



O estudo da escrita sob uma visão sociointeracionista e cultural: a coesão e coerência textuais por alunos da 7ª classe do ensino primário em escolas de zonas rurais da Zambézia (Moçambique)

The study of writing from a socio-interactionist and cultural perspective: textual cohesion and coherence by 7th grade primary school students in schools in rural areas of Zambézia (Mozambique)

El estudio de la escritura bajo una visión sociointeracionista y cultural: la cohesión y la coherencia textual por alumnos de séptimo de la enseñanza primaria en escuelas de zonas rurales de Zambezia, Mozambique

Leonarda Jacinto José Maria Menezes
Universidade Eduardo Mondlane
leonardamenezes@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9945-1156>

Resumo

Neste artigo, analisa-se a questão do estudo da escrita sob uma visão sociointeracionista e cultural: o caso da coesão e coerência textuais por alunos da 7ª classe de zonas rurais da Zambézia, onde o português é, para a maioria dos alunos, uma língua estrangeira. O estudo foi de natureza qualitativa e quantitativa, com enfoque sociolinguístico e etnográfico. A partir das dificuldades observadas pelos alunos na escrita, procedeu-se a leituras de redações feitas pelos mesmos, inquéritos por questionário aos alunos e, ainda, entrevistas aos professores. Esta pesquisa tinha como objectivo verificar se os dados produzidos pelos alunos e trabalhados na sala de aula pelo professor tinham em conta esta perspectiva de análise e se apresentavam marcas de incoerência nas frases. Daí que optamos pela produção de redações, onde verificamos que os alunos em estudo demonstraram dificuldades em produzir frases bem estruturadas, com sequência lógica e sem erros ortográficos, produzindo frases com muitas palavras repetidas, frases com problemas de concordância verbal e nominal e, até, frases incompletas criando alguma incoerência no texto. O estudo sugere que a língua portuguesa deve ser ensinada e aprendida nas escolas das zonas rurais sob uma perspectiva sociointeracionista e cultural da escrita, porque isso trará uma mais-valia para os aprendentes desta língua.

Palavras-chave: Sociointeracionismo; língua segunda; coerência textual; ensino primário.



Abstract

In this article, the issue of the study of writing is analyzed from a sociointeractionist and cultural perspective: the case of textual cohesion and coherence by 7th grade students in rural areas of Zambézia, where Portuguese is, for most students, a language foreign. The study was of a qualitative and quantitative nature, with a sociolinguistic and ethnographic approach, of the difficulties presented by the students in writing, through readings of compositions made by them and, still, interviews with the teachers. The objective of this research was to verify whether the data produced by the students and worked on in the classroom by the teacher took into account this perspective of analysis and whether there were marks of inconsistency in the sentences. Hence, we opted for the production of essays where we found that the students under study demonstrated difficulties in producing well-structured sentences, with a logical sequence and without spelling errors., producing sentences with many repeated words, sentences with verbal and nominal agreement problems, and, even incomplete sentences creating some inconsistency in the text. The study suggests that the Portuguese language must be taught and learned in schools in rural areas from a socio-interactionist and cultural perspective of writing because this will bring added value to learners of this language.

Keywords: Sociointeractionism; second language; textual coherence; primary school.

Resumen

En este artículo, se analiza la cuestión del estudio de la escritura desde un punto de vista sociointeraccionista y cultural: el caso de la cohesión y coherencia textual de estudiantes de 7º grado en áreas rurales de Zambézia, donde el portugués es, para la mayoría de los estudiantes, una lengua extranjera. . El estudio fue de naturaleza cualitativa y cuantitativa, con un enfoque sociolingüístico y etnográfico. A partir de las dificultades observadas por los alumnos en la escritura, se procedió a lecturas de composiciones realizadas por ellos, encuestas por cuestionario a los alumnos y, aún, entrevistas a los profesores. Esta investigación tuvo como objetivo verificar si los datos producidos por los estudiantes y trabajados en el aula por el profesor tenían en cuenta esta perspectiva de análisis y si presentaban signos de inconsistencia en las oraciones. Por lo tanto, optamos por la producción de ensayos, donde encontramos que los estudiantes en estudio demostraron dificultades para producir oraciones bien estructuradas, con una secuencia lógica y sin errores ortográficos. producir oraciones con muchas palabras repetidas, oraciones con problemas de concordancia verbal y sustantiva e incluso oraciones incompletas que crean alguna inconsistencia en el texto. El estudio sugiere que la lengua portuguesa debe ser enseñada y aprendida en las escuelas de las zonas rurales desde una perspectiva socio-interaccionista y cultural de la escritura, ya que esto traerá un valor añadido a los aprendices de esta lengua.

Palabras clave: Sociointeraccionismo; segundo lenguaje; coherencia textual; escuela primaria.

Introdução

O presente artigo analisa a questão do estudo da escrita sob uma visão sociointeracionista e cultural: a coesão e coerência textuais por alunos da 7ª classe do ensino primário em escolas de zonas rurais da Zambézia, onde o português é língua estrangeira para a maioria desses alunos. A



nossa abordagem tem em mente verificar as práticas metodológicas do ensino da escrita em escolas de zonas rurais, a partir da análise de redacções feitas pelos alunos da 7ª classe do ensino primário, tendo como escopo de investigação a coesão e a coerência textuais nos escritos desses alunos.

A nossa preocupação é associada à problemática da qualidade de ensino, particularmente na questão relacionada com a escrita, dado que uma grande parte dos alunos do ensino primário bilingue apresenta fraca competência na escrita. Verifica-se que no Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA) da escrita, associado à sua prática, está merecendo uma grande atenção por parte dos professores e do MINEDH (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano), uma vez que a apropriação desta habilidade pelos alunos ainda se revela insatisfatória, prevalecendo inquietações relativamente à qualidade de ensino, dado que ainda se encontram alunos com problemas de escrita, particularmente no contexto escolar e em diversas situações do quotidiano em que a escrita é necessária.

A escrita bem como a leitura desempenham um papel crucial na aprendizagem dos conteúdos a serem leccionados nas escolas, nos diversos níveis de ensino, de modo a fazer com que os objectivos de aprendizagem sejam alcançados, alargando, deste modo, a cultura geral dos alunos, através do acesso a outros níveis do saber e à informação, no geral.

Embora se constate que muitas escolas em Moçambique apresentam um desempenho escolar aceitável em relação à outras escolas, as incidências do fraco desempenho escolar encontram-se generalizadas em Moçambique. As dificuldades com a aquisição de competências básicas como saber ler e escrever são mais evidentes nas classes iniciais, estendendo-se a outros níveis escolares posteriores, como os níveis secundários e universitários.

Segundo Menezes (2016), a problemática da escrita constitui uma preocupação em toda a sociedade moçambicana, dado que a capacidade de escrita de muitos alunos apresenta-se deficitária, facto que leva a grandes debates nos diversos círculos sociais e de pesquisa de vários estudiosos da educação, entre linguistas e os fazedores dos currículos escolares.

Na perspectiva desta autora, os alunos sentem-se impotentes quando são incapazes de fazer uma transição das competências da linguagem oral para alcançar competências básicas de escrita, o que resulta em insucesso escolar e desistências. Estas constatações fundamentam a importância que a escrita tem no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) e, numa perspectiva mais ampla, na formação do indivíduo, para melhor inserção social.

Contextualização teórica

De uma maneira geral, em Moçambique, muitos alunos concluem o ensino primário com um défice enorme de competências na escrita, verificando-se um fraco aproveitamento pedagógico também em outras disciplinas. Simango (2014, p.14), ao fazer referência a um estudo feito sobre o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, numa escola primária em Maputo, confirma esta afirmação, quando, numa entrevista com algumas professoras, estas afirmam que as dificuldades de leitura e escrita são associadas em parte, pela falta de professores formados especificamente nas metodologias de leitura e escrita e, ainda, reiteram que “se verifica que os alunos têm o do-



mínio da matéria através do seu potencial oral que apresentam na língua portuguesa, mas não conseguem escrever o que sabem e o que respondem correctamente”. Em 2013, por exemplo, as autoridades moçambicanas da educação, numa entrevista ao Jornal @Verdade, reconheceram que uma parte significativa de crianças do ensino primário nas escolas públicas moçambicanas não sabia ler, escrever, fazer a cópia, a redacção e tinha lacunas no domínio da tabuada, supostamente porque estes aspectos não foram acautelados no actual currículo e os professores não têm conhecimentos sólidos das metodologias desenhadas para este nível¹

Menezes (2016), relativamente ao Processo de Ensino-Aprendizagem da língua portuguesa por alunos de educação bilingue em Moçambique, constatou, de entre outras, as seguintes fragilidades: *i.* muitos alunos apresentam problemas de escrita, por vezes apresentando-a de forma ilegível e incompreensível; *ii.* revelaram dificuldades relativamente às perguntas que exigem respostas mais elaboradas e/ou cujas respostas têm de ser extraídas de um parágrafo com muita informação; *iii.* demonstram dificuldades em produzir estruturas com sequência lógica e sem erros ortográficos, nas perguntas que exigem análise na sua globalidade; e, *iv.* apresentam muitas dificuldades na escrita do português, substituindo os sinais gráficos por icónicos, por não terem o domínio da grafia das palavras.

A autora acima citada ainda refere que esta situação é devida não só porque o país é plurilingue e multicultural, mas também, porque os alunos são falantes de outras línguas de origem bantu, e o português para a maioria desses alunos é língua estrangeira, e só alguns a têm como língua segunda, apesar de o português ser língua oficial e de ensino.

A distinção entre língua estrangeira e língua segunda reside no facto de as primeiras serem aprendidas por via instrucional, com exposição à língua-alvo no contexto da sala de aula, e as segundas são adquiridas em ambiente natural, com a exposição à língua-alvo, não só na escola como no seio da comunidade em que vivem os aprendentes (Menezes, 2016, p. 29).

No entanto, segundo Gonçalves & Chimbutane (2015), os dados dos Censos Populacionais de 1980, 1997 e 2007 mostram que a percentagem dos falantes de língua portuguesa como L1 quase duplicou e os falantes desta língua passaram a representar perto de 50%. Os resultados do último censo (2017) mostram que o número de falantes continua a subir de acordo com o crescimento demográfico, tendo-se fixado em 57%, em Moçambique. Para este autor, isto deve-se ao facto de, actualmente, assistir-se a uma mudança no que tange aos domínios de utilização destas línguas. Estas mudanças podem ser fundamentadas nos processos de nativização e pertença da custódia da língua, para o caso do português, e da importância das línguas *bantu* como veiculares nas comunidades onde são faladas. Para Gonçalves & Chimbutane (2015):

O uso do português está, cada vez mais, a marcar presença em domínios familiares “baixos” e as línguas *bantu*, por seu lado, são cada vez mais usadas em domínios “altos”, nomeadamente nas instituições públicas (em particular fora dos meios urbanos), em discursos oficiais (ex.: as chamadas presidências abertas) ou ainda em campanhas de educação cívica (Gonçalves & Chimbutane, 2015, p. 158).

¹ Jornal@Verdade <http://www.verdade.co.mz/nacional/36527-mined-reconhece-que-o-curriculo-do-ensino-primario-embrutece-as-criancas>, 25 de Abril de 2013.



Na óptica destes autores, estas mudanças requerem uma revisão do ponto de vista da forma como “a situação linguística moçambicana tem sido caracterizada, sob o risco de – caso isso não aconteça – estar-se a descrever uma sociedade cujos cidadãos não se reconhecem nas análises dos intelectuais e académicos”, levando os falantes a serem naturalmente bilingues. Com efeito, de acordo com o último censo (2017), 57% da população moçambicana é bilingue, no sentido de que fala o português e, pelo menos, uma língua *bantu*.

Portanto, Menezes (2016) afirma que o português em Moçambique é um português que está em processo contínuo de mudança, quer através do não respeito das regras gramaticais da norma do Português Europeu (PE) falado no País nas instituições, quer através de emergência de um novo léxico, derivado de empréstimos lexicais de outras línguas que coabitam com o português falado em Moçambique (*bantu*, asiáticas, inglês, francês) e, sendo assim, a marca de interferência das línguas nacionais no português falado pelos moçambicanos é naturalmente adquirida e traz consigo, marcas desse português “misticizado” nos textos escritos pelos alunos, particularmente os da zona rural. (Menezes, 2016)

Ainda a mesma autora, fazendo referência a Ngunga (2012, p. 8), define interferência linguística como fenómeno que consiste na utilização, numa língua, de traços característicos de outra língua, devido ao facto de o sujeito falante não produzir correctamente um som, uma palavra, uma frase da língua não materna, ou na atribuição a uma palavra, expressão ou frase, de um sentido que faz lembrar a tradução literal de algo análogo na língua materna. Trata-se de um fenómeno que tem, eminentemente, motivações externas, isto é, que ocorre em situações de contacto de línguas, sobretudo na fase inicial da aquisição de uma língua não materna (Ngunga, 2012, p. 8).

Para Ngunga (2012), a interferência linguística também identifica-se como uma mudança linguística (uma substituição, uma inovação ou uma perda por que passou uma determinada língua), motivada directamente pela influência de uma segunda língua. Entretanto, esta definição, por ser considerada muito ampla, é restringida de acordo com os três parâmetros seguintes:

- Interferência com o processo ou com o elemento: como em qualquer mudança, a interferência actua no processo (neste trata-se frequentemente de substituição) e, ao mesmo tempo, actua no elemento que protagoniza o dito processo ou mudança;
- Interferência na língua ou interferência na fala: esta ocorre em um ponto específico, ou na língua (como sistema) ou na fala, no processo de bilinguismo;
- Interferência entre línguas ou interferência entre variantes dialectais ou registos de uma mesma língua: os fenómenos derivados dos contactos interlinguísticos são formalmente idênticos aos fenómenos que podem produzir-se entre as variantes dialectais ou os diferentes registos que apresentam uma mesma língua.

A Escrita em Moçambique

Em Moçambique, o contacto entre línguas traz alterações morfo-fonológicas, morfo-sintáticas e lexicais significativas, que caracterizam o português falado nesse país, e o torna distinto



do português europeu, criando, desta forma, dificuldades na escrita, em construções fráscas simples e complexas. Desta forma, o usuário da língua portuguesa marcada por interferências é marginalizado, muitas vezes, no processo de ensino (Menezes, 2016).

Ao abordarmos a questão da escrita, particularmente em alunos das diferentes classes que têm o português como língua segunda e/ou língua estrangeira, não devemos descurar que muitas das dificuldades que eles apresentam na escrita têm alguma relação com a tradução literal que fazem das suas línguas maternas. Essas dificuldades na escrita acabam por interferir na forma como os alunos escrevem, não prestando a devida atenção na coesão e coerência textuais dos seus escritos.

Entretanto, quando pensamos na escrita como produção textual, adoptamos como definição de escrita, aquela apontada por Rojo (2001, p. 126), segundo a qual a escrita representa aquela que escreve textos, ou seja, que sai do espaço concreto do contorno das letras para o abstracto das relações sociais que usam a linguagem, isto é, os textos. Entretanto, Signorini (2001) afirma que, no âmbito das práticas de comunicação social, a escrita é compreendida como um modo de intervenção na/pela linguagem, numa dada conjuntura sociocultural e histórica, numa dada dinâmica multifacetada e complexa, que envolve objectivos, recursos e instrumentos variados, não só os de natureza propriamente tecno-formal, como o código e as tipologias textuais.

Assim, quando se concebe práticas de ensino da produção escrita a partir de concepções sobre a textualidade, requer a aceitação de que o texto não é um produto e sim um processo, dado que o texto é construído em situações concretas de interação comunicativa e por interlocutores reais. De acordo com Antunes, (2010 p. 45), a actividade da escrita é uma actividade interactiva de expressão de manifestação de ideias, informações, intenções, crenças, ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele.

Para a produção de actividades de escrita em sala de aula, deve-se pensar primeiro no género textual que se pretende trabalhar e, posteriormente, pensar-se na produção, sobre as informações que os estudantes devem saber sobre o género o qual vão escrever, dado que

...não se pode comunicar verbalmente a não ser por meio de um texto, seja ele oral ou escrito. Trata-se da natureza sociointeractiva da linguagem de que toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados por algum género (Marcuschi, 2001, p. 154).

Assim, pensar-se também nas sequências tipológicas que estruturam esses textos é importante, visto que podem dar forma ao texto, como a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção, que são modos textuais que se fazem presentes. Desta forma, recorrer a uma sequência tipológica significa utilizar-se de uma natureza linguística semelhante pela caracterização da sintaxe, dos tempos verbais utilizados, das relações lógicas, dos aspectos relacionados ao léxico e até o estilo subjacente ao texto. Perceber a distinção de uma sequência expositiva e outra argumentativa em um texto requer um olhar de análise sobre esses aspectos.

Também pensar-se na informatividade segundo Antunes (2010, p.15) como um dos factores da textualidade que ganha importância fundamental na hora da produção, isto é “ter o que dizer”, é importante.



Para a actividade de escrita numa perspectiva sociodiscursiva, cultural e interativa da linguagem, cada factor de textualidade é importante ter-se em conta; fala-se dos critérios de textualidade e suas respectivas linhas de orientação como a coerência e coesão, factores orientados pelo próprio texto e de natureza linguística e conceitual; a intencionalidade e a aceitabilidade, orientados pelo aspecto psicológico; a informatividade, orientado pelo aspecto comunicacional e a situacionalidade e a intertextualidade, que são orientados pelo aspecto sociodiscursivo que, tirando a coesão e a coerência, são factores ou critérios de natureza social e pragmática. A intertextualidade é também de natureza sociodiscursiva, dado que, segundo Koch, (2014), a textualidade parte do princípio de que todo o texto traz consigo marcas dos discursos presentes em textos a ele preexistentes, trazendo possibilidades de trabalho com a produção escrita, pensando nos vários recursos utilizados quando se escreve, tais como, a citação, a paráfrase, o comentário, entre outros, que dizem respeito à própria natureza da linguagem dialógica (Koch, 2014).

Quando pensamos no que dizer no texto, segundo os autores acima citados, devemos pensar na organização de uma produção escrita, isto é, como dizer. Ao fazer a interação com a leitura a partir dos diversos tipos de texto e de géneros, há a necessidade de se organizar uma situação de produção fundamentada nos critérios da textualidade. Assim, para além do que já foi dito, é preciso pensarmos na questão da coerência e da coesão, já que para se transmitir bem as mensagens orais ou escritas deve-se dominar os mecanismos linguísticos necessários para cumprir com os propósitos comunicativos da situação da produção. Desta forma, o conhecimento linguístico do estudante deixará o texto inteligível, desenvolvendo a perspectiva de análise, de revisão e de reescrita, fazendo com que o texto seja coerente.

Para Costa (2006, p.5), a coerência diz respeito às relações e aos conceitos dispostos na superfície do texto, tais como, os aspectos semânticos, lógicos e cognitivos. Assim, de acordo com Costa (2006, p. 5-6)

Um discurso é aceito como coerente quando apresenta uma configuração conceitual compatível com o conhecimento do mundo do receptor. Essa questão é fundamental por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor. Essa questão é fundamental. O texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários a sua situação. (Costa, 2006, p.5-6)

Para Costa (2006, p.7), é importante ter em mente que os factores da textualidade estão fortemente relacionados. Pensar na coerência sem pensar na intencionalidade e na aceitabilidade é impossível. A coerência é a partilha dos significados em jogo na linguagem, e a compatibilidade dos conceitos em jogo com o conhecimento de mundo do receptor do texto. Mesmo utilizando-se os variados recursos da linguagem, o produtor espera a cumplicidade do receptor para compreender suas intenções, através do seu conhecimento de mundo e das estratégias de inferência. Portanto, falar da coerência é falar de sentido e de interpretação. (Costa, 2006, p.7) Desta feita, Koch & Travaglia, (1998 p.21), afirmam que,



a coerência está directamente ligada a possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretatividade, ligada à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido de um texto. Este sentido deve ser de todo, pois a coerência é global. (Koch & Travaglia, 1998 p.21).

Por isso, de acordo com os autores acima citados, é frequente afirmar que o texto é incoerente, ou seja, tem problemas relativos ao sentido. A recepção das produções dos estudantes por outros interlocutores que não só o professor é uma estratégia bastante eficiente para dinamizar e solidificar a competência de produção de sentidos por meio da escrita.

Voltando para o critério de coesão, este engloba os recursos materiais da língua dos quais nós utilizamos para a construção do material do texto. São os mecanismos gramaticais e lexicais, desde a concordância, a correlação entre os tempos e modos verbais, utilização correcta das conjunções conforme o sentido proposital, a concordância nominal por meio de artigos, substantivos e adjectivos... Enfim, todos os recursos que “expressam relações não só entre uma frase, mas também entre frases e sequências de frase dentro de um texto.” (Costa, 2006, p.6).

São vários os meios de estabelecer a coesão: substituição, reiteração, associação...,etc. compreender as diversas formas de se estabelecer a coesão no texto deve fazer parte do próprio exercício do “escrever, escrevendo” e “escrever reescrevendo”, e não através de exercícios mecânicos dissociados das relações reais de comunicação, o que irá possibilitar a ampliação de competências dos estudantes sobre o acto de ler e escrever.

Existem grupos populacionais em Moçambique que desconhecem completamente a língua portuguesa. Portanto, para esses grupos, o português é língua estrangeira. Muitos alunos, os que aprendem e ouvem o português pela primeira vez na escola, ao entrarem em contacto com o português na sua forma escrita, apresentam problemas, por vezes apresentando-a de forma ilegível e incompreensível, o que nos leva a inferir que a sua maior dificuldade está na escrita.

Metodologia de recolha de dados

Nesta abordagem, que se consubstancia num estudo de caso, seguimos o método qualitativo e quantitativo, com um enfoque sociolinguístico e etnográfico, apoiando-nos em Richardson (1999, p.70). De acordo com este autor, o método qualitativo distingue-se do quantitativo, na medida em que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema. Quanto ao método quantitativo, o mesmo autor afirma que

este método caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de recolha de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc. (Richardson, 1999, p. 70).

Para tal, o tratamento dos dados qualitativos foi feito a partir da codificação dos dados. Na codificação, os dados recolhidos a partir de questionários e entrevistas foram categorizados e



agrupados para permitir o manuseamento e processamento dos mesmos. De acordo com Krathwohl (1998, p. 16), codificação é a interpretação, a tomada de decisões sobre o que as coisas significam. Do ponto de vista de Richardson (1999, p. 81), a codificação deve responder aos critérios da objectividade, sistematização e generalização, obedecendo a três etapas essenciais: determinar as unidades de registo; escolher as regras de numeração; e definir as categorias de análise.

A escolha desta metodologia foi intencional, pois pretendia relacionar os dados recolhidos de forma qualitativa e quantitativa, de modo a garantir melhor interpretabilidade dos resultados da pesquisa. Os dados quantitativos foram tratados através de percentagens.

A observação foi realizada em contexto de sala de aula, numa escola da zona rural da província da Zambézia, na localidade de Mugogoda, distrito de Maquivale.

Os objectivos das entrevistas sociolinguísticas aos professores nesta pesquisa foram, entre outros, gravar a fala de cada informante num período de uma hora cada, ouvir sensibilidades sobre o ensino bilíngue, bem como obter todos os dados demográficos necessários para a composição do perfil do informante. Ainda foram objectivos destas entrevistas obter dados sobre a metodologia e estratégias na sala de aula, bem como saber sobre o nível de dificuldades dos alunos na escrita e a que níveis essas dificuldades se manifestam. Por outro lado, os dados linguísticos obtidos através dos inquéritos e das redacções feitas pelos alunos constituíram a base do *corpus* para a análise qualitativa e quantitativa do trabalho.

Convém, no entanto, ressaltar que a descrição dos dados etnográficos colhidos nesta pesquisa serviram para fazer uma análise quantitativa dos dados dos alunos que constituem a amostra, dados que incluem indicadores tais como zona, idade, línguas que falam, língua materna e nível de escolaridade.

A selecção desta metodologia justifica-se pelo interesse em perceber as opiniões dos alunos destas turmas e classes em relação as suas dificuldades de escrita em Língua Portuguesa como L2 e/ou LE.

Os dados para o *corpus* da análise referente aos alunos foram constituídos por uma amostra de 60 redacções e 60 inquéritos por questionário de carácter sociolinguístico e demográfico dos alunos envolvidos na pesquisa. Essas redacções foram escritas por alunos da 7ª classes do ensino bilíngue, por se tratar de uma classe que finaliza o Ensino Bilingue (EB), classe em que se pensa que o aluno já terá adquirido todas as habilidades do português, para se matricular na 8ª classe, no ensino monolíngue em português. Importa destacar que o estudo de um *corpus* escrito pelos alunos foi uma opção metodológica, por mim tomada por já ter conhecimento sobre as interferências linguísticas de vários níveis gramaticais que se verificam na fala oral dos alunos bilíngues no português; e por querer observar se essas interferências que ocorrem na oralidade são transmitidas para a escrita e a que classes gramaticais ocorrem com maior frequência, e ainda por parecer aconselhável o recurso a um *corpus* escrito, por este apresentar maior estabilidade e maior confiabilidade do que os dados orais marcados muitas vezes pelo sotaque dos falantes, o que pode alterar a percepção dos mesmos.

O inquérito por questionário de carácter etnosociolinguístico e demográfico permitiu verificar que os alunos testados tinham as idades compreendidas entre 12 e 17 anos, tendo a maior parte deles 14 e 16 anos de idade. Esses alunos, de um modo geral, falavam o *echuwabu* (uma



língua bantu) em casa e nos intervalos das aulas e o português na sala de aula, quando fossem aulas de português. Segundo os alunos inquiridos, eles falavam nas suas L1 porque os pais e familiares não falavam português e mesmo com os colegas de turma e amigos, sentiam-se mais à vontade em se comunicarem na L1, já que tinham pouca proficiência oral no português e não se sentiam a vontade em falar nessa língua.

Das redacções recolhidas, selecionei apenas para o *corpus* de análise as palavras e frases que denotavam marcas de interferência linguística da L1 dos alunos no português, LE e frases com problemas de coesão e coerência, que criavam problemas de compreensão. Por alguns alunos trocarem a palavra escrita pelo signo icónico, tive a necessidade de interpretar essas imagens e, através de conversas com alguns alunos, conseguir interpretar o conteúdo linguístico dessas imagens, para poder detectar as marcas de incoerência nas frases, já que algumas imagens não correspondiam a palavra que o aluno deveria ter escrito na redacção.

Resultados e Discussão

Como forma de verificar a proficiência na escrita dos alunos em estudo, apurei no inquérito por questionário que os alunos, de um modo geral, falavam o *echuwabu* em casa e nos intervalos das aulas e o português na sala de aula, o correspondente a 80%, quando fossem aulas de português, porque, segundo eles, era a língua que falavam com os pais, dado que os mesmos não falavam português. Sendo assim, o pouco tempo que tinham contacto com a língua portuguesa, não lhes permitia adquirir uma completa proficiência na escrita dessa língua, e porque, segundo os nossos informantes, preferiam falar as suas línguas maternas nos intervalos das aulas com os amigos, dado que se sentiam à vontade de falar e escrever nas suas línguas, (85%).

Assim, os alunos pesquisados revelaram, nas suas redacções, dificuldades relativamente à questão da coesão em frases longas, que exigem frases mais elaboradas, com sentido, tanto ao nível sintático como na selecção do vocabulário adequado. Numa redacção com o tema “Fale sobre a importância dos ritos de iniciação na vida dos jovens e dos impactos socioculturais que os ritos trazem para a comunidade” os alunos demonstraram também dificuldades em produzir frases bem estruturadas, com sequência lógica e sem erros ortográficos, produzindo frases com muitas palavras repetidas, frases com problemas de concordância verbal e nominal, frases com algumas marcas de interferências das línguas maternas, desenhos substituindo frases e até frases incompletas criando alguma incoerência no texto. Por exemplo, frases como “o ritos de iniciação é importante para o jovens, porque o jovem já pode casar e aprende respeitar os pais e a mãe e toda as pessoas.” E ainda frases incompletas como “na minha comunidade vamos conhecer e assim os nossos avós vão ficar satisfeitos quando respeitarmos”, ou ainda imagens que traduzem algumas passagens dos ritos de iniciação envolvendo crianças e adultos em reuniões em plena mata, onde os mais velhos transmitiam ensinamentos para a vida a essas crianças. São frases e imagens que, quando lidas isoladamente do texto e fora do contexto situacional, criam alguma ambiguidade e incompreensão. Frases que não seguem as normas da sintaxe, como “O papa nos sentar no chao e comeca a falar da vida dos grande para raspetar eles” e outras semelhantes são



frases que a maioria dos alunos produziram nas suas redacções. Frases com alguma incoerência, com problemas de concordância e erros de ortografia.

Esse tipo de frases verifica-se nas redacções de quase todos os alunos em estudo. Verificamos também que o facto de os alunos falarem as suas línguas maternas de origem bantu nos intervalos das aulas, bem como nas salas de aula, já que o modelo de ensino é bilingue, fâ-los deixar para o segundo plano a língua portuguesa, levando-os a ter mais dificuldades nos exercícios de escrita bem como de oralidade, escrevendo tal como pronunciam as palavras, com marcas de interferências das línguas maternas de origem bantu. Apesar de termos conhecimentos, através de obras de autores conceituados que defendem as teorias do EB e de que algumas dessas crianças aprendem facilmente a língua portuguesa no EB, em algumas delas, principalmente em Moçambique, zona rural, e no local da nossa pesquisa, a dificuldade de aprendizagem é notória, não porque o ensino bilingue não seja eficiente, mas porque, talvez, as condições de aprendizagem, como a falta de livros e de outros materiais escolares, a falta de lanche escolar, não criem condições adequadas para uma aprendizagem efectiva e eficiente. Nesta ordem de ideias, os alunos só falam a língua portuguesa em sala de aula. Esta situação abre espaço para se sugerir que se deveriam encontrar soluções para uma intervenção pedagógico-didáctica adequada para essa situação nas escolas tanto do ensino primário como do ensino secundário, dado que algumas estruturas mais simples são aprendidas nas escolas primárias, quando o aluno aprende a construção de uma frase simples, trabalhando não só a estrutura da frase, o estudo da língua, mas também a concordância verbal e nominal.

Relativamente às entrevistas feitas aos professores, sobre o grau de dificuldades que os alunos do EB apresentam na escrita, os professores entrevistados em relação à pergunta número dois, “Professor em relação às aulas dadas em português e em echuwabu, qual das duas, os alunos têm melhor proficiência nas actividades de escrita?” para esta questão, um dos entrevistados, respondeu: “hum::: eles escrevem melhor nas aulas dadas na língua echuwabu, porque é a língua que dominam, língua materna. Em português eles têm muitas dificuldades de escrita e de oralidade. Quando as aulas são em português::: eles demoram mais a responder ou a escrever ::: ou a interagir porque primeiro ::: ficam a pensar se o que vão dizer ou escrever esta correcto ou não... e se a tradução literal que fazem de uma língua para outra está correcta ::: eles gostam de escrever nas suas línguas maternas.

Esta situação nas salas de aula de EB vem corroborar que os alunos da 7ª classe apresentam muitas dificuldades de escrita, porque a interferência das línguas maternas dos alunos na escrita em português criam alguma incoerência no texto escrito dos mesmos.

A análise da escrita dos alunos em estudo revelou também que o professor em sala de aula deveria tocar em questões transversais como a língua materna e a cultura dos alunos como forma de ensiná-los a importância da valorização da língua e da cultura dos povos e dos próprios alunos, criando na sala de aula situações de intercâmbio de culturas e de experiências, como forma de valorizar as línguas maternas e as culturas dos alunos, através da narrativa oral dos factos vivenciados por si próprios, dado que se parte do princípio de que numa sala de aula em Moçambique há uma coexistência cultural aliada às várias línguas maternas dos alunos que pode servir para troca de experiências e de conhecimentos nos alunos e professores. Como afirma



Ançã (1999), “a oralidade encerra em si um imenso potencial a explorar, e porque a oralidade é o código mais próximo da subjectividade e do intrapessoal”.

Por isso, de acordo com os autores acima citados, é frequente afirmar que o texto é incoerente, ou seja, tem problemas relativos ao sentido. A recepção das produções dos estudantes por outros interlocutores que não só o professor é uma estratégia bastante eficiente para dinamizar e solidificar a competência de produção de sentidos por meio da escrita.

Assim, para se considerar uma produção textual, a partir de um olhar sociointeracionista e cultural, deve-se levar em conta, principalmente, os factores sociodiscursivos e culturais da linguagem, mesmo antes dos aspectos linguísticos inerentes à própria materialização escrita do texto. Geraldi (2002), a partir de uma visão sociointeracionista, afirma que a escrita é o produto da actividade de um sujeito histórico, situado numa comunidade discursiva, o qual tem o que dizer, por que dizer, como e para quem dizer, que conhece e seleciona as estratégias de escrita.

Entretanto, para Marcuschi (2001), deve-se olhar a escrita não como um texto empírico, mas através de sua estruturação macro: psico-socioeconómico-cultural, uma escrita que apresenta as características da dialogicidade, de usos estratégicos, de funções internacionais, do envolvimento, de negociação, de situacionalidade, de coerência e de dinamicidade.

Esta ideia da escrita como factor social e interacionista já era defendida por Vigotsky (1998), quando afirmava que a escrita é um sistema da representação simbólica da realidade a qual medeia a relação dos homens com o mundo. Para este autor, a escrita vai muito além da dominação da grafia das palavras, ela é um produto cultural construído historicamente, e, para adquiri-la, passa-se por um processo muito complexo, já que aprender a escrever é construir nova inserção cultural, é aprender uma forma de interagir com o meio sob o qual se está inserido.

Para a elaboração das questões apresentadas no inquérito por questionário feitas aos alunos, tive em conta a questão da textualidade, alguns conceitos como língua materna, língua segunda, língua estrangeira, textualidade, coesão, coerência, cultura. Estas abordagens permitiram evidenciar a teoria sociointeracionista e cultural que caracteriza o processo de escrita.

A partir dos questionamentos acerca da textualidade, pude apurar que muitos alunos apresentam problemas de escrita, por vezes apresentando-a de forma ilegível e incompreensível, o que me leva a inferir que a sua maior dificuldade está na escrita. Os alunos revelaram dificuldades relativamente às perguntas que exigem respostas mais elaboradas, ou cujas respostas tivessem que ser extraídas de um parágrafo com muita informação. Demonstraram também dificuldades em produzir composições bem estruturadas, com sequência lógica e sem erros ortográficos, tendo-se produzido resultados que não são satisfatórios na sua globalidade.

Marcas de interferência das línguas maternas dos alunos na escrita do português, bem como no português oral foram também constatados nesta pesquisa, o que vem corroborar com a ideia de que existem interferências das línguas bantu no português oral e escrito dos alunos, conclusões que pude tirar desta pesquisa. Essas marcas de interferência das línguas bantu no português escrito, que perfazem 90% dos casos verificados, e no português oral dos alunos inquiridos aparecem em todos os níveis, com particular incidência para os níveis sintático, lexical, fonético e morfo-fonológico.

A análise da escrita dos alunos em estudo revelou também que existem marcas da oralidade, apesar de não constituírem objecto do meu estudo. Esta realidade verifica-se na fala de



Mello (s/d) que afirma que “As marcas da oralidade no texto são consequências consideradas normais para os alunos que têm pouca familiaridade com a leitura e com a escrita e ainda estão apropriando-se dos conhecimentos linguísticos”.

Na esteira desta opção, esteve a necessidade da busca de um ensino da escrita cada vez mais assente na qualidade, conduzindo a escola a priorizar uma produção escrita eficaz, mas sobretudo que seja socialmente e culturalmente importante para o aluno, no lugar de se usar o texto como pretexto para se ensinar a gramática, influenciada por modelos tradicionais de ensino-aprendizagem da escrita.

Assim, a partir da observação, pude verificar a maneira como as aulas estão sendo leccionadas no contexto de ensino bilíngue e destacar os procedimentos postos em prática, a saber: observar as metodologias usadas pelos professores nessas aulas; verificar se as línguas faladas pelos alunos e professores em interação em sala de aula são aquelas estudadas e analisadas na pesquisa; determinar com base nessas observações, os domínios das línguas faladas pelos professores e alunos em contexto de sala de aula e seleccionar informantes para a constituição da amostra. Desse modo, é de salientar que estas técnicas foram muito importantes para a descrição e interpretação qualitativa do trabalho realizado.

Considerações Finais

Na essência, com este estudo, pretendo mostrar algumas dificuldades que os alunos apresentam na escrita e apresentar um conjunto de atividades que conduzam os alunos do ensino primário da 7ª classe, particularmente os da zona rural da Zambézia em Moçambique, ao contacto com a escrita no sentido de os levar a desenvolver o gosto pela mesma. No entanto, esta abordagem deverá passar por uma pedagogia da leitura, por forma a associar a palavra lida à escrita.

Neste contexto, de forma contínua, os alunos poderão praticar atividades de leitura e escrita que os levará ao sucesso escolar, dado que, actualmente, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é alvo de críticas, pois o deficiente domínio destas duas competências por parte dos alunos gera níveis elevados de insucesso escolar.

Chegados a este ponto da minha reflexão sobre a questão da coesão e da coerência nos textos escritos por alunos do ensino primário das escolas da zona rural da zambézia, sob uma visão sociointeracionista e cultural da escrita, cabe-me dizer que, dado ao contexto em que a língua portuguesa é ensinada e aprendida nas escolas das zonas rurais, esta deve ser considerada como língua estrangeira e ensinada como tal, já que, estudar a língua sob uma perspetiva sociointeracionista e cultural da escrita trará uma mais-valia para os alunos, atendendo que, aliando a escrita à cultura do aluno ele estará em condições de aprendê-la melhor, principalmente num ambiente de sala de aula interactivo, e de conteúdos transversais, onde coexistem várias línguas e várias culturas. A prática da oralidade através da narratividade dos acontecimentos vivenciados pelos alunos, pode ser uma estratégia eficiente para a melhoria da escrita dos alunos, uma escrita coesa e coerente, de modo a encontrar soluções para uma intervenção pedagógico-didáctica adequada para o ensino da escrita nas escolas com o ensino primário bilingue.



Referências Bibliográficas

- Ançã, M.H. (1999). Da língua materna à língua segunda. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional. *Noesis*, 14-16, Julho/Setembro.
- Antunes, I. (2010) *Análise de textos: fundamentos e práticas*. Parábola.
- Costa, M. de J. (2006) *Redação e textualidade*. Martins F.
- Geraldi, J. W. (2002) *O Texto na Sala de Aula*. ASSOESTE.
- Gonçalves, P. & Chibutane, F. (2015) (Org). *Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique: em direcção a uma coerência entre discurso e prática*. Alacance Editores.
- Koch, I. V. (2014). *As tramas do texto*. Nova Fronteira.
- Koch, I, V. & Travaglia, I. C.(1998). *A Coerência Textual*. Contexto.
- Krathwohl, D. R. (1998) *Educational e Social Science Research* (2ª ed.). Longman.
- Marcuschi, L. A. (2001) *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Menezes, L. J. J. M. (2016). *O ensino bilíngue em Moçambique: entre a casa e a escola – a questão da interferência das línguas bantu no Português*. Novas Edições Académicas.
- Ngunga, A. (2012). Interferências de línguas moçambicanas em português falado em Moçambique. *Revista científica da UEM: Série Letras e Ciências Sociais*, Edição Especial de lançamento, 7-20.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social Métodos e Técnicas* (3rd.ed.). Editora Atlas
- Rojo, R. (2001). Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?. In I. Signorini (org.), *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Mercado de Letras.
- Signorini, I. (2001). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Mercado de Letras.
- Simango, J. V. (2014). *Percepções e Práticas sobre Ensino e Aprendizagem da leitura e da Escrita: Escola primária Maxaquene “C” – Cidade de Maputo*. Monografia, UEM. <http://monografias.uem.mz/jspui/handle/123456789/394?mode=full>
- Vigotsky, L.S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Manua Barreto, Solange Castro Afeche. 6.ed., Martins Fontes.