



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE ARQUEOLOGIA & ANTROPOLOGIA

LICENCIATURA EM ANTROPOLOGIA

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E
DA ESCRITA: ESCOLA PRIMÁRIA MAXAQUENE ãCö ó CIDADE DE MAPUTO**

Autor

Joaquim Vasco Simango

Supervisor

Dr. Danúbio Lihaha

Maputo, Março de 2012

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E
DA ESCRITA: ESCOLA PRIMÁRIA MAXAQUENE ãCö ó CIDADE DE MAPUTO**

Autor

í í í í í í í í í í í í í í í

Joaquim Vasco Simango

**Trabalho de conclusão do curso de Antropologia da Faculdade de Letras e Ciências
Sociais da Universidade Eduardo Mondlane**

O Supervisor

í í í í .í í í í ..

O Presidente

í í í .í í í í í í

O Oponente

.í í í í í í í í

Maputo, Março de 2012

Declaração de honra

Declaro por minha honra que este relatório de pesquisa nunca foi apresentado na sua essência para obtenção de qualquer grau, e que o mesmo constitui o resultado da minha investigação pessoal, e estão indicadas no texto e na bibliografia as fontes utilizadas.

Joaquim Vasco Simango

í .

Maputo, Março de 2012

À memória do meu colega da Universidade, Eduardo Lourenço Mate e ao meu tio paterno, Carlos Mate.

Dedico este trabalho.

Agradecimentos

Aos docentes do Departamento de Arqueologia & Antropologia da UEM por terem me ensinado o como aprender e apreender antropologia ao longo dos quatro anos, de modo singular aos que tiveram a paciência de ler as versões sucessivas deste trabalho e por terem ajudado a melhorá-lo: Dr. Emídio Gune, Dr. Euclides Gonçalves e Dra. Seuane, Dra. Xénia Carvalho, obrigado pelas sugestões, críticas e material disponibilizado.

Aos colegas do curso de Antropologia 2008, especialmente ao Arlindo Uate, Eduardo Mate, Nelson Mugabe, Renaldo Manhiça, Tomázia Pitta, pelo convívio, pela força, pela partilha de momentos melancólicos da vida académica e ajuda disponibilizada para a realização deste trabalho.

Ao Dr. Danúbio Lihabe, mais que orientador, fortaleza deste trabalho, pois sem ele este trabalho seria impossível. Agradeço pelo aprendizado, facto que as suas sugestões, orientações me possibilitaram escrever este trabalho. Obrigado por ter me ensinado como deixar a antropologia escorrer nas minhas veias.

Aos professores (as), Director e Adjunto pedagógico da Escola Primária Completa Maxaquene ÕCö, meu muito obrigado pelo acompanhamento incondicional desta pesquisa.

Aos meus pais Vasco Simango e Marta Siteo (Nwasabao), e em especial ao meu tio Carlos Mathe, ao meu primo-irmão Luís Cossa e à minha irmã Celina Vasco Simango, pois eu sou a semente por eles lançada na terra e se estou neste nível e se sou que sou, é porque assumo que a semente foi lançada em terra fértil. Aos meus irmãos Artiel Nehemias Cumbe e Filipe Silvestre Mathe pelos momentos derradeiros de felicidade, melancólicos e de extrema dificuldades. Aos meus irmãos Carlos, Eduardo, Clementina, Daniel, Filomena, Baptista, Vina, Armindo, Abílio e Rosinha ó Obrigado pelo precioso apoio na minha vida estudantil.

À minha companheira, Glória Manjate, pelo seu apoio e presença em todos momentos da minha formação académica.

Enfim, muitos foram os que me ajudaram na minha formação académica e à todos, o meu imensurável *khanimambo!*

Abreviaturas

EP1 ó Escola Primária do Primeiro Grau, que compreende da 1ª a 5ª classes.

STV ó soico Televisão, um dos canais pertencentes ao sector privado de televisão em Moçambique e que emite em sinal aberto para quase todo o país.

MINED ó Ministério da Educação.

UEM ó Universidade Eduardo Mondlane.

FLCS ó Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM

Resumo

Neste estudo analisamos as percepções e práticas em torno da aprendizagem da leitura e da escrita e como a mesma aprendizagem é articulada pelos professores nas classes iniciais (1^a e 2^a) e 5^a classe (onde o aluno é encarado como já tendo o domínio da leitura e da escrita). Para tal foi realizado uma pesquisa etnográfica na Cidade de Maputo na Escola Primária Maxaquene e no Bairro Maxaquene durante o período de Julho a Novembro de 2011.

As práticas sobre a leitura e a escrita e o conseqüente desempenho escolar dos alunos, têm sido sinteticamente associado ao nível socioeconómico dos indivíduos. Neste prisma, coloca-se a proporção directa que mostra que quanto maior for o nível socioeconómico que um indivíduo tiver, o mesmo apresentará a satisfação no desempenho dos seus estudos. Este prisma de análise, abdicam de assumir e compreender as diversidades socioculturais que os sujeitos apresentam durante o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Com uma visão diferente, o presente estudo mostra que no grupo alvo, existem outras lógicas que permeiam o respectivo *modus vivendi* sobre o ensino e aprendizagem e as práticas dos alunos da leitura e da escrita, que ganham os seus significados em diversos domínios: no domínio das relações sociais, no domínio material e no domínio simbólico.

Os dados revelam-nos que a atenção dos pais e encarregados de educação no acompanhamento dos seus filhos na aprendizagem da leitura e da escrita proporciona o domínio da leitura e escrita nos seus educandos. Nestas práticas, destaca-se as seguintes redes sociais: vizinhança e amizade, criadas tanto pelos pais e encarregados de educação bem como pelos alunos.

Estas particularidades presentes no contexto deste estudo impõem e influenciam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos alunos.

Palavras-chave: Leitura, Escrita e Aprendizagem.

Índice

Declaração de honra.....	i
Agradecimentos	v
Abreviaturas.....	vi
Resumo	vii
1. Introdução.....	1
2. Revisão da literatura.....	4
2.1. Conceptualização	5
3. Métodos de recolha e análise de dados	7
3.1 Acesso ao contexto de investigação e selecção de informantes.....	8
3.2. Procedimentos e técnicas de recolha de dados.....	9
3.2.1 Participação nas actividades do grupo.....	9
3.1.1. Entrevistas não-estruturadas.....	10
3.2. Procedimentos de análise dos dados	10
3.3. Desafios de trabalho do campo.....	11
4. Apresentação e discussão dos dados.....	12
4.1. Breve caracterização do bairro de Maxaquene òCö.....	12
4.2. Das dificuldades da leitura e da escrita ao processo de ensino e aprendizagem	14
4.2.1. Percepções e práticas dos encarregados de educação sobre ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.	15
4.2.2. Percepções e Práticas dos Professores sobre o Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escritaí	17
4.3. A formação dos professores em metodologias da leitura e da escrita	19
4.4. Práticas da leitura e da escrita dos alunos em seus contextos de família	20
5. Considerações finais	22
6. Referências bibliográficas	24

1. Introdução

Ler e escrever, não é certamente tudo o que se aprende na escola primária, contudo, as práticas escolares em torno do processo do ensino e a aprendizagem da escrita e da leitura parecem ser suficientemente centrais nos primeiros anos de escolaridade para poderem ser objecto de uma atenção específica (Reis 1995:50).

Neste estudo, analisamos as percepções e práticas em torno da aprendizagem da leitura e da escrita e como a mesma é articulada pelos professores nas classes iniciais (1^a e 2^a) e 5^a classe (onde o aluno é encarado como tendo o domínio da leitura e da escrita) dentro do sistema de ensino e aprendizagem¹. Este debate enquadra-se na área da Antropologia da Cultura e Educação onde de uma forma transversal procurámos traçar a nossa análise.

Um documento intitulado "Conferência sobre a Avaliação Educacional no Ensino Primário em Moçambique", aponta como principal objectivo do sistema de ensino primário, a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, evitando-se de um lado a elevada taxa de repetição e de desistências.² E por outro lado, o problema do processo de ensino e aprendizagem, é marcado pela elevada taxa de percentagem de alunos com fraco domínio dos conteúdos básicos nas classes iniciais no que diz respeito fundamentalmente a leitura, a escrita e aritmética (que se refere ao domínio dos conteúdos básicos na Matemática).

Sawaya (2000), abordando sobre "Alfabetização e o fracasso escolar" recorre aos pressupostos da teoria construtivista de Emília Ferreira e Ana Teberosky, que mostram que o fracasso escolar é explicado pela rejeição durante a reformulação pedagógica dos diferentes níveis de conhecimento trazidos pelas crianças com experiências diversas das esperadas, e a escola exige que todos percorram o caminho da mesma forma e ao mesmo tempo.

No ano de 2010, a STV³ fez uma reportagem de uma turma da 5^a classe numa das escolas na periferia da cidade de Maputo, observou-se que maioria dos alunos enfrentava dificuldades de

¹ MINED (2003)

² Relatório do Ministério da Educação publicado em 2003, após a realização da conferência sobre a Avaliação Educacional no Ensino Primário em Moçambique, disponível no Ministério da Educação.

³ STV, significa soico televisivo, um dos canais pertencente ao sector privado de televisão em Moçambique e que emite em sinal aberto para todo quase todo país.

leitura. Em 2007, estagiando numa Escola Primária Marien Nøgoubí ó Xai-Xai, Província de Gaza, pude observar que nessa escola defendia-se 100% de passagens⁴ dos alunos e que o aluno só podia reprovar caso o seu próprio encarregado de educação o permitisse. Para o caso específico dessa escola, percebe-se que o aproveitamento pedagógico e o conseqüente nível do domínio dos conteúdos, não põem em causa a transição de classe do aluno, sob pretexto da possibilidade de aquisição desses conhecimentos nas classes subseqüentes.

Para Reis (1995), as dificuldades de leitura e da escrita, não devem ser situados no princípio inato/funcionalismo de que os efeitos no processo de ensino e aprendizagem derivam dos dons individuais, mas sim, deve-se reconhecer a imposição dos factores socioculturais⁵.

Nestes moldes, a nossa questão de pesquisa prende-se em analisar de que forma é percebido e interpretado o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos no ensino primário, pelos seus pais e encarregados de educação e pelos seus professores.

Quanto a escolha das classes iniciais do ensino primário 1^a e 2^a, é explicado pelo facto dos alunos estarem a iniciar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, para as 3^a, 4^a e 5^a classes, a aprendizagem da leitura e da escrita, faz-se de maneira diferente dos níveis iniciais supra-referenciados, pois para esses níveis, assume-se que os alunos já devem ter adquirido os mecanismos básicos da língua portuguesa sobre a aprendizagem de leitura e da escrita. Para o efeito, já dominam as técnicas elementares da leitura, principalmente o domínio do Abecedário⁶, e assume-se serem capazes de utilizar oralmente as estruturas e o vocabulário aprendidos durante a 1^a e 2^a classes.⁷ E o porquê incluir 5^a classe nesta pesquisa, se o rigor dos conteúdos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita decorre especialmente na 1^a e 2^a classes? Este facto é explicado pela nossa problematização que se fundamenta na reportagem feita pela STV ao mostrar alunos com dificuldades de leitura numa turma de 5^a classe, dum das

⁴ O 100% de passagens de classe, designada por progride, e que só funciona exclusivamente para cada ciclo, separados por classes com exame. MINED (2003) óo novo currículo para ensino primário.

⁵ Para mais pormenores sobre as abordagens que fundamentam a imposição do social nos destinos escolares, pode-se consultar autores tais como: Kruppa (1994); Nogueira & Nogueira (2002) e Sawaya, M (2000).

⁶ Abecedário que também designa-se por alfabeto ó refere-se ao conjunto de letras de um sistema de escrita de uma língua. Ver dicionário Aurélio de língua portuguesa, 4^a edição.

⁷ Documento disponível no Ministério da Educação sobre o EP1 sobre a definição de conteúdos em classes.

escolas nos arredores da cidade de Maputo, e que no nosso quotidiano, este facto constitui uma evidência empírica clara.

Reconhecendo que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é iniciada com rigor na 1^a e 2^a classes, decidimos iniciar a nossa pesquisa nessas classes e incluímos a 5^a classe, onde já se assume que o aluno tem o domínio da leitura e da escrita.

O presente estudo, é apresentado em seis capítulos. Feita a presente introdução, segue-se o capítulo dois onde apresentamos a revisão da literatura, no capítulo três apresentamos os métodos e as técnicas de recolha e análise de dados; no quarto capítulo apresentamos a análise e a interpretação dos dados, no quinto capítulo apresentamos as considerações finais, e por fim, as referências bibliográficas utilizadas.

2. Revisão da literatura

Perante a questão desta pesquisa, o estado de arte sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no ensino primário, mostra-nos que diversos prismas de análise discutem sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. E como mostra Cagliari (1999:37-39), uma compreende esta aprendizagem ao nível do desenvolvimento das funções psicológicas da criança; a outra dá mais ênfase nos princípios da racionalidade técnica, limitando-se portanto numa mera análise de habilidade motora.

Ferreira e Teberosky apud Sawaya (2000), tomando como unidade de análise a população de classe sócio e económica baixa, elaboram os pressupostos construtivistas que vê a leitura e a escrita como práticas culturais, inferindo ser consequente no insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

Não concordando com este posicionamento, recorremos a perspectiva de Bourdieu (1989), onde apreendemos que os indivíduos não só incorporam e interiorizam um sistema de disposições no processo de socialização que orienta as suas práticas e suas escolhas, como também possuem a capacidade de seleccionar e integrar novos elementos com os quais mais se revelam próximo.

A outra perspectiva, vem da tradição meritocrática⁸ que valoriza o determinismo social, neste caso, olha para o destino de cada um, segundo a sua posição social, sustentando que o sucesso escolar advém da posição socioeconómica do indivíduo. Enaltece ainda que o fracasso escolar é consequência da falta de empenho ou do esforço pessoal, sublinhando por fim que as pessoas têm destinos socialmente diferentes. (Kruppa 1994; Nogueira & Nogueira 2000).

Esta perspectiva exclui o social dos indivíduos nos destinos escolares, ao sublinhar que o desempenho escolar depende exclusivamente dos dons individuais, sem influência da origem social dos alunos (família, moradia, classe, grupo social, e sexo, enquanto aspectos socialmente construídos).

Neste estudo, posicionamo-nos na perspectiva construtivista, onde sustenta-se que a aprendizagem da leitura e da escrita é uma actividade construtivista que os próprios alunos têm

⁸ Esta perspectiva é também fundamentada pelas abordagens funcionalistas onde se exclui o social no sucesso escolar. Ver Nogueira e Nogueira (2002)

de realizar e que o professor se ocupa em proporcionar aos alunos a oportunidade e incentivos para a construir (Fosnot 1996:20). E posicionamo-nos também na perspectiva interpretativa de Geertz (1989), onde busca compreender os significados da cultura, que para ele são teias de significados que orientam e modelam o comportamento dos indivíduos.

Enaltece-se ainda que o processo de ensino-aprendizagem envolve dinâmicas socioculturais da aprendizagem da leitura e da escrita e que constitui um processo histórico-social multifacetado, envolvendo as práticas culturais de seus usos (Pennac 2009:43). Portanto, este posicionamento permite-nos perceber as práticas socioculturais que os próprios indivíduos criam, ou constroem e atribuem significados em torno da aprendizagem da leitura e da escrita.

2.1. Conceptualização

Frago (1993), defende que a leitura constitui uma prática cultural que resulta de apropriação da respectiva cultura. No entanto, esta concepção limita-se em não nos clarificar de que forma esta prática é apropriado pelos sujeitos individuais ou colectivos no próprio meio social.

Neste estudo, a luz de Thinker & McCullough apud Teberosky & Colomer (2003), sustentamos que a leitura é uma prática socialmente construída, que envolve o reconhecimento de signos gráficos (abecedários) impressos ou escritos adoptado por determinado grupo social que servem de estímulo para os significados construídos no meio social e pela experiência passada pelo leitor, ou pelo mesmo grupo social. Elucidando-nos, enaltecem que a construção de novos significados pode proceder pela manipulação de conceitos já conhecidos pelo leitor, ou por uma determinada colectividade e assim como pela recriação da utilidade e dos consequentes significados que a leitura pode ganhar no respectivo meio social.

Alguns estudos, apontam que a escrita não passa de um sistema de signos gráficos que pode substituir-se à linguagem articulada, para fixar e conservar uma mensagem, ou para comunicar à distância (Gallisson & Coste 1983:250). Na concepção destes autores, percebe-se que a mesma situa-se sobretudo ao nível da utilidade, no entanto, enfraquecem-na, ao assumirem como universal, porque a mesma constitui uma prática social, logo contextual.

Buscando Colomert apud Vasconcellos (1997:672), refere que a escrita é uma representação do pensamento e da palavra por meio de sinais convencionais, ou um conjunto de caracteres

adoptado por um sistema de representação por meio de sinais assumidos e partilhados por determinada colectividade naquilo que se escreve.

Nesta ordem conceptual, posicionamo-nos no ponto acima em Colomert e de Goody, onde para ele ãa escrita impõe implicações concretas ao nível cognitivo, permitindo fórmulas próprias num dado meio social quanto a produção, apropriação e reprodução do pensamento e de conhecimentosö (Goody apud UEM/DAA 2009:10).

Vários estudos discutem sobre o conceito ãAprendizagemö, dos quais destacamos o de Colomer (2003:60-61), que vê a aprendizagem como sendo uma modelação ou regulação de um comportamento adaptativo em conformidade com exigência de uma situação nova ou com modalidade determinante de um procedimento. Este posicionamento, limita-se ao encarar os indivíduos na aprendizagem como se fossem receptáculos vazios a que se deve encher, esquecendo que os mesmos durante o processo de socialização, ganham uma predisposição social que orienta-lhes na sua forma de pensar, e de agir, na qual sempre deve-se ter em conta no processo de ensino e aprendizagem.

À luz de Freire (1998), posicionamo-nos na concepção na qual se sustenta que o ensino e aprendizagem constituem uma construção/reconstrução de mediação de saberes, crenças e valores que pertencem às pessoas e às suas comunidades de referência. Portanto, como demonstramos acima, Freire (*Idem.*) realça que qualquer tipo de aprendizagem não deve desligar-se do meio social envolvente do grupo alvo.

Por fim abordamos o conceito de ãPercepçãoö que segundo Hebb apud Silva (1986:476), constitui um dispositivo social de respostas e que se subordina às práticas e condutas humanas. Enaltecendo Chaui (1996), refere que o conceito ãPercepçãoö é uma forma segundo a qual os actores sociais dão significados as coisas, valores tomando em conta as normas e categorias de um determinado contexto.

Assumindo estes posicionamentos, apreendemos que este conceito ãPercepçãoö pode ser associado a uma cosmovisão dos actores sociais, neste caso, ao modo de como os mesmos atribuem significados, valores e das coisas ao seu redor.

3. Métodos de recolha e análise de dados

Este estudo é exploratório e centra-se numa pesquisa qualitativa na qual para Minayo *et al*⁹ (2002: 21-22); Chizzotti (2008:49-50), responde à questões particulares em ciências sociais, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, como a subjectividade dos sujeitos envolvidos.

Esta metodologia, permitiu-nos captar as percepções dos (as) professores (as); pais e encarregados de educação e as práticas em torno da aprendizagem da leitura e da escrita nas classes iniciais (1^a e 2^a) e 5^a classe (onde o aluno é encarado como quem já tem o domínio da leitura e da escrita) dentro do sistema de ensino e aprendizagem.

De forma a preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, optamos por omitir os respectivos nomes dos entrevistados e usamos pseudónimos para nos referir aos participantes deste estudo.

A pesquisa foi realizada em três fases: a primeira fase do estudo, consistiu na consulta bibliográfica e documental cujo fim último era saber os debates de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dentro das perspectivas Antropológicas e que foi sempre recorrente durante a realização desta pesquisa. A segunda fase, decorreu de Julho a Novembro de 2011 e consistiu numa pesquisa etnográfica sobre as percepções e práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na Escola Primária Maxaquene ãCö ó Cidade de Maputo.

Para o efeito, recorreremos ao uso das seguintes técnicas de recolha de dados: observação participante (participação nas actividades do grupo) efectuada nas salas de aulas durante a aprendizagem da leitura e da escrita; entrevistas não-estruturadas. A escolha dos participantes (alunos e alunas), foi antecedida pelas observações participantes e com ajuda dos professores para podermos identificarmos alunos com e sem dificuldades da leitura e da escrita.

Este processo, não respeitou o bairro no qual a escola enquadra neste estudo, facto que trabalhos com alunos dos seguintes bairros: Ka Maxaquene ãCö e Polana Caniço ãAö. Portanto, a partir

⁹ Minayo *e tal* (2002), referem que a pesquisa qualitativa permite a interpretação de um universo de significados, aspirações, crenças, valores, atitudes, comportamentos, respondendo a um espaço de profundas relações sociais que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis matemáticas.

dos alunos identificados conseguimos entrar em contacto com os respectivos pais e encarregados de educação. E quanto aos professores, foram exclusivamente aos que leccionam nas classes alvo do nosso estudo.

A terceira fase consistiu na categorização, sistematização e análise dos dados obtidos ao longo das entrevistas realizadas durante a fase da pesquisa etnográfica.

3.1 Acesso ao contexto de investigação e selecção de informantes

O modo segundo o qual o pesquisador entra num determinado contexto e procura entrar em contacto com o grupo social, marca os primeiros passos cruciais ao decurso da realização da pesquisa (Heilborn 1997:57). O primeiro passo dado na realização deste estudo, foi localizar a Escola Primária Ka Maxaquene òCö, e no dia 19 de Julho de 2011, dirigimo-nos até a secretaria da Escola de modo a procurar nos apresentar ao Director da Escola sobre a nossa estadia durante o processo de recolha de dados.

Depois de dois dias é que foi possível conversarmos com o Director da Escola, onde pós apresentação fomos direccionados ao Adjunto pedagógico de modo a informarmo-nos sobre os turnos e as respectivas salas de aulas, classes e professores. O Adjunto pedagógico, encontrava-se ausente na Escola, tendo nos informados para retornarmos no dia 22 de Julho de 2011. No entanto, apenas foi possível encontrar-lhe no dia 25 de Julho do ano então em curso.

Após ter lhe encontrado, informou-nos sobre os turnos das classes as quais foram previamente seleccionadas para este estudo - 1ª classe; 2ª classe e 5ª classe. O processo de recolha de dados interrompemos, devido a interrupção de aulas do segundo trimestre, tendo-se dado continuidade no terceiro trimestre no dia 08 de Agosto de 2011.

A nossa amostra foi intencional. Na selecção dos participantes trabalhou-se com duas categorias: Alunos (as) com dificuldades de leitura e da escrita e Alunos (as) sem dificuldades de leitura e da escrita. Para a selecção desses sujeitos, por um lado fomos guiados pelas observações participantes efectuadas nas salas de aulas em dois turnos ó o de manhã, onde acompanhávamos aulas das turmas de 5ª classe, e o turno da tarde para as turmas de 1ª e 2ª classes. Também contamos com ajuda das nossas conversas informais que tínhamos com os (as) respectivos (as) professores (as).

Participaram da pesquisa 14 alunos (as) com idades variando entre 06 a 10 anos, dos quais 8 participantes, são das turmas de 5ª classe; 4 participantes das turmas de 2ª classe e 2 participantes de 1ª classe. Participaram também seis professores, uma professora que lecciona a 1ª classe; dois professores que leccionam a 2ª classe e três professoras que leccionam a 5ª classe. Por fim, trabalhamos com 10 encarregados de educação.

3.2. Procedimentos e técnicas de recolha de dados.

3.2.1 Participação nas actividades do grupo

No terreno, procuramos manter laços de intercâmbio com os sujeitos deste estudo criando amizades com vista a minimizar a posição de *æstranhoø* e procurar ganhar familiaridade e confiança dos participantes. Assim tivemos que participar em actividades da escola a pedido dos professores, tais como: preenchimento dos nomes completos dos alunos nas pautas e verbetes e o preenchimento das notas nos respectivos documentos. Salvaguardar que efectuamos estas actividades nas turmas de 5ª classe. Também controlávamos alunos, mantendo-os nas suas respectivas salas de aulas, isso em casos de antes de o (a) fazer-se presente na sala de aulas.

No recreio, alguns alunos gostavam de jogar *Thxuva*¹⁰, onde procuramos nos integrar pedindo para participarmos no jogo. A participação nessas actividades, possibilitou-nos aceder informações sobre alunos com e sem dificuldades de leitura e escrita. E também possibilitou-nos ter acesso ao modo pelo qual os alunos iam escrevendo nos seus cadernos. No jogo *Thxuva*, permitiu-nos criarmos mais conversas com os alunos, facilitando marcar encontros com eles, isso pós o término das aulas.

Com o recurso ao método de observação participante acompanhamos as aulas com a finalidade de analisarmos o processo de integração, dos 20% do total de tempo previsto para a leccionação do programa de ensino primário, que é exclusivamente dedicado aos conteúdos locais que são estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades especificamente para o caso da aprendizagem da leitura e da escrita no ensino primário. Com o recurso ao diário de campo, fazíamos as nossas anotações, e descrições dos diversos aspectos que envolvem professores (as) e alunos (as) durante o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

¹⁰ *Thxuva*, é um tipo de jogo, onde abre-se 12 a 24 covinhas e se introduz duas pedrinhas por cada covinha.

3.1.1. Entrevistas não-estruturadas

As entrevistas não-estruturadas, permitiram-nos obter informações detalhadas pois através destas entrevistas, conversamos com os professores que leccionam as respectivas classes alvo da nossa pesquisa, e por fim conversamos com os pais e encarregados de educação cujos alunos e alunas foram anteriormente seleccionados com a ajuda dos (as) professores (as). As entrevistas não-estruturadas foram efectuadas individualmente, no período de manhã e de tarde devendo à disponibilização dos nossos participantes.

Para o efeito, no período de manhã conversávamos com alunos (as) e professores (as) e no período de tarde conversávamos com os pais e encarregados de educação. Numa primeira fase, pós termos acompanhado as aulas e conversado com os professores, pedíamos permissão aos mesmos para conversarmos com os alunos, tanto no recreio assim como no final das aulas. A partir dos alunos¹¹, foi possível conhecermos os respectivos pais e encarregados de educação e para alguns só foi possível marcar as nossas entrevistas para os dias em que pudessem incluir as nossas conversas nas suas respectivas agendas diárias.

E ainda quanto à disponibilidade dos pais e encarregados de educação, quase que conversávamos com todos eles a partir do intervalo das 14horas as 18horas, facto que por suas diversas ocupações, praticamente que todos saiam de manhã e voltavam a tarde. E para os outros, marcávamos as nossas entrevistas aos sábados, porque saiam de manha para os seus postos de trabalho e de lá, iam directo para as suas formações académicas, o que nos dificultava conversarmos com eles de segunda à sexta.

3.2. Procedimentos de análise dos dados

A análise de dados envolve processos de exame, classificação, categorização, avaliação, comparação, síntese de uma vasta gama de materiais brutos¹².

A objectividade, como ponto característico de todas ciências, neste estudo antes do processo de análise dos dados, transcrevemos as observações participantes e as entrevistas não-estruturadas, e

¹¹ Usamos a técnica da amostragem de bola de neve, em que a partir de um entrevistado foi possível identificarmos os outros respectivamente (Quivy & Campenhoudt 1992:197).

¹² Ver Richardson (1999) ó Pesquisa Social: Métodos e Técnicas; ver Quivy & Campenhoudt (1992) - Manual de Investigação em Ciências Sociais

o método seguido foi posteriormente escrever com detalhe as mesmas observações e as entrevistas de forma fidedigna para análise minuciosa dos dados. Este procedimento foi útil, pois ajudou-nos a compreender todos os depoimentos prestados pelos nossos participantes sobre a problemática da leitura e da escrita.

A análise dos dados respeitou o preconizado em Richardson (1999) e em Quivy & Campenhoudt (1992), tendo consistido na selecção, categorização e interpretação de depoimentos extraídos das conversas. As descrições de cada categorização são ilustradas por falas dos participantes e discutida a luz da literatura.

3.3. Desafios de trabalho do campo

Um dos constrangimentos deparado, envolveu alguns professores de 5ª classe que preferiram dar aulas de educação visual no tempo da aula da disciplina de Português, pensando que eu fui enviado pela área de inspecção do Ministério da educação e que me encontrava naquela escola para registar o como eles dão aulas e apresentar à inspecção. Não obstante, no recreio pude explicar para alguns professores (as) e como havia esclarecido ao Director e Ajunto pedagógico da escola que as pesquisas que estamos fazendo naquela escola não pretende de modo algum por causa a imagem da escola e nem a carreira de nenhum professor.

O outro ponto, envolveu a difícil disponibilização dos pais e encarregados de educação, facto que para alguns, tivemos que agendar os finais de semana no período da tarde.

4. Apresentação e discussão dos dados

4.1. Breve caracterização do bairro de Maxaquene ãCö

O bairro de Maxaquene é um dos bairros que se localizam na periferia da cidade de Maputo, e que administrativamente fica localizado no Distrito Urbano nº 3. É limitado a Norte pelo bairro de Maxaquene ãDö, a Sul pelo bairro de Malhangalene ãBö, a Este pelo bairro da Polana Caniço ãA e a Oeste pelo bairro de Maxaquene ãBö.

Nas línguas faladas, distinguimos, *Xichangana* e *Xironga* e devido às suas similaridades, conseguimos observar que durante a fala dos nossos participantes, as ambas línguas são recorrentes e se influencia. A língua portuguesa, é a mais falada, mas com misturas das línguas *Xichangana* e a *Xironga*.

A escola possui um universo de 2700 alunos, e nas classes seleccionadas para este estudo existem 5 turmas de 5ª classe e cada turma possui 70 a 78 alunos; 5 turmas de 2ª classe com 58 a 70 alunos e 6 turmas de 1ª classe, com 50 a 60 alunos.

A escola têm 14 salas de aulas, todas edificadas das quais 6 são as que têm carteiras, todavia devido a lotação das turmas, as carteiras são insuficientes para os alunos. A escola possui 4 casas de banho das quais duas são para alunos e outras para os professores ambas divididas em função do género masculino e feminino.

Quanto ao agregado familiar, distinguimos três formas, das quais a maioria é constituída por 4 a 9 indivíduos, onde vive numa casa principal de alvenaria. Aqui encontramos o chefe de família, sua esposa, os filhos, primos ou irmãos do chefe de família ou da respectiva esposa. Neste contexto de estudo, este tipo de agregado, designamos por famílias alargadas.

Existem também famílias nucleares, compostas por pai, mãe e filhos. Neste tipo de famílias, o agregado familiar tem o intervalo de 4 a 6 indivíduos, neste caso pai, mãe e os restantes são filhos. Por último, encontramos famílias compostas por avós e netos, mães e filhos, que constituem uma minoria no contexto deste estudo. Este tipo de família, designamos por

monoparentais¹³ que significa pessoa a que é considerada (homem ou mulher), encontra-se sem cônjuge ou companheiro(a) e vive com uma ou mais crianças.

Neste bairro, observamos que o mesmo é sócio e economicamente híbrido, pois existem famílias que estratificamente podem ser classificados em níveis baixo e médio. Os pais e encarregados de educação desempenham funções diversificadas, na sua maioria são comerciantes, alguns funcionários do Aparelho do Estado e os restantes funcionários dos sectores privados e domésticos.

Nas actividades praticadas, distinguimos o comércio como a principal actividade económica desenvolvida neste bairro, que destina-se na venda de produtos diversificados, cuja sua maioria, são produtos alimentares tais como: arroz, açúcar, batata, farinha de milho e de trigo, feijão, óleo, e diversidade de bebidas alcoólicas.

Nos arredores da escola alvo desta pesquisa, observamos senhoras, jovens, e adolescentes de idades compreendidas entre 11 anos a 47 anos, que comercializam produtos comestíveis¹⁴, cuja sua maioria, são de preferência dos alunos.

Quanto às actividades desempenhadas pelos rapazes e raparigas nas suas famílias, observamos que nas mesmas apesar da aparente divisão em função do género masculino e feminino, algumas actividades tais como: lavar loiça, varrer o quintal e dentro de casa e vender, menos a confeição dos alimentos, ambos os sexos as desempenham, mas com frequência prática nas raparigas.

Nas convivências quotidianas as raparigas jogam a *neca*¹⁵, *mathokosana*¹⁶, *tufa*¹⁷, *pidjonce*¹⁸, sobretudo tipos de entretenimento que lhes não afastam do recinto de casa, o que permite aos pais e encarregados de educação terem mais atenção em saber do que estudaram, trabalhos recomendados e das dificuldades em algumas lições.

¹³ Ver SERACENO Chiara (1992), no seu livro *ó Sociologia da Família*

¹⁴ Biscoitos; pães, pastéis de feijão nyemba, bolos, diversidade de doces, amendoim assado, variedade de bolachas.

¹⁵ É formado por oito quadradinhos e com recurso a uma pedrinha, a participante lança a pedrinha até concluir os oito quadradinhos.

¹⁶ Para se jogar, abre-se uma cova muito pequena de formato de um círculo, onde põe-se doze pedrinhas. E com recurso a uma bolinha, a jogadora tira por cada pedrinha até acabarem todas na cova.

¹⁷ Com recurso a uma bolinha, é efectuado por três participantes, mas que pode ter mais que três, formando equipas de jogo.

¹⁸ Usa-se uma corda que para se jogar toma o formato de um cilindro. Normalmente, conta no mínimo com três participantes.

Os rapazes ocupam-se por jogar berlindes, futebol, cartas. Os rapazes, são vistos como inquietos porque ausentam-se de casa e poucas vezes ajudam as suas irmãs nas actividades de casa.

4.2. Das dificuldades da leitura e da escrita ao processo de ensino e aprendizagem

Os resultados recolhidos no trabalho do campo, refutam o posicionamento de Ferreira & Teberosky apud Sawaya (2000), que defendem o sucesso das práticas de leitura e da escrita segundo o nível sociocultural, pois constatou-se que existem outras lógicas que estruturam as relações sociais e que concorrem no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Tomando em relevo a posição de Molina apud Lihaha (2003) mostra que o conhecimento, os saberes e as inovações num dado contexto fluem através de redes de contacto. Nesta ordem, compreendemos que existem redes sociais de amizade criadas pelos alunos que permitem com que sempre os mesmos se encontrem para resolverem e se esclarecerem sobre os questionários recomendados pelos professores e nos conteúdos nos quais enfrentam dificuldades. Para fundamentar, uma das participantes diz:

gosto de ler textos ãcontosõ de portuguêis tais como: õO Leão e o Ratinho; Quase fui atropelado; a história do porco que queria voarõ. Gosto de fazer abecedários e cópias porque a mana Belma que é irmã da minha colega Fernanda, sempre que apresentarmos algumas dificuldades, nos explica e depois diz-nos para fazermos cópias dos textos e também fazermos cópias de abecedários. Eu vivo com a minha avó e a minha mãe encontra-se na África do Sul e só volta em Dezembro e o meu pai, ainda não lhe conheço, mas mamã disse que vai me mostrar quando voltar da África do Sul (Antónia, 9 anos de idade) l¹⁹

No ponto acima destaca-se outras redes sociais que são de vizinhança, que permitem à família sem recursos financeiros, pedir ao vizinho apto a ajudar no esclarecimento dos conteúdos nos quais enfrenta-se dificuldades.

¹⁹ Entrevista do dia 26/08/2011 ó Escola Primária Ka Maxaquene.

4.2.1. Percepções e práticas dos encarregados de educação sobre ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Os dados revelam também que existe uma relação significativa com a frequência dos pais e encarregados de educação no acompanhamento dos seus filhos na aprendizagem da leitura e escrita, através do controle da maior percentagem dos tempos livres que os alunos gozam fora da escola ensinando a escrever o abecedário, seus próprios nomes completos, ou matricular numa explicação²⁰.

olha meu filho, o que fiz quando vi que os meus filhos não sabiam ler nem escrever, eu decidi logo lhes matricular na Explicação, e graças a Deus alguns já sabem escrever e ler correctamente o abecedário e já resolvem também exercícios da disciplina de Matemática, sem muitas dificuldades. Mas o que é que a escola está fazer? (Eura de 29 anos²¹)

O termo explicação, pode ser entendido neste estudo como sendo um dispositivo de ensino e aprendizagem sócio e culturalmente criado e que responde ao *modus vivendi* desta população, que procura responder as exigências dos conteúdos de ensino e aprendizagem em diversos níveis.

O uso ou a relevância que uma determinada família, pais e encarregados de educação têm sobre as práticas de leitura e da escrita associado às expectativas que lhes levam a matricular e acompanhar seus filhos numa escola, concorrem nas diferenças verificadas nas dificuldades de leitura e da escrita tanto nos meninos, assim como nas meninas.

(í) esses problemas que os meus filhos têm para ler, escrever e resolver contas (í) eu com as minhas amigas que vendo com elas no mercado, descobrimos que os professores agora já não ensinam nada, porque não se justifica um aluno até sétima classe não saber ler e o que escreve nem ele mesmo consegue ler. Por isso, graças a Deus, decidimos logo matricular os nossos filhos na Explicação, e está valer mesmo (Elvira de 33 anos de idade²²)

²⁰ Explicação é uma designação atribuída ao local onde nos bairros se dá esclarecimentos perante as diversas dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina e nível, cujos interessados apresentam. Estes locais são exclusivamente reconhecidos pelos residentes dos respectivos bairros.

²¹ Entrevista do dia 16/09/2011 é na residência da entrevistada.

²² Entrevista do 23/09/2011 é na residência do entrevistado.

Os dados evidenciam que o potencial oral que as crianças trazem consigo das suas casas, faculte-lhes no domínio oral dos conteúdos ministrados nas escolas. E este facto é visto como consequente do seu próprio meio social, porque verifica-se que as crianças muito antes de saberem ler ou escrever algum abecedário ou palavra, o seu próprio meio permite-lhes manter uma relação activa com certos ambientes potenciais à escrita e leitura.

todas as crianças gostam de ver novelas, principalmente na televisão da Miramar onde há mais novelas. E olha meu filho, se os pais não darem atenção e não determinam o tempo no qual a criança deve estar a ver na televisão, ela é até capaz de ver todas as novelas até mesmo a meia-noite e conseguir ainda memorizar tudo (Anastácia de 35 anos de idade²³)

À luz de Vasconcelos (1997), o ponto acima evidência que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, envolve a valorização dos saberes que o aluno já traz consigo do seu próprio meio social õfamília e no próprio bairroõ. Isto significa que nada a rigor está pronto, acabado, pois apreendemos que o conhecimento não é dado em nenhuma circunstância como algo terminado.

Dentro do contexto do nosso estudo, as habilidades tanto de leitura, e da escrita, são cultivadas através do incentivo proporcionado pelos pais e encarregados de educação, seja por meio de oferta ou promessa de algum presente que a própria criança gosta e anseia receber. E conforme consubstancia o seguinte participante:

no período de férias, costumo mandar os meus filhos fazerem a lista de roupa e presentes que pretendem ganhar caso transitem de classe e para ocasiões de realização de festas de aniversário. Aos que não conseguem escrever, pedem aos seus irmãos para fazerem a lista daquilo que pretendem. Por exemplo, eu fiquei muito impressionado pela vontade que o meu filho Valse que frequenta 2ª classe foi manifestando em querer fazer sua própria lista de roupa, calçados e o tipo de presente que pretendia ganhar quando transitar de classe, isso através do desenho de uma imagem de um carro e veio me mostrar que queria uma carinha igual àquela que havia desenhado (Senhor Filipe²⁴ de 38anos de idade)

Neste cenário, verificamos que constitui um dos factos não frequente no bairro alvo desta pesquisa.

²³ Entrevista do 07/09/2011 ó na residência do entrevistado.

²⁴ Entrevista do 15/10/2011 ó na residência do entrevistado.

4.2.2. Percepções e Práticas dos Professores sobre o Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita.

As dificuldades da leitura e da escrita, são associadas à incompatibilidade da realidade sociocultural dos alunos, pais e encarregados de educação em relação aos conteúdos do novo currículo do ensino primário.

o novo currículo é muito rico por conteúdos que apresenta, mas o problema é que este currículo foi transportado da Europa para cá em Moçambique e não se enquadra na nossa realidade. E o segundo aspecto, é que inclui maior percentagem do envolvimento dos pais e encarregados de educação no ensino enquanto os mesmos não sabem valorizar este ensino porque não estão preparados para estas coisas de ensinar e aprender também sem acompanhamento. Muitos pais e encarregados de educação não têm dinheiro para matricular os seus filhos nas creches ou em escolas pré-primárias, porque em condições normais, este novo currículo prescreve que os alunos já deviam entrar na escola primária enquanto já conhecem pelo menos o abecedário²⁵ (Khatija de 27 anos de idade)

Este facto que evidencia a incompatibilidade da realidade sociocultural dos alunos, pais e encarregados de educação em relação aos conteúdos do novo currículo do ensino primário, Goody apud Sawaya (1999), sustenta que a leitura e a escrita constituem produtos culturais, fazendo com que certos usos definam seus modos de ensino e seus processos de aprendizagem. Portanto, enfatiza que elas são produzidas por relações sociais, por formas culturais que delas se apossam e definem seus modos de transmissão e assimilação.

Algumas professoras que leccionam nas turmas de 5ª classe, afirmam que as dificuldades de leitura e escrita são associadas em parte pela falta de professores formados especificamente nas metodologias de leitura e escrita. A professora Málvia afirmou o seguinte:

(í) Na turma na qual lecciona que é 5ª classe, verifica-se que os alunos têm o domínio da matéria através do seu potencial oral que apresentam na língua portuguesa, mas não conseguem escrever o que sabem e o que respondem correctamente. As crianças vêm de casa já sabendo falar a língua portuguesa, mas nem todo abecedário conseguem escrever. Eu assim, sou obrigada a dar cópias todos os dias como trabalho para casa òTPCøö, mandar copiar abecedários e alguns que se dedicam e que os pais também acompanharem, estão a melhorar²⁶

²⁵ Entrevista do dia 17/10/2011 ó Escola na qual lecciona a professora.

²⁶ Entrevista do dia 18/08/2011 ó na Escola Primária Ka Maxaquene.

Perante a estas dificuldades que praticamente são comuns em todas as turmas de 5ª classe, os professores dizem estar desgastados porque são obrigados a criar o pouco tempo reservado para cada disciplina, para leccionar conteúdos que foram programados para 1ª e 2ª classes como o abecedário, formação de palavras simples através do abecedário aprendido; conhecimentos sobre as sílabas que compõem uma determinada palavra e segundo eles essas formas de aprendizagem se tivessem leccionado com muita atenção na 1ª classe, facilitariam a leitura e escrita das palavras.

Durante o acompanhamento das aulas efectuado nas turmas de 2ª e 5ª classes, verificamos que os rapazes são os que mais apresentam dificuldades de leitura e da escrita em relação as raparigas. E sobre este ponto, a professora Florescia de 43 anos de idade que lecciona as turmas de 5ª classe há mais de 3 anos, afirma que segundo a sua experiência profissional, regista-se o seguinte:

(i) Este facto é explicado pela forma de como as meninas e os meninos brincam e o tipo de actividade que estes fazem em suas próprias famílias. Portanto, os meninos jogam a bola, cartas, berlindes e diversas brincadeiras que lhes afastam do recinto de casa, enquanto as meninas jogam *neca*, *tufa*, *mathokosana*, e também o tipo de actividades distribuídas para elas como lavar loiça, algumas cozinham, fazem limpeza de casa, isso tudo faz com que as meninas não se distanciem do recinto de casa o que torna mais fácil para os pais e encarregados de educação terem o controlo do tempo para elas trabalhar e para fazer trabalhos recomendados pelos professores

No depoimento supra-referenciado, apreendemos que o mesmo desmistifica esta problemática dicotómica *meninos com dificuldades na aprendizagem VS meninas com menos dificuldades na aprendizagem* que mostra uma posição privilegiada por parte das meninas no domínio dos conteúdos. No entanto, em parte revela-nos que é nestes contextos onde o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita ganha os seus significados ao nível dos seguintes domínios: domínio das relações sociais, no domínio material e no domínio simbólico.

Este facto, ainda carece de uma maior e mais profunda investigação e discussão bibliográfica, contudo trouxemos esta evidência empírica para uma atenção específica por se traçar nos novos focos de pesquisa pois nesta não cabe pelo facto de se restringir num âmbito de estudo exploratório. Por fim, sublinhamos que levando-se em conta os domínios que se metamorfoseiam no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, certamente que irá se compreender as dinâmicas que ganham no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e as próprias dificuldades da leitura e da escrita que o acompanham.

4.3. A formação dos professores em metodologias da leitura e da escrita

Numa das observações efectuadas nas salas de aulas dum dos professores que lecciona 2^a classe, verificou-se que quando inicia a aula, escreve usando abreviaturas todas as palavras que designam a própria escola, escrevendo apenas as letras iniciais das respectivas palavras e os alunos foram copiando exactamente como foram escritas no quadro.

Em seguida, abre uma página de livro da disciplina de Português e pede aos alunos para prestarem atenção ao texto, enquanto isso ele ia lendo o texto. Neste episódio, alguns alunos pareciam estar atentos à leitura, mas ao mesmo tempo não conseguiam identificar as palavras que o professor ia lendo.

Facto disso, foi quando o professor deu exercício que era para fazer uma correspondência de algumas imagens com a respectiva designação. Nas imagens constavam árvores frutíferas e pela interpretação oral que os alunos foram dando, mostrava que conheciam as imagens e as respectivas designações, mas ao mesmo tempo não conseguiam identificar qual a palavra que designa uma dada imagem.

Para alguns professores, a simplificação das palavras, constitui uma das formas de economizar o tempo, e que também assume-se que os alunos tenham memorizado a mesma.

Perante as dificuldades de leitura e da escrita, Arends (2004), sustenta que para o aluno poder aprender e estar activamente envolvido no processo de Ensino e aprendizagem, o professor deve usar uma variedade de metodologias participativas, de modo a estimular os alunos na sua tarefa de construção do conhecimento e no desenvolvimento das suas habilidades da leitura e da escrita.

Ainda neste facto, recorrendo à Freire de Carvalho e Mendonça (2006), onde aborda sobre as dificuldades de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos níveis iniciais de escolaridade, sustentam que os alunos precisam familiarizarem-se com as marcas de segmentação da escrita e da leitura, fundamentando que esta aprendizagem deve ser acompanhada pelas leituras em voz alta, apontando-se cada letra ou palavra lida e os sinais de pontuação no final das frases.

Enaltece-se também que o professor escreva diariamente no quadro, para além do cabeçalho normal com o nome da escola e data, frases, palavras e letras, de acordo com as regras básicas de

utilização do quadro, onde sublinham que quando ão professor estiver a escrever no quadro em frente das crianças, está a ensinar-lhes muitas coisas relativamente a escrita, nomeadamente: que o código oral tem uma certa representação da escrita; que as palavras se alinham no espaço pela ordem que as dizemos; que tudo o que se diz se pode escrever; que se escreve da esquerda para a direita; que as letras se desenham de acordo com algumas letrasö Gomes *et al apud* Carvalho e Mendonça (2006:23).

Buscando Reis (1995) na sua discussão sobre "Oralidade e Escrita", inclui no seu debate metodologias de ensino e aprendizagem da escrita, onde defende que deve haver uma formação numa atitude multicultural nos professores, capacitando-os sobre a heterogeneidade social e cultural que se metamorfoseia no processo de ensino e aprendizagem.

4.4. Práticas da leitura e da escrita dos alunos em seus contextos de família

As práticas de leitura e escrita, envolvem o como os pais e encarregados de educação atribuem aos sujeitos responsabilizados pela aprendizagem da leitura e escrita. É associado ainda ao modo como os mesmos actores controlam o processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos. E conforme o seguinte depoimento:

Eu sou comerciante ãMukherista²⁷ö e volto sempre de noite aqui em casa porque vender é muito difícil e precisa ter paciência para conseguir conquistar o cliente. Eu por vezes fico 4dias na África do Sul para poder conseguir comprar os produtos, e os meus filhos ficam sozinhos cuidando da barraca daqui de casa. Assim não consigo ter tempo de sempre ter que ir nas reuniões da escola. (í) Mas uma coisa que não consigo compreender, é que desde que o meu filho começou a estudar, nunca me apresentou o boletim de passagem e quando pergunto a ele se passou ou não de classe, diz que também não sabe. Até agora, só ouvi que está a fazer 5ªclasse, mas não sabe escrever que até mesmo o nome dele escreve com muitas dificuldades. Assim estou a pensar em matricular a ele numa escola privada, mas primeiro tenho que concluir a minha casa (Senhora Margarida²⁸ de 41 anos de idade)

²⁷ São senhora que compram os diversos produtos comerciais fora do País, normalmente na Suazilândia e na África do Sul e revendem nos diversos mercados nacionais.

²⁸ Entrevista do dia 09 de Setembro de 2011 ó na Residência da entrevistada.

Os contextos de convívio em determinadas famílias, possuem certas especificidades que permitem nas crianças ganhar determinados modos de vida que lhes facultam ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Para algumas crianças como é o caso dos meus filhos, que não têm dificuldades de leitura e da escrita. A realidade do convívio familiar é acompanhado por pais, irmãos que lêem e muitas das vezes comentam sobre o conteúdo de algumas notas que passam em rodapé do televisor nos momentos do jornal da tarde ou da noite de canais televisivos como a STV e TVM²⁹. Folheiam lendo algumas passagens textuais das revistas, jornais que os seus pais trazem dos seus postos de trabalho e o que algumas crianças escrevem o que pretendem ganhar nos seus dias de aniversário³⁰

Estes aspectos, constituem uma realidade não frequente no bairro de Ka Maxaquene ãCö, facto que esta pesquisa revela-nos também que grande parte das crianças só entra em contacto com o material escrito quando ingressa na escola.

E ao ponto disso, suscita depoimentos tais como ser difícil ensinar a ler e a escrever ou por parte dos alunos ser difícil assegurar lápis ou esferográficas para escrever. Portanto este facto, estes aspectos que metamorfoseiam a realidade sociocultural dos respectivos indivíduos, quando não é tomado em conta pelos professores durante o processo de ensino e aprendizagem, faz com que a maior parte dos alunos leve muito tempo para aprender a identificar e a escrever os abecedários, ou fazendo com que através do seu potencial oral, tenham conhecimentos sobre os mesmos, mas ainda enfrentando dificuldades na leitura escrita.

²⁹ TVM, é uma televisão pública que significa televisão de Moçambique que emite em sinal aberto para todo o país.

³⁰ Entrevista do dia 07/09/2011/ feito ao Senhor Anastácio de 43 anos de Idade, Residente no bairro KA Maxaquene C.

5. Considerações finais

Nesta pesquisa, distinguimos a nossa problemática em duas vertentes: a primeira, situa-se ao nível empírico, onde verificamos que no ano de 2010, na *media* em geral reportou-se e debateu-se sobre as dificuldades de leitura e da escrita que os alunos apresentavam. E em particular, a STV fez reportagem de uma turma da 5ª classe numa das escolas na periferia da cidade de Maputo, na qual observou-se que maior parte dos alunos enfrentavam dificuldades de leitura. Entretanto, verificamos que este é um dos exemplos de um problema vasto e abrangente em Moçambique.

Em 2007, estagiando numa escola primária Marien N'goubí ó Xai-Xai, pude observar que nessa escola defendia-se 100% de passagens dos alunos e que o aluno só podia reprovar caso o seu próprio encarregado de educação o permitisse. Para o caso específico dessa escola, percebe-se que o aproveitamento pedagógico e o conseqüente nível do domínio dos conteúdos, não põem em causa o aluno em transitar de classe, sob pretexto de aquisição desses conhecimentos nas classes subsequentes.

A segunda vertente, situa-se ao nível da literatura onde buscamos Sawaya (2000), que aborda sobre a alfabetização e o fracasso escolar para reflectirmos sobre os pressupostos da teoria construtivista de Emília Ferreira e Ana Teberosky, que mostram que o fracasso escolar é explicado pela rejeição durante a reformulação pedagógica dos diferentes níveis de conhecimento trazidos pelas crianças com experiências diversas das esperadas, e a escola exige que todos percorram o caminho da mesma forma e ao mesmo tempo.

Durante esta discussão, os nossos resultados diferentemente dos estudos de Emília Ferreira e Ana Teberosky mostram que o conhecimento, os saberes e as inovações num dado contexto fluem através de redes de contacto, onde apreendemos que dentro do grupo alvo do presente estudo, existem diversas redes sociais, criadas como forma de resposta aos desafios que se impõem durante o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesta ordem de ideias, destacamos redes sociais como as de amizade criadas pelos alunos que permitem com que sempre os mesmos se encontrem seja de forma constante ou alternada para resolverem e se esclarecerem sobre os questionários recomendados pelos professores e nos conteúdos nos quais enfrentam dificuldades.

Destaca-se também redes sociais que são de vizinhança, que permitem à família sem recursos financeiros, e através dos laços de amizade criados durante a convivência, ganham facilidades em pedir ao vizinho apto em ajudar no esclarecimento dos conteúdos nos quais enfrenta-se dificuldades. Ainda neste ponto, verificamos que esses laços são enaltecidos pelo facto de existirem crianças que frequentam ora a mesma classe, ora na mesma escola.

Os dados revelam-nos ainda que existe uma relação com o domínio da leitura e da escrita por parte dos alunos e a frequência dos pais e encarregados de educação no acompanhamento dos seus filhos na aprendizagem da leitura e da escrita, através do controle da maior percentagem dos tempos livres que os mesmos gozam fora da escola ensinando a escrever o abecedário, seus próprios nomes completos, ou matricular numa explicação.

Os pontos aqui discutidos mostram claramente que enquanto os professores não estarem adoptados por metodologias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita face as particularidades socioculturais, nenhum processo de ensino e aprendizagem poderá demonstrar marcas de sucesso na aprendizagem onde os alunos não possam apresentar significativas dificuldades em particular no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Por fim, esta pesquisa permitiu-nos reconhecer que em Moçambique ainda carece dos estudos desta temática. Assim, para outros focos de pesquisas futuras sugerimos que a partir desta temática õdificuldades de leitura e da escrita dos alunosõ, procurar-se questionar as Metodologias Participativas õEnsino Centradoõ incluindo os pré-requisitos que os alunos já trazem consigo do seu próprio meio social, no qual estão inseridos.

6. Referências bibliográficas

- ARENDS, Richard. 2004. *Learning to Teach*: 6ª edição. Lisboa: McGraw. Hill Companies.
- BOURDIEU, Pierre. 1989. A gênese dos conceitos de Habitus e de Campo, in *O poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- BRITO, Antónia. 2007. Prática pedagógica alfabetizada: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. São Paulo: ISSN.
- CAGLIARI, Carlos. 1999. *Linguística e alfabetização*. São Paulo: Scipione.
- CHECHIA, Valéria & ANDRADE, Santos. 2002. *Representações dos pais sobre a escola e o desempenho escolar dos Filhos*. São Paulo: VOZES.
- CHIZZOTTI, Alexandre. 2008. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes Lda.
- COLOMER, Teresa. 2003. *Como aprender a escrever*. Porto: Porto editora.
- DIAS, Hall. 2002. *Desigualdades Sociolinguísticas e Fracasso escolar*. Maputo: PROMÉDIA.
- DIONÍSIO, Maria. 2000. *A Construção escolar de comunidade de leitores*. Porto: ALMEDINA.
- DOMINGOS, Barradas et al. 1986. *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FOSNOT, Catherine. 1996. *Construtivismo e Educação: Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: NEOGRAF ó Artes Gráficas, Lda.
- FRAGO, António. 1993. *Alfabetização na sociedade e na história: Vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, Paulo. 1998. *Política e Pedagogia*. Porto: Porto editora Lda.
- GALLISSON, Rangel & COSTE, Silva. 1983. *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: ALMEDINA.
- GEERTZ, Clifford. 1989. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC editora S.A.

GOMES, Buendia. 1995. "Cidadania e escola". In MAZULA Brazão (org.). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975/1985 (em busca de fundamentos filosóficos-antropológicos)*. Lisboa: Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa & Afrontamento.

GUSMÃO, Mendes. 2008. *Antropologia, Estudos Culturais e Educação: Desafios da modernidade*. São Paulo: Pro-Posições, v.19,nº3 (57).

HALL, Stuart. 2002. *A Identidade Cultural da Pós- modernidade*. Rio Janeiro: DP& A Editora.

Heilborn, Maria. 1997. "O Traçado da Vida: Género e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro", in Madeira, F. 1997. *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre Crianças e Adolescentes Pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed Record / Rosa dos Tempos/ UNICEF.

KRUPPA, Sónia. 1994. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Cortez.

LIHAHE, D. 2003. *Educação alternativa: apropriações e reinvenção do quotidiano numa Aldeia Moçambicana*. UEM: DAA.

MINAYO, Maria *et al.* 2002. *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 21^a ed. Petrópolis: Editora Vozes.

Ministério da Educação ó MINED. 2003. *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação do Ensino Primário*. Maputo: INDE, resolução nº 8/95 de 22 de Agosto de 2002.

MORAIS, Gomes. 2000. *Ortografia: Ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.

NOGUEIRA, Martins & NOGUEIRA Camilo. 2002. *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições*. In *Educação & Sociedade*. Campinas: Centro de Estudos de Educação.

PALME, Mikael. 1992. *O significado da Escola: Repetência e Desistência na Escola Primária em Moçambique*. Estocolmo: INDE ó Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

PENNAC, Fonseca. 2009. *A aprendizagem da escrita e leitura no ensino do primeiro grau*. São Paulo: Cortez.

- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. 1992. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.
- REIS, Filipe. 1995. *Oralidade e Escrita na Escola*. Lisboa: Escher.
- RICHARDSON, Roberto. 1999. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Editora ATLAS S.A.
- SANTOS, Sílvio. 2006. *Pedagogia Crítica*. São Paulo: GENS Serviços.
- SAWAYA, Sandra. 2000. Alfabetização e fracasso escolar - problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista, in *Educação e Pesquisa*. Pg. 67-198.
- SERACENO, Chiara. 1992. *Sociologia da Família*. Lisboa: Estampa.
- SILVA, Benedicto *et al.* 1986. *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- SILVA, José *et al.* 1986. *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio.
- SILVA, Santos. 2002. *Dicionário de Sociologia: Socialização*. Porto: Porto Editora.
- TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Teresa. 2003. *Aprender a ler e a escrever: Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- TRAVANCAS, Isabel. 2006. Fazendo Etnografia no Mundo da Comunicação in DUARTE, & Barros (2006). *Métodos e Técnicas de Pesquisa*. 2ª edição, São Paulo: Editora Atlas.
- UEM/DAA. 2009. Texto de apoio sobre Ensino e aprendizagem e a Escrita de Jack Goody in *Domesticação do pensamento selvagem*.
- VASCONCELLOS, Carlos. 1997. *Construção do Conhecimento em Sala de aula*. 6ª edição, São Paulo: Libertad.
- VIANA, Vieira & TEIXEIRA, Marcello. 2002. *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Grafiasa.