

OS DESAFIOS DA LEITURA

Miguel Buendía

INTRODUÇÃO

A razão de ser do sistema educativo e, particularmente da escola, é criar condições para que os alunos desenvolvam as capacidades e aprendam conteúdos relevantes que lhes permitam compreender a realidade natural e social e, assim, poder participar conscientemente nas relações sociais, políticas e culturais como condição fundamental para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Este artigo pretende reflectir sobre o desempenho da leitura e escrita demonstrado por crianças e adultos, destacando os problemas e desafios que as instituições educativas enfrentam no processo de ensino e aprendizagem dessas competências básicas.

O ensino da leitura e da escrita é um dos maiores desafios que o sistema educativo e a sociedade moçambicana enfrentam, uma vez que o alcance de outras competências que habilitem, tanto os adultos como as crianças, a ser cidadãos com reais possibilidades de aceder ao conhecimento, continuar aprendendo ao longo da sua vida e participar activa e conscientemente na sociedade, depende da aprendizagem efectiva da escrita e leitura.

Muitos pesquisadores sociais, políticos, educadores de diferentes tendências e outros, consideram a alfabetização, isto é, a competência na leitura e escrita, um dos pilares do desenvolvimento social e económico. Desde a Antiguidade até o Renascimento, a Reforma Protestante e o Século das Luzes, a língua escrita esteve ligada ao progresso, à ordem, à transformação e ao controle. Ao longo do século XX, a competência de ler e escrever passou a ser considerada base e requisito para a consolidação da democracia, da estabilidade e crescimento económico, para a harmonia social e, mais recentemente, para a competitividade nos mercados mundiais.

A escola surge nesse contexto como a instituição social responsável pela educação de novos “leitores e escritores”, que uma vez alfabetizados, estão aptos a desenvolver as capacidades básicas e necessárias para se tornarem força de trabalho qualificada e aceder à capacitação profissional e, eventualmente, ingressar no mercado de trabalho. Saber ler e escrever é assim considerado um pré-requisito e competência necessária para se atingir o desenvolvimento económico,

social e político de qualquer sociedade. A partir desses pressupostos, alguns investigadores salientam a grande divisão ou barreira social que separa os que sabem ler e escrever dos que não sabem e, ainda, distinguem as sociedades letradas das sociedades não letradas.

Ninguém pode negar que o acesso dos indivíduos ao conhecimento de qualquer natureza e a sua participação cultural, social e política dependem, em grande parte, da sua competência em literacia¹, fazendo desta habilidade uma das aprendizagens fundamentais. Se a leitura é um conhecimento tão valioso, não podemos ficar passivos diante de um quadro comprometedor no que diz respeito ao desempenho, de um número significativo de alunos, em relação à leitura e à escrita. Esta situação requer uma profunda reflexão sobre a responsabilidade de todos, principalmente, do Ministério de Educação e Cultura e daqueles que estão directamente envolvidos na tarefa de ensinar a ler e escrever. Professores, educadores de adultos e outros agentes do sistema educativo devem reflectir com profundidade sobre a prática educativa, repensar o seu papel, as metodologias de ensino, a didáctica, a prática pedagógica em prol do desenvolvimento de processos de aprendizagens mais efectivos, particularmente, em relação à leitura e escrita.

Também a nossa sociedade não pode ficar alheia e indiferente a esta situação, devendo colaborar e participar em iniciativas e programas que visem a sua superação. Sem retirar ao sistema educativo e à escola esta função e responsabilidade pelo ensino e desenvolvimento dessas competências, alicerces imprescindíveis da aquisição ou construção de todo conhecimento, as famílias e as diferentes organizações da sociedade têm um importante papel para que todos os cidadãos atinjam níveis desejáveis nas competências de leitura e escrita, muito necessárias para a sua inserção e participação sociocultural, e básicas para despertar e desenvolver o interesse e gosto pela leitura e pela escrita.

Neste contexto, afirmar que “a educação é tarefa de todos nós” ganha a sua actualidade e pertinência. Porém, é no poder público que reside a maior responsabilidade para garantir as condições que melhorem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e pela definição de políticas educativas e culturais que assegurem a todos os cidadãos a oportunidade efectiva de desenvolver a competência de leitura e escrita. É, ainda, responsabilidade do poder público a definição de políticas e estratégias que assegurem a democratização do acesso à leitura através da promoção do livro, da ampliação das bibliotecas existentes e criação de novas, dotando-as com acervos literários relevantes e equipando-as com os recursos que as novas tecnologias de informação possibilitam. Esta responsabilidade do poder público deve ser completada com iniciativas das diferentes organizações da sociedade que visem a generalização do acesso à cultura letrada.

A COMPETÊNCIA DA LEITURA E ESCRITA: A SUA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien (1990) preconiza como direito de todos, crianças e adultos, a satisfação das “necessidades básicas de aprendizagem”, cuja amplitude e maneira de satisfazê-las variam com o tempo e dependem do contexto sociocultural e económico de cada sociedade. Essas necessidades

(...) compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.²

Entre as necessidades básicas de aprendizagem destaca-se a da leitura e escrita, porque é uma competência básica e imprescindível para a formação do pensamento e espírito crítico do indivíduo, para se ter acesso a outros conhecimentos e continuar aprendendo ao longo da vida. Se esta competência não for devidamente adquirida e desenvolvida a partir dos primeiros anos de escolaridade, os alunos irão enfrentar sérios problemas, muitas vezes, insanáveis, para progredir nos diferentes níveis de ensino e/ou na sua vida profissional, porque muitas das habilidades requeridas pelo mundo do trabalho pressupõem um certo domínio desta competência. O fracasso escolar, um fenómeno social complexo, porque são muitos os factores que o provocam, tem, sem dúvida, uma relação directa com a aprendizagem inadequada da leitura e da escrita. Aqueles indivíduos com dificuldades de leitura dificilmente desenvolverão o gosto por ela, porque, sem o domínio dessa competência, o acto de ler torna-se uma tarefa penosa, não atractiva. Nestas condições, logicamente, ficam muito limitadas as possibilidades de desenvolvimento intelectual e cultural, pré-requisito para a participação consciente nas sociedades do nosso tempo. Ter a capacidade de descodificar os diferentes tipos de mensagens escritas é uma condição sem a qual, dificilmente, se pode viver e usufruir o património cultural da humanidade. Embora o fracasso na alfabetização seja um termo geralmente usado no interior das instituições educativas, não é um fenómeno que se produz exclusivamente nestas. Ele é, também, resultado das condições sociais. Não é por acaso que esse fracasso é maior nas zonas rurais e peri-urbanas, onde se registam indicadores sociais e económicos muito baixos. Isto significa reconhecer que o problema do analfabetismo, na escola ou fora dela, é parte de um problema maior, de natureza política, isto é, de desigualdade social, de injustiça social e consequente de exclusão social.

As dificuldades que enfrentamos actualmente no país não são, em certa medida, novas. Fazem parte de uma dificuldade antiga de se assegurar a todos os moçambicanos a igualdade de acesso a bens económicos e culturais, onde se incluem a alfabetização e o domínio da língua escrita. Durante séculos, ler e escrever foi privilégio das elites coloniais que, após essas primeiras aprendizagens, davam continuidade aos seus estudos.

Apesar dos esforços desenvolvidos pelo Estado e organizações sociais, desde a independência nacional, o país ainda regista altos índices de analfabetismo³ que, quando discriminados por região, urbano/rural e género, atingem, principalmente, as populações rurais do Norte, incidindo, particularmente nas mulheres, cuja taxa de analfabetismo chega a atingir, em algumas zonas, mais de 80%. O analfabetismo generalizado em populações adultas, além de dificultar a sua efectiva inclusão e participação social, constitui um grande obstáculo para que os seus filhos disponham de um ambiente familiar motivador e incentivador da aprendizagem escolar.

Os resultados de escolarização atingidos até agora se, por um lado, são consideráveis, são ainda tímidos se tivermos em conta que pouco menos de 50% da população é alfabetizada, não se sabendo, contudo, qual é o nível de competências efectivas em leitura e escrita da maioria das pessoas alfabetizadas e se estas estariam ajustadas ao nível de exigências que as transformações socioeconómicas actualmente colocam.

Ao longo do século passado, o conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina as habilidades de codificação e de decodificação, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária. Assim, alfabetizar não se reduziria ao domínio das “primeiras letras”; implicaria, também, saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos, entendendo o que lê e sendo capaz de recriar.

Nos últimos tempos, os sistemas de educação reconhecem que a alfabetização de crianças e adultos não se reduz ao reconhecimento e uso das relações entre a cadeia sonora da fala e a cadeia gráfica da escrita. Nesse entendimento, cabe à alfabetização não apenas ensinar a ler e a escrever, mas também desenvolver habilidades de uso social da leitura e da escrita e gosto pelo convívio com material escrito. É por isso que se enfatiza cada vez mais a importância da existência de bibliotecas públicas e escolares, do acesso ao livro, aos jornais, às revistas, da multiplicação de eventos que levem o alfabetizando à participação em práticas reais e não apenas escolares de leitura. Nessa nova concepção de aprendizagem da leitura e da escrita surge, no vocabulário educacional, o termo “letramento” ou “literacia”, que designa o estado ou condição de um indivíduo que não só sabe ler e escrever – não só é alfabetizado – mas também sabe (e tem prazer em) exercer as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive – é letrado. O que boa parte dos dados de avaliações, a nível nacional e internacional, mostra é que muitas crianças e adultos, embora alfabetizados, não são letrados (ou manifestam diferentes graus de

analfabetismo funcional, já que os dois conceitos tendem a se sobrepor). Em outras palavras, não são capazes de utilizar a língua escrita na prática social, particularmente, no contexto escolar e na aprendizagem de diferentes conteúdos e habilidades.

Daí a necessidade de criar um ambiente alfabetizador onde os aprendentes possam vivenciar a utilidade da leitura e escrita e como é usada nas práticas sociais, o que reforçaria a sua aprendizagem. Estas vivências de aprendizagem podem auxiliar os aprendentes a darem significado e função à alfabetização, a criar a sua necessidade e, também, a favorecer que o aprendente explore o funcionamento da língua escrita.

A necessidade do conhecimento sobre os usos e as funções sociais da língua escrita é particularmente relevante para aqueles aprendentes (crianças ou adultos) que vivem muito afastados do mundo da leitura e escrita, que não têm muitas oportunidades de manusear livros, de participar em situações de leitura e produção de textos.

O PROBLEMA DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Como foi referido anteriormente, o desenvolvimento da competência de leitura depende, por um lado, da forma como ela é adquirida num contexto escolar e, por outro, do ambiente social, isto é, das condições sociais que facilitem e incentivem o acesso dos cidadãos ao livro e outros meios escritos. Não basta aprender a ler, é necessário aprender com o que se lê. É necessário interpretar os conteúdos e atribuir-lhes significado, para que a leitura, enquanto exercício de inteligência cumpra o seu papel. Esta interpretação não é um acto mecânico de juntar letras e formar palavras, mas um verdadeiro diálogo do leitor com o autor, em que aquele co-participa na produção de sentido do texto.

O Sistema Nacional de Educação (SNE) estabelece como um dos seus objectivos gerais fundamentais a erradicação do analfabetismo, “*de modo a proporcionar a todo o cidadão o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades*”. O SNE deve, ainda, “*proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, ciências, meio ambiente e cultural*”. Nesse domínio, cabe ao Ensino Básico “*desenvolver a capacidade de comunicar claramente (...) em Língua Portuguesa, tanto na escrita como na oralidade*”. Em decorrência desse objectivo, o aluno, que tenha concluído o ensino básico, deve ser capaz de “*comunicar oralmente e por escrito, de forma clara, em Língua Portuguesa*” (INDE/MINED, 2003a:19-22). Objectivos semelhantes ou equiparados são definidos para a alfabetização de adultos.

Para implementar esses objectivos e desenvolver esse perfil no domínio da comunicação em língua portuguesa, são definidos pelo Documento Curricular do Ensino Básico os objectivos gerais para a disciplina de Português. Destacam-se aqui, os objectivos terminais directamente ligados à aprendizagem da língua e a sua utilização. No fim do ensino básico, os alunos deverão ser capazes de:

- Usar a língua como instrumento para a compreensão da realidade;
- Assumir uma atitude crítica em relação à realidade;
- Expressar as suas ideias oralmente e por escrito;
- Ler textos diversos relacionados com situações da vida socioeconómica e cultural do país e do mundo;
- Desenvolver o hábito e o gosto pela leitura;
- Compreender as regras de organização e funcionamento da língua;
- Aplicar as regras de organização e funcionamento da língua.

Relativamente ao EP1 (1.^a-5.^a classes), os objectivos gerais para a aprendizagem do português são, entre outros, os seguintes:

- Reconhecer que a língua é um instrumento de comunicação e de intercâmbio social e cultural;
- Compreender mensagens orais relacionadas com diversas situações do quotidiano;
- Usar as formas de comunicação, oral e escrita, em situações relacionadas com a vida na sua comunidade;
- Falar sobre aspectos culturais da sua comunidade;
- Contar oralmente histórias relacionadas com a comunidade em que vive;
- Ler pequenos textos relacionados com a vida sociocultural;
- Escrever pequenos textos relacionados com a comunidade em que vive;
- Desenvolver o gosto pela leitura.
- Usar regras elementares de funcionamento da língua.

São estes os objectivos estabelecidos pelo Currículo do Ensino Básico que devem orientar o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, isto é, as diferentes actividades educativas desenvolvidas em sala de aula, que incluem a avaliação formativa, cujo objectivo é a verificação quotidiana do desempenho dos alunos, isto é, averiguar se esses objectivos estão ou não a ser atingidos.

Existe uma grande distância entre o que o currículo, por um lado, preconiza relativamente ao domínio da língua portuguesa e, por outro lado, o desempenho de grande parte dos alunos do Ensino Básico. É certo que sempre podem ser constatadas diferenças ou distâncias entre o que se idealiza o que deva ser aprendido e o que se consegue que os aprendentes realmente acabem por apreender. É por essa razão que especialistas de currículo chamam a atenção para a necessidade de se redefinir o que é básico, isto é, o que é imprescindível no currículo da Educação Básica.

Segundo César Coll⁴, o currículo, muitas vezes, está sobredimensionado, apesar de que, paradoxalmente, possa não incluir coisas que são essenciais. Nem o currículo nem o horário escolar

são pastilha elástica. O currículo está limitado ao que se pode fazer dentro do horário escolar. É por isso que no currículo devem ser colocados conteúdos realmente imprescindíveis. Daí a necessidade de se fazer uma profunda reflexão para saber o que é que os alunos têm de aprender necessariamente porque, se o deixarem de aprender, terão muitos problemas no futuro, tanto a nível de desenvolvimento pessoal como a nível de integração social. Esta reflexão é, actualmente, mais importante do que nunca, porque nunca houve tantos conhecimentos potencialmente interessantes para colocar no currículo escolar e nunca houve currículos tão sobrecarregados como os actuais. Neste contexto, segundo o autor acima referido, a escola deve tentar que os alunos aprendam sempre e melhor, mas tendo em consideração que existem aprendizagens que são imprescindíveis. Não se pode permitir que qualquer aluno saia sem ter adquirido essas aprendizagens fundamentais, porque seria um fracasso, não dos alunos, mas do sistema.

Tendo em consideração estas reflexões, fica para nós a indagação de se, no caso moçambicano, o currículo do Ensino Básico tem em conta e destaca aquelas aprendizagens fundamentais e imprescindíveis, visto que o grande número de escolas leccionam em 3 turnos, o que significa que as crianças têm um horário não superior a 3 horas de permanência na escola. Uma outra indagação: com o escasso tempo disponível, é possível garantir a aprendizagem efectiva da leitura e escrita nas condições linguísticas da maioria dos alunos, em que a sua língua materna é muito diferente da língua de ensino? Será que o currículo tem em consideração essas condições? Uma outra situação que caracteriza o processo de ensino-aprendizagem das nossas escolas é o rácio professor-aluno que ainda é muito alto: 1:69 ou mais em todas as classes, principalmente nas classes iniciais.

As avaliações disponíveis assim como as constatações de diferentes supervisões pedagógicas confirmam uma grande distância entre a aprendizagem preconizada pelo currículo do Ensino Básico e o que os alunos conseguem, efectivamente, aprender. Grande número de professores e directores de escola, principalmente nas zonas rurais, considera que os alunos passam de classe sem terem adquirido as competências exigidas pelo currículo⁵. Por outro lado, percebe-se na sociedade, em geral, e nos pais ou encarregados de educação, em particular, um certo descontentamento, relativamente ao desempenho dos alunos do ensino primário na aprendizagem da leitura e escrita.

A presente reflexão, na ausência de pesquisas mais amplas que pudessem fundamentar a análise do problema em questão, serviu-se, principalmente, de dados e conclusões de dois relatórios de avaliação⁶.

O primeiro relatório salienta o facto de as diferentes categorias de informantes, envolvidos directa ou indirectamente⁷, no processo de ensino-aprendizagem terem a consciência das competências que os alunos do Ensino Básico devem desenvolver assim como as grandes dificuldades que manifestam relativamente à expressão oral, leitura e escrita em português. Esses mesmos informantes reconhecem, ainda, que a maioria dos alunos, principalmente no EP1, não consegue sustentar uma situação de comunicação em língua portuguesa. A partir da 4.^a classe, muitos

alunos percebem o que se lhes é dito em português e reagem com uma relativa facilidade a instruções dadas, conseguindo dar respostas simples às questões que se lhes colocam, “mas não se sentem livres para desenvolver uma conversa”. (Nhampule, & Tovela, 2009:38-39).

Estes informantes, exemplificando o tipo de dificuldades que alunos do 1.º Ciclo (1.ª-5.ª classes) enfrentam, apresentam as seguintes situações:

- Não percebem quase nada do que se lhes diz em português;
- Apenas reagem a instruções muito simples quando acompanhadas de gestos;
- Respondem sim ou não, por vezes fora do contexto;
- Dizem palavras soltas, nomeando algumas coisas, por vezes, ao acaso;
- Reconhecem algumas letras e palavras curtas, mas não lêem frases;
- Apenas fazem gatafunhos ou escrevem letras formando sequências sem sentido.

Relativamente aos alunos do 2.º Ciclo (6.ª e 7.ª classes), os mesmos informantes apresentam as seguintes situações:

- Interpretam mal o que se lhes diz em português;
- Reagem a instruções e dão respostas curtas às perguntas que se lhes colocam;
- Não sustentam uma situação de conversa em Português;
- Reconhecem algumas palavras, mas não lêem a frase completa;
- Mesmo quando lêem palavras e frases, não percebem o seu sentido;
- Têm noção de sílabas pronunciadas e sua representação, mas dificilmente fazem escrita livre;
- Copiam bem, mesmo sem conhecer o sentido de algumas palavras;
- Copiam e escrevem frases ditadas com erros e não as interpretam;
- Escrevem sequências de letras e palavras sem sentido. (Nhampule, & Tovela, 2009:39-40)

A própria equipa de pesquisa constatou que, de facto, muitos alunos do EP1 não comunicam em língua portuguesa, o que vem a confirmar as conclusões de outros estudos⁸ (ibidem:40-41). Esta mesma situação foi por este autor constatada em trabalhos de campo realizados em escolas primárias de várias províncias, onde pôde verificar que muitos alunos, inclusive da 5.ª classe, não tinham a proficiência linguística em português preconizada pelo currículo do Ensino Básico. O relatório apresenta, também, situações observadas pela equipa de pesquisa em sala de aula, onde constataram que, em geral, a comunicação nas aulas de língua portuguesa é feita em língua local, tanto entre o professor e os alunos como entre os alunos. Segundo as pesquisadoras, esta situação deve-se ao fraco desenvolvimento prévio de competências de comunicação oral dos alunos em língua portuguesa, o que, obviamente, tem consequências negativas para o processo de ensino-aprendizagem, em geral, e da leitura e escrita, em particular.

O relatório, por outro lado, chama a atenção para a discrepância entre o fraco alcance dos objectivos de ensino-aprendizagem do Português no EP1 verificado pela equipa de pesquisa e confirmado pelos informantes⁹, e os dados estatísticos do EP1, apresentados pelas escolas-alvo da avaliação. Por exemplo, cerca de 80% dos alunos tiveram resultados positivos nessa disciplina no 1.º e 2.º trimestres do ano lectivo de 2008 (ibidem:41-42).

Como interpretar esta discordância em dados relativos à mesma realidade? Sem dúvida, ela coloca em questão a veracidade da avaliação interna, que oculta o real desempenho dos alunos, demonstrando, entre outras coisas, que a avaliação não é assumida como instrumento orientador do processo de ensino-aprendizagem. Uma possível interpretação dessa prática: as direcções das escolas entendem que devem apresentar altos índices de aprovação, porque essa seria uma exigência vinda de cima. Nesse contexto, a maneira como muitas escolas percebem a promoção “semiautomática” serve de justificação dos bons resultados estatísticos, que, entretanto, não expressam adequadamente o desempenho real dos alunos.

O relatório, face à situação onde a maioria dos alunos não comunica em língua portuguesa, conclui ser, praticamente, impossível que alguém leia, interprete mensagens e/ou escreva numa língua que não fala (ibidem:41). Porém, no mesmo relatório não se indagam as razões desta situação. No meu entender, para uma melhor compreensão, é preciso identificar os diferentes factores que intervêm neste processo. Não me parece que a explicação se esgote apenas no fraco desempenho ou preparação dos professores. Seria necessário indagar-se, também, se o problema não advém do próprio currículo, isto é, da forma como o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita é orientado na prática, isto é, das metodologias nele subjacentes. O currículo actual preconiza a metodologia do ensino da língua portuguesa como língua segunda:

O presente programa destina-se ao ensino monolíngue do português, mantendo-se a perspectiva de L2, presente no Sistema Nacional de Educação (SNE) e, abrindo-se a possibilidade de se recorrer ao uso das línguas moçambicanas como auxiliares, sempre que necessário, respondendo assim, às necessidades da grande maioria das crianças moçambicanas que aprende o Português na escola. (INDE/MINED, 2003b:7)

Os próprios documentos curriculares do Ensino Básico reconhecem a situação linguística da maior parte dos alunos e o seu grau de dificuldade e complexidade para o processo de aprendizagem:

A 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. Este factor faz com que muitas das competências e habilidades, sobretudo a competência comunica-

tiva, adquiridas pelas crianças, antes de entrarem na escola, não sejam aproveitadas. (INDE/MINED, 2003a:12).

Daí a necessidade de se indagar até que ponto o currículo toma em consideração as condições específicas de aprendizagem da maioria dos alunos que não têm a língua portuguesa como língua materna e, portanto, não a falam quando ingressam na escola. O currículo anterior previa o desenvolvimento da oralidade dos alunos da 1.^a classe durante o primeiro semestre. Qual é o tempo previsto pelo actual currículo para desenvolver esta competência? De facto, não se pode aprender conteúdos numa determinada língua sem que anteriormente tenha sido desenvolvida a competência comunicativa nessa língua. Por outro lado, é preciso que se verifique até que ponto está sendo implementada a metodologia do ensino da língua portuguesa como segunda língua, principalmente, nas escolas das zonas onde esta língua não é conhecida dos alunos. É possível que o currículo actual, ao limitar o tempo para o desenvolvimento da oralidade dos alunos, tenha partido do pressuposto de que seria introduzida e generalizada a educação bilingue nas escolas primárias, principalmente, das zonas rurais. Pressuposto que ainda não se materializou tal como os documentos curriculares previam:

(...) o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), desenhado no âmbito do Projecto de Transformação Curricular, concebe um programa monolíngue, no qual a língua de ensino é o português e um (programa) bilingue, em que as crianças iniciam a escolarização na sua língua materna. (INDE/MINED, 2003:7)

A educação bilingue está a ser implementada em pouco mais de 150 escolas em todo o país, ainda em regime experimental, num universo de, aproximadamente, 8 000 escolas.

A maioria dos alunos não consegue atingir os objectivos definidos para o ensino básico em relação à língua portuguesa, o que deve estar afectando negativamente a aquisição da competência mínima de leitura e escrita e outras aprendizagens. Que dizer, então, do objectivo geral que preconiza o desenvolvimento do hábito e o gosto pela leitura nos alunos? Nestas condições, a competência de leitura e escrita é, na prática, prerrogativa de uma minoria privilegiada. Neste domínio particular, a escola, contrariamente ao que se proclama, está a contribuir para a desigualdade social e sua justificação.

A outra avaliação, levada a cabo em 2005, pela equipa moçambicana da SACMEQ, visava aferir o desempenho na leitura de uma amostra representativa dos alunos da 6.^a classe de todo o país. Os principais resultados caracterizam a seguinte situação:

- Apenas 62% dos alunos da 6.^a classe atinge o nível mínimo de competência em leitura, 7,8% chega ao nível desejável, sendo que um terço dos alunos não atinge o nível mínimo.

- Constatam-se diferenças assinaláveis entre as províncias relativamente ao desempenho em leitura. Assim, o nível mínimo de competência em leitura é atingido por apenas 23,8% dos alunos de Niassa, 30,3% de Cabo Delgado e 41,6% de Tete. Enquanto que esse mesmo nível de competência é atingido por 82% dos alunos da Cidade de Maputo, 68% de Maputo província e 72,8% de Nampula. O nível de competência desejável é atingido apenas por 0,7%, 1,9% e 1,7% de alunos das províncias Cabo Delgado, Tete e Niassa, respectivamente. Esse mesmo nível de competência é atingido por 17,4% de alunos da Cidade de Maputo, 10,3% de Maputo província e 9,1% de Nampula.
- 57,8% de alunos de baixo padrão socioeconómico atinge o nível mínimo de competência contra 66,3% de alunos de padrão socioeconómico mais elevado.
- Existe uma grande diferença entre os alunos das grandes e das pequenas cidades que atingem o nível mínimo de competência, 72,6% contra 57,3%, respectivamente. É, também, significativa a diferença em relação ao nível de competência desejável, 11,5% e 6,8% respectivamente. A diferença no nível de competência é ainda maior entre alunos das zonas rurais e das grandes cidades. Por exemplo, a proporção de alunos das grandes cidades que alcança um nível de competência desejável é três vezes superior à dos alunos das zonas rurais.

Embora trabalhando com objectivos, âmbito e instrumentos diferentes, ambas as avaliações chegam a resultados muito semelhantes: grande parte dos alunos não adquire a competência de letramento definida pelo currículo.

A amostra estudada pela SACMEQ é formada por alunos que concluíram a 6.^a classe antes de 2005. São, portanto, alunos não abrangidos pelo novo currículo do ensino básico.

Quais são os factores que condicionam o desempenho dos alunos da 6.^a classe relativamente ao domínio da língua portuguesa? Que hipóteses explicativas podem ser formuladas para as diferenças de desempenho dos alunos? Segundo a SACMEQ, os factores socioeconómicos, a situação geográfica (zona urbana e rural) e género dos alunos explicam, em grande parte, as diferenças do seu desempenho relativamente à língua portuguesa. A avaliação da SACMEQ, porém, não toma em consideração ou não explicita o facto de a língua portuguesa ser ou não “familiar” para os alunos. Este é um dado, contudo, que pode ser obtido de forma indirecta. Se assumirmos que a maioria dos alunos das zonas rurais não tem a língua portuguesa como língua primeira ou materna, esta condição pode explicar por que motivo os alunos das zonas rurais demonstram ter um desempenho mais fraco relativamente aos alunos das zonas urbanas.

Por outro lado, tratando-se de alunos que seguiam o anterior currículo de ensino primário, o seu fraco desempenho pode ser resultado, em parte, de se ter abandonado, na prática pedagógica, a metodologia do ensino da língua portuguesa como língua segunda, como se preconizava. Este abandono ou não implementação pode ser explicado pelo facto de que grande parte dos professores não ter sido preparada nesse domínio, aliado à falta de recursos, livros, elevado número

de alunos por turma, etc. Nesse contexto, pode ser relativizado o efeito prático das determinações curriculares porque, na prática, não constituem um instrumento orientador da prática pedagógica das escolas. É frequente verificar que muitos professores orientam o processo de ensino-aprendizagem pelo livro do aluno, apenas transmitindo conteúdos e não promovendo práticas orientadas para a criação e desenvolvimento de competências. Por exemplo, podemos assistir a aulas de português da 6.^a ou 7.^a classes onde os alunos são solicitados a copiar uma lista de advérbios, visando a sua memorização em vez de levar os alunos a identificá-los, a caracterizá-los num texto dado e a saber empregá-los na sua linguagem.

Para compreender o desempenho pedagógico dos alunos, independentemente dos factores “professor” e “processos metodológicos”, é preciso destacar o facto de se ter ou não a língua portuguesa como língua materna ou de estar situado num ambiente mais ou menos “familiarizado” com essa língua. Esta é, na minha opinião, uma causa primeira e radical das diferenças de desempenho escolar dos alunos. Essas diferenças expressam realidades sociais que se explicitam à medida que são tomadas em conta as características socioculturais e económicas dos diferentes segmentos e grupos que conformam a sociedade moçambicana e, no interior desta, os factores urbano/rural, homem/mulher. O domínio ou não da língua portuguesa é, em geral, um factor cuja tendência é gerar diferenças não só escolares mas, também, socioeconómicas e culturais. É, por isso, que as populações rurais, as mulheres e os mais desfavorecidos são os que registam os maiores índices de analfabetismo. Nesse sentido, a escolarização pode estar a contribuir para reforçar ou legitimar as desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, evidenciar o facto de a escolaridade ou a sua ausência ser um factor que favorece ou impede a mobilidade social.

A MODO DE CONCLUSÃO

As situações descritas, sobre a competência de leitura e escrita de grande parte dos alunos do Ensino Básico, precisam de ser superadas para que a educação seja realmente um factor de desenvolvimento de uma sociedade moçambicana próspera, justa e democrática. Ninguém pode negar o grande esforço que o país tem vindo a desenvolver durante os últimos anos em prol da generalização da educação básica de crianças e adultos. Esse esforço expressa-se no crescimento significativo da taxa líquida de escolarização que se vai aproximando de 100%, no incremento e diferenciação de programas de alfabetização de adultos assim como na relativa redução do analfabetismo da população adulta.

Contudo, existem ainda grandes desafios pela frente para que esses esforços não sejam em vão. Entre os desafios, destacam-se os seguintes:

1. O reconhecimento teórico e prático por parte do Sistema Nacional de Educação (SNE) de que a fraca competência de leitura e escrita, manifestada em altas percentagens de alunos, tem

uma relação directa com as metodologias adoptadas no processo do seu ensino e aprendizagem. O SNE deve equacionar adequadamente a aquisição dos códigos da leitura e escrita pelas crianças e adultos, promovendo a adopção real de metodologias apropriadas na prática pedagógica das instituições educativas. Neste âmbito, importa garantir a capacitação relevante de professores e educadores de adultos assim como a promoção de processos eficazes de supervisão pedagógico-didáctica nas instituições educativas.

2. A generalização da educação bilingue nas escolas e centros de alfabetização e educação de adultos que possibilite que crianças e adultos adquiram, com maior eficácia e eficiência, a competência da leitura e da escrita na sua língua materna e, desta forma, poder transferir essa competência à aprendizagem da língua portuguesa, língua segunda para a maioria das crianças e adultos moçambicanos.
3. A introdução da educação bilingue reveste-se de certa complexidade, o que não deve servir como pretexto para ser protelada. Enquanto a sua generalização não for efectiva, é preciso e urgente assegurar que as escolas e os centros de alfabetização e educação de adultos sejam capazes de ensinar a ler e a escrever adequadamente, recorrendo à metodologia do ensino da língua portuguesa que assuma que esta é uma língua segunda, o que implica dar maior espaço e tempo ao desenvolvimento da oralidade nessa língua antes de se passar à aprendizagem da leitura e escrita, porque é praticamente impossível aprender efectivamente a ler e a escrever numa língua que não se fala nem se compreende. Nesse sentido, possivelmente, será necessário levar a cabo alguns ajustamentos nos respectivos currículos.
4. O ensino da leitura e da escrita deve decorrer num ambiente que possibilite que crianças e adultos compreendam a sua importância e utilidade para o seu desenvolvimento e participação social, tornando a leitura e a escrita instrumentos importantes de expressão dos seus pensamentos, experiências e sentimentos e, desta forma, ganharem o gosto pelo seu uso.
5. A consolidação, aprimoramento e desenvolvimento da competência de leitura e escrita supõe a democratização do acesso ao livro e a outros materiais e meios escritos e a promoção de ambientes e iniciativas socioculturais que incentivem o gosto e o amor pela leitura e pela escrita.

NOTAS

- ¹ *Literacia* é tradução da palavra inglesa *literacy*, não sendo, necessariamente, sinónimo de *alfabetização*. Comparando ambas as noções, assumimos que *alfabetização* refere a condição de ser ou não iniciado na língua escrita, independentemente, do nível do seu domínio, enquanto, *literacia* tem um significado mais amplo, referindo capacidades de utilizar a língua. Neste artigo, porém, essas noções aparecem, às vezes, como sinónimos, porque em relação ao problema em análise considera-se pessoa alfabetizada aquela que demonstra capacidade básica de uso da língua relativamente à leitura e escrita, permitindo ao indivíduo ter acesso a outros conhecimentos ou níveis de ensino. Como se aborda mais adiante, o conceito de alfabetização foi sendo progressi-

vamente ampliado, em razão de novas necessidades que resultam dos processos mais complexos de produção e organização social. Nesse contexto, *literacia* cunharia essa ampliação de exigências que se impõem para ser efectivamente alfabetizado.

² UNESCO, 1998. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Sublinhados meus.

³ Em 2005, a taxa de analfabetismo era estimada em 59,9% nos homens e 66,6% das mulheres. A maior taxa global de analfabetismo registava-se na província da Zambézia com 62,6%, sendo que nas mulheres atingia 81,9%. Maputo Cidade é a que menor taxa apresentava. A taxa global de analfabetismo no capital do país era de 12,7%, e nas mulheres 19%. (Fonte: LHD, in: <http://www.canalmoz.com>).

⁴ Especialista curricular. As ideias deste autor que utilizamos a seguir foram expressas numa entrevista por ele concedida no decurso da II Reunião do Comité Intergovernamental do Projecto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe, PRELAC, convocada pela Oficina Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe, realizada em Santiago de Chile em 11-13 de Maio, 2006.

⁵ O autor, em vários trabalhos de campo, entrevistou um considerável número de professores e direcções de escolas em várias províncias. Grande parte dos entrevistados reconhece que os alunos passam de classe sem saber ler nem escrever na língua portuguesa. Não são poucos que, manifestando não terem compreendido o objectivo e o conteúdo da “promoção semiautomática”, a consideram a causa do fraco desempenho escolar dos alunos do EP1.

⁶ *Perfil de Competências dos Professores Primários no Ensino da Leitura e Escrita em Cabo Delgado e Niassa: Relatório Final*, Janeiro 2009. Trata-se de um estudo de base levado a cabo nas províncias de Niassa e Cabo Delgado no âmbito do Projecto de Promoção de um Ambiente de Leitura e Escrita em Moçambique da Associação Progresso, que nas suas actividades de apoio pedagógico nas referidas províncias tem verificado o facto dos alunos do ensino primário enfrentarem sérias dificuldades na oralidade, leitura e escrita. Embora esta avaliação tenha uma dimensão geográfica restrita, muitas das suas constatações reflectem analogia com o que acontece em muitas das escolas primárias, principalmente, das zonas rurais. Um segundo relatório da SACMEQ (Consórcio da África Austral para Monitorar a Qualidade da Educação), *The SACMEQ II Project in Mozambique: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education. Mozambique 2005*, que avalia o desempenho leitura dos alunos 6.^a classe. Esta avaliação foi realizada numa amostra representativa dos alunos da 6.^a classe de todo o país.

⁷ A pesquisa abrangeu um total de 79 indivíduos, sendo 37 professores primários, 13 directores de escolas e directores pedagógicos, 10 coordenadores de ZIP, 7 chefes e técnicos da Secção de Apoio Pedagógico nos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia, 5 técnicos de educação e formadores de professores envolvidos em iniciativas de formação de professores e oficiais

de educação ao nível provincial, 7 técnicos de educação envolvidos em iniciativas de formação de professores e oficiais de educação ao nível central (p.8).

⁸ Estudos anteriores, INDE (1997) e Gonçalves (1996), e vários relatórios de supervisão pedagógica também confirmam as dificuldades que os alunos do ensino primário enfrentam relativamente à oralidade, leitura e escrita.

⁹ Estes dados entram em contradição, também, com o reconhecimento bastante generalizado verificado em entrevistas a professores e directores de outras escolas e províncias que admitem o facto de muitos alunos passarem de classe sem terem adquirido as respectivas aprendizagens.

¹⁰ No âmbito deste artigo, entende-se por educação bilingue: a aquisição dos códigos da leitura e escrita ser feita na língua materna do aprendente, criança ou adulto, passando-se essa competência, progressivamente, para a segunda língua, no nosso caso, a língua portuguesa. A educação bilingue, além de ter demonstrado a sua eficácia para resolver o problema da alfabetização numa segunda língua, é um direito humano proclamado pela ONU.

REFERÊNCIAS

- INDE/MINED (2003a). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. INDE/MINED, Maputo.
- INDE/MINED (2003b). *Programa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ª e 2.ª Classes)*. INDE/MINED, Maputo.
- INDE/MINED (2003c). *Programa de português para o 2.º Ciclo (3.ª, 4.ª e 5.ª Classes)*. INDE/MINED, Maputo.
- INDE/MINED (2003d). *Programa de português para o 3.º Ciclo do Ensino Básico (6.ª e 7.ª Classes)*. INDE/MINED, Maputo.
- Kalman, Judith (2008). “Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 46, pp. 107-134.
- Mário, Mouzinho & Nandja, Débora (2005). *A alfabetização em Moçambique: desafios da educação para todos...* <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146284por.pdf>
- Nhampule, Ana Maria & Tovela, Samaria (2009). *Perfil de Competências dos Professores Primários no Ensino da Leitura e Escrita em Cabo Delgado e Niassa: Relatório Final*. Associação Progresso. Maputo.
- SACMEQ II Project in Mozambique (2005). *A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education - Mozambique 2005*. Harare, SACMEQ.