



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Marcelino Horácio Velasco

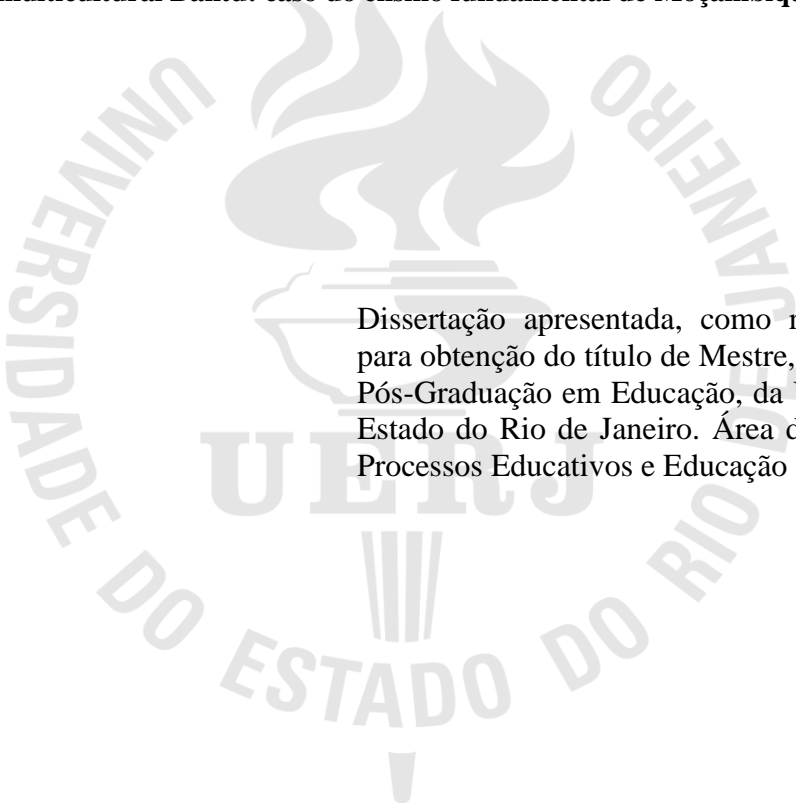
**A influência negativa da imposição do português num contexto multilíngue
e multicultural Bantu: caso do ensino fundamental de Moçambique**

Rio de Janeiro

2017

Marcelino Horácio Velasco

**A influência negativa da imposição do português num contexto multilíngue
e multicultural Bantu: caso do ensino fundamental de Moçambique**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Educativos e Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

V433 Velasco, Marcelino Horácio.
A influência negativa da imposição do português num contexto multilíngue e multicultural Bantu: caso do ensino fundamental de Moçambique / Marcelino Horácio Velasco. – 2017.
113 f.

Orientador: Luiz Antônio Gomes Senna
Dissertação (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação– Teses. 2. Bantu – Teses. 3. Letramento – Teses. I. Luiz Antônio Gomes Senna. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37(6)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marcelino Horácio Velasco

A influência negativa da imposição do português num contexto multilíngue e multicultural Bantu: caso do ensino fundamental de Moçambique

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Educativos e Educação Inclusiva.

Aprovada em 18 de Dezembro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Paula da Silva Vidal Cid Lopes
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Marcia Denise Pletsch
Faculdade de Educação da UFRRJ

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

A minha esposa; Lurdes Adelino Jorge, companheira afetuosa, pela dedicação, amor e compreensão em todos os momentos de angústias e dificuldades.

À minha mãe; Mônica Pedro pelas incansáveis orações, dedicação e amor.

Ao meu pai (in memoriam); Velasco João pelo exemplo de coragem, honestidade, perseverança e extremo amor.

Aos meus filhos; Cintia, Nilza, Isisdenia, Mônica, Helder e Cláudio que mesmo sentindo minha falta souberam compreender minhas ausências, e entenderam a necessidade de o pai continuar a estudar.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conduzir e permitir a realização de mais um sonho, dando-me amparo nos momentos difíceis e força superior para superar as dificuldades.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de estudos concedida, no âmbito do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (CNPq / Pec-pg), sem a qual não teria sido possível frequentar o mestrado.

Agradeço igualmente a valiosíssima contribuição prestada pelo Professor Doutor Luiz Antônio Gomes Senna, meu professor e orientador, que de forma sábia, enérgica e incansável dedicou seu tempo à orientação e produção desta dissertação.

Agradeço também às Professoras Marcia Denise Pletsch e Paula da Silva Cid Lopes, que incondicionalmente aceitaram participar da banca de defesa da dissertação.

À equipe dos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nomeadamente, José Gonçalves Gondra, Siomara Borba, Walter Kohan, Jane Paiva e Carmen Guimarães pelas lições dadas, que mudaram a minha concepção e visão do mundo, o meu muito obrigado.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa, Linguagem, Cognição e Processos Educacionais: Ezer, Janaina, Dina, Rosely, Loide, Irina, Maria Leticia, Paula, Spalf, Maira, Viviam que, com certeza, ficarão no meu coração por toda a eternidade. Nunca me esquecerei dos momentos que compartilhei com vocês, enfim, a todos os colegas e amigos que os conheci na UERJ.

Aos funcionários afetos à Secretaria do ProPEd, particularmente à Morgana, David, Georgetti, Raquel e Fátima, pelo apoio concedido.

A minha esposa, Lurdes Adelino Jorge, vai um obrigado muito especial, por ter aceitado este projeto, e, por conseguinte, ter aceitado ficar com os nossos filhos durante a minha formação, e que, nos momentos de solidão, renovava sempre as minhas energias. Aos meus sogros, Ruth Tai, e Adelino Jorge que sempre estiveram ao meu lado, auxiliando-me durante essa jornada e que, por várias vezes, fizeram o papel de pai e mãe para meus filhos.

Agradeço aos meus pais Velasco João (in memoriam) e Mônica Pedro, por terem apostado em mim, que mesmo com poucos estudos, souberam me orientar para o caminho das

letras e do bem. Agradeço, também, aos meus irmãos Laurinda, Esperança, Sérgio, João, Mônica, Xavier; Aos sobrinhos Hilário, Fernandes, Ancha, Tony e Fifa pelo apoio moral e material e por ter sempre acreditado em mim.

Aos meus Sivas; Emilio, Jorge, Tai, Enoque, Firmino e Jerry pelo exemplo de coragem, honestidade, perseverança e apoio incondicional. As Massales; Ruth, Felicidade, Ofélia, Nilcha pelas palavras de incentivo e carinho. As Cunhas: Ruttinha, Açucena, Rachel pela motivação, encorajamento e patilha de saberes.

Aos companheiros de trincheira que fizeram parte desses momentos, sempre me ajudando e incentivando, em especial para Lucrécio, Timbane, Custódio, Nordino, Manhiça, Farranguana, Anacleto, Jaime, Katine, Olívio (in memoriam), Amide, Guiamba, Abel e Pateta (in memoriam), que do início ao fim e estiveram ao meu lado.

Aos meus filhos da alma: Hilário, Minalda, Bernardino, Felicidade, Majone, Ivo, Junior pelo apoio moral e material desde o começo ao fim, por terem apoiado a vossa mãe na minha ausência, o meu muito obrigado.

Aos meus camaradas da UP- Francês quem participaram na minha trajetória durante a graduação em especial para os Professores Antonio Timbane, Jose Cossa, Egidio Fumo; colegas Nhazilo, Elsa, Salumbia, Amone, Arrone, Gulele, Chirindza, Edson e Gilda (in memoriam), Sergio, Rubem, Alípio, Emma, Ester, Tovela, Cumbane, Bila, Chivite, Frederico, Macamo, Mondlane, Delfina, Txuma, Camilo e Macague Munguambe, por terem sido companheiros e irmãos nas horas boas e difíceis durante os quatro anos da Graduação.

Por último, quero agradecer aos colegas moçambicanos no Rio de Janeiro Dulcídio Cossa, Maungue, Zimbico, Telma, Lucília, Zualo, Barros, Arlindo, Mabucanhane, Argentina, Adelino, Miranda, Nerrito, Zucula, Bilério, Moreira, Luís, Messias, Ayuba, Artinesio, Joshua, Pedro, Germildo, Dario, Edgar e Roberto Chaua pelos momentos convvidos, que incluem estudos, muito trabalho, alegrias e desencantos.

A todos vocês, o meu muito obrigado!

RESUMO

VELASCO, Marcelino Horácio. **A influência negativa da imposição do Português num contexto multilíngue e multicultural Bantu:** caso do ensino fundamental em Moçambique. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Esta pesquisa tem como objetivo abordar as políticas públicas sobre os fatores de ordem linguística, social e cultural que podem influenciar na difícil transição dos alunos das línguas Bantu para a língua Portuguesa. Apesar do esforço do governo a começar pelo aumento da rede escolar e das campanhas de alfabetização, este objetivo mostra-se de difícil alcance, porque se desconhecem as razões que levam que um número considerável de alunos conclua o nível fundamental sem ter desenvolvido as necessárias competências no letramento, sobretudo nas zonas suburbanas e rurais. Olhando para este fato, pode-se pensar que a dificuldade está nos alunos ou na escola, mas na realidade não é. A imperfeição ancora-se na política de integração nacional, portanto em um fato meramente político, uma política que possibilitaria os alunos a fazerem transição de uma língua autóctone para a língua portuguesa. Foi a partir desta inquietação que tracei como objetivo abordar, discutir, esta disfunção com a finalidade de analisar algumas soluções para minimizar as dificuldades de aprendizagem na língua de ensino. A partir desta inquietação formulei a seguinte pergunta: *de que modo o programa de ensino da língua Portuguesa se traduz nas práticas pedagógicas para a formação de leitores e produção de textos nas escolas públicas onde a maioria dos alunos têm as línguas bantu como línguas maternas?* No que se refere à abordagem metodológica do trabalho será de natureza qualitativa, teórico-conceitual, o que se justifica pela natureza do problema da pesquisa.

Palavras-chave: Letramento. Situação e política Linguística. Bilinguismo. Preconceito histórico.

ABSTRACT

VELASCO, Marcelino Horácio. **The negative influence of the imposition of the Portuguese in a multilingual and multicultural context bantu:** case of the fundamental education of Mozambique. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This research aims to address the Public Policies on linguistic, social and cultural factors that can influence the difficult transition of students from the Bantu languages to the Portuguese language. Despite the Government's effort to begin with the massification of education and literacy campaigns, this goal is difficult to achieve because the reasons why a large number of students complete the fundamental level without having developed the basic skills in suburban and rural areas. Looking at this fact, one might think that the problem is in the students or at school, but in reality it is not. The problem is anchored in the policy of national integration, thus in a purely political fact, a policy that would enable students to transition from an indigenous language to the language of instruction. It was from this restlessness that I aimed to approach, to discuss, this problem with the purpose of analyzing some solutions to minimize the problem of the learning difficulties in the language of instruction. From this uneasiness I asked the following question: how does the Portuguese language teaching program translate into pedagogical practices for the training of readers and the production of texts in public schools, where the majority of students have Bantu languages as their mother tongues? With regard to the methodological approach of the work will be qualitative, theoretical-conceptual, which is justified by the nature of the research problem.

Keywords: Literacy. linguistic and Political situation. Bilingualism,.Historical prejudice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Organização da estrutura curricular do Ensino Básico em Mocambique.....	29
Tabela 2 - Exemplificando a partir das línguas da Zona S, localizadas no sul de Moçambique	38
Tabela 3 - Distribuição das línguas praticadas em Moçambique por províncias e regiões.	40

LISTAS DE ABREVIATURAS

BM –	Banco de Moçambique
CRM –	Constituição da República de Moçambique
EP –	Ensino Primário
EPC –	Escola Primária Completa
EPR –	Ensino Primário Rudimentar
FMI –	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO –	Frente de Libertação de Moçambique
HIV -	Vírus da Imunodeficiência Humana
IDM –	Índice de Desenvolvimento Humano
INDE –	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
INE –	Instituto Nacional de Estatística
L1 –	Línguas Bantu ou Nacionais
L2 –	Língua Portuguesa
MEC –	Ministério de Educação e Cultura
MINED –	Ministério de Educação e Desenvolvimento
MISAU –	Ministério da Saúde
MMCAS –	Ministério da Mulher e Ação Social
NELIMO –	Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas
ONGs –	Organizações Não Governamentais
PCED –	Plano Curricular do Ensino Básico
PEBIMO –	Projeto de Ensino Bilíngue em Moçambique
PEE –	Plano Estratégico de Educação
PIB –	Produto Interno Bruto
PRE –	Programa de Reajustamento Econômico
RENAMO –	Resistencia Nacional Moçambicana
SNE –	Sistema Nacional de Educação
UEM –	Universidade Eduardo Mondlane
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	EDUCAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE, ENSINO BILÍNGUE E SEU PROGRAMA EXPERIMENTAL	25
1.1	Educação formal	25
1.2	Caracterização do sistema de educação em Moçambique	26
1.2.1	<u>Organização do ensino básico em Moçambique</u>	28
1.3	Ensino bilíngue dentro da diversidade cultural	30
1.3.1	<u>Programa de ensino bilíngue</u>	32
1.3.1.1	Primeiro ciclo (primeira e segunda classe).....	33
1.3.1.2	Segundo ciclo (terceira; quarta e quinta classes).....	33
1.3.1.3	Terceiro ciclo.....	34
1.4	Conclusão	35
2	SITUAÇÃO LINGUÍSTICA DE MOÇAMBIQUE	37
2.1	Línguas praticadas em Moçambique	37
2.2	Português – língua do estado	42
2.3	Unidade nacional e sentimento de nacionalidade	45
2.4	Língua e identidade	48
2.5	As políticas linguísticas de Moçambique: problemas e desafios	52
2.6	Período pós-independência: 1975 até a atualidade	57
2.7	Conclusão	59
3	SOCIALIZAÇÃO, LETRAMENTO, CULTURA, BILINGUISTO E ENSINO BILÍNGUE	61
3.1	Socialização	61
3.1.1	<u>Impacto da socialização no contexto escolar</u>	64
3.2	Letramento	65
3.2.1	<u>Impacto do letramento na escolarização</u>	69
3.3	Cultura	70

3.3.1	<u>Cultura acústica</u>	72
3.3.1.1	O impacto da cultura acústica na educação	74
3.4	Bilinguismo	76
3.4.1	<u>Ensino bilíngue: valorização; problemas e soluções</u>	81
3.5	Conclusão	85
4	EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM MOÇAMBIQUE	87
4.1	A educação preconceituosa; política e os direitos linguísticos antes de 1975	87
4.2	A questão do preconceito e políticas linguística pós 1975: direitos às línguas Bantu	91
4.3	Conclusão	100
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

Em Moçambique, o Ministério da Educação moçambicano e seus parceiros de cooperação (UNICE, FMI, BANCO MUNDIAL, UNESCO) têm se esforçado no sentido de garantir o acesso à escola de todas as crianças em idade escolar, no âmbito da implementação o plano do governo, que busca uma efetiva educação básica para todos. Tais esforços podem ser depreendidos analisando vários documentos oficiais, como é o caso do Plano Estratégico da Educação 2012-2016, que preconiza como um dos seus objetivos “aumentar o acesso e retenção no ensino em geral prestando particular atenção às disparidades geográficas e de gênero” (PEE, 2012-2016). Contudo, apesar destes esforços, é possível observar que há, cada vez mais, parte considerável de alunos que termina o ensino fundamental sem, por exemplo, adquirir habilidades básicas de redação em língua portuguesa nas escolas públicas do país.

O convívio dia a dia com esta situação, foi à causa crucial que me ajudou a fazer esta pesquisa, amadurecida no ano 2016, e está intimamente ligada a minha vida enquanto moçambicano. Ela floresceu no momento que passei a integrar o grupo de pesquisa em linguagem e cognição do ProPed, depois de ter concluído a graduação em ensino de língua francesa na Universidade Pedagógica de Maputo, e senti a necessidade de aprender um pouco mais sobre esta questão de interferência de uma língua para outra. Filho de pais com origens linguísticas diferentes por um lado, docente, pai e encarregado de educação de pessoas bilíngues por outro, encontro falas que demonstram hibridação linguística e cultural decorrentes do contexto multilíngue que caracteriza o nosso país.

Pode ser até estranho, mas nasci em Maputo, numa comunidade Chopi no Chinhembanine atual Luís Cabral, logo o Chopi foi a minha primeira língua materna até aos 4anos, meus pais se casaram de forma tradicional (Lobolo), daí a nova família teve de deixar Maputo para viver na casa dos meus avôs paternos em Homoine, onde a língua de comunicação é o Tswa. Passado dois anos regresso a capital Maputo, porque meu pai conseguira um novo emprego e lhe possibilitou construir um Lar para a sua nova família, já que ele era polígamo. Em 1973 ingresso na escola e começa o meu primeiro contato com a língua portuguesa, não imaginam as dificuldades com que passei, porque na escola falava-se português, na comunidade o Changana, em casa Chopi ou Tswa dos meus pais.

Os meus primeiros anos de escolaridades não foram fáceis, mas graças ao encorajamento dos meus pais mesmo com fraca escolaridade, eles me advertiam dizendo “deves te dedicar a escola senão vais te tornar um fracassado ou margina¹”. Pois, foi aqui que comecei a perceber as primeiras dificuldades de me apropriar da língua portuguesa, porque eu era um Bilíngue por excelência, precisava escutar em português, levar para uma das línguas maternas depois traduzir para português, era uma tarefa bastante difícil em comparação com os que já tinham alguns conhecimentos do português. O segundo momento, foi quando me tornei estudante e depois professor de francês, precisei nos primeiros momentos fazer traduções de uma para outra língua, e via os alunos também com certas dificuldades de se comunicarem no francês produto desta problemática de tradução e domínio de línguas, já que é algo que exige um esforço adicional para as crianças ainda em tenra idade para se comunicarem.

A partir destas situações constituí um desafio acadêmico e profissional a ser estudado, para buscar estratégias procedimentais na aprendizagem do Português por ser uma língua oficial de ensino, para além da hibridação linguística-cultural, a coabitação do português com várias línguas nacionais são situações que representam uma riqueza e património dos moçambicanos. Foi com estas inquietações que chego ao Brasil para fazer mestrado para pesquisar por que as crianças têm dificuldades na apropriação do português. Contudo, desde o meu desenho de pesquisa achava que as crianças não se esforçavam em estudar, todo o fracasso recaía nelas, mas era uma conclusão precipitada, produto da realidade clássica de culpar sempre os mais fracos no processo de ensino.

Por coincidência, dentro do grupo de pesquisa havia colegas que também tratavam dos mesmos casos de bilinguismo de crianças brasileiras, foi a partir das discussões no grupo que ganhei a consciência de que não se tratava de um problema dos alunos, mas sim de algo que ancora nas políticas públicas do ensino de línguas. Logo, um dos objetivos deste estudo é contribuir para que se deixe de hierarquizar as línguas, uma vez que cada uma tem múltiplas funcionalidades na sociedade (tais como formar e informar as pessoas), e constitui um património social a ser tomado em consideração no quadro da valorização da diversidade linguística e cultural da nação. Cabe ao estado o desenvolvimento de políticas e práticas para sua manutenção e salvaguarda para mitigar conflitos etnolinguísticos.

¹ Durante o período colonial e depois, dentro do nosso contexto cultural chamava-se *marginal* todo o indivíduo que não conseguira ter êxito na escola, independentemente de ter ou não boa conduta na sociedade.

É muito importante compreender a necessidade de diálogo e intercâmbio entre as línguas do nosso Moçambique, cultivando o respeito ao direito a diferença, salvaguardando o princípio de que não existem línguas nem culturas superiores, e muito menos línguas-culturas fixas ou permanentes, pois elas são um produto de construções sociais de tal maneira sujeitos ao dinamismo que caracteriza a vida humana, como sustenta Rajagolapalam (2003), a língua é um espelho da cultura e como tal ela deve ser diferente de uma cultura a outra, e que está em constante evolução.

A presente dissertação aborda e reflete sobre a influência da imposição do português num contexto multilíngue e multicultural, particularmente nas escolas públicas em Moçambique, e procura analisar de que maneira as políticas educacionais do pós-independência foram concebidas no sentido de proporcionar oportunidades educacionais para todas as crianças moçambicanas com vista à construção de uma cidadania nacional. No entanto, apesar da diversidade linguística e cultural do país, a construção de uma cidadania nacional passa, inevitavelmente, pela língua portuguesa, por se tratar de língua oficial.

Desde 1983, Moçambique tem um sistema de sete anos de educação fundamental² obrigatória e gratuita. Porém, nem toda a massificação escolar representa ganhos para a educação, isto porque parte considerável de crianças, sobretudo das zonas rurais e suburbanas, termina o ciclo com enormes dificuldades de comunicação na língua de ensino. O Português – língua de escolarização, urbana e de prestígio – está associada à ideia de cultura escrita e é veículo das manifestações da cultura hegemônica, papel que esta língua não desempenha fora da zona urbana. Isso parece indicar que a sociedade moçambicana e a escola não desenvolveram mecanismos democráticos diante da diversidade social, linguística e cultural, com vista à redução das barreiras linguísticas deixadas pelo regime colonial, no qual a língua é usada como instrumento de ascensão e de segregação social.

Para o Ministério da Educação (MEC), o ensino primário fundamental é ministradas nas instituições públicas e privadas, com vista à formação integral dos alunos, proporcionando-lhes competências e habilidades relevantes para diferentes situações da vida. Ora, “o currículo do Português visa dar uma formação teórica sólida que integre um componente profissionalizante e que permita aos alunos à aquisição de competências relevantes para uma integração plena na vida política, social e econômica do país” (MEC, 2004, p. 3).

² Ensino fundamenta no contexto do Brasil que corresponde ao ensino básico/primário em Moçambique.

Entretanto, vale observar que o ensino básico é caracterizado por uma complexidade linguística e cultural, no qual a questão de qualidade tem vindo a suscitar vários questionamentos. Esta problemática tornou-se, ultimamente, um dos centros das atenções em Moçambique, sendo que um dos indicadores desta é, portanto, a própria qualidade, o bom desempenho e aproveitamento dos estudantes. Esta preocupação cinge-se não apenas na formação de um Homem com o saber, saber fazer, saber ser e saber estar, mas também na constituição do capital humano que contribua para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Em Moçambique, tem-se assistido uma expansão dos sistemas educativos resultantes de introdução de programas de educação para todos no mundo, em geral, e nos países em desenvolvimento em particular. Portanto, coloca-se à pesquisa educacional o desafio de produzir conhecimentos que possam apoiar o sistema educativo na identificação de fatores e mecanismos de insucesso escolar, por um lado, e na elaboração de estratégias para a redução do insucesso e da melhoria da qualidade da aprendizagem escolar, por outro. Por sua vez, o MEC (2004) afirma que a educação é mais que uma simples aquisição de saber. Ela propicia o desenvolvimento e a participação política ativa. A educação é o pré-requisito elementar para o desenvolvimento político e econômico, para a democracia e para igualdade social.

Logicamente, ao falar em qualidade de ensino, do fracasso escolar dos alunos e dos problemas da educação, há que pensar sempre em recursos financeiros, humanos, materiais didáticos, conteúdos a serem alocados e ministrados no ensino básico e a devida administração por parte dos gestores escolares. Aparentemente, com todo este manancial esperam-se bons resultados escolares que se traduzem em altos índices de aproveitamento, bom desempenho dos alunos e sua reintegração social nas comunidades.

As dificuldades de prover o quê na maioria dos aspectos acima arrolados mostram que, apesar do esforço do governo em garantir uma boa qualidade de ensino, subsistem ainda algumas dificuldades no nível das políticas educacionais. Segundo Timbane (2014), não se pode deixar de observar que a qualidade do ensino deixa a desejar, pois procura satisfazer as estatísticas dos financiadores internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Mundial Internacional, deixando cidadãos em estado de analfabetismo funcional.

Corroborando com o pesquisador, as políticas educacionais moçambicanas se preocupam com o número de aprovados em cada ano e em cada série (classe), deixando de lado a qualidade, que, a meu ver, é a mais importante. Os professores se sentem “pressionados” em fornecer

estatísticas positivas no fim do ano sem que haja uma observação profunda da qualidade de ensino. Há pouco investimento nas infraestruturas, havendo até o momento, turmas que funcionam ao relento (as famosas ‘salas-sombra’, ‘salas-machimbombo’, ‘salas-improvisado’).

Moçambique é o local escolhido para esta pesquisa pelo fato de apresentar, de forma recorrente, um número considerável de alunos que concluem o ensino básico (nas regiões periféricas e rurais) sem que tenham desenvolvido as competências necessárias no letramento, que lhes dariam autonomia de representar suas ideias em português, e sem que tenham adquirido as quatro habilidades essenciais, nomeadamente: leitura, escrita, compreensão oral e compreensão escrita. E, com esta pesquisa, espero contribuir na melhoria de qualidade de ensino-aprendizagem em Moçambique particularmente para a redução do índice de fracasso escolar no ensino básico.

O Instituto Nacional de Estatísticas (INE 2016) revela, nos seus dados, que Moçambique é um país subdesenvolvido, que, a partir de 1987, introduziu programa de reajustamento econômica (PRE), na tentativa de reduzir os níveis de pobreza; contudo, os resultados deste programa não foram satisfatórios, embora alguns setores da sociedade afirmem que, no começo de 1987, os índices de pobreza eram de 72,5%, e, em 1997, eram de 69,4% e baixaram para 54,7% em 2012. Apesar destas melhorias, a pobreza continua elevada nas zonas rurais. Assim, na zona rural, ela se situa em 55.3%, agravada por alguns focos de instabilidade político-militar, que se registram desde o ano de 2013. Estas taxas de pobreza e os problemas político-militares contribuem diretamente para os problemas da educação no país já que afetam o povo e população estudantil.

Foi neste contexto que o país subscreveu³ vários documentos internacionais comprometendo-se a envidar esforço para que todos os moçambicanos tenham acesso à educação, sem, no entanto, deixar de lado componente “qualidade”. Dentre esses documentos, destacam-se: a Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada em Jomtien, na Tailândia, a Declaração sobre Educação para Todos, em Dakar, no Senegal, e a Declaração Mundial sobre a população em Desenvolvimento. Apesar deste esforço do governo, a resposta dos gestores de educação a esses documentos mostra-se ineficaz, visto que falta uma visão global e apurada sobre as reais necessidades de desenvolvimento do sistema educativo, o que dificulta a implementação

³ Moçambique subscreveu várias Declarações, como: Declaração de Jomtien (1990), Salamanca (1994) e Dakar (2000). Mas antes já haviam sido subscritas outras, como: Washington (1961), (1968); Paris (1962); Berlim (1963); Abidjan (1964); Trípoli (1966); Genebra (1963); (UNESCO, 1975, p.6-9).

dos planos elaborados. Ou seja, apesar destas subscrições, persistem em Moçambique dificuldades de acesso aos conhecimentos formais.

Essas dificuldades resultam de vários fatores, sendo um deles a língua portuguesa, falada e escrita apenas pela minoria da população moçambicana. Isto porque, de acordo com a Declaração Universal de Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), no seu artigo 2: o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; o direito a dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas. Isto significa que, se o estado tivesse posto em prática esta declaração, provavelmente, haveria certa melhoria na educação moçambicana; uma vez que escola prepara/forma cidadãos para inseri-los na sociedade e não desvinculá-los da sua cultura e do seu povo.

Segundo o Portal do Governo (2016⁴), a República de Moçambique, cuja capital é Maputo, foi antiga colônia de Portugal e obteve a sua independência em 25 de junho de 1975. Situa-se na zona da costa oriental da África, com uma superfície de 801.590km², e uma extensão de 2.515 km e tem uma fronteira terrestre de 4.330 km, situado entre os paralelos 10, 27° e 26, 52° de latitude sul e entre os meridianos 30, 12° e 40, 51° de longitude leste. Faz fronteira a norte com a Tanzânia, a noroeste com o Malawi e a Zâmbia, a oeste com o Zimbabwe e a África do Sul, ao sul com a Suazilândia e a África do Sul, e a este é banhada pelo Oceano Indico.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2016), Moçambique tem uma população estimada em 26 milhões de habitantes, dos quais 13.663.299, correspondente a 51,7%, do sexo feminino, e 12.760.324, equivalente a 48,3%, do sexo masculino. Sendo que 30% vivem nas zonas urbanas e periféricas e os 70% nas zonas rurais. No que diz respeito à divisão administrativa, Moçambique é constituído por 11 províncias (Maputo Cidade, Maputo Província, Gaza, Inhambane, Sofala, Manica, Tete, Zambézia, Nampula, Niassa e Cabo Delgado) e 128 distritos.

O PIB per capita do país ronda os \$592, sendo que cerca de 50% ou 60% da população moçambicana vive abaixo da linha de pobreza (PEE, 2012-2016 & BM, 2014). Em 2013, Moçambique continuava sendo um dos países mais pobres do mundo, encontrando-se em 178º lugar no que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e tendo uma das mais baixas expectativas de vida do mundo, com cerca 42 anos idade. O país, além de ter uma das maiores

⁴ Disponível em: <<http://www.portalgoverno.gov.mz/por/moçambique>>acesso em: 12 de novembro de 2016.

taxas de mortalidade infantil no mundo, apresenta também altos índices de prevalência de HIV (FOX; SANTIBAÑEZ ET AL., 2012⁵).

Moçambique é um país rico em vegetação e fauna, possuindo reservas minerais, tais como, o carvão mineral, gás natural e petróleo, que estão em pesquisa e prospecção, sendo que a atividade predominante e base econômica do país é a agricultura. Importa também referir que cerca de 70% da sua população encontra-se em zonas rurais e tem como base de sustento a agricultura subsistência.

Vale observar que, das antigas colônias portuguesas na África, Moçambique é o país mais populoso com perto de 26 milhões de habitantes. O país passou por 26 anos de conflitos armados, 10 dos quais referentes à luta anticolonial, que deu origem à independência, em 1975, dirigida pela Frente de Libertação Nacional de Moçambique (FRELIMO⁶), e outros 16 de guerra civil que se sucederam logo após a independência, dirigida pela Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO⁷). Esta terminou em 1992, com a assinatura dos Acordos Gerais de Paz entre o Governo de Moçambique e a RENAMO. Com este marco histórico, em 1994, o país realizou as suas primeiras eleições multipartidárias, ganhas pela FRELIMO.

A história de Moçambique encontra-se documentada a partir do século X, segundo Serra (1983), quando um estudioso viajante árabe, Al-Masudi, descreveu uma importante atividade comercial entre as nações da região do Golfo Pérsico e os “Zanj” (os negros) do “Bilad de Sofala”, que incluía grande parte da costa centro-norte do atual Moçambique. Um emir árabe muçulmano de nome Mussa ibn Bique foi o primeiro governante conhecido de Moçambique antes da invasão portuguesa da região, durante a década de 1450 e no período que antecedeu à conquista colonial de grande parte da África. Quando Vasco da Gama chegou pela primeira vez a Moçambique, em 1498, já existiam entrepostos comerciais árabes e uma grande parte da população tinha aderido ao Islã. Porém como surge esse nome de Moçambique?

De acordo com Serra (1983), relatos contam que ao fazer o primeiro desembarcar nas terras moçambicanas, os portugueses a chamaram de “**Terras de Mussa ibn Bique**” em homenagem ao seu governante, mas ao passar dos anos, como acontecera em outras regiões colonizadas, o

⁵ <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4609895/>.

⁶ Frente de Libertação de Moçambique, frente criada em 1962 para dirigir a luta contra o colonialismo português, e, o partido obteve a independência, e também é o partido no poder.

⁷ Resistencia Nacional Moçambicana, partido que lutou para o fim do partido único e introdução do multipartidarismo, é o maior partido de oposição no país.

nome da terra começou a ser simplificado para facilitar a pronúncia, então de Terras de Mussa ibn Bique, o lugar passou a se chamar apenas por Moçambique.

Figura 1 - Mapa de Moçambique



Fonte: Portal do Governo, 2016.

O pesquisador Gómez (1999) relata que a escola formal ou institucional em Moçambique surgiu com as missões religiosas que tendiam a civilizar o nativo, e os seus pressupostos primordiais que ainda se fazem sentir, apesar da independência nacional perante o colonizador português. Segundo Gómez (1999, p.39) “a escola foi criada em Moçambique em 1865 depois da implementação da 1ª regulamentação do ensino nas colônias em 02 de abril de 1845, primeiramente para filhos dos colonos que lá viviam, mais tarde para os indígenas”.

É uma terra bastante vasta e rica em línguas africanas chamadas BANTU⁸ (segundo Guthrie (1907-1971) o termo bantu, que designa os povos e as línguas, pode ser traduzido como 'gente', 'pessoas', 'humanos' e tem sua origem na raiz lexical 'ntu', com o prefixo da classe nominal 2 'ba', os quais são bastante recorrentes nas línguas da família bantu). Este termo designativo foi inicialmente proposto por William Bleek (1862⁹) e vem sendo, desde então, utilizado para se referir às línguas que pertencem à família linguística bantu. Existem também algumas asiáticas, e tem o português como língua oficial. Esta foi uma escolha política, feita pelo regime da FRELIMO para travar e acabar com o tribalismo na época da independência. Contudo, neste período, cerca de 90% da população moçambicana era analfabeta (ARTIGO 9º E 10º DA CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2004).

Embora a escolha do Português, como língua do Estado, tenha sido feita pelo governo, ela teve motivações políticas. Porém, observa-se que a maioria da população moçambicana vive nas zonas rurais, onde a pobreza e a falta de escolas – principal meio de aprendizagem do português – são uma realidade. Desse modo, a maior parte da população moçambicana não domina a língua Portuguesa (doravante L2), havendo casos de moçambicanos que não compreendem completamente essa língua. Além disso, Moçambique é um território onde predomina o uso das línguas bantu (L1), que, pela sua natureza cultural, são predominantemente orais, embora se fale L2 em alguns casos com frequência, esta ação não representa nada para uma criança que vive nesta família, já que esta L2 está mesclada com as L1. Um terceiro aspecto está ligado ao fato de a escola não promover o contato com a L2, a partir da experiência de escolarização nas línguas maternas, tornando-se uma tarefa difícil, já que não existe o ensino massivo em línguas maternas. Ademais, existe um número exíguo de escolas por província e porque na maioria da população não tem acesso ao ensino pré-escolar por falta de recursos, já que o estado não garante este ciclo de ensino.

A partir destes elementos, associado à representação negativa sobre as línguas locais, em alguns alunos, (um sentimento de rejeição e de autoexclusão decorrente de um sistema educacional até, certo ponto, preconceituoso), tem sido difícil à transição das L1 à L2, o que se

⁸ Línguas faladas na África subsaariana e também em Moçambique, os bantos são um grupo etnolinguístico localizado principalmente na África subsaariana, que engloba cerca de 400 subgrupos étnicos diferentes Disponível em: <http://www.mz.one.un.org/por/Moz/Historia-de-Mocambique> acesso em 28.09.016

⁹ Segundo Guthrie (1967-1971), a denominação línguas bantu equivale a língua de pessoas. Tal designação decorre das constatações do linguista alemão Willian Bleek, que estabeleceu que cerca de 300 línguas faladas na região da África Sul do Equador usavam o mesmo termo para designar pessoa-*muntu*.

assemelha como um dos fatores relevantes do fracasso escolar; o fato de não haver um processo intermediário abrangente de aprendizagem formal nas línguas nativas, através do qual o aluno aprenderia escrever, fazer cálculos aritméticos na L1, para depois passar à língua oficial, é, também, a provável causa deste fracasso e, ainda, à maneira de como esta escola cotidianamente trabalha na integração destes alunos.

A origem deste fracasso reside na transição difícil no pensamento do aluno da língua nacional para o português e em seguida para a escrita, que não é o seu hábito cultural; o aluno precisa ouvir e traduzir numa outra língua para poder compreender para depois escrever. Sabe-se que escrever é difícil, e ainda ter que escrever sem o sentido cultural exigido na língua padrão é mais difícil, a L2 exige um bom nível de abstração, diferente das L1 .

Vygotsky (2003) afirma que, escrever exige uma ação de análise deliberada, isto é, quando a criança fala tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem consciência das operações mentais que executa. Mas, quando escreve tem de tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabetos que tem de ser memorizados e estudados de antemão.

Esta transição torna-se difícil aos alunos porque, segundo o autor, esta cultura letrada não faz parte dos hábitos culturais destes alunos, pois no fim acaba por fragmentar os próprios alunos, que, desde cedo, passam a reconhecer seus limites a partir de um modelo externo estabelecido e regulado pela escola. Nesta tentativa de “aprendizagem”, eles iniciam um processo de negação de si e de sua realidade, aceitando e passando a incorporar um sentimento de menos-valia, inferioridade e, no fim, fracasso na comunicação na L2.

Esta situação é resultado das políticas linguísticas de Moçambique produto da imposição histórica do português num contexto multilíngue, no qual a transição meio impostora para começar, é acompanhada da falta de lógica interna da língua da família à língua de formação intelectual dos alunos. A transição da cultura acústica para a cultura letrada não importa em que língua for, deveria ser feita na língua de socialização das crianças, porque a língua de socialização é também o seu meio de aprendizagem. Resultante desta imposição política unilateral da L2, que é uma língua estrangeira para as crianças das zonas rurais e periferias, esta dissertação tem o seguinte objetivo geral:

- Caracterizar a dificuldade de apropriação da língua portuguesa no contexto escolar de Moçambique, a partir da análise da situação do bilinguismo que caracteriza o contexto social do país.

Constituem objetivos específicos:

- Analisar no ensino fundamental moçambicano a presença ou não de aspectos que respondam à diversidade linguística e ao ensino bilíngue;
- Explorar os problemas e desafios decorrentes da adoção em Moçambique da L2 como língua de Unidade Nacional, à luz das categorias de *nacionalidade* e de *identidade nacional*;
- Caracterizar fenômenos como: socialização, letramento e cultura acústica no que diz respeito ao seu impacto na escolarização, bilinguismo e ensino bilíngue;
- Discutir em que medida a herança linguística preconceituosa colonial impacta nas políticas e direitos linguísticos, com particular olhar ao ensino bilíngue como ponto de partida para educação intercultural em Moçambique.

Com vista à materialização dos objetivos elencados, constitui a seguinte pergunta de pesquisa: *de que modo o programa de ensino da língua Portuguesa se traduz nas práticas pedagógicas para a formação de leitores e produção de textos nas escolas públicas onde a maioria dos alunos tem as línguas bantu como línguas maternas?*

Esta discussão justifica-se pelo fato de o Português ser uma língua pouco acessível para a maioria das crianças das zonas suburbanas e rurais. De acordo com Lopes (1999), a falta de professores qualificados, o uso de programas desajustados à realidade do aluno, a falta de livros, o fraco apoio de alguns pais na elaboração de trabalhos de casa (porque estes não falam a L2), constituem alguns dos fatores que dificultam a aprendizagem dessas crianças. Aliás, na prática o processo de ensino foi sempre realizado num contexto plurilíngue, mas não se chegou a considerar a importância das línguas moçambicanas *bantu* no processo de aprendizagem desta língua. Essa situação torna difícil, em nosso entender, o processo de transição da cultura oral para a cultura cartesiana ocidental, já que a maior parte dos alunos é oriunda de culturas orais e ágrafas. Esta prática lembra-nos o passado colonial no qual os nativos deveriam ir à escola para aprender a língua e a cultura portuguesa, porque as suas línguas eram consideradas “dialetos” e algo primitivo, numa clara demonstração de preconceito linguístico.

A metodologia de pesquisa é de carácter qualitativo, se apoia na interdisciplinaridade conceitual tem como base a Educação mobiliza algumas áreas como: Sociolinguística, Sociologia, História, Geografia, Antropologia e Psicolinguística. A opção por uma abordagem interdisciplinar se deve às faces e aos mecanismos funcionais do tema proposto, que, a meu ver, demanda saberes de outros domínios da ciência, tendo em conta que nesta pesquisa perspectivou a maximização dos conhecimentos, recorrendo-me ao estabelecimento de pontes de convergência entre as ciências, de modo a tornar possível esta pesquisa. Trata-se de uma tentativa de emparelhamento das teorias e fundamentos epistemológicos destas áreas na construção e suporte argumentativo da pesquisa.

De acordo com Reynaut e Zononi (2011), a prática da interdisciplinaridade conceitual trata de questões teóricas e epistemológicas, surgidas do próprio movimento de reflexão científica e que, partindo do reconhecimento da impossibilidade de se operar uma censura radical entre dimensões imateriais da realidade, tem por objetivo ligar conceitos de carácter transversal e reexamina em profundidade a definição do objeto científico e os processos da produção do saber. Por sua vez, Moita Lopes (2006) diz que, na interdisciplinaridade, a lógica de uma teoria é posta a operar dentro de uma outra sem que a última seja reduzida à primeira (MOITA LOPES 2006, p.100). Portanto, a interdisciplinaridade pode ser entendida como sendo uma procissão que se faz aos diferentes ramos do conhecimento para buscar as mais-valias de cada ciência.

Foi consultada bibliografia que aborda questões inerentes à política linguística em Moçambique como: Inquérito Sócio linguístico (MOZ/708/002-INDE), Principal Legislação de Educação BR's: 1977-1990, além da Constituição da República de Moçambique (CRM), como a lei mãe, e do Plano Estratégico da Educação (PEE).

Estruturalmente, o trabalho compreende quatro capítulos:

O texto na sua introdução apresenta uma base histórica e contextual de Moçambique, sua localização, a divisão administrativa, a situação político económico e social de forma resumida. No primeiro, apresento o conceito de educação e caracterizo o ensino básico em Moçambique, caracterizo de forma particular o ensino bilíngue, com objetivo de analisar aspectos que respondam a presença ou não de diversidade linguística no ensino fundamental.

No segundo apresento, dentre outros aspectos um breve historial das línguas de Moçambique, com a finalidade de explorar os problemas e os desafios decorrentes da adoção em

Moçambique da língua portuguesa como língua de Unidade Nacional, à luz das categorias de nacionalidades e de identidade nacional.

No terceiro, dentre vários assuntos caracterizo fenômenos como: socialização, letramento, cultura acústica para analisar o impacto desses fenômenos no ensino, e ainda neste capítulo caracterizo o bilinguismo e o ensino bilíngue em Moçambique. O objetivo é compreender como se sustenta esse fenômeno cognitivo de ter duas línguas ou mais em contato, situação essa, a partida na escola todas as outras línguas são negligenciadas e só o português é que é usado.

Por fim, no quarto capítulo discuto a questão da herança preconceituosa, focando o ensino colonial e suas consequências na educação e na sociedade atual, olhando para o ensino bilíngue, com objetivo de explorar as questões linguísticas, capazes de responder às questões de uma sociedade multicultural, sem deixar de observar os direitos linguísticos, e termino com um olhar do ensino bilíngue como partida para uma educação intercultural.

Em seguida, apresento as conclusões que se fundem na necessidade do reconhecimento formal das línguas nacional em Moçambique como línguas de ensino e de comunicação institucional porque elas são faladas e usadas por cerca de 70% da população moçambicana, com o seu uso sistemático iria reduzir a difícil transição das línguas bantu para o português. Juntamente com o português que é a língua de socialização secundária, em momento algum esta língua deve ser negligenciada porque é com ela que os indivíduos podem ter uma ascensão social como: a formação profissional, aceder a informações de outras comunidades ou sociedades, poder interagir com pessoas do Mundo, já que as L1 são faladas em áreas restritas ou regionais.

1 EDUCAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE, ENSINO BILÍNGUE E SEU PROGRAMA EXPERIMENTAL

Este capítulo apresenta o conceito de *Educação* e caracteriza a educação e o ensino básico em Moçambique, particularmente o ensino bilíngue.

1.1 Educação formal

O termo educação, em sentido amplo, significa, segundo Gómez (1999), o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte. A educação vai se formando através de situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida. O conceito de educação engloba o nível de cortesia, delicadeza e civilidade demonstrada por um indivíduo e a sua capacidade de socialização. De acordo com o filósofo teórico da área da pedagogia René Hubert (1976),

a educação é um conjunto de ações e influências exercidas voluntariamente por um ser humano em outro, normalmente de um adulto em um jovem. Essas ações pretendem alcançar um determinado propósito no indivíduo para que ele possa desempenhar alguma função nos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma sociedade (HUBERT, 1976, p.94).

Para o contexto moçambicano, o MEC (2003) define a educação, no sentido formal, como sendo todo o processo contínuo de formação e ensino-aprendizagem, que faz parte do currículo dos estabelecimentos oficializados de ensino, sejam eles públicos ou privados. Entretanto, em Moçambique, como em qualquer parte do mundo, além da educação formal temos, também, a educação informal. A educação informal corresponde, por exemplo, aos *ritos de iniciação*, que têm por objetivo transmitir normas e valores de uma sociedade, preparando a criança para a vida adulta. Contudo, em certos aspectos, essa educação (informal) tende a entrar em contradição com a educação formal. Isto porque, “muitas práticas socioeconômicas e a divisão social do trabalho na comunidade, que constituem aprendizagens no âmbito da educação familiar, são fatores que,

muitas vezes, condicionam a participação das crianças nas atividades escolares e põem em causa o próprio valor da escola” (MEC, 2003, p.12).

Gómez (1999) considera que o ensino formal em Moçambique começou em 1865, no tempo da colonização, e a L2 era usada como instrumento de ensino e também estratificação social. Portanto, quem não tinha proficiência perdia os seus direitos de cidadão, era excluído e não podia tornar-se em cidadão “assimilado”¹⁰, categoria que lhe permitia a ascensão social. A assimilação foi uma parte da submissão cultural que os portugueses impuseram aos moçambicanos, subvalorizando as línguas nacionais e culturas locais, diferentes das colônias Inglesas, onde o colonizador tinha pouca intromissão em questões da língua e cultura. Assim, o ensino na época colonial era segregacionista, porque não olhava para a questão da cultura local, e porque, também, o objetivo era obter uma mão de obra mal remunerada para a máquina governamental e nunca pensaram na integração desses sujeitos nas suas comunidades. Esta situação ainda persiste nas comunidades moçambicanas, pois quem não domina a L2 tem problemas para se enquadrar na vida social, além de sua cultura de origem.

1.2 Caracterização do sistema de educação em Moçambique

A educação constitui uma das prioridades do governo de Moçambique na luta contra o analfabetismo e a pobreza. Patel & Cavalcante (2013), fazendo uma retrospectiva histórica, consideram que, desde a libertação de Moçambique do domínio colonial português, a educação se constituiu um pilar das políticas governamentais, que estabeleceram objetivos e metas ambiciosas visando à superação do grande atraso herdado pelo setor. Nesse período, segundo o Plano Estratégico de Educação (PEE 2012, p. 23), se “assistiu uma forte expansão da rede e dos efetivos escolares, como resultado da nacionalização da educação no período pós-independência”.

Como resultado desse esforço, em 1982, decorridos apenas sete anos da proclamação da independência nacional, o país aproximava-se da situação de universalização do acesso ao ensino

¹⁰ Condição pela qual o nativo poderia ascender à categoria de auxiliar administrativo, mas para tal ele devia obedecer à doutrina Cristã, renunciar a sua cultura e ter aprovado no ensino rudimentar.

básico, apenas não concretizado devido ao conflito armado¹¹ que assolou o país. Conforme o PEE (2012), como consequência do conflito armado, verificou-se uma redução significativa de rede escolar e uma estagnação do número de alunos.

Com a assinatura dos acordos gerais de paz em Mocambique, em 1992, entre o Governo de Moçambique e a Renamo, restabeleceu-se na educação o processo de alfabetização, desta feita com muita escassez de recursos humanos, materiais e financeiros e relegada a um plano secundário devido a políticas impostas pelo FMI e pelo Banco Mundial, que priorizavam somente o ensino básico formal de crianças e voltou-se a priorizar a alfabetização e educação de adultos (PATEL; CAVALCANTE, 2013).

Em Moçambique existem dois tipos educação: informal e formal, como já me referi anteriormente. No entanto, este trabalho não abordará o ensino informal, porque ele não faz parte deste estudo. Abordará, portanto, a educação formal, aquela que se realiza em instituições de ensino, no qual a L2 é a base, enquanto meio de comunicação no ensino-aprendizagem. Trata-se de um tipo de educação em que quem não domina esta língua fica condenado ao insucesso no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Timbane (2009), a maioria das crianças moçambicanas chega à escola (aos 6 anos) com pelo menos uma língua nativa, que constitui a L1. Essa L1 é proibida no recinto escolar, nas salas de aulas e na comunicação escolar. Até as línguas estrangeiras (inglês e francês) têm espaço livre na escola, exceto as línguas nativas, que são as línguas maternas da maioria das crianças. Classificamos os alunos moçambicanos em dois tipos segundo a língua materna que trazem do seu meio familiar: (a) aqueles que têm o Português como língua materna e (b) aqueles que têm o português como língua segunda.

Concordando com Timbane (2009), todos os alunos, independentemente da sua língua materna, usam os mesmos livros (manuais escolares), recebem aulas na mesma sala. Busca-se igualdade no desempenho, nos dois tipos de alunos e o resultado desse método são as reprovações constantes, bem como a fraca qualidade do ensino. No entanto, sabe-se que a igualdade não é homogeneizar, mas sim reconhecer a diferença nos alunos, que provêm de origens sociais e culturais diferentes. Sendo assim, faz-se a seguinte pergunta: qual dos dois alunos fará mais esforço ou qual dos dois precisará de mais atenção? É lógico que aqueles que

¹¹ Foi um conflito armado, entre o Exército de Moçambique e a RENAMO (Resistencia Nacional de Moçambique), que ocorreu um ano após a independência de Moçambique e durou 16 anos (1976-1992).

têm o português como língua materna não terão as mesmas dificuldades de transição para a escrita em relação aos que têm o português como L2.

A adoção do português como língua oficial em Moçambique consistiu na justificativa do imperativo da união dos combatentes durante a luta armada, uma vez que havia entre estes a diversidade linguística. Estes pressupostos vêm expressos no Seminário realizado pela FRELIMO¹² em julho de 1971:

não existe língua de maioria no nosso país. Escolher uma das línguas moçambicanas como língua nacional seria uma opção arbitrária que poderia ter sérias consequências [...] Fomos, por isso forçado a utilizar o português como nossa língua de ensino e para comunicação entre nós (LOPES, 2004c, p.20).

Como se pode depreender, tratou-se de uma decisão política, feita por políticos e não por pedagogos conhecedores da matéria. Em 1983, foi introduzido o Sistema Nacional de Educação (SNE), sistema esse que ainda se encontra até os dias atuais, porém sempre revisto de modo a torná-lo mais atualizado. De acordo com Lopes (2004c), se consagrou a situação anterior, o desenvolvimento das capacidades e qualidades da personagem de uma interação oral e escrita entre os indivíduos. Para o autor, este sistema permeia a generalização do uso da L2, como língua de unidade nacional e foi visível a exclusão da possibilidade de as línguas nacionais desenvolverem essa capacidade.

1.2.1 Organização do ensino básico em Moçambique

A educação em Moçambique organiza-se em ensino pré-escolar, ensino escolar e o ensino extraescolar. Este primeiro ensino é realizado e assegurado pelas creches ou infantários para crianças com idade inferior aos seis anos.

O Ensino Pré-escolar não é parte integrante da escolaridade regular, de acordo com a lei 6/92, de 6 de Maio. A rede do Ensino Pré-escolar é constituída por instituições públicas, privadas e comunitárias, cuja criação cabe à iniciativa dos órgãos governamentais ao

¹² Frente de Libertação de Moçambique, criada a 25 de junho de 1962 na Tanzânia, como fusão de três movimentos (MANO, UNAMI, UDENAMO), que lutavam contra o regime português de forma separada, onde cada grupo lutava para libertar o território, conforme a proximidade das línguas e culturas.

nível central, provincial ou local e de outras entidades coletivas ou individuais, nomeadamente, associações de pais e de moradores, empresas, sindicatos, organizações cívicas, confessionais e de solidariedade. Destina-se a crianças menores de 6 anos, a fim de complementar a educação familiar, com a qual deve estabelecer uma estreita relação. A sua frequência é de carácter facultativo. Ao MINED¹³, em coordenação com o MISAU¹⁴ e o MMCAS¹⁵, compete definir normas gerais do funcionamento do Ensino Pré-escolar, apoiar e fiscalizar o seu funcionamento (PCEB, 2003, p. 25).

O segundo compreende o ensino geral, formado por dois níveis, a saber, primário e secundário. O ensino primário (EP) compreende o 1º e 2º grau (EP1 e EP2), que vai desde a 1ª a 5ª classe e da 6ª a 7ª classe, respectivamente. Atualmente, o ensino básico está subdividido em ciclos, sendo o 1º ciclo (1ª a 2ª classe), o 2º ciclo (3ª a 5ª classe) e o 3º ciclo (6ª a 7ª). O ensino primário era praticado, tradicionalmente, em escolas separadas, de 1ª a 5ª classe numa escola e de 6ª a 7ª classe numa outra escola, mas atualmente em algumas escolas do país, estão sendo praticadas na mesma escola e recebe o nome de EPC (Escola Primaria Completa). O ingresso para o Ensino Básico é feito aos seis anos de idade, devendo o aluno concluí-lo, em princípio, aos 12 anos, como se pode ver na tabela abaixo.

Tabela 1 - Organização da estrutura curricular do Ensino Básico em Mocambique

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

Fonte: Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB, 2003, p.25).

Em termos de objetivos para cada ciclo, o PCEB (2003) descreve que o 1º ciclo visa desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas, a saber: somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relação com outras pessoas, consigo próprio e como meio.

O 2º ciclo aprofunda os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no 1º ciclo e introduz novas aprendizagens relativas às Ciências Sociais e Naturais sem, contudo, querer dizer

¹³ Ministério da Educação e Desenvolvimento.

¹⁴ Ministério da Saúde.

¹⁵ Ministério da Mulher, Criança e Ação Social.

que estas matérias não sejam abordadas no 1º ciclo. Neste âmbito, visa ainda levar o educando a calcular superfícies e volumes.

O 3º ciclo, correspondente ao 2º grau, além de consolidar e ampliar os conhecimentos, habilidades adquiridos nos ciclos anteriores, prepara o aluno para a continuação dos estudos e/ou para a vida.

Tendo em conta esta realidade, ainda com a mesma fonte, pretende-se que, ao concluir o ensino básico, o graduado tenha adquirido conhecimentos, habilidades e valores que lhe permitam uma inserção efetiva na sua comunidade e na sociedade moçambicana em geral. Cabe ao Ensino Básico formar um aluno capaz de refletir, ser criativo, isto é, capaz de se questionar sobre a realidade, de modo a intervir sobre ela, em benefício próprio e da sua comunidade (PCEB, 2003). Passados quatro anos após a independência, realizou-se um seminário de ensino do Português por se ter constatado que havia número significativo de alunos que tinha muitas dificuldades no acesso aos conhecimentos formais, causadas por dificuldades na L2. Desse modo, o Estado decidiu introduzir o ensino bilíngue em regime experimental em 1993.

1.3 Ensino bilíngue dentro da diversidade cultural

O programa de educação bilíngue em curso é de carácter transitório, voltado essencialmente para a solução dos problemas linguístico-escolares das crianças bilíngues, fato digno de reflexão sobre a dimensão do bilinguismo em Moçambique, onde existem vários tipos de bilinguismo. Há bilíngues consecutivos, aqueles que têm como língua materna uma língua nativa; porém a partir dos quatro ou cinco anos aprenderam o português e apresentam bastante variação em termos de competência nesta língua. Há bilíngues simultâneos, que possuem duas línguas maternas (língua nativa e o português). Há um terceiro grupo, que apenas tem um contato bastante superficial com o português e são falantes de uma língua nativa.

No ensino moçambicano, como tínhamos referenciado no começo do trabalho, há uma grande dificuldade de alunos progredirem com os seus estudos nas fases iniciais, devido à difícil transição de uma cultura oral bantu para a cultura do português. No seu estudo sobre o ensino primário, em Maputo, Timbane (2009) afirma que a maior parte dos alunos que frequenta o

ensino primário são crianças que entram na escola enquanto não falam e não escrevem em português. O autor enfatiza que mesmo aqueles que aprendem o português na família têm enormes dificuldades de se comunicar na sala de aulas (TIMBANE 2009).

Nos primeiros anos pós-independência, verificou-se um crescimento acentuado das taxas brutas de admissão no sistema de ensino, “o português foi adotado como língua nacional e [...] desenvolveram-se esforços ainda maiores para aumentar os conhecimentos da língua e alfabetizar as pessoas” (NEWITT, 1997, p.40), “mas nos anos que se seguiram, houve um declínio sucessivo que atingiu uma taxa bruta de escolarização de 50,8%, em 1989” (op. cit., p.40). Esta realidade não estará, com certeza, alheia à prolongada guerra civil de 16 anos vivida em Moçambique que, além de criar uma situação econômica e política devastadora, destruiu parte da rede escolar existente no país.

Diante de um contexto linguístico diversificado, formado por línguas de várias origens como: africanas (Bantu), europeia, asiática e algumas do Oriente Médio, sendo as línguas de origem bantu as mais faladas, Nhampoca (2015) afirma que, apesar dessa permeabilidade de uso das L1, o português é até o momento a única língua oficial do país, adotado como língua dos moçambicanos durante a preparação e o decurso da luta armada de libertação nacional (1962-1974) e posteriormente como língua de unidade nacional depois da independência em 1975. Contudo o português foi durante muito tempo a única língua de ensino num país em que a grande maioria tinha uma L1 como materno o que começou a se refletir no ensino, com recorrentes altas taxas de reprovação (NHAMPOCA, 2015, p.3).

Apercebendo-se deste quadro sombrio e também as pressões vindas da sociedade, o governo realizou em Maputo o primeiro Seminário Nacional sobre Ensino da língua Portuguesa, em 1979, no qual promoveu um debate com acadêmicos, congregações religiosas e sociedade civil, para perceber as reais preocupações do ensino. E foi nesse encontro que se destacou a necessidade de aprofundar o estudo das línguas moçambicanas de modo a poderem desempenhar um papel importante no desenvolvimento científico e cultural do país, porque se notou que a maior parte das crianças tinha enormes dificuldades em adaptar-se na L2.

Foi este encontro que contribuiu para a criação do Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas (NELIMO), na Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Nos anos 1990, são financiados vários projetos de universidades e ONGs para o estudo de questões do bilinguismo e das línguas bantu faladas em Moçambique. O MEC em parceria com

Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) promoveu, em 1993, numa fase experimental de educação bilíngue o Projeto de Ensino Bilíngue em Moçambique (PEBIMO), que introduz as línguas bantu no ensino básico em algumas escolas de duas províncias: Tete e Gaza.

No ano de 2003, o MEC pressupõe que os alunos devem ter oportunidade de acesso às línguas locais por forma a estabelecerem contato com a cultura moçambicana. Outra razão que justifica esta opção é que se aumenta a eficácia da comunicação em um contexto multilíngue, contribuindo assim para o reforço da unidade nacional, vista na ótica do projeto de construção de uma comunidade imaginada. É, neste âmbito, que se introduz esta segunda modalidade que consiste no uso destas línguas no ensino fundamental em todo o país, como disciplinas curriculares. Neste caso, “no ensino primário, a língua a adotar é da escolha da própria escola, podendo ser uma língua local (da zona) ou não” (MEC, 2003, p. 32-33).

No estudo sobre esta implementação das línguas nacionais no SNE, Lopes (2004c) afirma que:

ante a situação crítica a que se chegou ao domínio linguístico, o INDE, com apoio do governo moçambicano, do PNUD e do Banco Mundial, começou a desenvolver, em fase experimental desde 1993, um currículo bilíngue para crianças não falantes do português à altura do ingresso na escola. O projeto que teve o nome de programa de Educação Bilíngue em Moçambique foi aplicado no nível básico a partir da língua materna da criança, com passagem posterior para língua portuguesa nas fases seguintes (LOPES, 2004c, p. 460).

Diante dos vários modelos de educação bilíngue existentes, “ Moçambique optou por um modelo transaccional com algumas características de manutenção, por forma a garantir o desenvolvimento de um bilinguismo aditivo nos alunos” (op. cit., p. 153). No programa de educação bilíngue em curso no país para as crianças monolíngues em língua bantu, modela-se o programa transitório de educação bilíngue, nos padrões, que a seguir apresento com o apoio do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE, 2001).

1.3.1 Programa de ensino bilíngue

O programa do ensino bilíngue (PEBIMO) é um projeto desenhado pelo Estado com a ajuda do Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas (NELIMO) e o Instituto de Desenvolvimento da Educação (INDE), numa clara tentativa de travar o quadro sombrio que o ensino básico atravessava devido à

imposição histórica do português nos primeiros anos de escolarização dos alunos. É um programa que nasceu do primeiro seminário sobre o ensino da L2, onde foi constatada com real preocupação que a maioria dos alunos deste ciclo termina a escolarização básica com dificuldades de comunicação e conhecimento de conteúdos, isso com maior frequência nas zonas rurais e suburbanas. De seguida apresento o programa:

1.3.1.1 Primeiro ciclo (primeira e segunda classe)

A língua materna do aluno é o único meio de aprendizagem; a língua materna e o português são ensinados como disciplinas. No caso do português, o objetivo essencial responde ao desenvolvimento da oralidade para preparar a aprendizagem da leitura e da escrita nesta língua no 2º ciclo.

1.3.1.2 Segundo ciclo (terceira; quarta e quinta classes)

De acordo com o INDE (2001), este é o ciclo em que inicia o processo do bilinguismo gradual do meio de ensino, de L1 para a L2. Assim, no início da terceira classe, os alunos iniciam a aprendizagem da leitura e escrita em português, através de um processo de transferência das habilidades adquiridas na sua L1. Na terceira classe, o meio de ensino-aprendizagem ainda é a L1. Isto quer dizer que o professor fala a língua nativa, a língua de ensino-aprendizagem é ainda a língua nativa e o material didático é usado nesta língua. A partir da quarta classe, a L2 passa a exercer estas funções. Assim como no primeiro, neste ciclo a L1 e a L2 são lecionadas como disciplina.

A L1 continua a ser auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em disciplinas como Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais para explicar/clarificar conceitos difíceis.

Na quinta classe, os alunos são submetidos a um exame nacional com os alunos que terão seguido um currículo em que o meio de ensino é a língua portuguesa e espera-se que nesta fase já

possuam as competências necessárias para fazer este exame. Justifica-se, deste modo, a razão por que a transição ocorre relativamente cedo, a partir da terceira classe. O exame na quinta classe é uma medida transitória, prevendo-se que com a implementação de escolas completas (primeira a sétima classes) à escala do país haverá, somente, um exame nacional no final da sétima classe. Nessa altura, a transição do meio de ensino irá ocorrer a partir da quarta classe, proporcionando uma manutenção mais forte da L1, concorrendo, deste modo, para o desenvolvimento de um bilinguismo mais equilibrado.

1.3.1.3 Terceiro ciclo

Neste ciclo, segundo INDE 2001, a língua portuguesa é o único meio de ensino-aprendizagem e espera-se que os alunos já possuam um bom nível de desempenho, nesta língua bem como na L1. A L1 é lecionada como disciplina, somente, mas pode, eventualmente, servir como auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, à semelhança do que acontece em ciclos anteriores. No final deste ciclo, os alunos são submetidos a um exame nacional, o último do ensino básico, com a esperança de que tenham adquirido as competências necessárias em Língua Portuguesa para enfrentar os níveis de ensino posteriores (secundário técnico/profissional).

Entretanto, a missão da educação tem outras funções além de ensinar. Segundo Senna (2012), a educação é uma prática social e o seu maior objetivo é formar o indivíduo. Portanto, a missão da educação é formativa, de não somente transmitir conteúdos, mas, também, de ensinar as pessoas como viver em sociedade e conseqüentemente ajudar sua integração na comunidade.

A presente pesquisa é referente a sujeitos moçambicanos que tem pelo menos uma língua nativa (bantu) como sua língua materna, para compreender as dificuldades de adaptação desses alunos na L2 (português). Segundo Gonçalves e Diniz (2004), apud Timbane (2014), este aluno é um indivíduo que tem a L2 como segunda ou terceira língua, principalmente nas zonas suburbanas e rurais. São crianças que entram na escola e ouvem as primeiras palavras em L2 aos 7 anos normalmente com o professor. Isso faz com que tenham dificuldades acrescidas na aprendizagem. Pelo fato de os alunos não dominarem esta língua, a compreensão dos conteúdos em outras disciplinas fica seriamente afetada, impedindo o seu progresso escolar.

De fato, não são somente os alunos das zonas rurais e suburbanas que têm dificuldades de aprendizagem em L2, mesmo nas zonas urbanas, segundo explica Timbane (2014), é possível registrar dificuldades de aprendizagem por conta dessa língua. As crianças da cidade levam consigo uma variedade do português aprendido na família, que difere da variedade recomendada pelas gramáticas e dicionários usados na escola, o que cria dificuldades na comunicação.

Para Senna (1999), há uma crença errada, mostrando que a experiência de aprendizagem da língua escrita empregada por falantes de uma mesma língua oral é normalmente definida do ponto de vista pedagógico como parte do aprendizado da mesma língua materna. Tal crença, mais ou menos generalizada entre professores, de que ambos os códigos são equivalentes, seja na estrutura, seja no emprego social, faz com que não haja motivação para que se estabeleça distinção no aprendizado de um e do outro. Para o autor, esta crença não corresponde à verdade e exemplifica:

primeira e mais óbvia distinção que se pode fazer entre LO e LE é que quanto ao sinal empregado em sua representação e percepção, a LO é oral e percebida auditivamente, enquanto a LE é representada por sinais gráficos percebidos visualmente; 2ª a LO é naturalmente construída e empregada, enquanto a LE é artificial, 3ª a LO sempre aparece em sinal linear e contínuo, a LE é um conjunto de sinais descontínuos, uma vez que a LO e LE constituem códigos linguísticos e autônomos entre si, quando são empregues dentro de uma mesma comunidade linguística verificam-se interferências típicas de línguas em contato (SENNA 1991, p, 7-21).

Daí urge a necessidade de mudanças na política linguística, há que respeitar a variedade do português em Moçambique, e garantir a expansão do ensino bilíngue em todo o país, para diminuir o desperdício no investimento com educação.

1.4 Conclusão

Finda a caracterização sobre o ensino básico e o programa do ensino bilíngue em Moçambique, importa apresentar algumas conclusões encontradas nesta análise. O programa do ensino básico está bem desenhado porque permite que toda a criança com 6 anos tenha direito de frequentar a escola gratuitamente, fato que no passado não era possível. Mas falha na sua execução prática por não levar em conta a questão da diversidade linguística e cultural dos

alunos. Os alunos que não são das zonas urbanas enfrentam dificuldades no acesso aos conhecimentos formais, por conta da L2.

Apesar de o ensino bilíngue se encontrar ainda em regime experimental, ele constitui um programa que tem muitas vantagens, porque ajuda as crianças que não são fluentes em Português a interagir numa sala de aulas. Mas, este programa apresenta algumas desvantagens por ser de carácter transitório, no lugar de ter carácter adicional; por não abranger todas as línguas nacionais e, é ainda, por não haver material didático disponível em todas as escolas.

Entretanto, apesar de todos os problemas existentes neste modelo de ensino em Moçambique, o programa deve ser expandido por todo o país. No capítulo a seguir apresento alguns aspectos que caracterizam as línguas autóctones, o Português língua do estado, defino o conceito de língua, linguagem e identidade e termino com recurso a história, para analisar como as políticas linguísticas foram sendo adotadas e praticadas ao longo do percurso histórico.

2 SITUAÇÃO LINGUÍSTICA DE MOÇAMBIQUE

Neste capítulo apresento, dentre outros aspetos, uma breve história das línguas faladas em Moçambique, sua distribuição e sua caracterização gramatical. Apresento a situação do Português (enquanto língua oficial e, também, língua de “unidade nacional”), discuto ainda alguns conceitos, como *língua*, *linguagem* e *identidade*, e termino com o histórico das políticas linguísticas, desde o passado colonial até ao presente, e suas implicações na educação, com o objetivo de explorar os problemas e desafios decorrentes da adoção do Português como língua de “unidade nacional”, à luz das categorias de *nacionalidade* e de *identidade nacional*, como é que esses elementos históricos podem constituir fatores de inclusão ou exclusão no processo de ensino-aprendizagem no País.

2.1 Línguas praticadas em Moçambique

Moçambique é um país com cerca de 26 milhões de habitantes, que vivem em 11 províncias. Em termos linguísticos, além do Português, o País apresenta cerca de 40 línguas nativas. Moçambique é, portanto, um território marcado por uma diversidade de línguas, em sua maioria, de origem Bantu. Após a independência contra a colonização portuguesa, em 1975, foi institucionalizada a língua portuguesa como oficial, o que significa que toda a comunicação em nível da administração pública tem de ser feita em língua portuguesa.

Em termos classificatórios, as línguas bantu fazem parte do grupo bonuecongolesas, da família linguística nigero-congolesas, com mais de 400 línguas. São praticadas, sobretudo, nos países africanos a sul do Equador, por cerca de 300 milhões de pessoas. Estas línguas foram classificadas por Guthrie ([1967] 1971) em grupos, de acordo com zonas geográficas. Guthrie também reconstruiu o protobantu como a protolíngua deste grupo de idiomas. A atual abrangência do grupo linguístico deve-se a sua expansão que provavelmente ocorreu há aproximadamente 2000 anos, do Sul dos Camarões, passando dos Grandes Lagos, até o Sul do continente.

Em 1989, realizou-se o Primeiro Seminário de Padronização das Línguas Bantu com a ajuda da NELIMO. Segundo esta padronização, que seguiu os passos Gutrie ([1967] 1971), a classificação das línguas foi baseada em traços fonéticos, e agrupou-as em zonas, codificadas em letras maiúsculas de (A – S). As línguas moçambicanas distribuem-se em quatro zonas, nomeadamente G, N, P, S, de Norte a Sul de Moçambique, e em oito grupos linguísticos: Swaili, Yau, Makhua-Lomwe, Nyanja, Nsenga-Sena, Shona, Tswa-Ronga, Copi. No caso da zona Sul, onde sou proficiente, as línguas pertencem à zona S, onde temos o grupo S50, Tswa-Ronga, e o grupo S60, Copi. Cada grupo apresenta certo número de línguas.

- S51: Xitwa; S52: Xigwamba; S53: Xichangani; S54: Xironga; S55: Xihlengwe.
- S61: Cicopi Cilenge); S62; Gitonga.

De acordo com NELIMO (1989), a característica gramatical mais proeminente dos idiomas bantu é o uso extensivo de prefixos. Cada substantivo pertence a uma classe e cada idioma pode ter aproximadamente dez classes. A classe é indicada por um prefixo no substantivo, como também em adjetivos e verbos, que concordam com aquele. O plural é indicado por uma mudança de prefixo na formação de palavras, algo diferente das línguas europeias. Na conjugação de verbos, as línguas bantu usam um prefixo, diferente das europeias. Os prefixos são livres e presos; os livres correspondem aos morfemas lexicais e são as partes radicais, porque constituem a parte invariável da palavra. E os prefixos presos correspondem aos morfemas gramaticais, que variam de acordo com o gênero e número.

Tabela 2 - Exemplificando a partir das línguas da Zona S, localizadas no sul de Moçambique

Pref. Preso/gramatical	Pref. livre/lexical	A palavra formada	O significado em/LP
Mu	Ngno	Mungano	amigo
Va	Ngano	Vangano	amigos
Xi	Tolo	Xitolo	loja
Swi	Tolo	Switolo	lojas

Em relação à conjugação de verbos, essas línguas do sul usam sempre o prefixo KU para a sua conjugação; por exemplo, *Kubela* – jogar; *Kubula* – conversar; *Kutsala* – escrever. Em relação ao sufixo, ele é acrescentado ao radical, modificando o tom da frase, também denominado

suprafixo, que é um morfema que desencadeia alteração do tom. Por exemplo, *Hotlanguissana* – estamos a brincar; também podia ser *Votlanguissana*- estão a brincar.

Ho- prefixo preso

Tlangu- prefixo livre, radical

Is- suprafxo

na- sufixo preso

Esses exemplos ilustram, portanto, que as características estruturais das línguas bantu (L1 para a maioria das crianças) diferem das características do português, o que torna difícil o processo de aquisição da L2 (o português), ou o processo de transição da L1 (línguas bantu) para L2 (português).

No que diz respeito ao aspecto sociocultural, como fator relacionado ao fracasso escolar, isto é, no caso, a difícil transição da L1 para L2, Vygotsky (2003) afirma que não se pode deixar de levar em consideração que os sujeitos se constituem num complexo processo de interação com o seu meio social desde o seu nascimento. Esse meio social do qual provêm é resultante de uma construção histórica que modelou suas ações sociais. Portanto, para este autor, todos os sujeitos nascem com a mesma capacidade produtiva, todas as mentes são iguais em termos de aparelho, mas as condições externas é que seriam as condições verdadeiras para provocar a aprendizagem da L2 nestes alunos. No caso de Moçambique, isto mostra a necessidade de estudos exaustivos sobre os mecanismos que visem facilitar a transição entre a L1 e L2.

Em Moçambique, a situação linguística é marcada pela existência de uma diversidade de línguas. Nesse sentido, assim como a maioria dos países africanos, pode-se considerar que Moçambique é um país multilíngue, tendo em vista que coexiste com o português uma variedade de línguas nativas, todas pertencentes à família linguística bantu. Em consonância com Ngunga & Rego (2012), o país tendo um mosaico de povos, culturas, religiões, etnias e línguas, resultado da convivência de vários povos autóctones (como khoi-khoi e san), e da migração de povos bantu, dos persas (árabo-swahilis), dos árabes, indianos, chineses, portugueses, ingleses, franceses, belgas, dentre outros.

Curiosamente, quando se tenta responder à questão sobre o número exato de línguas faladas em Moçambique, o mais seguro, segundo Ngunga (2012), é afirmar que o número total de línguas varia entre 9 e 43:

urge a realização de um recenseamento linguístico com base no qual se possam saber quantas línguas existem e quais as suas variantes, o que poderia permitir a elaboração de um atlas linguístico do país. Tal estudo ajudaria também a esclarecer a problemática que há entre línguas e variantes, cuja falta de clareza parece favorecer a proliferação de línguas em Moçambique (NGUNGA, 2012, p.24).

Para Rego (2012), os principais motivos para tal indeterminação no número de línguas é a falta de consenso em Moçambique, que reside na falta de critérios de distinção entre língua e etnia, língua e grupo de línguas, e língua e dialeto. A falta de trabalhos exaustivos de descrição linguística, a pouca literatura existente nessas línguas, além da escassez de estudos dialetológicos, contribuem para um quadro de indefinição na quantidade exata de línguas faladas no país. O autor afirma que apenas recentemente se criou ambiente propício para a investigação das línguas bantu, principalmente por meio de iniciativa da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e do Núcleo de Estudos em Línguas Moçambicanas (NELIMO) e outros órgãos governamentais. Todavia, ainda há escasso número de linguistas dedicados às pesquisas em linguística bantu.

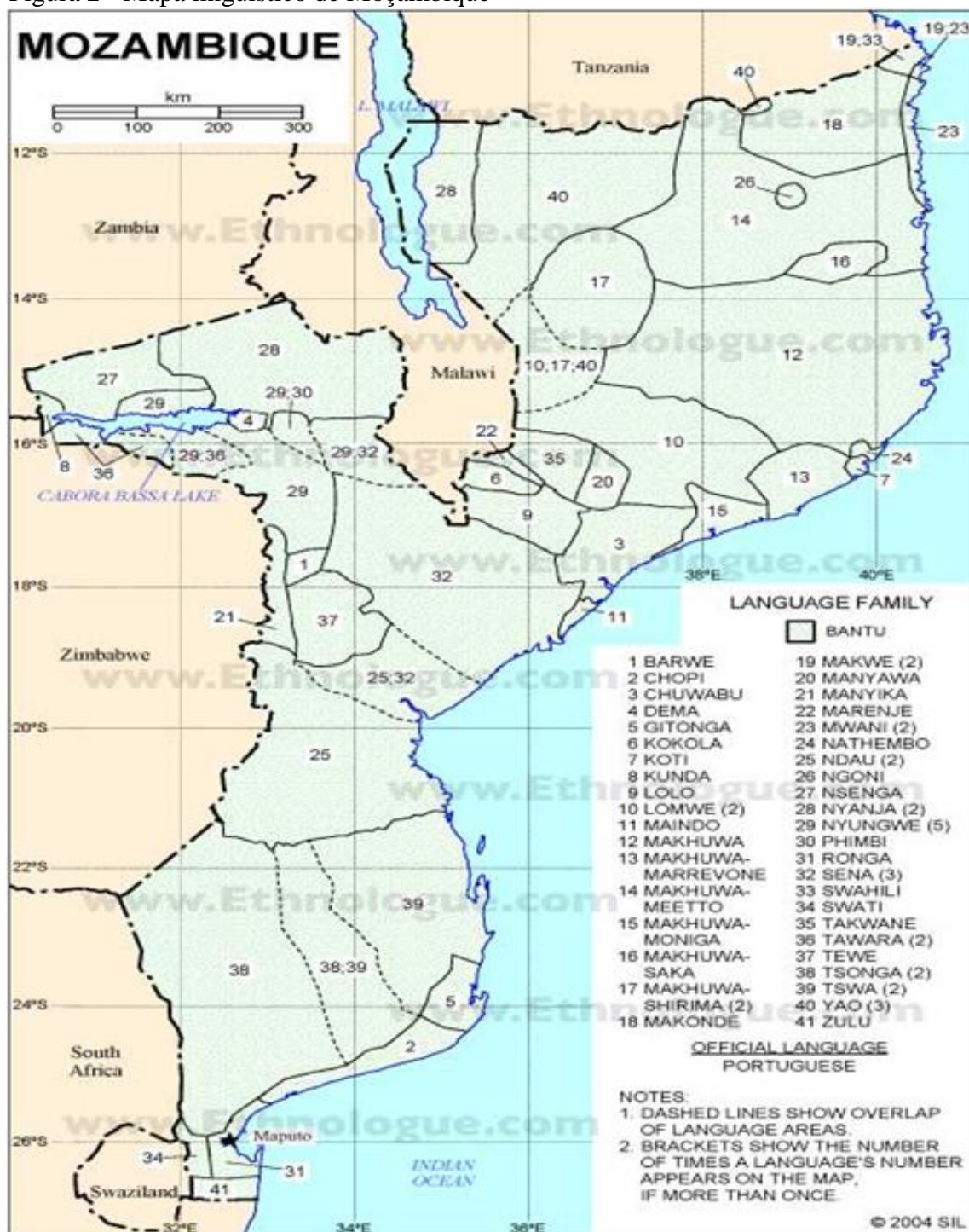
Tabela 3 - Distribuição das línguas praticadas em Moçambique por províncias e regiões.

Regiões	Províncias	Línguas
Norte	Cabo-Delgado; Niassa; Nampula.	MAKUE, MWANI, MAKHUWA, M-SHIRIMA, M-SAKA, M-MEETTO, MAKONDE, NATHEMBO, NGONI, NYANJA, YAO, SWAHILI
Centro	Zambézia; Tete; Manica; Sofala.	BARWE, CHUWABO, KOTI, KUNDA, KAKOLA, LOLO, LOMWE, M-MARRIVONE, M-MONIGA, M-SHIRIMA, MARENJE, MANYAWE, MANYIKA, NDAU, NYANJA, NYUNGUE, NSENGA, PHIMBI, SENA, TAKWANE, TEWE, YAO
Sul	Inhambane; Gaza; Maputo; Maputo-Cidade.	CHOPI, GITONGA, NDAU, RONGA, SWATI, TSONGA, TSWA, ZULO.

M- dentro do quadro significa MAKHUWA

Fonte: Secção das línguas Bantu- Universidade Eduardo Mondlane (2014).

Figura 2 - Mapa linguístico de Moçambique



Fonte: Secção das Línguas Bantu – Universidade Eduardo Mondlane (2014)

2.2 Português – língua do estado

Moçambique, como a maioria dos países da África, é multicultural e multilíngue, sendo que predomina a população pertencente às etnias Bantu, isto é, África subsaariana. A maior parte dos moçambicanos “habita nas zonas rurais e preserva a sua cultura, hábitos costumes e as suas línguas locais, sempre respeitando a tradição oral. Aliás, este é um fenômeno característico dos povos Bantu” (TIMBANE, 2014, p.4).

Apesar da notável preferência dos moçambicanos pelo uso das línguas nativas (bantu) em relação ao português, essa língua permaneceu e permanece como língua oficial de Moçambique e as nativas são consideradas línguas patrimoniais, como se pode conferir a seguir nos extratos da Constituição da República de Moçambique (CRM), “Lei- Mãe”:

Artigo 9 (**línguas nacionais**) - O Estado valoriza as línguas Nacionais como patrimônio cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.

Artigo 10 (**língua oficial**) – Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial (CRM, 2004, p.3).

Por sua vez, Nhampoca (2015) afirma que este contexto mostra que as L1 moçambicanas estão sendo tratadas de forma discriminatória em relação ao português. A elas, de acordo com a CRM, se atribui o estatuto de patrimônio cultural, como se de pequenos objetos, pequenas relíquias ou obras museológicas se tratasse, como se essas línguas fossem realidades abstratas e isoladas das práticas diárias de seus falantes, quando a prática, sobretudo no contexto africano, mostra que “as línguas não são realidades autônomas, pré-existentes, isoladas e abstratas, mas sim produtos de práticas sociais historicamente situadas”(Severo, 2014 apud Nhampoca, 2015, p. 6). Esta realidade demonstra que, apesar de o português ter sido sempre colocado num lugar privilegiado pela minoria e elite governante, a maior parte dos moçambicanos continuou usando as línguas nativas, numa clara demonstração de que é através dessas línguas que o povo vive o seu cotidiano, sendo as línguas de fato produto de suas práticas sociais.

De acordo com Lopes (1999) e Timbane (2009), a escolha da língua portuguesa teve como propósito a “Unidade Nacional” entre os moçambicanos, uma maneira de uniformizar e facilitar a comunicação pelo país, uma vez que nenhuma das línguas nacionais é usada em todo o

País. Entretanto, para os que sempre tiveram um maior contato com a cultura nacional e com a língua materna torna-se um desafio o aprendizado da língua de Camões. Em termos geográficos, a população moçambicana que tem o português como materna vive, sobretudo, nos centros urbanos do país, já os falantes das línguas nativas estão concentrados, sobretudo, no campo. Nos últimos anos, o governo introduziu no SNE o ensino em línguas nacionais. A proposta é que a L1 seja inserida no ensino nos primeiros anos escolares e posteriormente em outros níveis. O programa, como modelo pedagógico, gerou algumas discussões sobre seus possíveis resultados. No momento, o programa está sendo implementado em algumas escolas, pioneiro no país para esse tipo de ensino.

Ngunga (2012) levanta uma preocupação, ao afirmar que a língua, como elemento, vivo varia no decorrer do tempo e espaço. Existe ainda uma parte da população que manifesta certa resistência em relação ao idioma de Camões, com o intuito de valorizar os idiomas nacionais, considerando o fato de que aderir ao português seria como uma aceitação de um processo de re-colonização. Estudiosos como Lopes, Rego e Firmino também temem a sobrevivência das L1, apesar da Constituição moçambicana garantir sua preservação e valorização. Temem porque o ensino adotado destas línguas não é algo adicional para que um sujeito aprenda e possa usar estas línguas de forma sistemática; uma vez que elas foram introduzidas como ponte para que os alunos possam transitar para a L2, somente nas primeiras séries do ensino.

Estabelecer um idioma como língua de unidade nacional não tem apenas o foco de facilitar a comunicação, mas também envolvem objetivos vinculados a fatores culturais e políticos. Assim, a institucionalização de apenas um idioma estrangeiro dentro de um território que tem como característica a diversidade linguística acaba por desencadear o receio da perda da identidade cultural de um país. A adoção do português como língua oficial em Moçambique consistiu na justificativa do imperativo da união dos combatentes durante a luta armada, uma vez que havia entre estes a diversidade linguística. Estes pressupostos vêm expressos no Seminário realizado pela FRELIMO em julho de 1971:

Não existe língua de maioria no nosso país. Escolher uma das línguas moçambicanas como língua nacional seria uma opção arbitrária que poderia ter sérias consequências [...] Fomos, por isso forçado a utilizar o português como nossa língua de ensino e para comunicação entre nós (LOPES, 2004c, P.20).

A língua é o primeiro vetor indenitário que testemunha a diversidade sociolinguística nas comunidades humanas. Portanto, a construção da identidade não se restringe aos limites geográficos de um território, mas se inscreve numa história mestiça de línguas e culturas. A língua portuguesa é a única língua oficial do Estado em Moçambique. Após a independência em 1975, o Estado viu a necessidade de adotar uma língua que pudesse servir de veículo de comunicação em toda a nação, já que o país é multilíngue, e porque durante a luta de libertação nacional havia tendência de divisionismo tribal, motivada pelas aproximações geográficas e linguísticas. Constatado esse perigo, tratou-se de acabar com o regionalismo e criar uma frente para enfrentar o colonizador, e o instrumento usado foi à própria língua do colonizador, porque era a única falada a nível nacional.

Aliás, o português foi durante muito tempo língua de administração, de dominação e de estratificação da sociedade durante longos anos de colonização, mas não deu muitos problemas aos nativos porque quem entrava em contato com o colonizador era uma parcela pequena da população, os chamados assimilados e que serviam também de tradutores do sistema. Os assimilados tinham o direito de frequentar um ensino rudimentar, onde só aprendiam a L2 e a aritmética nos primeiros anos e ciências naturais e história de Portugal nos dois últimos anos. Portanto, tinham poucos conteúdos a aprender, uma vez que o interesse do colonizador era a mão de obra barata e não a formação do nativo.

Segundo Gómez (1999), embora o colonizador tenha sido o mesmo de Moçambique e do Brasil, estes processos de colonização foram diferentes, porque o Brasil chegou a ter uma língua própria bem a brasileira depois da independência, enquanto que a de Moçambique era uma colonização em que as populações não deviam se unir cada um no seu canto com a sua língua e sua cultura. Por isso, durante a luta armada, os movimentos reivindicavam independências regionais; isto é, do norte, do centro e do sul; nada de misturas, característica da colonização portuguesa em África. Portanto, depois da independência, o governo decidiu manter o português como língua oficial, porque era a única língua de comunicação que existia em todo o território, e decidiu manter a mesma política pública de educação usando a LP como língua de ensino.

Antes da independência, a maior parte da população moçambicana só tinha direito de frequentar o ensino primário até a 4ª classe (4ª série no sistema de educação do Brasil). Segundo Augusto (1957), o Governador-geral José Cabral publicou o Diploma Legislativo n° 238, de 17 de Maio de 1930, que criou o Ensino Primário Rudimentar (EPR) para indígenas, que foi a

oficialização de um ensino discriminatório e segregacionista. O autor considera que os Portugueses evocavam as leis naturais inseridas na teoria evolutiva para explicar e justificar supostas diferenças:

Verificadas as diferenças do nível intelectual médio das crianças europeias e indígenas nos anos de idade escolar, considerado estado “semi-selvagem” dos indígenas, cuja a civilização não se pode fazer de um jato, mas tem de obedecer as leis da evolução; e tendo em vista o fato de elas desconhecerem a língua portuguesa, impunha-se a necessidade de uma organização especial do Ensino Primário a ministrar aos indígenas iniciando-os na “Civilização ” e no uso da língua e dos costumes portugueses (AUGUSTO, 1957, p.11).

Conforme Augusto (1957), o EP Rudimentar era gratuito e obrigatório para as crianças indígenas, dos 7 aos 12 anos, mas em muitos casos, eles entravam na escola com 12 anos e tinham a pré-primária, uma classe que servia de adaptação à língua escrita. Concluída a 3ª classe rudimentar, passava-se para a 3ª elementar e finalizava-se na 4ª classe, e, daí, os alunos seguiam o seu destino. Este ensino era acompanhado muitas vezes com recurso à fêrula.

Este sistema perdurou por alguns anos, tendo sido, entretanto, abolida a 3ª rudimentar, mantendo-se, portanto, a 3ª classe e toda a dureza do ensino e do uso da fêrula. O sistema de ensino só veio a mudar em 1983, quando se introduziu o 1º Sistema Nacional de Educação (SNE), depois da independência, que aboliu a pré-primária e criou novos ciclos de ensino, do primário até 12ª, e manteve o português como língua oficial de ensino.

2.3 Unidade nacional e sentimento de nacionalidade

Um dos propósitos da eleição do português como língua de Estado é a questão de unidade nacional e sentimento de nacionalidade, reclamada na altura pelos combatentes. Mas, a importância do convívio dentro da diversidade e dentro da conjuntura multiétnica e linguística é de salutar, assim somos chamados a abordar dentre muitas questões, o processo civilizacional a que os povos africanos encontravam submetidos. Segundo Rajagolapan (2003), “na modernidade tardia a identidade não é estável, está em constante transformação” (RAJAGOLAPAN, 2003, p.59).

O autor mostra-nos que a questão da Unidade Nacional e Sentimento de Nacionalidade são coisas que sofrem constantes transformações, não há razão para considerar uma língua melhor que as outras hoje porque a identidade é uma questão cultural e não política e depende sobretudo da língua de socialização praticada na comunidade.

Este assunto conduz-nos para a questão da *aculturação* e *inculturacão*, conceitos que se mostram úteis para esta pesquisa. Concordando com Montero (1996), a *inculturacão* foi adotada, pela primeira vez, pela Igreja na década de 1970, diante da nova conjuntura da diversidade cultural que ganhava força em todos os quadrantes do mundo. Esta adoção do termo atenta por um lado à igreja a abrir mão de certas ortodoxias que desvalorizavam as outras culturas, crenças culturais, crenças e valores não ocidentais e, por outro, à busca de alternativas para autodefesa do seu projeto universalista inicial. Esta postura se deu muito provavelmente diante das independências de muitos países, e da nova demanda que possibilitava o readaptar-se a situação mundial que se desenhava.

Monteiro (1996) afirma ainda que a noção de aculturação nos foi legada pelos antropólogos americanos que, na virada do século, procuravam elaborar uma teoria geral do contato entre civilizações. Contudo, segundo a autora, o conceito foi abandonado pelos antropólogos e posteriormente apropriado pelos pensadores católicos na tentativa de justificar a legitimidade científica à ambição de construir na América uma cultura mestiça. Assim, o conceito de aculturação enfatiza, segundo a autora, o movimento do nativo em direção à civilização, e o termo inculturacão pretende descrever o movimento inverso, no qual o missionário se desciviliza, assumindo para si os valores locais. Lembra-nos que várias ações relacionadas a este pressuposto foram desencadeadas nas colônias, a produção da escrita em línguas dos nativos constitui um exemplo deste pressuposto.

Embora pareça uma resolução não equilibrada dentro de um espaço negociável, é salutar verificar que neste espaço negociável entre a missão inicialmente civilizatória e o nativo existem relações de poder que sempre tenderam a centrar em torno dos valores aos quais se identificam. Neste cenário, encontramos casos de nativos em um processo visivelmente contraditório de assimilação, aliados a modelos externos modernos. Não é para menos. Esta situação possibilita a posição confortável e elitista com relação à maioria populacional pobre, que vive dentro das culturas e ladeada pelas suas línguas vernáculas.

De acordo com Firmino (2006), dada a desigualdade da distribuição do poder, a imposição de certo discurso será um privilégio dos que controlam os mecanismos e as instituições relacionadas com essa imposição. A diferença entre falantes de português e de línguas nacionais verifica-se com a oficialidade e prática de legitimação da língua estrangeira (português), que são sustentadas através da discriminação, marginalização das línguas nacionais. Os pressupostos de Estado-Nação dentro da perspectiva moderna possibilitaram, provavelmente, a luta desenfreada contra as características etnolinguístico e culturais dos moçambicanos, resultando na não valorização das línguas nacionais e, conseqüentemente, efetivando-se através da língua das relações de poder. Como já dizia Buck 1916, Greenfield 1998 – apud Rajagopalan 2003:

De todas as instituições que sinalizam uma comum nacionalidade, a língua é uma da qual um povo é altamente consciente e à qual se encontra fanaticamente ligado. Ela é a bandeira mais conspícua de nacionalidade, para ser defendida contra invasores, como também é o primeiro alvo de ataque por parte dos conquistadores que se dedica a destruir o sentimento de nacionalidade dos povos sob o seu domínio (BUCK 1916, GREENFIELD 1998, apud RAJAGOPALAN, 2003, P 93).

Nas condições políticas e econômicas em que Moçambique se encontra, não está sendo fácil implementar o ensino fundamental só com as línguas locais, porque, segundo Lopes (1999), o próprio ensino exige um grande investimento a priori e tinha que ser feito em línguas mais veiculares de todo o país, porque, de contrário, haverá mais conflitos tribais mais do que já temos. Já no tempo passado, o colonizador utilizou essa técnica entre duas etnias (NDAU e SENA), criando intrigas, guerras, fomentando o sentimento de que a língua de uma era melhor que a da outra tribo. Como resultado deste conflito, estas duas tribos são, até o momento, rivais, embora todas pertençam à mesma região e, concretamente, à mesma província. Aliás, mesmo na Igreja fez-se observar o mesmo conflito, onde cada grupo etnolinguístico reivindicava a primeira missa dominical, até que o Bispo resolveu em alternar semanalmente os idiomas para minimizar a confusão. Depreende-se, portanto, que um problema político se tornou um caso cultural.

Rajagolapan considera que: “a língua é muito mais que um simples código ou um instrumento de comunicação. Ela é antes de qualquer outra coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, um povo. Ela é a bandeira política” (Rajagolapan, 2003, p. 93). Moçambique é diferente da experiência do Brasil, onde se registra a tendência de prática de uma só língua (o português) apesar das variações. Em Moçambique o sentimento de “identidade nacional” quase que não existe, porque não se partilha o mesmo idioma, pois cada grupo tem a

sua língua e sua cultura diferente do outro grupo, com sérias dificuldades de se comunicar na língua oficial.

2.4 Língua e identidade

Saussure (1970), considerado o pai do Estruturalismo, desenvolveu a obra Curso de Linguística Geral, entre 1911 e 1913, que, postumamente, foi publicado pelos seus alunos, em 1916. A partir de suas concepções sobre língua e linguagem, a corrente estruturalista foi instaurada, delimitando o objeto e método da linguística enquanto ciência autônoma; ela inaugurou uma página importante nos estudos da linguagem ao separar a língua da fala. A partir desse momento, os estudos linguísticos começam a adquirir um caráter mais profundo e abstrato. Eles deixam de se concentrar na comparação de manifestações externas de várias línguas, e passam a se interessar pela língua como um sistema de valores estruturado e autônomo, que é subjacente a toda e qualquer produção linguística. Com isso, enalteceu que a língua tinha um caráter social e a fala um caráter individual.

Desde os primeiros anos do século XX até os princípios deste século XXI, vários estudiosos dedicam-se ao estudo da área da Linguística e as suas interfaces com a sociedade, estabelecendo correntes, também divergentes uma das outras. Destes, destacamos Roman Jakobson, da denominada Escola de Praga, que atualmente está inscrito na corrente funcionalista; Franz Boas, que estabeleceu a união entre os estudos antropológicos e os estudos linguísticos; Leonard Bloomfield, referência obrigatória do estruturalismo norte-americano; Naom Chomsky, considerado a figura científica do século XX e pai da chamada Linguística Gerativa, que defende que a linguagem constitui uma faculdade inata aos indivíduos, ou seja, algo biológico internalizado pelo dispositivo de aquisição da linguagem.

Como se pode perceber, o foco da pesquisa está entrosado em volta da língua e as interfaces que podem ser estabelecidas a partir dela. Parafraseando Marcuschi (2012), neste texto, a língua não vai ser vista nem como código, nem como instrumento e muito menos como estrutura. Quando a língua é vista como código ou sistema de signos, a sua análise desenvolve-se na imanência do objeto, o que negligencia o contexto e a situação, bem como os aspectos discursivos, sociais e históricos subjacentes. Já quando se perspectiva a língua como instrumento,

naturaliza-se a falsa ideia de que a compreensão se torna algo objetivo, o que em tese configura uma transmissão da informação de forma natural e deixa-se a entender que língua é um instrumento transparente e de manuseio não problemático. Por fim, a língua não é uma estrutura, porque os falantes, envolvidos em processos sociodiscursivos, é que têm a capacidade de estruturá-la com o recurso a alguns aspectos, tais como lexicais e sintáticos.

Marcushi (2012) chama a atenção para o fato de que não se pode ver a língua apenas na vertente das atividades cognitivas, pois se corre o risco de não se conseguir explicar o seu caráter social, o que faz configurá-la como sendo, além de prática sociocultural e sociointeractiva que demanda de contextos discursivos, uma atividade sócio-cognitiva, na medida em que o lado social influencia o cognitivo, porque a língua é algo multifacetado e em constante dinamismo. Neste estudo, considero a língua como um elemento indispensável para a existência humana, já que, por meio dela, estabelecem-se as relações sociais, e como um dos componentes essenciais na vida do ser humano.

Bagno (1999) entende que a língua é um poderoso mecanismo de ocultação da verdade, de manipulação do outro, de controle, de intimidação, de opressão, de emudecimento e também meio a partir do qual se exerce o poder sobre os demais. Na visão de Bourdieu (2008, p. 34), “a imposição da língua legitima contra os idiomas e os dialetos faz parte das estratégias políticas destinadas a assegurar a eternização das conquistas da revolução pela produção e reprodução do homem novo”. Este foi um dos desígnios da ideologia da luta de libertação nacional em Moçambique, protagonizada pela FRELIMO, que tinha em vista não apenas libertar a terra e o Homem, como também formar um homem novo e um sentimento de identidade nacional.

Tendo em vista a explorar a relação língua/contexto, esta pesquisa adota a perspectiva de Bakhtin (1997):

se a língua, como conjunto de formas, é independente de todo o impulso criador e de toda a ação individual, segue-se ser ela um produto de criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo (BAKHTIN, 1997, p.79).

Desta feita, o estudo da língua, na visão bakhtiniana, pressupõe que se deve ter em conta a componente sócio comunicativa, tendo como base o princípio de que não existe língua de forma autônoma e desconectada da sociedade, e que o contexto sócio-cultural determina os alicerces a partir dos quais os falantes reproduzem as suas representações linguísticas, algo que não acontece

com os falantes da L2 em Moçambique (os falantes não têm a componente sociocomunicativa, daí que a linguagem deles está fora do contexto cultural da escola).

Assim sendo, a língua está em constante transformação, em linha de conta com as demandas na sociedade, até porque, como afirma Vygotsky (2003), o conhecimento emana da sociedade e não de um indivíduo tomado isoladamente, de tal forma que as representações coletivas influem nas representações individuais, isto é, o falante não é o inventor da roda. Uma metáfora para assinalar que as representações do falante são, a priori, é o reflexo do contexto social em que está inserido, pois, por meio da língua, enquanto processo social através do qual se estabelecem as interfaces com os hábitos e costumes culturais em presença, constrói-se uma relação multifuncional com implicações mútuas entre o cognoscível e o consciente.

Para Vygotsky (2003) aquisição de linguagem é um processo complexo, mas embora as línguas naturais sejam muito diversas, todas as crianças seguem as mesmas etapas no curso de aquisição de uma língua materna, sejam elas ouvintes que adquirem uma língua oral ou sinalizada, o autor afirma que existe uma estrutura inicial que se desenvolve através da acomodação e assimilação sucessivas na criança em contato com o mundo e sobre o objeto do conhecimento.

Nesse contato ativo de informações culturalmente partilhadas, novas informações serão registradas cognitivamente na mente da criança. Segundo a concepção sócio construtivista de Vygotsky, a língua é um instrumento de mediação na aquisição dos conceitos da criança e a introduz no curso de seu desenvolvimento sócio histórico. A linguagem verbal cumpre um papel crucial no desenvolvimento cognitivo da criança. Por meio da língua, a criança desenvolve o pensamento verbal que é construído sócio historicamente.

Tomando em consideração o facto de que a língua, cultura e identidade formam um sintagma sólido e coeso quando se trata de analisar a produção linguística, e tendo em conta que um conceito de língua como fenómeno multifacetado, a identidade neste trabalho é não essencialista. De acordo com Woodward (2000), “as identidades são fluidas, elas não são essências fixas, não estão presas a diferenças que seriam permanentes e valeriam para todas as épocas” e que “a política de identidade não é uma luta entre sujeitos naturais; é uma luta em favor da própria expressão da identidade, na qual permanecem abertas as possibilidades para valores políticos que podem validar tanto a diversidade quanto a solidariedade” (WOODWARD 2000, p.35-37).

Portanto, a identidade numa perspectiva não essencialista contrapõe-se a perspectiva essencialista, que defende a hegemonia e a imutabilidade da identidade das pessoas, ou seja, preconiza que a identidade não muda, é sempre fixa e comungada uniformemente pelas pessoas individual ou coletivamente. Por isso, não é de se estranhar ouvir pronunciamentos do tipo *identidade da brasileira, identidade moçambicana, identidade da mulher*. Esta configuração de pensar limita o que há de diferente e caracterizar a peculiaridade do ser humano, a vontade de ser diferente diante do outro, e a visão essencialista de identidade apaga esta polissemia ao homogeneizar as pessoas através da criação de estereótipos.

De acordo com Woodward (2000, p. 39), “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença, logo, a nossa identidade é construída a partir do reconhecimento dos outros”, o que significa que compreender uma identidade requer reconhecer diferença, ou seja, parte-se do pressuposto de que, para que seja eu implica necessariamente a existência do outro. É esta dicotomia existencial e piramidal eu/tu responsável pela existência das diferenças que obriga todos os sujeitos sociais a encararem as relações humanas como fenômeno social fluído, intersubjetivo e sempre ancorado por um princípio legível, explícito e, por vezes, implícito de colaboração, pois não há sociedades humanas culturalmente homogêneas.

Existem, sim, estratégias de homogeneização cultural para se estabelecer uma identidade coletiva que consagre à escala local, regional e nacional com vista a criar uma simbologia da identidade do grupo, da nação e do Estado, guiado no princípio de que a identidade de uma pessoa flui na língua, tendo em conta que vivemos na língua e para a língua enquanto facilitador das relações sociais, e esta foi a ideologia do governo de Moçambique. A este propósito, Woodward (2000) enfatiza que, da mesma forma que, se não há lugar para a noção de identidade centrada, unificada, também não há lugar para a linguagem enquanto sistema homogêneo, mas em desequilíbrio, sempre heterogênea e complexa.

Por sua vez, Rajagopalan (1998) defende que a construção da identidade de um sujeito na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa; as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isto significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. É nesse aspecto onde reside o maior problema dos alunos, porque eles não se identificam com esta cultura da L2, esta construção da identidade da língua quase que não existe, devido a este distanciamento entre a língua e a identidade da L1 e da L2.

Bagno (1999) e Rajagopalan (1998) sobre o papel que uma língua pode desempenhar numa sociedade, conduzem-me a uma rebusca na reminiscência, pois durante a colonização portuguesa os governos coloniais não mediram esforços para pôr em prática o seu princípio, que era dividir para reinar. Para o efeito, os portugueses hierarquizaram as relações sociais no seio dos moçambicanos por meio da política de assimilação, que tinha em vista aculturar as pessoas linguisticamente e culturalmente a seu modelo, sem as transformar em cidadãos portugueses com plenos direitos, cujo objetivo era criar um grupo de moçambicanos para servirem de alicerce ao aparelho administrativo colonial (não era para eles terem a posse da língua e nem se identificarem com ela, portanto era uma imposição linguística e cultural).

Atualmente, esta política não mudou. Moçambique adotou o português como língua oficial dentre vários idiomas nacionais. A atual política linguística não trata o português como língua nacional. O português continua, portanto, como uma língua estranha para muitos moçambicanos e conseqüentemente eles não se identificam com ela. A política linguística poderia adotar um português que não tenha os mesmos modelos e cultura europeia, mas uma L2 com interferências linguísticas e culturais moçambicanas. Como defende Rajagolopan (1998), as línguas e as identidades estão sempre num estado de fluidez. Reconhecer que o português praticado em Moçambique é diferente daquele de Portugal, pode levar os moçambicanos a identificarem-se com ele, linguística e culturalmente.

2.5 As políticas linguísticas de Moçambique: problemas e desafios

No contexto de Nação ou Pátria, cada país adota as suas políticas linguísticas em função dos objetivos que pretende alcançar, o que faz da política e planejamento linguístico dois complementos importantes na materialização das políticas públicas das nações, tendo em conta as implicações político-ideológicas a partir das quais se estrutura todo o processo de desenvolvimento. De acordo com Lopes (2004c),

a política linguística consiste num corpo de ideias, leis, regulamentos, regras e práticas que visa materializar a pretendida mudança linguística nessa comunidade. A planificação linguística consiste num conjunto de atividades que visa mudanças linguísticas numa determinada comunidade de falantes, e cuja intenção, ao nível das autoridades

competentes assenta na manutenção da ordem civil, na preservação da identidade cultural e no melhoramento da comunicação (LOPES, 2004c, p.91).

Olhando para estas palavras, pode-se constatar que existe uma relação hierárquica entre a política linguística e o planejamento linguístico, o que equivale dizer que o planejamento linguístico subordina-se à política linguística, pois ela materializa as diretrizes que a política prescreve.

Para efeito, aponto neste subcapítulo os primeiros sinais linguístico-ideológicos e simbólico-culturais do português que remontam à chegada dos portugueses em 1498, tendo em conta o fato de que se tratou de um cruzamento da língua e cultura da L2 com as línguas nacionais. Apresento a periodização da língua portuguesa no país que está consubstancialmente ligado ao processo de colonização efetiva de Moçambique que, curiosamente, apesar de Portugal ter chegado ao país no século XV, e tendo permanecido 500 anos, apenas conseguiu dominar militarmente toda a extensão territorial no século XX, ou seja, por volta de 1930 e as estratégias que colocou em prática para a aculturação sistemática dos povos subjugados por meio da criação de categorias sócias diferenciadas nas quais o conhecimento da L2 era um dos elementos básicos para a ascensão e prestígio social.

Para analisar a situação linguística de Moçambique, julgo importante olhar para o horizonte temporal que comporta três períodos distintos e complementares. Distintos porque ocorrem em momentos diferentes; complementares porque a compreensão de todo o processo histórico exige esse olhar aglutinador. Para elencar os períodos historiográficos da história de Moçambique concomitantes à história da língua portuguesa, vou basear-me na periodização de Gonçalves (1996):

- O primeiro, que se designa de período pré-colonial, que vai de 1498, ano da chegada dos portugueses a Moçambique até 1918, ano do fim das confrontações militares sistemáticas no quadro da ocupação colonial;
- O segundo, que se designa de período colonial, que vai de 1918 até 1975, ano da independência de Moçambique;
- O terceiro, que se designa de período pós-independência, que vai de 1975 até a atualidade.

Tendo em conta que o 1º período pré-colonial não apresenta muitos subsídios para a compreensão dos pressupostos que nortearam as políticas linguísticas de Portugal em

Moçambique, uma vez que antes de 1930 Portugal ainda não detinha o domínio efetivo do território, a periodização vai radicar, fundamentalmente, nos dois últimos períodos. Conforme se nota, a periodização da história do português no país confunde-se com a própria história de Moçambique, tendo em conta o papel determinante que o português desempenhou na implantação do aparelho administrativo colonial. É um período que não apresenta muitos fatos linguísticos, mas ele é importante para trazer alguns subsídios que permitem aclarar o quadro contextual da situação linguística do país.

O 2º período colonial, de 1918 – 1975 foi marcado pela instalação de colonatos a partir de 1930, ano da implantação efetiva da Administração Colonial Portuguesa, depois da derrota dos últimos focos de resistência à ocupação, através do *Ato Colonial*, um documento que, segundo Mazula (1995), orientava a Política Externa portuguesa na sua vertente colonizatória. Dentre outros aspectos, este documento preconizava a introdução do ensino indígena (um ensino para moçambicanos) em língua portuguesa e teve o suporte da Igreja Católica, por meio da Concordata assinada em 1940 entre Portugal e a Santa Sé, acordo orientador das relações diplomáticas entre Portugal e o Vaticano.

Com a Concordata, a Igreja Católica em Moçambique foi autorizada a usar as L1 nos cultos e, posteriormente, por volta de 1963, segundo Mazula (1995, p.88) foi autorizado o emprego do idioma local como instrumento de ensino da língua portuguesa. Esta situação veio a impulsionar o processo de imposição do português aos moçambicanos, tal processo permitiu a tradução de palavras, fomentando-se assim a transferência e a interferência linguística, embora o objetivo do Colonizador não fosse esse, pois os moçambicanos deviam ser aporuguesados linguística e culturalmente, mas permaneciam cidadãos da segunda classe.

Para dar cobro com as suas necessidades de uma presença mais efetiva, Portugal, além de consolidar os esforços militares para garantir a ocupação e domínio territorial, investiu fortemente na máquina administrativa, tendo em vista garantir a sustentabilidade da ocupação. Com isso, estabeleceu fronteiras jurídicas, destruindo as fronteiras étnicas e socioculturais pré-existentes à ocupação e implementou políticas separatistas, que hierarquizaram as pessoas de acordo com a cor da sua pele e utilidade para a máquina administrativa, por meio de uma política educacional segregacionista, que tinha apenas o objetivo de formar moçambicanos como aprendizes e auxiliares para os esforços da colonização do território.

Foi neste âmbito da cooperação entre a igreja e o regime colonial que se publica o Estatuto Missionário em Abril de 1941, que conferiu mais poderes à Igreja Católica em Moçambique, tornando-a num aliado privilegiado do governo colonial português na condução de todo o ensino indígena, com o fim, segundo Castiano et al (2006, p. 27), de “civilizar e nacionalizar o indígena por meio da língua portuguesa e gradual compreensão da doutrina e moral cristã”. Deste modo, a Igreja tornou-se um aliado do primeiro escalão da administração colonial portuguesa, com duplo papel de evangelizar e disseminar a doutrina cristã católica e fomentar o ensino rudimentar, que visava apenas formar aprendizes para profissões mais subalternas.

Foi assim que o ensino do português ganhou uma importância particular, na medida em que serviu de mecanismo aglutinador das diferenças linguísticas e culturais entre os moçambicanos e os portugueses, o que permitiu a Portugal cadastrar dois grupos sociais entre os moçambicanos: os civilizados, também denominados assimilados, que serviam de suporte ao Aparelho Administrativo Colonial, e os não civilizados, tipificados como indígenas. Segundo Mazula (1995, p. 100), são considerados indígenas nas respectivas províncias “os indivíduos de raça negra que, nelas tendo nascido ou vivido habitualmente, ainda não possuem a cultura e hábitos individuais e sociais exigidos pela integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses”. Importa referir que esta cooperação e o Estatuto Missionário foi introduzido e aplicado em todas colônias portuguesas na África, nomeadamente: Angola, Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Moçambique que nessa época eram consideradas Províncias Ultramarinas de Portugal.

Esta cooperação ajudou Portugal a investir em larga escala a expurgação da identidade cultural dos moçambicanos com vista a torná-los novos “cidadãos portugueses”, contudo, sem gozarem das benesses que tal nacionalidade atribui, fomentando deste modo a falsa consciência no seio da população e que mais tarde veio a rebelar-se contra a exploração imperialista e contra todas as formas de aculturação sistemáticas levadas a cabo por Portugal. Segundo Cuche (2002, p.115), aculturação é um “conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos culturais iniciais de um ou dos dois grupos”.

Ainda de acordo com Cuche (2002, p.116), a aculturação é diferente da assimilação. A “a assimilação deve ser compreendida como a última fase da aculturação, fase aliais, raramente atingida. Ela implica o desaparecimento total da cultura de origem de um grupo e na

interiorização completa da cultura do grupo dominante”. Foi assim que as línguas e as culturas indígenas foram postas fora do convívio institucional e o português foi expandido por meio das escolas com a ajuda da Igreja Católica e posteriormente com o apoio das Igrejas Protestantes, que também ensinavam a língua inglesa. É caso para dizer que os católicos idolatraram o Português e os protestantes o Inglês, o que contribuiu para a criação e o aprofundamento das culturas luso-inglesas num contexto civilizacional de origem bantu.

Como se pode constatar, não deixa de ser curioso que, no período colonial, a igreja tenha participado ativamente na estruturação sociocultural e linguística de Moçambique, enquanto assessora do poder colonial. Portanto, entre o Estado Português e a Igreja Católica estabeleceu-se uma estratégia de colaboração mais sistematizada, sem a qual Portugal dificilmente teria conseguido administrar todo o território com alguma passividade. Veja que no período pós-colonial, a Igreja Católica teve muitas das suas Paróquias encerradas depois da Independência Nacional, e reabertas posteriormente, fato que contribuiu para a sua fragilização do ponto de vista da sua atuação, com a perda de inúmeros imóveis multifuncionais, como escolas e hospitais para o Estado moçambicano, no quadro da Lei das Nacionalizações de 24 de julho de 1975 e regulamentada pelo Decreto-lei 5/76¹⁶ de 5 de fevereiro de 1975.

Apesar de todos os esforços do Governo Colonial e da ajuda da Igreja Católica, o português continuou a ser língua segunda para a maioria dos moçambicanos e, era falado potencialmente nos centros urbanos. A prova disso é que de acordo com os dados do Recenseamento Geral da População de 1980¹⁷, com particularidade de ter sido o primeiro e realizado cinco anos após a proclamação da independência nacional, 98,8% da população recenseada, estimada em 12 milhões de habitantes, assegurou que tinha uma das línguas nacionais como língua materna e apenas 1,2%, tinha a língua portuguesa como a sua língua materna.

¹⁶ Cf. Boletim da República, I Serie- Numero 14. Decreto-lei: “ a lei preconizou a nacionalização de casas e prédios de rendimento, fabricas, empresas e escolas, porque a FRELIMO tinha libertado a terra e o Homem do jugo colonial, porem não tinha nenhum poder econômico para fazer face aos desafios da construção do Estado.

¹⁷ Segundo a publicação do Instituto Nacional de Estática (INE) publicado em 1983.

2.6 Período pós-independência: 1975 até a atualidade

A escolha do Português como língua oficial e de unidade nacional em Moçambique após a independência resultou da luta armada de libertação nacional, porque os Combatentes da FRELIMO estavam cientes da diversidade étnico-linguística e cultural no seu seio e era preciso forjar os alicerces da unidade na diversidade, conforme atesta a passagem retirada de Lopes (2004c, p. 21), citando Machel (1979)¹⁸: “a necessidade de combatermos o opressor exigia um combate intransigente contra o tribalismo e o regionalismo. Foi esta a necessidade de unidade que nos impôs que a única língua comum – a que servia para oprimir – assumisse uma nova dimensão”, consagrando-se assim a herança tácita da política linguística do período colonial e adaptado para o período pós-colonial.

Ao atribuir-se ao português um estatuto tão importante, num país que acabava de sair de uma guerra colonial, criou-se, segundo Mazula (1995), uma estratificação hierárquica da diversidade étnico-linguística e cultural na política linguística de Moçambique, o português assumiu a liderança desta estratificação sustentada na base pelas línguas nacionais. Com este estatuto, o português reforçou-se como língua de prestígio e de inserção sócio-profissional, neutralizando o prestígio sócio-cultural das línguas nacionais, porque poucos moçambicanos eram fluentes e, com isso, houve dissonância ideológica entre a classe dirigente no seio do novo Governo, uma vez que certos círculos de opinião que não viam com bons olhos a crescente subalternização das línguas locais, tendo em conta o seu importante papel na comunicação e nas relações sociais do dia a dia nas comunidades.

Após esta dissonância no seio da FRELIMO, novos desafios se propunham na política linguística do país. Para este propósito, Mazula (1995) afirma:

no contexto de ideias liberais no seio da FRELIMO, o IV Congresso realizado em 1983 reconhece a diversidade cultural como riqueza nacional e abre-se ao início do estudo das línguas moçambicanas. Mas o Congresso omite-se em falar de línguas nacionais, e fala apenas de línguas moçambicanas. Essa diferença é importante; são moçambicanas porque são faladas em território moçambicano, mas, como são incapazes de construir a Nação, não seriam nacionais (MAZULA, 1995, P.215).

¹⁸ Comunicação apresentada por Graça Machel, enquanto Ministra da Educação e Cultura, durante o 1º Seminário Nacional sobre o Ensino do Português, realizado em Maputo em 1979.

O poder político reconheceu, assim, a importância das línguas nacionais. Não obstante a sua incapacidade de unificar todos os moçambicanos, este reconhecimento foi importante, na medida em que comprovou a ideia de que qualquer língua, por mais minoritária que ela seja, tem a capacidade de estabelecer no circuito sócio comunicativo entre as pessoas nos processos discursivos e suas representações culturais.

Com este importante passo, inscreveu-se um novo panorama que reconheceu a importância linguística, cultural e étnica que estas línguas representam para a população e permitiu aclarar o fato de que o país podia fortificar-se e garantir a sua unidade na diversidade. Mas, apesar de todos os esforços, as línguas nacionais continuam hibernadas a usos específicos e em determinados contextos sociais, não obstante o reconhecimento da sua importância no contexto sócio cultural e sócio linguístico do País. Já o português continua uma L2 para a maioria das pessoas, apesar das campanhas de massificação escolar feitas desde o período pré-colonial.

Em Moçambique, a atual Constituição da República, que foi aprovada em 16 de Novembro de 2004 e entrou em vigor no dia 21 de Janeiro de 2005, nos artigos 9º e 10º, título I, capítulo I, prescreve que “o Estado valoriza as línguas nacionais como patrimônio cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade” e “na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial”, respetivamente.

Já na Lei 6/92, de 6 de Maio de 1992, que substituiu a Lei 4/83, de 4 de Março de 1983 (ambas as leis regulam o funcionamento do Sistema Nacional de Educação em Moçambique), no artigo 4º, determina o dever de “valorizar e desenvolver as línguas nacionais promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos”, aclarando-se a preocupação do Estado na preservação dessas línguas.

O Estado reservou às línguas autóctones o estatuto de línguas nacionais, o que não deixa de ser curioso, pois elas não têm abrangência nacional. Ademais, os papeis funcionais que oficialmente são atribuídos às línguas autóctones, num contexto em que institucionalmente são minorizadas tendo em conta o seu uso restrito nas escolas, demonstram, segundo Lopes (2004c), que o Estado não tem políticas claras e sólidas para o seu funcionamento no contexto sociocultural e educacional do país. Analisando o que está prescrito no texto constitucional, abre-se uma janela de dúvida sobre o alcance político-ideológico subjacente à sua tipificação como

línguas nacionais. Por isso, o sonho de um projeto bilíngue com o recurso no Português e uma língua bantu predominante nas regiões rurais e suburbanas continua numa hibernação latente.

2.7 Conclusão

O nosso trabalho está ligado a alguns conceitos como língua, linguagem, identidade. A língua é um elemento identitário que testemunha a diversidade sociolinguística na sociedade. Isto significa que a construção identitária não se restringe aos limites territoriais, mas sim a miscigenação histórica das línguas e culturas, portanto para termos um sentimento de identidade é necessário reconhecer as L1.

As políticas linguísticas equivocadas, como se notou nas afirmações de alguns pesquisadores, não sofreram muitas mudanças na nova legislação, pois, até certo ponto, tendem a reproduzir a linguística colonial, que era civilizar ou modernizar o nativo sem o tornar cidadão Português, através da supervalorização da língua e da cultura oficiais sustentando, assim, o modelo segregacionista que só valoriza a cultura letrada.

Com efeito, segundo Patel (2012), até o momento, a política linguística para a educação continua a pôr todos os esforços no desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem do Português como língua segunda e na escrita do Português padrão, ignorando-se que esta língua, em contextos rurais, não pode ser vista como L2, pois é desconhecida pela maior parte das pessoas, incluindo as crianças em idade escolar. Em outras palavras, nas zonas rurais, o Português continua sendo uma língua alheia à maior parte das crianças. Por isso, o seu ensino requer metodologias apropriadas e talvez, mais próximas das metodologias de ensino de uma língua estrangeira.

Corroborando com Lopes (2004c), Mazula (1995), o português é considerado língua oficial e, por conseguinte, meio de uso em fóruns oficiais, e as línguas autóctones são consideradas línguas nacionais, patrimônio cultural e educacional, fato que deixa uma dúvida, pois no texto constitucional não se reconhece ao português, de forma explícita, o estatuto de patrimônio cultural e educacional, apesar de ser a língua de ensino em todo o país, e muito menos veiculadora da identidade nacional em Moçambique, naturalizando-se uma ideia errônea de que

apenas é cultura nacional o que provém apenas das línguas autóctones, e escamoteia-se uma realidade presente na sociedade.

Existe uma percentagem, embora pequena, de moçambicanos, cujo repertório sócio cultural esteja intimamente consignado ao português e, por conseguinte, a partir desta língua, transmitem culturas e identidades também nacionais, logo moçambicanas. Há que pensar em uma nova ideia de colocar as L1 e a L2 no mesmo estatuto para evitar preconceitos de se comunicar em qualquer lugar pública temendo ser discriminado. Depois da política linguística e a parte cultural, no capítulo que segue, apresento alguns aspectos de socialização destes alunos, abordo a questão do letramento e cultura acústica e seu impacto na educação, termino com o conceito do Bilinguismo e falarei do respetivo ensino bilíngue em Moçambique.

3 SOCIALIZAÇÃO, LETRAMENTO, CULTURA, BILINGUISMO E ENSINO BILÍNGUE

Este capítulo foi escolhido para compreender, como é que se sustenta esta relação interpessoal deste fenômeno psicológico de ter duas línguas ou mais em contato, neste caso particular de Moçambique, em contrapartida na escola todas estas línguas se calam e só o português é que é usado. O objetivo é explorar a questão da socialização dos alunos para ver qual é o impacto das L1 no ensino básico, a seguir discuto a questão do letramento, para ver como é tratado o letramento ligado à cultura acústica da maioria dos alunos, e termino com o conceito de bilinguismo e respectivo projeto experimental.

3.1 Socialização

Ao recorrermos à ciência das Sociedades queremos perceber em termos sociais, o que leva o aluno a ter muitas dificuldades para se apropriar da língua de ensino, que não é língua do seu meio familiar ou social; será possível para aluno aprender os conteúdos sem dominar a L2? Aqui contamos com os escritos de Berger e Luckmann, para percebermos como este processo de socialização interfere na aprendizagem e apropriação da escrita. Segundo estes autores, os homens se socializam e se constituem na sociedade e que esse processo é feito em dois momentos, chamados: socialização primária e secundária.

Para Peter Berger e Thomas Luckmann (2005), a socialização é definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela, através da interiorização da realidade e exteriorização do seu mundo social em simultâneo, que o torna membro dessa sociedade. Os seres humanos são sujeitos que se socializam e se constituem na sociedade. O processo de socialização é feito, conforme já avançado, em dois momentos, chamados socialização primária e secundária. A abordagem de Berger e Luckmann considera que a sociedade é uma produção humana e o homem uma produção social. A sociedade é entendida como um processo dialético de exteriorização, objetivação e interiorização. Segundo

esta abordagem, o homem é fruto das relações sociais, ele aprende e se desenvolve na vida a partir dos hábitos e de valores da comunidade onde vive.

A socialização é explorada num duplo viés: a socialização primária e socialização secundária. Segundo Berger e Luckmann (2005), “A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2005, p.175).

Com base nos autores, é através da socialização primária que o indivíduo toma posse do “eu” e do “mundo” objetivo, ou seja, é integrado a uma dada realidade. O indivíduo adquire conhecimento do papel dos outros; e neste processo, entende o seu papel. Em suma, apreende sua personalidade através de uma atitude reflexa. Esta socialização é carregada de afeto, de relações emocionais; relações muito mais significativas para a criança do que um aprendizado cognitivo.

Ainda de acordo com Berger e Luckmann (2005)

[...] de fato, há boas razões para se acreditar que sem esta ligação emocional como os outros significativos o processo Credenciamento de aprendizado seria difícil, quando não de todo impossível. A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Qualquer que seja a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus. Por meio desta identificação com os outros significativos a criança torna-se capaz de se identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível (BERGER; LUCKMANN, 2005, p.177).

Em outras palavras, a personalidade é uma entidade reflexa, que retrata as atitudes tomadas pela primeira vez pelos outros significativos com relação ao indivíduo, que se torna o que é pela ação dos outros que, para ele, são significativos. Este processo não é unilateral, nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada.

Os autores destacam a importância da linguagem para que possamos compreender os simbolismos e os significados desta comunicação no processo de socialização. Para Berger e Luckmann (2005) “[...] a linguagem marca as coordenadas de minha vida na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação” (1985, p.39). E enfatizam dizendo que não podemos de fato existir na vida cotidiana se não estivermos constantemente em interação e comunicação com os outros. A sociedade, a identidade e a realidade cristalizam subjetivamente no mesmo processo de interiorização. Esta cristalização ocorre juntamente com a interiorização da

linguagem. “[...] esta constitui o mais importante conteúdo e credenciamento, é o mais importante instrumento da socialização” (BERGER; LUCKMANN, 2005, p.179).

A segunda socialização, conforme Berger e Luckmann (2005, p.175) “é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade”. Concordando com os autores, a socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais e baseados em instituições. Estes submundos são geralmente realidades parciais, em contraste com o mundo básico adquirido na socialização primária. A socialização secundária não se sobrepõe à identidade criada na socialização primária; a socialização secundária admite reelaboração, e ela pode ser reconstruída. É importante salientar que a socialização primária é natural ao indivíduo, enquanto a secundária é da escolha do mesmo, quando este estiver interessado em ascender na vida, como, por exemplo, acadêmica ou profissional.

Ainda sobre essas duas socializações, os autores destacam que:

na socialização primária a criança não apreende seus outros significativos como funcionários institucionais, mas como mediadores da realidade tout court. A criança interioriza o mundo dos pais como sendo o mundo, e não como o mundo pertencente a um contexto institucional específico. Algumas das crises que acontecem depois da socialização primária são causadas na verdade pelo reconhecimento de que o mundo dos pais não é o único mundo existente, mas tem uma localização social muito particular, talvez mesmo com uma conotação pejorativa. [...] Na socialização secundária o contexto institucional é em geral percebido. [...] a interação social entre mestres e alunos pode ser formalizada (BERGER; LUCKMANN, 2005, p.189).

Com esta realidade sociológica descrita por Berger e Luckmann, é possível observar que a socialização primária é aquela que se desenvolve na infância, com os pais. Esta é uma interação familiar feita de forma informal, e de imediato. Esta socialização caracteriza e descreve a população de Moçambique. Assim, a socialização da maioria dos alunos não é feita em L2, mas sim nas línguas locais que, por sua vez, estão associadas a um conjunto de práticas sociais e culturais. Portanto o português só vai aparecer no momento em que o aluno tem expectativa de sair da socialização primária, isto é, quando este tem outra perspectiva; pensar no trabalho, estudos ou formação que obrigue a mais uma socialização adiante, a dita secundária.

3.1.1 Impacto da socialização no contexto escolar

A política linguística de Moçambique decidiu a manutenção do português como língua da escolarização, sem olhar para a sociedade multicultural, o que causa algum impacto negativo, porque nota-se que a escola com a L2 socializa as crianças para uma direção, e elas por causa das dificuldades caminham para uma direção oposta, já que a escola não leva em conta as práticas sociais e culturais desses alunos. Assim, o português devido as suas especificidades, é uma língua cheia de normas, e vem de outra cultura, aumenta as dificuldades de aprendizagem, pois, ele está sempre acompanhado pela escrita alfabética, cujas particularidades são diferentes das línguas bantu. Mas, dada à necessidade da segunda socialização, às crianças são obrigadas a ter que aprender a L2 para melhorar as suas vidas e das suas comunidades.

Com base nos estudos de Berger e Luckmann (2005), é possível afirmar que a difícil transição e apropriação da L2 pelos alunos, é um dos fatores que é justificado pela teoria de socialização, por estar desvinculada a língua de socialização primária dos alunos, porque ela é feita em L1, e contribui no fracasso escolar. Nota-se que a escola não caminha em sintonia com a socialização primária, por não levar em conta o instrumento basilar das relações sociais fora dela. Com esta abordagem Sociológica, constatei que a escola necessita reconhecer os hábitos e costumes dos seus alunos para melhor lhes instruir, porque a função dela é socializar, ensinar e integrar na vida coletiva da sociedade.

Para isso, a escola deveria adicionar currículos locais para compreender as verdadeiras necessidades educativas destes alunos. A escola ao valorizar as línguas e as práticas culturais dos seus alunos iria diminuir o número de reprovações que se regista no ensino básico, que é originado por esta falta de sintonia entre as línguas de socialização e língua de ensino. Portanto, para uma educação inclusiva a escola moçambicana necessita de ensinar os seus alunos baseando-se nos conhecimentos que estes adquiriram nas suas línguas locais.

3.2 Letramento

O conceito de letramento surgiu nos anos 1960 com as teorias dos antropólogos que defendiam que o uso da linguagem escrita e sua aquisição por parte dos indivíduos tinham um impacto crucial no desenvolvimento social e psicológico desses indivíduos e sociedades. Essa linha de pensamento foi difundida por Goody e Watt (1963), com uma teoria na qual a escrita seria um elemento chave para diferenciar as sociedades ditas primitivas ou tradicionais das sociedades modernas ou históricas, argumentado que os registros da herança cultural por meio da escrita possibilitaram que as sociedades desenvolvessem sua consciência histórica, a autoconsciência, o pensamento crítico e científico, além da autonomização das instituições; ao contrário das sociedades sem escrita.

Portanto, a visão que se depreende dos estudos aqui mencionados coloca-o em termos distintivos entre a cultura de escrita, conotada com as sociedades ditas civilizadas, em oposição à cultura de oralidade, que seriam as sociedades tidas como estando fora do eixo do desenvolvimento. No presente estudo, o conceito de letramento terá uma abordagem comunicativa e não estrutural da língua, porque o objetivo é trabalhar a parte social da língua. Para Senna (2007), o processo de letramento possibilita ao sujeito social na escola o trânsito entre a cultura oral e a cultura escrita, de modo a se comunicar eficientemente nas diferentes situações sociais em que se encontra, levando em consideração a pluralidade dos modos de pensamento que existem na sociedade. Ele vem atestar a capacidade de o sujeito intercultural desenvolver a escrita sem que para isso haja um processo de negação de sua identidade.

Posteriormente, Goody (1977) veio a retratar a sua visão de letramento, defendida em Goody e Watt (1963), referindo que, no afã de mostrar as diferenças entre a civilização helênica e as outras sociedades humanas, tinham posto muita ênfase no letramento alfabético. No entanto, apesar de reconhecer as especificidades culturais de outras sociedades, o autor não abandona totalmente esta linha de letramento quando menciona que,

meu tema atual é de certa forma uma modificação e, em outros, uma extensão desta tese, pois foi evidente que não conseguimos dar pleno reconhecimento às realizações das sociedades letradas por causa de uma preocupação com a singularidade do Ocidente (GOODY, 1977 p. 11).

De fato, o autor refere-se à escrita como uma tecnologia do intelecto, constituindo uma transição da cultura oral para a escrita de pré-alfabetizados; e que essa trajetória de desenvolvimento sobre a cultura letrada alterou não só as interpretações, mas também as relações com o outro, e, como consequência disso, as interpretações sobre as comunidades e os ambientes físicos e psicossociais compartilhados mudaram. Por outras palavras, para o autor, a civilização é baseada no letramento escrito.

Por sua vez, Barton (2006), afirma que as práticas cotidianas de letramento são aquelas que se relacionam com os interesses das pessoas em diferentes domínios da vida, tais como: organização da sua vida, a comunicação pessoal, o lazer privado, documentação à sua vida, a participação social, o sentido de fazer outros domínios. As práticas sobre o cotidiano envolvem, também, reflexões sobre letramentos locais, nos seguintes domínios: do indivíduo para a comunidade, sobre os fundos de conhecimento, sobre as novas tecnologias e mudanças nas relações familiares, assim como as mudanças das relações entre a escola, a casa e o local de trabalho.

Em Moçambique, por exemplo, apesar de ser um país majoritariamente rural, como já referi neste trabalho, um contexto em princípio privilegiado de letramentos locais, estabelecendo relações entre a casa, a comunidade e a escola, esses tipos de letramento, no entanto, não fazem parte do cotidiano escolar moçambicano, causando certa estranheza o seu uso. De fato, apesar de o PCEB¹⁹ apontar para a observação da diversidade sociolinguística, as práticas correntes se situam em visões universalistas e grafocêntrica, ou seja, uma visão da leitura e escrita como meras habilidades técnicas, sustentada em visões de ensino positivistas e estruturalistas. Neste contexto, os alunos são acusados de não saber ler e escrever e de não terem interesse em desenvolver essas habilidades.

Os debates mais atuais sobre a natureza do letramento têm raízes nos contrastes que Street (1984) denominou de modelos autônomo e ideológico de letramento e, com base nos mesmos, o autor esboçou uma teoria do letramento como prática e produto social. Esse contraste importante foi uma reação aos debates sobre as consequências do letramento para os indivíduos e as sociedades, tendo surgido, deste modo, novas abordagens sobre o letramento, focalizando as práticas sociais situadas. Essa mudança de foco veio incluir formas mais amplas de letramento, inclusive, em contextos acadêmicos.

¹⁹ PCEB – Plano Curricular do Ensino Básico

O modelo autônomo alinha-se a uma visão universalista e grafocêntrica de letramento, que lida com o impacto social e cognitivo mais amplo. Os seguidores da teoria da autonomia do letramento argumentam, por exemplo, que um documento escrito que contenha um significado independente é totalmente recuperável, independentemente dos contextos em que o texto é criado e usado. Nesse modelo que Street (1993) designa de autônomo, a leitura e a escrita são vistas como habilidades linguísticas neutras e técnicas e não há espaço para o componente social, legitimando, deste modo, as concepções que vêem o ensino como fator de homogeneização, cabendo à educação o papel de ensinar o “padrão”.

Ao contrário do autônomo, no segundo modelo, denominado por Street (1993) como modelo ideológico de letramento, a leitura e a escrita são vistas como estando integradas às práticas sociais específicas e localizadas, considerando os fatores endógenos e exógenos que envolvem a ocorrência de determinados eventos de letramento. Assim, o modelo perspectiva que o significado e as práticas de letramento estão relacionados com contextos socioculturais específicos e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia.

Martin-Jones (2010), citado por Lopes (2010), reforça o ponto de vista acima apresentado, quando se refere aos letramentos plurais como práticas situadas e influenciadas pelo contexto cultural e social sempre em mudança, ressaltando que, quando construímos uma vida social, construímos uma identidade. Com efeito, estudos desenvolvidos por Cavalcanti (2001) mostram como a identidade de professores índios vai-se construindo à medida que vão lendo um texto que os fazem se posicionar na sua cultura em confronto com o mundo veiculado pelo português como língua segunda.

Como se pode observar pelo exposto acima, a abordagem que se faz à leitura e à escrita nas escolas moçambicanas ainda se coloca em quadros teóricos que Lopes (2010) as vêem como habilidades neutras e técnicas, conforme Street (1993). Ora, o que está por trás deste discurso é, precisamente, o conceito de letramento, que reduz o mesmo à leitura e escrita como meras habilidades técnicas, daí a relevância de se rever esse conceito levando em conta que as escolas do meio rural são as mais afetadas, visto que a comunidade circunvizinha é majoritariamente camponesa e pouco alfabetizada e, portanto, o letramento, nos moldes que se apresenta hoje, não desempenha um papel de relevo.

Por sua vez, Senna (2003) tem a seguinte concepção de letramento:

letramento compreende não apenas uma concepção restrita a práticas sociais que envolvam leitura e escrita, mas que desenvolva competências que afetem todas as áreas do desenvolvimento, ajudando o aluno a construir uma ponte entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, a fim de alcançar o desenvolvimento de práticas sociais ditas letradas (SENNÁ, 2003, p.15-16).

Para Senna, a integração da cultura acústica ou narrativa de pensamento a cultura científica, de forma consciente, permitirá ao aluno explorar múltiplos significados da realidade imediata para além do imediato, desenvolvendo um olhar para o mundo que extrapole o apresentado, que vá ao genérico, abstrato, permitindo-lhe formular os próprios conceitos.

Um exemplo concreto é o de alunos das zonas rurais que antes de ingressarem na escola pública regular frequentam os ritos de iniciação no seu cotidiano, aprendem a pescar, a pastar o gado, a ir à roça, a cuidar da casa e da família (para as meninas) como sua pré-escola, mas a sua experiência de letramento em L1 é completamente ignorada pelas políticas públicas educacionais. Ora, estas crianças são excluídas do seu letramento relacionado com suas línguas maternas moçambicanas, se considerarmos que é uma situação que envolve perto de 70% da população moçambicana, que é rural.

Nas escolas moçambicanas, os alunos são beneficiados pelo programa de distribuição gratuita do livro escolar, têm um livro de leitura em cada ano, mas é insuficiente para eles se tornarem leitores eficientes. Estes alunos precisam de materiais de leitura com mais significado, agradáveis e emocionantes. As bibliotecas da aldeia ou da cidade podem fornecer-lhes alguns livros em português, mas raramente lhes fornecem textos com significado, escritos na sua própria língua e tratando de realidades conhecidas. Para o bem dos alunos, as políticas de educação deveriam ter em conta esta particularidade cultural desses alunos.

Num estudo sobre letramento escolar local, Street (1993) dá o exemplo de uma professora primária, na África do Sul, que tendo identificado as dificuldades dos seus alunos para aprender a L2, ela recorre a metáforas para explicar o letramento acadêmico, citando, por exemplo, as vestimentas, as posições corpóreas, os comportamentos, fazendo vozes diferenciadas, usando a mímica, de entre outros recursos, para tornar o contexto mais explícito para os alunos. De acordo com Street, estes elementos juntos mostram que a dificuldade referida não tem apenas relação com o conhecimento linguístico, mas com outros aspectos culturais.

3.2.1 Impacto do letramento na escolarização

No período colonial o uso da L2 era obrigatório, sendo que, a aprendizagem da língua portuguesa na África era uma condição para que o nativo, eventualmente conseguisse certa ascensão social. O grau desta imposição, porém, variava conforme os interesses do Estado Português. Mas, como aprender numa escola que foi imposta, que não considerava o conhecimento prévio dessas sociedades, que ensinava a partir do desconhecido, através de uma língua diferente, de contextos diferentes daqueles que estão acostumados a vivenciar. Esta foi a situação que perdurou durante a época da colonização, porém depois da independência não mudou muita coisa, o letramento baseia-se ainda na cultura escolar e não na realidade cotidiana dos alunos.

De fato, o debate atualizado sobre os modelos de letramento encontram-se nos escritos de Street (1984) que os denominou de modelos autônomo e ideológico e, com base nos mesmos, o autor esboçou uma teoria do letramento como prática e produto social. O modelo autônomo com uma visão universalista e grafocêntrica de letramento, que lida com o impacto social e cognitivo mais amplo; e modelo ideológico onde a leitura e a escrita, são vistas como estando integradas às práticas sociais específicas e localizadas, considerando os fatores endógenos e exógenos que envolvem a ocorrência de determinados eventos de letramento.

Contudo, na concepção de Senna (2003), o letramento não se restringe apenas às práticas sociais que envolvem somente a leitura e escrita, mas tudo aquilo que desenvolve competências que afetem todas as áreas de desenvolvimento, tanto cotidiano como do científico. Para o autor, o letramento é um processo que nos permite conscientemente transitar em vários tipos de representação de mundo de acordo com as várias demandas sociais, isto é, olhando para experiência de Senna para se chegar ao letramento escolar é necessário começar do letramento oral, hábitos culturais dos alunos e gradualmente introduzir o desejado pela escola.

Na prática observa-se que a manutenção do português como língua de ensino tem sim um impacto negativo em alguns aspectos, como esta da falta de valorização do letramento ideológico que influencia no rendimento escolar dos alunos. Para o bem dos alunos, vale ressaltar que não existe um modelo eficaz, tanto autônomo como ideológico ambos são importantes no processo de

escolarização, na medida em que valorizam as duas áreas sociais: as práticas cotidianas na comunidade e da escola.

3.3 Cultura

O conceito de Cultura vem atrelado no Letramento neste presente trabalho, como forma de reconhecimento da diversidade na unidade, na heterogeneidade e na pluralidade dos contextos internacionais mais locais, na área da educação, por ser uma questão social. Atualmente, as questões sobre cultura permeiam a vida das pessoas, das comunidades e da sociedade em geral, incluindo os contextos educacionais, segundo Cuche (1999):

[...] a noção de cultura aplica-se unicamente ao que é humano e ela oferece a possibilidade de conceber a unidade do homem na diversidade de seus modos de vida e de crença, enfatizando, de acordo com o pesquisador, a unidade ou a diversidade (CUCHE, 1999, p. 13).

Com efeito, a aquisição da cultura de um meio é determinada por um conjunto de regras socialmente aceites pelos membros do grupo, de tal maneira que os atos poderão ser avaliados como aprovação ou como transgressão a essas regras. Portanto, a lógica de uma vida em sociedade não é possível se não houver um conjunto de conhecimentos, hábitos culturais e valores compartilhados pelos membros.

É frequente ouvir-se pronunciamentos como: “É nossa tradição, é nossa cultura comer à mão, porque foi sempre assim desde o tempo dos nossos bisavôs e pais”. Por que razão, então, em algumas situações se usa talheres? Isso significa que se rompeu a tradição ou que se está a perder a cultura? Este exemplo remete-nos à ideia de que as tradições culturais são fixas e imutáveis, que existe uma cultura a ser preservada.

Em Moçambique, a consciência de que a pluralidade constitui um dos traços característicos da formação histórico-cultural sempre existiu, todavia esta realidade era associada a uma valorização negativa, uma barreira na geração de processos de desenvolvimento e de afirmação de uma identidade nacional. Na relação com as culturas, a escola tem exercido um papel

homogeneizador, a desconexão entre a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos tem sido ultimamente visto e vivenciado na sociedade atual.

A escola, onde se ensina e se aprende, deveria ser um espaço de lidar com a cultura sistematizada, construir significados, reforçar, questionar e construir interesses sociais, formas de poder, de vivências que têm necessariamente uma dimensão política e cultural, mas não, a cultura escolar no geral apresenta um carácter monocultural, numa clara tentativa de eliminar as múltiplas culturas e validar uma só, a ocidental. Para Sacristán (2002), citado por Lopes (2010),

a cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais, nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos, o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências do consumismo e muitos outros problemas que parecem “incómodos” (SACRISTAN, 2002, apud LOPES, 2010, p. 66).

Corroborando com o autor, o sistema público de ensino, gerado dentro dos eixos da modernidade, fundamentados no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que assegure o acesso a todos de conhecimentos sistematizados considerados de índole “universal”, além de estar aquém de uma democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, é produtor de uma cultura escolar padronizada, ritualista, caracterizada pelo formalismo e assente em processos de mera transferência de conhecimentos configurados pela cultura ocidental, considerada como universal.

Dado que a escola moçambicana congrega níveis acústicos complexos e integra no seu seio uma população derivada de uma sociedade diversificada e heterogénea, ela evidentemente não pode ser uma instituição unilinear, transparente. Nela, o claro, o formal e o direto se misturam e se entrelaçam com o oculto, o informal, o indireto. Uma vez diferenciados e derivados de uma sociedade diferenciada, os alunos levarão à escola as marcas e os estigmas inerentes a essa diferenciação social nos seus diversos matizes. Por outras palavras, convivem no universo da escola formas de pensar e de se expressar que trazem consigo as marcas diferenciadas de origens sociais diferenciadas. Essas marcas internalizadas, incorporadas nos alunos, interferem com os processos de ensino e de aprendizagem.

3.3.1 Cultura acústica

Falar de cultura acústica é sinônimo de ouvir expressões como *cultura oral*, *cultura ágrafa*, *cultura sem escrita*, *cultura não-letrada*. Essa expressão poderá ser entendida como uma simples metáfora para indicar propriedades de uma cultura que se apoia fundamentalmente no som, no oral, em que a escrita é pouco utilizada. Esta cultura não necessita da alta tecnologia, as vias de ação e as atitudes dependem muito mais do uso das palavras e, portanto, da interação humana, e muito menos do estímulo não-verbal predominantemente visual.

O termo acústico se refere, segundo Havelock (1996), às convenções comuns da língua que se acham codificadas em nossos cérebros, que ele considera serem acústicas e não visuais. Conforme já avançado neste estudo, Moçambique é um país onde esta cultura predomina, por razões históricas ligadas às línguas bantu. As gerações mais velhas ainda ensinam às novas gerações através da oralidade, e porque durante a colonização portuguesa estas línguas foram sempre negadas no domínio institucional e nas zonas urbanas.

Por sua vez Frago (1993) e Lopes (2010) designam cultura acústica como sendo aquela que tem no ouvido e não na vista seu órgão de recepção e percepção por excelência. Numa cultura acústica, a mente opera de outro modo, recorre (como artifício de memória) ao ritmo, à música e à dança, à repetição e à redundância, às frases feitas, às fórmulas, às sentenças, aos ditos e refrãos, à retórica dos lugares – comuns – técnica de análise e lembrança da realidade – e às figuras poéticas – especialmente a metáfora. A oralidade é flexível e situacional, imaginativa e poética, rítmica e corporal, que vem do interior, da voz e penetra no interior do outro, através do ouvido, envolvendo-o na questão. Nessa cultura, os homens e mulheres sabem escutar e narrar, contar histórias e relatar. E isto com precisão, clareza e riqueza expressiva. Amam contar e ouvir histórias.

Lopes (2010) elucida-nos com este exemplo: muitas plantas medicinais são conhecidas apenas por pessoas imersas em culturas tradicionais, com linguagens que dão nomes específicos a elas. O desaparecimento dessas linguagens e culturas acarreta a perda do conhecimento sobre tais plantas e suas propriedades de cura, a não ser que um linguista ou outra pessoa interessada tenha gravado seus nomes e uma descrição de suas propriedades antes da extinção do idioma. O

exemplo é bem claro, que não existe uma cultura ou língua superior à outra, elas valem no meio social em que estão inseridas e têm seu valor social.

Uma cultura oral, como a moçambicana, não dispõe de textos escritos, os homens desta cultura oral aprendem muito e possuem grande sabedoria, mas eles não estudaram, principalmente na zona rural, onde a única fonte é ouvir, pensar, memorizar e falar como resposta. Esta cultura acústica se relaciona estritamente com a memória e com os procedimentos disponíveis. Conforme a cultura desta sociedade, o processamento, armazenagem e transmissão das informações são suas típicas características. Neste sentido, os limites da memória determinam a criação de vários recursos para a sua conservação, ela requer uma boa memória para guardar e conservar tanta informação do dia a dia.

Na cultura acústica, para resolver com eficácia o problema de reter e recordar o pensamento cuidadosamente articulado, o processo deverá seguir modelos mnemônicos, formulados para uma rápida repetição oral. Possuindo apenas os recursos de sua memória de longo prazo para reter e transmitir as representações que lhes parecem dignas de perdurar, os membros das culturas acústicas exploram ao máximo o único instrumento de inscrição de que dispõem. Neste caso, usam-se mais poesias orais, lendas, fabulas, metáforas e provérbios como forma de chamar atenção aos mais novos a terem cuidado na vida, a conhecer as regras de convivência na comunidade para saberem como interagir dentro dela.

Toda sociedade tem um dever com relação a seu passado, ela deve impedir que ele seja irremediavelmente apagado. Para Lopes (2010), as histórias que vivem no imaginário popular na forma de contos, fábulas, lendas e mitos poderiam ser vistas como uma tentativa de reconstrução do passado através de dados presentes hoje no mundo em que se insere a sociedade moçambicana. Ao narrar, cria-se uma memória coletiva, cujas lembranças são selecionadas pelo povo que as viveu. Ao aceitar essas memórias, são umas das formas que este povo tem de fazer sua cultura, que depois se transforma em Letramento. A falta de observância desta cultura na escolarização destes sujeitos cria uma ruptura entre o velho e novo conhecimento.

3.3.1.1 O impacto da cultura acústica na educação

A invenção do alfabeto veio criar uma civilização visual. O espaço acústico cedeu lugar a um espaço limitado, linear. A página escrita proporcionou então uma nova forma de pensar a noção de espaço, bem menos rica do que nas culturas orais. Com o advento da imprensa e a possibilidade da produção de escritos em larga escala, deixou a cultura oral mais fragilizada, os efeitos da tecnologia da escrita tendem a tornarem-se ainda mais intensos. Mas no mundo letrado se encontram ainda marcas do mundo da oralidade, marcas que alicerçam a transmissão cultural de comunidades que não tiveram acesso ao código escrito. Por isso, o recurso à memória, às formas repetitivas se constitui num traço muito particular desse universo oral.

A maioria dos moçambicanos falam apenas línguas bantu ou outras cuja expressão é insignificante que, estando excluídas do sistema de ensino, permanecem praticamente como línguas exclusivamente orais. Olhando para a porcentagem (de acordo com o INE 2016, 70% da população vive no em regiões rurais) ganharia mais sentido se na educação escolar fosse relacionada com os papéis que se atribuem a línguas bantu. O português, primeiro como língua do colonizador e depois como língua oficial do país independente, é a língua da comunicação em situações oficiais, usada no ensino formal, na administração pública, no discurso político, na comunicação social; já as línguas nacionais são utilizadas na comunicação cotidiana.

O português, dado seu estatuto de língua oficial, de escolarização, urbano e de prestígio, está associada à ideia de cultura técnica e científica e à escrita; é veículo das manifestações da cultura hegemônica, das criações estéticas cultas. Portanto, se observa que a cultura oral cai para uma desvalorização cultural. O desaparecimento de qualquer cultura ou idioma implica o empobrecimento da reserva de saber e a perda de instrumentos para a comunicação intercultural e consequente contribuição para o fracasso do rendimento escolar, como também afeta a falta de preservação de valores culturais da sociedade.

Os sistemas de educação vigentes na maioria dos países africanos foram criados intencional e especificamente para reforçar a ideologia colonial de dominação, segundo a qual, os africanos precisam civilizar-se, pois são selvagens e sem cultura. É desta forma preconceituosa que o sistema colonial difundia e incutia menosprezo na mente dos africanos. Até o momento, isso se observa quando o ensino recusa a cultura do aluno, considerando-a atrasada e pobre, valorizando

assim culturas e línguas alheias. Mas, em alguns países da África, o cenário já mudou, uma vez que estes adotaram um bilinguismo adicional, que tem levado em conta as culturas e o Letramento das línguas nacionais.

A sociedade moçambicana é caracterizada por grande complexidade cultural e diversidade étnica e linguística; e uma proposta única de letramento encontrou muitas dificuldades de implementação. Segundo Timbane (2014), cada etnia ou povoação possui uma cultura própria, com hábitos culturais próprios que caracterizam o modo de ser e de estar na sociedade; além disso, a educação moderna não toma em conta estas diferentes manifestações culturais dos diferentes povos, principalmente nas áreas suburbanas e rurais. Estas manifestações culturais estão direta ou indiretamente ligadas à questão do Letramento; e a falta de sua valorização vai contribuir de forma negativa a educação como esta acontecendo.

Por sua vez, Nhampoca (2015) considera que a implantação de um sistema escolar ocidental em ambientes de culturas acústicas cria uma situação na qual essas culturas, só pelo fato de não possuírem alfabeto, acabam sendo designadas como inferiores. Além disso, se o sistema escolar utiliza uma língua estranha ao ambiente social, esta situação agrava a falta de comunicação dentro da sala de aulas e conseqüente fracasso escolar. No entanto, a política linguística de Moçambique poderia se focar para uma educação verdadeiramente intercultural, isto é, que ofereça às diversas culturas um lugar melhor não apenas no sistema educacional, mas também na imagem da cultura nacional que o país procura adotar e proteger.

Para terminar, corroborando com os pesquisadores Lopes (1999), Timbane (2014), Nhampoca (2015), a falta de valorização da cultura acústica, ligada às línguas nacional nos primeiros anos de alfabetização, constitui um dos fatores que estão por trás da difícil transição das L1 à L2 no sistema educativo. Portanto, não há um letramento recomendado neste caso, como foi descrito por Street (1993), que é o letramento ideológico baseado nas práticas sociais específicas e localizadas. Como os alunos necessitam de aprender as duas línguas, o melhor seria usar os dois tipos de letramento: o autônomo e o ideológico, isto porque pode assegurar a integração das crianças no meio escolar e nas comunidades onde elas vivem. O fracasso dos alunos em L2 pode sim ser justificado pela difícil transição à cultura ocidental.

3.4 Bilinguismo

O estudo do bilinguismo remete à relação língua e sociedade, questão objeto de estudos da Sociolinguística. Para Lopes (2001), o objeto de estudo da Sociolinguística é a fala viva em seu contexto real, não apenas a língua idealizada. Afirma ainda que a Sociolinguística é uma ciência que estuda fatos linguísticos propriamente ditos em contextos sociais específicos, buscando descrever e interpretar as relações que tais fatos mantêm com o contexto social de sua produção. Assim, a Sociolinguística preocupa-se em explicar a variabilidade linguística e sua relação com diversos fatores linguísticos e sociais, buscando também relacionar variação e mudança linguística. Desse modo, a Sociolinguística considera a heterogeneidade como uma situação natural ou normal da língua.

Lopes (2001) afirma também que a heterogeneidade linguística é vista como uma questão ordenada. Sendo parte integrante da economia linguística da comunidade, a heterogeneidade é necessária para satisfazer a demandas linguísticas da vida cotidiana e deve ser entendida como distinta da variação livre. Para a autora, a ocorrência de variantes relaciona-se a traços do ambiente interno e a características externas, do falante e da situação (estilo contextual, status e mobilidade social, sexo, idade). Assim, a escolha de variantes identifica o falante, seu grupo social, sua faixa etária, sexo etc. As pressões sociais operam continuamente sobre a linguagem, não apenas em um passado remoto, mas como uma força dinâmica que atuam constantemente no presente.

O bilinguismo, em simples palavras, é a habilidade humana de usar duas línguas diferentes. Entretanto há muitas divergências em caracterizar os níveis de competência necessários para definir um indivíduo bilíngue Zimmer (2008). Grosjean (1999), constitui um processo contínuo que inicia no modo monolíngue, passa por diversos estágios intermediários de ativação e processamento até chegar ao modo bilíngue. Essa passagem intermediária, além de fatores psico-fisiológicos, pode ser influenciada por vários fatores extralinguísticos como contexto de imersão, situação de uso, regularidade e tempo de uso, propósitos comunicativos e afetivos, entre outros.

Segundo Câmara Júnior (1974), bilinguismo é a capacidade de um indivíduo de usar duas línguas distintas, como se ambas fossem a sua língua materna, optando por uma ou por outra,

conforme a situação social em que no momento se ache. Esta definição, porém, não se diferencia muito da de Hamers & Blanc (1989), segundo a qual o bilinguismo é o controle de duas línguas, equivalente ao controle de que o falante nativo dessas línguas é capaz. Para estes autores, o sujeito bilíngue é aquele que funciona em duas línguas em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma língua na outra.

No entanto, estas definições de bilinguismo são contestadas por Cavalcanti (2007, p. 72), que problematiza a questão de definir “quem é o falante nativo que é tomado como modelo e qual é o seu controle linguístico”. Ela afirma que, no conjunto dos falantes nativos de uma dada língua, sempre se encontra uma variedade imensa de comportamentos linguísticos, a depender da procedência, da faixa etária, do gênero, da ocupação, do nível de escolarização. Entende-se daí que o falante nativo e sua competência sejam uma abstração. Para alguns autores, há a noção de que o sujeito bilíngue seria a somatória perfeita de dois monolíngues igualmente perfeitos. Tal situação nos remete à noção de bilinguismo equilibrado.

Por sua vez, Senna (1991) afirma que o bilinguismo “foi adotado para designar a situação de um falante que domine mais de uma língua, sendo comum entre falantes de comunidades monolíngues que aprendem formalmente uma ou mais línguas estrangeiras ou, entre falantes de comunidades bilíngues” (SENNA, 1991, p.39-74). A depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de usar melhor uma língua do que outra e, até mesmo, de comunicar-se melhor em apenas uma delas em certas práticas comunicativas. Assim, a competência comunicativa de um sujeito bilíngue só pode ser compreendida e avaliada, quando se consideram as funções que ambas as línguas de seu repertório verbal.

Todavia, Weinreich (1967) afirma que o contato de línguas é visto, por alguns antropólogos, como um aspecto do contato de culturas e a interferência linguística, como uma faceta da difusão cultural e da aculturação. Os estudos sobre contato entre línguas, no plano sistemático, envolvem temas relacionados com “pidgin-pidginização”, “crioulo-crioulização”, substrato, empréstimo, transferência, interferência, diglossia, diglossia e bilinguismo, dialetos bilíngues em contato, variação e variabilidade, entre outros temas decorrentes. Os contatos internos podem incluir a relação entre uma língua dominante²⁰, isto é, majoritária, ou línguas

²⁰ Língua dominante ou língua majoritária: refere-se à língua oficial de uma nação e, por ter esse domínio, é geralmente a língua da educação, da administração e da mídia e, conseqüentemente da comunidade bilíngue. Não se refere necessariamente à frequência de uso diário ou a número de falantes.

dominantes e uma língua minoritária²¹, ou línguas minoritárias. Essas situações podem ser encontradas nas fronteiras de países ou dentro de um país; em regiões próximas a países fronteiriços ou em comunidades bilíngues.

Ainda de acordo com Weinreich, (1967):

quanto maior for a diferença entre os sistemas, isto é, quanto mais numerosos as formas e padrões mutuamente exclusivos em cada um deles, maior é a dificuldade de sua aprendizagem e a área potencial de interferência, de modo que as diferenças e similaridades entre línguas em contato devem ser exaustivamente descritas para cada domínio como pré-requisito para a análise da interferência (WEINREICH, 1967, p. 1-2).

E entendimento de Wienreich vai ao encontro, portanto, da realidade moçambicana, em que os sistemas das L1 e da L2 são padrões totalmente diferentes. As primeiras são mais orais e ágrafas enquanto que a L2 é mais ocidentalizada e cartesiana, daí a maior dificuldade na transição de uma para outra.

De acordo com Hamer & Blanc (1989), existem fatores de natureza sociocultural que concorrem para a adoção pela criança de certo tipo de linguagem e para o insucesso escolar. Os fatores ligados ao estatuto sociocultural das línguas influenciam as componentes sociopsicológicas que intervêm no comportamento linguístico. Consoante o contexto sociocultural, em que a bilinguagem se desenvolve, pode-se estabelecer uma distinção entre a bilinguagem subtrativa e a bilinguagem aditiva. A bilinguagem aditiva ocorre quando a família e a comunidade valorizam positivamente ambas as línguas.

Nesse contexto, as duas línguas e culturas exercem nobre influência para o desenvolvimento geral da criança. A bilinguagem subtrativa ocorre quando as duas línguas estão em situação de competitividade e não de complementaridade. Esta circunstância provoca no seio do grupo minoritário sentimentos de rejeição dos seus próprios valores culturais, em prol dos valores do grupo de maior prestígio e socialmente privilegiado. Nestes casos, conforme Hamer & Blanc (1989), a língua mais valorizada socialmente tende a assumir no repertório linguístico da criança o lugar da L1.

²¹ Línguas minoritárias ou grupos linguísticos minoritários: são línguas que existem em ambientes hostis a elas. Não são usadas como língua da educação, da mídia e da administração, etc., e, sendo assim, são dominadas por outra ou outras línguas. Como elas estão limitadas a serem usadas exclusivamente dentro da comunidade que as fala, a ameaça externa a elas deriva desses outros domínios, e o peso da pressão cai de acordo com a importância que esses domínios possuem dentro da comunidade.

Timbane (2009) afirma que toda a criança da zona suburbana e rural tem uma L1 antes da escolarização, quando chega à sala tem a L2 logo no começo da escolarização. Neste instante, começa o processo de interferência nas duas línguas. Portanto, na escola a criança tem duas línguas com uma relevância comunicativa na sua formação, esta situação traz sempre problemas para aquela criança que não teve essa situação na sua socialização primária, haverá sempre preconceitos nesta aprendizagem. No caso de Moçambique, existem duas línguas, a L1 e a L2, que coabitam no mesmo espaço e tempo, onde o português sobressai, porque é a língua de ascensão social na vida. As sociedades moçambicanas tem o poder de decidir quem ascende e quem fica através desta L2; quando isto se verifica temos com outro valor chamado diglossia.

Torna-se difícil pensar uma aprendizagem da segunda língua, em contextos formais ou informais, sem a ocorrência de transferências da língua materna (L1) para a L2. Independente do contexto em que essa aquisição irá se inserir, existirá um processo gradual, caracterizado pela dinamicidade da língua. Segundo Zimmer (2008, p.233), “no processo de aprendizagem da língua estrangeira, os aprendizes baseiam-se no conhecimento que têm de sua língua materna para compreender como a língua estrangeira é estruturada”. Desta forma, nesse processo de associações com a língua materna, geralmente ocorrem transferências. É nessa mistura de dois sistemas que ocorre o fenômeno bilinguismo, que posteriormente a sociedade irá traduzir isso em diglossia derivado deste contato de línguas.

Segundo Ferguson (1953), apud Wardhaugh (1992), a diglossia é:

Um fenômeno social, um bilinguismo estendido à comunidade linguística. Apenas duas variedades linguísticas estão nele envolvidas, há uma variante da língua muito divergente, altamente codificado (muitas vezes, bastante complexo gramaticalmente) sobrepondo-se à variedade. É o veículo de um grande e respectivo corpo de literatura escrita (FERGUSON, 1953 apud WARDHAUGH, 1992, p. 89).

O fato é que em Moçambique existem fatores que demonstram esta situação, “a diversidade cultural tornou-se hoje uma questão política espinhosa” (LOPES, 2004c, p.119). O público que detêm o poder sobre uma língua usa esse sistema para dominar ou excluir os outros. Neste caso, temos uma diglossia, embora não institucionalizada formalmente como o caso da Índia com hindu e inglês, a África islamizada com o árabe clássico (para o clero e aristocracia), e o árabe fluente (maioria da população), isto é: não só entre o Português e as línguas Bantu, mas mesmo

entre as línguas nacionais (Ndau e Sena, Shangana e Tsuwa, Mhakhwua e Mhakonde); tal público se valeria, portanto, da diglossia para perpetuar casos de exclusão e perpetuar o núcleo de poder.

Segundo Lopes (1999), o país não está imune à “conflituosidade” étnica. Tal conflituosidade, decorrente de questões de ordem linguística, e não só, está latente em Moçambique. Um dos exemplos desta conflituosidade vem da Igreja Católica, ocorrido em 1996. De acordo com o autor, uma notícia, a que foi dada o título de “Alarme do Episcopado Católico”, informa que na Carta Pastoral, emitida após recente Conferência Episcopal, os bispos manifestaram-se preocupados “com as nuvens que se adensavam no horizonte” e falavam da exaltação de regionalismos e rivalidades étnicas que faziam perigar a concórdia em Moçambique.

Isto aconteceu porque alguns membros da etnia Sena boicotaram uma missa na Igreja São Benedito, na Beira, capital da província de Sofala, até que o Pároco se decidisse celebrar o culto nas três línguas admitidas pelo Arcebispado: Português, Sena e Ndau. Lembrar que esta conflituosidade começa porque, segundo Lopes (1999), tratava-se de um conflito de âmbito meramente litúrgico, o qual foi desencadeado em 1985 e atingiu a fase mais aguda em 1991, quando Arcebispo da Beira, D. Jaime Gonçalves, proibiu o uso do Sena na celebração.

A falta de convivência linguística mostra claramente que há uma barreira da atual sociedade na construção de identidade nacional, porque existem certos grupos locais que tem poder para instituir o idioma da sua língua, pondo fora do convívio à língua do outro (isto fora do alcance institucional). Quando temos uma sociedade com tendência à diglossia, mesmo tirando o português e colocando uma língua local, o problema vai persistir. Por isso, Samora Moiseis Machel²² afirmava: “morre a tribo e nasce a Nação” (FRELIMO, 1971), com o objetivo de acabar com a exclusão regional e tribal no País. Mas são conflituosidades que ainda persistem, apesar desta política linguística adotada pelo Estado, porque as intolerâncias entre as línguas e suas culturas, a falta de interculturalidade são muito latentes. O “eu” e o “outro”, “nós” e “aqueles”, ainda existem como sinônimo de exclusão.

²² Samora Moiseis Machel foi o primeiro Presidente de Moçambique independente (1975 a 1986). Morreu em um acidente aéreo (em 19.10.1986), na região transfonteira de Mbuzini, localizada entre Moçambique, África do Sul e o Reino da Swazilândia.

3.4.1 Ensino bilíngue: valorização; problemas e soluções

A educação bilíngue propicia ao aluno a oportunidade de se expressar na língua que melhor domina, permite a este constituir um campo que possibilite a criatividade, a abertura ao diálogo, à imaginação. Ela dá oportunidade a pessoas que têm imensas dificuldades em se adaptar na L2, além de permitir que as crianças possam aprender numa língua, que é também de sua socialização primária. Desse modo, esta educação pode reduzir a imposição da L2 logo nos primeiros anos de escolaridade das crianças.

Segundo Firmino (2006), a convivência entre a L2 e línguas nacionais e as demais línguas que existem no contexto sociocultural moçambicano é tida como uma das formas que condiciona a aprendizagem no contexto escolar, tendo em conta que alguns dos alunos dos diversos subsistemas de educação em Moçambique construíram toda a sua competência linguística tendo como base a estrutura funcional da sua língua materna bantu; daí a ocorrência de algumas construções linguísticas consideradas atípicas à luz da norma europeia. Por conseguinte, a escola deve desempenhar um papel central para eliminar a estigmatização que os alunos sofrem na própria escola, bem como na sociedade. Até porque, a escola enquanto macrocosmo social tem o papel e o dever de educar e integrar as pessoas no contexto das relações sociais.

Para isso, o Estado, em 1993, acabou introduzindo o ensino das línguas nacionais, e oficializou em 2004 no SNE. Um dos objetivos do PEBIMO, conforme afirma Lopes (2001) é a democratização e o acesso de todos ao ensino, reduzindo o insucesso escolar e servindo de base de todo o processo de transformação curricular, com vista ao alcance dos objetivos da educação para todos. Mas para isso Lopes (2001) afirma:

a política linguística de Moçambique deveria se orientar para a criação de condições conducentes a um uso mais amplo do português e também a possibilidade de uso das línguas nacionais em contextos institucionais, como a educação formal, tribunais estatais, aparato administrativo ou meio de comunicação de massa; em suma, sempre que se sinta que o português é uma barreira linguística, reduzindo o insucesso escolar e servindo de base de todo o processo de transformação curricular, com vista o alcance dos objetivos da educação para todos (LOPES, 2001, p. 8).

Todas as mais-valias retiradas desta nova política, que contempla a introdução das línguas bantu no ensino, como a sua proteção, desenvolvimento mais equitativo, aproximação da escola à

sociedade, a gestão da identidade, entre outras, acabam no seu conjunto por viabilizar o ensino bilíngue. A padronização da ortografia em línguas bantu também tem sido promovida pelo INDE, NELIMO, ONGs, confissões religiosas, Universidades, entre outras entidades. Apesar desse esforço, Lopes considera que:

Um dos principais fatores responsáveis pela falta de êxito escolar nos países de periferia, como é o caso de Moçambique, é a falta de um bilinguismo sistemático que utilize um letramento completo até um nível suficientemente elevado na língua materna como base de um letramento numa segunda língua. Uma análise rigorosa de todas as experiências poderá mostrar a importância decisiva dessa base, ainda que só isso não fosse suficiente. Muitas vezes esta realidade não é reconhecida, porque os especialistas preferem a utilização de línguas francas e segundas para evitar a multiplicação de inversões considerando o monolinguismo como um fator positivo para a aglutinação das diferentes etnias de um Estado numa Nação, e para a modernização considerada como uma proposta de desenvolvimento econômico. Estes especialistas, que dominam todas as grandes organizações internacionais, reproduzem o método utilizado pelas classes dirigentes dos Estados-nacionais dos países industrializados, que, historicamente alcançaram a designada “civilização” pela opressão e eliminação de línguas, culturas e, as vezes povos. Na realidade este método, além de ser opressor revela-se na atualidade pouco eficaz (LOPES, 1999, p. 85).

O autor coloca questionamentos sobre a fase do ensino primário (EP), que melhor seria aplicável o letramento em línguas locais moçambicanas. Considera que, se tal for implementado no começo do ensino primário, seria o caminho mais lógico; porém, chama atenção “as grandes dificuldades das crianças moçambicanas em aprender a ler e escrever em português deve-se ao fato desta constituir uma língua estranha para elas” (2004c, p.472). Outra possibilidade, a de começar-se no fim do EP, Lopes (2004c, p. 473) considera que “dever-se-ia definir como objetivo que nenhuma criança deixaria a escola primária sem ter igualmente aprendido a ler ou a escrever na sua língua materna”. Segundo Lopes, na prática, a criança teria acesso à aprendizagem da leitura e da escrita nas línguas maternas a partir da 4ª ou 5ª classes do ensino primário.

De entre várias críticas, uma das mais fortes que se fez ao PEBIMO, segundo Lopes (2004c), relaciona-se com a transição brusca do meio de ensino da L1 para a L2 e a não manutenção da L1 além da 5ª classe. Mesmo com as condições da implementação à partida adversas e outros constrangimentos com o modelo, o desenvolvimento de materiais, de entre outros, a experimentação produziu resultados animadores, quando comparados aos do ensino regular monolíngue. Ainda assim, o governo não parecia muito encorajado em prosseguir com a expansão deste tipo de programa, mas as pressões sociais e académicas continuaram.

De acordo com Dias (2002), torna-se de vital importância e acuidade o estudo da natureza exata da relação entre fatores socioculturais e sucesso escolar. O fracasso das crianças bilíngues não pode ser atribuído a um déficit cognitivo na aquisição da L2. Na maior parte das vezes, não se tem em consideração que a aquisição da L2 é um processo gradual e contínuo e que a aquisição de uma língua se faz por etapas. A escola por causa da sua postura hegemônica, produz currículos homogêneos de L2, que não atendem ao fato de as crianças bilíngues se encontrarem em etapas diferentes de aquisição da língua-alvo. Ocorre, por conseguinte, uma imposição de um mesmo programa, dos mesmos materiais para todas as crianças, sem qualquer alternativa de um ensino mais individualizado.

O mosaico linguístico de Moçambique coloca ao ensino básico o desafio de implementação de práticas docentes que respeitem essa diversidade. Em um estudo relativo ao propósito e valor da implementação do ensino bilíngue em Moçambique, Chimbutane (2009) afirma que o principal propósito do seu uso é facilitar a aprendizagem dos alunos, tendo identificado valores pedagógicos, socioculturais e socioeconômicos associados ao bilinguismo.

Chimbutane (2009) considera que a introdução do ensino bilíngue possibilitou que alunos e professores começassem a considerar o potencial e o valor das línguas locais nos contextos formais; considera também que os benefícios nas comunidades locais centram-se mais em aspectos de natureza sociocultural do ensino bilíngue, visto como alavanca para o desenvolvimento e valorização de aspectos socioculturais; a nível econômico, as pessoas podem usar a língua para vários fins, como, por exemplo, na aritmética e registro de pequenos negócios. A conclusão geral do estudo de Chimbutane (2009) indica que o ensino bilíngue desempenha um importante papel transformador social e cultural, possuindo um enorme potencial a ser explorado.

Por outro lado, Lopes (2004c) considera que as línguas nacionais, juntamente com a L2, deveriam ser usadas em contextos como a educação formal, como meio de instrução em níveis iniciais, e também nas campanhas de educação cívicas, sanitária e culturais em áreas rurais e assim em diante, dado que nem todos os alunos em Moçambique têm uma língua africana como sua língua materna, pois alguns têm o português e línguas asiáticas. É necessário ter em conta uma política linguística adequada para a educação em Moçambique, na qual se deveria encontrar um meio termo entre as duas posições recém-descritas. Partindo-se do princípio de que a criança deve ser ensinada em sua língua materna, “o grande desafio que os educadores em Moçambique têm de enfrentar diz respeito à descoberta de meios pelos quais as atividades da escola possam

tirar proveito do conhecimento que os alunos têm da língua do meio familiar”(LOPES, 2001, p. 8).

Uma das desvantagens deste programa bilíngue é o fato de o projeto não beneficiar ainda a todos os alunos, acabando por ter um carácter excludente, para as crianças cujas línguas maternas não foram incluídas no currículo prescrito pelas autoridades. Com efeito, de vinte línguas catalogadas como existentes, inicialmente apenas onze foram contempladas a nível curricular, mas agora existem acima de quarenta. Era natural que assim fosse, dado que seria tecnicamente impossível dispor-se de recursos imediatos, para cobrir, numa fase inicial todas as línguas. Com base nos conteúdos do programa de ensino bilíngue, pode-se inferir que a perspectiva subjacente é a facilitação da aprendizagem da L2. A língua materna bantu do aluno entra no contexto escolar, como um instrumento de facilitação voltado para o ensino e para a aprendizagem da L2, no caso concreto a Língua Portuguesa.

Em certo sentido, pode-se asseverar que o emprego das L1 dos alunos não constitui um contributo significativo para a valorização destas línguas, se o seu uso se circunscrever à fase inicial da aprendizagem, sem que socialmente estas línguas ganhem um estatuto oficial. Os alunos mais cedo ou mais tarde irão perceber que as suas línguas maternas não são úteis em termos de evolução académica, e não são socialmente valorizadas em termos de uso nos tribunais, no parlamento, na administração pública, etc. Neste sentido, a educação bilíngue transitória nos moldes atuais, ainda não possibilita a resolução dos problemas concernentes ao desenvolvimento de bilinguismo transitivo no ensino básico.

Ora, se o ensino bilíngue tem entre outras finalidades minimizar ao problema do fracasso escolar e se este problema é à escala nacional e geral, a sua solução tem de ser abrangente, inclusiva e integral à escala nacional. Isto significa que não deverá abranger exclusivamente alguns grupos. As crianças dos grupos minoritários ou de menor influência, cujas línguas não possuem gramáticas, dicionários e material didático, continuarão a fracassar e a serem excluídas da escola. Parte-se do pressuposto de que as soluções para os problemas educacionais têm de ser nacionais e não excludentes. Devem estar voltadas para a igualdade, para a harmonia no país.

Realmente, não temos ainda um bilinguismo declarado oficial ou sistemático, conforme afirma Lopes (2004c), mas o que nos interessa é a forma de bilinguismo que Moçambique adotou que é um pouco diferente dos países como a Espanha, Canadá, Zimbábwe. O País tem uma pluralidade de falas e formas na nossa comunicação, é um fenómeno social que congrega várias

línguas que estão preenchendo os direitos universais de auto expressão. Porém, na escola temos um fenômeno, segundo o qual todas as línguas nacionais se calam e só o português é que se fala e tem poder comunicacional, mantendo a situação anterior do tempo colonial, criando uma situação de preconceito.

Ainda conforme Lopes (2004c), os preconceitos existentes na nossa sociedade, preconceitos em relação às nossas próprias culturas relativamente à dos outros, preconceitos que se relacionam com um desconhecimento em relação às diversas culturas, uma vez que apesar de a cultura moçambicana ser de matriz predominantemente bantu há especificidades que importa conhecer para melhor compreender a diversidade que temos. Corroborando com o autor, nota-se que a falta de divulgação e a existência de poucos intercâmbios culturais figuram como sendo responsáveis deste desconhecimento da cultura bantu, aliadas a isso a hierarquização provavelmente de culturas ligadas ao Português.

Com efeito, Patel (2012) afirma que há falta de vontade política, traduzida pela lentidão no alavancar do processo da educação bilíngue no país. Desde 1993, portanto, há muito anos que a educação bilíngue não passa de um programa experimental. Sonntag (1995) afirma que os movimentos sobre a língua oficial são usados como políticas estratégicas para persuadir as elites emergentes em países multiculturais. Ora, se o objetivo desses movimentos é colocar as elites emergentes no centro do poder político, isso pode explicar, em parte, a razão por que em Moçambique a educação bilíngue continua a ser uma experimentação.

3.5 Conclusão

Neste capítulo constatei que a “língua de socialização” do aluno é algo extremamente importante para o ensino, mas o processo de ensino não leva em conta a língua materna dos alunos por se tratar das L1. Pode se constatar que sem ela não há interação entre os intervenientes no processo, porque ela serve de base da representação mental. Ou seja, a cultura do aluno é algo a ter em conta no processo, porque ela é uma parte inseparável da língua. No concerne ao letramento, as leituras mostram que a escola não está preparada para lidar com culturas não

letradas, ela trabalha somente com textos produzidos previamente, e não com textos da cultura oral.

Corroborando com alguns autores, a falta de reconhecimento do letramento ligado à cultura acústica tem um impacto negativo no processo, porque os alunos não interagem na sala, e não conseguem produzir algum discurso. Contudo, depois da constatação de que o currículo vigente da L2 gerava situações de fracasso no ensino básico, o Estado introduziu o ensino bilíngue para permitir uma adequada transição das L1 para a L2. O programa deste ensino tem um impacto positivo, porque ajuda muitos alunos e eles têm a possibilidade de iniciar seus estudos na língua materna, diferente do ensino monolíngue da L2.

Porém, para o bem da educação, há uma necessidade de reconhecimento da existência de desigualdades socioculturais que possuem um carácter discriminador. Uma delas é o carácter monocultural dos currículos e das políticas educativas em Moçambique. Lopes (2004c) propõe um ensino bilíngue que perspetive uma educação intercultural, que nos remete para o reconhecimento do direito à diversidade e o combate a todas as formas de discriminação e desigualdade social, que se sustenta na promoção de relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos de pessoas inseridos em universos culturais diferentes.

Tendo em atenção às palavras do autor, esta proposta parece uma solução adequada para o problema da diversidade no ensino; isto porque a educação intercultural pode permitir aos alunos produzirem textos em ambas às línguas sem qualquer preconceito, e nem se limitar a produzir textos numa só língua, conforme se observa atualmente.

4 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM MOÇAMBIQUE

Neste capítulo discuto a herança linguística preconceituosa, focando o ensino colonial e suas consequências na educação e na sociedade atual, com particular olhar ao ensino bilíngue, com objetivo de explorar questões étnicas e linguísticas, capazes de responder às questões de uma sociedade multicultural, observando os direitos linguísticos, abordo ainda o ensino bilíngue como partida para uma educação intercultural.

4.1 A educação preconceituosa; política e os direitos linguísticos antes de 1975

Ao longo da história, sobretudo nos anos da colonização portuguesa, houve a imposição por parte do governo colonial de uma postura de negação dos valores culturais, históricos e das próprias línguas dos moçambicanos, obrigando os nativos a assimilarem a cultura, a língua e os valores próprios do colonizador. Neste processo, apesar da forte discriminação e segregação, o povo soube resistir fortemente e as diversas etnias se foram afirmando nos seus valores culturais próprios. No entanto, ainda hoje, muitas pessoas, ao depararem-se com a realidade da diferença igual a do passado, sentem-se ameaçadas.

Desse sentimento, derivam comportamentos e dinâmicas sociais de edificação de barreiras físicas, afetivas, ideológicas, que criam rupturas, destroem pontes de contato com os “outros”. Este tipo de comportamento tende a criar preconceitos que, nas grandes cidades, se tornam mais acentuado. Pode-se afirmar que a consciência da existência da multiculturalidade na sociedade não significa necessariamente a existência de uma dinâmica social assente na interculturalidade.

O ensino monolíngue do Português, por razões de ordem histórica, atravessou os mares, sulcou os ventos a partir da península ibérica, na Europa, e se fez presença nestas paragens do Índico. Todavia, o início da aprendizagem escolar, de forma supervisionada e formal da língua portuguesa, remonta ao século XVII, com a abertura das primeiras escolas. De acordo com Moreira (1936), foi em 1799 que surgiu na cidade de Moçambique (atualmente, Ilha de Moçambique) a primeira Escola Oficial. Todavia, com a expulsão dos jesuítas, e a extinção de

todas as ordens religiosas em 1834, a educação, de acordo com o autor, fica sob a responsabilidade de alguns seculares da Diocese de Goa. Entretanto, a expansão educacional só ocorreu no Séc. XIX, com a configuração das fronteiras, que passaram a estabelecer o mapa de Moçambique.

Neste período histórico, imperava uma perspectiva eurocêntrica no contexto da ideologia colonizadora, por via da qual a língua e a cultura portuguesas eram concebidas como superiores, relativamente às línguas e culturas africanas, que eram consideradas bárbaras e selvagens. Neste sentido, a ideologia orientadora do desenvolvimento do ensino e respectivo currículo, no período colonial, assentaram em três tipos de determinismo: racial, social e linguístico (DIAS, 2002, p.116).

No contexto dos preconceitos raciais, sociais e linguísticos, advindos dessas teorias deterministas então largamente disseminadas e difundidas, no quadro da ideologia colonial, as autoridades efetuaram reformas educacionais sucessivas. Assim, a Educação Colonial, inicialmente, assumiu um carácter dual e diferenciado, pois uma era voltada para os indígenas e outra para os filhos dos colonos. Posteriormente, passou a ser homogênea, embora este dualismo perdurasse de forma mais sutil.

É através do decreto n.º 7. 153, de 6 de Julho de 1929, pela portaria nº 1. 114, que é estabelecido o ensino dual e diferenciado, com a criação do Ensino Indígena. Esta portaria, porém, só entraria em vigor em 1930. De acordo com a Inspeção de Instrução Pública (1930, p.6), o Ensino Indígena englobava três tipos de ensino: rudimentar, profissional e normal. Este ensino visava: “civilizar e nacionalizar os indígenas da colónia por meio do ensino da língua portuguesa e transformação dos costumes selvagens”. Consequentemente pode-se afirmar que o Ensino Indígena orientava-se para a desaculturação do homem local. Esta desaculturação tinha como eixo o abandono da língua e da cultura primária e a assimilação extrema da língua e cultura segundas.

Em 1960, ocorre uma reforma curricular, em que se modifica a designação do ensino, passando de “rudimentar” para “Ensino de Adaptação” (Ministério da Educação Nacional – 1960). O Ensino de Adaptação enquadrava-se numa abordagem reconstrucionista de promoção da “igualdade” entre as crianças. Estas deixam de ser denominadas “indígenas” e passam a ser chamadas “autóctones”. Os ideólogos coloniais advogavam a ideia de nações-estado por via de uma homogeneização linguística e cultural, veiculada e (re)produzida através da escola. Nesse

contexto, interessava criar a unidade na nação portuguesa, através de uma única língua de ensino. Desse modo, era preciso difundir ideias preconceituosas a respeito das outras línguas, que poderiam pôr em questão a ideologia colonial.

A Educação deixou de ser diferenciada e dual e passou a ser homogênea (em termos legais) a partir de 1964. O governo colonial aboliu a separação entre o ensino de adaptação e o ensino primário comum, e determinou um currículo oficial homogêneo para todas as regiões de Portugal: O Ensino Primário Elementar.

Todavia, apesar da abolição do ensino de adaptação e conseqüente criação do ensino primário elementar, o caráter dual e diferenciado da Educação Colonial não foi suprimido, assumindo novas modalidades, através da discriminação racial, social, e religiosa, que se manteve entre as redes de escolaridade estabelecidas. Nesse sentido, havia o ensino nos postos escolares, destinado às crianças do campo, o ensino oficial e oficializado era para as crianças pobres das cidades e o ensino particular destinava-se às crianças da classe média e alta.

Através da portaria n° 23. 485 (Boletim Oficial de Moçambique-19 de Maio de 1969) de 16 de Julho de 1968, foram aprovados novos programas para o ensino primário elementar (Ministério do Ultramar – 1969). No período de 1930 a 1968, o ensino da língua portuguesa sofreu várias modificações. Numa fase inicial, o currículo de ensino da língua portuguesa assentava nos métodos ativos surgidos no século XIX, sobretudo no método direto. Os defensores deste método asseguravam que os alunos aprendem a perceber uma língua ouvindo-a, e a falar falando-a. Os programas designavam o método de intuitivo, com ênfase no ensino a partir do concreto. Defendia-se uma educação gradual, a partir da experiência, classificação dos objetos da vida cotidiana, elaboração de pequenas análises e explicação de imagens.

O programa de língua portuguesa englobava três áreas fundamentais: linguagem oral, leitura e escrita. O ensino focalizava o treino da oralidade e a aprendizagem da leitura baseava-se nos métodos analítico e silábico. A gramática, durante os três primeiros anos, não era ensinada de forma explícita, enfatizando-se, exclusivamente, o uso da língua e a compreensão de mensagens orais e escritas.

O Português passou a ser ensinado a partir de temas designados “centro de interesse”, tais como: partes do corpo, peças de vestuário, objetos escolares, etc. Do método direto permaneceu o ensino por via de elementos concretos e dos métodos audioral e audiovisual, permaneceu a aprendizagem sequencial dos conteúdos, através da leitura de imagens, jogos de linguagem,

dramatizações, práticas de conversação, assim como a realização recorrente de exercícios fonéticos, ortográficos e gramaticais, com a finalidade de levar à aquisição de hábitos linguísticos enquadrados no nível de linguagem-padrão. O ensino da gramática não tinha uma dimensão sistemática, uma vez que as noções gramaticais deviam ser transmitidas em função de necessidades ocasionais.

Embora o ensino no período colonial tenha sido alvo de várias reformas, com vista a uma adaptação aos condicionalismos sociais, econômicos, políticos, ideológicos, educacionais e teóricos da época, durante os 67 anos de escolarização alargada em Moçambique (1907 – 1974) o fracasso escolar nas crianças autóctones na aprendizagem da L2 foi o denominador comum, e mais notório no campo.

Segundo Lisboa (s/d, p. 17), em 1966, o quadro de fracasso escolar era dramático: o aproveitamento no ensino primário foi de 28,7%. Na pré-primária, o aproveitamento foi de 21,7% e, na classe terminal, a 4ª classe foi de 54,5%, representando estes 54,5% somente 1,5% da população total escolar. Conforme o autor, o ensino da língua portuguesa, em todos os territórios portugueses, caracterizava-se pela uniformidade, pela desconsideração do fator diversidade da população, pela obediência a currículos centralmente definidos, assentes em muita burocracia, controlo e fiscalização. Os livros eram aprovados em Lisboa sem tomar em conta as especificidades de cada região administrada por Portugal.

Lisboa (s/d) enfatiza que o ensino se caracterizava pela ausência da ligação entre a teoria e a prática, e por uma postura de passividade por parte do aluno. Um grupo designado “Grupo de Trabalho da Promoção Social” recomendava, por estas alturas, ao governo que prestasse atenção para a violência, que caracterizava os métodos de ensino, para o carácter intelectualista do ensino, para o fato deste ensino ser contrário às tradições ancestrais, impondo normas diferentes, criando conflitos entre a escola e o meio ambiente, o que podia ocasionar “graves desajustamentos emocionais”.

Conforme Dias (2002, p.124), nas justificações apresentadas a respeito das causas do fracasso escolar da população africana, há uma correlação entre o fracasso da criança em fase de aprendizagem da L2 e o modo como as línguas e as culturas são consideradas na sociedade. Para a autora, o governo colonial estabeleceu uma cultura escolar veiculada através do Português, que legitimava determinadas condutas, valores e atitudes em detrimento da língua e cultura dos alunos. Os valores culturais legitimados apareciam por meio de um currículo que englobava

disciplinas, séries, conteúdos, materiais, metodologias, práticas avaliativas. Tratava-se de uma cultura estigmatizadora e excludente, em relação à língua e aos saberes populares, contribuindo assim para o fracasso das crianças não falantes da língua portuguesa, como língua primeira.

4.2 A questão do preconceito e políticas linguística pós 1975: direitos às línguas Bantu

No que concerne à política linguística, quando, em 1975, Moçambique obteve a independência, o primeiro governo adotou o socialismo como via de desenvolvimento. Este governo recorreu a uma estratégia que lhe permitisse, precaver-se de eventuais situações de rivalidades étnicas e linguísticas. Nesse sentido, o agregar os cidadãos dos pais governo procurou massificar e democratizar o ensino e expandir o uso da língua portuguesa, concedendo-lhe o estatuto de língua da unidade nacional. Tratava-se da única língua em Moçambique, que poderia agregar um conjunto de falantes, localizados em todo o país.

A L2 foi vista como língua, com maiores possibilidades imediatas de veicular a ciência e a técnica, e de unir todos os moçambicanos, dado que a escolha de uma L1 poderia colocar em risco a integridade territorial e obrigar a um investimento suplementar em termos educacionais. Outro fator importante era o seguinte: esta língua era internacionalmente conhecida, facilitando a comunicação com outros países. O principal projeto educacional do governo estava centrado na criação do “homem novo”. O lema fundamental deste projeto era “educar o homem novo para construir uma sociedade nova e desenvolver a pátria”. A língua portuguesa era designada nos programas oficiais do Ministério da Educação como de língua nacional, pois devia “estar de acordo com o contexto revolucionário” (MEC 1975).

Embora o País estivesse independente, o currículo permanecia homogêneo e nacional e continuou a ser mantida a abordagem reconstrucionista, segundo a qual a educação constituía um meio de progresso social e econômico e de promoção da igualdade entre os cidadãos. Dado o seu caráter homogeneizante, o currículo era centralmente decidido pelo MEC e as orientações curriculares, os planos, programas, materiais eram encaminhados para as escolas, através de orientações sobre a organização política e administrativa das escolas, programas e diretrizes pedagógicas. Em relação às metodologias, manteve-se o uso dos métodos intuitivo e direto (tal

como no período colonial), priorizando-se a oralidade, as atividades lúdicas e o estudo da língua com base em “centros de interesse”.

Não havia uma diferenciação do ensino entre falantes e não falantes, dado que a política do governo preconizava objetivos igualitários, homogeneizadores e hegemônicos. Os programas do pós-independência não se distanciavam do plano didático pedagógico preconizado na época colonial. A diferença centrava-se nos aspectos político e ideológico, uma vez que as mudanças ocorridas envolveram o vocabulário, as gravuras e a temática abordada nos livros escolares. Um aspecto importante e novo foi a permissão concedida ao professor de fazer recurso a “certas palavras ou expressões na língua materna do aluno para criar um melhor ambiente de trabalho, para criar momentos de descontração entre os alunos”. (MEC, 1975, p.30).

Após o terceiro congresso do Partido FRELIMO, novas orientações curriculares são emanadas, visando à adaptação do ensino à construção do socialismo e destruição do capitalismo. Assim, além da abordagem reconstrucionista, havia uma ênfase na especificidade de cada contexto de aprendizagem, conferindo-se ao professor uma autonomia na condução do processo de ensino-aprendizagem, focalizado no aluno – facto que nos remete para a abordagem de processo. Os programas tinham como tema transversal o “comportamento revolucionário”: o qual constituía o eixo da moral socialista. Este comportamento revolucionário assentava em treze princípios orientadores, entre os quais: o asseio do corpo, a pontualidade, o espírito de organização, a disciplina e obediência, etc.

O ensino da L2 era efetuado de uma forma lúdica, com o incentivo à entoação de canções, exercício de danças e realização de jogos. A integração das crianças na vida escolar e na aprendizagem do Português era através do canto, danças, jogos, dramatização, atividades livres e espontâneas, desenho, pintura, modelação, tarefas escolares como limpeza de salas, tratamento de pomar, machamba²³, visitas dentro e fora da escola (DIAS, 2002, P.147).

Segundo Lopes (1999), realizou-se em 1979 o primeiro seminário da língua portuguesa, depois da constatação de que o currículo vigente de ensino-aprendizagem do português gerava situações de fracasso escolar elevado. O problema do fracasso escolar era relacionado com a falta de adequação da metodologia aos alunos, assim como com o problema da formação dos professores. Apontava-se o professor como o principal responsável pelo fracasso escolar, por não

²³ Machamba – termo empregue em Moçambique, para designar o que no Brasil se denomina roça. Este termo deriva da língua swahili.

saber criar interesse e despertar motivações para a aprendizagem, por não conhecer as metodologias de ensino da língua portuguesa como língua segunda e não saber usar eficazmente os meios de ensino.

Neste seminário, recomendou-se que, a fim de tornar o ensino desta língua mais eficaz e bem sucedido, tornava-se necessário:

um português básico, um português mínimo (em estrutura e vocabulário). A construção duma língua comum numa linguagem nova é uma necessidade da sociedade que estamos a edificar. Queremos um português uniforme do norte ao sul do país, uniformidade que não significa um português pobre ou limitado ou a imposição de uma norma inflexível – mas que permita um alargamento do campo linguístico. Com este objetivo, é necessário normalizar e disciplinar a prática e a utilização de uma língua que assumimos como nossa. Queremos um português em Moçambique, um português caldeado pela experiência e a realidade moçambicana, enriquecido pelos substratos das línguas de origem bantu, temperado pela revolução. Mas queremos que seja também uma língua una, em que todos nos entendamos no nosso país (MEC, 1979, p. 11).

Verifica-se assim a preocupação concernente à necessidade de adoção de uma norma, que viabilizasse a uniformidade linguística. Este seminário constituiu o primeiro momento em que se chamou à atenção, quanto à necessidade de se encarar o ensino da língua portuguesa como língua segunda, e de se tomar em consideração as mudanças que estavam a ocorrer nesta língua. No mesmo documento, propunha-se a criação de um bilinguismo funcional, o que implicava a separação de funções para as línguas. Caberia à L2 a função de língua veicular, a nível nacional, com o estatuto de “língua do partido e do governo, da função pública e da administração a todos os níveis, do comércio, da informação e da imprensa, da educação escolar, em suma, como língua de comunicação de certo nível da vida pública de cada moçambicano” (MEC, 1980, p.9).

Às línguas bantu caberia ser “instrumento de comunicação e de expressão na vida privada e familiar, no quotidiano do bairro ou da aldeia, na transmissão e criação cultural, assim como a nível regional e de base como línguas da informação (rádio, jornal do povo), da formação política e da formação técnica e científica (técnicas básicas, campanhas agrícolas e sanitárias, etc.)” (MEC, 1980 p.9).

Neste sentido, observa-se que mesmo depois da independência a política linguística não mudou o suficiente. Olhando para os trechos do MEC (1980), as disposições legais das línguas mostram que ainda existe um preconceito herdado do passado colonial, embora não seja do mesmo modo como era no passado, mas esta distinção provoca certa insegurança no seio da sociedade, porque as línguas não têm o mesmo valor no seu uso institucional e social. Depreende-

se que o ensino bilíngue foi proposto na intenção de facilitar a concepção de materiais e metodologias do ensino do português e não em prol das línguas bantu, em si. Na visão de Lopes (2004c), é por este motivo que não houve ações relevantes por parte do Estado para impulsionar o desenvolvimento das línguas bantu, com exceção das atividades realizadas pelo Núcleo de Estudo das Línguas Moçambicanas (NELIMO) – uma unidade de investigação integrada na Universidade Eduardo Mondlane.

Todas as vezes que o indivíduo está aprendendo uma língua estranha, e quando nesse processo de aprendizagem não há respeito pela língua e as práticas culturais da L1 deste aluno, a escola está, portanto, desrespeitando os direitos linguísticos deste, porque está se diante de uma imposição linguística ao valorizar a L2 somente em todas as áreas importante do Estado. Isto nos recorda não só o passado colonial em Moçambique, mas em outros quadrantes do Mundo, onde quando uma revolução aparece procura destruir a língua e a cultura do povo visado. De acordo com Rajagolapan (2003),

As línguas minoritárias são, com frequência, alvos preferidos daqueles ditadores que, em nome da unificação do povo, querem fortalecer o seu próprio controle sobre as instâncias do poder e, ao mesmo tempo, calar as vozes que possam se insurgir contra eles. Na Espanha, a ditadura de FRANCO logo cuidou de reprimir as línguas minoritárias, notadamente o basco. Se dependesse dele, a língua basca estaria simplesmente silenciada para sempre, virada da face da terra de uma vez por todas (RAJAGOLAPAN, 2003, p. 94).

A diversidade linguística é um direito Universal/Civil, portanto deve ser incorporado nas práticas de inclusão social através da escolarização. Segundo Rajagolapan (2003), a língua materna, mesmo que seja de um grupo minoritário, é um direito Universal/Civil. Independentemente da cultura, religião ou sociedade, esse direito deve ser observado, porque é um direito inalienável, onde o indivíduo pode constituir a sua própria identidade a partir da sua própria língua (UNESCO 2003).

De acordo com Mateus (2011), a diversidade linguística é a heterogeneidade sociocultural da atual população escolar, as quais representam uma riqueza singular que implica a criação de condições e estratégias de ensino inovadoras. Com estas palavras, a autora pretende chamar atenção a não perca da riqueza multicultural que provém do contato entre alunos recém-chegados de diferentes contextos culturais e, simultaneamente, apoiá-los na aquisição da língua portuguesa como segunda língua – garantia indispensável para o necessário sucesso escolar. Como se sabe,

Portugal viveu centena de anos e pensava-se que era um país monolíngue, mas, a partir de 1999, reconhece oficialmente o mirandês como língua minoritária, onde esta era considerada dialeto por muitos anos, e Portugal passou a ter indivíduos bilíngues.

Portanto, há necessidade de respeitar a diversidade cultural e os direitos linguísticos, por entender que este direito é importante e inalienável. No caso específico de Moçambique, reconhecer-se-ia a igualdade das línguas não como homogeneização, mas sim como diversidade linguística, como direito fundamental de qualquer indivíduo. Isto poderia ajudar a manter uma taxa elevada de gente escolarizada na sociedade, deixando de fora os preconceitos herdados que dividem a comunidade entre os falantes e os não falantes da língua de ascensão social. Olhando para a declaração dos Direitos Humanos de Barcelona 1996, é comunidade linguística:

toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial reconhecido ou não se identifica como povo e desenvolve uma língua comum como meio de comunicação e de coesão cultural entre seus membros. A denominação língua própria de um território refere-se ao idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço (treco retirado da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, artigo 1º).

Direitos Universais/Civis compreendem todas as garantias fundamentais que um Estado Democrático oferece aos seus cidadãos, esses direitos compreendem à vida, saúde, a educação, a liberdade de expressão, ao transporte público, entre outros. Para que as línguas bantu sejam de fato respeitadas, o Estado precisa incorporar a elas nas instituições e torná-las línguas sistematizadas, para receberem o devido valor patriótico. Segundo Calvet (2002), “As línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”. E uma das formas de as valorizar seria seu ensino sistematizado, e não introduzi-las como agente facilitador da aprendizagem.

Estes casos de preconceitos de acordo com Lopes (2004c), citado por Ginja (2008, p.125), revela que crianças e jovens são levadas a aprenderem conceitos de ciências, por exemplo, o de ciclo da água, evaporação, condensação e outros, na língua portuguesa, situação pautada no pressuposto de que não existe na língua materna um conceito para estes elementos. Entretanto, na fase de testagem dos materiais, junto a pais e mães de alunos, falantes das línguas, mais iletrados, descobriu-se que essa população conhecia os fenômenos e que a língua bantu tinha conceitos para eles.

Uma das formas preconceituosas no ensino tem a ver com a questão da preservação e valorização das nossas línguas. Muitas vezes, este processo é feito em função das línguas europeias. Quando se perspectiva o ensino das línguas bantu, a tendência é a de modernizá-las, dotando-as de toda uma terminologia técnico-científica, diretamente transferida das línguas europeias, ignorando as formas linguísticas da realidade social, por considerar iletrada, conforme observado em Lopes (op. cit.). Por sua vez, Firmino (2006), citado por Ginja (2008), alerta o seguinte:

em alguns casos os fazedores de políticas tentam reformar as línguas africanas de forma a que elas possam ser usadas em conexão com as novas atividades sociais, tais como a educação informal. No entanto, tais esforços são normalmente minados pelo facto de que se valem de recursos linguísticos das línguas ex-colônias, o que recoloca os problemas que derivam do não conhecimento da língua colonial. Um exemplo típico é o processo de lexicalização das línguas africanas, que muito frequentemente é modelada a partir de raízes e afixos da língua colonial. Para quem não tem o conhecimento da língua colonial, o uso massivo de empréstimos destas línguas na forma de palavras ou afixo conduz a barreiras linguísticas semelhantes àquelas levantadas pelo uso da língua colonial (FIRMINO, 2006, p.72).

Joaquim (2013) afirma que: o processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aluno melhor conhece, respeitando-se, deste modo, os pressupostos psicopedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e os seus direitos humanos. A nível cognitivo, o ensino inicial na língua materna é benéfico, pois facilita a interação na sala de aula, visto que o aluno, por conhecer a língua, tem maior facilidade de comunicação. O professor funciona como mediador cultural, usando a língua para animar e ajudar os alunos a aprender.

No contexto moçambicano, para que o processo educativo decorra com sucesso, as políticas linguísticas necessitam de um novo reposicionamento, mudança, que terá implicações na hierarquização das línguas, para evitar algumas denominações estigmatizantes, porque quem não tem proficiência numa das línguas, no caso da L2, confronta-se com o preconceito e o devido fracasso escolar. Para que isso não aconteça, é necessário trazer uma nova prática de ensino, capaz de valorizar a cultura do aluno através do ensino bilíngue mais africano, e não o uso de termos ou palavras modernizadas e dotadas de terminologia técnico-científica, feitas a partir da cultura ocidental europeia.

Bagno (2013) alerta que a estigmatização se torna um problema social grave quando o rotulo de *erro* passa a ser automaticamente aplicado a todas as demais características físicas e

psicológicas, bem como a todos os outros comportamentos sociais do falante que se serve de forma linguística desprestigiada (BAGNO, 2013, p.149).

Importa frisar que, de acordo Timbane (2014), as línguas estrangeiras ocidentais dos antigos colonialistas gozam de prestígio e status elevados em relação às línguas nacionais vernáculas, mesmo dentro das salas de aulas. Nas elites nacionalistas africanas, há uma tendência de tentarem a todo custo prestigiar as línguas ocidentais, conforme seus interesses pessoais, sem responsabilidade com o social amplo. Daí que a questão dos preconceitos, segregação, estigmatização das línguas autóctones persiste mesmo depois das independências.

Contudo, surgem vozes de Lopes (2004c), Lopes (2004b), Ginja (2008), que defendem o ensino bilíngue com perspectiva intercultural, para permitir que as pessoas possam reconhecer o caráter multilíngue do País, e que cada sujeito possa reconhecer a sua cultura e, também, possa reconhecer a do outro para mitigar os estereótipos, pautando pela relativização cultural. Segundo Ginja (2008), um dos objetivos preconizados para o ensino bilíngue, o programa do ensino básico, assenta no seguinte:

em relação ao segundo ciclo do Ensino Primário do segundo grau, realça-se de entre os objetivos gerais, algumas finalidades a nível atitudinal, que sugerem uma perspectiva intercultural, tais como; o aluno deve ser capaz de recolher, reproduzir ou recriar manifestações do património tradicional moçambicano (literatura oral, canções, jogos, artesanato); revelar atitudes de respeito e de solidariedade para com as pessoas e grupos de idade, raça, sexo, sexo e origem social diferentes, bem como em relação à pessoas e povos de outras raças e culturas, apreciando e valorizando os seus costumes e formas de expressão (GINJA, 2008, p. 120).

Lopes (2004b) propõe uma quinta habilidade, além das quatro já conhecidas, para facilitar o processo de ensino bilíngue na sala de aula,

dever-se-ia ensinar aos alunos uma quinta habilidade, para além das quatro habilidade tradicionais de fala, compreensão oral, escrita e leitura. À medida que os alunos aprendem a processar (ao nível da percepção e da produção) a língua falada e escrita, deveriam adquirir também a capacidade de compreensão, e possivelmente de identificação e de aceitação dos outros e da sua cultura. As tradições e os costumes não devem ser usados apenas como pano de fundo e meio através do qual se adquire a língua (LOPES, 2004b. p. 215).

Por sua vez, Lopes (2004c) afirma que um dos principais objetivos da educação deveria ser o de formar simultaneamente espíritos abertos, tolerantes e críticos. Neste sentido, conforme o autor:

para proceder-se ao necessário desenraizamento ou renúncia às ilusões egocêntricas e etnocêntricas, devemos aprender a afastar-nos de nós mesmos, a distanciar-nos de nossos próprios hábitos, a vê-los como se estivéssemos de fora. A única maneira de chegar a esse ponto é confrontar nossas normas com as dos outros e descobrir a legitimidade destas últimas também, o que não quer dizer que renunciemos aos julgamentos transculturais; a tirania é nefasta em todos os climas (LOPES, 2004c, p.557).

A *interculturalidade* é um conceito que está ligado ao conceito de *multiculturalismo*, e, neste sentido, estudos buscam aproximações e diferenças existentes entre os dois conceitos, partindo de uma análise semântica. Forquin (2000), citado por Ginja (2008), considera a existência de dois sentidos no termo multiculturalismo: um sentido prescritivo e um sentido normativo. Na dimensão prescritiva, o multiculturalismo aplica-se à realidade multicultural objetiva e concreta de um país, no qual ocorre um fenômeno de coexistência de grupos de origem étnica ou geográfica diversa, línguas diferentes, valores e adesões religiosas plurais.

No referente ao sentido normativo, de acordo com o autor, o termo multicultural toma diversos contornos. Neste sentido, o autor assinala que um ensino aplicado a estudantes de origem cultural diferente não é necessariamente multicultural. A interculturalidade na educação ocorre quando efetivamente se colocam em ação determinadas opções pedagógicas representativas (ao nível do conteúdo e dos métodos) da diversidade cultural do público ao qual se dirige. Forquin (2000) distingue o multiculturalismo “aberto e interativo” do multiculturalismo “discriminador e defensivo”, concluindo que a interculturalidade corresponde ao multiculturalismo “aberto”, que, em termos éticos e políticos, deveria ser incentivado, encorajado e privilegiado.

Trata-se de uma situação que ocorre com mais acuidade quando se muda do espaço habitual de vida, ou quando, por diversas razões, se é obrigado a relacionar-se com grupos em culturas diferentes das de proveniência. A nível social, a interculturalidade remete-nos para o reconhecimento do direito à diversidade e o combate a todas as formas de discriminação e desigualdade social. Assim, a interculturalidade sustenta-se na promoção de relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos de pessoas inseridos em universos culturais diferentes.

Para Candau (2003), apud Ginja (2008), a interculturalidade seria:

um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de construção democrática, de uma cidadania intercultural, e não unicamente uma convivência tolerante e pacífica no mesmo espaço social. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural (CANDAU, 2003 apud GINJA 2008, p.123).

A escola que pauta em um projeto que respeite as particularidades grupais, culturais e linguísticas, é capaz de permitir aos sujeitos a edificação de seus projetos pessoais. Mas, a tarefa é árdua, porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a sobrevalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Não basta pôr em contato e em comunicação membros de grupos diferentes (através de escolas comuns a várias etnias ou religiões, por exemplo). Por isso, é preciso haver um processo de diálogo permanente para limar as diferenças.

Segundo Ginja (2008), a Educação Bilíngue pode ser um ponto de partida para uma educação intercultural, desde que “forneça uma consciência clara da pluralidade cultural na sociedade moçambicana, e da necessidade do diálogo intercultural. Um empreendimento desta natureza pode ser de uma importância vital, para a disseminação de uma cultura de paz e para a redução da violência social”. Lopes (2004c) afirma que, se num espaço comum, esses diferentes grupos já entram em competição ou se o seu estatuto é desigual, um contato deste género pode, pelo contrário agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos. Pelo contrário, se esse contato se fizer em termos igualitários, e se existirem projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e à amizade.

Contudo, segundo Patel (2012), para que se concretize o objetivo da educação bilíngue, é preciso haver uma vontade política por parte do Estado, porque, para o autor, o ensino do Português como L2 é cercado de cuidados; usa-se métodos próprios para o ensino da L2, é fácil demonstrar aos alunos o método analítico-sintético para a aprendizagem da leitura e escrita; o mesmo não se pode dizer em relação ao ensino das línguas moçambicanas, em que, para fazer a mesma demonstração do método analítico-sintético para a aprendizagem da leitura e escrita, o professor deve fazer a demonstração em Português, porque se trata de turmas linguisticamente heterogêneas, não existe um método comum para as línguas nacionais.

Isto mostra que a L2 tem um letramento considerado mais adequado relativamente às línguas moçambicanas, que são vistas como uma dificuldade, devido à sua diversidade e para que a interculturalidade seja efetivamente fiável dentro do ensino bilíngue, é necessário mudar o papel da L2, porque ao contrário do papel de congregador, o Português ganhou outro estatuto, o de causador de conflito linguístico nas comunidades locais. Mas para um ensino representativo, o bilinguismo equilibrado nas duas línguas seria o ideal, porque se tornaria numa vantagem para o ensino e para o próprio aluno. Este ensino torna os alunos autônomos, capazes de construir seus

textos, mesmo por escrito, em ambas as línguas e permite que qualquer aluno doutra língua possa ler e compreender e tornar o texto comunicativo.

Este ensino com perspectiva intercultural tem múltiplas vantagens, porque permite que os alunos não sejam avaliados somente na L2 no seu desempenho interativo; também ajuda aos alunos a conhecerem melhor os outros alunos e suas culturas, comparando a si e sua cultura, evitando a hierarquização linguística e cultural. É um modelo importante, mas precisa de uma ajuda forte do PEBIMO, conforme Lopes (2004c). Para tal, sugere a possibilidade de ter um ensino bilíngue obrigatório, porque, em Moçambique, a educação bilíngue é opcional, não se impõe às comunidades locais que aceitem que o programa seja desenvolvido nas suas aldeias ou localidades, no entanto, há uma imposição implícita dos programas monolíngues em Português.

4.3 Conclusão

Este capítulo teve como propósito discutir a questão da educação preconceituosa e da política linguística herdadas do tempo colonial, em comparação com o atual período de Moçambique independente. Nessa comparação, nota-se uma ligeira diferença, porque as línguas já não são chamadas dialetos ou línguas primitivas, mas a L2 continua sendo a língua de ascensão social, onde a maioria não tem proficiência nela. Com a introdução do ensino bilíngue, a situação dos direitos linguísticos tende a melhorar, mas ainda há muito por fazer, porque o Português continua sendo a única língua de avaliação no país, contra as 41 línguas nacionais, na altura que os alunos terminam a 5ª classe, fato que prejudica em grande medida esses alunos, sobretudo os das áreas rurais e suburbanas, porque eles só começam a ter L2 a partir da 3ª classe, enquanto os das áreas urbanas têm o Português desde o início da escolarização.

A nosso ver, o ensino bilíngue com caráter intercultural é uma opção bem vinda para um contexto multilíngue como o de Moçambique, pois oferece oportunidade aos alunos de origens díspares a aprender em suas línguas maternas. Contudo, existem certos aspectos por melhorar, como, por exemplo, ter um bilinguismo sistematizado e obrigatório, porque, neste momento, é opcional. Isto permitiria aos sujeitos aprenderem e depois praticarem nas suas comunidades e nas

instituições públicas. Com estas ações ajudariam minimizar a situação de preconceitos e hierarquização da L2, conforme se observa atualmente na sociedade moçambicana.

Na interculturalidade, os alunos têm a possibilidade de aprender a língua e cultura própria, e através deste intercâmbio pedagógico irão conhecer outras línguas e culturas dos outros alunos, isso lhe permite crescer culturalmente, respeitar a cultura dos outros por causa deste convívio. Assim, as línguas no processo pedagógico terão sucesso porque toda a diversidade linguística estará dentro do SNE, todos os alunos terão o direito de se expressar nas suas línguas maternas, algo defendendo pelos direitos humanos. Este intercâmbio linguístico e cultural vai fortalecer o sentimento de identidade nacional, porque nenhum aluno vai se sentir desprezado, excluído no processo de escolarização.

No entender de alguns autores, tornar o ensino bilíngue obrigatório traria grandes vantagens para o ensino, porque nenhum aluno terminaria o ensino básico sem falar ao menos uma língua materna, e ajudaria muito aos alunos a produzirem textos em ambas às línguas. Este ensino, na observação de Lopes (2004c), a ser praticado com perspectiva intercultural, reduziria os preconceitos e as barreiras etnolinguísticas entre os grupos ou pessoas, porque permitiria os sujeitos a conhecerem-se melhor ainda na socialização primária e aprenderiam que não existe língua nem cultura melhor que a outra, o que significaria a unidade na diversidade em Moçambique.

A interculturalidade tem como objetivo acabar com a hierarquização de uma língua em detrimento da outra ou de outras. Esta perspectiva ajuda o aluno a perceber e a valorizar que, quando aprendem duas ou mais línguas, suas habilidades comunicativas crescem. Ele aprende também a reconhecer que as diferenças linguísticas e culturais fazem parte da humanidade, não existe língua superior nem inferior uma da outra. Portanto, os alunos precisam aprender as L1 para poderem continuar a comunicarem-se nas suas comunidades, mas precisam aprender a L2 como um mecanismo autônomo para a sua socialização secundária. Por isso, em momento algum pode faltar o ensino da L2, porque é o responsável do desenvolvimento acadêmico, profissional e social do sujeito. E, para tal a interculturalidade nos remete para o reconhecimento do direito à diversidade e o combate a todas as formas de discriminação e desigualdade social, que possam perigar a unidade na diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa perspectiva da educação em direitos humanos, o ensino de língua materna deverá tomá-la como LINGUA VIVA para que seja efetivado um trabalho de construção de uma sociedade linguisticamente democrática, pois “tratar da língua é tratar de um tema político”, já que também é tratar de seres humanos

Bagno, 2013, p. 19

O ensino do português foi o pano de fundo neste trabalho, juntamente com a situação linguística de Moçambique, cujo objetivo era analisar alguns fatores ligados as políticas educativas que influenciam na fraca transição dos alunos das L1 para a L2 no ensino básico e constatei que de 1975 até atualidade registou-se muitas mudanças políticas e sociais, mas elas não acompanharam a dinâmicas linguísticas e culturais dentro do sistema educativo. Constatei que há vários aspetos que demonstram melhorias dentro do ensino básico, que são os casos da massificação e democratização, a adoção do bilinguismo, mas mesmo com estas melhorias ainda subsistem desafios, ou seja, as respostas que vamos dando suscitam novos questionamentos. Por exemplo: como um professor bilíngue poderá trabalhar com a interculturalidade sem levar em conta o letramento e a cultura do seu aluno?

Com ajuda das leituras que realizei, e dos autores que busquei para me auxiliarem neste trabalho, no qual percebi que se faz necessário avançar nos estudos sobre o fracasso escolar. De acordo com as leituras, existem diversas possibilidades explicativas para o fracasso, entre as quais podemos citar a socialização, o déficit linguístico, o caráter bilíngue dos alunos, o preconceito linguístico e obtive como resposta o seguinte.

No primeiro capítulo, o objetivo era analisar no ensino fundamental a presença ou não de aspectos que respondam a diversidade linguística no ensino monolíngue e bilíngue, cheguei a seguinte constatação. Terminada a caracterização sobre o ensino básico e o programa do ensino bilíngue em Moçambique, importa referir que, o programa do ensino básico monolíngue está bem desenhado, porque, permite que toda a criança com seis anos tenha direito de frequentar a escola

gratuitamente, algo que era raro no passado colonial. Mas, falha na sua execução prática por não levar em conta a questão da diversidade linguística e cultural dos alunos. Os alunos que não são das zonas urbanas enfrentam dificuldades no acesso ao conhecimento formal, por não serem fluentes na L2.

Para o ensino bilíngue que se encontra ainda em regime experimental, ele constitui um programa que tem múltiplas vantagens, porque ajuda as crianças que não são fluentes em Português a interagir numa sala de aulas, ajuda o professor a comunicar-se com naturalidade e demonstra a valorização linguística e cultural das L1 na escola. Mas, este programa tem algumas desvantagens por ser de caráter transitório, no lugar de ter caráter adicional; por não abranger todas as línguas nacionais e, é ainda, por não haver livros, dicionários, gramáticas disponível em todas as escolas. Entretanto, para a educação inclusiva, apesar de o PEBIMO apresentar alguns aspectos negativos é um programa que deve ser expandido por todo o país, porque oferece esperança e garantias a curto e longo prazo para eliminação de preconceitos linguísticos e consequente valorização multilinguística dentro do sistema educativo moçambicano.

No segundo capítulo, o objetivo era explorar os problemas e desafios decorrentes da adoção em Moçambique do português como língua oficial e de unidade nacional, e constatei o seguinte. A língua é um elemento identitário que testemunha a diversidade sociolinguística na sociedade. Isto significa que a construção identitária não se restringe aos limites territoriais, mas sim a miscigenação histórica das línguas e culturas, portanto para termos um sentimento de identidade é necessário reconhecer as L1.

As políticas linguísticas existentes, elas não sofreram muitas mudanças na nova legislação após a independência, pois, até certo ponto, tende a reproduzir a linguística colonial, que era civilizar ou modernizar o nativo através da supervalorização da L2 e da cultura oficial. O português é considerado língua oficial e, por conseguinte, meio de uso em fóruns oficiais, e as línguas autóctones são consideradas línguas nacionais, património cultural e educacional, fato que deixa uma dúvida, pois no texto constitucional não se reconhece o português língua nacional de forma explícita, nem o estatuto de património cultural e educacional, apesar de ser a língua de ensino em todo o país, e muito menos veiculadora da identidade nacional em Moçambique.

No terceiro capítulo, o objetivo era caracterizar fenômenos como: socialização, letramento, cultura acústica, bilinguismo e seus impactos na escolarização, constatei que a língua de socialização do aluno é um instrumento fundamental para o ensino, mas este processo de ensino

não leva em conta a língua materna dos alunos, portanto, sem ela não há interação entre os intervenientes no processo, porque ela serve de base da representação mental do conhecimento. Daí se conclui que, a escola como socialização secundária não caminha em sintonia com a socialização primária dos alunos, e conseqüente fracasso destes no processo de ensino aprendizagem.

Em relação ao letramento, com ajuda de alguns autores, viu-se que a falta de reconhecimento do letramento ligado à cultura acústica tem um impacto negativo no processo, porque os alunos não interagem na sala, e não conseguem produzir algum discurso. É válido ressaltar que, atualmente, as exigências sociais não dão oportunidade a alguém sem um mínimo de escolarização formal e domínio da leitura e da escrita. Isto significa que, se estivermos comprometidos com o sujeito social que é o aluno, não podemos simplesmente atestar sua incapacidade de se apropriar do letramento letrado e abandoná-lo a sua própria sorte, precisamos ensiná-lo gradualmente a partir do acústico. Portanto, para o bem do processo educativo, a escola necessita levar em conta os dois tipos de letramento, porque ambos são importantes no processo de produção de textos.

No final, caracterizei o bilinguismo que resulta da heterogeneidade linguística e cultural de Moçambique, corroborando com vários autores observou-se que a maioria das crianças são bilíngues por natureza, por isso, não era justo ter somente o ensino monolíngue. Contudo, constatou-se de que o currículo vigente da L2 gerava situações de fracasso no ensino básico, o Estado introduziu o ensino bilíngue para permitir uma adequada transição das L1 para a L2. O programa deste ensino tem um impacto positivo, porque ajuda muitos alunos e eles têm a possibilidade de iniciar seus estudos na língua materna, diferente do ensino monolíngue da L2.

Porém, para Lopes (2004c) não basta ter um ensino bilíngue no processo educativo, seria viável que este projeto se torne obrigatório, porque permitiria que nenhum aluno terminasse o ensino básico sem falar pelo menos uma língua bantu. Aliás, a educação bilíngue é um elemento que abre possibilidades de emancipação dos sujeitos sem a perda de seus atributos de ordem cultural que lhes são particulares e inalienáveis, situação que marca os diferentes grupos de sujeitos dentro dos grupos diversificados de línguas bantu, por isso, a sua massificação e obrigatoriedade deveriam ser trabalhados como partida para a valorização da diversidade linguística e uma educação intercultural.

O último capítulo tinha como meta discutir em que medida a herança linguística preconceituosa colonial influenciava negativamente a política educativa, e prestar atenção aos benefícios de ter uma educação bilíngue com perspectivas viradas a educação intercultural, como uma das soluções para minimizar esta situação de fracasso na transição linguística. Nesta discussão em jeito de comparação, notou-se uma ligeira diferença, porque as línguas já não são chamadas dialetos ou línguas primitivas, mas a L2 continua sendo a língua de ascensão social, onde a maioria não tem proficiência nela. Nota-se ainda a manutenção do preconceito em alguns sectores sociais, porque não se usa outra língua a não ser a L2, isto demonstra com clareza a superioridade atribuída ao idioma de Camões nas instituições públicas, onde uma delas é a escola.

Um dos problemas levantados por alguns autores é a existência de preconceitos linguísticos no ensino de línguas. A existência da língua europeia bem elaborada com código de escrita, e as nacionais sem estas características onde também se inclui o Português falado nas famílias e nas comunidades. Silva (2008) afirma que,

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manipulação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada sob a ótica do preconceito linguístico: “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente” (SILVA, 2008, p.16).

Corroborando com a autora, para que a língua bantu se torne de fato, públicas, envolve, ao mesmo tempo, a elaboração de uma língua escrita, que sustente discursos de carácter público, e a existência de uma sociedade alfabetizada, que produz esses discursos de carácter público. Contudo, com a oficialização do PEBIMO no SNE, que entrou em vigor em 2004, constitui um sinal positivo e animador em direção à implementação efetiva das línguas vernáculas em Moçambique. Mas, há muito trabalho pela frente, na medida em que, além do ensino mássico das línguas nacionais, é preciso evitar conflitos étnicos dentro do SNE, já que algumas línguas ainda não foram contempladas pelo PEBIMO, o que pode degenerar em conflito com o andar do tempo.

A introdução do ensino bilíngue no SNE pelo Estado foi uma das soluções encontrada para amainar os preconceitos e conflitos étnicos linguísticos, consequentemente melhoria da situação dos direitos linguísticos, mas ainda há muito por fazer, porque o Português continua sendo a única língua de avaliação no país, contra as 41 línguas nacionais existentes no país. Dentro de um

contexto multilíngue como o de Moçambique, o ensino bilíngue com perspectiva intercultural oferece oportunidade aos alunos de origens díspares a aprender em suas línguas maternas. Com estas práticas minimizaria a situação de preconceitos e hierarquização da L2, conforme se observa atualmente na sociedade moçambicana.

A partir da interculturalidade, pode-se ensinar a escrita em línguas bantu mostrando o seu valor acadêmico e cultural. Mas, para que os fins deste ensino no seu sentido amplo não seja só o seu valor formal, precisamos ensinar o indivíduo a desenvolver-se numa língua para dominar os códigos linguísticos, para ler e produzir textos não importa em que língua for. Com estas ações se reduziria as assimetrias e estranheza nas línguas nacionais.

O português deveria ser ensinado como segunda língua diferentemente das línguas maternas, porque as estruturas linguísticas e as metodologias de ensino são diferentes. Na verdade, a ideia do bilinguismo não deveria basear-se somente no ensino dos conteúdos científicos, mas nas línguas para que os indivíduos depois da escolarização possam ser integrados na vida comunitária e por fim no estado. Portanto, em nenhum momento deve faltar o ensino do português porque garante aos indivíduos um letramento autônomo, e por outro lado as línguas Bantu porque garante lhes o letramento ideológico.

A língua, a cultura e o ensino no espaço escolar, juntos constituem um passo importante para uma educação de qualidade que respeite os valores de um grupo social. Para que todos tenham a mesma oportunidade de desenvolver-se na escola, a que refletir sobre a postura diante do aluno, por forma a atender as necessidades comunicativas deste, e claramente estar convicto de que todos são capazes, desta forma, não só combate-se o fracasso escolar, mas evita-se que talentos sejam desperdiçados e excluídos no processo de ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, A. **O Ensino Primário em Moçambique**. Coimbra: Associação Portuguesa para progresso das ciências, 1957.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BAKHITINE, M. **Máximo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec. 1997.
- BARTON, D. **Literacy as Social Practice**. Lancaster University. www.literacy.lancs.ac.uk. 2006.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção Social da Realidade**, Petrópolis: vozes 2005.
- BOURDIE, P. **A economia dos traços linguísticos**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**. Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo Parábola, 2002.
- CANDAU, V. M. **Educação Intercultural no Contexto Brasileiro: Questões e Desafios**, PUC-RIO, Novamerica, 2003.
- CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Dicionário de Filologia e Gramática: Referente à Língua Portuguesa**. 6. ed. J. Ozon, Rio de Janeiro: 1974.
- CASTILIANO, J. ET AL. **A longa marcha dum “Educação para Todos ” em Moçambique**. 2. ed. Maputo: Imprensa Universitária. 2006.
- CAVALCANTE, M. C. **Um Evento de Letramento como Cenário de Construção de Identidades Sociais**. In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas: Mercado de Letras. 2001.
- CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.), **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- CHIMBUTANE, F. S. **The Purpose and Value of Bilingual Education: A Critical, Linguistic Ethnographic Study of Two Rural Primary Schools in Mozambique**. 2009. 443f. Tese de Doutorado (Educação). Instituto de Educação – Universidade de Birmingham, 2009.
- CUCHE, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. São Paulo: EDUSC, 1998.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**: EDUSP, 2002.

DIAS, H. N. **As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar - Em direção a uma Prática Linguístico-escolar libertadora**, Promédia, Maputo, 2002.

DIRECÇÃO DOS SERVIÇOS DE INSTRUÇÃO, “1. **Organização escolar e panorama do ensino na província de Moçambique**” **Panorama do ensino na província de Moçambique**. Lourenço Marques. Tipografia Spanos. 1963, p.9-37.

FIRMINO, G. A “**Questão linguística na África pós-colonial: o caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique**”. Maputo: Texto Editores, 2006.

FRAGO, A, V. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, J- C. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto alegre: Editora Artmed, 1993.

GINJA, A. F. **Proposta curricular de educação bilíngue: Ponto de partida para uma educação intercultural em Moçambique?** 2008. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC- MG, Belo Horizonte 2008.

GÓMES, M. B. **Educação Moçambicana: história de um processo (1962-1984)**. Maputo: Livraria Universitária (Universidade Eduardo Mondlane), 1999.

GONSALVES, P. **Português de Moçambique: uma variedade em formação**. Maputo: Livraria universitária e Faculdade de Letras da UEM. 1996

GONÇALVES, P.; DINIS, M. J. (Orgs) **Português no Ensino Primário: Estratégias e Exercícios**. INDE, Maputo: 2004..

GOODY, J. **The Domestication of the Savage Mind**. Cambridge, England: Cambridge University Press. 1977.

GOODY, J.; WATT, I. **The Consequences of Literacy**. Comparative Studies in Society and History, 1963.

GROSJEAN, F. The right of the deaf child to grow up bilingual. **Deaf worlds**, v. 15, n. 2, p. 29-31, 1999

GUTRIE, M. **Comparative bantu: a introduction to the comparative linguistics and prehistory of bantu language**. Hants: Gregg international publishers, [1967] 1971.

HAVELOCK, E. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HISTOORIA DE MOCAMBIQUE. **Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961**. Maputo, Moçambique: Volume 2 Ed. Livraria Universitária-UEM.

HUBERT, R. **Historia da Pedagogia**. Editora Nacional. MG. Belo Horizonte. 1976.

INDE – Instituto de Desenvolvimento da Educação, **programa do ensino básico** – plano curricular do ensino básico 1º, 2º, 3º ciclo Maputo: Abril, 2001.

INDE – Instituto de Desenvolvimento da Educação. **Programa do ensino básico**. Maputo: INDE, 2003.

INE (Instituto Nacional de Estatística). **Dados do I Recenseamento Geral da População e habitação 1980**. Maputo: INE, (resultados definitivos) 1983.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA (INE). **Cartaz de dados sobre a população de Moçambique**, Maputo: INE, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). **Anuário estatístico**. 2016.

JOAQUIM, J. A. **Educação Bilíngue em Moçambique, um estudo de caso, na província de Gaza, centrado nas praticas pedagógicas do Ensino Básico**. 2013. 316f. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Universidade de Minho, Junho 2013.

LISBOA, E. **O ensino em Moçambique**. Maputo, Arquivo Histórico de Moçambique s/data.

LOPES, A. J. **A Batalha das Línguas-perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique**, Imprensa Universitária, Editora IUEM/ Fundação Universitária, UEM, Maputo, 2004b.

LOPES, J. S. M. Cultura Acústica e Letramento em Moçambique: em busca de fundamentos para uma educação intercultural, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 67-87, jan./jun. 1999.

LOPES, J. S. M. **Escola e Política linguística em Moçambique: a cidadania ameaçada**. Elos. Teias: Rio de Janeiro, ano 2, n.3,pp.1-10.jan./jun.2001^a.

LOPES, J. S. M. **Cultura Acústica e Letramento e Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural**. 2004. 672f. Originalmente Tese de Doutorado em Educação (Historia e Sociedade). PUC-SP. (Orientado: Mirian Jorge Warde). São Paulo: Educ, 2004.

LOPES, J. S. M. **Educação e cultura Africanas e Afro-Brasileiras: cruzando Oceanos**, Editora Tela e Texto. Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, 2010.

MARCUSHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 5ª reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

MARTIN-JONES, M. **Languages, Texts and Literacy Practices: an Ethnographic lens on Bilingual Vocational Education in Wales**. In: **Ethnography and Language Policy**. MCCARTY T (Ed.), Lawrence Erlbaum. New Jersey: Mahwah. 2010.

MATEUS, M. H.L. **Diversidade Linguística na escola portuguesa**, Revista Lusófona de educação n° 18, Lisboa 2011, - SCIELO. mec. pt.

MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

MEC (Ministério de Educação e Cultura), **Documentos do 1º Seminário nacional sobre o ensino da língua portuguesa**. Maputo, MEC, 1979.

_____. **Ensino Primário: organização política e administrativa**, Maputo, 1975.

MEC (Ministério de Educação e Cultura), **Lei 6/92 de 6 de Maio de 1992 que substitui a Lei 4/83 de 4 de Marco de 1983**, ambas leis que regulam o funcionamento do Sistema Nacional de Educação.

_____. **Plano Curricular do Ensino Básico: objetivos, políticas, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação**. INDE 2003.

_____. **Programa de Educação Bilíngue para o 2º Ciclo do Ensino Básico (3ª a 5ª classes)**. Maputo – Moçambique: INDE; MEC, 2004.

MEC. **Sistema de Educação de Moçambique (SEM), Maputo: Gabinete do Sistema de Educação (GSE)**, 1983.

MEC. **Sistemas de Educação em Moçambique**, Maputo, MEC, 1980.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL- **Direção Geral do Ensino Primário**. Decreto-lei n°42994. 27 de Agosto de 1960, p. 1042-1047.

MINISTÉRIO DO ULTRAMAR. **Boletim oficial de Moçambique. Portaria n°24044-1ª série n°20**. 19 de Maio de 1969, p.702-713.

MINISTERIO DO ULTRAMAR. **Reforma do Ensino Primário no Ultramar. O ensino no Ultramar.** Lisboa Agência Geral do Ultramar, 1966, p.9-92.

MOÇAMBIQUE, Boletim da República, **Assembleia da República. Constituição da República de Moçambique de 2004**, Maputo. 2004.

MOÇAMBIQUE, Boletim da República, **Assembleia Popular, Lei das Nacionalizações de 24 de Julho de 1975**, Maputo. 1975.

_____. **Decreto – Lei 5/76** de 5 de fevereiro de 1976 que regula a Lei das Nacionalizações, Maputo. 1976.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Plano Estratégico da Educação e cultura 2012 - 2016.** Maputo. 2012.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). Por uma linguística Aplicada Interdisciplinar. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

MONTERO, P. Diversidade cultural: **Inclusão e sincretismo.** In: **Juarez Dayrell (org.) Múltiplos olhares sobre a educação e cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG. 1996.

MOREIRA, C. **O Ensino na Colónia de Moçambique**, Moçambique (documentário trimestral). Nº 5 Março. Lourenço Marques Imprensa Nacional 1936, p.43-72.

NELIMO. **I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas.** Maputo: I N D E. Núcleo de Estudo das Línguas Moçambicanas: UEM. 1989.

NGUNGA, A. **Interferências de línguas moçambicanas em português falado em Moçambique.** Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, 2012.

NHAPOCA. E.A.C. **Ensino bilíngue em Moçambique introduções e percursos**, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2015v16n2p82>>. Acesso aos 03/06/2017.

NEWITT, M. **História de Moçambique.** Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

PATEL, A. S. **Um olhar para a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique: Foco na construção de posicionamento a partir do lócus de enunciação e atuação.** 2012. 272f. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, SP 2012.

PATEL, S. A.; CAVALCANTI M. **O caso do português em Mocambique: unidade nacional com base em educação bilíngue e intercompreensão.** 2013.

PORTAL DO GOVERNO DE MOCAMBIQUE (2013). Consultado em 24 de Fevereiro de 2017.

PORTAL DO GOVERNO DE MOÇAMBIQUE (2016): Consultado em 16 de Agosto de 2017.

PORTUGAL. **Decreto n° 18570 de 8 de Julho de 1930 que aprovou o Ato Colonial**. 1930.

RAJAGOLAPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma consideração radical? In: INÊS (org.): **língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. P. 21 – 45.

RAJAGOLAPAN, K; FERREIRA, D. M. Martins. **Políticas em linguagem: perspectivas indenitárias**. Editora Mackenzie, São Paulo. 2006

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica. Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

REGO, S. V. **Descrição Sistémico-Funcional da Gramática do Modo Oracional das Orações em Nyungwe**. 2012. Tese (Doutorado)-Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

REYNAUT, C.; ZONONI, M. Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa e ensino superior. In: PHILIPI, Jr; SILVA NETO, A; ANTONIO, J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri: Manole. 2011, p. 143-207.

SACRISTAN, J. G. **Educar e conviver na cultura global - As exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SENNA, L. A. G. **Língua materna e Língua culta: Pequeno Manual de Linguística Geral e Aplicada**. Capítulo 3, Rio de Janeiro, 1991.

SENNA, L. A. G. **Letramento, princípios e processos**. Curitiba: Paraná Inter saberes – 1,ed, 2012.

SENNA, L. A. G. **O Planejamento no Ensino Básico & o Compromisso Social da Educação com o Letramento**. In: **Educação e linguagem**. São José dos Campos, 2003, n. 7, pp. 200-216.

SERRA, C. **Historia de Moçambique**. Volume 2. agressão imperialista (1886 – 1930). Departamento de Historia da UEM. 1983.

SILVA, M. P. **Fracasso escolar na alfabetização**. Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia, Orientação Educacional, do Centro Universitário La Salle, UNILASALLE, CANOAS 2008.

SOUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix. 1970.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

_____. **Cross-cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press. 1993.

TIMBANE, A. A. O ensino da língua portuguesa em Moçambique e a problemática da formação de professores primários. **Revista do Difere: Artíficos**, v. 4, n.7, jun.2014.

TIMBANE, A. A. **A problemática do ensino da língua portuguesa na 1ª classe num contexto sociolinguístico urbano: o caso da cidade de Maputo**. 2009. 121f. Maputo, Moçambique. Dissertação de Mestrado. Universidade Eduardo Mondlane, 2009.

UNESCO. **Education in a multilingual world. Paris: United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization**. 2003. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> Acesso em: 20 fevereiro 2017.

UNESCO. **Declaração universal dos direitos linguísticos**. Barcelona: UNESCO, 1996.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, **Secção de línguas Bantu. Línguas Bantu: as nossas línguas** Maputo, 2014, 1Folder.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WARDHAUGH, R. **An introduction to sociolinguistics**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1992.

WEINREICH, U. **Languages in contact**.5ª.ed. The Hague: Mouton, 1967.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual: In SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7 -72.

ZIMMER, M. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista. In: MACEDO, Ana Cristina; FELTES, Heloísa; FARIAS, Emília. **Cognição e Linguística: e explorando territórios, mapeamentos e percursos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.