

LT-76

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUISTICA

LÍNGUA E EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

VASCO JACINTO NHUSSI



Maputo, 1998

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

LÍNGUA E EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para a obtenção do grau de licenciatura em Linguística da Universidade Eduardo Mondlane

VASCO JACINTO NHUSSI

Supervisor

Prof. Doutor ARMANDO JORGE LOPES

Maputo, 1998

81272 (679)
N 5762

04

F. LETRAS U.E.M.	
R. E.	27077
DATA	11/fev/00
AQUISIÇÃO	04/05
COTAÇÃO	LT-76

DECLARAÇÃO

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência para obtenção de qualquer grau, e que ela constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando no texto e na bibliografia as fontes que utilizei.

DEDICATÓRIA

À memória da minha mãe, Angelina Daima, e
dos meus irmãos, Ndya Laisse, Teresa, Fidel e Paula.

Ao meu pai, Jacinto Nhussi, e
irmãos Felipe, Albino, Jerónimo, Josefina e Cosmito.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Supervisor, Prof. Doutor Armando Jorge Lopes, pelo acompanhamento, transmissão do saber e orientação bibliográfica. Nos momentos difíceis do trabalho, sempre me deu moral e conselhos úteis para superar a crise.

Aos meus pais, que demonstraram que com a economia de enxada de cabo curto, é possível investir um projecto tão difícil como este, o da formação superior dos filhos.

Ao meu irmão, dr. Jerónimo Jacinto Nhussi, pela inestimável assistência que me deu durante a minha formação universitária.

Aos meus amigos, dr. Sérgio Braz e dr^a Maria Angélica Francisco, ex-supervisandos do Prof. Doutor Armando J. Lopes, meu supervisor, pela experiência de supervisando que me deram.

Aos senhores Atanásio Cosme Nhussi, Samuel Tomás, Alfredo Jutasse, pelo apoio prestado no processamento dos dados e na tradução de alguns textos.

À Mariamo Alberto Zandamela, que com muita paciência, dedicou o seu tempo de lazer para que este trabalho se concretizasse.

À senhora Paulina Bunghalla, ao senhor Casimiro Cosme Nhussi, e à todos aqueles que directa ou indirectamente deram a sua contribuição ao trabalho.

RESUMO

O objectivo de sistematizar e analisar o estágio da política linguística educacional de Moçambique constitui a génese do presente estudo.

Por ser sistemático, o seu conteúdo procurou, numa primeira fase, visualizar a situação linguística do país para, em seguida, confrontá-la com a política linguística adoptada pelo sistema de educação oficial.

Da realidade linguística viu-se que Moçambique é um país multilingue, onde se fala um número considerável de línguas de raiz bantu que convivem com um número pequeno de línguas exógenas de estratos europeu e asiático.

Porém, a política oficial de educação preconiza o ensino das línguas exógenas europeias que, quantitativamente são línguas faladas por um número reduzido da população do país, em detrimento do ensino das restantes línguas da maioria da população. Mais ainda, a mesma política adoptou uma dessas línguas europeias como único meio de instrução em toda escolarização. Este desequilíbrio suscitou e continua a suscitar problemas ao nível da Educação, problemas esses que são analisados no presente estudo.

SUMÁRIO

CAPITULO I	1
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. OBJECTIVOS DO ESTUDO	2
1.2. MOTIVAÇÃO/JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO	3
1.3. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO	3
1.4. METODOLOGIA	4
CAPITULO II: REVISÃO BIBLIOGRÁFIA	7
2. LINGUA E EDUCAÇÃO	7
2.1. POLÍTICA E PLANIFICAÇÃO LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO ..	9
2.1.1. <i>POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ENSINO BILINGUES</i> ...	10
2.2. MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DOS OBJECTIVOS DO ENSINO DE LÍNGUAS	15
2.2.1. <i>NOÇÃO DE AVALIAÇÃO</i>	15
2.2.2. <i>MÉTODOS DE AVALIAÇÃO</i>	16
CAPITULO III: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	18
3. LINGUA E EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE	18
3.1. SITUAÇÃO LINGUÍSTICA DE MOÇAMBIQUE	18

3.2. SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	22
3.2.1. ENSINO DAS LÍNGUAS INGLESA E FRANCESA.....	27
3.2.2. ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	31
3.3. MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DOS OBJECTIVOS DO ENSINO DE LINGUAS.....	36
3.4. INDE E EDUCAÇÃO BILÍNGUE	41
CAPÍTULO IV: CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES.....	49
4. AO ENCONTRO DE UMA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EDUCACIONAL APROPRIADA.....	49
BIBLIOGRAFIA.....	53

ABREVIATURAS

BICS	Basic Interpersonal Communication Skills
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
DNEP	Direcção Nacional do Ensino Primário
INAF	Inquérito Nacional aos Agregados Familiares
INE	Instituto Nacional de Estatística
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
LCMA	Língua de Comunicação Mais Ampla
L1	Língua Primeira
L2	Língua Segunda
MINED	Ministério de Educação
NELIMO	Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas
PEBIMO	Projecto de Educação Bilingue de Moçambique
RM	Rádio Moçambique
SNE	Sistema Nacional de Educação
UEM	Universidade Eduardo Mondlane

CAPITULO I

1. INTRODUÇÃO

A língua constitui o instrumento principal no processo de comunicação interpessoal, através dela o Homem revela as suas atitudes perante a natureza e a sociedade circundantes.

As crianças adquirem a primeira língua logo nos primeiros momentos da sua socialização em contextos familiares, de amigos e da comunidade que as rodeiam, e só mais tarde, vão desenvolvendo as suas habilidades em contexto escolar.

Cummins (1987) diz que a criança em ambientes familiares aprende as habilidades básicas de comunicação interpessoal (Basic Interpersonal Communication Skills - BICS) que apenas lhe permitem usar a língua em interações informais para as necessidades básicas da vida.

Segundo o autor, quando a criança entra na escola pela primeira vez já tem as BICS na L1 consolidadas, ela somente vai desenvolver, na sala de aulas, habilidades cognitivas de pensamentos nessa língua (Cognitive Academic Language Proficiency - CALPs).

Cummins (1987) recomenda que a criança antes de aprender

os CALPs da L2 precisa de aprender as BICS dessa língua para mais tarde transferir todas as CALPs da L1 para L2. Porém, muitos Países multilingues, principalmente os Países ex-colónias, incluindo Moçambique, parece não estarem a cumprir esta recomendação de Cummins (1987). As suas políticas educacionais sugerem que as crianças aprendam numa língua segunda, tida como oficial, logo a partir dos primeiros anos da escolarização causando consequências negativas nos rendimentos tanto pedagógicos como cognitivos.

O presente trabalho visa descrever e analisar de uma forma sistemática esta problemática em Moçambique, confrontando a realidade linguística com a política educacional vigente.

1.1. OBJECTIVOS DO ESTUDO

São os objectivos do presente estudo:

(a) identificar as línguas ensinadas no Sistema Nacional de Educação, o público alvo, quando e durante quanto tempo são ensinadas,

(b) descrever e discutir os objectivos do ensino de línguas, bem como os métodos de avaliação utilizados com vista a concretização desses objectivos, e

(c) abordar sumariamente o desenvolvimento histórico das políticas identificadas e descrever as suas motivações.

1.2. MOTIVAÇÃO/JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

Na base da observação e das leituras dos vários escritos em torno da questão da língua no processo de ensino e aprendizagem em Moçambique, e de leituras de escritos relatando experiências de outros Países, deparamo-nos com algumas situações que achamos importante analisá-las e, dentro da nossa possibilidade, darmos a nossa contribuição em prol de uma educação sustentável para Moçambique. Pois, como dissemos acima, a política de ensino no País não é consistente para a maioria da população nacional.

1.3. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

Quando nos propusemos tratar deste tema sentimo-nos convencidos de que o nosso estudo poderá dar as seguintes contribuições:

(a) Chamar a atenção dos fazedores das políticas do país para que na definição de uma política educacional envolvam

também as línguas nativamente faladas no país, garantindo (1) uma boa formação aos alunos sem qualquer desperdício escolar e (2) a utilização e manutenção das línguas bantu.

(b) Chamar a atenção de todos os moçambicanos para uma consciencialização linguística no processo de uso de todas as línguas do país. Que as línguas de raiz bantu não sejam vistas como algo "selvagem", mas algo de estimação e de afirmação dos nossos valores culturais cujo desenvolvimento depende inteiramente da sua valorização.

1.4. METODOLOGIA

Wibolish
Antes de entrarmos no nosso tema "Língua e Educação em Moçambique", dedicaremos um capítulo a uma breve abordagem sobre a situação de língua e educação em jeito da revisão bibliográfica. Na abordagem, procuraremos falar sobre a política e planificação linguísticas na área de educação, e sobre os métodos de avaliação da implementação dessas política, recorrendo-nos, no entanto, a exemplos de alguns países.

No capítulo dedicado ao nosso tema, começaremos com a visualização do panorama linguístico do país, querendo com isso mostrar a relação existente entre a realidade e a política linguística adoptada pelo Governo que, por

inferência, é a política linguística educacional.

Tidos como desactualizados os dados do censo de 1980, e não estando ainda disponíveis os resultados do último censo populacional de 1997, para uma melhor visualização da situação linguística do país, foi nossa opção recorreremos aos dados preliminares do Inquérito Nacional aos Agregados Familiares (INAF) levado a cabo pelo Instituto Nacional de Estatística entre Março de 1996 e Abril de 1997. Este inquérito teve como objectivo geral oferecer dados actualizados que possibilitem avaliar as condições de vida da população moçambicana.

Hipoteses

Mas há outras razões que nos levaram a optar pelos resultados do Inquérito de 1997 a saber:

- (1) o número total da população abrangida (16.135.403) aproxima-se ao de 18 milhões que se estima ser o número total da população do país, de acordo com o resultado preliminar do censo de 1997, e
- (2) os dados linguísticos dos resultados do inquérito marcam uma diferença considerável quando comparados com os dados do censo de 1980.

Porém, a infelicidade que temos com este Inquérito é o facto dos seus resultados não incluírem dados referentes

ao número da população que, tendo como língua materna uma das línguas nativamente faladas no País, excepto o caso para o Português, tem o Português como língua segunda. Os dados disponíveis somente dizem respeito à população de acordo com as suas línguas maternas.

Sendo um estudo basicamente sistemático, são os nossos dados de análise material escrito publicado e não publicado que aborda questões de língua e educação em Moçambique. Pelo que o recurso a referência bibliográfica não termina no capítulo da revisão bibliográfica, ela continuará a ser base da nossa discussão do problema. No último capítulo apresentaremos as conclusões e nossas considerações em jeito de contribuição para a definição de uma política linguística educacional coerente, que possa ser acessível para todos os moçambicanos sem barreiras linguísticas.

CAPITULO II: REVISÃO BIBLIOGRÁFIA

2. LINGUA E EDUCAÇÃO

Os estudos realizados na área da Educação revelam que as crianças aprendem melhor nas suas línguas maternas (L1), principalmente durante os primeiros anos da sua escolarização, do que numa língua segunda. As facilidades de transferência de CALPs depois de obter BICS na L2 mostradas no estudo de Cummins (1987) e abordadas na nossa introdução são uma prova desta revelação na relação entre Língua e Educação.

Por seu turno, Corder, citado por Frias (1992), diz que a L1 desempenha um papel no início de aprendizagem, no processo de aprendizagem e no uso da língua-alvo (L2) na comunicação. Segundo o autor, no início de aprendizagem porque pode facultar a gramática universal, que existe na L1, na aprendizagem da L2; Durante o processo de aprendizagem porque "actua como um instrumento heurístico" na apreensão dos aspectos específicos da língua-alvo.

À esta noção de Coder, Cummins (1987) atribui o conceito de "Proficiência Subjacente comum" (Common Underlying Proficiency) em que as habilidades desenvolvidas na L1 são

automaticamente transferidas para L2 dentro do cérebro do aluno, desde que, para esta transferência, haja o entendimento da L2 na fala.

Na base dessa proficiência, de acordo com Cummins (1986), a criança precisa de aprender a ler e a escrever só uma vez. O autor defende que o desenvolvimento da L1 requer 4 ou 5 anos de escolarização, e que o tempo passado na L1 propicia mais o sucesso na L2 que o tempo passado na própria L2.

Por estas razões os analistas da questão da língua na educação são de opinião que os países multilíngues devem optar por uma política educacional bilingue. Eles apontam várias vantagens dessa opção, de entre as quais sobressaem, as vantagens pedagógicas, políticas e culturais.

Frias (1992), argumentando as vantagens da educação bilingue, defende que as crianças bilingues têm competência elevada comparadas com as crianças monolíngues. Elas exibem um nível mais elevado de inteligência e têm grandes vantagens no pensamento divergente.



2.1. POLÍTICA E PLANIFICAÇÃO LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO

A política linguística educacional depende inteiramente da política linguística do país, e a escola é a base da sua implementação.

De acordo com Bamgbose (1991), muitos países multilingues, principalmente os ex-colonizados, tendem a optar por políticas linguísticas viradas mais para o "nacionismo"¹ do que para o "nacionalismo", sem olhar pelas repercussões que possam advir dessa opção. Daí que, de uma forma geral, os resultados de avaliação da implementação das políticas, indicam que, passados pelo menos mais de 15 anos da implementação dessas políticas, os índices de concretização dos seus objectivos mostram-se muito baixos. O exemplo mais ilustrativo é o de Níger.

De acordo com Barreteau (1996), o Níger coloca-se entre os três países africanos menos escolarizados. A taxa bruta de escolarização é de 28,8%, e a taxa líquida, isto é, a dos alunos que estão a estudar é de 16,6%. A percentagem das desistências está nos 20% e a dos alunos que saem da escola sem saber ler nem escrever ronda os 40%, incluindo os alunos que terminam o nível primário, 6ª Classe.

¹ Segundo BAMGBOSE (1991), O *nacionismo* se preocupa mais com a eficiência e a integração política e apela para a adopção de qualquer língua que possa realizar essas funções, mesmo que seja uma língua estrangeira. Enquanto que o *nacionalismo* envolve a autenticidade cultural e apela para a adopção de uma língua indígena ao estatuto de língua oficial.

Barreteau (1996) argumenta que o baixo rendimento escolar no Níger é o resultado da política educacional do país, que preconiza todo o ensino em Francês em detrimento das 10 línguas faladas no país.

Esta é uma situação idêntica à de Moçambique onde os índices do desperdício escolar são alarmantes, caracterizados por muitas reprovações e muitos abandonos de crianças ainda com idade escolar.

Problema

2.1.1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ENSINO BILINGUES

Confrontados com o insucesso escolar, e motivados por outras razões que não sejam escolares, como razões políticas e culturais, nas últimas décadas, alguns dos países multilingues com políticas educacionais monolingues começaram a reconhecer a relação existente entre Língua e Educação. Introduzem políticas educacionais bilingues, mesmo que a grande parte desses países esteja ainda na fase experimental, como é o caso de Moçambique com o projecto da educação bilingue do INDE.

Os modelos de educação bilingue são diversificados. Presos pelas políticas internas, eles variam de país para país, o que também justifica a diversidade dos resultados.

De acordo com Benson (1998), um país multilingue pode adoptar um ou mais dos seguintes cinco modelos de educação bilingue:

(1) **Modelo de submersão:** neste modelo o aluno encontra na escola uma língua que não fala e, nem com isso, é ajudado durante as aulas; e não só, apesar de haver uma educação bilingue, muitos alunos não conhecem nenhuma das línguas seleccionadas.

Também conhecido por "Modelo nadar ou afogar" (Benson (1998), neste modelo são poucos alunos que sabem "nadar", muitos deles acabam por se "afogar", e os que sobrevivem poucos são os que têm um bilinguismo óptimo. Os exemplos deste modelo são os de Malawi e Guiné-Bissau.

Segundo Williams (1996), Malawi é um país onde se estima falar 35 línguas indígenas agrupadas em 12 grandes línguas. O Inglês é a língua oficial do país enquanto Cicewa, falada por cerca de 27% da população malawiana, tem o estatuto da língua nacional. A política de educação bilingue estabeleceu as línguas cicewa e inglesa como únicas línguas de ensino em todo o país. O Cicewa é o meio de ensino durante as 4 classes iniciais, sendo a transição para o Inglês feita a partir da 5ª Classe.

Fazendo uma avaliação, este modelo apenas favorece os falantes do Cicewa, em detrimento daqueles que falam outras línguas indígenas. O mesmo aconteceu com o primeiro modelo experimental da Guiné-Bissau que priorizou o ensino das línguas portuguesa e crioulo, em detrimento das restantes línguas indígenas (Benson, 1994).

(2) **Modelo de imersão:** quase idêntico ao modelo anterior; a diferença que existe é que neste modelo o professor ensina a L2 consciente de que essa língua não é L1 do aluno, por conseguinte, o professor vai utilizando a L1 do aluno para explicar alguns conceitos que esse não compreende.

Este modelo aplicou-se nas Ilhas Solomons onde os alunos não dominavam bem a L2 devido à mudança brusca da L1 para L2 (o Inglês) que ocorria na 3ª Classe (Jourdan, 1990). Isto é, o aluno era instruído na sua L1 durante apenas dois anos e, automaticamente, fazia-se a mudança para a L2.

(3) **Modelo de Saída Rápida:** o aluno depois de ser submetido ao ensino na sua L1 é rapidamente retirado para a L2 sem ter dominado bem os CALPs na L1. O exemplo das Ilhas Solomons apresentado acima é também válido para este caso.

(4) **Modelo Bilingue-Transição:** neste modelo o aluno "nada" normalmente na sua L1 e mais tarde é transferido para L2 sem garantia da continuidade da sua L1.

(5) **Modelo Bilingue-Manutenção:** é o inverso do modelo Bilingue-Transição. Neste modelo, o aluno depois de ter aprendido bem na L1 é transferido para a L2, mas com a manutenção da L1. Os países exemplares neste modelo são a Nigéria e a Namíbia.

Segundo Hyltenstan e Stroud (1997), a política linguística educacional da Nigéria prescreve que a criança deve aprender na L1 durante o primeiro escalão do ensino primário e, depois, o Inglês passa a ser língua de instrução nas classes seguintes, mas com a manutenção da L1 até ao fim do primeiro escalão do ensino secundário. E na Namíbia, instrui-se na L1 durante 3 anos e a transição para o Inglês como meio de instrução ocorre na 4ª Classe, com a manutenção da L1 até 12ª Classe (Legère, 1996).

Depois de passarmos em revista alguns modelos de educação bilingue aplicados em diferentes países, a nossa opinião é de que, para o sucesso da implementação de um programa de educação bilingue é necessária uma boa concepção do seu projecto. O projecto deve ter em conta vários factores.

Aliás, para Frias (1992), um programa bilingue deve construir bases não traumatizantes para o aluno, pois, os efeitos positivos do bilinguismo passam necessariamente pelas "situações em que L1 e L2 têm valor económico e social em casa e na comunidade, e não há risco de a L1 ser substituída pela L2".

O exemplo de concepção coerente do programa educacional bilingue é o da Nigéria, o país mais populoso da África onde se estima que se falem mais de 400 línguas indígenas, excluindo as línguas exógenas como Inglês, Francês e Árabe. De acordo com Hyltenstån & Stroud (1997), a política linguística nigeriana permite a coexistência entre a "ideologia do pluralismo linguístico e a assimilação linguística", isto é, garante a "vernacularização" e o "internacionalismo" linguísticos no País.

Mas, a mesma sorte não sucedeu no Zaire onde às línguas indígenas têm a função fundamental na educação, mas os resultados da implementação de educação bilingue até aqui conseguidos são desencorajadores. As razões do insucesso prendem-se com a ausência de consciencialização linguística e com a planificação e implementação do próprio programa de Educação bilingue (Hyltenstån &

Stroud, 1997:19-22).

2.2. MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DOS OBJECTIVOS DO ENSINO DE LÍNGUAS

2.2.1. NOÇÃO DE AVALIAÇÃO

A Avaliação constitui uma ferramenta fundamental no processo de planificação de políticas, bem como na sua implementação.

Eggington e Baldauf (1990:90) concebem a avaliação no processo de planificação como sendo a prática derivada a partir de modelos económicos com vista a analisar o custo de benefícios de uma futura planificação de política a ser feita pelos políticos. E a avaliação na implementação de política, segundo os autores, é como um instrumento de fiscalização das fases de implementação dessa política em exercício. Isto é, para o caso da política linguística educacional, a avaliação fiscaliza o grau da difusão da língua no processo de ensino-aprendozagem.

2.2.2. MÉTODOS DE AVALIAÇÃO

Atipico
Os métodos de avaliação de uma política linguística educacional devem ser multidimensionais, envolvendo vários factores ligados tanto ao ensino e aprendizagem, assim como a todos os sectores da sociedade.

Gonzalez (1990:326-328) apresenta-nos o exemplo de uma avaliação do projecto de educação bilingue nas Filipinas cujo método foi multidimensional, envolvendo os seguintes factores:

- tempo de exposição à educação bilingue,
- proesa dos resultados dos testes de língua,
- conteúdos das matérias,
- tipo da comunidade donde o aluno vem (se é urbana ou rural),
- abertura da comunidade à influências migratórias, e
- professores e escola.

Por seu turno, Eggington e Baldauf (1990:99-102) recomendam que para que seja uma política interactiva de avaliação linguística são necessários os seguintes métodos:

- **Competência linguística** - avaliar o grau de competências na língua.
- **Aquisição da língua** - avaliar a taxa de aquisição tanto na L1 como na L2.
- **Uso da língua** - na base de pesquisas sociolinguísticas, avaliar a utilização da língua na comunidade.
- **Atitudes da língua** - avaliar atitudes existentes em relação a língua.
- **Implementação de política linguística** - tomar considerações em relação aos custos reais e custos de benefícios a longo curso.

Em gesto de resumo deste capítulo, temos a dizer que, no ensino, a língua materna (L1) tem um papel preponderante na apreensão dos conteúdos acadêmicos. Isto significa que o ensino em L2, que muitos países adoptam por razões de eficiência, apenas propicia resultados negativos tanto ao nível escolar assim como ao nível cultural.

A opção pela educação bilingue poderá ser o único caminho ideal para o melhoramento dos problemas educativos, bastando que os seus programas sejam bem concebidos e avaliados.

CAPITULO III: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

3. LINGUA E EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

3.1. SITUAÇÃO LINGUÍSTICA DE MOÇAMBIQUE

Moçambique é um país multilingue albergando um naipe amplo de línguas e variedades de línguas vernaculares (INAF de 1997). Todas estas línguas pertencem a uma grande família bantu e são distribuídas, segundo a classificação de Guthrie, em quatro zonas (G, P, N, e S) e em oito grupos de famílias principais.

Segundo o número total da população abrangida no inquérito de 1997 (16.135.403), estas línguas abrangem cerca de 96,96% da população, o que significa cerca de 3,04% da população total do país tem a língua portuguesa como língua materna.

Para além destas línguas, as línguas exógenas de estrato europeu (Português, Inglês e Francês) e de estrato asiático, são usadas no país. Mas é de salientar que as duas últimas línguas europeias (Inglês e Francês) são veiculadas, principalmente, em meios urbanos e suburbanos em contextos informais entre personalidades estrangeiras

ou na comunicação com estes, e em círculos estudantis. E as línguas de origem asiática são veiculadas entre as comunidades dessa origem em contextos familiares e em cultos religiosos.

A língua portuguesa, língua do ex-colonizador, e embora seja uma língua primeira de apenas 3,04% da população (INAF,1997), goza de uma ampla difusão a nível nacional. Isto decorre da política linguística adoptada pelo Governo através da Constituição da República de 1990 (Art.5, nº1) que atribui à língua portuguesa o estatuto de "língua oficial" do País, com todas as funções na sociedade.

Aliás, este estatuto de que goza a língua portuguesa não constitui nenhuma novidade para os moçambicanos, pois ela veio desempenhando uma função veicular desde o período da luta armada, servindo de meio para a solução de contradições internas de âmbitos regional e tribal (Katupha 1988:29) em prol de uma intercomunicação radicada na unidade nacional.

Problemas:
Preocupante nesta questão é a "marginalização" a que as restantes línguas moçambicanas foram sujeitas, sem um estatuto condigno, beneficiando-se apenas de promessas de "valorização" e "promoção", sem, contudo, ter-se avançado em direcção a formas concretas visando a sua

implementação².

Problema

Muitas críticas e propostas foram feitas e continuam sendo feitas, sobretudo a partir da década de 80, questionando a política linguística em vigor que não chega a fazer um aproveitamento apropriado de toda a potencialidade linguística que o país possui. Quase todas as propostas apontam para a sua substituição por uma outra que, sem pôr em causa o lugar da língua portuguesa, possa ser uma política linguística realista, que envolva todas as línguas faladas em todo território nas actividades inerentes à nação.

Por exemplo, Filmão (1992:2) é de opinião que sejam declaradas "Línguas de Estado" as quatro línguas maioritárias identificadas pela UEM/NELIMO³. Pois, na sua perspectiva, é só na base disso que será legítimo falar-se de línguas nacionais. Para o autor, é através dessas línguas que a "investigação bem poderia ser mais dirigida buscando soluções para problemas bem concretos do que balançarmo-nos assim ao de cima sobre monstros de problemas".

² Constituição da República de 1990, Art.5,nº2.

³ NELIMO, no Relatório do seu Projecto 001 levado a cabo em 1988 defende a existência em Moçambique de quatro zonas linguísticas e em cada uma delas podemos encontrar uma língua maioritaria, nomeadamente: MaKua, Nyanja-Sena, Shona e songa.

Também, Firmino & Machungo (1994: 27) preocupados com a situação de uso exclusivo da língua portuguesa nas actividades inerentes à nação num país multilíngue como o nosso, no que se refere às línguas bantu, propõem a atribuição do estatuto de "língua oficial regional" às línguas bantu de Moçambique de acordo com a área de incidência. Segundo os autores, na base desse eventual estatuto a conceder às línguas bantu identificadas, poder-se-ia ampliar a participação efectiva dos moçambicanos nos destinos do país.

Hip.

Por outro lado, Lopes (1997a:26) e Lopes (1997b:14) defendem que qualquer língua falada nativamente no País deve ter o direito de candidatar-se a língua oficial e ser utilizada em vários domínios incluindo na educação. Segundo o autor, todas as línguas têm igual valor, são capazes de expressar pensamentos e conceitos, devendo-se fazer uso de recursos apropriados para o seu desenvolvimento (Lopes, opcit). Sendo assim, Lopes (1997b) é de opinião que seja atribuído o estatuto de línguas oficiais à todas as línguas faladas no país, não significando isto, porém, que todas as línguas realizem as mesmas funções oficiais e em simultâneo.

Contudo, apesar deste clamor em torno da situação linguística do País, o Português, língua da elite, até

hoje continua a ser o único meio de comunicação oficial em vários domínios. As restantes línguas vernaculares constituem um meio de comunicação prática da maioria da população moçambicana, sendo também utilizadas nas actividades religiosas.

Ao nível dos media, o Português é o único meio de transmissão de informação, à excepção da Rádio Moçambique que, através dos seus emissores provinciais, tem vindo a privilegiar o uso das línguas bantu nas suas actividades de radiodifusão. Os restantes meios de comunicação social; a imprensa escrita e a televisão pública, todos os programas, quer sócio-económicos e políticos, quer de transmissão dos valores morais, cívicos e do mosaico cultural, têm sido concebidos e veiculados em Português.

*Português /
Imprensa*

Assim, o País tem funcionado em termos de um monolinguísmo constitucional contrariamente a uma situação de multilinguismo que se vive na realidade.

Problema

3.2. SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A Lei 4/83 de 23 de Março aprovou o Sistema Nacional de Educação (SNE)¹ que estruturalmente, antes do ingresso ao nível superior, compreende 12 anos de escolarização: 7

anos do ensino primário e 5 anos de ensino secundário.

Dos objectivos da introdução do sistema se destacam os seguintes:

(a) garantia de uma articulação horizontal entre os vários níveis de ensino, entre as áreas de formação e os conteúdos programáticos ausentes no anterior sistema (Mazula, 1995:171),

(b) criar condições para a formação de uma rede escolar mais adequada e eficaz, garantindo-se desta forma a efectivação da escolaridade obrigatória (idem:171)

(c) "a erradicação do analfabetismo" (Lei nº4/83)

(d) "difusão através do ensino, da utilização da língua portuguesa, contribuindo para a consolidação da unidade nacional" (idem).

Fazendo uma avaliação destes objectivos nota-se, exceptuando o primeiro, que os dois últimos não constituem uma novidade para os moçambicanos. Pois, por um lado, a língua portuguesa sempre veio usufruindo desses privilégios. Por outro lado, de 1978 a 1982, decorreu a 1ª Campanha Nacional de Alfabetização de adultos que não foi superada em matéria dos métodos de implementação,

particularmente no que concerne a meios de ensino, visto que nas campanhas posteriores se consolida a posição da língua portuguesa como língua única de ensino em Moçambique (Veloso, 1996:1 e Mazula, 1995:215). Este é considerado o factor principal do insucesso verificado no projecto de alfabetização em Moçambique.

O estatuto da língua portuguesa realçado nos objectivos do SNE somente prova a atitude paradoxal do partido Frelimo em que "apesar das suas tendências inovadoras de cariz revolucionário, como a trans-etnicidade, não conseguiu fugir do desafio euro-modernidade que caracterizou os países africanos após as suas independências nacionais" (Mazula, 1995:214). A Frelimo, em vez de enfrentar nacionalmente o problema da multiplicidade das línguas faladas no país no âmbito geral do desafio da modernidade-tradição, não hesitou em adoptar exclusivamente a língua portuguesa, a língua do seu antigo colonizador.

Porém, volvidos quase oito anos da implementação do SNE, em 1992 promulgou-se a Lei 6/92 de 6 de Maio com o objectivo de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na Lei 4/83.

Das disposições, destacam-se as seguintes:

(1) abolição do princípio pedagógico que defendia a unidade dialéctica entre a educação científica e a educação ideológica, cujo programas e conteúdos do ensino deviam reflectir a orientação política e ideológica do Partido Frelimo (Lei 4/83, Art.3,b)).

(2) abolição de um dos objectivos gerais do SNE que defendia a difusão, através do ensino, da utilização da língua portuguesa, contribuinte para a consolidação da unidade nacional (Lei 4/83, Art.4, nº2,g)).

Na nossa análise, este reajuste operado pela Lei 6/92 foi o resultado de mudanças verificadas no país em vários domínios, quer político - com a mudança da ideologia do Partido no poder que se baseava no Marxismo-Leninismo e com a introdução da pluralidade política e partidária - quer no domínio económico com a introdução da economia do mercado. Estas mudanças da vida do país, cuja influência também se reflectiu no sistema educacional, vêm consagradas na nova Constituição da República de 1990.

Contudo, apesar destes novos horizontes no domínio da educação, a sua política de ensino até aqui parece não corresponder à realidade do país, principalmente por se

tratar de um país multilíngue. A Constituição da República (Art.5,p. 2) promete a "valorização" e a "promoção" do desenvolvimento das línguas nacionais (de raiz bantu), e tanto a Lei nº4/83 como a Lei nº6/92 apenas atribuem ao SNE o dever de valorizar e desenvolver as línguas nacionais através da sua promoção e introdução progressiva na educação, sem que com isso se tomem decisões concretas quanto à sua implementação. Isto é, dar-lhes corpo e regulamentá-las nos programas do SNE, à semelhança do que aconteceu com as três línguas exógenas, Português, Inglês e Francês.

Por esta razão, a língua portuguesa, além de ser uma disciplina durante a educação primária e secundária, foi adoptada como meio de instrução em Moçambique em todos os níveis de ensino. "A política educativa em Moçambique requer que todas as crianças aprendam em português - se não antes, então pelo menos na altura em que elas começam a escola - a um nível que lhes possibilite beneficiar da educação através desta língua" (Hyltenstan & Stroup, 1997:25).

Contudo, e como referimos anteriormente, para além do Português, o SNE também preconiza o ensino de outras línguas de comunicação mais ampla (LCMA), como o Inglês e o Francês, no nível secundário. O Inglês é ensinado a

partir do primeiro ciclo (8ª Classe), enquanto o Francês é introduzido a partir do segundo ciclo (11ª Classe).

3.2.1. ENSINO DAS LÍNGUAS INGLESA E FRANCESA

O então Vice-Ministro de Educação, Arnaldo Nhavoto, aquando da abertura da primeira Conferência Nacional do Ensino da Língua Inglesa em Moçambique, realizada em Maputo entre 1 e 2 de Setembro de 1994, definiu como motivações para os moçambicanos aprenderem a língua inglesa os seguintes factores:

"- a nível do ensino : sobretudo no ensino superior e nas disciplinas técnicas, grande parte da bibliografia disponível existe em língua inglesa;

- no mundo de negócios e na tecnologia: a língua inglesa é a língua mais utilizada;

- no domínio da integração regional: a totalidade dos países que fazem fronteira com o nosso país é falante da língua inglesa e, por esta razão, a sua aprendizagem facilita a comunicação não só com os países vizinhos, mas também com os outros em África e noutros continentes" (Eduardo & Uprichard, 1995:8-9).

A outra razão sobre a qual assenta a introdução do Inglês e do Francês no Sistema educacional é o facto de em muitas Faculdades do ensino superior se observarem comunicações/aulas ocasionais dadas nestas línguas por professores estrangeiros convidados que não falam o Português (Romão, 1995)⁴.

Enquanto o país pretende entrar no mundo "maravilhoso" com o ensino das LCMA, por outro lado, os países donos dessas línguas estão preocupados em expandir as suas línguas como forma de garantir o seu domínio internacional.

Por exemplo, os Ministros dos Negócios Estrangeiros dos países da "francofonia", reunidos no Burundi em 1987, expressaram as suas inquietações acerca do uso do Francês tanto nos respectivos países como nas organizações internacionais nas quais, segundo a sua avaliação, 90% dos relatos são feitos em Inglês (Djite, 1990). Perante tal situação, recomenda-se a necessidade de se proceder à difusão da língua francesa nos vários países e a nível internacional, principalmente em África, através da promoção do seu ensino e da sua utilização.

Farandjiis, Secretário Geral de "Haut da la Francophonie", citado por Djite(1990), considera a África como um enorme

⁴ Romão, Eurico.1995. English at Eduardo Mondlane University. In Eduardo e Uprichard (Eds). The Proceedings of the first national

depósito de francofonia. Ele está confiante em que o desenvolvimento dos africanos falantes do Francês constitui a força motriz para o futuro da francofonia, e que esse desenvolvimento só pode ser alcançado por meio da alfabetização e do acesso à ciência e à tecnologia.

Reforçando a posição de Farandjiis, Djite (1990) vai mais longe ao afirmar que a ciência e a técnica, a alfabetização e melhores condições sócio-económicas só são possíveis através de certas línguas, e a África devia acreditar que ela precisa de benevolência e de ajuda humanitária com o recurso à língua francesa.

Esta atitude, expressa por Djite (op.cit), em nosso entender, revela até que ponto as potências mundiais e ex-colonizadoras, se aproveitam do baixo desenvolvimento económico que caracteriza a África para instalarem a "colonização da mente"⁵ nesses Países.

Aliás, ainda muito recentemente a França condicionou o investimento a Moçambique em montantes iguais a montantes

conference on English language teaching in Mozambique. p.p.18-21.

⁵ Skutnabb-kangas (1996) afirma que o processo da hierarquização de grupos e do controlo do acesso ao poder estrutural e recursos materiais sofreu alguma mudança. Se os colonizadores antes colonizaram a terra, a água e os recursos naturais ou os corpos dos colonizados (escravatura), o enfoque é agora sobre a "colonização da mente" através das indústrias de percepção íntima (educação, comunicação de massas, religião, etc). De acordo com a autora, neste tipo de colonização, compreender a língua do colonizador é um

atribuídos aos países africanos de expressão francesa à integração de Moçambique na comunidade dos países francófonos.

Esta proposta por parte da França, quase inegável por um país extremamente subdesenvolvido como o nosso, com os seus tecidos social e económico degradados devido à guerra civil recém-terminada, trará sem dúvidas grandes vantagens económicas para Moçambique no âmbito da reconstrução nacional e do desenvolvimento em vários domínios, incluindo a reabilitação das infraestruturas educativas. Por outro lado, a França sentir-se-á realizada vendo satisfeitos os seus objectivos de cada vez mais internacionalizar a sua língua, vendo reforçado o número dos países membros da sua organização e vendo instalada a sua indústria de "colonização da mente" em Moçambique.

Em resumo, os factores acima mencionados mostram claramente que a introdução do ensino do Inglês, bem como do ensino do Francês no SNE se destinam a garantir a "união instrumental" (Trudell, 1993)⁶ do país, fazendo dessas línguas um instrumento para o acesso ao mundo de negócios, de inovações tecnológicas, de investigação

requisito para o controlo do cérebro.

⁶ Segundo Trudell (1993:29), a "união instrumental" para a língua é a dimensão na qual essa língua se associa a um povo em função das necessidades ou interesses práticos. Trudell (1993) explica que a língua nesse contexto pode ou não ser preservada como um veículo afectivo.

científica de ponta e de produção de uma cultura de massas eficazmente difundida pelos media (Duarte, 1994: 11), e para o aprofundamento das relações com o exterior.

3.2.2. ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O Português, por ser uma língua do "nacionismo", isto é, da eficiência, portanto, factor da unidade nacional e condição "sine qua non" para o acesso técnico-científico, prestígio social, estabilidade económica, e de participação activa no processo democrático do país, motivou (para satisfazer essa realidade "promissora") a adopção, pela SNE, de uma política do ensino obrigatório através dessa língua, começando na 1ª classe até à 12ª classe, nível considerado suficiente para o acesso ao nível superior.

De acordo com as "Metas de Ensino da Língua Portuguesa" inseridas no Projecto "Expansão e melhoria qualitativa do ensino da língua portuguesa" (F.C. Gulbenkian e R.P. de Moçambique), constituem objectivos globais do ensino da língua portuguesa no SNE (1ª à 12ª Classes) os seguintes:

"1. Usar a língua como um dos factores de unificação e consolidação da consciência e como um dos meios do

conhecimento da cultura do seu país e de outras culturas e civilizações.

2. Dominar a língua como instrumento de comunicação oral e escrita, para se integrar conscientemente na vida social e política e nela participar.

3. Usar a língua como instrumento de acesso à conhecimentos de vária ordem e como veículo de formação técnica.

4. Usar a língua como factor de desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade e como meio de apreciação de obras literárias.

5. Reflectir habitualmente sobre a língua como objecto de estudo".

Perante estes objectivos, passamos a tecer as seguintes considerações que julgamos serem pertinentes:

1. Se realmente a língua é o principal factor pelo qual se acede ao conhecimento da cultura de um povo, é de constatar que a política educacional de Moçambique prioriza o conhecimento de aspectos culturais inerentes à própria língua portuguesa, bem como de outras culturas e

civilizações exógenas, em detrimento da cultura e civilizações "vernaculares" associadas à e veiculadas pelas línguas bantu, faladas pela maioria da população do país.

2. A adopção da língua portuguesa como único meio de ensino em Moçambique revela um paradoxo em relação ao "slogan" frequente usado em vários discursos políticos segundo o qual Moçambique, sendo um país multicultural, deve garantir a "Unidade na diversidade".

3. Parece razoável e lógico o entendimento de que para se construir a unidade nacional, o seu garante não passa apenas necessariamente pelo uso de uma única língua, e muito menos pelo uso de uma língua exógena, nos projectos vitais do país (Lopes, 1997b). Existem, porventura, outros factores que, não sendo linguísticos, devem também ser tomados em consideração para a real edificação dessa unidade nacional.

4. Desde que os objectivos do ensino do Português em Moçambique começaram a ser implementados, os resultados do uso da língua portuguesa em vários projectos da vida nacional parecem ser magros. Pois até aqui, grande parte da população ainda não domina ou não fala a língua portuguesa estando, conseqüentemente, impedida de

efectivamente participar e de dar o seu contributo nos destinos do país e na elevação da vida individual.

5. Considerar a língua portuguesa como único factor de desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade é o mesmo que fomentar a "culpabilização linguística"⁷ no país. É, falsamente, reconhecer a superioridade da língua portuguesa, e inferiorizar as restantes línguas vernaculares concebendo-as como línguas incapazes de garantir a sensibilidade, a criatividade e de proporcionar obras literárias de vulto.

6. Todas as línguas têm igual capacidade de veicular conhecimentos e servem para formar o indivíduo tecnicamente. O importante são os esforços requeridos para o tratamento dos seus corpora linguísticos para o seu enriquecimento de modo a que todas possam em pé de igualdade com o Português estar em condições de exercer tais actividades.

Além destas nossas constatações sobre os objectivos globais do ensino da língua portuguesa no SNE, a questão mais preocupante parece residir no facto desta língua ser uma língua segunda para a maioria dos aprendentes. Seria

⁷ De acordo com Calvet (1979) a "culpabilização linguística" consiste em o indivíduo adoptar um sentimento de rejeição da sua própria língua, considerando ao mesmo tempo, por inferência, que reconhece a superioridade da língua do outro.

ideal que, antes da definição dos objectivos, se olhasse para a questão da proficiência linguística dos aprendentes. Pois, a eficácia do uso da língua em vários domínios da vida (conhecimentos, técnica, cultura, política, etc), passa necessariamente pelo domínio da língua de instrução por parte dos aprendentes, principalmente nos primeiros anos da escolarização.

Os objectivos preconizados no Ensino Primário do 1º Grau revelam, de certa maneira, uma grande dose de sobrecarga sobre os alunos, principalmente dos alunos que se confrontam com a língua pela primeira vez.

Por exemplo, o programa do ensino da língua portuguesa espera do aluno no final da 1ª Classe (a) "saber comunicar e exprimir-se em língua portuguesa, em situações relacionadas com a vida da escola, da comunidade e da região em que vive; (b) "saber ler e escrever palavras do seu conhecimento" e (c) "saber ler e interpretar imagens" (MINED/DNEP, 1996:6).

Estes objectivos que incidem em duas áreas fundamentais, a **oralidade** e a **escrita**, indicam que o aluno, até ao fim da 1ª classe, deve ter o conhecimento básico da língua, particularmente do vocabulário e da grafia, e ser capaz de utilizar em situações específicas.

3.3. MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DOS OBJECTIVOS DO ENSINO DE LINGUAS

A Avaliação da política educacional em Moçambique tem sido feita pelo Ministério da Educação através do INDE, faltando apenas a própria vontade política do Governo para julgar as certezas e as vantagens dos resultados.

Por exemplo, nestes últimos dois anos o INDE divulgou dois relatórios de avaliação educacional. O primeiro, de autoria de Kenneth Hyltenstam e Christopher Stroud, foi publicado em livro nos princípios de 1997, e o segundo foi divulgado em Janeiro de 1998 pelo Grupo de Avaliação educacional do INDE.

A primeira avaliação subordinava-se a "Questões linguísticas" do país e tinha como objectivo geral "fornecer uma interpretação de *até que ponto e de que forma* os materiais de ensino, a concepção do curriculum e as metodologias de ensino incorporam e se adaptam à realidade multilingue" (Hyltenstam e Stroud, 1997:8).

Metodologicamente, a avaliação foi feita em algumas escolas rurais e urbanas das províncias de Nampula, Inhambane e Maputo baseando-se em 4 parâmetros linguísticos, a saber:

- (1) a proficiência da criança na língua de instrução,
- (2) a proficiência da criança na leitura e escrita,
- (3) análise dos materiais, e
- (4) o papel da aula (Hyltenstam e Stroud, 1997:27),

Segundo o relatório, a avaliação teve seguintes resultados (Hyltenstam e Stroud, 1997:86-87):

- Os alunos de língua segunda são menos proficientes em Português, no sentido de que são menos loguazes, precisam de maior apoio na comunicação para realizar uma tarefa verbal, têm maiores dificuldades em organizar as suas produções, e evidenciam muito mais formas não-nativas.

- Os alunos de L2 são menos proficientes na leitura, no sentido de que produzem mais falhas de leitura, usam menos estratégias "boas" de leitura, controlam menos a leitura, e têm uma compreensão mais fragmentada do que leram.

- Os alunos de L2 são menos proficientes na escrita que os falantes da língua primeira - embora o último grupo também tenha problemas - no sentido de que usam estratégias de leitura mais orientadas na direcção do cumprimento superficial e formalista da tarefa de escrita.

- Em relação aos materiais, os avaliadores concluem que se os materiais do Português são concebidos para as necessidades de falantes de L2, então, esses materiais não foram construídos consistentemente segundo princípios da aquisição de L2.

- Sobre o papel da aula, os avaliadores não encontraram nenhuma evidência de que os professores usam meios instrucionais bilingues ou culturalmente familiares na aula.

A segunda avaliação, realizada pelo Grupo de Avaliação pedagógica do INDE e cujo relatório foi apresentado em Janeiro de 1998, fez um diagnóstico dos alunos da 2ª e 3ª Classes da Cidade e Província do Maputo. O diagnóstico abarcou as três disciplinas leccionadas nestas duas classes, nomeadamente Português, Matemática e Ciências Naturais, esta última introduzida na 3ª Classe.

Na disciplina de Português os testes foram feitos respeitando também quatro parâmetros, nomeadamente:

- (1) Gramática,
- (2) Redacção de frases,
- (3) Compreensão escrita, e
- (4) Ortografia.

Os resultados gerais da avaliação foram os seguintes:

- dos objectivos preconizados nos programas das 2ª e 3ª Classes no âmbito do ensino da língua portuguesa, os alunos do campo não dominam a maioria dos objectivos embora tenham-se destacado na actividade "fazer legenda" na área da compreensão escrita, enquanto que os alunos da cidade os dominam, com a excepção dos objectivos ligados à ortografia para a 2ª Classe.

- há maior percentagem de alunos que passados 3 anos de escolaridade, têm a proficiência linguística correspondente aos objectivos básicos da 2ª Classe. O que significa que pouco menos de metade dos alunos da 3ª Classe não desenvolvem as habilidades e as capacidades correspondentes à 2ª Classe.

- há similaridades entre os resultados obtidos na disciplina de Português e os resultados obtidos nas restantes disciplinas: no campo, os resultados obtidos nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais são baixos comparativamente aos resultados positivos observados na cidade.

Segundo o relatório, essa similaridade resulta do facto do meio de instrução servir de pré-requisito na aprendizagem

das outras disciplinas, o que pressupõe que os alunos com uma boa proficiência linguística na língua portuguesa tendem a obter resultados positivos nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais.

Na base destes resultados de avaliação, o grupo de trabalho generaliza as suas conclusões afirmando que "o problema da língua manter-se-á mesmo nas classes mais avançadas" (INDE, 1998:26).

Mais do que os resultados, esta situação é muito notória tanto no nível secundário como no nível superior. Os estudantes graduados do nível secundário do 2ª Grau entram no ensino superior ou no mercado laboral com problemas graves no que respeita ao domínio da língua portuguesa. Até chegam mesmo a revelar um bilinguismo muito incipiente, sem uma proficiência linguística rica não só na L2 como também na L1.

Como tivemos a oportunidade de apresentar nas páginas anteriores, o programa de ensino adoptado pelo SNE não responde cabalmente a realidade da maior parte dos alunos. O programa parece ser mais agressivo para os alunos, porque, estes, são abrigados a aprender o CALPs da língua portuguesa, uma L2, numa altura em que não têm o CALPs das suas L1 e nem aprenderam o BICS da L2. Como consequência

disso, verificam-se sempre maiores índices de reprovações, repetências e desistências dos alunos, como mostram os resultados das duas avaliações acima apresentados.

Quanto aos métodos de avaliação usados pelos avaliadores dos dois grupos, estes não estão longe dos métodos usados por Gonzalez (1990) e dos métodos propostos por Eggington e Baldauf (1990).

3.4. INDE E EDUCAÇÃO BILINGUE

Tomando em conta o insucesso escolar verificado pelo uso exclusivo do Português como língua de ensino no SNE, causa principal de repetências e desistências dos alunos porque para a maioria esta é uma língua estranha; e vendo a necessidade de se cumprir a recomendação da UNESCO de se poder alfabetizar inicialmente em línguas maternas dos aprendentes, o Ministério da Educação (MINED) através da sua instituição de tutela, Instituto do Desenvolvimento da Educação (INDE), procurou experimentar a educação bilingue.

A experiência de educação bilingue conheceu dois projectos, sendo um para a alfabetização de adultos, e o outro para a educação das crianças, denominado por

Fig. 3. que se

Problema

Experiência PEBIMO.

Para a educação de adultos recorreu-se às línguas Sena, Changana, Makúwa e Ndau, e o projecto PEBIMO arrancou em 1993, funcionando em duas províncias nomeadamente Tete e Gaza, e trabalhou, para além do Português, com as línguas Nyanja e Changana.

No tratamento das duas línguas de ensino, a experiência PEBIMO trabalhou com o "modelo de transição gradual", que consistiu na utilização da língua materna (L1) como língua de ensino nas 1ª e 2ª Classes, com a transição gradual na sua forma oral para o Português a partir do último trimestre da 2ª Classe. A introdução da leitura e escrita da L2 começou na 3ª Classe, tendo, contudo, a L1 continuado a ser utilizada como língua de ensino. Neste modelo, só a partir da 4ª Classe é que se transfere, como língua de ensino, da L1 para L2, garantindo-se, contudo, a manutenção da L1 como disciplina curricular até 5ª Classe.

Esta política experimental do PEBIMO não escapou, no entanto, a algumas críticas. Por exemplo, Lopes (1997a:27) defende que uma política educacional racional deve considerar os seguintes três elementos:

"1. ' consciencialização e melhoramento de atitudes em

relação às línguas indígenas;

2. escolha cuidadosa de um modelo de ensino bilingue; e
3. qualidade de todo o programa".

Referindo-se à consciencialização, Lopes (1997a) defende que as autoridades educacionais deveriam criar um programa que pudesse explicar aos pais, professores e crianças os benefícios que advêm do ensino e aprendizagem feitos através de uma determinada língua de ensino. Para o autor, as autoridades educacionais devem persuadir à população directamente envolvida no ensino, para que essa conheça as "vantagens pedagógicas e culturais associadas a promoção da educação em língua materna e à promoção do bilinguismo individual e na sociedade".

Aplaudindo este aspecto é de afirmar que aqui em Moçambique a herança colonial de conceber hierarquicamente as línguas faladas no país é uma questão que não sai das mentes da maior parte da população, incluindo intelectuais. O Português é considerado "língua", um falar de pessoas "cultas" e as línguas bantu são tratadas como "dialectos", como "falares" de pessoas "incultas".

Problema

Na base deste olhar estranho para as línguas bantu, muitas pessoas, principalmente das cidades, manifestam complexos de inferioridade em relação à utilização dessas línguas.

Alguns pais não deixam as suas crianças falarem as línguas bantu em público. Outros, não dominando bem a língua portuguesa, e em vez de utilizar as suas línguas maternas, dirigem-se aos seus filhos em língua portuguesa durante os primeiros momentos da socialização destes, criando, conseqüentemente, um certo desenraizamento da criança. A criança acaba ficando num estado de desadaptação tanto em relação à língua bantu como em relação à língua portuguesa.

Por isso, para que a Educação bilingue possa ter algum êxito nas escolas, assim julgamos, é pertinente a intensificação do processo de consciencialização linguística no que diz respeito à sociedade em geral.

Em relação à escolha cuidadosa de um modelo bilingue, Lopes (1997a) questiona o modelo proposto pelo INDE e aconselha o melhoramento do mesmo, principalmente no que diz respeito ao momento de mudança para a L2 como língua de ensino e à manutenção da L1 no ensino de algumas disciplinas a partir do momento em que o meio de ensino muda desta língua para a L2.

Concordamos com as críticas de Lopes (1997a) que aponta três razões que fazem com que o modelo experimentado pelo INDE não seja o melhor:

*Recomendação
das Hipóteses
de Solução.*

1. Porque o modelo força as crianças para as quais o Português é língua materna a aceitar o ensino inicial através de uma língua que para elas não é nativa.

2. O modelo acarreta desvantagens para as crianças que têm uma língua bantu como língua materna e que são ensinadas através desta língua como meio de ensino nos primeiros anos de escolarização, e só mais tarde transitam para o Português como língua de ensino. Estas crianças, na perspectiva de Lopes (1997a), na fase pós-transição, estarão sujeitas a uma competição desleal com os seus colegas falantes de Português como L1.

3. A terceira razão aponta as desvantagens que podem advir de uma criança que queira continuar na classe seguinte e que tendo aprendido um conjunto de disciplinas numa língua bantu, se transfere para uma outra escola de uma região diferente onde se leccionou as mesmas disciplinas numa outra língua bantu.

Em relação à questão do modelo, Lopes (op.cit.) defende que se introduza o "modelo do bilinguismo inicial", pois este modelo tem as seguintes vantagens:

- desde o início do ensino, uma língua bantu e o Português

são ambas usadas como línguas de ensino;

- tem mais hipóteses de reduzir os riscos de incompetência futura em Português;

- permite o desenvolvimento da proficiência não apenas na língua portuguesa como também nas línguas bañtu.

- o modelo proposto de "bilinguismo inicial" é também um modelo de transição, residindo a sua grande vantagem no facto de a mudança para o Português como única língua de ensino ocorrer em algum momento durante a escolarização primária e numa fase em que as duas línguas já foram utilizadas como línguas de ensino.

Hipótese 1

Passados 5 anos da experiência da escolarização bilingue, entre os dias 5 e 7 de Novembro de 1997, o INDE organizou um Seminário no qual se debateram "Estratégias de Introdução e Expansão do Ensino em Línguas Moçambicanas".

O Relatório do debate aponta os resultados positivos adquiridos durante os quatro anos da experiência. Estes resultados resumem-se no seguinte:

- ambiente agradável na sala de aula (havia uma boa interação entre professor e aluno e vice-versa),
- garantia de manutenção da L1,

Resultados
→

- os alunos podiam ler e escrever nas duas línguas, e
- níveis mais elevados de aprovações na passagem de ano.

Porém, o mesmo Relatório parece reconhecer uma grande parte das questões levantadas por Lopes (1997a). No que concerne à melhoria do modelo implementado, o Relatório reconheceu que o "modelo de transição gradual" utilizado na experiência foi, de certa maneira, inadequado. Os resultados negativos reflectiram-se, principalmente, na transição brusca da língua de ensino e na falta de prática da oralidade em Português (L2), dentre outros.

A partir destas constatações negativas na implementação do Projecto de "Expansão do Ensino em Línguas Moçambicanas", o INDE perspectiva utilizar um modelo designado por "modelo ideal" que poderá permitir o ensino da L2 desde o início, a transição gradual da L1 para L2 e a manutenção da L1 como disciplina. Isto é, pressupostos fundamentais que Lopes (op. cit.) havia indicado.

Ainda, a perspectiva da expansão do ensino bilingue também prima pelo ensino gradualista e voluntário. Pelo facto, para cada língua em que se começar a trabalhar não se tornará obrigatório o ensino bilingue em todas as escolas onde se fala essa língua, isto é, será, portanto, uma "implementação gradual, voluntária e bem planificada"

(INDE, 1997). Isto parece solucionar já a preocupação de Lopes (1997a) segundo a qual o modelo experimental do PEBIMO forçava as crianças a aprender numa língua que não fosse sua L1.

Resumindo, a experiência da educação bilingue (PEBIMO) protagonizada pelo INDE visava dar passo na resolução da crise que assola a Educação em Moçambique, apesar do seu modelo experimental acomodar-se no "modelo de saída rápida" provocando outros problemas, particularmente, ao nível de competência da L2.

Mas os resultados positivos obtidos dão um certo azo para a sua continuidade e expansão. Aliás, o "modelo ideal" proposto para a segunda etapa do projecto parece mostrar bons indicativos no horizonte de expectativas em relação à política linguística educacional do país.

CAPITULO IV: CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES

4. AO ENCONTRO DE UMA POLITICA LINGUISTICA EDUCACIONAL APROPRIADA

Como nos referimos durante o nosso trabalho, a política educacional do País não só está aquém da própria realidade de Moçambique, como também viola o princípio universal de direito ao ensino em língua materna, pelo menos nos primeiros anos da escolarização da criança.

Reconhece-se que a utilização da língua portuguesa como único meio de ensino é uma das principais causas de insucesso escolar contribuindo, em grande medida, para maiores índices de reprovações, repetências e desistências dos alunos.

Também está provado, pelo menos nos círculos de indivíduos preocupados com resultados pedagógicos nas escolas, que a concepção e implementação de uma política educacional sustentável no País passa necessariamente pela utilização das línguas nativamente faladas pelos alunos como meio de ensino, pelo menos nos primeiros anos da escola.

Perfilhando todas estas observações, e em jeito de conclusão, apenas nos cabe tecer as seguintes

considerações:

1. Já que está identificado que o problema do monolinguismo no Sistema educacional num país multilíngue é a principal causa do insucesso escolar, torna-se obrigatório e urgente a consagração do bilinguismo como política linguística na educação, ultrapassando situações em que apenas se fazem promessas de promoção de estudo das línguas vernaculares.

A política educacional bilingue deverá promover o conhecimento, por parte do aluno, de pelo menos duas línguas faladas no País, incluindo o Português. Isto significa que, corroborando com Lopes (1997a:29-30), os alunos que têm a língua portuguesa como L1 devem ter esta língua como meio de ensino, mas também devem aprender uma outra língua nativamente falada no País como L2.

Salientamos que aqui não se põe em causa o ensino do Inglês e do Francês no nível secundário por razões referidas durante o estudo.

As vantagens desta política residem na:

(a) facilidade de desenvolvimento da capacidade cognitiva dos alunos, permitindo a transferência de habilidades nas duas línguas,

(b) facilidade de comunicação com mais gente e conhecimento de mais culturas locais, e

(c) promoção e garantia de manutenção das línguas vernaculares como forma de afirmação da autenticidade do país.

Reconhecendo os problemas de vária ordem que o país enfrenta, dos quais, problemas logísticos para suportar os custos de produção de materiais, formação de professores bilingues, etc, problemas de escassez de estudos e fundos que possam "intelectualizar" todas as línguas indígenas ao nível de corpora linguísticos e de literatura de vulto, somos de opinião de que o projecto da política educacional-bilingue deverá abarcar todas as línguas propostas por Firmino e Machungo (1994) como línguas "oficiais regionais".

A escolha de apenas línguas tidas como "oficiais regionais" deverá ser transitória, enquanto se reúnem condições para o envolvimento de todas as línguas faladas no país nos programas educacionais.

Com esta proposta estamos convencidos de que as desvantagens pela utilização do Português como língua única na educação poderão se minimizar sob duas razões:

(i) as línguas tidas como "oficiais regionais" são línguas maioritárias, o que significa que são línguas maternas de um número considerável da população do país que estará envolvido num sistema educacional coerente, e

(ii) alguns pessoas falantes de línguas não "oficiais regionais", porque estão numa região onde se fala a língua "oficial regional" e aprenderam a falar esta língua-alvo em contextos de comunicação informal, podem alfabetizar-se nesta L2 sem problemas graves.

2. Os programas de educação bilingue devem ser objectivos possível e bem avaliados com vista a superar eventuais constrangimentos na sua implementação. Devem ter em conta, por exemplo, a questão da consciencialização linguística em relação à população, preparação qualitativa dos professores e de curricula.

3. A Educação bilingue não deve começar e terminar no recinto escolar; ela deve ser promovida também noutras camadas sociais, como ao nível dos média, contribuindo para a promoção de leituras e utilização constante das línguas vernaculares na vida quotidiana.. A Imprensa escrita e a televisão devem deixar de ser órgãos de comunicação social de acesso restrito, servindo toda a população moçambicana.

BIBLIOGRAFIA

Bamgbose, Ayo. 1991. *Language and the Nation. The language question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Barreteau, Daniel. 1996. *Systemes éducatifs et multilinguisme au Niger*. Synthèse des résultats d'un programme de recherche. Niamey: Auteur.

Benson, Carol. 1998. *Síntese do Curso de capacitação em educação bilingue*. Maputo: INDE.

_____. 1994. Teaching beginning literacy in the "mother tongue": A study of the experimental Crioulo/Portuguese primary project in Guinea-Bissau. Ph.D. Dissertation. Los Angeles: University of California, Capítulos 4 e 5.

Calvet, Louis-Jean. 1979. *Linguistique et colonialisme: Petit traité de glottophagie*. Paris: Paiot.

Cummins, J. 1997. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. pp. 3-43. Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.

Djite, Paulin G. 1990. The place of African languages in the revival of the Francophonie movement. In *International Journal of the Sociology of Language*. 86, 87-102.

Duarte, Inês. 1994. Que futuro para a lusofonia? 1994. *Boletim Português em Cordel*. Maputo: AMOLP. 10-14

Eduardo, Tomé e Uprichard, Eddie (eds). 1995. The proceedings of the first national conference on English language teaching in Mozambique. Maputo: INDE.

Eggington, William e Baldauf, Richard. 1990. Towards evaluating the Aboriginal bilingual education program in Northern Territory. In

Richard B. Baldauf, Jr e Allan Luke. *Language Planning and Education in Australasia and the South Pacific*. Clevedon: Philadelphia. pp. 89-95.

Firmino, Gregório e Machungo, Inês. 1994. Política linguística em Moçambique. Maputo: UEM/Faculdade de Letras.

Fundação Calouste Gulbenkian e R. P. de Moçambique. (s.d.). Metas de ensino da língua portuguesa. In *Expansão e Melhoria Qualitativa do ensino da Língua portuguesa*. Maputo: MINED.

Gonzalez, Andrew. 1990. Evaluating bilingual education in the Philippines: Towards a multidimensional model of evaluation in language planning. In Richard B. Baldauf, Jr e Allan Luke. *Language Planning and Education in Australasia and the South Pacific*. Clevedon: Philadelphia. pp.319-334.

Hyltenstam, Kenneth e Stroud, Christopher. 1997. *Questões linguísticas: Relatório final e recomendações da avaliação de materiais de ensino para o 1º grau do ensino primário em Moçambique*. Maputo: INDE.

INDE. 1997. Relatório do debate sobre "Estratégias de ensino em línguas moçambicanas". Maputo: INDE.

_____. 1998. Relatório do diagnóstico dos alunos da 2ª e 3ª Classes da cidade e Província de Maputo. Maputo: INDE.

Instituto Nacional de Estatística (INE). 1998. Inquérito Nacional aos Agregados Familiares sobre Condições de Vida: Resultados Gerais. Maputo:INE.

Jourdan, Christine. 1990. Solomons Pijin: An unrecognized national language. In Richard B. Baldauf, Jr e Allan Luke. *Language Planning and Education in Australasia and the South Pacific*. Clevedon: Philadelphia.

Katupha, José M. 1988. O panorama linguístico de Moçambique e a contribuição da linguística na definição de uma política linguística apropriada. *Lua Nova*. pp.27-32. Maputo: AEMO.

Legère, Karsten (ed). 1996. *African languages in basic education. Proceedings of the first Workshop on African Languages in Basic Education*. Okahandja, Namíbia: NIED.

Lopes, Armando Jorge. 1997a. *Política linguística: Princípios e problemas*. Maputo:Livraria Universitária.

_____. 1997b. Language policy in Mozambique: A taboo? In R. Herbert (ed). *African Linguistics at the Crossroads*. Köln: Rüdiger Köppe Verlag. pp.485-500.

Mazula, Brazão. 1995. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975 - 1985*. Lisboa: Edições Afrontamento/Fundo bibliográfico de Moçambique.

MINED/ DNEP. 1996. *Programa do ensino primário*. Maputo, Moçambique

Sitoi, Bento; Langa, Julieta e Simango, Aurélio. 1995. As línguas moçambicanas da Rádio Moçambique: *Relatório Final* (Grupo de consultoria técnica no âmbito das línguas moçambicanas). Maputo

Skutnabb-Kangas, Tove. 1996. The colonial legacy in educational language planning in Scandinavia: from migrant labor to a national ethnic minority. In *International Journal of the Sociology of Language* 118, 81-106.

Trudell, Barbara. 1993. Beyond the bilingual classroom: Literacy acquisition among Peruvian Amazon Communities. The Summer Institute of Linguistics, Inc.

Veloso, Maria. 1996. Algumas experiências de desenvolvimento de ortografias de línguas moçambicanas. Maputo: INDE.



Williams, Eddie. 1996. Reading in two languages at year
five in African primary Schools. *Applied
Linguistics*, 17, 2. pp. 182-209.