (Quadro 20). É a partir dessa diversidade de recursos que os professores realizam as suas aulas, em salas convencionais e apetrechadas de carteiras. No entanto, a disponibilidade de livros didáticos para alunos é escassa, o que condiciona as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura. É bastante complicado ensinar uma língua sem que os alunos tenham livros didáticos e outros materiais que possam ajudá-los na aprendizagem. Por exemplo, o professor não teria como monitorar as leituras complementares que são fundamentais para as atividades de letramento.

Quadro 21 - Recursos materiais usados nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata

Escola Primária Completa de Namacata		
Questão	Quais são os recursos materiais de que dispõe para ministrar as aulas as suas aulas?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCN1, PROFEPCN4	O caderno, a esferográfica, o giz, o apagador, a régua e o livro do aluno.
	PROFEPCN2	Os recursos materiais são: livro do aluno, manual do professor, quadro, giz, livro de turma entre outros materiais.
	PROFEPCN3	Manual do aluno, alguns textos elaborados por mim, quadro, giz, dependendo do contexto, visto que as nossas salas não dispõem de carteiras.

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Escola Primária Completa de Namacata, os professores responderam que dispõe dos seguintes materiais para as suas aulas: caderno, giz, livro didático, e livro de registro de turma, como mostram os enunciados a seguir: “o caderno, a

esferográfica, o giz, o apagador, a régua e o livro do aluno” (PROFEPCN1; PROFEPCN4), “os recursos materiais são: livro do aluno, manual do professor, quadro, giz, livro de turma entre outros materiais” (PROFEPCN2), “manual do aluno, alguns textos elaborados por mim, quadro, giz, dependendo do contexto, visto que as nossas salas não dispõem de carteiras” (PROFEPCN3).

Nessa escola, os professores dispõem de alguns materiais básicos para as aulas, porém poucos alunos têm livros didáticos. Nas aulas de leitura, alguns alunos partilham o mesmo livro, mas os outros não conseguem ter acesso aos livros disponíveis na sala, conseqüentemente passam o tempo brincando. A carência do material básico para uma aula de língua torna-se um empecilho para as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, uma vez que o professor não consegue ter o controle das atividades de leitura. O cenário torna-se mais complexo porque a escola não garante o contato efetivo entre o aluno e texto escrito, dentro e fora da sala de aula. Essa situação se agrava porque a língua falada em casa é diferente da língua de ensino, tal como ilustra o excerto do diário de campo:

Depois do toque do sino para a entrada, o professor foi à sala de aulas e os alunos conversavam em língua *Chuwabu*. Feita a organização dos alunos, o professor perguntou aos alunos se tinham feito a tarefa de casa, ninguém respondeu. Por causa da insistência, um dos alunos disse que eles não tinham livros e os demais alunos murmuraram em *Chuwabu*. O professor lamentou e trouxe um exercício improvisado (DIÁRIO DE CAMPO, PROFEPCN4, 14/06/2017).

Na instituição de ensino em alusão, os alunos sentam-se no chão ou em troncos de árvores, sem nenhum suporte para as suas costas, o que dificulta a aprendizagem da leitura e da escrita, pois as atividades são feitas sobre os joelhos. Em alguns casos, as aulas decorrem em alpendres cujas paredes laterais não têm vedação completa, havendo contato visual e sonoro entre uma sala/turma e outra ou entre a sala e ambiente externo que não tem muro de vedação.

Quadro 22 - Recursos materiais usados nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany

Cooperativa de Ensino Kalimany		
Questão	Quais são os recursos materiais de que dispõe para ministrar as aulas as suas aulas?	
Respostas dos sujeitos	PROFCEK1, PROFCEK3	Manual do aluno, dicionário de Língua Portuguesa, gramática, manual do professor.
	PROFCEK2	Salas equipadas com meios de comodidade.
	PROFCEK4	Materiais de apoio da direcção da escola e salas mobiliadas.

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Cooperativa de Ensino Kalimany, os professores relatam que têm os seguintes materiais: manual do aluno, manual do professor, dicionário de língua portuguesa, gramática, salas equipadas e materiais de apoio da escola, como se pode ver nos seguintes enunciados: “manual do aluno, dicionário de Língua Portuguesa, gramática, manual do professor” (PROFCEK1; PROFCEK3), “salas equipadas com meios de comodidade” (PROFCEK2) e “materiais de apoio da direcção da escola e salas mobiladas” (PROFCEK4) (Quadro 22). Nesse sentido, as aulas decorrem em ambientes próprio para tal, uma vez que a escola dispõe de meios para que as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura possam ocorrer de maneira satisfatória.

Os alunos têm livros próprios que podem ser lidos na sala de aula e fora dela. É através desse material que eles acompanham as atividades desenvolvidas ao longo das aulas. Em função disso, os professores dão atividades complementares para casa e os alunos se preocupam em fazê-las, uma vez que têm o livro didático, tal como se ilustra no diário de campo: “Aqui o que há demais são condições, todos os alunos têm livros e costumam fazer tarefas de casa. Mas quem são os pais?” (DIÁRIO DE CAMPO, PROFCEK1, 31/01/2017).

Os alunos sentam-se em carteiras espaçosas, dispostas em salas limpas e cômodas. Dessa forma, o dispositivo disciplinar funciona efetivamente, permitindo a distribuição dos corpos em espaços quadriculados e articulados em que o ordenamento é feito em termos classificatórios (CASTRO, 2014), por exemplo, cada

aluno em sua carteira. Consequentemente, proporciona-se o bem estar dos alunos que encontram, na escola, as condições básicas para a aprendizagem.

Quadro 23 - Tempo disponível para o planejamento das práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane

Escola Primária Completa de Quelimane		
Questão	Quanto dispõe para a preparação das suas aulas?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCQ1, PROFEPCQ3	30'-40' minutos.
	PROFEPCQ2	Uma hora.
	PROFEPCQ4	90'.

Fonte: autoria própria, 2018.

Em relação ao tempo disponibilizado para o planejamento das aulas, o professores da Escola Primária Completa de Quelimane disseram que reservam tempos que vão de trinta minutos a uma hora e meia, como mostram os enunciados seguintes: “30'-40' minutos” (PROFEPCQ1; PROFEPCQ3), “uma hora” (PROFEPCQ2) e “90” (PROFEPCQ4) (Quadro 23). De modo geral, o tempo que os professores dispensam para a preparação de suas aulas parece ser reduzido, se tivermos em conta as necessidades dos alunos que a escola apresenta. Mas tal prática pode estar relacionada com a carência de meios bibliográficos alternativos para a preparação de aulas.

Como vimos em momento anterior, os alunos não dispõem de livros e as turmas são linguisticamente heterogêneas. Portanto, seria necessário que os professores investissem mais tempo no planejamento de suas aulas de tal modo que os planos de aula não sejam uma mera transcrição das atividades de leitura presentes no livro didático, tal como ilustra o seguinte excerto: “às vezes, seguimos o que está no livro, porque as provas provinciais e os exames nacionais pedem isso mesmo. Não temos como, só podemos dar aulas usando esses exercícios” (DIÁRIO DE CAMPO, PROFEPCQ1, 07/02/2017).

Para tal, seria necessário que a escola buscasse parcerias para a aquisição de livros para suprir a biblioteca e a doação aos alunos. Ao mesmo tempo, seria importante que os professores se preocupassem em adquirir livros e outros matérias a fim de aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Quadro 24 - Tempo disponível para o planejamento das práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata

Escola Primária Completa de Namacata		
Questão	Quanto dispõe para a preparação das suas aulas?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCN1	5 horas de tempo.
	PROFEPCN2	Para preparar as minhas aulas gasto uma hora de tempo.
	PROFEPCN3	Duas horas .
	PROFEPCN4	4 horas.

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Escola Primária Completa de Namacata, os professores afirmaram que planejam as suas aulas em tempos que vão de uma hora a cinco horas de tempo, como mostram os enunciados a seguir: “5 horas de tempo” (PROFEPCN1), “para preparar as minhas aulas gasto uma hora de tempo” (PROFEPCN2), “duas horas” (PROFEPCN3) e “4 horas” (PROFEPCN4) (Quadro 24). Nessa escola, os professores dispõem de tempo suficiente para o planejamento de suas aulas, embora os planos de aula continuem sendo uma transcrição das atividades presentes no manual. Haveria que investir o tempo na diversificação de atividades sobre a leitura como componente do letramento. Assim, poder-se-iam explorar para além da decodificação, as outras etapas de leitura, nomeadamente: compreensão, interpretação e retenção. Pautados em Menegassi (1995), a compreensão seria promovida em busca da temática do texto e dos seus tópicos fundamentais. Nesse processo, o leitor faria a ligação entre os seus conhecimentos prévios e o conteúdo do texto, para finalmente chegar à interpretação, que consistiria em demonstrar que o aluno aplicou seus conhecimentos através do senso crítico e dos juízos de valor. Dessa forma, a retenção seria possibilitada com o armazenamento das informações relevantes na memória de longo prazo.

É importante salientar a necessidade de os professores buscarem meios bibliográficos complementares para a preparação das suas aulas que giram em torno do livro didático. Os professores deveriam usar o tempo de que dispõem para a preparação das aulas elaborando atividades que possam ajudar os seus alunos a

se tornarem letrados e que fossem complementares e de aprofundamento dos tópicos tratados no manual didático.

Quadro 25 - Tempo disponível para o planejamento das práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany

Cooperativa de Ensino Kalimany		
Questão	Quanto dispõe para a preparação das suas aulas?	
Respostas dos sujeitos	PROFCEK1	1 hora.
	PROFCEK2	Para a preparação das minhas aulas disponho de uma hora de tempo.
	PROFCEK3	Aproximadamente sete horas de tempo que vão desde às treze até às vinte horas.
	PROFCEK4	Duas horas.

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Cooperativa de Ensino Kalimany, os professores disseram que, para a preparação de suas aulas, eles dispõem de tempo que variam entre uma hora até sete horas de tempo, como podemos ver nos enunciados a seguir: “1 hora” (PROFCEK1), “para a preparação das minhas aulas disponho de uma hora de tempo” (PROFCEK2), “aproximadamente sete horas de tempo que vão desde às treze até às vinte horas” (PROFCEK3) e “duas horas” (PROFCEK4) (Quadro 25). Os professores, dessa escola, dispõem de tempo considerável para a preparação de suas aulas, no entanto, os planos de aulas seguem criteriosamente as atividades do manual que, como vimos, estão centradas num modelo de leitura ascendente ou centrado no texto, promovendo a alfabetização (letramento autônomo), em plena 6ª e 7ª classe.

Seria interessante que os professores usassem o tempo de que dispõem para o planejamento, investindo na criação de atividades de leitura que incidem sobre as quatro etapas de leitura, a saber: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. O entrosamento de atividades ligadas a essas quatro etapas pode estimular o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

Quadro 26 - Avaliação de aulas nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane

Escola Primária Completa de Quelimane		
Questão	Como é que faz a avaliação das aulas de leitura?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCQ1	Depois dos alunos fazerem a leitura silenciosa, mando leitura oral e individual.
	PROFEPCQ2	Mando fazer leitura silenciosa, seguida de leitura individual.
	PROFEPCQ3	Depois de os alunos fazerem a leitura silenciosa como preparação para a leitura oral, mando que os alunos leiam individualmente o texto em estudo.
	PROFEPCQ4	Auscultando os alunos, um de cada vez.

Fonte: autoria própria, 2018.

Em relação à avaliação da leitura, nas práticas pedagógicas de letramento, os professores da Escola Primária Completa de Quelimane responderam que fazem a avaliação da leitura solicitando uma leitura individual ou uma segunda leitura, como ilustram os enunciados seguintes: “Depois dos alunos fazerem a leitura silenciosa, mando leitura oral e individual” (PROFEPCQ1), “Mando fazer leitura silenciosa, seguida de leitura individual” (PROFEPCQ2), “Depois de os alunos fazerem a leitura silenciosa como preparação para a leitura oral, mando que os alunos leiam individualmente o texto em estudo”(PROFEPCQ3) e “auscultando os alunos, um de cada vez” (PROFEPCQ4) (Quadro 26).

Essas práticas de avaliação da leitura, por si só, não garantem que o professor tenha evidências de que os alunos compreenderam o texto. Por isso, a importância de se considerar a leitura como componente do letramento, isto é, um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos particulares (SOARES, 1998). Assim, um aluno será considerado letrado não porque domina o sistema simbólico e a tecnologia de uma língua escrita, mas porque domina as quatro etapas da leitura.

Para tanto, as atividades elaboradas pelos professores terão que ultrapassar a dimensão textual como centro de sentido para permitir que o leitor utilize “simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para

construir uma interpretação sobre aquele” (SOLE, 1998, p. 24). Assim, os professores estarão estimulando o senso crítico de seus alunos mediante a diversificação de atividades de leitura que se distribuem sobre as quatro etapas, já mencionadas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

Quadro 27 - Avaliação de aulas nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata

Escola Primária Completa de Namacata		
Questão	Como é que faz a avaliação das aulas de leitura?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCN1	Individualmente.
	PROFEPCN2	A avaliação de aulas de leitura tem sido em grupo e individualmente para apurar os bons leitores.
	PROFEPCN3	Através das regras de pontuação. Verifico se o aluno respeita os sinais de pontuação.
	PROFEPCN4	Com base em exercícios de aplicação durante as aulas.

Fonte: autoria própria, 2018.

Relativamente à avaliação da leitura, os professores da Escola Primária Completa de Namacata responderam que solicitam que os alunos façam leituras individuais e coletivas para se aferir os níveis de obediência dos sinais de pontuação, como ilustram os enunciados seguintes: “Individualmente” (PROFEPCN1), “A avaliação de aulas de leitura tem sido em grupo e individualmente para apurar os bons leitores” (PROFEPCN2), “Através das regras de pontuação. Verifico se o aluno respeita os sinais de pontuação” (PROFEPCN3). O professor (PROFEPCN4) declarou que avalia a leitura através da aplicação de exercício, como ilustra o enunciado seguinte: “Com base em exercícios de aplicação durante as aulas” (Quadro 27).

As respostas iniciais incidem sobre práticas de leitura que correspondem a decodificação. Para Kleiman (2002), as práticas de leitura como decodificação não modificam em nada a visão do mundo do leitor porque se limita na identificação das palavras do texto. Assim, os professores seriam obrigados a produzir atividades que

abranjam as quatro etapas da leitura como forma de ter uma visão mais abrangente sobre a compreensão de seus alunos.

A resposta final não especifica de que modo é que os exercícios de aplicação são concebidos, contudo se tivermos em conta as observações de aulas e as atividades presentes nos manuais escolares que são uma espécie de “bíblia” do professor, podemos dizer que as práticas de leitura incidem sobre a decodificação do texto, não estimulando o senso crítico do aluno, tal como se pode ver no diário de campo seguinte:

A aula começou com o controle das presenças. Depois disso, os alunos leram silenciosamente o texto *Meu país* que estava transcrito no quadro negro. Mais adiante, o professor deu uma atividade presente no livro didático, constituída por quatro perguntas: “1. Classifica o texto quanto à forma que apresenta. Justifica a tua resposta. 2. De que fala este texto. 3. A maioria dos moçambicanos vive no campo. Retira do texto uma passagem que comprove a afirmação. 4. Retira do texto seis palavras que mais gostaste. Dividas as em sílabas”. Nessa aula, as etapas da leitura são parcialmente exploradas (DIÁRIO DE CAMPO, PROFCEPCN2, 30/05/2017).

Para tanto, seria útil que a avaliação da leitura envolvesse outras etapas de leitura que permitiriam que o aluno estabelecesse relações entre seus conhecimentos anteriores e o conteúdo de textos, ao mesmo tempo que, ampliasse e armazenasse a temática e os tópicos fundamentais do texto.

Quadro 28 - Avaliação de aulas nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany

Cooperativa de Ensino Kalimany		
Questão	Como é que faz a avaliação das aulas de leitura?	
Respostas dos sujeitos	PROFCEK1	∅
	PROFCEK2, PROFCEK3, PROFCEK4	A intensidade da voz, a pronúncia devida, o cumprimento das regras dos diferentes sinais de pontuação.

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Cooperativa de Ensino Kalimany, o professor (PROFCEK1) não respondeu à pergunta, afinal, “não se tem o direito de dizer tudo, [...] não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de

qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014, p. 9). Os outros professores responderam que avaliam a leitura através da intensidade da voz, da pronúncia e da obediência dos sinais de pontuação, como ilustra o enunciado: “A intensidade da voz, a pronúncia devida, o cumprimento das regras dos diferentes sinais de pontuação” (PROFCEK2; PROFCEK3; PROFCEK4) (Quadro 28).

Essa prática de leitura configura a decodificação que é apenas uma das quatro etapas da leitura (decodificação, compreensão, interpretação e retenção). Como temos sublinhado, a avaliação da leitura poderia se cingir em atividades ligadas às etapas da leitura. Tal avaliação pode ser feita mediante perguntas e respostas que relacionam a classificação apresentada por Solé (1998) e as etapas de leitura discutidas por Menegassi (1995), nomeadamente:

-perguntas de resposta literal incidem sobre a decodificação e são aquelas cujas respostas encontram-se expressamente no texto. Neste caso, o aluno não exerce muito esforço cognitivo para tê-la. Assim, o êxito na resposta não assegura que o texto tenha sido compreendido;

-perguntas para buscar e pensar: incidem sobre a compreensão do texto e são questões cujas respostas podem ser deduzidas, mas que implicam que o aluno relacione diversos elementos do texto e faça inferências;

-perguntas de elaboração pessoal: focalizam-se sobre a interpretação e tomam o texto como referencial, mas cujas respostas não podem somente ser deduzidas do mesmo, uma vez que exigem a intervenção do conhecimento e da opinião do aluno, suscitando um trabalho cognitivo mais amplo.

Nesse sentido, o aluno/leitor vai mobilizar os seus conhecimentos prévios para construir a compreensão e o senso crítico. Assim, nesse processo,

abre-se espaço para que o aluno construa sua resposta ao que lhe foi solicitado, agindo e se posicionando diante do texto. Com isso, a leitura, tida como atividade complexa, exige trabalho e prática para ser desenvolvida, passa a se sedimentar, possibilitando a formação de um sujeito que sabe se posicionar diante dela (MENEGASSI; FUZA, 2013, p. 171).

A avaliação da leitura impõe que o aluno se posicione, emitindo as suas opiniões sobre o que leu. Para tanto, o professor é chamado a exercitar os seus alunos através de atividades que mobilizem não só as informações presentes no

texto, mas também os conhecimentos prévios e as capacidades de inferência de seus alunos.

Quadro 29 - Frequência de avaliação de aulas nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane

Escola Primária Completa de Quelimane		
Questão	A avaliação da leitura em sala de aulas é uma prática constante para si?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCQ1, PROFEPCQ2, PROFEPCQ3, PROFEPCQ4	É sim constante

Fonte: autoria própria, 2018.

No que tange à frequência da avaliação da leitura, os professores da Escola Primária Completa de Quelimane declararam que a fazem constantemente, tal como ilustra o enunciado: “É sim constante” (PROFEPCQ1; PROFEPCQ2; PROFEPCQ3; PROFEPCQ4) (Quadro 29). A avaliação da leitura é feita constantemente, de tal modo que os professores possam verificar os níveis de desempenho de seus alunos. Em função disso, possam decidir sobre os procedimentos seguintes.

A questão que se colocaria é: se a avaliação da leitura é constante, como é que os alunos não estão sendo capazes de desenvolver o senso crítico? É difícil responder a uma questão dessa natureza porque há vários aspectos envolvidos que vão desde as ações biopolíticas adotadas pelo governo no exercício da governamentalidade até a negligência dos repertórios linguísticos dos alunos, entre outras questões. Mas seria importante marcar, neste ponto, a perspectiva segundo a qual não se forma o senso crítico em alunos sem que as atividades de leitura sejam efetivas, incidindo sobre a decodificação, interpretação, compreensão e retenção. Nessa ordem de ideias, constantemente, a avaliação da leitura deveria recair sobre as etapas sobreditas.

Quadro 30 - Frequência de avaliação de aulas nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata

Escola Primária Completa de Namacata		
Questão	A avaliação da leitura é uma prática constante para si?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCN1	Sim.
	PROFEPCN2	Sim, eu acho que os alunos quanto mais tempo fazem lendo, então aperfeiçoam mais a leitura.
	PROFEPCN3	Sim, visto que o meu propósito é que o habito de ler visto que hoje em dia
	PROFEPCN4	Sim, porque facilita identificar ou conhecer melhor o aluno

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Escola Primária Completa de Namacata, os professores responderam que a avaliação da leitura é uma tarefa constante, como podemos ver nos enunciados seguintes: “sim” (PROFEPCN1), “sim, eu acho que os alunos quanto mais tempo fazem lendo, então aperfeiçoam mais a leitura” (PROFEPCN2), “sim, visto que o meu propósito é que o habito de ler visto que hoje em dia” (PROFEPCN3) e “sim, porque facilita identificar ou conhecer melhor o aluno” (PROFEPCN4) (Quadro 30). Os professores estão cientes da relevância da avaliação da leitura para a definição de novos rumos nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura. Porém, as estratégias adotadas na execução e avaliação da leitura não permitem que haja um resultado efetivo das práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura.

Desse modo, seria importante que os professores elaborassem atividades de leitura e a sua respectiva avaliação tendo em consideração as quatro etapas da leitura.

Quadro 31 - Frequência de avaliação de aulas nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany

Cooperativa de Ensino Kalimany		
Questão	A avaliação da leitura é uma prática constante para si?	
Respostas dos sujeitos	PROFCEK1, PROFCEK4	Sim.
	PROFCEK2	A avaliação da leitura é uma prática constante sim porque consigo notar que o aluno mudou alguma coisa diferentemente do mês passado.
	PROFCEK3	É sim constante devido a por um lado a exigência do próprio programa e por outro é tradição que cada tema deve ser introduzido com base num texto.

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Cooperativa de Ensino Kalimany, os professores disseram que a avaliação da leitura é uma prática constante que permite verificar o progresso dos alunos, como ilustram os enunciados seguintes: “sim” (PROFCEK1; PROFCEK4), “a avaliação da leitura é uma prática constante sim porque consigo notar que o aluno mudou alguma coisa diferentemente do mês passado” (PROFCEK2) e “é sim constante devido à, por um lado, exigência do próprio programa e por outro é tradição que cada tema deve ser introduzido com base num texto” (PROFCEK3) (Quadro 31). Em todos os enunciados, a regularidade é marcada pela realização da avaliação constantemente, porque todos os professores têm ciência de que a avaliação da leitura cumpre três papéis (LIBÂNIO, 2013), a saber: a verificação - recolhimento de informações sobre o aproveitamento dos alunos, através de exercícios e provas; qualificação – comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos da leitura e da aula e apreciação qualitativa – avaliação propriamente dita dos resultados da leitura, referindo-os a padrões de desempenho esperados.

Quadro 32 - Relação entre desempenho e estímulo do senso crítico nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane

Escola Primária Completa de Quelimane		
Questão	Acredita que o seu trabalho estimula o desenvolvimento do senso crítico do aluno?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCQ1, PROFEPCQ2, PROFEPCQ3 PROFEPCQ4	Sim.

Fonte: autoria própria, 2018.

No que concerne à relação entre o desempenho do professor nas práticas pedagógicas de letramento e o estímulo do senso crítico, os professores da Escola Primária Completa de Quelimane disseram, por unanimidade, que o seu trabalho estimula o senso crítico do aluno, como ilustra o enunciado: “sim” (PROFEPCQ1; PROFEPCQ2; PROFEPCQ3; PROFEPCQ4) (Quadro 32). Essa resposta entra em contradição com a realidade, dado que tanto a sociedade quanto as pesquisas revelam que os alunos concluintes do EB têm dificuldades imensas na leitura e na escrita:

Ao longo da aula, o professor pediu que 5 alunos lessem oralmente e nenhum deles conseguiu fazer uma leitura oral. O professor foi obrigado a ler duas vezes o texto e identificou dois alunos que soubessem ler oralmente. A pergunta que se coloca: para onde vamos como este tipo de educação? (DIÁRIO DE CAMPO, PROFEPCQ4, 22/05/2017).

Pelas razões que o estudo vem apontando, seria difícil estimular o senso crítico de alunos realizando práticas pedagógicas de letramento (autônomo), no eixo leitura, baseadas na alfabetização, cujo fulcro é o modelo ascendente de leitura. Nessa concepção de leitura, o aluno, perante o texto, faz o reconhecimento visual do material linguístico através da decodificação, não sendo suficiente para a compreensão do texto e, conseqüente, torna-se incapaz de emitir um posicionamento em relação ao mesmo.

Quadro 33 - Relação entre desempenho e estímulo do senso crítico nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata

Escola Primária Completa de Namacata		
Questão	Acredita que o seu trabalho estimula o desenvolvimento do senso crítico do aluno?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCN1, PROFEPCN4	É claro que estimula.
	PROFEPCN2	Sim, acredito porque alguns alunos mostram competências na aprendizagem.
	PROFEPCN3	Sim, acredito visto que muitos conseguem fazer esforço em ler. Então eu sou o ‘braço direito do meu aluno’.

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Escola Primária Completa de Namacata, uns professores afirmaram, sem reservas, que a sua atividade profissional estimula o senso crítico alunos e outros disseram que estimulam o senso crítico de alguns alunos, tal como ilustram os enunciados, respectivamente: “É claro que estimula” (PROFEPCN1; PROFEPCN4); “sim, acredito porque alguns alunos mostram competências na aprendizagem” (PROFEPCN2) e “sim, acredito visto que muitos conseguem fazer esforço em ler. Então eu sou o ‘braço direito do meu aluno’” (PROFEPCN3) (Quadro 33). Os dois últimos enunciados parecem ser os que mais se aproximam da realidade escolar porque há muitos alunos que não sabem ler, logo não são capazes de emitir um posicionamento perante o texto lido, tal como ilustra o seguinte excerto do diário de campo:

‘Docente, a realidade do campo é muito complicada porque existem alunos que passam de classe mesmo não sabendo ler’. O professor fez essa declaração porque um grupo de alunos indicado para a atividade de leitura não conseguiu ler oralmente o texto e não fez a atividade proposta alegando que estava muito difícil. (DIÁRIO DE CAMPO, PROFEPCN1, 20/05/2017).

O cenário torna-se complexo porque as crianças dessa instituição só falam português na escola, quando são abordados pelos professores. Entre si, os alunos falam, pelo menos, uma das línguas *bantu* com as quais se identificam. Porém, não

existe uma prática pedagógica diferenciada por parte dos professores para atender às especificidades linguísticas e culturais desses alunos, porque os professores não têm formação para tal.

Quadro 34 - Relação entre desempenho e estímulo do senso crítico nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany

Cooperativa de Ensino Kalimany		
Questão	Acredita que o seu trabalho estimula o desenvolvimento do senso crítico do aluno?	
Respostas dos sujeitos	PROFCEK1, PROFCEK2, PROFCEK4	Sim.
	PROFCEK3	Creio que estimula. Prova disso, é notório ao longo da aula os alunos analisarem alguns assuntos do dia a dia.

Fonte: autoria própria, 2018.

Na cooperativa de Ensino Kalimany, os professores disseram que a sua atividade profissional estimula o senso crítico dos alunos, como ilustram os enunciados a seguir, “sim” (PROFCEK1; PROFCEK2; PROFCEK4) e “Creio que estimula. Prova disso, é notório ao longo da aula os alunos analisarem alguns assuntos do dia a dia”(PROFCEK3) (Quadro 34). Diante dessas respostas e da observação por nós realizada, constatamos que os alunos dessa escola têm alguma vantagem porque são falantes da língua portuguesa. Mas as práticas pedagógicas de letramento de letramento, no eixo leitura, não estimulam o senso crítico porque a leitura é concebida como uma atividade de decodificação. Para Kleiman (2002), as práticas de leitura como decodificação não mudam a visão de mundo do leitor, porque se trata de mecanismos de identificação e pareamento de palavras. Assim, os professores poderiam apresentar atividades que mobilizem conhecimentos prévios e a emissão de opiniões sobre o texto.

Quadro 35 - Questionamento do senso crítico dos alunos nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane

Escola Primária Completa de Quelimane		
Questão	Diante do que disse, por que é que a sociedade moçambicana questiona o senso crítico dos graduados do Ensino Básico?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCQ1	Os alunos saem do nível para outro não bem preparados.
	PROFEPCQ2	Porque muitos alunos têm dificuldade na leitura.
	PROFEPCQ3	Porque os alunos saem do nível para o outro não bem preparado. No caso do ensino básico o que influencia a má qualidade é a passagem semi-automática.
	PROFEPCQ4	Porque a sociedade generaliza, particularizando temos alunos capazes.

Fonte: autoria própria, 2018.

No que concerne ao questionamento do senso crítico dos alunos pela sociedade, os professores da Escola Primária Completa de Quelimane assumiram que os concluintes do EB têm dificuldades na leitura, mas dizem que resultam da má preparação deles no nível anterior, tal como mostram os enunciados seguintes: “os alunos saem do nível para outro não bem preparados” (PROFEPCQ1), “porque muitos alunos têm dificuldade na leitura” (PROFEPCQ2), “porque os alunos saem do nível para o outro não bem preparado. No caso do ensino básico o que influencia a má qualidade é a passagem semi-automática” (PROFEPCQ3) e “porque a sociedade generaliza, particularizando temos alunos capazes” (PROFEPCQ4) (Quadro 35).

De modo geral, os professores precisam de maior envolvimento nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, mas para tal, a legislação educacional carece de mudança de perspectiva, abrindo espaço para que as línguas do entorno escolar entrem para os estabelecimentos de ensino com estatuto co-oficial e os programas de ensino mudem a forma como concebem a alfabetização.

De modo específico, os professores poderiam contribuir com a promoção de atividades de leitura que incidam sobre as etapas de leitura, mas isso carece de

investimentos na formação contínua de professores, com base em teorias linguísticas e pedagógicas.

Quadro 36 - Questionamento do senso crítico dos alunos nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata

Escola Primária Completa de Namacata		
Questão	Diante do que disse, por que é que a sociedade moçambicana questiona o senso crítico dos graduados do Ensino Básico?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCN1, PROFEPCN4	A sociedade moçambicana questiona o senso do ensino básico porque eles tem dificuldades na leitura e escrita.
	PROFEPCN2	Bom, o senso crítico dos graduados ⁶⁹ do Ensino Básico é considerado bom, só é que o senso crítico é individualizado depende de cada graduado.
	PROFEPCN3	Porque maior parte deles, graduam sem desenvolver a competência da leitura (passam sem saber ler).

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Escola Primária Completa de Namacata, os professores reconheceram que as suas práticas pedagógicas de letramento não desenvolvem o senso crítico de alunos, como ilustram os enunciados: “a sociedade moçambicana questiona o senso do ensino básico porque eles tem dificuldades na leitura e escrita” (PROFEPCN1, PROFEPCN4), “bom, o senso crítico dos graduados do Ensino Básico é considerado bom, só é que o senso crítico é individualizado depende de cada graduado”(PROFEPCN2) e “porque maior parte deles, graduam sem desenvolver a competência da leitura (passam sem saber ler)” (PROFEPCN3) (Quadro 36). Nessa escola, os professores podem atender mais as necessidades linguísticas dos alunos, ao mesmo tempo que, possam promover atividades de leitura que envolvam as quatro etapas da leitura (decodificação, compreensão, interpretação e retenção). A

⁶⁹Termo comumente empregado em Moçambique, refere-se aos que concluíram o nível de EB.

partir daí, estarão sendo criadas condições para que o aluno desenvolva o senso crítico e possa emitir opiniões e posicionamentos em relação ao texto lido.

Quadro 37 - Questionamento do senso crítico dos alunos nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany

Cooperativa de Ensino Kalimany		
Questão	Diante do que disse, por que é que a sociedade moçambicana questiona o senso crítico dos graduados do Ensino Básico?	
Respostas dos sujeitos	PROFCEK1	Porque nas classes anteriores os alunos não lêem todos os dias e deveriam ler vários livros, não só os livros escolares.
	PROFCEK2	Isso não se observa nesta escola porque a planificação é rígida.
	PROFCEK3	Na maioria das escolas diferentes da minha é notório o baixo nível crítico dos graduados devido a vários factores que vão desde a conjuntura social e económica.
	PROFCEK4	Na nossa escola, a criança aprende a ler muito cedo. Depois vai aperfeiçoando. Mas no estado é diferente. Os alunos são muitos e não aprendem.

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Cooperativa de Ensino Kalimany, alguns professores disseram que na escola não há déficit de senso crítico e os outros revelaram que as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, não estimulam o senso crítico porque os alunos são mal preparados nas classes anteriores e devido a fatores sociais e econômicos como ilustram os enunciados a seguir: “porque nas classes anteriores os alunos não lêem todos os dias e deveriam ler vários livros, não só os livros escolares” (PROFCEK1), “isso não se observa nesta escola porque a planificação é rígida” (PROFCEK2), “na maioria das escolas diferentes da minha é notório o baixo nível crítico dos graduados devido a vários factores que vão desde a conjuntura social e económica” (PROFCEK3) e “na nossa escola, a criança aprende a ler muito cedo. Depois vai aperfeiçoando. Mas no estado é diferente. Os alunos são muitos e não aprendem” (PROFCEK4) (Quadro 37). Os professores que dizem que, nessa

escola, não existem casos de alunos com déficit de senso crítico procuram ocultar a realidade, fazendo um comentário em relação aos ditos populares segundo os quais as escolas particulares formam bons leitores. Enquanto os professores, que falam de práticas pedagógicas de letramento que não estimulam o senso crítico de alunos, atribuem responsabilidade a outros professores, ligando o fenômeno a fatores sociais e econômicos.

Os professores poderiam trabalhar, de maneira mais criativa, para que possam atender às necessidades de seus alunos e não ficar presos aos planos de aula que, muitas vezes, são uma transcrição das atividades presentes no livro didático. Nessa perspectiva, podem incluir nas suas atividades de leitura, exercícios que abranjam as quatro etapas de leitura.

Quadro 38 - Sugestões para a melhoria do senso crítico dos alunos nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Quelimane

Escola Primária Completa de Quelimane		
Questão	O que deve ser feito para desenvolver o senso crítico dos alunos do Ensino Básico?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCQ1, PROFEPCQ3, PROFEPCQ4	Criatividade nos docentes e dar motivação na leitura, fazendo concursos entre turmas.
	PROFEPCQ2	∅

Fonte: autoria própria, 2018.

Relativamente às sugestões para o desenvolvimento do senso crítico, três professores apontaram a necessidade de criatividade do docente e a motivação na leitura e um professor não respondeu, conforme ilustra o enunciado: “Criatividade nos docentes e dar motivação na leitura, fazendo concursos entre turmas” (PROFEPCQ1; PROFEPCQ3; PROFEPCQ4) (Quadro 38). A criatividade e a motivação são, de fato, necessárias para o desenvolvimento do senso crítico no aluno, mas seria pertinente que os professores tomassem em consideração, no planejamento de aulas, as especificidades linguísticas dos alunos. Ademais, não se desenvolve o senso crítico de alunos que não tenham livros, isto é, se os livros de

distribuição gratuita fossem abrangentes, poderiam desempenhar um papel relevante para a leitura enquanto componente do letramento.

Nesse sentido, os professores são convidados a trabalhar profundamente com a leitura em sala de aulas, distribuindo tarefas de leitura que incidam sobre as quatro etapas da leitura.

Quadro 39 - Sugestões para a melhoria do senso crítico dos alunos nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Escola Primária Completa de Namacata

Escola Primária Completa de Namacata		
Questão	O que deve ser feito para desenvolver o senso crítico dos alunos do Ensino Básico?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCN1, PROFEPCN4	É necessário que haja contributo de todas as forças vivas, desde o governo, o professor, os pais e encarregados de educação e a sociedade civil.
	PROFEPCN2	Ø
	PROFEPCN3	Criar-se condições para que tanto as salas como as carteiras sejam convencionais e fazer-se revisão do novo currículo.

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Escola Primária Completa de Quelimane, um professor não respondeu e três responderam que para desenvolver o senso crítico dos alunos é necessário que haja o contributo da sociedade e do governo, se apetrechem as salas de aula e se faça a revisão curricular, como ilustram os enunciados: “É necessário que haja contributo de todas as forças vivas, desde o governo, o professor, os pais e encarregados de educação e a sociedade civil” (PROFEPCN1; PROFEPCN4) e “Criar-se condições para que tanto as salas como as carteiras sejam convencionais e fazer-se revisão do novo currículo” (PROFEPCN3) (Quadro 39). As sugestões apontadas pelos professores são relevantes, mas seria mais benéfico que se acrescentasse a necessidade de se considerar as especificidades linguísticas, dentro de uma perspectiva de multilinguismo, a abordagem das quatro etapas de

leitura e o estrito cumprimento das normas regulamentares através de lideranças que exerçam o poder disciplinar.

Quadro 40 - Sugestões para a melhoria do senso crítico dos alunos nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura – Cooperativa de Ensino Kalimany

Cooperativa de Ensino Kalimany		
Questão	O que deve ser feito para desenvolver o senso crítico dos alunos do Ensino Básico?	
Respostas dos sujeitos	PROFCEK1	Habilitar-lhes na leitura lendo vários livros, jornais.
	PROFCEK2	Ampliação das bibliotecas e compra de livros literários.
	PROFCEK3	Devolver o prestígio do professor põe parte do estado, reduzir o rácio ⁷⁰ aluno professor na sala de aula que implica aumento de escolas.
	PROFCEK4	Para desenvolver o senso crítico dos alunos do Ensino Básico, os pais devem comprar livros diversos para os filhos.

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Cooperativa de Ensino Kalimany, os professores sugeriram que os pais devem comprar vários livros para os filhos e a escola deve ampliar a biblioteca, como mostram os enunciados seguintes: “habilitar-lhes na leitura lendo vários livros, jornais” (PROFCEK1), “ampliação das bibliotecas e compra de livros literários” (PROFCEK2), “devolver o prestígio do professor põe parte do estado, reduzir o rácio aluno professor na sala de aula que implica aumento de escolas” (PROFCEK3) e “para desenvolver o senso crítico dos alunos do Ensino Básico, os pais devem comprar livros diversos para os filhos” (PROFCEK4) (Quadro 40). As sugestões dos professores são relevantes, mas poderiam ser acrescidas outras, que dependeriam de práticas pedagógicas desenvolvidas por eles mesmos, tais como, a ampliação das atividades sobre as etapas de leitura no sentido de os planos de aula abarcarem não só atividades de decodificação, mas também de compreensão, interpretação e retenção.

⁷⁰O termo rácio é comumente usado em Moçambique para designar uma relação quantitativa estabelecida entre dois valores que mostra o número de vezes que um valor está contido no outro.

Nesta seção, elencamos práticas pedagógicas de letramento promovidas buscando compreender o modo como os professores pesquisados planejam e executam as suas aulas de leitura enquanto componente do letramento. Na seção seguinte, as discussões incidem sobre o modo como as normatizações interferem nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, nas três escolas pesquisadas.

6.4NORMATIZAÇÕES

A normatização serve para regular as relações entre o “corpo múltiplo” de que a biopolítica (Estado de governo) passou a se ocupar logo depois da falência do poder soberano (Estado de justiça) que se ocupava em “fazer morrer” e em “deixar viver”, isto é, o soberano tinha o direito de matar e de fazer viver e do poder disciplinar (Estado administrativo) que correspondia a uma sociedade de regulamento e de disciplina. Com o nascimento da biopolítica, surgiu a necessidade de regulamentar a população, “eis que agora aparece um poder que eu chamaria de regulamentação e que consiste, ao contrário, em fazer viver e em deixar morrer” (FOUCAULT, 2008, p. 294).

A normatização é correlata à necessidade de regulamentação da população que a biopolítica trouxe consigo. Ora, com a biopolítica,

o poder é cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, e no ‘como’ da vida, a partir do momento em que, portanto, o poder intervém sobretudo nesse nível de aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências, daí por diante a morte, como termo da vida, é evidentemente o termo, o limite, a extremidade do poder (FOUCAULT, 2008, p. 295-296).

Sob tal direção, essa nova forma de poder vai se constituir visando a promoção da vida. Para tal, haverá que definir uma série de regras cuja função é de organizar e gerir a vida da população. Essa definição de regras, a que chamaríamos de normatização, é um mecanismo regulador da população que incide sobre os seus comportamentos.

Nesta seção, propusemo-nos compreender como é que os que professores das três escolas pesquisadas estabelecem relações com os instrumentos legais que regulam as práticas pedagógicas de letramento, de um modo geral.

Quadro 41 - Conhecimento dos documentos normativos da educação - Escola Primária Completa de Quelimane

Escola Primária Completa de Quelimane		
Questão	Tem conhecimento dos documentos normativos da educação, nomeadamente, Lei do Sistema Nacional de Educação, Política Nacional de Educação e Plano Curricular de educação?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCQ1	Tenho sim.
	PROFEPCQ2	
	PROFEPCQ3	
	PROFEPCQ4	

Fonte: autoria própria, 2018.

Os professores da Escola Primária Completa de Quelimane responderam que têm conhecimento sobre os documentos reguladores da educação em Moçambique (Quadro 41). Dessa forma, participam de mecanismos reguladores que incidem sobre a população, instituindo condutas que deverão ser adotadas nas práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, em contexto multilíngue moçambicano.

Por exemplo, é através do assujeitamento a esses documentos normativos que os professores se servem da norma para individualizar o aluno e, ao mesmo tempo, remetê-los ao conjunto, mediante comparações entre alunos (VEIGA NETO, 2014). Por quanto, é pela norma que se estabelece o controle da ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de multiplicidade, distinguindo-se, assim, o normal do anormal. Para Foucault (2008, p. 302),

a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar, quanto a uma população que se quer regulamentar [...] a sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação.

Sob tal orientação, os professores podem adotar a normalização para definir, em conformidade com determinados padrões escolares, quem deverá ser reprovado e quem deverá ser aprovado num determinado ciclo de aprendizagens.

Quadro 42 - Conhecimento dos documentos normativos da educação - Escola Primária Completa de Namacata

Escola Primária Completa de Namacata		
Questão	Tem conhecimento dos documentos normativos da educação, nomeadamente, Lei do Sistema Nacional de Educação, Política Nacional de Educação e Plano Curricular de educação?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCN1 PROFEPCN4	Tenho sim, do plano curricular do ensino básico.
	PROFEPCN2	Sim, e temos lido estes documentos regularmente.
	PROFEPCN3	Sim, principalmente o Plano Curricular do Ensino Básico e o programa de ensino.

Fonte: autoria própria, 2018.

Os professores da Escola Primária Completa de Namacata responderam, de uma maneira geral, que têm conhecimento do PCEB (Quadro 44). No entanto, os restantes documentos não foram citados, ou porque não são conhecidos ou porque não estão disponíveis na escola, pois, num outro momento, eles se queixaram da indisponibilidade de materiais na escola. Esse dado foi confirmado ao longo do trabalho de campo: a escola não dispõe de uma biblioteca onde tanto os professores quanto os alunos possam consultar materiais bibliográficos sobre diversas matérias que careçam de esclarecimentos.

Diante desse cenário, os professores acabam tendo dificuldades de trabalhar em conformidades com a regulamentação previamente estabelecida, uma vez que não têm conhecimento de alguns instrumentos legais.

Quadro 43 - Conhecimento dos documentos normativos da educação - Cooperativa de Ensino Kalimany

Cooperativa de Ensino Kalimany		
Questão	Tem conhecimento dos documentos normativos da educação, nomeadamente, Lei do Sistema Nacional de Educação, Política Nacional de Educação e Plano Curricular de educação?	
Respostas dos sujeitos	PROFCEK1, PROFCEK3	Sim.
	PROFCEK2, PROFCEK4	Sim, a escola obriga a leitura constante desses documentos.

Fonte: autoria própria, 2818.

Os professores da Cooperativa de Ensino Kalimany responderam, por unanimidade que têm conhecimento dos instrumentos legais que regulam o funcionamento da educação em Moçambique. Os professores (PROFCEK2 e PROFCEK4), enfatizaram que a leitura desses documentos é constante porque os gestores da escola obrigam que assim seja (Quadro 43). Essa obrigatoriedade assujeita aos professores aos mecanismos reguladores da população que instituem condutas. Isso se deve porque os mecanismos reguladores da população, de certa forma, são dispositivos que, nas palavras de Agamben (2009), servem para determinar, modelar e controlar opiniões e condutas de seres viventes.

Nesse contexto, o dispositivo, por um lado, orienta sobre o modo como os professores e os alunos se portam na escola. Por outro lado, o dispositivo controla opiniões sobre as práticas pedagógicas de letramento (autônomo), no eixo leitura, de tal forma que as práticas discursivas circulem sempre no intuito de repetir enunciados já ditos em outras instâncias.

Quadro 44 - Relação entre as práticas pedagógicas e os documentos normativos da educação - Escola Primária Completa de Quelimane

Escola Primária Completa de Quelimane		
Questão	As suas aulas são orientadas por esses documentos?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCQ1, PROFEPCQ2, PROFEPCQ3, PROFEPCQ4	Sim, são orientadas por esses documentos.

Fonte: autoria própria, 2018.

Os professores da Escola Primária de Completa de Quelimane responderam que as suas práticas pedagógicas são orientadas pelos documentos normativos da educação moçambicana, o que os coloca em harmonia com a regulamentação vigente no país (Quadro 44).

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especificidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele induz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (Foucault, 1997, p. 167).

Desse modo, é importante que os professores se assujeitem ao poder de regulamentação para que possam mensurar os virtuais desvios nas práticas pedagógicas e a partir daí passam a trabalhar em função da norma.

Quadro 45 - Relação entre as práticas pedagógicas e os documentos normativos da educação - Escola Primária Completa de Namacata

Escola Primária Completa de Namacata		
Questão	As suas aulas são orientadas por esses documentos?	
Respostas dos sujeitos	PROFEPCN1 PROFEPCN2 PROFEPCN3 PROFEPCN4	Sim.

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Escola Primária Completa de Namacata, os professores responderam que as suas aulas têm em conta os documentos reguladores da educação em Moçambique, mesmo não os tendo citado no questionamento anterior (Quadro 45).

De alguma forma, as atividades dos professores dessa escola são regidas pela legislação vigente no país, mas, a título de exemplo, a legislação diz que os alunos devem receber gratuitamente os livros de didáticos. A distribuição gratuita de livros didáticos da 6^a e 7^a classe é praticamente insuficiente para a demanda escola.

No mesmo diapasão, não se justifica, por exemplo, que uma instituição de ensino funcione durante mais de um ano sem um director adjunto pedagógico e os professores não sejam assíduos. Esses aspectos contribuem para a promoção de um ambiente anárquico na instituição e a desmotivação dos alunos que, muitas vezes, também não são assíduos às aulas, mas aparecem pontualmente em datas de avaliações.

Quadro 46 - Relação entre as práticas pedagógicas e os documentos normativos da educação - Cooperativa de Ensino Kalimany

Cooperativa de Ensino Kalimany		
Questão	As suas aulas são orientadas por esses documentos?	
Respostas dos sujeitos	PROFCEK1, PROFCEK4	Sim.
	PROFCEK2	Sim, as minhas aulas são orientadas por esses documentos.
	PROFCEK3	São claramente orientadas por esses documentos.

Fonte: autoria própria, 2018.

Na Cooperativa de Ensino Kalimany, os professores declararam que as suas práticas pedagógicas de letramento são orientadas pelos documentos normativos da educação (Quadro 46), regendo condutas de subjetivação ao poder regulamentar. Dessa forma, os documentos normativos da educação funcionam como dispositivos na medida em que têm a capacidade controlar seus gestos e opiniões ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa instituição, o poder disciplinar foi instalado no sentido de controlar as condutas dos professores e dos alunos. Assim, toda a prática pedagógica de letramento acaba sendo objeto de vigilância com vista a tornar os corpos rentáveis circunscrita à racionalidade pedagógica e econômica.

Em suma, nas sequências enunciativas ligadas às normatização, o traço que marca a unidade e a regularidade dos enunciados, na sua dispersão, é a subjetivação ao poder regulamentar instituído por todo um conjunto de documentos que, no exercício da biopolítica, “fazem viver” as práticas pedagógicas de letramento (autônomo), no eixo leitura e “deixam morrer” todos os atos que atentam contra essas práticas.

De modo geral, os dados indicam que as escolas estão mergulhadas num contexto de diversidade linguística (multilinguismo). No entanto, em nenhuma delas, os professores consideram esse fator no planejamento de suas aulas de leitura porque se submetem à política linguística que preconiza o tratamento privilegiado da língua portuguesa ao longo das aulas. Assim, os alunos do meio rural tornam-se vítimas de procedimentos de exclusão pela língua, uma vez que são obrigados a estudar numa língua com a qual não se identificam.

As práticas pedagógicas de letramento (autônomo), no eixo leitura, estão vinculadas à concepção ascendente de leitura. Esta que toma o texto como elemento central na construção da compreensão, o que, de certo modo, não estimula o senso crítico dos alunos. Durante o tempo todo de aula, os alunos passam tentando identificar o material linguístico do texto num processo de decodificação (alfabetização).

Os (des)encontros entre o rural e o urbano são gerados, por um lado, pela forma como o poder disciplinar é exercido, isto é, se no meio rural o poder disciplinar não funciona, no meio urbano, é exercido com todos os seus atributos, a saber: distribuição dos corpos no espaço, controle do tempo e vigilância. Por outro lado, os

(des)encontros entre o rural e o urbano são causados pela maneira como o dispositivo do pacto de segurança, no exercício da biopolítica, institui condutas de subjetivação à língua portuguesa, colocando em perigo virtual a todos os falantes das demais línguas *bantu*. Nesse contexto, o português vai se afirmando como língua de nacionalidade enquanto as línguas *bantu* vão se configurando como línguas étnicas restritas à identidade cultural.

Feita a análise dos enunciados proferidos pelos professores, passamos à discussão de dados referentes aos alunos, na seção seguinte.

6.5 MAPEAMENTO LINGUÍSTICO ESCOLAR DE ALUNOS

Nesta seção, analisamos a diversidade linguística nas Escolas Primárias Completas de Quelimane e Namacata (instituições públicas) e Cooperativa de Ensino Kalimany, enfatizando a capacidade dos alunos se constituírem linguisticamente plurais. No momento, arrolamos informações sobre a proveniência, local de residência, idade e ocupação dos pais que serão analisados com maior profundidade, em outras instâncias pós-tese.

Em seguida, apresentamos o Quadro 47, que contempla o mapeamento linguístico dos alunos pesquisados, obedecendo à sequência habitual: Escola Primária Completa de Quelimane, Escola Primária Completa de Namacata e Cooperativa de Ensino Kalimany.

Quadro 47 - Mapeamento linguístico escolar dos alunos de Quelimane⁷¹

Escola Primária Completa de Quelimane					
Sujeitos	Questões				
	Proveniência	Residência	Idade	Ocupação dos pais	Língua materna
ALEPCQ601	Quelimane	Escanecos	13 anos	contabilista	português
ALEPCQ602	Queliman	Vilapita	14 anos	éfrimera	Português
ALEPCQ603	Quelimane	Ø	15 anos		Português
ALEPCQ604	beira	romtemritse	14 ano	diretor	português
ALEPCQ605	beira	Qualan	15 ano	diretor	português

⁷¹Nos quadros 47, 48 e 49, preservamos a escrita dos alunos e não a norma do português padrão.

ALEPCQ606	Zambezia	Janeiro	11 anos	Funcionário público	Português
ALEPCQ607	Zmorenrlrozro	mortireo 15	pnortros	Ntiosntioso	nduosa
ALEPCQ608	Namarroi	Quelimane	16 anos	alfataria	Lomue
ALEPCQ609	Quelimane	Toroni Velho	11 anos	Funcionário público	Portugues
ALEPCQ610	Maputo	Ø	13 anos	porofessore	xangana
ALEPCQ611	Quelimane	Vila-pita	12 anos	professor	português
ALEPCQ612	zambézia	Saguar	11 anos	doméstica	Português
ALEPCQ613	Quelimane	Contamina	12 anos	engenheiro	português
ALEPCQ614	Nampula	Sinacura	12 anos	professor	portugues
ALEPCQ615	Quelimane	Caneco	13 anos	recepcionista	Ø
ALEPCQ616	Quelimane	Liberdade	12 anos	cucunheira	portugés
ALEPCQ617	Quelimane	brandão	12anos	Funcionário particular	português
ALEPCQ618	Zambezia	1º de Maio	11 anos	professor	português
ALEPCQ619	Nampula	benfica	12 anos	interperte	macua
ALEPCQ620	Zandezia	brandan	11 anos	conselhera	portoges
ALEPCQ701	Zambézia	Bairo administrativo	11 anos	Tectico funcionários	ndão
ALEPCQ702	Quelimane	Saguar	15 anos	marinheiro	português
ALEPCQ703	Zambezia	Aureporto	15anos	infirmreira	português
ALEPCQ704	Mocuba	Bairo novo	15 anos	motorista	Português
ALEPCQ705	Zambezia	Bairo novo	14 anos	Ø	portugues
ALEPCQ706	Beira	Quelimane	13 anos	guarda	Português
ALEPCQ707	Quelimane	Saguar B	12 anos	camponesa	Chuabo
ALEPCQ708	Quelimane	Sinacura	13 anos	Doméstico	português
ALEPCQ709		Saguar	12 anos	professora	changana
ALEPCQ710	Madal	Caneco	16 anos	desempregados	chuabo
ALEPCQ711	Quelimane	Saguar	13 anos	professor	Português
ALEPCQ712	Nampula	liberdade	12 anos	camponesses	macua
ALEPCQ713	Quelimane	Total	12 anos	preimprezario	chuabo
ALEPCQ714	Quelimane	Kança 1ª	12 anos	comerciante	Português
ALEPCQ715	Quelimane	1º de Maio	11 anos	jurrista	Lomué
ALEPCQ716	Quelimane	Saguar	12 anos	professora	chuabo

ALEPCQ717	Nampula	Saguar	12 anos	contabilista	Macuá
ALEPCQ718	Quelimane	liberdade	11 anos	enfremeira	Lomwe
ALEPCQ719	Quelimane	Torrone Velho	15 anos	motorista	chuabo
ALEPCQ720	Maputo	25 de Setembro	11 anos	lançonete	Ø

Fonte: autoria própria, 2018.

O quadro 47, referente à Escola Primária Completa de Quelimane, revela que os alunos dessa escola são provenientes das províncias da Zambézia (Quelimane, Namarroi e Madal), Nampula, Maputo e Sofala (Beira). Todos eles são residentes da Cidade de Quelimane e arredores, o que os coloca em contato direto com as línguas faladas naquele contexto.

Em relação à idade, as respostas dos alunos apontam que existe uma variação etária entre 11 e 16 anos, evidenciando um certo atraso escolar (ver Tabela 2) em relação ao previsto na Lei nº 6/92. Lei que sublinha que “o ensino geral é frequentado em princípio, a partir do ano lectivo em que completam 6 anos”, isto é, os alunos deveriam frequentar, normalmente, a 6ª e a 7ª classe no ano em que fizessem 11 e 12 anos. Por via disso, constatamos que o dispositivo do pacto de segurança não assegura a igualdade de oportunidades aos alunos, nem restringe os imprevistos que prejudicam a população estudantil, por várias razões que vão desde o acesso tardio à escola aos altos índices de repetência condicionados pela desconexão entre a língua falada em casa e a língua falada na escola.

No que concerne à ocupação dos pais, os alunos da instituição supracitada responderam que, grosso modo, os pais têm empregos formais e informais (professor, contabilista, enfermeiro, jurista, camponês, doméstico, entre outros.), com exceção dos alunos ALEPCQ603 e ALEPCQ705, cujas respostas ficaram em branco e o aluno ALEPCQ710, cujos pais estavam desempregados na ocasião das respostas ao questionário.

Sobre o item língua materna, os alunos responderam que têm como língua primeira o português, o *Chuwabu*, o *Ndau*, o *Changana*, o *Makhuwa*, o *Lomwe*. Assim, podemos dizer que a Escola Primária Completa de Quelimane é o retrato pleno de um cenário de diversidade linguística que corresponde ao fenômeno designado de multilinguismo.

Se levarmos em conta que os alunos da escola sobredita têm a possibilidade de recorrer a uma das línguas *bantu* e ao português nas suas interlocuções, podemos considerar que os alunos dessa escola são plurilíngues. Aliás, todos os alunos da escola também podem recorrer à língua inglesa nas suas comunicações pois o inglês faz parte da grade curricular do EB (MEC/INDE, 2004).

Quadro 48 - Mapeamento linguístico escolar dos alunos de Namacata

Escola Primária Completa de Namacata					
Sujeitos	Questões				
	Proveniência	Residência	Idade	Ocupação dos pais	Língua materna
ALEPCN601	Namacata	namacata	13 anos	camponesa	emchuabo
ALEPCN602	Namaneme	Mazuerre	12 anos	Ø	L ch
ALEPCN603	Naminane	Mazueire	12 anos	professor	chuabo
ALEPCN604	Maqueval	Mazueire	14 anos	Capunize	SuiaBo
ALEPCN605	Maqueval	Namacata	14 ano	camponêse	SuABo
ALEPCN606	Namacata	namacata	13 anos	carpiteiro	echuwabo
ALEPCN607	Namacata	Namacata	11 anos	capunes	Echuwabo
ALEPCN608	Namacata	Namacata	11 anos	pedreiro	echuabo
ALEPCN609	Nicoadala	namacata	11 anos	campones	machuabo
ALEPCN610	Maqueval	namacata	11 anos	campose	echuabo
ALEPCN611	Mossangane	namacata	11 anos	prorfessor	Echuambo
ALEPCN612	Namacata	namacata	11 anos	perfur	chuado
ALEPCN613	namacata	namacata	12 anos	alifa	chuabo
ALEPCN614	namacata	namacata	12 anos	cafornessa	Echuabo
ALEPCN615	namacata	Namacata	11 anos	Camponeis	chuwabo
ALEPCN616	Marrogane	Namacata	14 anos	campones	Chuabo
ALEPCN617	namacura	namacata	13 anos	capuneis	Echuwabo
ALEPCN618	Maquival	namacata	12 anos	capuneg	portuguesa
ALEPCN619	Maquivae	namacata	17 anos	FAPeZi	MASoAb
ALEPCN620	Namacata	namacata	15 anos	CARA	portugues
ALEPCN701	nomocorra	namacata	14 anos	domestico	chuabo
ALEPCN702	Mugogoda	namacata	12 anos	meterolojia	Chuabo

ALEPCN703	Namacata	Namacata	13 ano	cumersiante	Português
ALEPCN704	Namacurra	Namacata	11 anos	domestica	portugues
ALEPCN705	Namacata	Namacata	13 anos	Professor	CHuabo
ALEPCN706	Namacata	Namacata	14 anos	crapinteiro	ECHUABO
ALEPCN707	Quelimane	namacata	12 anos	domestica	Português
ALEPCN708	Namacata	Namacata	13 ano	capunegi	Ehuwabu
ALEPCN709	Napola	namacata	18 anos	qometiqa	Ejayabo
ALEPCN710	Quelimane	Namacata	13 anos	domestico	portuguesa
ALEPCN711	Quelimane	namacata	14 anos	pediriro	Português
ALEPCN712	namacata	namacata	13 anos	guarda	echuabo
ALEPCN713	namacata	namacata	13 anos	comercianti	echuabo
ALEPCN714	Quelimane	namacata	13 anos	motorizta	português
ALEPCN715	Namacata	namacata	16 anos	sitioari	naparti
ALEPCN716	Maquival	Namacata	12 alon	Que lima	Echuabo
ALEPCN717	Zalala	Namacata	13 ano	camponechi	Português
ALEPCN718	Namacata	namacata	12 anos	Cupação dos pai	∅
ALEPCN719	Namacurra	namacata	14 anos	Que lima	Echuabo
ALEPCN720	Quelimane	namacata	15 anos	motorista	portugues

Fonte: autoria própria, 2018.

O quadro 48 diz respeito às respostas dos alunos da Escola Primária Completa de Namacata. As respostas dos alunos indicam que eles são provenientes de Quelimane, Nicoadala (Zalala, Maquival, Namacata, Mugogoda e Marongane), Namacurra e Nampula e residem em Namacata.

Em relação à idade, os alunos responderam que têm idades que variam entre 11 e 18 anos, revelando um certo atraso escolar (ver Tabela 2). Em condições normais, os alunos deveriam frequentar a 6ª e a 7ª classe no ano em que fizessem 11 e 12 anos, respectivamente. Os dados apontam para a existência de muitos casos de atraso escolar no meio rural, onde a maioria dos alunos têm uma das línguas *bantu* como materna logo o seu primeiro contato com o português ocorre em contexto escolar onde os professores carecem de preparo para lidar com tal realidade (ANTÓNIO, 2018) uma vez que os Institutos de Formação de Professores

de Moçambique ainda não têm um curso exclusivamente vocacionado para a formação de professores de língua portuguesa em contexto multilíngue.

O atraso escolar suscita-nos uma reflexão em torno dos procedimentos de exclusão gerados pela política linguística (de língua única no ensino) vigente no país, isto é, apesar de termos consciência de que Moçambique é um país multilíngue, a política linguística atribui estatuto privilegiado ao português, ao mesmo tempo que, trivializa as demais línguas. Como consequência, configura-se, por um lado, um procedimento de exclusão pela língua dos não falantes do português, que vão sendo reprovados várias vezes, e completam os 13 ou mais anos sem concluir os sete anos de ensino obrigatório e gratuito e, por outro lado, um procedimento de inclusão pela língua dos falantes do português, no intuito de consolidar a tão almejada “unidade nacional”. Assim, a língua portuguesa, em Moçambique, funciona como um instrumento de exclusão da maior parte dos moçambicanos que residem no meio rural e na periferia das cidades, onde as comunicações são feitas em línguas *bantu* e um instrumento de inclusão de um punhado de moçambicanos que residem nos centros urbanos onde as comunicações são feitas, basicamente, em português.

Relativamente à ocupação dos pais, os alunos responderam que, grosso modo, os pais desenvolvem atividades informais, tais como: agricultura de subsistência (camponeses), carpintaria, construção civil (pedreiros), direção de carros (motorista), atividades domésticas, comércio e guarnição de residências. Excepcionalmente, os alunos ALEPCN603, ALEPCN611 e ALEPCN705 responderam que os seus pais têm emprego formal (professores) e o aluno ALEPCN602 não respondeu à questão.

No que concerne à língua materna, os alunos declararam que adquiriram, em primeiro lugar, as seguintes línguas: o *Chuwabu* e o português. Excepcionalmente, o aluno ALEPCN718 não respondeu à questão. A leitura atenta das respostas sobre língua materna dá-nos a ideia de que a maioria dos alunos adquiriu a língua *Chuwabu* em contexto familiar e o português, língua oficial e de ensino, na escola. Como tal, podemos afirmar que o contexto escolar é multilíngue uma vez que, existe uma diversidade de línguas (*Chuwabu*, português e inglês) em contato. Por outro lado, os alunos constituem-se linguisticamente plurais, diante da oferta de línguas que a escola dispõe. O *Chuwabu* é uma das línguas *bantu* do entorno escolar e o

português e o inglês ocorrem na escola por imposição constitucional e curricular, respectivamente.

Quadro 49 - Mapeamento linguístico escolar dos alunos de Cooperativa de Ensino Kalimany

Cooperativa de Ensino Kalimany					
Sujeitos	Questões				
	Proveniência	Residência	Idade	Ocupação dos pais	Língua materna
ALCEK601	Mocuba	Kansa	12 anos	professora	Português
ALCEK602	Qualimane	1º de Maio	12 anos	Ø	Português
ALCEK603	Quelimane	Vila-Pita	12 anos	Nenhuma	Português
ALCEK604	Quelimane	Quelimane	10 anos	bancário	português
ALCEK605	Quelimane	Janeiro	11 anos	professora	Português
ALCEK606	Maputo	Quelimane	10 anos	Assistente do juiz	Português
ALCEK607	Quelimane	Quelimane	11 anos	contabilista	Português
ALCEK608	Maputo	Quelimane	11 anos	professora	Português
ALCEK609	Nampula	Aeroporto	12 anos	professor	Português
ALCEK610	Mocuba	Sinacura	11 anos	repcionista	Português
ALCEK611	Malawi	Samugue	11 anos	Professores	Português
ALCEK612	Quelimane	Sinacura	10 anos	Impreiteiro	Portugês

ALCEK613	Zambézia	Casabaio	11 anos	medica	portuguesa
ALCEK614	Quelimane	Sinacura	11 anos	madreiro	Português
ALCEK615	Quelimane	Kansa	11 anos	deputado	Português
ALCEK616	Quelimane	Kansa	12 anos	professora	Português
ALCEK 617	Quelima	Funcionário ferroviário	10 anos	Médica	português
ALCEK618	Quelimane	Sinacura	11 anos	professora	Português
ALCEK619	Quelimane	Mapiazoa	12 anos	contabilista	Potuguês
ALCEK620	Quelimane	25 de Setembro	11 anos	contabilista	portuguesa
ALCEK701	Quelimane	Kança 1 ^a	13 anos	Administrador distrital	Português
ALCEK702	Nampula	Pequeno brazil	12 anos	Agricultor	Português
ALCEK703	Zambezia	Torrone velho	11 anos	Psicólogo	Português
ALCEK704	Manica	Mapeasua	12 anos	dosente	portuguesa
ALCEK705	Quelimane	Quelimane	12 anos	Vice ministro	Português
ALCEK706	Quelimane	Kansa	12 anos	professora	Português
ALCEK707	Quelimane	Bradão	11 anos	contabilista	Português
ALCEK708	Quelimane	Coalane 2 ^o	11 anos	Professor	Português
ALCEK709	Quelimane	Quelimane	12	pasteleiro	português

			anos		
ALCEK710	India	mapiazua	14 anos	gerente	Gujurati/Hindi
ALCEK711	Zambézia	Quelimane	12 anos	Técnico de administração	Português
ALEPCN712	Quelimane	Quelimane	11 anos	contabilista	Português
ALEPCN713	Quelimane	Quelimane	11 anos	electrecista	Português
ALEPCN714	Quelimane	3 de Fevereiro	11 anos	professora	Português
ALEPCN715	Quelimane	1º de Maio	11 anos	Admin. hospitalar	Português
ALEPCN716	Quelimane	Quelimane	13 anos	Motorista	Português
ALEPCN717	Quelimane	Sinacura	13 anos	engenheiro	Português
ALEPCN718	Maputo	Mapiazua	12 anos	Gerente do banco	Português
ALEPCN719	Quelimane	Sinacura	11 anos	contabilista	Português
ALEPCN720	Quelimane	Administrativo	12 anos	Director da migração	Português

Fonte: autoria própria, 2018.

O quadro 49 faz referência às respostas dos alunos da Cooperativa de Ensino Kalimany, uma instituição de ensino particular situada no meio urbano. Relativamente à questão sobre a proveniência, os alunos responderam que são naturais da Zambézia (Quelimane e Mocuba), Maputo, Nampula, Manica, Malawi e Índia. As respostas demonstram certa diversidade de locais de nascimento consubstanciando à ideia de que convergem na mesma escola indivíduos de diversas culturas. Questionados sobre os locais de residência, os alunos

responderam que vivem nos diversos bairros da Cidade de Quelimane e seus arredores.

Em relação à idade, os alunos afirmaram que têm idades que variam entre 10 e 14 anos. Os alunos que têm idades compreendidas entre 13 e 14 anos estão atrasados em um e dois anos, porque a escola exige que as crianças sejam matriculadas na 1ª classe no ano em que façam 7 anos de idade, violando um dos princípios básicos do Sistema Nacional de Educação, em Moçambique, que preconiza o ingresso na escola aos 6 anos de idade.

No que tange à ocupação dos pais, os alunos disseram que os pais são funcionários públicos (professor, bancário, assistente de juiz, contabilista, médica, administrador distrital, psicólogo, vice-ministro, diretor de serviços migratórios, administrador hospitalar, eletricitista, engenheiro, deputado e motorista) e privados (agricultor, madeireiro, pasteleiro e empreiteiro), com exceção de ALCEK602 que não respondeu à pergunta. Assim, constatamos que as ocupações dos pais podem possibilitar o pagamento de mensalidades para que os seus filhos beneficiem de uma educação diferenciada, afinal de contas, as taxas cobradas na escola supracitada são inacessíveis à maior parte da população.

No que concerne à língua materna, todos os alunos declararam que adquiriram, em primeira instância, o português, com exceção do aluno ALCEK710 que disse ser bilíngue em *Gujurati* e *Híndi*. Ambas são línguas asiáticas faladas, em Moçambique, por alguns descendentes de indianos que se dedicam ao comércio.

Apesar de quase todos os alunos terem revelado que tem como língua materna o português, estão envolvidos numa sociedade marcada por uma diversidade de línguas faladas pelos colegas, amigos e vizinhos, difundidas em programas de rádio e ensinadas na escola, por exemplo, o inglês. O inglês é ensinado desde a 6ª classe até ao nível superior porque o Estado o concebe como língua franca e justifica a sua introdução no EB pelo contexto geográfico do país em que a maioria dos países vizinhos têm o inglês como língua oficial, pelo fato de Moçambique ser membro da SADC e da *Commonwealth* onde o inglês é a principal língua de trabalho e pelo fenómeno de globalização que exige que as nações se integrem numa rede de interações sociais e econômicas que tomam o inglês como língua de referência nas negociações (MEC/INDE, 2004).

A diversidade linguística que marca o entorno escolar possibilita que os alunos da escola supracitada possam recorrer a uma ou mais línguas para interagir

e compreender o mundo. Afinal de contas, as línguas e as culturas com as quais os alunos entram em contato não ficam armazenadas em compartimentos mentais separados, pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (CONSELHO DA EUROPA, 2001)

De modo geral, o mapeamento linguístico escolar de alunos permitiu-nos constatar que, nas três escolas pesquisadas, os alunos estão mergulhados em contextos multilíngues permeados por uma enorme diversidade de línguas, quer de origem *bantu*, quer de origem europeia e asiática. Esse cenário possibilita a constituição identitária plural dos alunos, que podem recorrer às diversas línguas disponíveis na escola para (res)significar o mundo; mas as ações biopolíticas do Estado, no exercício da governamentalidade, regem condutas outras que determinam a obrigatoriedade do uso exclusivo da língua portuguesa no processo de ensino e aprendizagem como forma de garantir a “unidade nacional”. Sob tal perspectiva, as ações biopolíticas do governo moçambicano concorrem para a inibição de abordagens plurais no ensino e na aprendizagem de línguas no EB, rompendo o princípio fundamental da diversidade linguística e cultural na biopolítica que consiste em fazer viver a diversidade e, conseqüentemente, deixar morrer a política linguística de língua única no ensino.

Por esse viés, deixar morrer a política linguística de língua única abriria múltiplas possibilidades para que as abordagens plurais no ensino e aprendizagem de línguas ganhassem campo e, por via disso, as escolas começariam a valorizar o repertório linguístico e cultural dos alunos, criando espaço para que os professores trabalhem o letramento enquanto conjunto de práticas sociais e históricas vinculadas à leitura e à escrita, com as quais os sujeitos se envolvem no seu mundo.

Os dados também permitiram compreender que o (des)encontro entre o rural e o urbano configura-se na medida em que se adota uma política linguística que não assegura os direitos linguísticos dos alunos do meio rural que falam línguas diferentes da oficial e de ensino. Por via disso, os seus repertórios linguísticos são negligenciados por procedimentos de exclusão pela língua que acabam determinando as formas como as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, são conduzidas (através da alfabetização – letramento autônomo- sem dar conta do repertório linguístico dos alunos e das maneiras usadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita).

Se a diversidade linguística, nas escolas pesquisadas, não for considerada na legislação sobre a educação moçambicana, que funciona como dispositivo na medida em que institui condutas, então, as escolas continuarão funcionando como lugares de promoção de exclusão pela língua e de inclusão da minoria de falantes do português residentes no meio urbano. Por consequência, não haverá condições para que se implantem práticas pedagógicas de letramento que considerem os valores socio-históricos e o repertório linguístico dos alunos de tal maneira que se reduza o atraso escolar que se registra de maneira acentuada no meio rural, mais especificamente, na Escola Primária Completa de Namacata, como os dados etários ilustram.

Feita a análise das materialidades, na seção seguinte, apresentamos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é qualitativa de cunho descritivo-interpretativo, na qual estabelecemos a articulação entre a AD de linha francesa e seus desdobramentos no Brasil e a Linguística Aplicada. Nela pretendemos compreender o modo como as condições de emergência, de (co)existência e de possibilidade que constituem as práticas discursivas e pedagógicas de letramento, no eixo leitura, criam espaços de (in)visibilidade para os modos do olhar e do dizer o senso crítico dos alunos do meio rural e do urbano na Província da Zambézia, em Moçambique.

Inicialmente, estabelecemos o trajeto metodológico e a clarificação de alguns conceitos inerentes aos estudos discursivos foucautianos. Seguidamente, buscamos, de modo descontínuo, as condições que delineiam a situação linguística e educacional do atual ensino básico em Moçambique. Nessa instância, vimos o surgimento de diversos estratos de acontecimentos decorrentes da irrupção histórica mais relevante para o país, a proclamação da independência nacional, em 25 de Junho de 1975. Tal acontecimento fatural e discursivo traça uma nova ordem educacional, abrindo possibilidades para que o português se tornasse língua de ensino em detrimento das demais línguas *bantu*.

Mais adiante, evidenciamos, na espessura da história e da memória, o modo como a alfabetização e o letramento se instituem como componentes curriculares em documentos oficiais e livros didáticos da educação moçambicana pós-república. Nisso, constatamos que a alfabetização está presente na educação moçambicana desde a época colonial como um privilégio para os filhos dos portugueses e dos assimilados. Com o advento da independência nacional, houve a difusão massiva da alfabetização em escolas e outros locais que sempre se limitaram ao ensino da leitura e da escrita como tecnologia. Sob tal perspectiva, verificamos que as práticas pedagógicas de letramento adotadas pelos professores de língua portuguesa, em contexto multilíngue moçambicano, estão em consonância com os dispositivos legais vigentes no país, uma vez que controlam os gestos, as opiniões e as condutas (AGAMBEN, 2009) dos professores no âmbito da alfabetização (letramento autônomo) com vistas a sua erradicação. Assim, os professores assujeitam-se à legislação, aos programas e aos manuais escolares que, de maneira persistente, apelam para práticas pedagógicas de letramento (autônomo) através da definição de

objetivos visando à alfabetização, tais como: “erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao desenvolvimento científico e ao desenvolvimento pleno de suas capacidades” (LEI 4/92) e atividades de leitura que não garantam que os textos sejam efetivamente (res)significados pelos alunos, isto é, as atividades presentes nos manuais escolares são de decodificação de informações, não abrangendo as demais etapas do processo de leitura (decodificação, compreensão, interpretação e retenção).

Diante desse quadro no qual a alfabetização (letramento autônomo) encabeça as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, podemos considerar que o senso crítico dos alunos fica comprometido, porque a alfabetização não garante a formação de “um aluno capaz de reflectir, ser criativo, isto é, capaz de se questionar sobre a realidade, de modo a intervir sobre ela, em benefício próprio e da sua comunidade” (MEC/INDE, 2004, p. 21). A formação do senso crítico só seria possível, se se adotasse uma perspectiva de letramento (ideológico) que transcendesse a alfabetização, tomando a leitura e a escrita como práticas sociais e históricas com as quais os alunos se envolvem no seu mundo. Afinal, “antes de pensar em políticas ou em programas de letramento, é necessário compreender as práticas de letramento nas quais os grupos ou comunidades já estejam envolvidos” (JUNG, 2013, p. 107), o que não ocorre no contexto pesquisado.

Em relação à descrição da forma como o dispositivo do pacto de segurança, em articulação a política linguística, atua na instituição de condutas em prol do (des)respeito à diversidade linguístico-cultural e étnica, na Província da Zambézia, em Moçambique, constatamos que o Estado, no exercício da biopolítica e da governamentalidade, não garante o tratamento igualitário da população plurilíngue, uma vez que impõe a todos os moçambicanos que se submetem à língua portuguesa como condição básica de cidadania e de nacionalidade à luz da tão almejada “unidade nacional”.

Nesse sentido, os corpos são minuciosamente controlados através de mecanismos disciplinares para que se tornem cada vez mais dóceis e rentáveis aos interesses do Estado (FOUCAULT, 1977). Essa prática é sustentada por uma política linguística que confere poderes particulares à língua portuguesa e relega as demais línguas *bantu* para os domínios étnicos e as comunicações restritas ao nível familiar. Contudo, a política linguística de Moçambique não tem em conta a diversidade de línguas e culturas que caracterizam o país. Nessa direção, os

professores nas suas práticas pedagógicas de letramento são obrigados a dominar a língua portuguesa como se todos os alunos fossem falantes de tal língua. Assim, se adotam procedimentos de exclusão e de inclusão pela língua, gerando (des)encontros entre o rural e o urbano e cerceando o senso crítico dos alunos na medida em que não será capaz de se questionar sobre a realidade de modo a intervir sobre ela.

No primeiro caso, os indivíduos (maioritariamente do meio rural) não falantes da língua oficial portuguesa são excluídos do processo de socialização e de desenvolvimento em curso no país. Por exemplo, no âmbito educacional, o repertório linguístico e cultural dos alunos não é considerado e, por via disso, os alunos não desenvolvem o senso crítico porque a escola não só adota um modelo de letramento autônomo que concebe a aquisição de códigos (numérico e alfabético) como um processo neutro, mas também porque as competências adquiridas pelos alunos, antes de entrarem na escola, são negligenciadas.

No segundo caso, os falantes do português são privilegiados por uma política linguística que reserva plenos poderes à língua portuguesa e seus falantes. Nesse âmbito, os alunos (do meio urbano) falantes do português sentem-se perfeitamente enquadrados nas salas de aulas. Afinal de contas, “o processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece, respeitando-se [...] a preservação da cultura e identidade do aluno e os seus direitos humanos” (MEC/INDE, 2004, p. 30).

Em relação à identidade, constatamos que ela decorre de um processo dinâmico de contato entre diversas línguas e culturas, a saber: as línguas *bantu* e a língua portuguesa (entre outras). As línguas *bantu* funcionam como marcos de identidade étnica. É através delas que os indivíduos reclamam a sua integração na sociedade moçambicana. Enquanto a língua portuguesa é a língua de nacionalidade, aliás, é através dela que o país se apresenta ao nível internacional. Assim, podemos afirmar, seguramente, que, no contexto multilíngue moçambicano, configura-se o (des)encontro entre o rural e o urbano, isto é, enquanto algumas populações urbanas vão constituindo a sua identidade através da língua portuguesa, a grande maioria das populações rurais identifica-se usando as línguas étnicas.

Diante do que apontamos até aqui, constatou-se que as práticas pedagógicas de letramento, no eixo leitura, em contexto multilíngue moçambicano não estimulam o senso crítico pelas razões sobreditas. Assim, sugerimos que uma das formas para

que se solucione o problema passa pela adoção de políticas e programas de ensino voltados para uma pedagogia plurilíngue baseada na valorização do repertório linguístico dos alunos.

Para tanto, seria necessário começar por se definir, com clareza, o momento para a alfabetização e para o letramento. Para, mais adiante, associar o modelo de letramento ideológico à visão de Soares (1998) porque, de um lado, os saberes e a cultura dos alunos seriam tomados em consideração nas atividades de alfabetização e letramento de tal modo que as habilidades técnicas presentes na codificação, no reconhecimento de fonemas e grafemas e nas relações entre palavras, frases e textos sejam entendidas como resultantes de mecanismos sociais e ideológicos, haja vista que a leitura e a escrita são atos inseridos na cultura. Segundo Street (2003, p. 8), “trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado”.

E, de outro lado, a conexão entre o modelo ideológico e a perspectiva de letramento apontada por Soares (1998) maximizaria as atividades de alfabetização e de letramento considerando o déficit de materiais de apoio às práticas pedagógicas de letramento escolar, em contexto multilíngue moçambicano.

Posteriormente, sistematizamos informações sobre a pesquisa, fundamentando o uso de determinadas técnicas e instrumentos de coleta de dados. Para que tivéssemos a noção clara dos fatos discursivos, constituímos um arquivo envolvendo recortes de instrumentos legais que regulam a educação, recortes de manuais escolares de língua portuguesa da 6ª e 7ª classes, questionários submetidos aos professores e alunos e diários de campo que resultaram da observação de aulas.

Finalmente, analisamos, pelo movimento descritivo arqueogenealógico, o modo como as condições de emergência, de (co)existência e de possibilidade constituem as práticas discursivas e pedagógicas das instituições investigadas. A análise dos fatos discursivos permitiu-nos ratificar as constatações apontadas nos parágrafos anteriores e abrir possíveis frentes de pesquisa sobre as concepções de linguagem e de leitura; a avaliação da leitura e a escrita de alunos em contextos multilíngues, tomando como base as materialidades ditas e escritas pelos professores e pelos alunos (ver capítulo 6, seção 6.2, 6.3 e 6.5).

Perante as constatações decorrentes desta pesquisa, consideramos que não é nosso papel, enquanto intelectuais, mudar a consciência das pessoas em relação aos procedimentos de exclusão pela língua promovidos pelo governo, no exercício da bioplítica, mas sim, fornecer os instrumentos de análise necessários para que a sociedade compreenda o verdadeiro da época. “Trata-se, com efeito, de ter do presente uma percepção densa, de longo alcance, que permita localizar onde estão os pontos frágeis, onde estão os pontos fortes, a que estão ligados os poderes [...] onde eles se implantaram” (FOUCAULT, 2015, p. 242).

Nessa orientação, o pesquisador cumpre a sua obrigação de “fazer um sumário topográfico e geológico da batalha... Eis aí o papel do intelectual. Mas de maneira alguma dizer: eis o que vocês devem fazer” (FOUCAULT, 2015, p. 242). Para tanto, cabe à sociedade civil encontrar caminhos que permitam desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento.

REFERÊNCIAS

ABDULA, R. A. M. *Marcas de influência do Echúwabo no português: a questão dos verbos nas redes sociais*. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2014.

AGAMBEN, G. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Agros, 2009.

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALTENHOFEN, C. V. Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da geopolítica pluridimensional e contatual. In: *Revista de Letras Norte@mentos*, Sinop, n. 12, v. 6, 2013. Disponível em: <https://projetos.unemat-net.br/revistas_eletonicas/index.php/norteamentos>. Acesso: 10. fev.2017.

_____. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: SILVA, K. A.; TILIO, R-R; HILSDORF, C. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. São Paulo: Pontes Editores, 2013a, p. 92-116.

_____; BROCH, I. K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: BEHARES, L. E. (Org.). *V Encuentro internacional de investigadores de políticas linguísticas*. Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo: Montevideo, 2011. p. 15-24.

ANGELO, C.; MENEGASSI, R. Práticas de escrita e de análise linguística em sala de aula de apoio à aprendizagem. *Percursos Linguísticos*. Vitória, v. 7, n. 17, p. 84-104, 2017.

ANTÓNIO, D. A adoção do Português europeu como língua oficial, de ensino e de formação em Moçambique: O regime de a irrupção de um acontecimento linguístico discursivo. In: TASSO, I.; OLIVEIRA, V. (Orgs.). *Domínios e dispositivos técnicos, tecnológicos e das tecnologias e(m) discurso: A formação dos conceitos*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015.

_____. regimes do olhar e do dizer o português como língua de ensino e de professores nos institutos de formação de professores em Moçambique. 315f. 2018.

- Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1990.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BELCHIOR, M. D. *Evolução da política do ensino em Moçambique*. Lisboa: Companhia Nacional Editora, 1965.
- BERNARDON, M. *O letramento escolar e a formação crítica dos estudantes: o papel do livro didático Língua Portuguesa e literatura – ensino médio*. 2013. 188 f. Tese (Doutorado em Letras – Perspectivas Teóricas na Análise da linguagem) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- BOTELHO, J. J. T. *História militar e política dos portugueses da descoberta a 1883*. Lisboa: Centro Tip. Colonial, 1936.
- BLOMMAERT, J. Citizenship, language and superdiversity: towards complexity. *Journal of Language, Identity and Education*, v.1, n. 12, p. 193-196, 2013.
- BROCH, I. *Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares*. 2014.267f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- CABAÇO, J. L. *Moçambique: identidade, colonialismo e libertação*. São Paulo: Editora UNESP/ANPOCS, 2009.
- CALDEIRA, A. M.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: GESTARDO/FaE/UFMG, 2010.
- CALVET, L. *As políticas linguísticas*. Tradução Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CASTRO, E. *Introdução a Foucault*. Tradução Beatriz Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- CAVALCANTI, M., C. Línguas Ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, A. M.; FARACO, C. A. (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.
- CAVELE, A. D.; CUTA, M. C; ZIMBA, C. *Aprender a comunicar: Livro do aluno, 6ª classe, Língua Portuguesa*. Maputo: Plural editores, s/d.

- CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTE, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas, aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2011.
- CONSELHO DE MINISTROS. *Estratégia de alfabetização e educação de adultos em Moçambique (2010-2015)*. Maputo, 2011.
- CORACINI, M. J. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3ª ed., São Paulo: Pontes Editores, 2010, p. 13-20.
- COSTA, T. M. A. *A escrita de professores de Língua Portuguesa: desvelando dizeres e saberes*. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Letras – Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- COURTINE, J.-J. *Análise do discurso político: o discurso político endereçado aos cristãos*. Trad. Bacharéis em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.
- COUTO, M. *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções: ensaios*. São Paulo: Companhia de Letras, 2011.
- CRUZ, Paula Nogueira Lima da. *"Para aprender a ler e a escrever": um estudo sobre o letramento*. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras – linguagem e educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2014.
- CUAMBA, E. G. *A compreensão na leitura em estudantes de meios sócio-geográficos diferentes*. 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação/Ensino de Português) – Universidade Pedagógica de Moçambique, Maputo, 2012.
- _____. G. *Diário de campo*. 2017. (Não publicado).
- DELEUZE, G. *Foucault*. Trad. de José Carlos Rodrigues. Lisboa: Veja, s/d.
- _____. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 3ª ed. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2015.
- DIAS, H. N. *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: em direcção a uma prática linguística-escolar libertadora*. Maputo: Texto Editores, 2008.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Tradução Vera Porto Carreiro. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995.

DUARTE, A. Biopolítica e Resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Figuras de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FARHI NETO, L. *Biopolíticas: as formulações de Foucault*. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

FERGUSON, C. A. Diglossia. Word. 15, april, *Journal of linguistic*, p. 325-340, 1959. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1959.11659702>. Acesso em: 3. jun. 2017.

FIRMINO, G. Língua e educação em Moçambique. In: STROUD, C.; TUZINE, A. (Orgs.). *Uso de línguas africanas no ensino: Problemas e perspectivas*. Cadernos de pesquisa. N. 26, Maputo: INDE, 1998, p. 247-278.

_____. *Situação linguística de Moçambique: dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997*. Maputo: INE, 2001.

_____. *A «questão linguística» na África pós-colonial: O caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Texto Editores, 2006.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Trad. de Lígia Pondé Vassallo. Petrópolis, Editora Vozes, 1977.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Filipe Beata Neves, 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento/ Michel Foucault*. Coleção Ditos & escritos, v. II. Organização e coleção de textos, Manoel Barros da Motta, trad. Elisa Monteiro, 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. *Estratégia, poder-saber/Michel Foucault*. Coleção Ditos & Escritos, v IV. Organização e coleção de textos, Manoel Barros da Motta, trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro, 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970*. 24ª ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. *Microfísica do Poder*. 3ª ed. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

_____. *Em defesa da sociedade*. 2ª ed. Trad. De Maria Ermantina Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANHÃO, F. O papel da língua portuguesa em Moçambique. In: 1º Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa. Maputo: MEC, documento não publicado, 1979. Disponível em: <http://www.catedraportugues.uem.mz/>. Acesso em: 10. nov. 2016.

GARCEZ, P. M. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: metas para a Linguística Aplicada. In: SILVA, K. A.; TILIO, R-R; HILSDORF, C. (Orgs.). Política e políticas linguísticas. São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 79-92.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 2008.

GOMES, M. F. T. *Letramento e concepções de leitura: uma cartografia de alunas do curso de pedagogia da UEMG/BARBACENA*. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos socioeducativos e práticas escolares) – Universidade Federal São Del-Rei, São João Del-Rei, 2015.

GOMÉZ, M. B. *Educação Moçambicana: História de um Processo: 1962 – 1984*. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

GONÇALVES, R. F. *Cidadania, inclusão e biopolítica: a identidade linguística em contradição no processo seletivo vestibular dos povos indígenas no Paraná*. 2012. 159f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

GONÇALVES, M. L.; ANDRADE, A. L. disponibilidades e auto-implicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo. *Educação*. Porto Alegre, ano XXX, n. 3, p. 457-477, set/dez, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/> . Acesso em: 07. nov. 2018.

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. *Constituição da República de Moçambique*. 2004.

GREGOLIM, M. R. “O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas”. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (Org.) *Foucault e os domínios da Linguagem: Discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2005.

GREGOLIM, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

- GUIMARÃES, E. "Política linguística na linguística brasileira". In: ORLANDI, E. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.
- _____. *A identidade na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP& A Editora, 2006.
- JUNG, N. Letramento em um contexto multilíngue no Brasil: a articulação da escrita em português com as identidades de gênero social e etnicidade. *Revista Entrever*, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 103-115, jul./dez., 2013.
- KLEIMAN, A.B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- LEI nº 4/83 de 23 de Março de 1983 que aprova o Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da República, II SÉRIE – Número 12.
- _____. 6/92 de 6 de Maio de 1992, que adequa as disposições contidas na Lei 4/83. Boletim da República II SÉRIE – Número 19.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2ª ed. São Paulo: Cortes Editora, 2003.
- LOPES, A. J. *A batalha das línguas: Perspectivas sobre a Linguística Aplicada em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.
- LOPES, J. S. M. Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos para a educação intercultural. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 67-87, jan./jun., 1989.
- MACARINGUE, I. E. A. Políticas linguísticas e a nacionalização do português em Moçambique. 207f. 2014. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2014.
- MACHADO, R. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e revisão técnica de Roberto Machado. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.
- MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

_____. Sendo índio em português. In: SIGNIORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no Campo Aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

MAPASSE, E. Usos e avaliação social do português em Moçambique. *Calidoscópico*. São Leopoldo, PA, v. 15, n.2, p. 240-253, mai./ago., 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: _____; CARVALHO, G. T. (Orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

MÁRIO, M.; NANDJA, M. *Alfabetização em Moçambique: desafios da educação para todos*. UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146284por.pdf>>. Acesso em: 13. out. 2017.

MATUSSE, G. *A construção da imagem de moçambicanidade em José Craveirinha, Mia Couto e Ungulani Ba Ka Khosa*. 1993. 184f. Dissertação (Mestrado em Literaturas Comparadas Portuguesa e Francesa) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 1993.

MAZULA, B. *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Edições Afrontamento, 1995. Disponível em: <<http://www.macua.org/livros/mazula.html>>. Acesso em: 13. mar. 2016.

MENDES, I. *Da neologia ao dicionário: o caso Português de Moçambique*. Maputo: Texto editores, 2010.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e Interpretação no Processo de Leitura: Noções Básicas ao Professor. *Revista UNIMAR*, Maringá, v.17, n. 1, p. 85-194, 1995. Disponível em: <https://www.academia.edu/10251996/Compreens%C3%A3o_e_interpreta%C3%A7%C3%A3o_no_processo_de_leitura_no%C3%A7%C3%B5es_b%C3%A1sicas_ao_professor?auto=download>. Acesso em: 13 out. 2017.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. Atividades de leitura no 6º ano do Ensino Fundamental. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 160-188, jan./jun., 2013.

- MENEZES, L. J. J. M. *O ensino bilíngue em Moçambique: entre a casa e a escola*. 2013. 221f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- MESSIAS, A. S. *Alfabetização & letramento: conceitos fundamentais para uma efetiva prática de leitura*. 2014. 250 f. Tese (Doutorado em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA; INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Plano curricular do ensino básico*. Maputo: INDE, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA; INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Plano curricular do ensino secundário geral*. Maputo: INDE, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA; INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Plano curricular de formação de professores para o ensino primário*. Maputo: INDE, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Relatório de avaliação do plano estratégico para a educação e cultura 2006/11. Maputo: Grupo CESO CI, 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano estratégico da educação 2012-2016: vamos aprender construindo competências para o desenvolvimento de Moçambique*. Maputo: Académica Lda, 2012.
- MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.18-52.
- MUHATE, S. et al. *Regras de Comunicação: Língua Portuguesa, 7ª classe, livro do aluno*. Maputo: Longman Moçambique, 2004.
- NAVARRO, P. Práticas de subjectivação: dispositivos de análise. In: SARGENTINI, V.; CURCINO, L.; PIOVEZANI, C. (Orgs.). *Discurso, semiologia e história*. São Carlos: Clara Luz, 2011.
- NGUNGA, A.; BAVO, N. *Práticas linguísticas em Moçambique: avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Maputo: Centro de Estudos Africanos, 2011.
- _____.; FAQUIR, O. G. *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: relatório do III seminário*. Maputo: Centro de Estudos Africanos, 2012. Disponível

em:<<http://www.site.letras.ufmg.br/laliafro/PDF/Ngunga,%20Armindo%20Padronizacao%20ortografica%20-%203nd%20correcao.pdf>>. Acesso em: 13dez. 2017.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

_____. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade. In: _____. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PARAÍSO, M. A. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. *Revista Educação & realidade*. Porto Alegre. n. 21, p. 137-157, jan./jun., 1996. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71650/40640>. Acesso em: 25. fev. 2018.

PATEL, S. *Um olhar para a formação de Professores de educação bilingue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus da enunciação e actuação*. 2012, 266f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PAULA, M. H.; QUIRAQUE, Z. A. S. A necessidade de uma política linguística inclusiva para o multilinguismo em Moçambique. *Domínios de lingu@gem*, Uberlândia, v. 10, n. 4, p. 1220-1237, out./dez., 2016.

PEIRANO, M. Etnografia ou a teoria vivida. *Ponto Urbe: Revista do núcleo de antropologia urbana da USP*. Ano 2, versão 2.0, Fevereiro de 2008. Disponível em: <<https://pontourberevues.org/1980>>. Acesso: 30.01.18.

PESTANA, S. F. *Letramento e o programa mais educação: concepção e prática(s) para uma educação integral?*. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PINTON, J. C. *O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1º ano do ensino fundamental*. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

PIRES-SANTOS, M. E. O cenário multilíngüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

POSSENTI, S. A análise do discurso e o acontecimento. In: NAVARRO-BARBOSA, P. (Org.). *Estudos do texto e do discurso: Mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 93-108.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. Raça, etnia, nação. In: POUTIGNAT, P. Teorias da etnicidade. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

_____. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. O professor de língua e a suma importância do seu entrosamento na política linguística de seu país. In: CORREA, D. A. (Org.). *Política Linguística e Ensino de Língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto de 1995 que aprova a Política Nacional de Educação e a respectiva estratégia de implementação. Publicada no Boletim da República, I série, número 41.

ROBATE, S. A. *Currículo de formação de professores primários na disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique: um repensar de seus fundamentos teóricos*. 2006. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2006.

ROCHA, T. *Professor por vir: práticas de subjetivação e(m) inovação*. 2017. 230 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

SEMECHECHEM, J. A. *Letramento e identidades sociais em um município multilingue no Paraná*. 2010. 185f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

_____. *O multilinguismo na escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná*. 2016. 271f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SILVA, E. F. *Eventos de letramento no segundo ciclo: Uma perspectiva etnográfica*. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação – processos socioeducativos e práticas escolares) – Universidade São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2014.

SILVA, E. T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v.19, n. 31, p. 11-19, jan./jun, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>>. Acesso em: 06 fev.2018.

SOARES, M. Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização. In: _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 27-60.

_____. Prática de letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 54-67.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade*, out/2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/360336494/Abordagens-Alternativas-Ao-Letramento-e-Ao-Desenvolvimento>. Acesso: 26. nov. 2018.

_____. *Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

TASSO, I. Discurso em imagem: verdade, fotografia-documentário e inventário do real. *Revista Científica Ciência em Curso*, Palhoça, SC, v.2, n. 2, p. 113-124, jul./dez., 2013.

_____. *Transcrição da aula: imagem e discurso*. 31 jul. 2014, 06 nov. 2014. Notas de aula. Dispositivos operacionais sistematizados pela pesquisadora no trato da leitura discursiva de imagens.

TFOUNI, L. V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, v. 26, p. 49- 62, 1994. Disponível em <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/article/view/3029/2509>. Acesso em: 15. fev. 2018.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 23. Fev. 2018.

UNESCO. *Relatório de monitoramento global da educação- resumo 2017/8: responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos*. Paris: UNESCO, 2017.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEYNE, P. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. 2ª ed. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2014.

VITORIANO, L. S. *A língua portuguesa no vestibular dos povos indígenas no Paraná: conflitos e contradições entre políticas linguísticas e sociais de inclusão*.

2016. 204 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo?. *Horizontes antropológicos*. Ano 15, n. 32, p. 157-170, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A: questionário dirigido aos professores**Questionário de Pesquisa de Campo para Professores de Língua Portuguesa**

1- Identificação da escola: _____

2- Proveniência: _____

3- Local de residência: _____

4- Idade: _____

5- Experiência profissional: _____

6- Qual é a sua língua materna? _____

7- Que disciplinas lecciona? _____

8- Qual é a língua de ensino? _____

9- Considerando as especificidades da língua e das disciplinas que lecciona, que textos usa nas práticas pedagógicas de letramento/literacia, no eixo leitura? _____

10- Quem produz o material para as suas aulas?

11- Em que língua produz os materiais para as suas aulas (Português Europeu/Moçambicano/outra variante)? _____

12- Tem conhecimento dos documentos normativos da educação, nomeadamente, Lei do Sistema nacional de Educação, Política Nacional de Educação e Plano Curricular do Ensino Básico?

12.1 As suas aulas são orientadas por esses documentos?

13- Como tem sido a planificação das suas aulas (diária/semanal/quinzenal)?

14- Os seus planos de aula seguem algum modelo?

15- Qual é a concepção de leitura que adopta nas suas aulas?

16- Como é que a leitura deve ser feita em contexto multilíngue?

17- Que dificuldades tem enfrentado no exercício da docência de Língua Portuguesa?

18- Descreva os procedimentos que adopta para superar as dificuldades no seu exercício profissional?

19- Quais são os principais desafios que enfrenta no processo de ensino e aprendizagem da leitura?

20- Quais são os recursos materiais de que dispõe para ministrar as suas aulas? _____

21- Quanto tempo dispõe para a preparação das suas aulas? _____

22- Como é que faz a avaliação das aulas de leitura? _____

22.1- Como é que certifica que os alunos compreenderam o texto lido? _____

22.2 A avaliação da leitura em sala de aula é uma prática constante para si? _____

23- Acredita que o seu trabalho estimula o desenvolvimento do senso crítico do aluno? _____

23.1- Diante do que disse, por que é que a sociedade moçambicana questiona o senso crítico dos graduados do Ensino Básico? _____

23.2- O que deve ser feito para desenvolver o senso crítico dos alunos do Ensino Básico?

Apêndice B: questionário dirigido aos alunos**Questionário de Pesquisa de Campo para Alunos (Perfil Étnico-Linguístico/Cultural)**

- 1- Identificação da escola: _____.
- 2- Proveniência: _____.
- 3- Local de residência: _____.
- 4- Idade: _____.
- 5- Ocupação dos pais: _____.
- 6- Qual é a sua língua materna? _____
- 7- Em que contextos usa a Língua Portuguesa?

- 7.1- Como se sente quando fala essa língua diante dos seus colegas? _____

- 8- Em que contexto usa a língua bantu? _____

- 8.1 – Como se sente quando fala essa língua diante dos seus colegas? _____

- 9- Qual é a importância de o cidadão ter o domínio da língua oficial em Moçambique? _____

10- Qual é a importância de não se deixar morrer as línguas bantu em Moçambique? _____

11- O que tem feito no âmbito da preservação das línguas bantu? _____

12- Como se podia amenizar o conflito entre as línguas em contacto no processo de ensino e aprendizagem? _____

13- Quais são os princípios que regem a diversidade cultural e linguística na escola? _____

14- Que línguas os professores usam ao longo das aulas? _____

15- Como é que os professores se articulam quando na turma existe um ou mais alunos que não dominam a língua de ensino? _____

ANEXOS

Anexo 1: Comprovante do Comité de Bioética para a Saúde da Província da Zambézia – Moçambique



COMITÉ INSTITUCIONAL DE BIOÉTICA PARA A SAÚDE DA PROVÍNCIA DA ZAMBÉZIA

**IRB 00002657
(CIBS-Z)**

Exmo. Sr.
Enisio Guilhermina Cuamba

Ref: 15/CIBS-Z/17

25 de Agosto de 2017

Reunido no dia 24 de Agosto de 2017, o Comité institucional de Bioética para a Saúde da província da Zambézia (CIBS-Z) tem a bem informar que foram avaliados os aspectos de ordem ético sob o protocolo de estudo intitulado: **“Práticas discursivas e pedagógicas de levantamento eixo leitura, em contexto multilingue moçambicano (des)encontros entre o rural e o urbano, na província da Zambézia”**. O CIBS-Z, não vê nenhum inconveniente de ordem ética que impeça a realização do estudo;

Porém lembrar que a aprovação do Comité não substitui a autorização Administrativa.

Sem mais do momento, receba as nossas cordiais saudações.

Quelimane ao 25 de Agosto de 2017

O Presidente
COMITÉ INSTITUCIONAL DE BIOÉTICA


Anexo 2: declaração de afastamento para coleta de dados

Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-graduação em Letras

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que estamos de acordo com o afastamento do pós-graduando Enísio Guilherme Cuamba da sede do Programa. O afastamento tem como finalidade a coleta de dados da pesquisa que está realizando para sua tese de doutoramento. Em anexo ao requerimento, o doutorando apresenta cronograma de atividades de pesquisa em campo a serem realizadas em Moçambique, Província de Zambézia, no período de 16 de janeiro a 31 de julho de 2017.

Maringá, 16 de dezembro de 2016.


Prof. Dr. Juliano Desiderato Antonio
- Coordenador do PLE-

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Prof. Dr. Juliano Desiderato Antonio
Coordenador do PLE/UEM

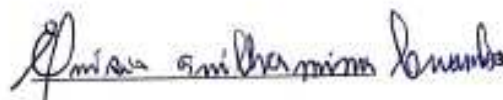
Anexo 3: Cronograma de atividades de pesquisa em Moçambique – Província da Zambézia

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DE PESQUISA DE CAMPO EM MOÇAMBIQUE – PROVÍNCIA DA ZAMBÉZIA

Data	Mês	Atividade	Local
16/01/2017 - 20/01/2017	Janeiro	Tramitação de documentos	Universidade Pedagógica/ Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia
23/01/2017 - 21/03/2017	Janeiro/Março	Observação de aulas Observação de planos de aula Recolha de documentos reguladores da educação Aplicação de Questionários aos Professores	Escola Primária Completa de Quelimane
24/03/2017 - 25/05/2017	Abril/Junho	Observação de aulas Observação/análise de planos de aula Recolha de documentos reguladores da educação Aplicação de Questionários aos Professores	Escola Primária Completa de Namacata
25/05/2017 - 25/07/2017	Junho/Agosto	Observação de aulas Observação/análise de planos de aula Recolha de documentos reguladores da educação Aplicação de Questionários aos Professores	Cooperativa de Ensino Kalimany
26/07/2017 - 31/07/2017		Encerramento da recolha de dados	

Maringá, 19 de Dezembro de 2016


Assinatura da Orientadora


Assinatura do Pós-Graduando