

UNIVERSIDADE ABERTA



**Política e planeamento linguístico na África do Sul:
a língua portuguesa entre outras línguas não oficiais**

Leandro Brandão

Mestrado em Língua Portuguesa Não Materna

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



**Política e planeamento linguístico na África do Sul:
a língua portuguesa entre outras línguas não oficiais**

Leandro Brandão

Mestrado em Língua Portuguesa Não Materna

Dissertação de Mestrado orientada pelo

Professor Doutor Mário Filipe

2018

Resumo

A língua portuguesa é falada por mais de 250 milhões de pessoas e é a mais falada no hemisfério sul. Até ao final do século XXI, este número poderá quase duplicar e será em África onde mais se falará português, sobretudo na África Austral. A África do Sul é a economia líder desta região e uma das mais emergentes do continente africano. Num país multicultural, a comunidade portuguesa é uma das que mais se destaca na sociedade sul-africana. Durante as últimas décadas, o ensino do português foi direcionado à sua comunidade, como língua de herança. Atualmente, apenas uma minoria dos alunos lusodescendentes aprendem português como tal. Ao mesmo tempo, novos públicos procuram aprender a língua portuguesa. A África do Sul é o país com maior imigração em África, (mais de 3 milhões de residentes estrangeiros vindos de todo o mundo), sendo Moçambique um dos países com maior representação. Para uma melhor compreensão desta conjuntura, é analisada, nesta dissertação, a política de língua na África do Sul durante e após o *apartheid*, assim como a política da língua portuguesa neste contexto. Num país com 11 línguas oficiais e 16 não oficiais, pretende-se compreender o atual potencial da língua portuguesa nesta sociedade multilingue.

Palavras-chave: África do Sul, língua portuguesa, línguas não oficiais, política, ensino.

Abstract

The Portuguese language is spoken by over 250 million people and is the most spoken in the southern hemisphere. By the end of the 21st century, this number can almost double and it will be in Africa where Portuguese will be spoken the most, especially in Southern Africa. South Africa is the leading economy in this region and one of the most emerging economies in the African continent. In this multicultural country, the Portuguese community is one of the most prominent in South African society. During the last decades, the Portuguese teaching was directed to their community heritage language. Currently, only a minority of Portuguese heritage students learn Portuguese as such. At the same time, new audiences seek to learn the Portuguese language. South Africa is the country with the largest immigration in Africa (more than 3 million foreign residents coming from all over the world), with Mozambique being one of the most important origins. For a better understanding of this situation, this dissertation analyzes the language policy in South Africa during and after apartheid, as well as the Portuguese language policy in this context. In a country with 11 official and 16 unofficial languages, it is intended to understand the current potential of the Portuguese language in this multilingual society.

Keywords: *South Africa, Portuguese language, unofficial languages, politics, teaching.*

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Mário Filipe pela orientação desta dissertação, ao Dr. Rui Azevedo e ao Dr. Carlos Gomes da Silva pelo apoio demonstrado e que tão gentilmente acederam a serem entrevistados, bem como aos colegas que permitiram a aplicação dos inquéritos, sem os quais não seria possível.

Agradeço ainda à Xana pelo apoio incondicional e permanente... como sempre. 😊
Muito obrigado!

Índice

Resumo	iii
Abstract	iv
Agradecimentos	v
Índice	vii
Índice de Gráficos	ix
Índice de Quadros	ix
Introdução	1
Enquadramento teórico	3
Metodologia	4
Estrutura capitular	6
1. O planeamento e política linguística na África do Sul durante e após o regime <i>Apartheid</i>	8
1.1. Enquadramento histórico	8
1.2. O período do <i>Apartheid</i> (1948 - 1994)	11
1.3. O período pós <i>Apartheid</i>	14
2. Enquadramento teórico-normativo da língua portuguesa na África do Sul ..	22
2.1. Contexto histórico da língua portuguesa na África do Sul	22
2.2. A língua portuguesa no sistema de ensino sul-africano.....	25
2.3 O planeamento e política linguística da língua portuguesa na África do Sul segundo Cooper.....	42
3. A língua portuguesa entre outras línguas não oficiais na África do Sul	52
3.1. O ensino de outras línguas não oficiais	52
O alemão	54
O árabe.....	55

O chinês	56
O espanhol.....	58
O francês.....	59
O grego moderno	61
O guzarate, o hindi, o tâmil, o telugu e o urdu	62
O hebraico.....	63
O italiano	64
O latim	65
O sérvio	66
3.2. Inquérito a aprendentes de português e de outras línguas não oficiais	72
3.2.1. No ensino básico	72
3.2.2. No ensino secundário	74
3.2.3. No ensino superior.....	79
3.2.3. No ensino de adultos.....	84
Conclusões	89
Bibliografia.....	101
Webgrafia	108
ANEXOS	111
Anexo I - Breve cronologia de eventos marcantes de 1902 a 1996	113
Anexo II – <i>Portuguese SAL: Prescribed Works</i>	115
Anexo III – <i>Learner File</i>	117
Anexo IV- Entrevista ao Coordenador de Ensino de Português na África do Sul (2010–2016), Dr. Rui Azevedo.....	119
Anexo V - Entrevista ao Coordenador de Ensino de Português na África do Sul, Dr. Carlos Gomes da Silva	123
Anexo VI - Inquérito a docentes no ensino básico	131
Anexo VII - Inquérito a alunos do ensino secundário e universitário	132
Anexo VIII - Inquérito a alunos do ensino de adultos.....	133
Anexo IX.....	135

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição da população sul-africana por línguas maternas	1
Gráfico 2 - Distribuição da população sul-africana por grupos.....	2
Gráfico 3 – Comunidades estrangeiras residentes na África do Sul	52
Gráfico 4 – Origem da população migrante na África do Sul	53
Gráfico 5 – Número de alunos Matric inscritos em disciplinas de língua não oficial, enquanto SAL, em 2017	71
Gráfico 6 – Resultados do inquérito a alunos de português, no ensino secundário...	76
Gráfico 7 - Resultados do inquérito a alunos de francês, no ensino secundário.....	77
Gráfico 8 – Resultados do inquérito a alunos de italiano, no ensino secundário	78
Gráfico 9 – Resultados do inquérito a alunos de português, no ensino superior	81
Gráfico 10 - Resultados do inquérito a alunos de francês, no ensino superior	82
Gráfico 11 – Resultados do inquérito a alunos de espanhol, no ensino superior.....	83
Gráfico 12 – Resultados do inquérito a alunos dos cursos de adultos: Principal razão dos alunos aprenderem uma língua estrangeira	85
Gráfico 13 – Razões específicas dos alunos de português	86
Gráfico 14 – Razões específicas dos alunos de francês.....	87
Gráfico 15 – Razões específicas dos alunos de alemão.....	87
Gráfico 16 - Falantes de português em 2015 e projeção para 2050 e 2100 (totais em milhares)	92

Índice de Quadros

Quadro 1 – Financiamento das Escolas Públicas pelo Estado (por aluno)	27
Quadro 2 – Número de alunos, professores e escolas do DBE	30
Quadro 3 – Organização do sistema de ensino do DBE	31
Quadro 4 – Níveis de proficiência no ensino básico e secundário	34
Quadro 5 – N.º de alunos EPE e n.º de alunos inscritos nos exames de certificação Camões I.P.	37
Quadro 6 - Número professores, escolas e alunos EPE (África do Sul)	37
Quadro 7 – Estrutura dos cursos PLE para adultos na África do Sul.....	40
Quadro 8 – N.º total de cursos e alunos PLE adultos na África do Sul	41
Quadro 9 – Considerações na escolha de uma língua não oficial, enquanto disciplina SAL, segundo a Parent24	68
Quadro 10 – Resultados do inquérito a docentes do ensino básico	73

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AF (*Alliance Française*)

ANC (*African National Congress*)

AO (Acordo Ortográfico)

ASM (*Association of Muslim Schools*)

AU (*African Union*)

AUF (*Agence Universitaire de la Francophonie*)

BA (*Bachelor of Arts*)

BEE (*Black Economic Empowerment*)

BRICS (*Brazil, Russia, India, China, South Africa*)

CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira)

CEDEAO (Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental)

CEPE (Coordenação do Ensino de Português no Estrangeiro)

CISU (*Confucius Institute at Stellenbosch University*)

CLP (Cursos de Língua Portuguesa)

CNN (*Cable News Network*)

CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa)

DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*)

DBE (*Department of Basic Education*)

DIJE (*Department of Informal Jewish Education*)

DHET (*Department of Higher Education and Training*)

DIRCO (*Department International Relations and Cooperation*)

DTI (*Department of Trade and Industry*)

EPE (Ensino de Português no Estrangeiro)
EPERAS (Ensino de Português na República da África do Sul)
EUA (Estados Unidos da América)
GEAR (*Growth Employment and Redistribution Strategy*)
IEB (*Independent Examinations Board*)
IFAD (*Institut Français Afrique du Sud*)
IIAL (*Incremental Implementation of African Languages*)
LP (Língua Portuguesa)
NCS (*National Curriculum Statement*)
NDTV (*New Delhi Television*)
ONU (Organização das Nações Unidas)
OUA (Organização da Unidade Africana)
PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa)
PANSALB (*Pan South African Languages Board*)
PLH (Português Língua de Herança)
PLE (Português Língua Estrangeira)
PLNM - Português Língua Não Materna
PLPL (Planeamento Linguístico e Política de Língua)
PLS (Português Língua Segunda)
QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas)
QuaREPE (Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro)
RAS (*Republic of South Africa*)
RU (*Rhodes University*)
SABJE (*South African Board of Jewish Education*)

SABRA (*South African Bureau of Racial Affairs*)
SADC (*Southern African Development Community*)
SAHETI (*South African Hellenic Educational and Technical Institute*)
SAILI (*South Africa Innovative Learning Intervention*)
SAL (*Second Additional Language*)
SBA (*School Based Assessment*)
SOWETO (*South Western Townships*)
SU (*Stellenbosch University*)
UA (*União Africana*)
UB (*University of Botswana*)
UCT (*University of Cape Town*)
UEM (*Universidade Eduardo Mondlane*)
UJ (*University of Johannesburg*)
UKNZ (*University of Kwazulu-Natal*)
UN (*United Nations*)
UNAM (*University of Namibia*)
UNISA (*University of South Africa*)
UP (*University of Pretoria*)
US (*United States*)
UWC (*Universite of Western Cape*)
UZ (*University of Zimbabwe*)
WITS (*University of Witwatersrand*)

Introdução

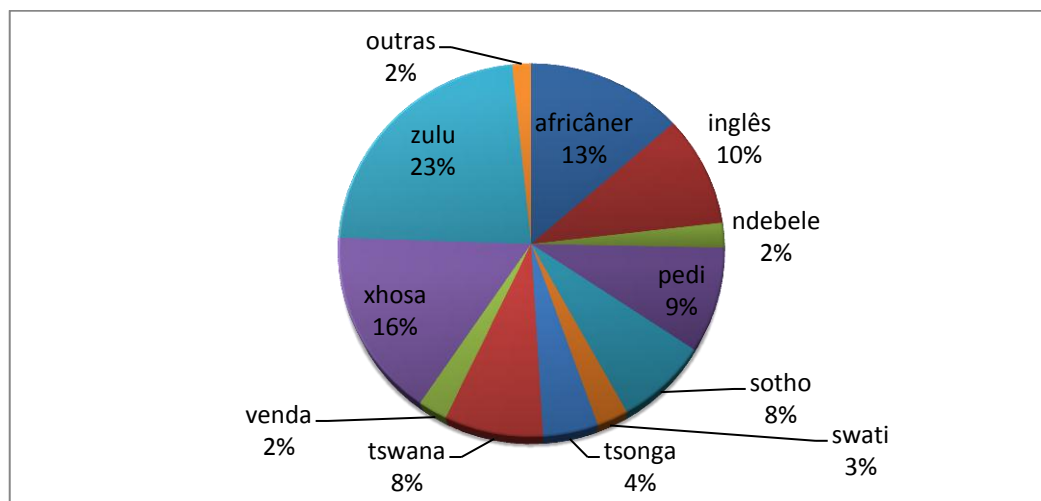
A África do Sul é considerado um país modelo e exemplo a seguir, no que se refere a garantias constitucionais, direitos culturais, religiosos e linguísticos das várias comunidades.

*"I would not look to the US constitution, if I were drafting a constitution in the year 2012. I might look at the constitution of South Africa. That was a deliberate attempt to have a fundamental instrument of government that embraced basic human rights, had an independent judiciary... It really is, I think, a great piece of work that was done"*¹

(Ruth Bader Ginsburg)

Passar de duas para onze línguas oficiais parece ser uma tarefa bastante complexa para um país com cerca de 50 milhões de habitantes e, embora com muitos recursos económicos, ainda a recuperar de feridas causadas por um regime discriminatório, injusto e penalizador para a maior parte da população, e a procurar uma união e identidade nacional composta por muitas e diferentes etnias, credos e origens.

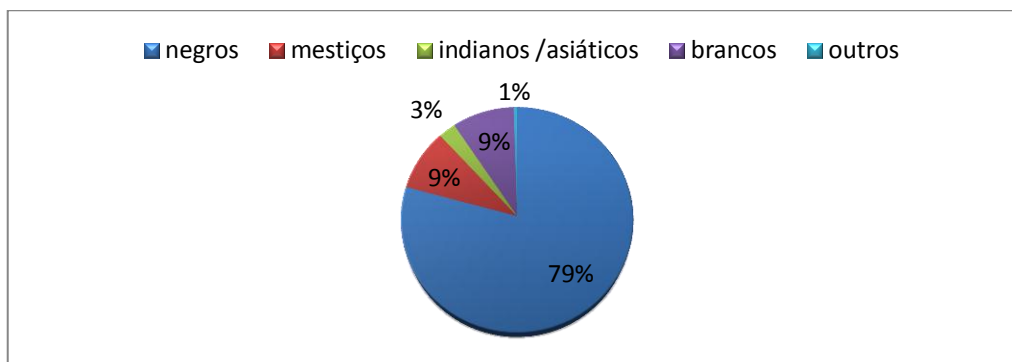
Gráfico 1- Distribuição da população sul-africana por línguas maternas²



¹ Ruth Bader Ginsburg, juíza do Supremo Tribunal dos EUA, numa entrevista à televisão egípcia *Al-Hayat* em 2012, onde sugere que a constituição dos EUA pode não ser o melhor modelo para o Egito pós-revolucionário.

² Dados estatísticos de acordo os Censos de 2011

Gráfico 2 - Distribuição da população sul-africana por grupos³



Para além das onze línguas oficiais, atualmente, são ainda reconhecidas dezasseis línguas não oficiais como "línguas nacionais", sendo a língua portuguesa uma destas. A língua portuguesa ocupa um lugar de especial relevância no espaço da África Austral, área do continente africano, cujo impacto da língua (direto e indireto) incide sobre mais de 50 milhões de pessoas.

“A língua portuguesa, como língua de comunicação global falada por países com potencial económico reconhecidamente elevado, ainda que por desenvolver ou em desenvolvimento, impõe uma política linguística desejavelmente aceite por todo o bloco lusófono e, no assumir de um comportamento de que partilhamos uma verdadeira língua de comunicação internacional, facto que exige uma política de língua para não falantes de português como língua materna que vá além do espaço geolinguístico da língua portuguesa.”

(FILIPE, 2006:2)

Na linha de pensamento de Filipe, e enquanto docente no Ensino de Português no Estrangeiro, a exercer funções na África do Sul, considero pertinente compreender a política e o planeamento linguístico deste país, bem como o papel da língua portuguesa neste contexto. Assim, na continuidade dos estudos elaborados no primeiro ano do curso de mestrado Português Língua Não Materna (PLNM); tendo em conta o aumento de número de falantes de língua portuguesa nesta região do globo; e sendo a África do Sul, a maior potência económica e demográfica, bem como o país com maior imigração nesta região; este trabalho pretende dar a

³ Dados estatísticos de acordo os Censos de 2011

conhecer e compreender o que distingue e caracteriza a língua portuguesa entre outras línguas não oficiais neste país.

Enquadramento teórico

Como refere Salomão, “ é fundamental enquadrar o Planeamento Linguístico e a Política de Língua (PLPL) no panorama mais vasto das atividades humanas, compreendê-lo como um núcleo de atividades que têm acompanhado a história humana e que irão continuar a desempenhar um papel de relevo na organização das suas sociedades.” (2007:91)

Durante a época do *Apartheid* toda e qualquer política de língua era direcionada para a elevação do inglês e do africâner como as únicas línguas oficiais no país, pelo que todas as línguas indígenas eram marginalizadas. De acordo com Abraam De Swaam, em *Words of the World*,

“During the Apartheid era, South Africa was officially a bilingual society: English, the language of the British settlers, coexisted with Afrikaans, which evolved from the language that the Boars had brought from the Netherlands. The two initially had a roughly equal number of speakers and they were equal before the law.” (2001:128)

As línguas nativas eram consideradas inferiores, exclusivas das áreas designadas como enclaves da população negra.

Após o fim do *Apartheid*, a Constituição de 1996 veio declarar onze línguas oficiais com o mesmo estatuto legal: o inglês, o africâner, bem como nove outras línguas indígenas. Esta decisão tem vindo a influenciar todas as políticas de formação da democracia na África do Sul. De acordo com Ngcobo, leitor na *University of South Africa* (UNISA), no seu estudo intitulado *Language Planning, Policy and Implementation in South Africa* (2007:2), “language policy implementation is still the most problematic area of language planning in this country.” Segundo o mesmo, muito tem sido feito na África do Sul ao nível do planeamento de estatuto e do planeamento de *corpus*, pelo reconhecimento oficial de todas as línguas como

iguais a todos os níveis. – “*all languages are used at all levels and they are grouped together to be used on rotational basis*” (2007: 10).

Para além das onze línguas oficiais, a África do Sul promove e assegura o respeito por outras línguas de comunidades minoritárias, sendo este o caso do português. O *Chapter 1, Section 6, Subsection (5) of the South-African Constitution* diz que “*A Pan South African Board established by national legislation must (...) promote and ensure respect for all languages commonly used by communities in South Africa, including German, Greek, Gujarati, Hindi, Portuguese, Tamil, Telegu and Urdu...*” Segundo Calvet, “...o princípio de defesa das minorias linguísticas faz com que (...) todo o cidadão tenha direito à sua língua” (2007: 85).

A mudança social acompanha o planeamento linguístico. São vários os fatores que podem proporcionar a mudança social, tal como o ambiente físico, pois as sociedades mudam consoante a alteração da situação geográfica – (Huntington, 1924 *apud* Cooper, 1989:164). Sendo a África do Sul, a poderosa “locomotiva” da SADC (*Southern African Development Community*), o pós-*apartheid* facilitou e atraiu a circulação de pessoas e bens de todo o mundo que viram em *Egoli* (a terra do ouro) um país de oportunidades.

Metodologia

Com o objetivo de compreender o potencial da língua portuguesa na África do Sul, foi feita uma análise da atual situação da língua e do ensino da mesma no país, assim como o de outras línguas não oficiais. Para reforçar este estudo, procurou-se compreender o que motiva e quais os objetivos dos alunos que aprendem a língua portuguesa e outras não oficiais, na África do Sul, e dessa forma, também perceber qual o potencial que os alunos veem nessas línguas.

Para tal, foram feitos inquéritos a docentes de língua estrangeira, no ensino básico, bem como a alunos do ensino secundário, do ensino superior e do ensino de adultos, que estão a aprender português e outras línguas não oficiais. Foi dada a preferência de inquirir docentes do ensino básico em detrimento dos alunos, devido à faixa etária destes. A elaboração dos inquéritos, teve o objetivo de que estes fossem apelativos para os participantes, sem causar constrangimentos ou barreiras: questionários curtos (sem exceder uma página), anónimos, redigidos em inglês, e de forma a serem concluídos, pelos inquiridos, no menor espaço de tempo possível. Foram direcionados de forma a aferir uma informação quantitativa, e assim, facilitar a recolha e o tratamento dos dados. Os dados obtidos foram compilados em tabelas, no *microsoft excel*, e convertidas em gráficos para facilitar a sua leitura. No ensino básico e secundário, os inquéritos foram aplicados em escolas onde o português é uma disciplina de opção, em simultâneo, com outras línguas não oficiais, de forma a poder-se fazer uma comparação. Porém, esta amostra não é representativa do universo de alunos de português (e outras línguas) em idade escolar. Por um lado, apenas contempla escolas onde o ensino destas línguas está integrado no currículo (não incluindo escolas onde o português é disciplina extracurricular), por outro, não contempla o vasto universo socioeconómico e cultural das escolas onde o português está presente. No ensino superior e de adultos pode-se considerar que amostra é representativa. No ensino superior os inquéritos foram aplicados em duas das três universidades onde o português está presente; e no ensino de adultos foi aplicado junto dos alunos da única instituição onde o português é lecionado para a população geral. Foram ainda realizadas duas entrevistas: ao atual coordenador do Ensino de Português no Estrangeiro (EPE) na África do Sul, Dr. Carlos Gomes da Silva (ver anexo V); e ao seu antecessor, Dr. Rui Azevedo, atualmente coordenador do EPE na Alemanha (ver anexo IV).

Estrutura capitular

Esta dissertação está organizada da seguinte forma:

No **Capítulo 1** é apresentado o enquadramento histórico e atual do planeamento e da política linguística estabelecida na África do Sul. É feita uma análise sobre o planeamento e a política linguística na África do Sul antes e após o regime *Apartheid*, através de estudos de autores locais, factos históricos e da legislação em vigor.

No **Capítulo 2**, é contextualizada historicamente a língua portuguesa na África do Sul, bem como a situação do planeamento e da política linguística da mesma. É também analisada a história do ensino da língua portuguesa neste país e o seu contexto no sistema de ensino sul-africano. É feita ainda uma reflexão sobre o atual planeamento e política linguística da língua portuguesa na África do Sul à luz de Cooper (1989).

No **Capítulo 3**, é feita uma comparação da situação atual da língua portuguesa com a de outras línguas não oficiais na África do Sul. São apresentados dados estatísticos relativamente ao número de aprendentes de língua portuguesa e de outras línguas; e procura-se compreender o que os motiva e quais os seus objetivos. Para tal, foi elaborado um inquérito a aprendentes de português e de outras línguas não oficiais, ao nível do ensino básico e secundário, ensino superior e no ensino para adultos.

Pretende-se assim revelar o que distingue a língua portuguesa das outras línguas não oficiais, compreendendo as suas potencialidades e avaliando os resultados do planeamento e da política de língua exercida até à data.

CAPÍTULO 1

O planeamento e política linguística na África do Sul durante e após o regime *Apartheid*

1. O planeamento e política linguística na África do Sul durante e após o regime *Apartheid*

1.1. Enquadramento histórico

Os primeiros navegadores europeus chegaram a esta região do globo durante o século XV, entre eles Diogo Cão, em 1485, e Bartolomeu Dias, em 1488. Em 1652, os primeiros colonos que falavam holandês chegaram ao Cabo, tornando esta área uma esfera de influência política e económica. Para este propósito, o holandês tornou-se a língua oficial da colónia holandesa do Cabo da Boa Esperança. No entanto, posteriormente, o português e o malaio tornaram-se línguas francas que os holandeses pretendiam impedir de se tornarem línguas de uso comum. Assim, em 1658, a Companhia Holandesa das Índias Orientais decretou que os escravos deveriam aprender o holandês, tornando-se esta a língua de ensino nas primeiras escolas missionárias que aliavam a difusão da doutrina religiosa à instrução. Por exemplo, era usada a versão holandesa da Bíblia o que obrigava os nativos a aprender a língua europeia.

Quando esta região se tornou uma colónia britânica em 1814, o inglês passou a ser a língua dominante, usada oficialmente. As guerras *anglo-boer* acompanharam a alternância de poder entre a língua inglesa e o holandês, até que as duas línguas ocuparam, em simultâneo, o estatuto de línguas oficiais, sob a constituição da União da África do Sul, em 1910. Em 1925, o africâner substituiu o holandês como língua oficial. Língua proveniente do holandês vernacular do século XVII e da língua desenvolvida em África, moldada pelos colonos europeus (holandeses na sua maioria, misturados com franceses e alemães), população indígena e escravos asiáticos, falantes de malaio, trazidos para a região pela Companhia Holandesa das Índias Orientais (Kamwendo, 2006).

Parte do sucesso da expansão posterior do africâner teve origem na criação de uma mitologia baseada na linguagem para definir e justificar a existência da

comunidade africânder como povo. Inicialmente era uma língua de baixo estatuto, usada geralmente para comunicar com escravos e trabalhadores iletrados, mas gradualmente foi sendo adotada por uma faixa alargada da população. A mitologia em torno do povo africânder surgiu em meados do século XIX e desenvolveu-se no período a seguir à guerra dos *boers*, quando os africânderes começaram a sentir-se ameaçados pelos ingleses e pelas suas ambições políticas. A língua constituía um elemento central à volta do qual a mitologia dos africânderes, como povo escolhido por Deus, se desenvolveu. A língua era a maneira mais óbvia para distinguir os ingleses dos africânderes, ao passo que assegurava que o povo recém-criado continha membros de todas as classes sociais, o que era imprescindível para o sucesso de um movimento político. Neste contexto, era necessária uma redefinição das origens da língua, com a pureza racial e linguística a assumirem papéis centrais.

Enquanto eram travadas batalhas desde 1870 para o reconhecimento da distinção entre o holandês e o africâner, as origens desta língua com base na primeira (ao contrário das línguas indígenas) foram demonstradas com grande fervor pelos linguistas. Muitos dialetos africâneres, os que eram falados por não brancos, foram considerados como deturpações ou corruptelas da língua pura: o africâner, falado somente por brancos. Num dos reversos recentes da história, esses dialetos foram reconhecidos como integrantes do africânder quando se verificou que a sobrevivência da língua na África do Sul democrática exigia um grande número de falantes de uma grande variedade racial. A língua única, o africâner, foi descrita como o meio para Deus comunicar a sua vontade, demonstrando assim a superioridade do povo africânder em relação aos ingleses e aos habitantes nativos, e o seu direito subsequente ao controlo da terra e dos outros povos (Kadt, 2005)

Segundo Mabule (2011:9), a África do Sul conheceu várias políticas de língua ao longo dos tempos. Inicialmente houve uma influência direta do holandês nos povos nativos que, como o povo KhoiKhoi, foi conduzida numa política de *free association*. Este facto explica a razão por que muitos nativos falam, ainda atualmente, o africâner na região da Cidade do Cabo.

No entanto, segundo Calvet (2007:68), podemos considerar de *in vitro* o aparecimento do africâner, uma vez que foi uma língua que surgiu a partir do holandês, com influência de outras línguas. Como evoluiu a partir da prática social (inicialmente foi uma língua de comunicação) e não foi criada por nenhum decreto, podemos considerar que foi um processo do *in vivo* para o *in vitro*, sendo ao longo do tempo melhorada e, posteriormente, reconhecida como uma língua independente do holandês, devidamente preparada para o desempenho linguístico em todos os campos. As comunicações nacionais feitas pelo Dr. Barnard, nos anos 60/70, em africâner, sobre os transplantes cardíacos, representaram um marco na legitimação e um reconhecimento da língua como uma língua plena, uma vez que foi possível desenvolver toda descrição dos processos médicos e científicos desenvolvidos para tal, feito numa língua nova e circunscrita ao espaço sul-africano, sem ter havido necessidade de recorrer à terminologia técnica na língua inglesa.

Até finais dos anos oitenta do século passado, não existia uma teoria explícita de planeamento linguístico a que os linguistas simpatizantes do regime segregacionista ou os ligados ao movimento de libertação tivessem aderido. Isto pode ser explicado tanto pelo facto de o planeamento linguístico, como disciplina, ainda se encontrar nos estádios iniciais da sua evolução; como pelo facto de a engenharia da linguagem ser vista pelos ideólogos do regime supremacista branco do pós-guerra como um componente integral de um projeto mais amplo de engenharia segregacionista social, que o mundo veio a conhecer como *apartheid*. Este projeto era baseado, entre outras coisas, na conceção biológica das relações entre 'raça', etnicidade e língua. Qualquer medida tomada no domínio da política de língua e do planeamento linguístico era determinada para atingir o único objetivo: uma sociedade segregada em termos de critérios de raça praticamente em todos os aspetos. Por exemplo: o investimento sem paralelo na escolarização na língua materna para todas as crianças brancas e outros aprendentes foi feito para elevar a língua africâner, pelo menos, à posição equivalente ao Inglês na maior parte das funções sociais, tornando-se, inclusive, superior em algumas delas. O investimento na intelectualização do africâner para uso nas funções na ordem social superior,

como na educação universitária, no meio empresarial ou no setor público produziu um fluxo constante de profissionais falantes dessa língua (Kamwendo, 2006).

A instauração do regime do *apartheid* foi implementada gradualmente pois a disputa pelo poder entre africânderes e ingleses conduziu a momentos de conflitos armados entre os dois grupos. A aniquilação das culturas e línguas indígenas e a proclamação do inglês e do africâner como línguas oficiais foram o resultado de acontecimentos e ações políticas que tiveram início no século XVII, mas que apenas a partir de 1948 se intensificaram e se mantiveram até à década de 90. (Anexo I)

1.2. O período do *Apartheid* (1948 - 1994)

Formado a partir de iniciativas da sociedade civil nos anos de 1930, algumas ainda datadas nos anos de 1920, o Partido Nacional Africânder começou a estabelecer o controlo estatal formal do planeamento linguístico através da atribuição de generosos subsídios a algumas organizações como a SABRA (*South African Bureau of Racial Affairs*) ou a projetos para a língua africâner. ‘O africâner era visto como propriedade pela população branca africânder, que se sentia oprimida pelos ingleses. A língua tornou-se o símbolo da identidade nacional na luta contra a supremacia inglesa’ (Raidt *apud* Kamwendo, 2006).

O regime segregacionista que se implementou no sul do continente africano baseou-se em argumentos teológicos com o intuito de criar a ideia de um povo escolhido por Deus, colocado no território, que daria origem, mais tarde, à República da África do Sul, com o objetivo de desempenhar a missão divina de ajudar os povos indígenas. A Igreja Reformada Holandesa defendia o *apartheid* e foi responsável pela sua divulgação. Esta justificava a separação racial através de citações bíblicas e proibia os casamentos mistos, a integração de negros no corpo da igreja e não lhes reconhecia direitos espaciais, políticos ou económicos. A grande maioria dos altos funcionários políticos e administrativos frequentavam o serviço religioso e existiam

alianças familiares entre pastores e políticos. Esta mistura entre o sagrado e o profano influenciou decisões estratégicas e, mais tarde, governamentais.

Também Spolsky refere que, um aspeto importante do domínio religioso consiste no facto de a preservação ou difusão de uma língua sagrada, distinta da vernacular, conduz a providenciar traduções e ao estabelecimento de escolas que levem os recetores a aprenderem a língua (2009:52). Em suma, religião e instrução faziam parte de um todo, e a sua distinção era difícil de estabelecer.

Durante o regime do *apartheid*, intensificou-se a divisão linguística ao serem criadas as *homelands* (também denominado por *bantustan*), onde cada grupo étnico deveria viver circunscrito no espaço, na cultura e na língua própria da sua comunidade. Como refere Cunha (2012:21), a divisão linguística e étnica fazia parecer que se tratava de grupos estanques quando, biologicamente todos os grupos estavam ligados entre si. Esta questão da separação dos grupos levou a que as crianças fossem instruídas na sua língua materna. Como Spolsky (2009:90) refere, o fosso linguístico entre professor e aluno, quando professor e aluno não se entendem, o processo de ensino – aprendizagem fica comprometido. Além deste facto, quando uma criança sente que a sua língua materna é negada, ignorada ou punida, interioriza as suas deficiências e o estatuto desprivilegiado dos pais. A política de língua adotada relativa às línguas nativas teve, como estratégia de separação entre os sul-africanos, o reconhecimento destas línguas como línguas de *low status*, e portanto, as línguas usadas em todos os domínios da sociedade branca eram as línguas europeias, conduzindo a uma política linguística segregacionista que, por exemplo, na instrução das gerações mais novas, traçaram o caminho para a exclusão social.

O planeamento linguístico do africâner, que envolveu a planificação de um *corpus* e um planeamento a nível da implementação no terreno a nível nacional no seio da população branca de origem europeia, é considerado um sucesso de planeamento linguístico na história moderna. A educação mereceu, por esse facto, destaque com a política de ensino monolíngue, posteriormente, bilingue, incluindo o inglês. Cooper (1989:109) escreveu a esse respeito que a determinação do meio de

instrução no sistema de ensino é a decisão de *status planning* mais frequentemente feita, a que mais está sujeita a pressões políticas e refere que considerações de ordem política ocupam sempre um lugar no processo.

Em 1970, o africâner estava plenamente estabelecido como língua popular [ou de grupo (Stewart *apud* Cooper, 1989)] (Giliomee *apud* Alexander, 2004). Paralelamente, todo o trabalho de investigação relacionado com a língua e o desenvolvimento de atividades relacionadas, careciam de fundos, incluindo a ‘educação nas línguas bantas’ (grupo de línguas a que pertencem as outras línguas africanas faladas na África do Sul), o que privou a comunidade negra, em geral, e os estudiosos em particular, da oportunidade de adotar práticas semelhantes para competir com o africâner. Como outras medidas políticas, a política de língua e planeamento linguístico do *apartheid* para a população negra não era senão a criação de um obstáculo racial, cuidadosamente criado, e ao mesmo tempo, constituía um programa de afirmação da população branca, especialmente para os que falavam africâner. Foram deliberadamente criadas línguas *Ausbau*, ou línguas de elaboração, ou seja, foram criadas variedades do mesmo padrão para impedir a convergência das variedades do *Nguni* e do *Sotho* para a normalização escrita das duas línguas (Alexander, 2004).

Segundo Balfour (2005), Berstein tem mostrado que a língua é a gramática do conhecimento, e que este se torna frequentemente a gramática do poder e símbolo de classe. O inglês e o africâner eram usados para promover uma ideologia de desigualdades raciais, manifesta na legislação, e os estabelecimentos de ensino serviam de meio para a afirmação desta perspetiva ideológica sob a forma de transmissão de normas e valores colonialistas. Normalmente nestas situações, a língua é um meio de implementar e perpetuar aquilo a que Bourdieu e Passeron (*apud* Balfour, 2005) se referiram como ‘violência simbólica’, o fim último que consiste em reduzir um grupo a um estado de subordinação que aceita como normal a hegemonia de outro grupo.

Devido às ligações próximas com os arquitetos do *apartheid*, o africâner foi estigmatizado pelos nativos como a língua dos opressores racistas. O inglês, por outro lado, embora fosse uma língua colonialista, tinha uma imagem positiva; e era a língua mais procurada pelos negros sul-africanos. O aumento de alunos que frequentava o ensino secundário (lecionado em inglês), nas escolas negras, teve um efeito significativo na cultura jovem.

Ao inglês foram atribuídos alguns rótulos elogiosos, como por exemplo: a língua da unificação e libertação, o veículo para as ideologias da liberdade e independência e o símbolo dos valores liberais e da libertação. Foi o potencial libertador do inglês que levou os sul-africanos nativos à revolta contra a imposição do africâner, como língua de instrução ou ensino nas escolas africanas, quando, em 1975, uma diretriz do departamento de educação Bantu obrigava o uso do africâner, em igualdade com o inglês, nas escolas secundárias. A revolta estudantil no Soweto, em 1976, não foi apenas a rejeição do africâner, mas também a rejeição de todo o sistema do *apartheid* (Kamwendo, 2006).

1.3. O período pós *Apartheid*

Pressões externas, internacionais e internas, através de insurreições, manifestações e grande coesão racial colocaram a África do Sul à beira da guerra civil e o enfraquecimento e impotência do governo de De Klerk para manter o poder político e a estabilidade social, conduziram o país a um novo rumo, no início dos anos 90. A *rainbow nation* trouxe ambições e desejos de justiça há muito contidos e, com eles, veio o momento de revitalização das culturas e das línguas nativas. As mudanças políticas conduziram a uma política linguística numa direção oposta – o renascimento e consolidação da diversidade cultural e linguística, fundamentado politicamente, através de legislação formulada para a implementação no país de onze línguas oficiais com o intuito de as revitalizar em conjunto com os aspetos culturais dos grupos étnicos sul-africanos. Assim, a nova constituição, adotada em

1996, ao reconhecer oficialmente as onze línguas, e não apenas uma ou duas, procura evitar a assimilação linguística, ou seja, o domínio oficial de apenas uma língua (Cobarrubia *apud* Kamwendo, 2006). Concede ainda, aos cidadãos, o direito de se exprimirem em qualquer língua da sua escolha, assim como a da sua escolarização (Balfour, 2005). A nova política de língua, e a intencionalidade da elevação de nove línguas nativas ao estatuto de línguas oficiais, ao lado do inglês e do africâner, tiveram como objetivo, não só a revitalização das línguas, mas também das culturas nativas anteriormente segregadas, com vista à afirmação da identidade negra face ao sistema social e cultural europeu que marcou as últimas décadas da África do Sul.

A política de língua representa um esforço para o desenvolvimento da sociedade, tendo em conta a igualdade de direitos consagrada na Constituição Sul-Africana que concede poderes de investigação a um conselho criado para garantir os direitos linguísticos, o PANSALB (*Pan South African Languages Board*). Este está mandatado para: promover e criar condições para o desenvolvimento e uso de todas as línguas oficiais, das línguas *Khoi*, *Nama* e *San* e da língua gestual e ainda para promover e assegurar o respeito por todas as línguas usadas pelas comunidades sul-africanas, incluindo o alemão, grego, guzerate, hindu, português, tâmil, telugu e urdu, árabe, hebreu, sânscrito e outras línguas usadas para fins religiosos na África do Sul. Também existe a Comissão para a Promoção e Proteção dos Direitos Culturais, Religiosos e Linguísticos Comunitários que tem poderes para: monitorizar, investigar, pesquisar, educar, aconselhar e comunicar qualquer assunto relativo aos direitos culturais, religiosos e linguísticos das comunidades; facilitar a resolução de conflitos ou fricções entre qualquer comunidade e um órgão do Estado; receber e lidar com queixas e pedidos feitos por comunidades culturais, religiosas ou linguísticas e convocar uma conferência anual de delegados das várias comunidades religiosas, culturais e linguísticas, e de entidades governamentais e não-governamentais (Kamwendo, 2006).

De referir, ainda, que, de acordo com Prah (2006:25) nos últimos quarenta/cinquenta anos, as línguas Korana, Seroa/Sham, Xegwi, Xiri se extinguíram pois,

segundo o autor, a não valorização de uma língua conduz os seus falantes a evitarem-na, a sentirem vergonha ou a não a transmitirem aos seus filhos. Calvet (2002:117) aborda esta questão quando refere que os Estados são muitas vezes levados a fazer respeitar o *status* entre todas as línguas em situações de plurilinguismo e a administrar tanto o *status* como as funções sociais das línguas em presença. No entanto tem-se revelado difícil cumprir e fazer cumprir as intenções presentes na política de língua. As línguas nativas não se encontram equipadas, a nível terminológico e gramatical para descreverem temas ligados à ciência e à tecnologia. Por exemplo, a língua SeSotho possuía, na língua original, apenas os primeiros cinco algarismos. Tudo o que transcendia esse número era designado por “mais”. Atualmente, é através do empréstimo do inglês que se designam todos os numerais. Ou seja, para que as línguas pudessem ocupar um lugar mais valorizado a nível central, seria necessário proceder a um *corpus planning* que equipasse as línguas com ferramentas capazes de enfrentar o conhecimento contemporâneo.

A nível governamental, a língua inglesa é usada a nível nacional, nos assuntos internos (é também a língua usada no Parlamento) e nas relações internacionais, o que não deixa espaço a que outras línguas faladas no país se desenvolvam e possam ocupar um estatuto diferente no panorama comunicacional. Desta forma, o inglês tornou-se uma língua de utilidade insubstituível na comunicação e como instrumento de produção e troca de bens, pois a proficiência em inglês proporciona o acesso aos mercados globais e o GEAR (*Growth Employment and Redistribution Strategy*), assume a língua inglesa como o meio de comunicação em que os diferentes setores se podem desenvolver. Por outro lado, há a considerar o facto de o africâner ser associado ao regime segregacionista que vigorou no país e também, o facto de não ser falado em mais nenhum país. Assim, o inglês ocupa uma posição hegemónica apesar dos compromissos constitucionais e legislativos claros e explícitos para com a equidade entre as línguas e o desenvolvimento das línguas marginalizadas. No entanto, além deste limite retórico está a realidade global do aumento da proximidade da relação entre a promoção da língua inglesa, a exclusão das línguas locais, e a defesa da estratégia económica

neoliberal. A seguir ao posicionamento de classe social devido aos efeitos da proficiência em inglês, dando a mesma também acesso aos mercados globais, torna possível ao indivíduo elevar-se e integrar o círculo das elites globais. Nenhuma outra língua, por maior que seja a sua cotação ou apreciação, é capaz de desafiar a posição ou utilidade do inglês como meio de comunicação e, conseqüentemente, como instrumento para a produção e troca de bens e mercadorias. As elites estão convictas de que não existe alternativa ao inglês (Alexander, 2004).

Não é surpresa que o campo da língua constitua um foco de tensão entre a tentativa de afirmação das concepções de democracia elitistas, nomeadamente, a noção liberal baseada nos direitos individuais e no favorecimento de uma única língua, o inglês, no setor público e na economia formal; e os defensores de uma noção consensual baseada nos direitos base da democracia, o que acarreta necessariamente uma abordagem multilinguística do serviço público e da economia. Esta ambivalência, segundo Alexander (2004), é o resultado direto do compromisso negociado em 1993, em que ambas as concepções encontram apoio em secções relevantes da constituição.

Na área da educação, a língua causa problemas sérios. Os estudantes são sujeitos a exames periódicos noutras línguas diferentes daquelas que são usadas na lecionação, e nas quais têm baixa proficiência. Em muitos casos, os professores tentam ensinar numa língua que mal conhecem (Kadt, 2005). As crianças nascidas nas *townships* e educadas na sua língua materna, uma língua indígena, confrontam-se com a dificuldade na compreensão e aprendizagem dos conteúdos programáticos lecionados. O inglês ou, mais raramente, o africâner é introduzido no currículo escolar a partir do quarto ou quinto ano da escolaridade como L2 mas, quando chegam ao ensino secundário nas escolas urbanas, são confrontadas com um sistema de ensino que se faz, maioritariamente, em língua inglesa (ou africâner) e da qual não possuem a proficiência necessária para um desempenho de igual nível ao das crianças de origem europeia ou das que receberam os primeiros anos de escolarização em inglês, porque a falta de exposição à língua de ensino, fora do espaço escolar, aliado ao facto de a língua materna ser outra, assim o ditam. Swann

observa, a este respeito, que a África do Sul representa, na transição do *apartheid* para a democracia multirracial, um caso paradigmático das políticas bem-intencionadas e do resultado oposto – *the more languages, the more English*. (2001:127)

O mundo sul-africano que espera estas crianças desenrola-se em africâner e, sobretudo, em inglês, em todos os aspetos da vida, fora do meio onde nasceram. Tshotsho (2013:41) refere que a maioria dos alunos das zonas rurais possuem uma proficiência em inglês muito limitada e não têm exposição ao inglês como acontece com os residentes nos meios urbanos, enquanto Swann explica a supremacia do inglês nos países anteriormente colonizados devido à importância do *Q-value*, a fórmula que determina o valor de uma língua pela frequência com que ocorre e pela centralidade que ocupa no país independente.

A maioria dos estudantes sul-africanos de linguística aplicada concorda que o obstáculo mais difícil para o rápido desenvolvimento das línguas africanas é a chamada ‘mente colonizada’ (Ngugi wa Thiong’o *apud* Alexander, 2004), ou seja, é o facto da maioria das pessoas negras não acreditarem que as suas línguas podem ou devem ser usadas para funções de ordem elevada, pois, tal como o africâner, são línguas sem relevância além-fronteiras, opinião unânime de todos os autores, ‘ainda que as estimem e estejam decididos em mantê-las na esfera primária da família, da comunidade e da igreja’ (Alexander, 2004).

Assim, as elites negras aceitam a hegemonia do inglês porque se sentem parte de um mundo privilegiado a nível socioeconómico que augura prosperidade pessoal. Os seus filhos frequentam as melhores escolas públicas ou privadas de língua inglesa, recebendo nas segundas a instrução em inglês onde algumas seguem o currículo internacional Cambridge.

Outros pais, tentam colocar os filhos em escolas públicas inglesas, nos meios urbanos, quando a distância da residência o permite. Nas zonas rurais, onde se verifica uma forte cultura indígena, as crianças fazem os primeiros anos de escolaridade na língua materna, com professores sem formação adequada (porque os professores com qualificações não se candidatam a esses lugares) o que levou

recentemente o Ministério da Educação a anunciar, na comunicação social, novas diretrizes quanto à formação e treino de professores, assim como a licença para ensinar, que se prevê que seja renovável a cada período de cinco anos.

CAPÍTULO 2

Enquadramento teórico-normativo da língua portuguesa na África do Sul

2. Enquadramento teórico-normativo da língua portuguesa na África do Sul

2.1. Contexto histórico da língua portuguesa na África do Sul

As relações de Portugal com o território sul-africano datam da passagem do Cabo da Boa Esperança em 1488. A presença e influência portuguesa desde então foram continuadas, seja através dos escravos falantes de malaio trazidos pelos holandeses no início do século XVI para colonizar a região do Cabo e cuja língua franca – o português - os primeiros colonizadores tiveram de aprendê-la para comunicar com os seus serviçais; dos vários fluxos emigratórios de Portugal ao longo da sua história; ou do fluxo de refugiados de Angola e de Moçambique, após a Revolução do 25 de abril que lhes concedeu a independência.

No entanto, a história do ensino da língua portuguesa na África do Sul começou na década de sessenta, época marcada pelo grande fluxo de emigração portuguesa, em que, segundo o correspondente da agência Lusa, António Pina, muitos portugueses, sobretudo oriundos da Madeira, encontraram neste país um “Eldorado” para empresários empreendedores. Segundo o Centro das Comunidades Madeirenses e Migrações,

“A emigração madeirense para a África do Sul teve início nos anos 40, durante a Segunda Guerra Mundial, na altura, para escapar às dificuldades geradas pela guerra. Muitos foram os que se aventuraram nos barcos ingleses que passavam pelo Porto do Funchal, indo desembarcar na Cidade do Cabo. Aí chegados, faziam a viagem de comboio até ao Transvaal - a província onde ficava Joanesburgo, capital económica - e Pretória, a capital política. Outros optaram por fazer a viagem via Maputo. D. Teodósio Clemente de Gouveia (1889-1962), o primeiro cardeal em solo africano, auxiliou muitos madeirenses a fazer esta transição entre países e cidades. Os primeiros madeirenses dedicaram-se à agricultura, em grandes quintas, e ao comércio, abrindo, mais tarde, lojas para venda dos produtos cultivados e alguns supermercados. O segundo grande momento de emigração para a África do Sul dá-se com a independência das ex-colónias portuguesas de Angola e Moçambique, em 1975.”

O embaixador de Portugal na África do Sul (2012 – 2017), Dr. António Ricoca Freire refere que,

“No período de 1965 a 1980, a larga maioria dos portugueses ou luso-africanos - já de segunda geração ou aqui chegados na primeira infância e que hoje se situam na ativa, poderosa e promissora faixa etária dos 35 aos 50 anos - estudaram Português nas

associações da comunidade portuguesa, depois de encerradas as escolas sul-africanas que frequentavam para complementar e reforçar o diálogo a nível familiar ou no restrito círculo intracomunitário.”

De acordo com o artigo 74.º alínea i) da Constituição da República Portuguesa, incumbe ao Estado português “Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa”.

Ricoca Freire acrescenta que “No início da década de 1980, o Português começa a entrar e a ser lecionado nas escolas sul-africanas, não ainda como disciplina do currículo escolar, mas tão-só como matéria ou atividade circum-escolar, depois de terminada a carga horária oficial.” Rui Azevedo, Coordenador de Ensino de Português na África do Sul (2010 – 2016), refere que este modelo ensino de Língua Portuguesa “...permitiu a difusão da língua a outros universos de falantes que não apenas os lusodescendentes.” Em 1989, a segunda revisão constitucional define no artigo 9.º alínea f), que passa a ser tarefa fundamental do Estado “assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa.” Passa a ser assim reconhecido, o ensino de Português enquanto língua estrangeira (PLE).

A partir de 1994, com o fim do regime do *apartheid*, “...o português assumia um interesse nacional e estratégico para a África do Sul: passou a ser língua oficial da então Organização da Unidade Africana (OUA) e das organizações regionais, designadamente na África Ocidental (CEDEAO) e na África Austral” (Ricoca Freire).

Em Portugal, segundo a Resolução do Conselho de Ministros n.º 188/2008, “A promoção do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa no estrangeiro constitui uma dimensão fundamental de uma política de valorização e internacionalização da língua portuguesa.” O Decreto-Lei n.º 21/2012 de 30 de janeiro, refere que, sob a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros,

“O Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., é o organismo da Administração Pública portuguesa responsável pela supervisão, direção e coordenação da cooperação para o desenvolvimento, cabendo-lhe a condução dessa política pública e pela política de promoção externa da língua e cultura portuguesas”.

Até 2009, o Camões I.P. tinha a seu cargo, apenas, o ensino de português no estrangeiro (EPE) no ensino superior. O EPE, no ensino básico e secundário, estava sob a tutela do Ministério da Educação.

Segundo Ricoca Freire, “Do ensino extracurricular da língua à sua integração nos currículos das escolas sul-africanas, já no início deste milénio, foi apenas um passo.” A antiga Coordenadora de Ensino de Português na África do Sul, Fernanda Costa, afirma que em 2004, o governo sul-africano ⁴“...anunciou que no âmbito da reforma nacional em curso, iria introduzir o ensino da Língua Portuguesa (LP) como uma das línguas curriculares não oficiais para os 10.º, 11.º e 12.º anos, já a partir de janeiro de 2006”. Acrescenta ainda que “Esta decisão, de grande repercussão política “obriga” Portugal a assumir de forma estruturada e estruturante a sua responsabilidade histórica e cultural, no processo de ensino e divulgação da LP na África do Sul.”

Ricoca Freire refere que o Camões I.P. “...soubes compreender os novos tempos e adaptar o ensino do Português às novas exigências - a nossa língua passou a ter uma procura que ultrapassava os interesses da comunidade portuguesa, afirmando-se como língua estrangeira de opção valorizada por alunos lusófonos e sul-africanos sem qualquer ligação a Portugal.”

Atualmente, a rede de Ensino de Português no Estrangeiro na África do Sul, do Camões I.P., abrange, não só este país, mas também os países vizinhos Botsuana, Namíbia, Suazilândia e Zimbabué. Na África do Sul, para além do coordenador, a rede é constituída por 2 leitores, 2 docentes universitários e 18 professores. Existem cerca de 300 alunos nas universidades Wits (Joanesburgo), Pretória, Durban e Cidade do Cabo, e cerca de 2000 alunos em escolas do Ensino Básico e Secundário (públicas e privadas), em regime paralelo ou integrado⁵. Desde 2012, foram criados cursos *major* (bacharelatos) de Português nas universidades supracitadas, através de protocolos ou memorandos de entendimento, que visam a formação de futuros

⁴ Sumário executivo do PROLÍNGUA: Projeto Regional da Língua Portuguesa na África Austral Pretória, Dezembro de 2006.

⁵ Consultar o quadro 6 (pág. ??)

professores sul-africanos. Rui Azevedo, afirma que, “...mesmo o ensino integrado, a longo prazo, só será sustentável com o recurso a docentes locais, formados na África do Sul e contratados diretamente pelas escolas ou pelo Ministério da Educação sul-africano.” Atualmente os docentes locais são sobretudo docentes/falantes de países de língua portuguesa ou sul-africanos com ascendência de países de língua portuguesa (muitas vezes sem formação na área). Os primeiros formandos dos cursos *major*, referidos anteriormente, concluíram recentemente a sua formação. Rui Azevedo acrescenta ainda que “O interesse demonstrado pelo público em idade adulta encontrou resposta nas parcerias estabelecidas com as *Alliance Française*, num projeto autossustentável financeiramente e gerador de receita.” Os cursos destes protocolos são estruturados pela coordenação de ensino e lecionados pelos seus professores. No entanto, a gestão dos mesmos é da responsabilidade da *Alliance Française*.

2.2. A língua portuguesa no sistema de ensino sul-africano

Durante o regime *apartheid*, até 1994, a África do Sul era constituída por 4 províncias. (*Cape of Good Hope, Natal, Orange Free State e Transvaal*). Existiam oito departamentos de educação distintos que seguiam currículos próprios: um departamento, em cada uma das províncias, exclusivamente para pessoas brancas; um departamento nacional para pessoas negras, outro para mestiços, outro para indianos e outro para escolas independentes/privadas. A partir de 1991, em antecipação à democracia pelo governo do *apartheid*, houve uma reestruturação do sistema de ensino para brancos. Em 1993, 96% destas escolas passam a um estatuto de “*Model C*”: estrutura semiprivada administrada e financiada, em grande parte, por membros da comunidade/pais (*school governing body*).

Após 1994, a África do Sul passou a ser constituída por 9 províncias (*Western Cape, Eastern Cape, Northern Cape, North West, Free State, Kwazulu Natal, Limpopo e Mpumalanga*). O governo de Mandela removeu as distinções raciais no

ensino, começando por formar um departamento nacional de educação único e 9 departamentos de educação regionais/provinciais, responsáveis pela implementação das políticas do departamento nacional.

“The South African Constitution is based on the idea that every person is equally protected by the law; it aims to improve the quality of life of all citizens, and free their potential. Education can be a tool to achieve this ideal. The right to a basic education (Section 29(1)(b) of the Constitution), the right to equality (Section 9) and the right to dignity (Section 10) must therefore work to equalise the effects of apartheid and advance the quality of everyone’s life. This will enable all people to become active citizens, capable of participating meaningfully in building a democratic and open society.”

(Basic Education Rights Handbook, Chapter 7)

A partir de 2009, o ensino passou a ser governado por dois departamentos nacionais: o *Department of Basic Education* (DBE), responsável pelo ensino primário e secundário; e o *Department of Higher Education and Training* (DHET), responsável pelo ensino superior e profissional. O DBE é responsável, não só pelo ensino das escolas públicas primárias e secundárias, mas também pelo ensino nos jardins de infância e escolas/centros para alunos com necessidades especiais. As escolas privadas, embora sejam independentes, respondem também ao DBE.

Para alcançar os ideais referidos na constituição, em 1996 o governo criou o *South Africa Schools Act 84*, com o objetivo de *“To provide for a uniform system for the organization, governance and funding of schools; to amend and repeal certain laws relating to schools; and to provide for matters connected therewith.”*

No ensino público, foi criado um modelo de financiamento das escolas que as divide em cinco categorias diferentes, designado por *quintiles*. O *quintile* determina o montante que cada escola recebe do Estado por aluno. O *quintile* é determinado pelo nível socioeconómico do bairro em que a escola está situada: no *quintile* 1 estão as escolas dos bairros mais pobres e no *quintile* 5 estão as escolas dos bairros mais ricos.

Quadro 1 – Financiamento das Escolas Públicas pelo Estado (por aluno) ⁶

Durante o regime <i>apartheid</i>		Modelo <i>Quintile (2016/2017)</i>	
negros	R146	quintile 1 – 3 <i>(no-fee schools)</i>	R1177
mestiços	R498	quintile 4	R590
indianos	R771	quintile 5	R204
brancos	R1211		

Os estabelecimentos de ensino do *quintile 4* e *5* recebem uma subvenção menor do estado e, por isso, têm o direito de cobrar propinas aos pais dos alunos.

Estas cinco diferentes categorias são a subdivisão de dois tipos de escolas públicas: *no-fee schools* (*quintile 1, 2 e 3*) e *fee-paying schools* (*quintile 4 e 5*).

Ao primeiro grupo de escolas (*no-fee schools*) é proibida a cobrança de qualquer propina. No entanto, estas podem angariar fundos extras para o benefício da escola, através de doações e contribuições voluntárias. Segundo DBE ao Departamento de Educação Básica, qualquer encarregado de educação, pode fazer contribuições voluntárias. No segundo grupo de escolas (*fee-paying schools*) é cobrada uma propina aos pais dos alunos de forma a cobrir o orçamento necessário para o funcionamento da escola. O montante da propina é determinado pela direção da escola, juntamente com o *school governing body*, tendo em conta esse fim. Não há um limite definido para o valor a cobrar.

Mesmo nas escolas sem propina (*no-fee schools*), a subvenção é, muitas vezes, insuficiente para liquidar os custos operacionais, tais como gastos de manutenção, custos administrativos e salários. As crianças são ainda obrigadas a usar uniformes escolares, que podem ser caros e não são fornecidos gratuitamente, embora muitas vezes seja possível comprá-los em segunda mão. A maioria das escolas oferece ainda atividades extracurriculares, com uma variedade de atividades desportivas e culturais, que também requerem custos. Dada a dificuldade que as escolas sem propina enfrentam na tentativa de aceder a recursos que estão fora do

⁶ Valores em *Rand* (moeda local). Fonte: *Basic Education Rights Handbook, Chapter 7*.

financiamento que recebem do Estado, muitas vezes tentam forçar os pais para pagarem uma doação voluntária. (por vezes referido como "doação obrigatória") Outras escolas cobram uma taxa de inscrição dos alunos ou uma propina para atividades extracurriculares. No entanto, estas práticas, neste grupo de escolas (no-fee schools), são proibidas.

Consequentemente, as escolas com propina obrigatória (*fee-paying schools*) apresentam montantes, por vezes, muito díspares. Quanto mais privilegiada for a localização geográfica da escola, maior será a propina necessária a cobrar, não só para terem, pelo menos, o mesmo padrão de educação, mas também porque os custos subjacentes (eletricidade, água, impostos, etc.) são também mais elevados.

Basic Education Minister ⁷Angie Motshekga is “shocked” and “angry” at how much it will cost to attend some government schools next year – but says there is nothing she can do about it.

Parent bodies of top state schools across the country have been meeting this month to decide on fee increases, and some have hiked them to more than R30 000 a year.

Last week, Motshekga accused school governing bodies of “privatising public education” and making it “unaffordable for most parents”.

According to a snap survey conducted by City Press, the most expensive school was Durban’s Westville High School, which will cost R31 111 next year. However, others may still charge more. Cape Town’s Marist Brothers’ Junior Primary School, a fee-paying government school, which cost R30 834 for Grade 7 pupils this year, has yet to decide on its fees for next year. Other schools which are still to decide on their increases were Johannesburg’s Parktown Boys’ High School, which cost R28 850 this year; and Port Elizabeth’s Grey High School, which cost R28 320.

Motshekga railed against “galloping” school fees, which “somehow needed to be contained”. She said: “It’s a big problem and even [former education] minister Naledi Pandor tried to address it. But unfortunately, there is nothing we can do as, by law, school governing bodies and parents are responsible for approving budgets. It’s a major concern. It means if you have three children in one such school, you could pay up to R100 000 per annum, which is unaffordable for most parents. It is actually privatising public education and we are quite concerned.”

Public schools are classified into fee-paying schools, under which most former Model C⁸ schools fall; and non-fee-paying schools, which include most peri-urban, township and rural schools.

But Paul Colditz, the CEO of the Federation of Governing Bodies of SA Schools (Fedsas), said many schools had no choice but to raise their fees because of hikes in electricity tariffs and other municipal services.

They also had to increase the salaries of the additional teachers they employ to keep class sizes down. Colditz said fee-paying schools were divided into three categories. The first charge between R5 000 and R12 000 a year and have few sports facilities, extramural

⁷ Angie Motshekga é a atual ministra do Ministério de Educação do Ensino Básico e Secundário desde 2009.

⁸ Apesar do termo “Model C” ter sido extinto, é ainda comum o seu uso, para se referir às escolas públicas que eram só para brancos durante o anterior regime.

activities or additional subjects. The second charge up to R20 000 and offer above-average sporting facilities, extramural activities and additional subjects. The highest category of schools, he said, cost up to R31 000 a year and were attended by wealthy children who enjoy the best sports facilities, music classes, teachers for extra subjects and a wide array of extramural activities.

“In 2008, the average cost per pupil per year was R4 000 for primary schools and R6 000 for high schools,” Colditz said.

...Matakanye Matakanye, the secretary of the National Association of School Governing Bodies, said: “We abhor these types of fees. It’s a rip-off. These schools are created by the middle class and the rich to exclude the poor. They are privatising these schools and it’s a struggle that we have to take on.”

(Masondo, Siphon⁹: 2012)

De acordo com a legislação, as *fee-paying schools* não podem recusar a admissão de crianças que residem na periferia, nem mesmo no caso de os pais deixarem de pagar as propinas. No entanto, as escolas estão autorizadas a processar os pais pelo montante em dívida. Desde 1996, os pais com mais carências económicas estão legalmente isentos do pagamento da totalidade ou parte da propina. Atualmente, a isenção total da propina, aplica-se a alunos órfãos e a pais cujo valor anual da propina representa 10% ou mais dos seus rendimentos brutos anuais combinados. (mesmo quando estão separados). Caso esse esforço represente entre 3,5% e 10%, estes têm direito a uma isenção parcial, proporcional. Quanto maior for o número de alunos isentos de uma escola, maior será o valor da sua propina. Isto, porque o custo destes alunos terá de ser suportado pelo orçamento da escola (e não subsidiado pelo Estado).

“The Fee exemption/ subsidy calculator makes reference to the Department of Education’s Regulations for Exemption (2006). The calculator gives an INDICATION of whether you might be eligible for fee assistance, according to this policy. The policy is enacted by your school governing body and they will require you to substantiate your situation. The policy exists for families who are in real and dire financial need so that no child loses access to schooling due to inability to pay fees.

You should not apply for fee assistance if you are able to pay your fees, even if the calculator says you may be eligible. Also, be aware that if you are granted fee exemption/ subsidy, this creates a financial burden upon the school to meet the costs of your child. The government does not cover your child’s fees for you.”

(Fee exemption calculator from SAILI¹⁰)

⁹ Jornalista senior do *City Press*

¹⁰ SAILI (*South Africa Innovative Learning Intervention*)

As escolas privadas, também conhecidas como escolas independentes, são escolas que não são de propriedade do estado. Geralmente são propriedade de uma empresa com fins lucrativos ou de uma comunidade religiosa. Em muitos casos, a propina mensal destas escolas é equivalente à propina anual de algumas escolas públicas. Mas nem todas as escolas privadas na África do Sul têm propinas tão elevadas. Algumas também recebem uma subvenção do Estado, dependendo da comunidade que servem e das propinas que cobram.

Quadro 2 – Número de alunos, professores e escolas do DBE¹¹

	Alunos	Professores	Escolas
Ensino Público	12 117 015	390 608	24 060
Ensino Privado	538 421	34 482	1 681
Total	12 655 436	425 090	25 741

De acordo com os dados do DBE, verifica-se que no ensino público há uma média de 31 alunos por professor, enquanto no ensino privado a média é de 15,6 alunos. Constata-se ainda que há uma média de 504 alunos por escola, no ensino público, e 320 alunos por escola, no ensino privado. A média de professores por escola é de 16 no ensino público e de 21 no ensino privado.

Segundo o *South African Schools Act of 1996*, o ensino é obrigatório para todas as crianças sul-africanas desde os 6 anos (1º ano) até aos 15 anos, ou a conclusão do 9º ano. Tal como em Portugal, o ensino básico e secundário são constituídos por doze anos de escolaridade. No entanto, no sistema sul-africano, designa-se por ensino primário do 1.º ao 7.º ano; e por ensino secundário do 8.º ao 12.º ano.

Algumas escolas privadas oferecem a opção de um ano adicional após o 12.º ano, conhecido também como 13.º anos ou "*post-matric*". As escolas públicas não

¹¹ Dados de 2014 (os mais recentes) publicados pelo Ministério da Educação em 2016.

têm esse ano opcional, mas faz parte de currículos não sul-africanos que algumas escolas privadas seguem.

O ano pré-escolar, conhecido como “*grade R*” (*reception*), é comum fazer parte do currículo das escolas primárias públicas e privadas. É tão comum, que há a ideia generalizada de ser o primeiro ano de escolaridade obrigatório. No entanto, especula-se que tal entrará em vigor num futuro próximo. Nem todas as escolas primárias oferecem o “*grade R*” (também denominado por *grade “nought” 0*), mas este pode ser também frequentado em instalações pré-escolares.

Quadro 3 – Organização do sistema de ensino do DBE

ELS (Elementary School) ou Pre-Primary		Grade RRR / 000
		Grade RR / 00
		Grade R / 0
Primary School ou Preparatory School	Junior Primary ou Junior Preparatory	Grade 1
		Grade 2
		Grade 3
	Senior Primary ou Senior Preparatory	Grade 4
		Grade 5
		Grade 6
		Grade 7
High School ou College		Grade 8
		Grade 9
		Grade 10
		Grade 11
		Grade 12 / Matric ¹²
Optional		Grade 13

¹² *Matric* é o diminutivo de *matriculation* e o termo usado para denominar o 12.º ano. Refere-se à obtenção de requisitos para o ingresso no ensino superior.

As crianças iniciam o seu percurso escolar a partir da sua língua materna, (uma das 11 línguas oficiais) promovida pela escola, de acordo com a comunidade em que está inserida (*home language*). A partir do 4.º ano, todas as disciplinas são obrigatoriamente lecionadas em inglês, com exceção das escolas cuja língua materna é o africânder. No entanto, desde 2009, há a obrigatoriedade de as escolas lecionarem inglês como disciplina, desde o 1.º ano. (Antes de 2009 era a partir do 3.º ano.) Também a partir do 1.º ano, os alunos iniciam a aprendizagem de uma outra língua oficial, em função da oferta da escola (*first additional language*). Normalmente, essa oferta é justificada em função da comunidade que servem. No 12.º ano, todos os alunos têm obrigatoriamente de fazer exame nacional a, pelo menos, duas disciplinas de língua oficial (*home language* e *first additional language*). Recentemente, tem vindo a ser implementada a obrigatoriedade de os alunos terem no seu currículo, desde o 1.º ano, duas línguas oficiais como disciplina, para além da língua materna. Esta medida, *Incremental Implementation of African Languages (IIAL) policy*, visa a promoção das línguas oficiais indígenas, pois o modelo anterior permite que os alunos façam um percurso escolar, evitando a aprendizagem destas. Começou por ser aplicado em 264 escolas piloto em 2014, com o objetivo de, em 2020, todas as escolas oferecerem, pelo menos, uma língua oficial indígena. Em 2017, Mathanzima Mveli (diretor geral do DBE) refere que “*There are approximately 25000 schools in the country, most of which already offer a previously marginalised African language as a subject, including many private schools*”. Devido ao sucesso do processo, segundo Mveli, o prazo de implementação para as escolas que ainda não têm esta prática (3558 escolas) foi antecipado para maio do presente ano (2018).

“At the core of this strategy is to contribute toward social cohesion. Schools are incubators of future citizens... Many people believe African languages don't have currency, they won't take you overseas, and so on. That's the misconception, but languages can sell. You can exchange experiences.”

(Mathanzima Mveli, 2017)

No entanto, e como já referido anteriormente, a África do Sul promove e assegura o respeito por outras línguas de comunidades minoritárias. O *Chapter 1, Section 6, Subsection (5) of the South-African Constitution* diz que “*A Pan South African Board established by national legislation must (...) promote and ensure respect for all languages commonly used by communities in South Africa, including German, Greek, Gujarati, Hindi, Portuguese, Tamil, Telegu and Urdu...*” A Língua Portuguesa é, assim, reconhecida como língua não oficial na África do Sul, sendo estudada por centenas de alunos, quer seja como disciplina extracurricular, quer como disciplina opcional, integrada no currículo.

Um dos principais objetivos da atual coordenação de ensino é concretizar a integração do português no horário curricular de escolas públicas. Atualmente, esta integração existe em escolas privadas.

“Não obstante a política de africanização e, no caso da África do Sul, com 11 línguas oficiais em que há uma compreensível resistência ao ensino de línguas estrangeiras, tem havido uma abertura do Ministério da Educação África do Sul e dos restantes países, reconhecendo a importância de desenvolverem o ensino do Português como segunda língua adicional/língua estrangeira no Ensino Secundário público, como disciplina de opção, para prepararem as novas gerações para a sua mobilidade no mundo global e entrarem/competirem nos mercados (de trabalho) de Angola e de Moçambique, bem como de Portugal e do Brasil.”

(Gomes da Silva, 2018)

Outro objetivo desta coordenação é o de converter os cursos do ensino paralelo em cursos de ensino complementar. Para tal é necessário proceder à adaptação dos programas para os vários níveis de proficiência e faixas etárias, incluir conteúdos temáticos sul-africanos e dos PALOP e traduzi-los para inglês. Os cursos em regime paralelo, pré-escolar, básico e secundário na África do Sul funcionam durante o horário extracurricular das atividades desportivas, arte, dança, teatro, música, entre as 13 e as 18 horas. A avaliação trimestral dos alunos já é incluída no boletim da escola ou em ficha de avaliação anexa ao mesmo, assinada pelo docente e pelo diretor da instituição de ensino. Independentemente da modalidade (paralelo/complementar ou integrado), os alunos desta coordenação de ensino aprendem português enquanto língua estrangeira e seguem os programas EPE do Camões IP.

“Os programas de português no estrangeiro estão estruturados de acordo com os níveis de proficiência linguística estabelecidos pelo Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuAREPE) e, como este, têm como base o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).“

(Camões, IP)

Os programas estão estruturados e adaptados ao sistema de ensino sul-africano, de forma a que qualquer aluno, que inicie a aprendizagem da língua portuguesa entre os 5 e os 8 anos, possa concluir o 12.º ano com a obtenção do nível de proficiência B2 /C1.

Quadro 4 – Níveis de proficiência no ensino básico e secundário

Nível de Ensino	Ano de escolaridade	Nível de proficiência
Ensino Básico	Grade R / 0	Pré-escolar
	Grade 1	
	Grade 2	A1
	Grade 3	
	Grade 4	
	Grade 5	A2
	Grade 6	
Grade 7		
Ensino Secundário	Grade 8	B1
	Grade 9	
	Grade 10 (SAL)	B2
	Grade 11 (SAL)	
	Grade 12 (SAL) / <i>Matric</i>	C1

A partir do 10.º ano, o programa EPE é adaptado ao currículo sul-africano SAL (*second additional language*) com vista à realização do exame nacional do 12.º ano (*Matric*) de português. No 12.º ano há um programa específico e rigoroso que tem de ser cumprido para que o aluno possa concluir com sucesso o *Matric* de Português

SAL. O programa é definido pelo *Independent Examinations Board* (IEB), entidade responsável por todos os exames nacionais das línguas não oficiais, no qual constam obras e poemas de leitura obrigatória (ver anexo II). São ainda definidos, no início do ano, oito textos sobre temáticas variadas que os docentes têm de trabalhar com os alunos para avaliar a oralidade nos seguintes moldes:

- (i) *Reading and discussion of a previously prepared document. (20%)*
- (ii) *Role Play/Situations (10%)*
- (iii) *Listening Comprehension (30%)*
- (iv) *Conversation (40%)*

No final do ano, os alunos são sujeitos a uma moderação oral pelo IEB e têm de fazer dois exames nacionais (com a duração de duas horas cada): um exame de leitura e interpretação (*paper 1*) e um exame de produção escrita (*paper 2*). O professor tem ainda de entregar um portefólio do aluno, o SBA (*School Based Assessment*) onde contam: 5 Tarefas + 3 Testes + 2 exames preliminares. (ver explicação detalhada no anexo III). A nota final de 12.º ano de Português SAL é a soma da nota da avaliação oral (25%) + a nota do exame *paper 1* (25%) + a nota do exame *paper 2* (25%) + a nota do SBA (25%). Os alunos que têm “estatuto de imigrante”¹³ (aqueles que são dependentes de diplomatas representantes de países estrangeiros ou alunos que iniciaram a escola na África do Sul a partir do 7.º ano ou posteriormente), podem substituir a disciplina de *first additional language* do seu currículo por uma disciplina de língua não oficial, como o português. É o caso de vários alunos, de países de língua portuguesa, a estudar na África do Sul.

Ao longo dos últimos anos, os docentes desta coordenação têm constatado que no atual formato dos programas de português dos exames nacionais do 12.º ano (*matric*), cujos resultados contam para a nota final de acesso ao ensino superior, unicamente os alunos de origem moçambicana, angolana ou portuguesa (reduzido número), que mantiveram o português como língua materna ou primeira língua, conseguem acompanhar os programas dos 10.º, 11.º e 12.º anos e ser bem

¹³ Estatuto de aluno imigrante, ponto 12 do *Government Gazette No. 27819* de 2 de julho de 2005.

sucedidos nos exames nacionais do *Matric*, em *second additional language*. Assim, a atual coordenação de ensino tem como objetivo:

“Solicitar ao Ministério da Educação sul-africano e ao *Independent Examinations Board* (IEB) para proceder à revisão do currículo e programas de Português existentes para o 10.º, 11.º e 12.º anos, nas variantes de língua materna, de primeira língua adicional e de segunda língua adicional e propor a criação de programas para o 8.º e 9.º anos de escolaridade. Os programas existentes foram desenvolvidos e traduzidos para português por uma equipa de professores sob a orientação desta Coordenação em 2004, a partir do *national curriculum statement* (NCS), sob a tutela do Ministério da Educação sul-africano, que delegou posteriormente no IEB a gestão dos conteúdos e a avaliação das línguas não oficiais, tais como o português, o alemão, o italiano e outras, que a Constituição sul-africana se propõe promover e proteger, usadas pelas comunidades da África do Sul”.

(Gomes da Silva, 2018)

Ao longo do percurso escolar, desde o ensino básico, os alunos da rede EPE ao concluírem um nível de proficiência, são incentivados a inscreverem-se nos exames de certificação do Camões IP, que se realizam no final do ano desde 2013.

“É um processo de reconhecimento das aprendizagens dos alunos da rede do Ensino Português no Estrangeiro (EPE), pelo Estado português. Esta certificação é da responsabilidade conjunta do Ministério da Educação e Ciência, através da Direção-Geral da Educação, e do Ministério dos Negócios Estrangeiros, através do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. Concretiza-se através da realização de exames por nível de proficiência, quando os alunos alcançam o perfil de saída definido nos termos do Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE).”

(Camões, IP)

A introdução da propina para estes exames, desde 2015, inibiu a inscrição de muitos alunos. No entanto, após uma forte campanha de promoção e incentivo à realização destes, por parte da coordenação e dos seus docentes, assistimos, em 2017, a um aumento significativo de inscrições. Prevê-se que o número aumente em 2018, dado ao aumento significativo do número atual de alunos da rede.

Quadro 5 – N.º de alunos EPE e n.º de alunos inscritos nos exames de certificação Camões I.P.

Ano	Nº total de alunos EPE do ensino básico e secundário na África do Sul	N.º de alunos inscritos nos exames de certificação
2015	1953	14
2016	1678	¹⁴ 1
2017	1719	60
2018	2223	¹⁵ (por apurar)

Os resultados dos alunos têm sido sempre muito bons. No último ano, em 2017, dos 60 alunos que fizeram o exame de certificação, apenas 7 não ficaram aprovados. Ou seja, houve uma taxa de sucesso de 88%. Embora os programas EPE desta rede estejam organizados de forma a que os alunos possam obter o nível C1, são poucos aqueles que o conseguem. Para além da dificuldade acrescida dos níveis mais avançados e do número reduzido de horas de aulas em algumas das escolas; há alunos que começam a aprender português em todos os anos de escolaridade, o que obriga, frequentemente, à prática de ensino diferenciado na sala de aula. (por vezes 3 ou mais níveis ou subníveis de proficiência em simultâneo). Um aluno que comece a aprender português no ensino secundário a partir do nível A1, não vai além do nível A2 no final do 12.º ano. Os 18 docentes EPE neste país estão presentes em 45 escolas mas têm alunos de cerca de 130 escolas diferentes.

Quadro 6 - Número professores, escolas e alunos EPE (África do Sul) ¹⁶

EPE África do Sul	Professores	Escolas	Alunos
Ensino paralelo / complementar	18	37	1642
Ensino Integrado		8	581
Total		45	2223

¹⁴ Ano em que a abertura de inscrições e respetiva divulgação foi tardia devido à transição de coordenador.

¹⁵ Os exames realizam-se em novembro e as inscrições começam em setembro.

¹⁶ Dados apurados pela coordenação de ensino em março de 2018

Para o ingresso no ensino superior, é necessário o "*Matriculation Endorsement*" (*Matric*), no entanto, algumas universidades podem apresentar outros requisitos adicionais. Segundo o DHET (*Department of Higher Education and Training*) o número de estudantes no ensino superior, na África do Sul, tem vindo a crescer e, atualmente, já é superior a 1 milhão só nas universidades sul-africanas e superior a 2 milhões em todo o universo deste ensino.

A nível do ensino superior, as instituições que oferecem cursos de Português são a Universidade de Pretória, com uma leitora do Camões I.P., uma leitora do Brasil, um leitor júnior com 3 horas semanais da rede EPE; a Universidade de Witwatersrand, em Joanesburgo, com uma leitora e uma tutora; e a Universidade da Cidade do Cabo, com uma docente ao abrigo de Protocolo de Cooperação com o Camões, I.P., um leitor do Brasil e uma tutora.

Foi em 2013 que foram assinados protocolos entre o Camões IP e as universidades de Pretória e Witwatersrand (Joanesburgo), na África do Sul, para a criação de cursos *major* de Estudos Portugueses, a partir de 2014. O protocolo com a Universidade de Pretória, permitiu a criação de um curso *major* em Estudos Portugueses nos programas de *BA* (*Bachelor of Arts*) na Faculdade de Humanidades da Universidade, a partir de 2014. O curso *major* em Estudos Portugueses é essencialmente destinado aos estudantes que tenham realizado o exame de Português como *second additional language* no 12.º ano (*Matric*) Há também, desde 2015, a oferta de cursos de formação de professores de língua portuguesa nos cursos de graduação da Faculdade de Educação. A Universidade de Pretória oferece ainda aulas de Português, como curso livre, a estudantes que não tenham conhecimento prévio da língua. O protocolo foi celebrado com a Witwatersrand, permitiu a criação do curso *major* em Estudos Portugueses e a continuação dos estudos dos cursos de Língua Portuguesa já existentes e até à conclusão do grau de licenciatura nas variantes de Ensino e/ou Tradução e Interpretação.

Segundo Gomes da Silva, em setembro de 2016, a coordenação de ensino, em cooperação com a leitora do Camões IP, propôs às autoridades académicas da Universidade de Witwatersrand, que fosse feita a revisão do currículo e dos

programas de Português (*Major e Honours*), de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas e com uma reformulação dos conteúdos de cultura e de literatura em formato *blended learning*. A proposta foi aceite e, durante o período de setembro a novembro de 2016, foram revistos os programas em conformidade com as diretrizes da universidade, nomeadamente quanto à introdução de conteúdos africanos. Os novos programas estão em vigor desde janeiro de 2017 e currículo de português é considerado pioneiro e modelo para as restantes línguas e lecionadas naquela universidade. Desde o início de 2018, todos os cursos de português oferecem 50% presenciais, e 50% na modalidade *e-learning*, através da plataforma da universidade.

As restantes universidades, onde há leitores ou docentes do Camões IP, foram igualmente abordadas sobre a atualização do currículo e dos programas neste modelo. O processo está em curso e, segundo o coordenador de ensino, “tem de ser negociado com muita cautela, respeitando a autonomia de cada instituição e a diversidade do corpo docente de português (com docentes brasileiros na Universidade de Pretoria e na UCT), que esperamos ultrapassar e concretizar nos próximos três anos.”

De forma a poder dar resposta à crescente procura de cursos para o público adulto, entre 2011 e 2013, foram assinados protocolos de cooperação com as *Alliance Française*, com vista ao ensino de português língua estrangeira (PLE) ao público em geral. Estes protocolos permitiram a criação de centros de língua portuguesa, bem como cursos de PLE (de acordo com o QuaREPE) nas *Alliance Française* (AF) de Joanesburgo, Pretória, Durban e Cidade do Cabo. Os centros de língua e a organização dos cursos são da responsabilidade de professores da rede EPE, sob a orientação da coordenação. No entanto, a gestão e administração dos mesmos é da responsabilidade da AF. Os professores EPE, para além das suas escolas, também lecionam estes cursos que são organizados de acordo com o funcionamento de cada instituição: o calendário dos cursos de Português para adultos na AF de Pretória e da Cidade do Cabo é semestral, em Durban é trimestral e em Joanesburgo é quadrimestral. As aulas decorrem duas vezes por semana, em

horário pós-laboral e em dias intercalados, com uma carga semanal de três/quatro horas.

Quadro 7 – Estrutura dos cursos PLE para adultos na África do Sul¹⁷

Alliance Française	Nível	Curso	Calendarização	N.º de horas	Total de horas
Pretória	A1	A1.1	1.º semestre	80	160
		A1.2	2.º semestre	80	
Cidade do Cabo		A1.1	1.º semestre	70	140
		A1.2	2.º semestre	70	
Joanesburgo		A1.1	1.º quadrimestre	40	120
		A1.2	2.º quadrimestre	40	
		A1.3	3.º quadrimestre	40	
Durban		A1.1	1.º trimestre	30	120
	A1.2	2.º trimestre	30		
	A1.3	3.º trimestre	30		
	A1.4	4.º trimestre	30		

Em cada período, apenas abrem os cursos com o número de inscrições mínimas requeridas no regulamento da AF e consoante a disponibilidade de salas. Os alunos que se inscrevem pela primeira vez e já têm conhecimentos da língua, são sujeitos a um teste de proficiência e orientados mediante o resultado. A partir do nível A2, os docentes incentivam e orientam e os alunos a inscreverem-se nos exames de certificação CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. A coordenação de ensino na África do Sul é um dos seus centros de exame. Anualmente há sempre candidatos a estes exames.

Para além destes cursos de grupo, em regime pós-laboral, há a oferta de cursos privados (individual) e *corporate* (empresas) que são personalizados e

¹⁷ Exemplo dos cursos A1. Os restantes (A2, B1 e B2) seguem a mesma estrutura.

adaptados à medida dos objetivos do(s) aprendentes. Os cursos *corporate* têm tido uma procura crescente e são, na sua maioria, lecionados na própria empresa.

“The Alliance Française offers Portuguese classes in our premises in partnership with the Camoes Instituto da Língua e Ccooperação. The teachers are highly qualified and Portuguese nationals.

The Regular course offers the best option for a smooth, gradual learning process, assuring a balanced approach between communication skills, cultural elements and grammar.

All four language skills (oral comprehension, oral expression, written comprehension and written expression) are broached following a well-balanced progression.

We also offer corporate classes on demand.”

(Alliance Française)

Para além desta parceria com as *Alliance Française*, atualmente há também protocolos de cooperação (alguns ainda em curso) com organizações governamentais e não governamentais sul-africanas, tais como com o Ministério dos Negócios Estrangeiros, da Administração Interna, das Agências de Desenvolvimento Económico e de Investimentos, o Parlamento e a Polícia. Estes protocolos visam o ensino da língua portuguesa para os membros e funcionários destas organizações. Todos estes cursos também são lecionados pelos docentes da rede EPE.

Quadro 8 – N.º total de cursos e alunos PLE adultos na África do Sul

Ano	N.º de cursos	N.º de Alunos
2016	21	117
2017	26	136
2018 ¹⁸	27	206

¹⁸ Número de cursos e alunos a decorrer em março de 2018

2.3 O planeamento e política linguística da língua portuguesa na África do Sul segundo Cooper

Cooper, na sua obra *Language Planning and Social Change* (1989), “apresenta uma proposta organizadora da área científica de Planeamento Linguístico” (Salomão, 2007), que se enquadra na fase da evolução da investigação em planeamento linguístico, a que Ricento designa de “*new world order, postmodernism, and linguistic human right*” (2000:203), marcada pelo fenómeno da globalização. Cooper tem um papel fundamental no que respeita à investigação científica do Planeamento Linguístico, pois os seus contributos têm-se revelado determinantes na delimitação do domínio de estudo do Planeamento Linguístico. A sua proposta tem sido desenvolvida por vários investigadores, nomeadamente, Bernard Spolsky, que explica o objetivo de uma teoria da política de língua: “*The goal of a theory of language policy is to account for the choices made by individual speakers on the basis of rule-governed patterns recognized by the speech community (or communities) of which they are members*” (2009:1).

A afirmação da língua e cultura portuguesas esteve sempre no centro dos objetivos da diplomacia portuguesa, através do apoio de projetos de cooperação e da criação de protocolos, com os países e/ou instituições onde a língua e cultura se deseja consolidar e/ou expandir. Em 2007, o ministro dos Negócios Estrangeiros dessa época, Dr. Rui Machete, no Relatório da Reunião de Trabalho da Promoção da Língua Portuguesa no Mundo¹⁹, coloca em relevo o reconhecimento da Língua Portuguesa ao nível do domínio político e económico. Refere que «Se o número de falantes, quer como primeira língua, quer como segunda, for diminuto, o seu interesse político e económico passará a ser pequeno», demonstrando assim, a necessidade de uma política de língua expansionista.

¹⁹ A reunião foi promovida pela Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento – instituição privada de interesse público.

A política linguística portuguesa, durante muito tempo, direcionava-se apenas para as comunidades portuguesas. Pretendia-se manter a ligação dos cidadãos residentes no estrangeiro, cujo público-alvo era, essencialmente, composto por lusodescendentes. A atual realidade, relativamente à mobilidade global de cidadãos entre países no mercado de trabalho, realçou a necessidade do alargamento de objetivos no âmbito do ensino da língua. Assim, houve a noção de que era necessário incluir outros aprendentes (que veem, na língua portuguesa, um acréscimo de oportunidades profissionais) aumentando, desta forma, o número de falantes da língua.

Neste sentido, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 188/2008, refere que

“A promoção do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa no estrangeiro constitui uma dimensão fundamental de uma política de valorização e internacionalização da língua portuguesa. É necessário, por isso, reforçar, racionalizar e coordenar as modalidades de ensino do Português que ao longo dos anos foram surgindo, introduzindo novas iniciativas que permitam alargar de forma significativa o universo dos que aprendem a nossa língua no estrangeiro. Esta preocupação deve ter em linha de conta as especificidades de realidades distintas mas igualmente importantes: respectivamente, as comunidades portuguesas no estrangeiro, os países de língua oficial portuguesa, e o ensino a pessoas que por outras razões procurem a língua portuguesa.”

Os sucessivos Governos Constitucionais de Portugal têm reescrito a importância estratégica do ensino da língua portuguesa, demonstrando a preocupação por um planeamento e política de língua que a promova e a internacionalize. O atual governo em funções refere no seu programa que:

“A Língua Portuguesa é um fator potencial de unidade estratégica nas políticas externas no quadro da Lusofonia e na afirmação de Portugal no Mundo. Portugal não é proprietário exclusivo da língua portuguesa, que é património plurinacional comum dos seus falantes. Contudo, o nosso País não pode deixar de assumir as suas responsabilidades, não somente na difusão global da cultura portuguesa, mas também no ensino e na valorização internacional da língua. Por esse motivo, a língua portuguesa tem que ser alvo de uma estratégia nacional que envolva todo o governo, em especial as áreas que têm relações com o exterior.” (p. 249)

De acordo com as orientações estratégicas, uma das metas a atingir pelo Camões I.P., entidade sob a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros e responsável pelo ensino de português no estrangeiro, é a de ²⁰“Estruturar e coordenar a política de difusão e promoção da Língua e da Cultura Portuguesas no

²⁰ Plano de Atividades 2015, Novembro de 2014, pág. 8.

estrangeiro contribuindo para a estratégia da diplomacia económica e consolidação da Marca Portugal.” Segundo o atual ministro dos negócios estrangeiros, Augusto Santos Silva, o maior valor da língua portuguesa,

“...reside na enorme riqueza da sua projeção, da sua variedade e policentrismo, da sua natureza viva e dinâmica. Sobre esta se fundam todas as outras dimensões de valor... O valor económico, estimado a partir da contribuição para a produção da riqueza nacional e que, para Portugal, foi recentemente calculado, pela equipa dirigida por Luís Reto, em 17% do Produto Interno Bruto. O valor estratégico, vista a já assinalada forma como os países que a consideram sua se situam no mundo e se relacionam com os seus diversos centros e regiões.”²¹

De acordo com Cooper, o planeamento linguístico não se pode restringir apenas às ações realizadas por instituições com autoridade governamental, mas também por ações individuais. Na África do Sul, este planeamento tem como veículo uma rede constituída por 18 professores, 2 leitores, 2 docentes universitários e 1 coordenador, que tem sido redimensionada à medida das necessidades do planeamento desenhado pelo Camões I.P., que, por sua vez, depende do planeamento tutelar do Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal.

Cooper defende que o planeamento linguístico não pretende resolver um problema linguístico ou comunicacional, uma vez que, este é uma forma de influenciar o comportamento linguístico, tendo como fim aspetos que não são linguísticos, mas políticos, económicos, ou científicos, relacionados com os interesses dos setores da sociedade com maior poder de influência. Considera, ainda, que o planeamento linguístico não é uma área científica independente, e que deve ser relacionada com outras áreas. Neste caso, na África do Sul, é visível uma abordagem ao *marketing*, através de termos como “Marca Portugal”. Cooper explicita que os agentes (difusores da língua e cultura portuguesa em nome do Estado Português) procuram influenciar um determinado comportamento (a aprendizagem da língua e cultura portuguesa) em relação a um grupo de pessoas (todas as pessoas que vivem na África do Sul) com objetivos específicos (estratégia de política linguística colocando em relevo fatores económicos e geoestratégicos) sob

²¹ Prefácio do livro “Novo Atlas da Língua Portuguesa”

determinadas condições (abertura de locais de ensino, fornecimento de materiais e apoiando todas as ações do governo sul-africano), usando determinados meios (agentes que cooperam na difusão da língua e cultura), através de processos de formulação política (acordos e protocolos com entidades locais, públicas e privadas) e com que resultados (consolidação da política linguística).

“...porque a língua assume um papel e um alcance económico e estratégico não negligenciável, é indispensável encarar a língua como um valor, não só cultural e identitário de um povo ou de certos povos, mas, como uma mais-valia para uma política económica externa. Numa perspetiva de globalização, será de esperar a definição de uma estratégia linguística que enquadre esta realidade numa política de língua sólida e consequentemente, vise ela o médio ou o longo prazo.”

(FILIPE, 2006:7)

A promoção da língua portuguesa na África do Sul reflete, assim, a “estratégia da diplomacia económica e consolidação da Marca Portugal”, em consolidação com o plano estratégico-económico do governo português. Há também interesses económicos na aproximação às ex-colónias portuguesas, nomeadamente nos seus recursos naturais. Por outro lado, o governo sul-africano e as empresas privadas do país também partilham os mesmos interesses e, por isso, veem na língua portuguesa uma entrada para os países vizinhos, Angola e Moçambique, países que pertencem à CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa), a segunda língua oficial da SADC (*Southern African Development Community*), bem como a língua do importante parceiro no grupo BRICS, o Brasil. Além do mais, segundo a ex-presidente do Camões I.P, Ana Paula Laborinho, “África deverá superar o Brasil em termos de crescimento do português dentro de 50 anos. Tendo em consideração as previsões demográficas será no continente africano que teremos mais falantes de português no futuro.”

“Os dados mais relevantes, a este propósito, são os dois seguintes. Por um lado, estima-se que, dos atuais 261 milhões de falantes, o português passe a contar com perto de 390 milhões, por meados do século, e talvez uns 487 milhões, no seu fim. Por cada falante atual, haverá, portanto, nessa altura, 1,9. Por outro lado, se hoje a larguíssima maioria dos falantes da nossa língua reside no Brasil (são mesmo uns quatro quintos), prevê-se que, no fim do século XXI, o número dos que a usarão em África será superior ao da

América Latina, mudando assim qualitativamente a geografia e, em consequência, a variedade maioritária do português.”²²

(Augusto Santos Silva)

Gomes da Silva, salienta ainda que, na África do Sul,

“Há um interesse crescente e uma tomada de consciência cada vez mais clara por parte das classes políticas, do empresariado, dos meios académicos e culturais, dos grupos económicos e dos investidores, bem como da população em geral, sobre a importância do Português como língua global e, sobretudo, como língua regional, a segunda mais usada, a seguir ao inglês nesta sub-região.”

Cooper distingue três dimensões de planeamento linguístico: o planeamento de estatuto, que diz respeito aos esforços deliberados para influenciar as funções da língua de uma comunidade; o planeamento de *corpus*, que corresponde à criação, modificação e seleção de formas de um código escrito ou falado (grafização, standardização, modernização e renovação de formas linguísticas) e o planeamento da aprendizagem, que corresponde aos esforços organizados para aumentar o número de falantes de uma língua.

Cooper admite também que qualquer indivíduo pode delinear a sua própria política linguística. Vejamos:

O reconhecimento que cada docente EPE dá à importância do ensino-aprendizagem da língua portuguesa em detrimento de outras línguas, diz respeito ao planeamento de estatuto. Relaciona-se com o estatuto que a língua detém no contexto já definido. Uma vez que não existem fatores que comprovem linguisticamente a hegemonia de uma língua sobre outra(s), o motivo do reconhecimento de determinada língua em determinado momento histórico está relacionado com outras áreas como, por exemplo, a cultura. A língua é um suporte da cultura e através do quadro esquemático de uma determinada cultura criamos uma realidade coletiva dessa mesma cultura, que poderá ser definida como mito. “O mito é sempre uma representação coletiva, transmitida através de várias gerações e que relata uma explicação do mundo.” (Brandão, 2001:36) Assim, todo o material usado no ensino de uma qualquer língua estrangeira é criteriosamente escolhido por

²² Prefácio do livro “Novo Atlas da Língua Portuguesa”

refletir partes abrangentes da cultura e dessa mitologia criada coletivamente e que usamos para nos transmitirmos como indivíduos. Refiro-me a “partes da cultura”, porque, em primeiro lugar, é improvável que o material escolhido consiga compilar toda a cultura de um povo. Em segundo lugar, porque nem todas as manifestações culturais contribuem para manter o estatuto linguístico que as línguas necessitam e a língua portuguesa não é exceção. Acresce ainda o facto de um agente cultural poder não se identificar com essa mitologia, tantas vezes folclórica, recalcada e transmitida vezes sem conta. Por oposição, pode preferir comunicar formas culturais muito distintas, mas não menos relevantes do ponto de vista da representatividade cultural. Uma parte considerável da propagação da língua está relacionada com o planeamento de estatuto, mas não toda. Quando o planeamento linguístico se reporta ao aumento do uso linguístico, enquadra-se neste nível. O planeamento linguístico também se refere aos esforços deliberados para influenciar a atribuição de funções entre as línguas de uma comunidade. Enquanto agentes de planeamento, os docentes desta rede de ensino têm como função principal, a transmissão linguística e cultural, mas não excluem a função potencialmente económica que a disseminação da língua portuguesa pode originar.

A seleção de determinados termos em detrimento de outros, por parte de cada docente, está relacionada com o planeamento de *corpus*. Esta opção é muitas vezes involuntária e está relacionada com o meu dialeto e, até, idioleto. De qualquer forma, a escolha do uso de vocábulos como vermelho, sertã ou cruzeta em vez de termos como encarnado, frigideira ou cabide, usados por outros falantes, é uma forma de planear o *corpus* que se deseja transmitir. Embora possam ser dados exemplos de ambos os usos, os alunos têm tendência a reproduzir os termos usados pelo docente. Outra forma de planear o *corpus* é através do estabelecimento de uma nova norma ortográfica. Embora todos os docentes EPE ponham em prática o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (AO), há um grande universo de alunos na África do Sul que aprendem português, mas cujos docentes não fazem parte desta rede de ensino. São professores contratados diretamente pelas escolas e, muitos deles, oriundos de Moçambique. Não sabemos quantos alunos aprendem português fora da

rede EPE, mas a julgar pelo número médio anual de alunos inscritos no exame nacional de 12.º ano (*Matric*) de português, verificamos que o número é significativo. Segundo os dados fornecidos pelo IEB, anualmente cerca de 200 alunos fazem este exame. Apenas cerca de 20% desses são alunos da rede EPE. O departamento de línguas do IEB, a pedido dos docentes da rede EPE, a partir de 2014 começou a aceitar o uso do AO, devido à sua prática pelos alunos. São atualmente aceites as duas formas. Se não existir vontade da parte dos docentes fora da rede em pôr em prática o AO, este certamente não se efetivará na África do Sul. Como afirma Cooper, é bastante mais importante adotar uma inovação do que criá-la. A questão da localização da inovação diz respeito ao contexto social onde a inovação se espalha e não ao local onde é adotada. Não é a frequência interativa que determina os adotantes da inovação, mas sim a relação social entre os precursores da inovação e os seus seguidores.

Ao nível do planeamento de aquisição da língua portuguesa na África do Sul que encontramos algumas fragilidades: a carência de livros, jornais e revistas em língua portuguesa; a reduzida imprensa em língua portuguesa que existe é dirigida, exclusivamente, para a comunidade portuguesa residente; a ausência de dicionários de língua portuguesa de editoras lusófonas é uma realidade; os escassos dicionários disponíveis são de editoras estrangeiras e carecem de qualidade; e nem mesmo livros de autores lusófonos são possíveis encontrar nas livrarias sul-africanas. Nas artes, nomeadamente na música e no cinema, o escasso produto disponível no mercado sul-africano, em língua portuguesa, é oriundo do Brasil e apenas quando este tem um forte impacto no mercado global. Ainda relativamente à questão editorial, constata-se que os manuais escolares para o ensino EPE são elaborados para um contexto europeu e requerem, recorrentemente, uma adaptação cultural ao contexto africano, por parte dos docentes. Caso contrário, poderão existir lacunas na efetivação da dimensão de planeamento de aquisição. O insucesso a este nível pode significar o fracasso das outras dimensões. Neste sentido, Gomes da Silva propõe a

“criação de um grupo de trabalho, junto desta Coordenação de Ensino, sob a orientação dos Serviços competentes do Camões, I.P., para a elaboração e adaptação/atualização, necessária e urgente, dos currículos e programas de Português, do Ensino Básico,

Secundário e Superior, para toda a sub-região da África Austral anglófona (África do Sul, Botsuana, Lesoto Namíbia, Suazilândia e Zimbabué)... utilizando o conhecimento dos docentes da nossa rede... A Coordenação de ensino articulará com as diversas Embaixadas o desenvolvimento de currículos e de programas de Português para os Ministérios e as instituições que necessitem do nosso apoio, mediante o estabelecimento de memorandos de entendimento.”

O planeamento da aprendizagem é uma etapa que está muito dependente dos docentes. Não só porque diz respeito aos meios usados para atingir os objetivos do planeamento linguístico, nomeadamente aqueles que dizem respeito diretamente à oportunidade de aprender (como a produção de materiais e estratégias de aula que motivem e aproximem os alunos à Língua Portuguesa); mas também porque a mudança social só é verificável se os protagonistas estiverem de facto envolvidos e sentirem essa mudança como essencial. Tal como afirma Cooper, a mudança social acompanha o planeamento linguístico.

CAPÍTULO 3

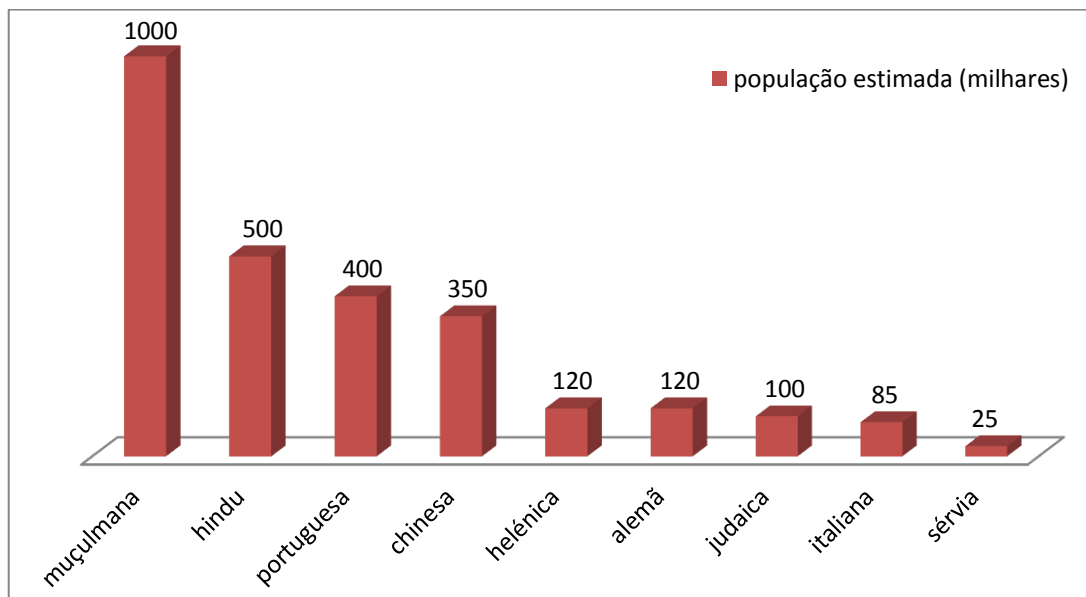
A língua portuguesa entre outras línguas não oficiais na África do Sul

3. A língua portuguesa entre outras línguas não oficiais na África do Sul

3.1. O ensino de outras línguas não oficiais

Além da língua portuguesa, atualmente, existem mais quinze línguas não oficiais na África do Sul: alemão, árabe, espanhol, francês, grego moderno, guzerate, hebraico, hindi, italiano, latim, mandarim, sérvio, tâmil, telugu e urdo. Este reconhecimento respeita o princípio constitucional relativamente às línguas das diversas comunidades existentes na África do Sul.

Gráfico 3 – Comunidades estrangeiras residentes na África do Sul²³



²³ Fontes:

Comunidade muçulmana, hindu e judaica - *Statistics South Africa 2015* (publicado em 2017)

Comunidade portuguesa - Sapo24/Economia de 11.03.2017

Comunidade chinesa - Xiao, Xin (2016). Tese de mestrado da UCT.

Comunidade helénica - Ausgreeknetwork (s.d.) *Hellenes Around The Globe*

Comunidade alemã - Shubert, Joachim (s.d.) *German South Africa Resource Page*

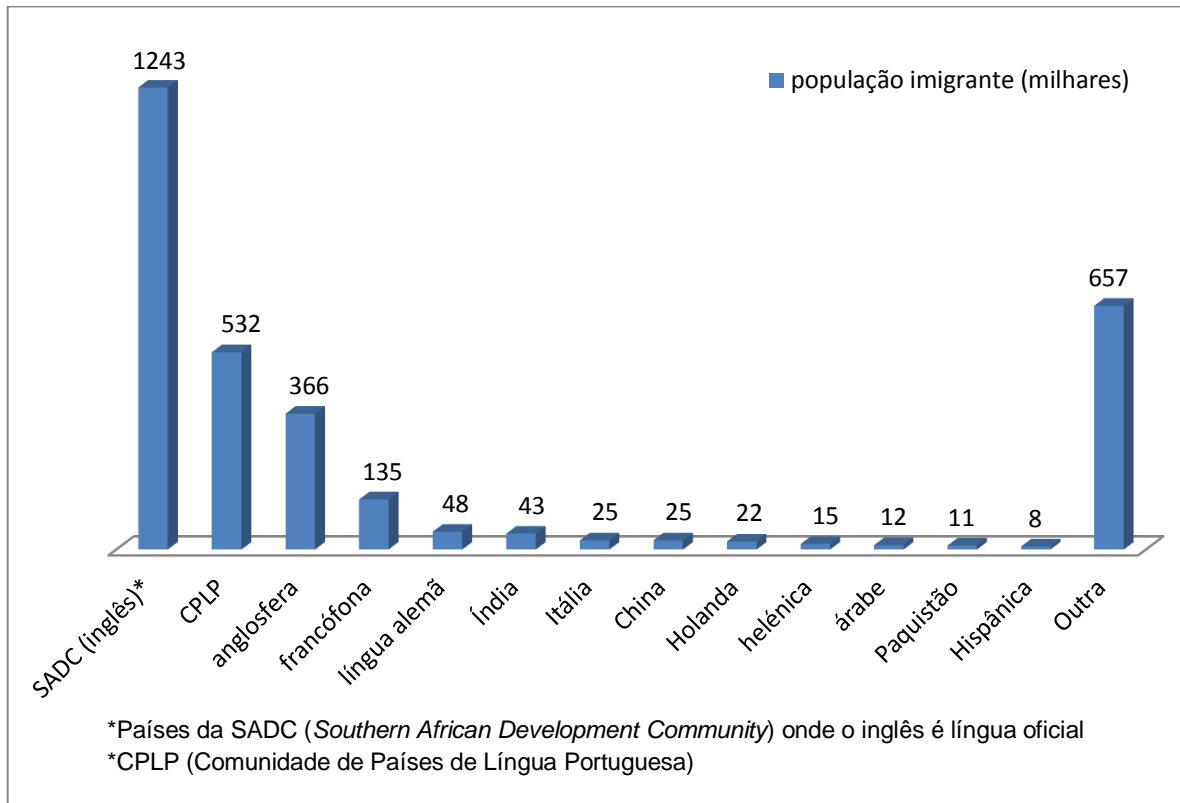
Comunidade italiana – Company The Italian World (s.d.) *Italiani in Africa*

Comunidade sérvia – Politika (jornal sérvio) de 28.12.2013

O gráfico anterior representa a população (estimada) sul-africana descendente de comunidades imigrantes que fazem parte da história do país, em alguns dos casos, desde o seu início. São comunidades que estão plenamente integradas na sociedade e têm um papel ativo em todas as suas áreas.

Com o fim do *apartheid*, novos fluxos de imigração começaram a surgir. Segundo os últimos dados apurados pela Nações Unidas (dezembro de 2015) residem na África do Sul 3,142,511 imigrantes (vindos de quase todos os países do mundo), que representam 5,77% da população total. No entanto há a previsão de que em 2017 o número total de imigrantes no país terá aumentado cerca de 30% em relação a 2015.

Gráfico 4 – Origem da população imigrante na África do Sul²⁴



²⁴ Fonte: Nações Unidas (dezembro de 2015)

A maioria dos imigrantes, a residir na África do Sul, provem dos países vizinhos da SADC. O gráfico 4 divide a origem da população imigrante por relevância de língua. A separação dos países SADC (que têm inglês como língua oficial) com os da anglosfera (países onde o inglês é a principal língua nativa) ajuda-nos a compreender dois universos distintos. De um lado, um conjunto de países vizinhos onde o inglês, apesar de língua oficial, não é a língua maioritária da população e onde algumas das línguas maternas são também línguas oficiais na África do sul. Do outro lado, um conjunto de países, fora do continente africano, onde o inglês é a língua materna da maioria da população. Do universo imigrante de países de língua portuguesa, 84,5% provem de Moçambique, 9,2% de Portugal e 5,7% de Angola. A maioria da imigração francófona (68%) é congoleza e 12% é de origem europeia. Do grupo de origem árabe, fazem parte apenas os países onde o árabe é a língua oficial da maioria da população, dos quais se destacam o Egito (40,6%) e o Sudão (25,5%). Do universo hispânico, embora pouco relevante no seu todo, destacam-se a Argentina, Cuba e Espanha, por esta ordem. Do grupo “outra” origem fazem parte todos os países do mundo que não se enquadram em nenhum dos restantes grupos do gráfico. Destacam-se a Somália (11%), Etiópia (7%) e o resto da Europa (6%). Note-se que 66% dos imigrantes deste grupo não tem país de origem identificado. As Nações Unidas apenas referem a sua origem no hemisfério sul.

O alemão

Segundo o DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*), o domínio da língua alemã é uma capacidade muito procurada no setor empresarial da África do Sul, mas também na área da cultura e da educação. Com mais de 600 empresas alemãs no país, a indústria tem uma necessidade cada vez maior de falantes de alemão, bem como de pessoas que estão familiarizadas com a cultura alemã. A *Bayer*, a *Lufthansa*, a *Siemens* e a *Volkswagen* são apenas alguns exemplos. Existem três escolas alemãs na África do Sul, onde o alemão é a língua de ensino: a

escola alemã da Cidade do Cabo, de Joanesburgo e de Pretória. A escola alemã de Joanesburgo foi a mais recente premiada como a melhor escola alemã internacional. De acordo com o DAAD, há ainda a oferta da língua alemã, como língua adicional, em mais de oitenta escolas secundárias sul-africanas, bem como em nove das vinte e cinco universidades da África do Sul. Os cursos de língua para o público em geral, bem como cursos especializados para empresas, são proporcionados pelo *Goethe Institut*, sediado em Joanesburgo. Este instituto trabalha em estreita colaboração com o departamento de educação da África do Sul, apoiando os professores que lecionam a língua alemã, e em parceria com bibliotecas e outras instituições envolvidas na promoção da leitura, incentivando o intercâmbio entre editores na África do Sul, na África subsaariana e na Alemanha. É ainda responsável pela dinamização de programas culturais:

“Our Cultural Programmes Department focuses on a variety of different artistic approaches from the visual arts to drama, dance, literature, film, and others. Our goal is to support the local cultural scenes and strengthen pan-African dialogue through the arts.”

(Goethe Institut)

O árabe

De acordo com os dados da ASM (*Association of Muslim Schools*) há, atualmente, 68 escolas islâmicas na África do Sul: 28 na província de KwaZulu-Natal, 25 na província de Gauteng e 15 na província de Western Cape. Uma grande parte destas oferece o ensino desde o *grade R* até 12.º ano, no entanto, algumas são apenas primárias e outras secundárias. Segundo a ASM, são mais de 20 000 os alunos que frequentam estas escolas. Saliente-se que as escolas islâmicas seguem o currículo nacional e a língua de ensino é o inglês, mas num contexto ético e de práticas islâmicas. (O número de escolas e alunos referidos fazem parte dos dados apresentados no quadro 2, no capítulo anterior.) Está integrado no currículo, e é obrigatório desde o 1.º até ao 12.º ano, disciplinas relacionadas com o islamismo, nomeadamente, a aprendizagem do Alcorão. A partir do 10º ano, os alunos têm a

possibilidade de escolher o árabe como disciplina de opção, ou disciplina adicional, e assim poderem fazer o exame nacional (*Matric*) no 12.º ano. Os jovens muçulmanos que não frequentam estas escolas, bem como os muçulmanos adultos, têm a possibilidade de frequentar cursos de árabe e outros, relacionados com o Islão, em institutos ou associações privadas que promovem o islamismo. No ensino superior, o estudo da língua árabe e da cultura islâmica estão presentes em quatro universidades sul-africanas: o departamento de línguas estrangeiras da UWC (*University of Western Cape*) que oferece cursos de língua árabe, incluindo o grau de licenciatura e de mestrado; o departamento de estudos religiosos da UJ (*University of Johannesburg*) que oferece a licenciatura em *Study of Islam and Arabic*; a UCT (*University of Cape Town*) que oferece o grau de licenciatura, mestrado e doutoramento em estudos religiosos, no qual consta o programa de estudos islâmicos; e a UKNZ (*University of Kwazulu-Natal*) que oferece uma formação em *Islamic Law*. A oferta de cursos de árabe para a população não muçulmana é muito escassa. É essencialmente feita ao nível particular e em alguns centros de língua privados (os que têm um leque extenso nas línguas que oferecem).

O chinês²⁵

Em março de 2014, o ministério de educação sul-africano anunciava a necessidade de estimular a relação da África do Sul com o seu maior parceiro comercial, a China, através da educação dos jovens sul-africanos sobre a cultura chinesa. Foi ainda destacada a importância de as crianças sul-africanas aprenderem a língua do sábio e filósofo chinês, Confúcio. Desta forma, foi assinado um plano de implementação, entre o ministério da educação da China e o departamento de educação básica na África do Sul, para fortalecer os laços de educação ao nível

²⁵ Designação oficial da língua conforme referida pelo Estado da República Popular da China. Referente a mandarim ou putonghua.

institucional e político. Parte do acordo incluiu o intercâmbio cultural e a adição do chinês ao currículo das escolas sul-africanas.

Em julho de 2015 o DBE emite uma circular (*Circular S10 of 2015*) sobre a implementação do mandarim nas escolas: *“Incremental Implementation of Mandarin as Non-Official Language from 2016-2018”*. Esta refere a integração do chinês, como segunda língua adicional, no currículo escolar, a partir de janeiro de 2016: *“The roll-out of Mandarin will be incrementally implemented in schools as follows: Grades 4-9 and 10 will be implemented in January 2016, followed by grade 11 in 2017 and grade 12 in 2018.”* Segundo a ministra da educação sul-africana, o governo chinês comprometeu-se a:

- Produzir livros didáticos de chinês adequados ao público-alvo.
- Enviar, anualmente, 100 docentes durante os próximos 5 anos.
- Abrir centros de língua do Instituto Confúcio.
- Formar, anualmente, 200 professores locais de mandarim, durante os próximos 5 anos, através do Instituto Confúcio.
- Oferecer bolsas de estudo para o DBE.

Este projeto teve início em 14 escolas públicas piloto. No início de 2017 já se contabilizavam 44 e, segundo a ministra da educação, em 2022 serão 500, as escolas que terão a integração do chinês.

“We brought from China, experienced teachers and volunteers and 2000 sets of textbooks and education equipment to support the teaching programmes across the pilot schools...We can never underestimate the significance of our efforts in assisting the department of basic education on the training of South Africa’s own Chinese language teachers...As these programmes expand, we would only strengthen our support to your efforts. We will send more teachers and volunteers to help train more local teachers, while they compile Chinese language text books tailored for South African students.”

(Tian Xuejun²⁶, 2017)

“China is one of the most vibrant partnerships we have as a sector. South Africa and China are strategic partners in many aspects and education is a fundamental and integral

²⁶ Embaixador da China na África do Sul

part of the broader relations between us. It's been two years since we hosted the Maths Olympiad wherein China was number one. Even the candidates that got to position two and three were also Chinese. That can only be a pointer that the Chinese people blossomed everywhere in the continent... The safest way we can prepare them (South African children) for this revolution is to ensure that we strengthen them both intellectually and emotionally so that they can confront any new experience that comes their way."

(Angie Motshekga, 2017)

Atualmente, o Instituto Confúcio, entidade chinesa responsável pelo programa de mandarim na África do Sul, está presente na UCT, na RU (*Rhodes University*) e na SU (*Stellenbosch University*).

"At Confucius Institute... you will have the opportunities to learn, exercise and improve your Chinese language with the help of our professional lecturers. We not only focus on the Listening and Speaking of Chinese for beginners, but draw attention to the Reading and Writing facets for intermediate and advanced learners. Since CISU is a Nonprofit Organization, you will get access to all our courses FOR FREE (expect for registration fee, text fee, as well as one on one courses). We also provide courses of Chinese culture and arts, which we believe, will definitely give you a deeper understanding of ancient and modern China. All of our courses, of course, are Non-Credit-Bearing, and you will get a certificate once you finish the learning. And what is more exciting is that you will have the chances to get a scholarship to visit and study in China as long as you pass a certain level of HSK (Chinese proficiency test), and this is not difficult for you once you study at CISU."

(Confucius Institute at Stellenbosch University)

O espanhol

A oferta de ensino do espanhol para crianças e adultos, na África do Sul, é essencialmente feita por centros particulares, como o *Spanish Academy* em Joanesburgo ou o *Colegio Español* em Pretória, e em escolas de línguas várias. O Instituto Cervantes não tem presença na África Austral. A opção de espanhol, como língua adicional no currículo escolar, está presente apenas em algumas escolas internacionais. No ensino superior há cursos de língua na WITS (*University of Witwatersrand*), em Joanesburgo e na UCT. Na UP (*University of Pretoria*), para além dos cursos de língua há também a oferta de licenciatura e mestrado em espanhol.

O francês

Segundo Fiona Horne²⁷, apesar de não ser uma das línguas oficiais do país, o francês tem sido lecionado nas salas de aula da África do Sul há décadas e não tem o estigma colonial como em outros países africanos (como a Costa do Marfim e a República Democrática do Congo). Nesses países, a relação das pessoas com o francês tem, muitas vezes, o fardo da história colonial da França e da Bélgica.

“South Africa’s relationship with the language has gone through a number of changes over the past 30 years. During apartheid, French was offered exclusively at white schools and universities. Its main thrust was the study of literary texts from the French canon—the imagined linguistic, cultural, and disciplinary “centre.” As a result its status was elite and perceptions about it were Eurocentric.

...French is no longer perceived and taught as a European language representative of “French” culture in South Africa... but seen as another resource in an individual’s skill set.”

(Fiona Home, 2017)

Atualmente, o francês é a língua estrangeira mais ensinada na África do Sul. Segundo a embaixada de França em Pretória, só ao nível do ensino secundário, há 21000 alunos a aprender francês nas escolas sul-africanas. No ensino superior, 3300 estudantes aprendem francês em 17 universidades sul-africanas, 4 das quais têm parceria com a AUF (*Agence Universitaire de la Francophonie*). A UP, em parceria com a Universidade de Estrasburgo, e a UCT, em parceria com a Universidade de Grenoble, para além dos cursos de língua e literatura, têm licenciaturas e mestrados em tradução e interpretação e em ensino do francês língua estrangeira. A rede de ensino do francês na África do Sul é constituída por 250 professores e leitores. (alguns destes atuam nos países vizinhos). Há ainda duas escolas internacionais francesas no país: a escola francesa da Cidade do Cabo com 270 alunos e a escola francesa Jules Verne com dois polos (Joanesburgo e Pretória) e mais de 1200 alunos. O currículo destas escolas é lecionado num formato bilingue (francês e inglês), desde o ensino pré-escolar até ao 12.º ano.

²⁷ Leitora de francês e estudos francófonos da Universidade de Witwatersrand

A *Alliance Française* (AF), uma organização sem fins lucrativos, é a maior rede mundial dedicada a promover a língua francesa e as culturas francófonas. Na África Austral compreende centros de formação em língua francesa na África do Sul, Botsuana, Lesoto, Namíbia, Suazilândia e Zimbabué, ensinando a língua francesa a milhares de estudantes, com mais de 100 professores. Só na África do Sul há 13 centros e cerca de 4500 alunos.

“Established in South Africa since 1936 and supported by the ministry of Foreign Affairs, the Alliance Française network is a relay of the linguistic and cultural policy defined by France. The Alliance Française network is the intermediary operation financed or co-financed by the Office for Cultural Affairs.”

(Alliance Française)

A oferta e o currículo dos cursos procuram ajustar-se à necessidade e flexibilidade dos alunos. A AF promove também vários workshops e programas especiais para crianças e jovens, embora a sua atuação seja, essencialmente, sobre um público adulto (particular e empresarial). Oferece ainda um amplo programa cultural e variado com o apoio das embaixadas da França, do *Institut Français Afrique du Sud* (IFAD) e em parceria com a comunidade local (anualmente são mais de 400 os projetos culturais na África Austral). O IFAD, fundado em 1995, é o departamento da cultura da embaixada da França na África do Sul: promove eventos e artistas franceses e francófonos na África do Sul, bem como artistas sul-africanos no cenário internacional. Atualmente, a organização tem uma rede de parcerias sólidas com vários artistas, festivais, museus, galerias, universidades, bem como instituições governamentais e empresas. Tem também um centro multimédia/biblioteca, com cerca de 20000 documentos, que promove a língua e a cultura francesa e francófona. Disponibiliza obras literárias, livros infantis, CD, DVD, revistas, bem como material didático para alunos e professores organizado por níveis de proficiência. A embaixada francesa, em parceria com o DIRCO (*Department: International Relations and Cooperation*), promove formação em língua francesa para diplomatas e outros funcionários públicos sul-africanos. Desde 2006, foram formados 5 intérpretes sul-africanos e 400 diplomatas fizeram cursos de francês.

O grego moderno

Embora pouco frequente, algumas escolas privadas oferecem grego moderno como disciplina de opção. No entanto, essa oferta pode ser pontual, de acordo com a procura. O ensino do grego moderno na rede de ensino da África do Sul centra-se numa única escola: *SAHETI School (South African Hellenic Educational and Technical Institute)*. Fundada em 1974 e situada na área de Joanesburgo, esta escola promove os valores do helenismo. Atualmente tem 1300 alunos, desde o pré-escolar ao ensino secundário, e é uma das mais prestigiadas escolas privadas do país. O inglês é a língua de ensino, mas a língua e a cultura grega fazem parte do currículo desde o pré-escolar, através de jogos, dança, poesia e canções. No ensino primário e secundário a disciplina de língua e cultura grega é oferecida como língua estrangeira (focada para alunos sem ascendência grega) ou como segunda língua adicional (focada para os alunos com ascendência grega). Na segunda opção, a disciplina inclui literatura a partir do 8.º ano. A partir do 10.º ano os alunos têm a possibilidade de frequentar a disciplina de grego moderno e fazer o exame nacional, no final do 12.º ano.

“SAHETI prepares its students for the internationally recognised National Senior Certificate Examination (IEB), where we consistently achieve excellent results. In addition to our unbroken 100% pass rate, the vast majority of our students achieve university entrance, and go on to excel in their chosen profession, both locally and internationally.”

(SAHETI School)

Do 1.º ao 9.º ano, faz também parte do currículo escolar a disciplina de danças tradicionais gregas e, a partir do 10º ano, estudos helénicos. Paralelamente, a escola oferece ainda cursos de língua grega para adultos, abertos ao público.

No ensino superior, a língua grega está muito presente em várias licenciaturas, mestrados e doutoramentos da faculdade de humanidades, de muitas das universidades sul-africanas. A destacar: o departamento de *Greek and Latin Studies* da UJ o departamento de *Ancients Languages and Cultures* da UP e o departamento de *Languages & Literatures* da UCT.

O guzarate, o hindi, o tâmil, o telugu e o urdu

Após o fim do *apartheid*, o ensino das línguas da Índia, *Indian languages*, como são apelidadas na África do Sul, foi retirado do currículo escolar do ensino público. Desde então, o ensino destas línguas, passou a ser feito por pequenos centros privados, muitas vezes parte de templos religiosos, subsidiados pela comunidade. Oferecem um currículo (de língua e cultura) paralelo e independente do currículo escolar, e em que as aulas, normalmente, acontecem ao fim de semana. O público-alvo são, essencialmente, as crianças e jovens da comunidade, no entanto, algumas das escolas também oferecem aulas para a população adulta da comunidade. Nas escolas guzerate podemos também encontrar a oferta de hindi, uma vez que partilham a mesma origem (*Devanagari*) e porque o hindi é a língua da maior parte da comunidade hindu na África do Sul. O hindi é a única língua indiana que tem uma rede de escolas/tutores particulares a oferecer cursos de língua ao público em geral, em várias províncias do país. A *Amity International School* é uma escola privada em Pretória, que pertence ao grupo *Amity University* da Índia, uma universidade reconhecida internacionalmente e com vários pólos no globo. É uma escola que oferece o currículo sul-africano (*Grade R – 12*), reconhecida pelo ministério da educação, com base nos princípios e pedagogias da *Amity University*. Esta escola, outrora foi *Pretoria Hindu School*, que devido à sua localização, servia uma população hindu. A passagem desta para o grupo *Amity* serviu para aumentar o seu público, assim como a rede de intercâmbio entre países.

Desde 2014, o ministério da educação passou a oferecer o ensino destas línguas, como língua adicional, nas escolas públicas onde os alunos são maioritariamente descendentes destas comunidades; e a reconhecer a aprendizagem da língua como disciplina curricular.

“Nearly two decades after Indian languages were removed from the official curriculum in South African state schools, Hindi, Tamil, Gujarati, Telugu and Urdu are to be reinstated following pleas by a representative group of the country’s 1.4 million citizens of Indian origin.

The languages will at first be offered as an optional third language for learners only in KwaZulu-Natal province, where about 70 per cent of the Indian-origin population resides. ...Although some schools have been running classes in Indian languages, it had not been

part of the official government-approved curriculum. Now classes will be recognized as official subjects up to matric level, the final year of the schooling system in the country.”

(NDTV, 2014)

Ao contrário das outras línguas indianas, o urdu é a língua de uma comunidade predominantemente muçulmana (do Paquistão). A introdução do ensino destas línguas nas escolas públicas sul-africanas, bem como da língua árabe, teve início em 1975. Embora o urdu fosse a língua materna da sua comunidade, a maioria considerou que o ensino desta, para os seus filhos, era desnecessário. Por questões religiosas, deram preferência a que estes aprendessem a língua árabe (Mall, 2001:4). Recentemente, em dezembro de 2017, foi inaugurada a primeira escola urdu:

*“...the inaugural Urdu Mother School (My First Step)...was inaugurated by Pakistan High Commissioner Dr. Sohail Khan and Mufti Akbar Hazarvi.
...This is the first school of its kind in South Africa, in which the formal education of Urdu will be given in front of Pakistani culture.
The community in South Africa appreciates the establishment of Urdu school and has assured full support.”*

(Mediazoon, 2017)

O hebraico

São cerca de 30, as escolas judaicas (dos vários níveis de ensino) que fazem parte da rede de estabelecimentos escolares privados/independentes na África do Sul. As escolas praticam o currículo sul-africano, com a integração de disciplinas de história, cultura e valores judaicos, bem como a disciplina de língua hebraica, num contexto ético e de práticas judaicas. A SABJE (*South African Board of Judaism Education*), fundada em 1929, é responsável pela educação judaica no país e tem a tutela do maior grupo de escolas judaicas da África do Sul: *King David Schools*. Fundado em 1948, atualmente, é formado por 5 polos na área de Joanesburgo (2 pré-primárias, 1 primária e 2 pré-primária/primária/secundária) onde trabalham 300

professores e frequentam 3300 alunos. Os alunos judeus têm prioridade de admissão nestas escolas.

“At the King David Schools, we realise that it is our Jewish roots that define us and form the backdrop for all of our decisions, and the context for our success moving forward. While running our schools steadfastly along traditional Orthodox lines, we accept students from all Jewish walks of life.

At King David Schools, we aim to instil a love for our Jewish heritage in our students through both formal and informal methods. Our learners, through Hebrew, Jewish Studies, Jewish History, Torah learning and Tefillah, are given the basic tools and knowledge to help cultivate their Jewish identity. Through the observance of the Chagim, commemorations and celebrations, community outreach projects and shabbatonim run by the Department of informal Jewish Education (DIJE), our learners develop a love and deep-rooted passion for Judaism that transcends the classroom and inspires them long after leaving our hallways. The recently established Soul Team actively brings fresh Jewish educational initiatives into the schools in a holistic way. It is the mandate of the Soul Team, not only to share knowledge on a formal basis and to implement this ethos within our schools to students, staff and parents.

We are committed as an organisation to the State of Israel, her continued success, legitimacy and the vital role she plays in the lives of the Jews of the diaspora. While an individual’s political ideologies might differ, King David Schools imbues in our students a love and unwavering support of the State.”

(King David Schools)

No ensino superior a língua hebraica está presente nas licenciaturas, mestrados e doutoramentos do departamento de *Religion Studies* da UJ, *Ancient Languages and Cultures* da UP e *Languages & Literatures* da UCT. Embora não seja comum a oferta do hebreu para o público em geral, alguns centros de formação judaica oferecem aulas de hebraico.

O italiano

O ensino da língua italiana na África do Sul é promovido pelo instituto *Dante Alighieri*, sob a tutela do ministério dos negócios estrangeiros de Itália. O instituto tem presença física em Joanesburgo, na Cidade do Cabo e em Durban. Oferece cursos de língua (dos vários níveis de proficiência) a crianças, jovens e adultos. Para além dos cursos praticados nas suas instalações, é responsável ensino da língua e cultura

italiana em escolas básicas e secundárias sul-africanas (sobretudo privadas), ora como disciplina de opção integrada no currículo, ora como disciplina extracurricular. Atualmente, na área de Joanesburgo, como disciplina curricular, está presente em duas escolas primárias e duas escolas secundárias; como disciplina extracurricular, está presente em uma escola pré-primária, sete escolas primárias e uma escola secundária. Nas suas instalações, para além dos cursos que seguem os programas do QECR, há também a oferta de cursos em diversas áreas específicas de interesse, cursos para empresas, cursos intensivos, cursos de conversação, cursos de cultura, de culinária, etc.. É também da sua competência, a organização de eventos culturais que promovam a cultura italiana na África do Sul.

Ao nível do ensino superior, para além de cursos de língua, a UCT tem a oferta de licenciatura, mestrado e doutoramento em Língua Italiana e a WITS tem uma licenciatura em Italiano e Literatura Europeia e outra em Língua Italiana em parceria com a UNISA (*University of South Africa*) em Pretória.

O latim

O ensino do latim como disciplina curricular está presente em algumas escolas privadas, no ensino secundário. O reconhecimento desta língua deve-se, sobretudo, à sua relação etimológica com o vocabulário da língua inglesa, (para além das línguas latinas), e à sua importância e presença no domínio de várias áreas como a história, a literatura, a religião ou a ciência.

*“Where did key South African concepts like democracy, citizenship, political debate, freedom and rights come from? Who produced some of the finest architecture and art in North Africa and Europe? What influenced many of the classic works of Western Literature? Latin and the ancient civilizations of Greece and Rome.
...Latin has influenced mathematics, anatomy, botany, zoology, astronomy, geology, pharmacy, plus others.”*

(St. John's College)

“Democracy, law, architecture, engineering, literature and drama all have their origin in the sophisticated world of the Romans... Through Latin, students understand the etymological

origin of 70% of English words; through Latin's rich literary repository, students gain insight not only into the ancient classical world, but also into our Western way of life and mores.

Latin's educational worth is indisputable. It is an exacting subject that trains the mind to respond logically, accurately, analytically and critically. These invaluable cognitive skills enhance insight and understanding, and transfer positively to many other disciplines and subjects."

(St. Mary's School)

Atualmente, o latim está presente em diversas licenciaturas, mestrados e doutoramentos das faculdades de humanidades das universidades sul-africanas, sobretudo no departamento da área de línguas, mas também na área de história. Está também presente em várias graduações dos departamentos de teologia.

O sérvio

A comunidade sérvia é uma das mais das mais recentes na África do Sul. Pavlović Violeta Marinovic é professora e responsável pela única escola sérvia do país, fundada e registada, no ministério de educação sul-africano, em 2009: *Sveti Sava*. A escola situa-se em Joanesburgo, junto da igreja desta comunidade, e é apoiada pelo governo sérvio e a comunidade local. O ensino é feito em regime paralelo e de acordo com o programa do ministério da educação sérvio. Além da língua, também a história, a geografia, a música e a arte sérvia, fazem parte do currículo. Pavlović foi também a responsável pelo reconhecimento, junto do ministério da educação sul-africano, da língua sérvia como língua não oficial na África do Sul, em 2012.

"Desde há dois anos, a nossa língua passou a ser uma disciplina opcional em todas as escolas primárias e secundárias, públicas e privadas. Os nossos filhos têm, agora, a possibilidade de terem a nota, da disciplina da sua língua materna, refletida na média escolar e, assim, a obtenção de melhores resultados no acesso ao ensino superior."²⁸

(Pavlović Violeta Marinovic, 2014)

²⁸ Citação traduzida da língua sérvia.

Anualmente, cerca de 30 alunos frequentam esta escola. Desde 2015, com o apoio da embaixada sérvia, *Sveti Sava* passou a ter uma segunda escola em Pretória. Segundo esta, o seu primeiro objetivo é: “aprender e nutrir a língua sérvia como língua materna, desenvolvendo e consciencializando a identidade nacional e cultural, mantendo laços duradouros com a pátria.”²⁹

Segundo a *Parent24*, um departamento sobre educação e aconselhamento parental que pertence ao maior grupo média de jornalismo *online* na África do Sul, aprender uma língua estrangeira poderá ser um grande impulso para a futura carreira profissional dos estudantes.

“Does your child dream of working for the UN? Or for CNN as a foreign correspondent? If they are considering a career in international politics, journalism or business, speaking a foreign language will give them valuable insights into other parts of the world. It will also set them apart from other candidates vying for the same jobs, and open opportunities for scholarships, bursaries and student exchanges at international schools and universities.”

(Parent24, 2017)

Referem ainda que os estudantes do ensino secundário, a partir do 10.º ano, têm de ter duas línguas oficiais como disciplinas, das sete (número mínimo) que constam no seu currículo. No entanto, tendo em conta os objetivos e as ambições dos estudantes, estes poderão optar por incluir outra disciplina de língua ao seu currículo (enquanto segunda língua adicional), que poderá ser outra língua oficial ou uma das línguas não oficiais. Assim, a *Parent24* apresenta considerações a ter em conta na escolha de cada uma das línguas não oficiais, para além das questões de herança cultural.

²⁹ Citação traduzida da língua sérvia.

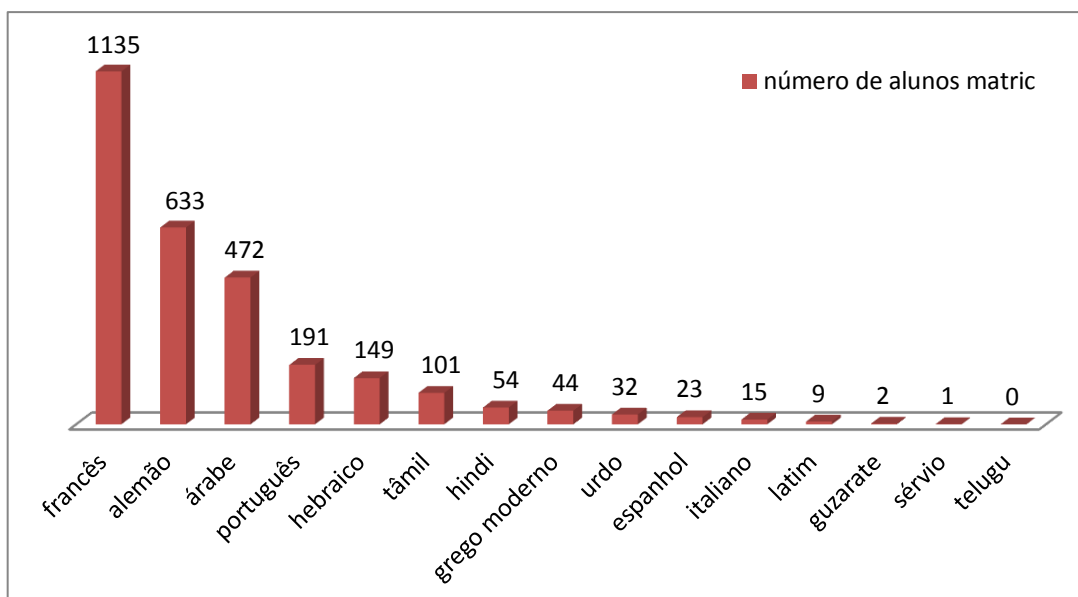
Quadro 9 – Considerações na escolha de uma língua não oficial, enquanto disciplina SAL, segundo a Parent24

alemão	árabe
<ul style="list-style-type: none"> - Língua oficial da economia líder da Europa. - Língua nativa mais falada na Europa. - Língua oficial na Alemanha, Áustria e Suíça. - Oferta de boas oportunidades de estudo por parte da Alemanha. - Oportunidades de emprego nas áreas da indústria, serviços e turismo na África do Sul. 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua do Corão (essencial na aprendizagem e no conhecimento sobre o islamismo). - Uma das línguas oficiais da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UA (União Africana). - Uma mais-valia nas áreas de política internacional, jornalismo e tradução.
chinês	espanhol
<ul style="list-style-type: none"> - Língua recém-chegada ao currículo escolar sul-africano. - Falar mandarim pode ser um grande impulso na carreira profissional: a China é uma superpotência em crescimento, é a maior economia do mundo e o maior parceiro comercial da África do Sul. - Inúmeras oportunidades de estudo e trabalho na China para sul-africanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Essencial para viajar ou fazer negócios na América Latina. - Língua oficial da ONU e a segunda língua materna mais falada no mundo (depois do chinês). - Oportunidade para os estudantes de literatura lerem as obras de autores Prémio Nobel, como Gabriel Garcia Marquez, Mario Vargas Llosa e Pablo Neruda, na sua língua original. - Oportunidades de bolsas de estudo no Chile e no México.
francês	grego moderno
<ul style="list-style-type: none"> - Obrigatório para quem quer seguir política internacional, sobretudo com 	<ul style="list-style-type: none"> - Essencial para as áreas de filosofia, religião, arqueologia ou história antiga.

<p><i>interesse na região africana.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Língua oficial de 22 países africanos, da ONU e da UA. - Boas oportunidades de estudar na França e no Canadá. 	<ul style="list-style-type: none"> - Embora as escolas não ofereçam grego clássico, o grego moderno promove o conhecimento sobre a língua e a cultura antiga. - Facilidade de estudar e viajar na Grécia.
guzarate	hebraico
<ul style="list-style-type: none"> - Língua do estado da Índia em maior crescimento económico: Gujarat - uma metrópole da indústria, do comércio e do empreendedorismo global. - Relevante para a criação de negócios com Índia, o país em maior crescimento económico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma das línguas mais importantes (a par do árabe) para criar negócios e/ou estudar no médio oriente. - Língua de Israel, país líder na área da inovação tecnológica. - Versão moderna de uma das línguas do Antigo Testamento (hebraico antigo).
hindi	italiano
<ul style="list-style-type: none"> - Língua oficial da Índia, o país em maior crescimento económico. - Língua de Bollywood, uma das maiores indústrias cinematográficas do mundo, que poderá atrair estudantes das áreas do cinema e da comunicação social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua da música e da ópera. - Essencial para formação em canto lírico. - Língua de uma das maiores economias da Europa, a Itália, que faz parte do G7.
latim	português
<ul style="list-style-type: none"> - Língua da ciência, das leis e da teologia. - Raiz das línguas românicas. - Relevante na compreensão das estruturas do francês, italiano, português e espanhol. 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua oficial da UA. - Língua oficial dos países vizinhos, Angola e Moçambique, bem como do parceiro BRICS, Brasil. - Relevante para estudantes de política internacional com interesse em África e

	<p><i>na América Latina.</i></p> <p><i>- Oportunidades de estudar no Brasil.</i></p>
sérvio	tâmil
(sem considerações referidas)	<p><i>- Uma das mais antigas línguas vivas do mundo, desde meados do ano 500 a. C.</i></p> <p><i>- Língua oficial no Sri Lanka, Singapura e nos estados indianos de Tâmil Nadu e Pondichery.</i></p> <p><i>- Língua de uma das maiores indústrias cinematográficas da Índia, a Kollywood.</i></p> <p><i>- Atualmente, estima-se que cerca de 250000 sul-africanos são descendentes Tamil.</i></p>
telugu	urdu
<p><i>- Língua oficial em 3 estados da Índia.</i></p> <p><i>- Terceira língua mais falada na Índia.</i></p> <p><i>- Na África do Sul, a comunidade Telugu é pequena mas ativa na promoção regular de eventos culturais.</i></p>	<p><i>- Língua oficial no Paquistão e em 6 estados indianos.</i></p> <p><i>- Pertinente para estudantes de jornalismo ou de outras áreas com interesse no sul da Ásia ou no médio oriente, pois o urdu é amplamente compreendido nestas regiões.</i></p> <p><i>- Utiliza o mesmo alfabeto do árabe, facilitando a compreensão dos dois idiomas.</i></p>

Gráfico 5 – Número de alunos Matric inscritos em disciplinas de língua não oficial, enquanto SAL, em 2017³⁰



Este gráfico, revela-nos o número de alunos do 12.º ano, em 2017, inscritos nos exames nacionais, em disciplinas de língua não oficial. Embora não tenha sido possível obter dados de anos anteriores, segundo o IEB, os números registados em 2017, correspondem à média dos anos anteriores. Note-se ainda que só a partir do presente ano (2018), o chinês será uma disciplina *Matric*.

³⁰ Dados fornecidos pelo IEB.

3.2. Inquérito a aprendentes de português e de outras línguas não oficiais

De forma a compreender o que motiva, atualmente, os alunos a aprenderem a língua portuguesa e outras línguas não oficiais, na África do Sul, foi feito um inquérito a aprendentes de algumas destas línguas, nos vários níveis de ensino: ensino básico, secundário, universitário e de adultos (ver anexo VI, VII e VIII). Sendo o português uma das línguas europeias com maior expressão internacional, incidimos este estudo sobre as línguas não oficiais do mesmo conjunto: português, alemão, espanhol, francês e italiano. Não foi possível aplicar os questionários a aprendentes destas línguas, de todos os níveis de ensino, com exceção de português e do francês. No entanto, foi possível ter todas estas línguas presentes em alguns dos níveis de ensino. No ensino básico, devido às idades dos alunos, os inquiridos não foram os alunos, mas sim docentes de português, francês e italiano. No ensino secundário, foram alvo as mesmas línguas, mas os inquiridos foram aos alunos. No ensino universitário foi possível submeter o inquérito o a aprendentes de português, francês e espanhol; e no ensino de adultos a aprendentes de português, francês e alemão.

3.2.1. No ensino básico

Submetemos o inquérito a docentes de duas escolas de diferentes localidades, onde há a oferta de português, francês e italiano. Ambas oferecem estas línguas como disciplinas de opção, integradas no currículo a partir do 4.º ano. Apenas uma destas oferece também a disciplina de português, do 1.º ao 3.º ano, como disciplina extracurricular. Os docentes inquiridos são nativos da língua que lecionam, com vários anos de experiência profissional, e todos referem lecionar os níveis de proficiência A1 e A2. Solicitou-se que enumerassem, por ordem crescente, os principais motivos para os seus alunos estarem a aprender a língua em questão, sem incluir os que não se aplicam à sua realidade.

Quadro 10 – Resultados do inquérito a docentes do ensino básico

ESCOLA 1			
Razões dos alunos estarem inscritos na disciplina	português	francês	italiano
1	<i>Family heritage</i>	<i>Family heritage</i>	<i>Family heritage</i>
2	<i>Friends group</i>	<i>Parents recognize the importance learning foreigner languages</i>	<i>Sports practice</i>
3	<i>Parents recognize the importance learning foreigner languages</i>	<i>Friends group</i>	<i>Friends group</i>
4	<i>Sports practice</i>	<i>Curiosity</i>	<i>Parents recognize the importance learning foreigner languages</i>
5	<i>Curiosity</i>	-	<i>Curiosity</i>
ESCOLA 2			
1	<i>Family heritage</i>	<i>Family heritage</i>	<i>Family heritage</i>
2	<i>Parents recognize the importance learning foreigner languages</i>	<i>Friends group</i>	<i>Friends group</i>
3	<i>Friends group</i>	<i>Parents recognize the importance learning foreigner languages</i>	<i>Parents recognize the importance learning foreigner languages</i>
4	<i>Sports practice</i>	<i>Curiosity</i>	-
5	<i>Curiosity</i>	-	-

O quadro 10 revela-nos que a principal escolha de uma segunda língua adicional no ensino básico, por partes dos alunos/pais, deve-se à questão cultural/hereditária. O facto de os docentes referirem que lecionam a disciplina ao nível A1 e A2 (não incluindo outros níveis) leva-nos a concluir que, embora a maioria destes alunos sejam descendentes / ou têm familiares nativos destas línguas, estes terão uma exposição reduzida (ou até inexistente) à língua, fora do contexto de sala

de aula. De salientar que a segunda principal razão é o grupo de amigos. Ou seja, há vários alunos (possivelmente sul-africanos sem outras raízes linguísticas) que optam por uma língua estrangeira por proximidade dos seus pares. Logo a seguir, destaca-se a importância que os pais reconhecem na aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente no português e no francês. Verifica-se ainda que, a prática de desporto é também motivo para alguns alunos aprenderem português e italiano. Nas imediações da escola 1 há um clube desportivo italiano (um dos mais antigos). Há cerca de dois anos, foi inaugurada a academia do Sporting Clube de Portugal sediada nesta escola, bem como noutra, periférica à escola 2. A oportunidade de seguir uma carreira desportiva, por parte destes jovens atletas, parece motivar a aprendizagem da língua do clube que representam. Além do mais, o desporto é, cada vez mais, um veículo da promoção da Marca Portugal, que na última década se tem afirmado veementemente.

"O desporto é uma das linguagens universais, que tem como objetivo promover a integração social e o aperfeiçoamento físico e intelectual. É uma linguagem de unidade. O Nelson Mandela utilizou a linguagem do desporto para promover a África do Sul, na altura pela seleção sul-africana de rugby, foi um símbolo de paz. E essa função reconhecida ao desporto é muito a função da língua portuguesa no mundo, é uma linguagem mundial".³¹

(José Luís Carneiro, 2018)

3.2.2. No ensino secundário

O inquérito foi submetido a alunos do ensino secundário (8.º - 12.º ano), com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, de todos os níveis de proficiência (A1 - C1), que têm como disciplina de opção curricular, português, francês e italiano, tal como no ensino básico. Pediu-se a estes que seleccionassem as principais razões que os levaram a escolher a disciplina em questão. Uma vez que não foi possível

³¹ Discurso do atual Secretário de Estado das Comunidades, numa escola sul-africana, no Soweto, durante a entrega de camisolas de clubes portugueses a alunos sul-africanos que aprendem português, em abril de 2018.

submeter o questionário a alunos que de francês ou italiano, enquanto disciplina extracurricular, também não foram feitos aos de português. Foram inquiridos 107 alunos: 49 de português, 36 de francês e 22 de italiano.

Dos 49 alunos de português, 17 são do género masculino e 32 do género feminino; 40 alunos têm o inglês como língua materna, 8 o português e 1 o africâner; 32 alunos têm o africâner como segunda língua, 7 o inglês e 7 o português.

Dos 36 alunos de francês, 12 são do género masculino e 24 do género feminino; 28 alunos têm o inglês como língua materna, 2 o francês, 2 o zulu, 1 o português, 1 o tswana, 1 o sotho e o tsonga e 1 o pedi; 16 alunos têm o africâner como segunda língua, 5 o inglês, 5 o francês, 3 o zulu, 1 o mandarim, 1 o russo e 1 o shona.

Dos 22 alunos de italiano, 6 são do género masculino e 16 do género feminino; 18 alunos têm o inglês como língua materna, 2 o italiano e 2 o sotho; 18 alunos têm o africâner como segunda língua e 4 o inglês.

Em todas as línguas, destaca-se a predominância de alunos do género feminino. Realça-se também uma maior variedade na origem dos alunos de francês.

Gráfico 6 – Resultados do inquérito a alunos de português, no ensino secundário

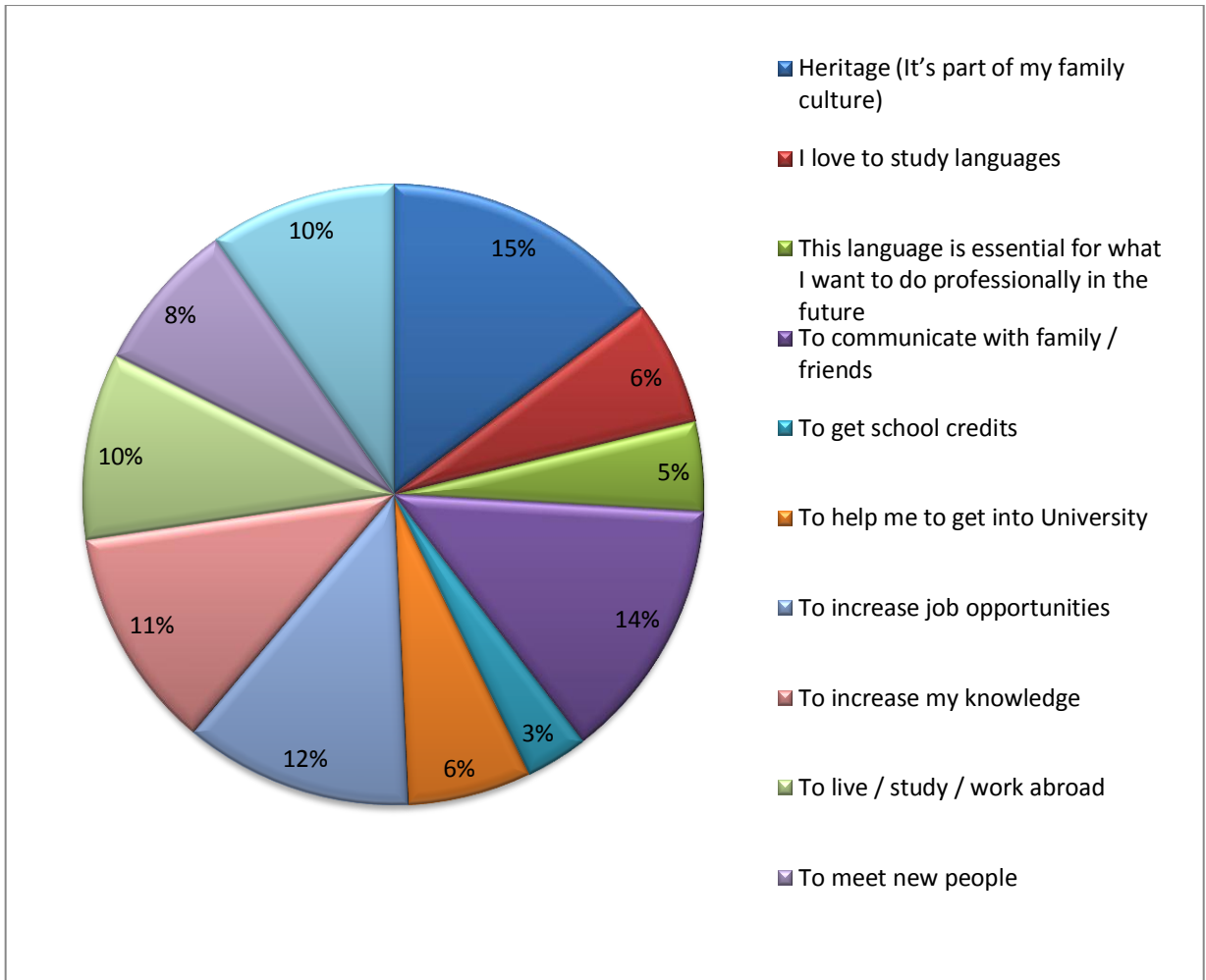


Gráfico 7 - Resultados do inquérito a alunos de francês, no ensino secundário

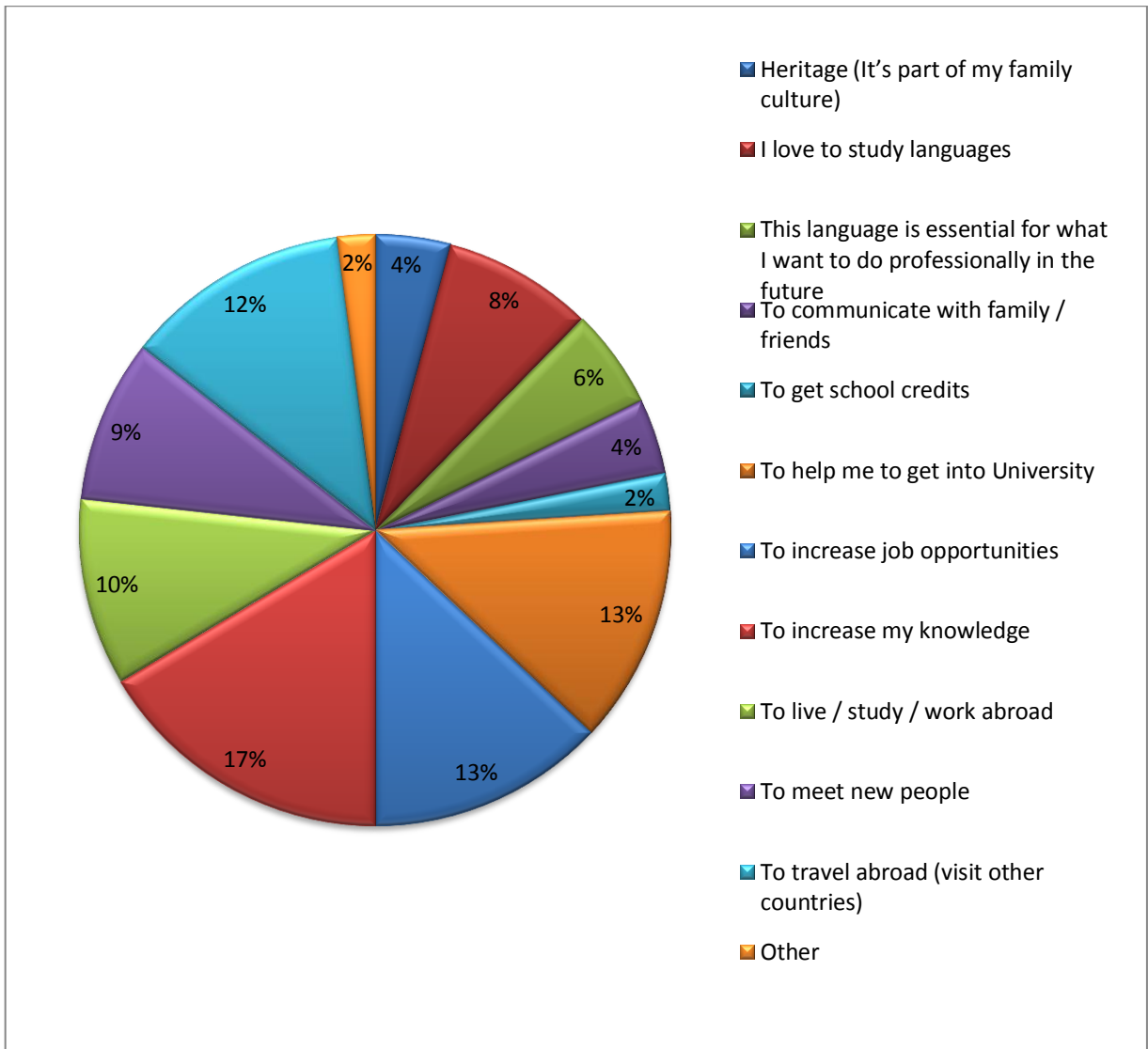
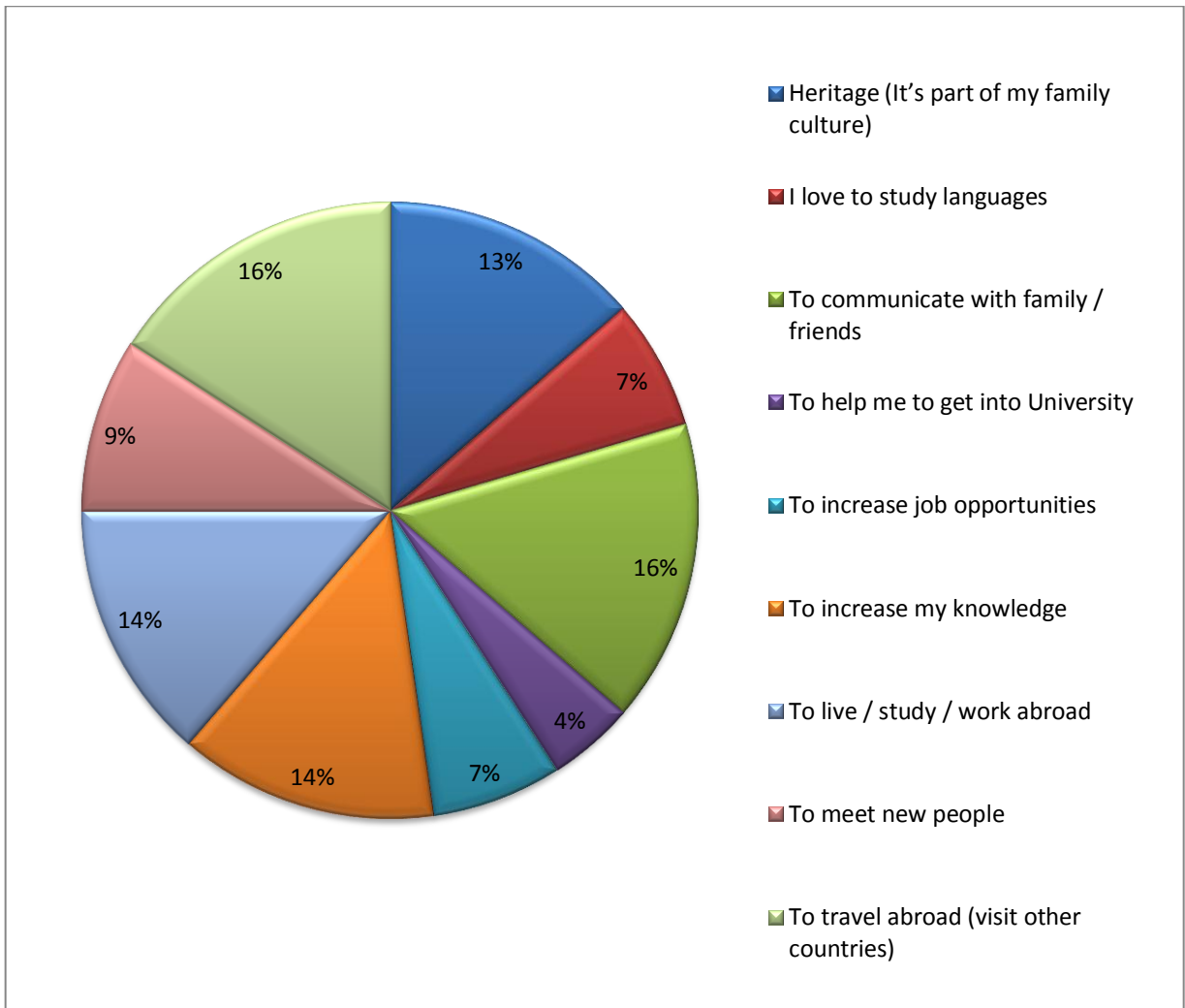


Gráfico 8 – Resultados do inquérito a alunos de italiano, no ensino secundário



Ao analisarmos os resultados dos questionários dos alunos do ensino secundário, verificamos que, ao contrário dos alunos de francês, uma parte significativa, dos que estudam português e italiano, são motivados por razões pessoais: ou por laços culturais, ou para comunicar com familiares e amigos. Apenas uma minoria dos alunos de francês têm estas motivações. A expansão de conhecimentos, de oportunidades no acesso ao ensino superior e no mercado de trabalho, são as razões que se destacam entre os alunos de francês. No entanto, a última também tem relevância entre os alunos de português e italiano. Note-se ainda

que nenhum aluno de italiano reconhece a necessidade da língua para as suas ambições profissionais, nem mesmo o reconhecimento de créditos no seu percurso escolar, algo que não sucede entre os alunos de português e francês. Porém, em todas as línguas há alunos que desejam visitar países onde a mesma é falada, bem como alunos que ambicionam viver nesses mesmos países, mesmo que seja apenas temporariamente para estudar ou trabalhar.

3.2.3. No ensino superior

No ensino superior, 54 alunos responderam a este questionário: 28 de português, 21 de francês e 15 de espanhol.

Dos 28 alunos de português, 24 são do género feminino e 4 do género masculino. Têm idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos, com exceção de dois alunos: um de 36 e outro de 48 anos. São, na sua maioria, alunos no nível de proficiência A1 (16 alunos), no entanto, 8 alunos estão no nível B1 e 4 no B2. A língua materna de 21 dos alunos é o inglês, 3 o português, 2 o tsonga 1 o zulu e 1 o xhosa. Como segunda língua, 10 alunos têm o africâner, 7 o inglês, 5 o português, 2 o zulu, 1 o sotho, 1 o ndebele, 1 o xona e 1 o hebraico. No domínio de outras línguas, 3 alunos referem saberem francês, 1 refere o espanhol, 1 o grego, 1 o árabe e 1 o chinês. Note-se ainda que 1 dos alunos de português é, simultaneamente, aluno de francês e outro de espanhol.

Dos 21 alunos de francês, 16 são do género feminino e 5 do género masculino. Têm idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos, dos quais 12 estão no nível de proficiência A1, 6 no A2 e 3 no B1. A língua materna de 9 dos alunos é o inglês, 3 o tswana, 3 o zulu, 2 o africâner, 2 o francês, 1 o sotho e 1 o xona. Como segunda língua, 10 alunos têm o inglês, 4 o africâner, e 1 o português. No domínio de outras línguas, 2 alunos referem saber árabe. Um dos alunos de francês é, simultaneamente, aluno de espanhol

Dos 15 alunos de espanhol, 13 são do género feminino e 2 do género masculino. Têm idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos, dos quais 10 estão no nível de proficiência A1, 3 no B2 e 2 no C1. A língua materna de 7 dos alunos é o inglês, 4 o tswana, 3 o africâner, 1 o hindi e 1 o coreano. Como segunda língua, 7 alunos têm o inglês, 5 o africâner, 3 o pedi, 2 o zulu, 2 o sotho, 1 o xhosa e 1 o hebraico. No domínio de outras línguas, 3 alunos referem saber francês e 1 o português.

Verifica-se uma predominância de alunos do género feminino, em todas as línguas, ainda mais acentuada do que a constatada no ensino secundário, assim como uma maior diversidade linguística.

Gráfico 9 – Resultados do inquérito a alunos de português, no ensino superior

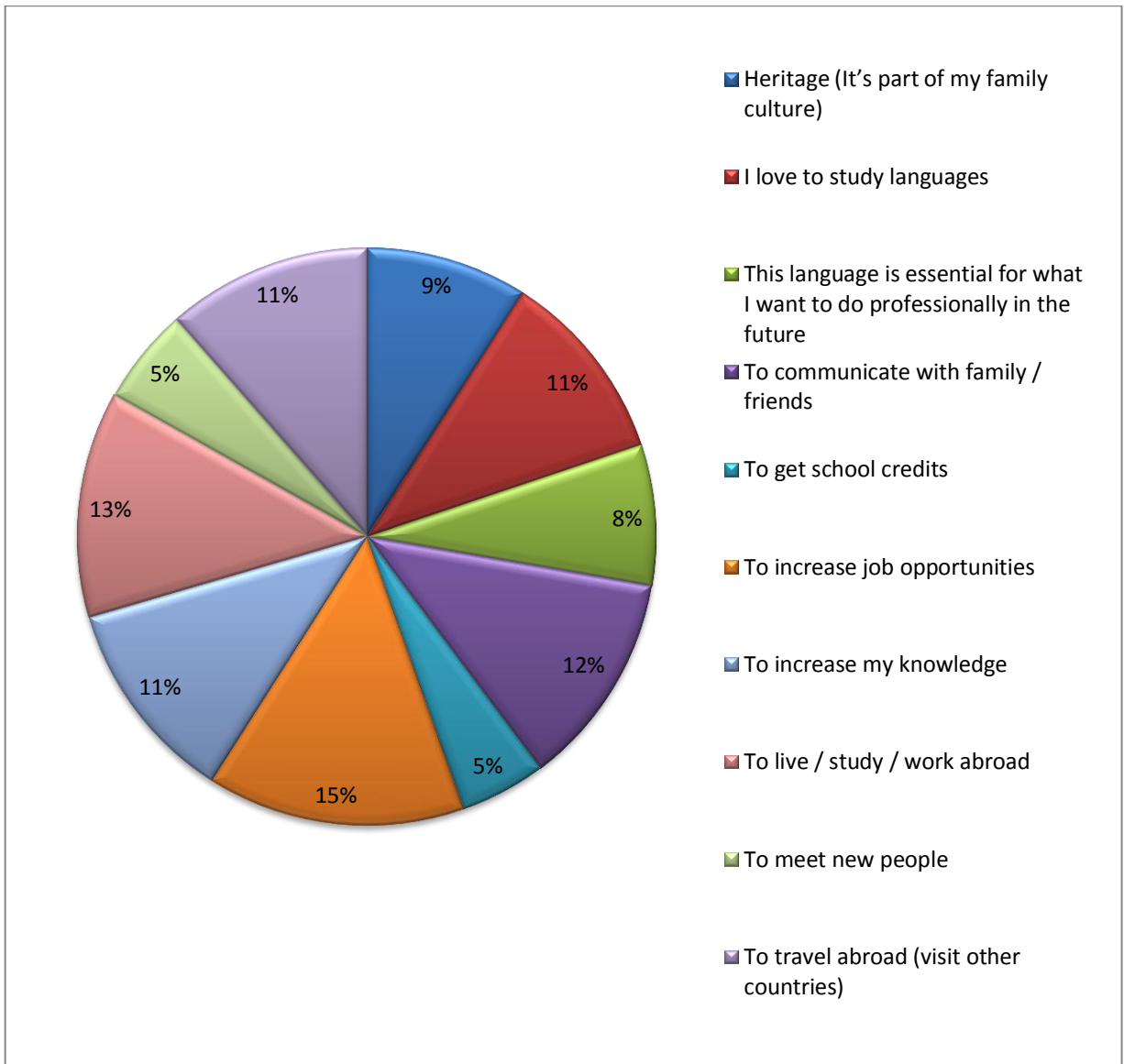


Gráfico 10 - Resultados do inquérito a alunos de francês, no ensino superior

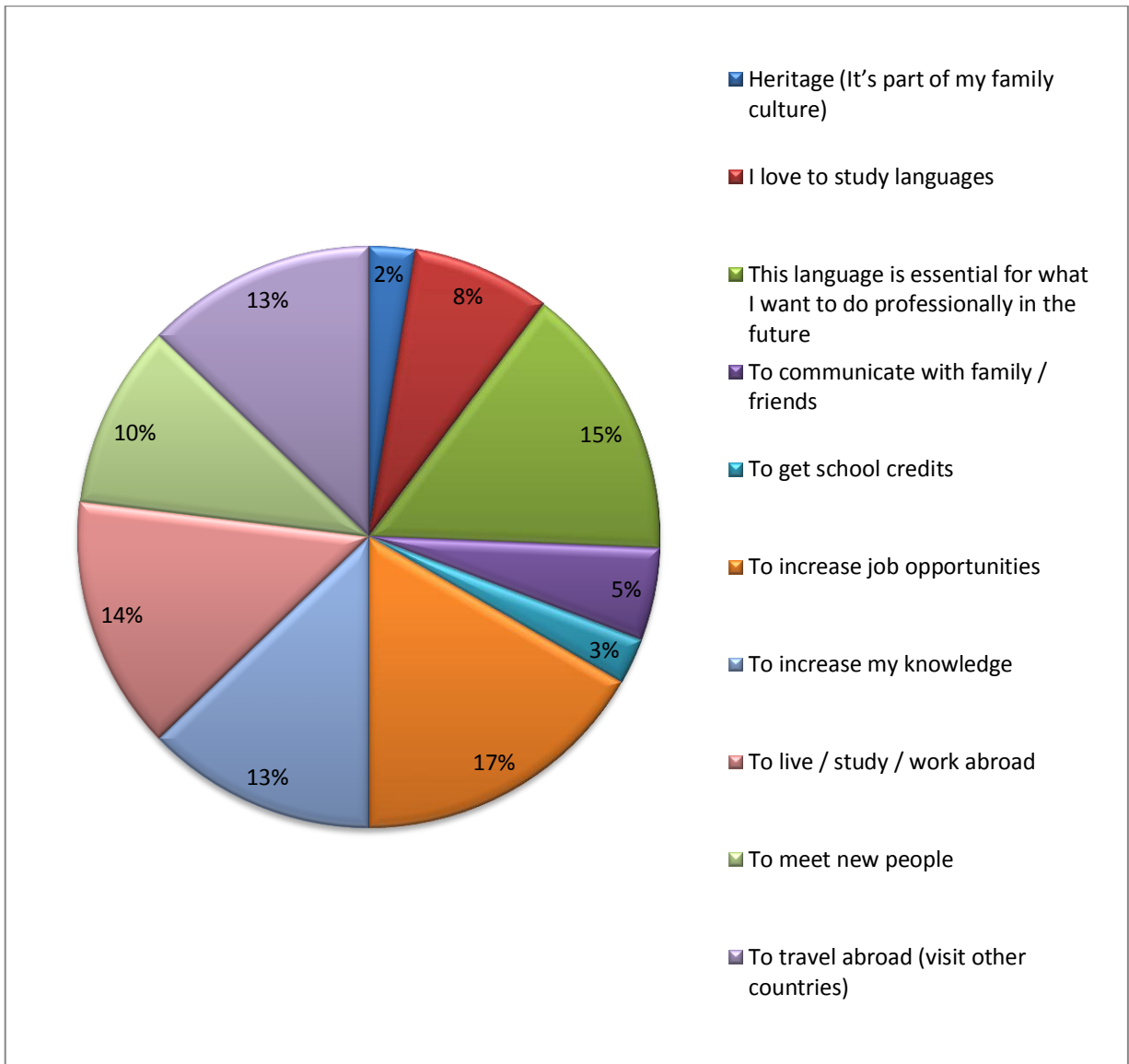
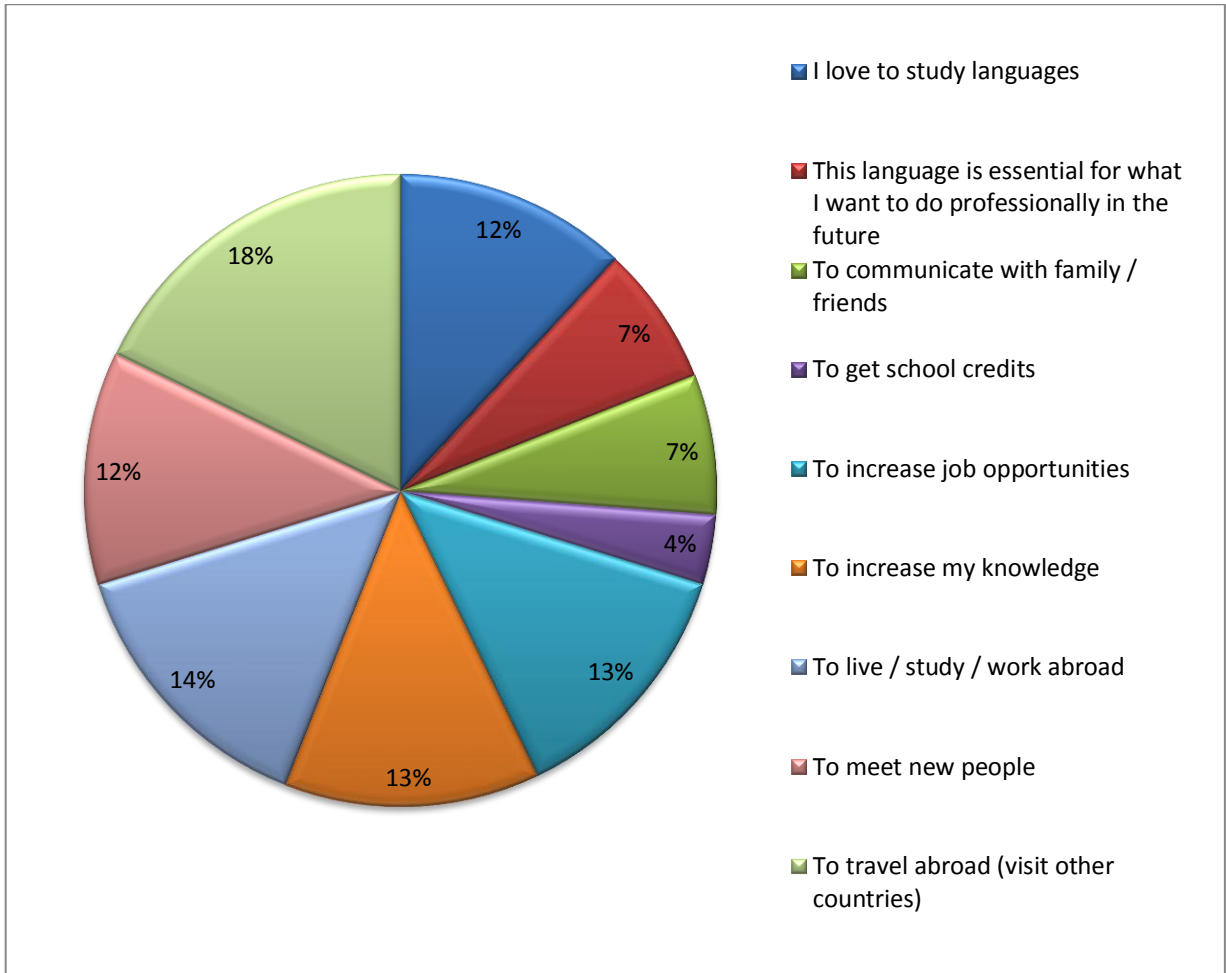


Gráfico 11 – Resultados do inquérito a alunos de espanhol, no ensino superior



Os resultados dos inquéritos revelam que os alunos do ensino superior, que estudam português, francês e espanhol, reconhecem a importância e a relevância que estas línguas poderão ter no seu futuro. A expansão dos conhecimentos, o aumento de oportunidades de emprego e a possibilidade de viver e trabalhar no estrangeiro, são as motivações que se destacam entre os aprendentes destas línguas. As motivações do foro familiar têm ligeira relevância entre os alunos de português, mínima entre os de francês e quase inexistente entre os alunos de espanhol. Em todas as línguas, há alunos que referem ser essencial a sua aprendizagem, para a profissão que querem exercer no futuro. No entanto, é entre os

alunos de francês que tal é mais explícito. O interesse em viajar por países onde a língua é falada, é uma motivação transversal dos aprendentes destas línguas. Porém, é entre os alunos de espanhol que tal é mais predominante, sendo esta a mais citada.

3.2.3. No ensino de adultos

Para além do público estudantil, foi também solicitada a participação de alunos adultos de línguas estrangeiras, que fazem parte da população ativa. Foram 30 os alunos que participaram neste inquérito: 12 de português, 15 de francês (alunos da *Alliance Française*) e 13 de alemão (alunos do *Goethe-Institut*). Todos os alunos frequentam o nível de proficiência A1 e têm profissões muito diversificadas, com algum destaque no setor comercial, em todas as línguas.

Os alunos de português têm idades compreendidas entre os 19 e os 57 anos, 7 do género feminino e 5 do género masculino. Todos os alunos são sul-africanos com exceção de 4 alunos (2 alemães, 1 francês e 1 belga). O inglês é a língua materna de 5 alunos, o francês de 2, o alemão de 2, o mandarim de 1, o sotho de 1 e o tswana de 1. Como segunda língua, 3 alunos têm o inglês, 3 o africâner e 1 o hindi. Relativamente ao domínio de línguas estrangeiras, 2 alunos referem saber inglês, 1 o inglês e o francês, 1 o inglês e o espanhol.

Os alunos de francês têm idades compreendidas entre os 21 e os 47 anos, 9 do género feminino e 6 do género masculino e todos são sul-africanos. O inglês é a língua materna de 8 alunos, o pedi de 2, o sotho de 2, o zulu de 2, e o hindi de 1. Como segunda língua, 7 alunos têm o inglês, 5 o africâner e 2 o zulu. Nenhum aluno refere dominar línguas estrangeiras.

Os alunos de alemão têm idades compreendidas entre os 26 e os 52 anos, 8 do género feminino e 5 do género masculino. Todos os alunos são sul-africanos com exceção de 1 aluno francês. O inglês é a língua materna de 5 alunos, o africâner de 4, o tswana de 1, o xhosa de 1, e o francês de 1. Como segunda língua, 7 alunos têm

o inglês, 3 o africâner, 1 o zulu e 1 o francês. O inglês é língua estrangeira de 1 dos alunos.

Numa primeira instância, o inquérito solicitava que os alunos indicassem qual o principal motivo por estarem a aprender a língua em questão: Pessoal ou Profissional. Posteriormente pedia-se que indicassem as razões específicas em relação ao selecionado.

Gráfico 12 – Resultados do inquérito a alunos dos cursos de adultos: Principal razão dos alunos aprenderem uma língua estrangeira

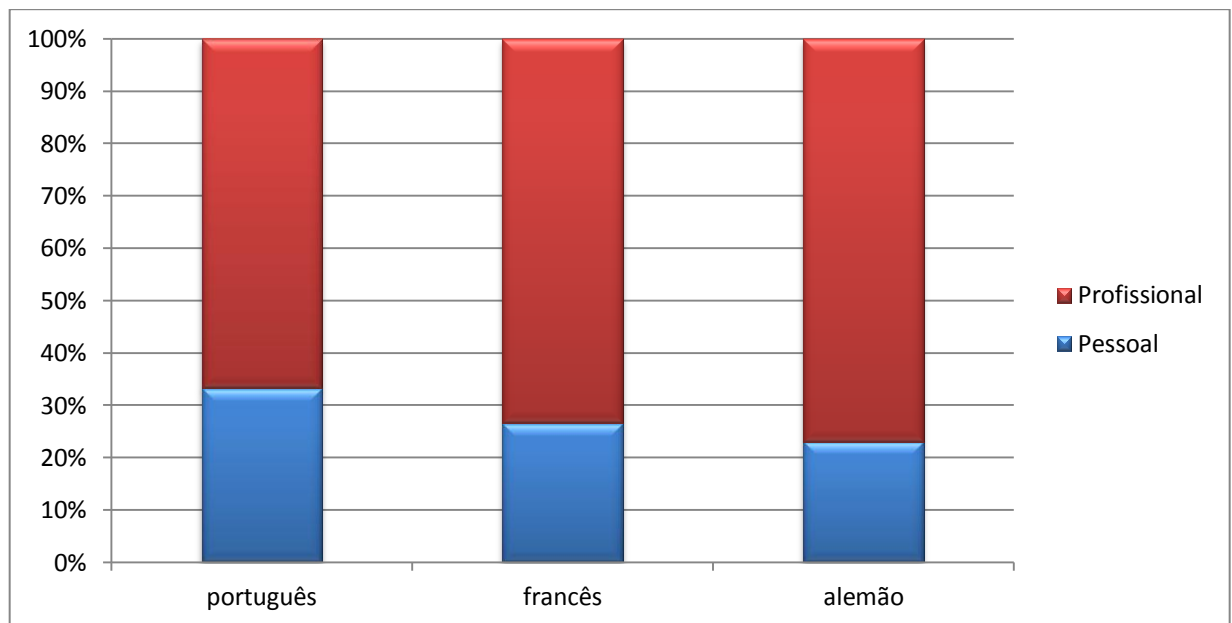


Gráfico 13 – Razões específicas dos alunos de português

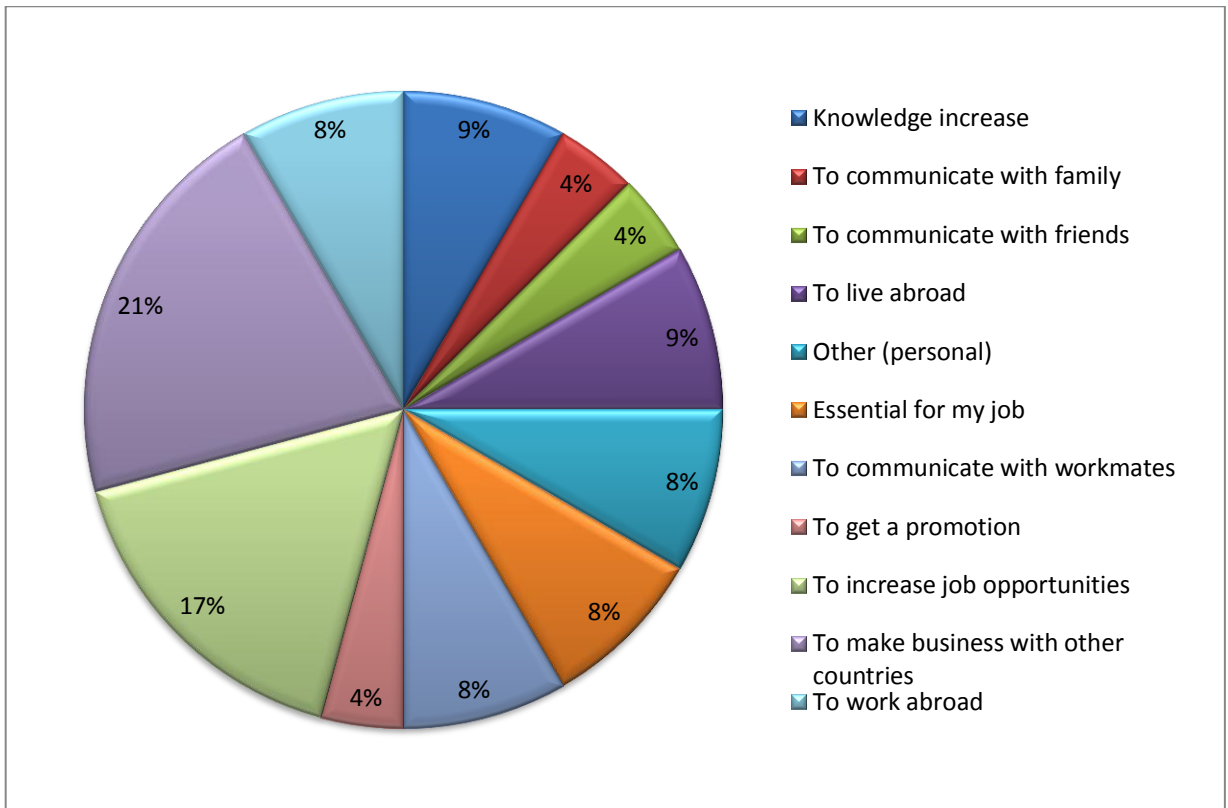


Gráfico 14 – Razões específicas dos alunos de francês

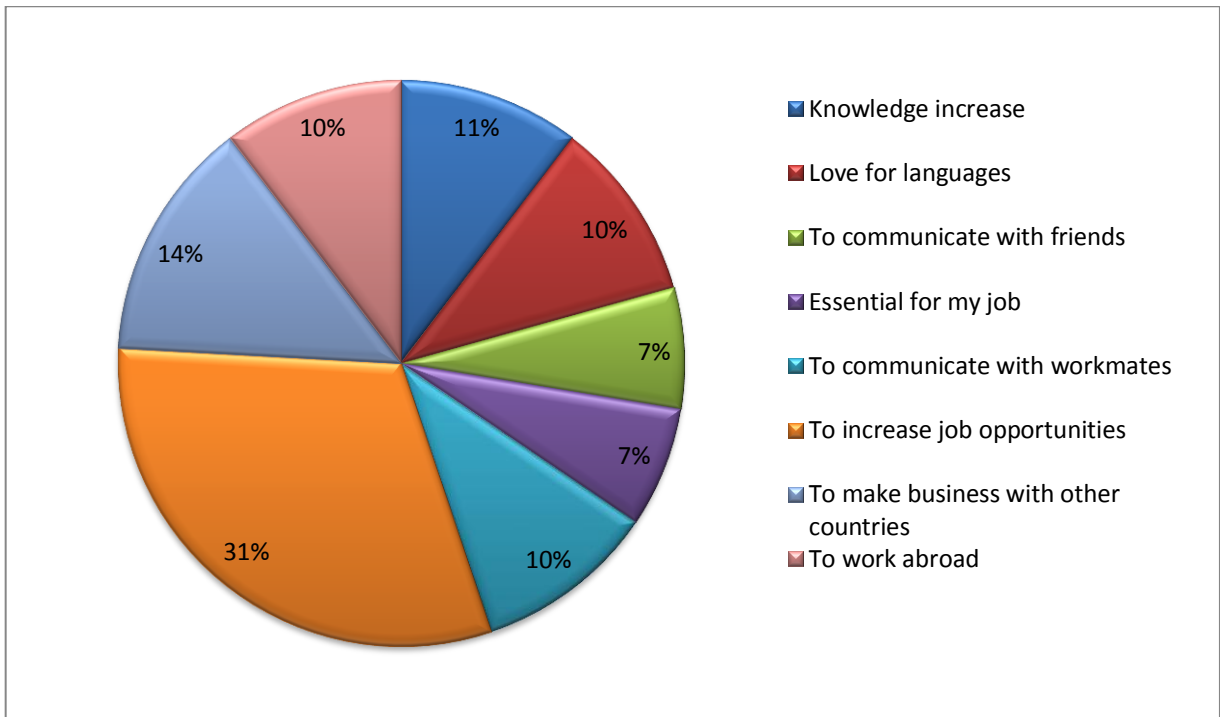
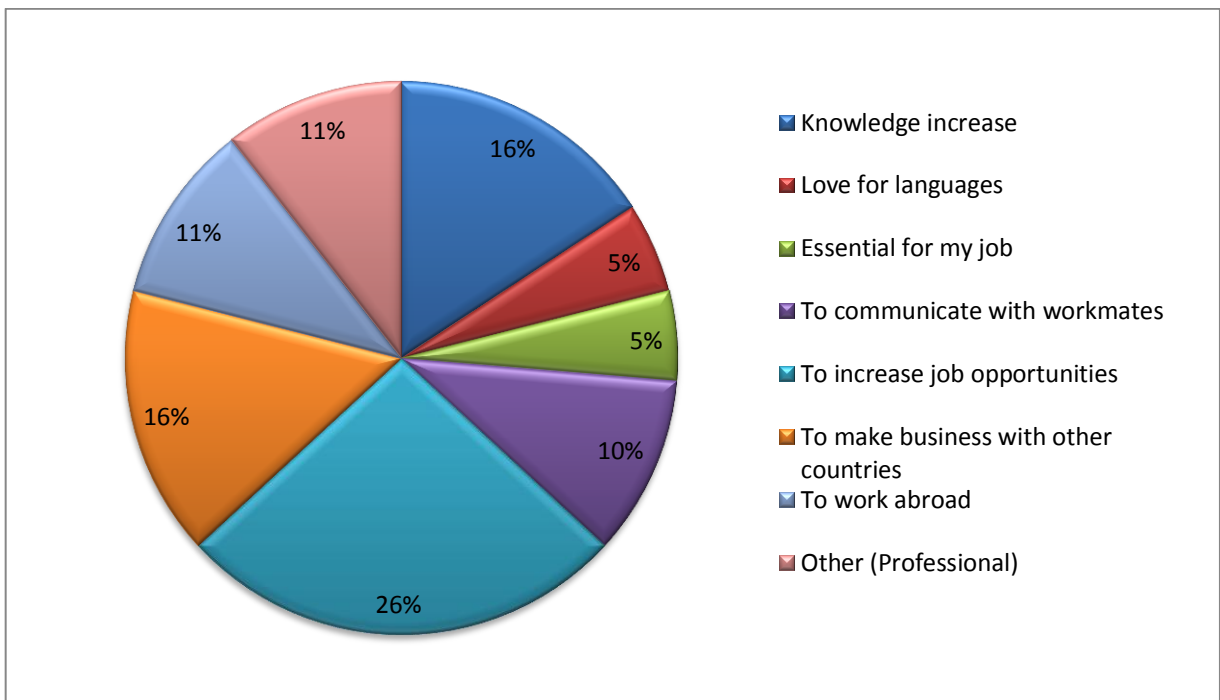


Gráfico 15 – Razões específicas dos alunos de alemão



Ao analisarmos os resultados obtidos, verifica-se que são motivos profissionais que levam os adultos a aprenderem uma língua estrangeira na África do Sul. O aumento de oportunidades de trabalho e o objetivo de fazer negócios, com/em países onde a língua é falada, são as razões que se destacam entre os alunos de português, francês e alemão. A segunda razão tem maior expressão entre os alunos de português. Em todas as línguas há alunos que referem a sua necessidade no exercício das suas profissões, assim como alunos cujo objetivo é trabalhar no estrangeiro.

Relativamente aos inquiridos que apresentam motivações pessoais, destaca-se o aumento dos conhecimentos como a razão mais referida entre os aprendentes das várias línguas, sobretudo nos de alemão. Razões familiares são apenas referidas por uma minoria de alunos de português. No entanto, só o português é que não tem alunos motivados pelo prazer de aprender línguas. De salientar que, também apenas entre os alunos de português, há quem tenha o objetivo de viver no estrangeiro por motivos pessoais. Na esfera pessoal, esta é a razão mais referida pelos alunos de português, a par do aumento dos conhecimentos. A obtenção de vistos *gold* é a razão apresentada pelos alunos que indicaram outras.

Conclusões

As mudanças linguísticas de um país são fruto de decisões e ações políticas que visam objetivos políticos: dividir ou unir populações, criar novos paradigmas de identidade regional ou nacional, ou até uma mudança de regime...

A situação linguística na África do Sul tem sido alvo de investigação por parte de linguistas e sociólogos que analisam as leis de promoção e vivificação das línguas nativas faladas no país. Estudiosos como Alexander ou Prah têm formulado críticas severas quanto à atuação dos governos em relação às políticas linguísticas e constatado, de igual modo, os constrangimentos que se têm verificado, nomeadamente, políticos, humanos, materiais e económicos. O inglês é a língua utilizada na política, nos negócios e nos meios de informação. Permite a comunicação entre os vários grupos étnicos e, por isso, é considerada uma língua franca. No entanto, das línguas oficiais, a língua inglesa é a quarta língua materna mais falada por toda a população da África do Sul. Tal como outros países africanos, a África do Sul não conseguiu apagar o seu passado colonial em termos linguísticos. Atendendo a que a África do Sul está imersa em iliteracia, em todas as línguas, num forte índice de desemprego e enfrenta um grave problema de controlo da SIDA junto da população negra, a atitude anglocêntrica por parte das instituições governamentais e públicas contribui, a par dos outros fatores mencionados, para que a desigualdade social se prolongue no tempo, uma vez que grande parte da população ou não tem, ou tem um acesso limitado ao domínio da língua inglesa. Como é reconhecido pelo documento governamental *Development of Indigenous Languages*, (2003:7), a colonização ocorreu e teve resultados mistos pois apesar do choque na interação Europa-África, houve uma forte introdução da literacia em África que, no entanto, não ultrapassou a barreira das elites, socialmente com poder.

Embora as estatísticas nacionais revelem uma evolução, ano após ano, muito há ainda a fazer na África do Sul, a nível político, para que os princípios da igualdade de oportunidades para todos os cidadãos se cumpram, e para que a imagem de

desigualdade social explícita que se verifica, como por exemplo, em Sandton (a zona mais rica de Joanesburgo) e Alexandra (a segunda maior *township* da mesma cidade), que se situam lado a lado, separadas por uma estrada, se possa diluir e constituir um paradigma de atenuação da forte assimetria, inequívoca e visível, existente na sociedade sul-africana atual. A questão linguística é crucial para que os sul-africanos negros possam quebrar o ciclo da exclusão e ascenderem, socialmente e economicamente, numa sociedade emergente que pertence ao BRICS, a associação internacional composta pelas cinco maiores economias emergentes: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Não basta a implementação de programas como o *Black Economic Empowerment (BEE)*³² se a população não possuir as ferramentas necessárias para poder integrar plenamente as várias vertentes da sociedade, na qual o domínio do inglês é uma condição imperativa para que tal aconteça. Spolsky (2009:84) refere que, se por um lado se observa um aumento da centralização do inglês e uma diminuição do uso do africâner, há um aumento de visibilidade das línguas nacionais em noticiários e outros programas diários. De facto, existem canais estatais que emitem a sua total programação em três línguas indígenas mas que são direcionadas aos respetivos grupos linguísticos. Se por um lado têm a vantagem de divulgar e preservar as línguas e culturas locais, por outro, não contribuem para alterar o estatuto que cada uma ocupa na sociedade, pois a realidade mostra que cada cultura continua a viver longe das metrópoles e dos centros de poder e decisão.

Outra questão, também relevante, refere-se ao facto de a hipótese de destacar uma língua local, entre outras línguas nacionais, poder ser interpretado como uma estratégia para colocar essas mesmas línguas em posição de desvantagem, como refere Cooper (1989:181), e o uso de várias línguas, revela-se,

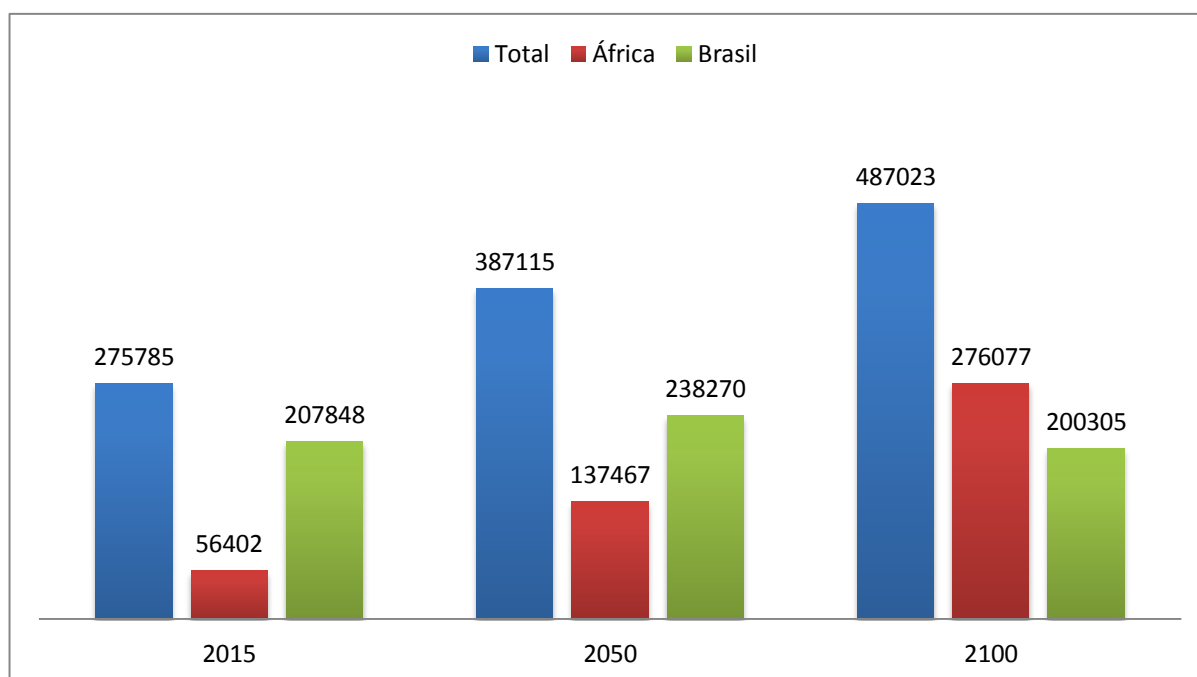
³² *Act No 53, 2003 – “... in order to promote the achievement of the constitutional right to equality, increase broad-based and effective participation of black people in the economy and promote a higher growth rate, increased employment and more equitable income distribution; and establish a national policy on broad-based black economic empowerment so as to promote the economic unity of the nation, protect the common market, and promote equal opportunity and equal access to government services.”*

por outro lado, impraticável. A este facto acresce que as lacunas de implementação de *corpus planning* nas línguas nacionais e de standardização (estabilização) das regras gramaticais, de *acquisition planning* na Educação, o *status* atribuído ao inglês que ocupa o lugar de língua oficial, de língua de comunicação nacional e internacional, língua de negócios, língua de ensino e língua franca, explicam a razão pela qual os propósitos estabelecidos pela Constituição sul-africana, não se refletirem na prática. A *social change*, veiculada por Cooper e que resulta de todos os outros processos de planeamento linguístico aliado à implementação de políticas de outra ordem, revela-se um processo complexo do qual não se vislumbram, a curto prazo, efeitos positivos significativos para a maioria da população negra do país, pois como o autor afirma, são muitos os fatores que conduzem a uma mudança social, variados e interrelacionados (1989: 168). O pós-*apartheid* facilitou a circulação de pessoas e bens (sobretudo de outros países africanos), número que tem vindo a aumentar gradualmente. Em 2015, a população imigrante residente em África do Sul, representava mais de 5% da população total. Atualmente esse número é superior e, embora ainda não haja números concretos, prevê-se que tenha duplicado. Moçambique e Zimbabué são os países de origem de uma grande parte da população imigrante pós-*apartheid*. Um fator de mudança social, apontado por Cooper, é o aumento populacional, a taxa de natalidade entre casais de diferentes nacionalidades e a difusão cultural, sem a qual é improvável a disseminação linguística.

A língua portuguesa ocupa um lugar de especial relevância no espaço da África Austral, área do continente africano, cujo impacto da língua incide sobre cerca de 50 milhões de pessoas (equivalente ao número da população total da África do Sul), dos atuais 56 milhões em todo o continente (20% do total de falantes de português em todo o mundo). Segundo as previsões da ONU, até ao final do século, o número de falantes de português, em todo o continente africano, será aproximadamente cinco vezes superior, ultrapassando o número de falantes no Brasil (que atualmente representa 75% do número de falantes total), e passando a ser África, a região do globo onde mais se falará a língua portuguesa (57%).

Segundo a mesma fonte, até 2050, um terço da população jovem mundial será africana e, até ao final do século, a população de África representará 40% da humanidade. Segundo o Novo Atlas da Língua Portuguesa, “O português tornar-se-á uma das línguas dominantes no continente africano, a par do inglês e do árabe.”

Gráfico 16 - Falantes de português em 2015 e projeção para 2050 e 2100 (totais em milhares)³³



Tendo em conta estes dados e à medida que os laços políticos e económicos no seio da SADC (*Southern African Development Community*) se reforçam, é perceptível o interesse crescente da poderosa “locomotiva” da comunidade de países referida, a África do Sul, pela Língua Portuguesa, uma das línguas oficiais da SADC, a par do inglês e do francês. Segundo Ricoca Freire, atualmente, existe um plano integrado e consistente para o ensino da língua portuguesa neste país. O objetivo já

³³ Fonte: Novo Atlas da Língua Portuguesa (2016)

não é, apenas, responder à legítima procura de ensino da língua por parte da comunidade portuguesa residente.

“...mas sim de manter, alargar e aperfeiçoar um programa de ensino que tanto possa satisfazer as expectativas dos portugueses, luso-sul-africanos ou lusodescendentes na RAS [República da África do Sul] - que estão, aliás, longe de ser os seus principais destinatários e beneficiários - como também, e sobretudo, responder à crescente procura do ensino de português no país.”

(Ricoça Freire: 2015)³⁴

Plano esse que passa pela expansão e integração da língua portuguesa no currículo escolar sul-africano e, para tal, a formação de professores sul-africanos, aptos a lecionar a língua portuguesa. Os atuais 18 professores da rede EPE, na África do Sul, são um número reduzido e muito limitado para o primeiro objetivo, dificultado as ações da coordenação EPE, nesse sentido. O número de escolas integradas está limitado ao número de professores disponíveis, pois não é possível acumular duas escolas neste regime, devido à sobreposição de horários. Implica também, uma redução acentuada das escolas onde o português é lecionado como disciplina extracurricular, principalmente no ensino secundário (10.º - 12.º ano), devido à carga horária do currículo SAL (5 horas letivas semanais). Por outro lado, só muito recentemente se tem assistido a uma estabilização do corpo docente da rede, incluindo o leitorado, (desde a revisão do regime jurídico do EPE em 2016) e assim, a possibilidade da coordenação de ensino poder garantir novos compromissos e protocolos com escolas e universidades, bem como a continuidade dos já existentes. As licenciaturas em português nas universidades sul-africanas estão em curso, numa das quais, em regime *blended learning* (regime presencial e *online*), pioneiro nesta universidade, e modelo para outras línguas. A extensão deste projeto ao nível do ensino secundário, em regime paralelo/complementar, está a ser ponderada, sobretudo para os alunos *Matric*, cujo programa requer uma carga

³⁴ Por motivos de agenda, não foi possível fazer uma entrevista ao atual embaixador em funções desde dezembro de 2017, Dr. Manuel Carvalho, no sentido de conhecer a sua perspetiva relativamente a este assunto.

horária exigente. No entanto, não basta termos alunos que concluem licenciaturas em português e, com isso, esperar que o ensino da língua portuguesa, lecionado por sul-africanos, se expanda por si mesmo. É necessário que seja dada formação, apoio e acompanhamento pedagógico e didático contínuo (formação que não consta nas licenciaturas em línguas) aos novos licenciados e, acima de tudo, à semelhança do que acontece com os professores de francês, que lhes sejam criadas as oportunidades para a prática docente do ensino da língua portuguesa que, segundo as previsões referidas anteriormente, revelam ter um potencial acentuado. A atribuição de bolsas a estudantes de português, no ensino superior, seria pertinente para atrair bons alunos, nomeadamente, aqueles que concluem o exame *Matric* de português. O atual e futuro impacto da língua portuguesa na África do Sul, demonstrado ao longo desta dissertação, são indicadores dos potenciais alunos *Matric* de português:

- É a língua não oficial mais falada da população emigrante residente.
- É a língua de origem da maior comunidade europeia residente.
- É língua oficial da SADC, a par do inglês e francês.
- É língua oficial da UA, a par do inglês, francês e árabe.
- É a língua não oficial que, até ao final do século, mais se falará no continente africano, a par do árabe.

Estes dados confirmam que a disciplina de português tem todas as condições para passar a ser a disciplina SAL mais estudada na África do Sul, e conseqüentemente, com o maior número anual de alunos *Matric*. Atualmente, esse número é cerca de um terço dos alunos *Matric* de alemão e um sexto dos de francês. O potencial da língua portuguesa, neste país, em nada é inferior ao da língua francesa (bem pelo contrário), e por isso, uma rede equivalente de docentes (250) teria condições para superar os atuais 21 000 alunos de francês, no ensino secundário. Os exames *Matric* de francês, alemão ou italiano, segundo o coordenador de ensino, “são concebidos sem a preponderância da literatura e da análise e interpretação literárias constantes nos de português...” Ao contrário dos de português, permitem que os alunos que

iniciem o nível A1, no ensino secundário, obtenham sucesso no exame de 12.º ano. Foi iniciada, no presente ano, uma revisão dos exames de português, para que haja igualdade de circunstâncias.

“Esta revisão é determinante para que se consolide as inscrições de luso-sul-africanos e de sul-africanos de todas as origens nos 3 últimos anos de escolaridade do ensino secundário (integrado e paralelo) e para que se aumente substancialmente o número de participação nos exames nacionais sul-africanos (*Matric*).”

(Gomes da Silva)

Os resultados obtidos, no inquérito a alunos do ensino secundário, corroboram o potencial número de aprendentes referido. Os laços culturais e familiares, bem como o valor no mercado de trabalho, enquanto motivações que se destacam pelos alunos, na escolha de uma segunda língua, vão ao encontro dos indicadores potenciais da língua portuguesa. O mesmo se evidencia ao nível do ensino básico, quando verificamos que a principal razão dos alunos aprenderem uma segunda língua adicional é a questão cultural/hereditária: a comunidade portuguesa é uma das mais relevantes comunidades estrangeiras residentes da sociedade sul-africana, e o português é a língua não oficial com maior número de falantes, da população imigrante residente. Embora a comunidade árabe seja estatisticamente a maior, não é expectável que o ensino da língua árabe se expanda fora da ampla rede de escolas islâmicas já existente, com mais de 20 000 alunos.

O sucesso das escolas internacionais alemãs e francesas na África do Sul, bem como da escola grega, revela que a existência de escolas internacionais portuguesas, em moldes semelhantes, seriam bem-sucedidas, economicamente rentáveis e pertinentes para afirmação da língua portuguesa nesta sub-região. Gomes da Silva refere que, “...temos registado no último ano um maior interesse por parte de grupos de pais luso-sul-africanos que os filhos aprendam português, mesmo que eles próprios já não o falem fluentemente... o português não é mais língua de herança ou falada em casa.” No entanto, muitos pais têm dificuldade em conciliar as aulas de português dos filhos, em regime paralelo/complementar, com os seus horários: ora por sobreposição de outras atividades dos filhos (nomeadamente os

desportos), ora pela sobrecarga escolar. Além disso, as aulas de português, em regime integrado, não são compatíveis com alunos que não sejam da escola em questão. Desta forma, a existência de escolas internacionais, num formato bilingue (português e inglês), permitiria, não só dar resposta a estes pais, e assim recuperar a língua portuguesa na comunidade lusodescendente; mas também que os filhos dos atuais imigrantes, falantes de português, mantivessem a língua portuguesa como língua materna/herança, e que tal perdurasse nas futuras gerações, contrariamente ao que aconteceu na comunidade portuguesa. Muitos dos alunos, nestas circunstâncias, têm dificuldade em afirmar as suas capacidades cognitivas, em várias áreas, devido à barreira da língua. São alunos que chegam a África do sul durante o seu percurso escolar, sobretudo de Angola e Moçambique, muitas vezes de uma classe socioeconómica média/alta, cujos pais procuram dar uma educação/formação de qualidade aos seus filhos. No entanto, mesmo as mais privilegiadas escolas privadas sul-africanas, que muitas vezes estes alunos frequentam, não dão resposta a tais dificuldades. Para além dos motivos já referidos, uma escola internacional bilingue de português e inglês, permitiria não só elevar o sucesso escolar dos alunos que têm o português como língua materna, mas também proporcionar que, falantes de língua portuguesa de excelência, ocupassem lugares de excelência e de relevo em diversas áreas da sociedade futura da África do Sul.

Rui Azevedo afirma que “... é perceptível um interesse crescente na língua portuguesa... O interesse demonstrado pelo público em idade adulta encontra resposta nas parcerias estabelecidas com as *Alliance Française*...” Gomes da Silva salienta que tal é cada vez mais claro por parte das classes políticas, pelos grupos económicos e o setor empresarial, pelo setor académico e cultural, bem como pela população geral. Refere ainda, como objetivos da coordenação de ensino ao nível da educação de adultos, os seguintes:

“Aumentar o número das inscrições nos cursos de Português oferecidos nas *Alliance Française* de Pretória, de Joanesburgo, do Cabo de Durban e alargar a cobertura da região, ao abrigo de Protocolos de Cooperação com o Camões, I.P., bem como para funcionários de organizações governamentais e não governamentais, tais como com os Ministérios dos Negócios Estrangeiros, da Administração Interna, dos Parlamentos, das Agências de Desenvolvimento Económico e de Investimentos e da Polícia.”

(Gomes da Silva, 2018)

Porém, a reduzida disponibilidade e compatibilidade dos horários dos docentes, para lecionarem estes cursos, bem como a existência de uma única sala para o ensino de português nas instalações das *Alliance Française* (não permitindo que hajam cursos em simultâneo) limitam e condicionam a resposta a esta procura. A prioridade pelo número de alunos por curso impede ainda que, muitas vezes, os alunos não possam progredir de nível de proficiência, uma vez que o número de alunos por curso tende a reduzir com a progressão, deixando-os em suspenso, em lista de espera, e, muitas vezes, sem resposta. Sendo o ensino em idade escolar uma prioridade da tutela do EPE, assim como o número de alunos, o ensino de adultos está em segundo plano na gestão e racionalização dos recursos humanos da coordenação, reforçado pelo facto do número de alunos por curso, neste tipo de ensino, ser normalmente inferior. Esta situação não responde ao potencial da língua portuguesa, nem dignifica o ensino da língua, e conseqüentemente a imagem do Camões I.P., que contrasta assim com o ensino de outras línguas não oficiais, nomeadamente o francês pela *Alliance Française*, o alemão pelo *Goethe Institut*, bem como o italiano pelo instituto *Dante Alighieri*.

“... a distância entre as metas propostas e o consumir das propostas estratégicas que têm marcado os documentos orientadores das atividades do Instituto Camões, acabam por mostrar que um dos fatores que impediram um maior dinamismo e um aproveitar mais marcante, de um ciclo favorável ao desenvolvimento do Instituto e do seu trabalho de difusão e de promoção da língua portuguesa, foi a sua falta de capacidade para, com eficácia, alcançar os objetivos que a si mesmo impôs.”

(FILIPE, 2006: 285)

O potencial da língua portuguesa justifica que haja uma oferta do ensino da língua para adultos, com dimensões semelhantes às das línguas referidas. A análise dos resultados obtidos, no inquérito a estes alunos, reforça esta perspetiva, ao verificar-se o reconhecimento, por parte dos alunos (de um grupo sociolinguístico diversificado), do valor da língua portuguesa no mercado de trabalho e no aumento

do volume de negócios. Os dados do governo sul-africano, através do DTI (*Department of Trade and Industry*), assim o confirmam:

“Mozambique is South Africa’s third largest trade partner in the Southern African Development Community (SADC) region after Botswana and Namibia. Trade between the two countries increased from R29 billion in 2012 to R43 billion in 2016. There currently 300 South African companies operating in Mozambique.”

(DTI, 2017)

O atual modelo do ensino de adultos, através dos protocolos com as *Alliance Française*, embora tenham proporcionado os primeiros passos no ensino de adultos, semelhante ao praticado por esta instituição, não permite que o ensino de português para adultos possa crescer. É necessário que se avance para um modelo que permita afirmar o potencial da língua portuguesa. A afirmação da língua, junto de grupos económicos e de organizações governamentais, permite desenvolver e expandir relações bilaterais, valorizando a própria língua e, conseqüentemente, a economia dos países que representa. Os espaços das instalações consulares poderiam ser uma forma de expandir o ensino de adultos. Além de alargar a oferta do ensino, permitiria também rentabilizar os recursos materiais e humanos.

“A consciência da importância das línguas e culturas é fundamental para o estabelecimento duma estratégia nacional e empresarial de internacionalização. Constitui um elemento importante para a competitividade em mercados internacionais e um passo decisivo para o fortalecimento das exportações de cada empresa.”

(SALOMÃO, 2007: 326)

Independentemente das estratégias que venham a ser utilizadas no planeamento de aquisição da língua, nos diferentes níveis de ensino, é urgente um aumento de docentes, para que o planeamento linguístico da língua portuguesa acompanhe a evolução da sociedade sul-africana. As licenciaturas de português em curso, em universidades sul-africanas, são um passo nesse sentido. No entanto, ao nível do ensino superior, também é necessário a criação de mestrados e doutoramentos para dignificar o português como disciplina académica. Tal já acontece em todas as línguas europeias não oficiais. Conforme verificado nos

resultados dos inquéritos, os estudantes de português, no ensino superior, reconhecem o valor que a língua poderá ter no seu futuro.

Segundo Rui Azevedo, a integração do ensino do português nas escolas sul-africanas “...só será sustentável com o recurso a docentes locais, formados na África do Sul e contratados diretamente pelas escolas ou pelo Ministério da Educação sul-africano.” Embora haja “...uma abertura do Ministério da Educação da África do Sul... reconhecendo a importância de desenvolverem o ensino do português... no ensino secundário público, como disciplina de opção” (Gomes da Silva), não é expectável que o Estado sul-africano o suporte, financeiramente, tendo em conta a conjuntura socioeconómica do país, assim como a sua política de língua, de africanização e de afirmação das línguas oficiais. Por sua vez, o Estado português não tem a capacidade financeira da China, para fazer um plano de integração da língua no ensino público, como o que foi feito em relação ao chinês. No entanto, tendo em conta a dimensão da língua portuguesa na África Austral e a sua projeção para o futuro (e porque a língua é propriedade de quem a fala), seria pertinente o envolvimento da CPLP neste processo, bem como em todo o processo de expansão e afirmação da língua portuguesa na África do Sul, com “...uma política linguística desejavelmente aceite por todo o bloco lusófono...” (FILIPE, 2006:2). A declaração constitutiva da CPLP refere que a língua portuguesa “é um meio privilegiado de difusão da criação cultural entre os povos que a falam e de projeção internacional dos valores culturais, numa perspetiva aberta e universalista.” Refere ainda que é imperativo “encarecer a progressiva afirmação internacional do conjunto dos Países de Língua Portuguesa...” Uma ação em unísono, não só facilitaria a difusão da língua, como acrescentaria valor à língua portuguesa, incluindo junto do Estado sul-africano, enquanto língua africana, e materializando o mote da coordenação EPERAS (Ensino do Português no Estrangeiro na República da África do Sul): “*Think Africa Learn Portuguese*” (ver anexo IX).

“...é de extrema pertinência reforçar a cooperação com os países de língua oficial portuguesa, seja em termos da nossa relação bilateral, seja através da CPLP, que importa dinamizar com mais investimento e iniciativa política dos diferentes governos. Esta cooperação deve ser transversal, devendo ser acompanhada por uma estratégia

que abranja diferentes áreas como a cidadania, a economia, a cultura, o ensino e o património.”

(Programa do XXI Governo, 2015:249)

Bibliografia

AA. VV. (2004). *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. Actas, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Portugal.

ANNAMALAI, E. (2003). *Reflections on a Language Policy for Multilingualism*. Language Policy 2: 113–132, Kluwer Academic Publishers.

ACT NO. 27 of 1996, de 16 de abril – National Education Policy.

ACT NO. 15 of 2011, de 19 de setembro – Basic Education Laws Amendment Act.

AFRICAN STUDIES ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE, (2013). *Why Are More African Countries Adopting English As An Official Languages?*, Baltimore. Acessível em:
<https://www.booksforafrica.org/assets/documents/2013-ASA-Conference---English-Language-in-Africa-PAPER.pdf>.

ALEXANDER, Neville (2003). *Language Education Policy, National and Sub-National Identities in South Africa*, University of Cape Town.

ALEXANDER, Neville (2004) *The Politics of Language Planning in Post Apartheid South Africa*, University of Cape Town.

AUSGREEKNETWORK (s.d.) *Hellenes Around The Globe*. Acessível em:
http://ausgreeknet.com/ausgreeknet_net/greeksaroundtheworld2.htm

BEAVEN, Carin (2017). *Which foreign languages can my child learn at school in SA*. Parent24, 24 de outubro. Acessível em: <https://www.parent24.com/Learn/High-school/should-my-child-learn-a-foreign-language-at-school-20160603>

BLACK ECONOMIC EMPOWERMENT. Acessível em:
<http://www.southafrica.info/business/trends/empowerment/bee.htm#objectives>

BALFOUR, Robert J. (2005). *A New Journey With Old Symbols*. In Vic Webb & Theodorus du Plessis (Ed.). *The Politics of Language in South Africa* (pp. 1-13). Pretória: Van Schaik Publishers.

BRANDÃO, Junito de Souza (2001). *Mitologia grega*. Volume I, 16ª ed. Petrópolis: Editora Vozes

BRON, Agnieska (2003), From an immigrant to a citizen - Int. J. of Lifelong Education, Vol. 22, N.º 6 (November–December), 606–619. Taylor & Francis Ltd.

BUSINESSTECH (2016). *Mandarin in South African schools moves forward*. BusinessTech, 16 de março. Acessível em:
<https://businessstech.co.za/news/general/117044/mandarin-in-south-african-schools-moves-forward/>

CALVET, Louis-Jean (2002). *Le marché aux langues - Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris, Plon, França.

CALVET, Louis-Jean (2007). *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial.

COMPANY THE ITALIAN WORLD (s.d.) *Italiani in Africa*. Acessível em:
<http://theitalianworld.portfolik.com/italiani-in-africa.html>

COOPER, Robert L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Nova Iorque: Cambridge University Press.

COSTA, Fernanda (2010). “PROLÍNGUA: Projeto Regional da Língua Portuguesa na África Austral”, in Carlos Reis (Coord), Ana Paula Laborinho, Isabel Leiria, Mário Filipe e Fátima Pinheiro (orgs.), *A Internacionalização da Língua Portuguesa. Para uma política articulada e de promoção e difusão*, Lisboa: Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (GEPE), 49-65.

CUNHA, Luciana Lima da (2012). Reflexões da Era Apartheid e Pós Apartheid na Comunicação Contemporânea. Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo. Acessível em:
<http://www.pordentrodaafrica.com/wp-content/uploads/2014/05/Monografia-Reflex%C3%B5es-da-era-apartheid-e-p%C3%B3s-apartheid-Luciana-Lima-.pdf>

DE SWAAN, Abram (2001). *Words of the World*. Cambridge: Polity Press.

DIÁRIO DA REPÚBLICA (2008), Resolução do Conselho de Ministros n.º 188/2008, 27 de Novembro, 1.ª série - N.º 231, pp. 8525.

DIÁRIO DA REPÚBLICA (2012). Ministério dos Negócios Estrangeiros, Decreto-Lei n.º 21/2012, de 30 de janeiro.

DTI (2017). *Time to Increase Trade and Investment with Mozambique is now*, 28 de agosto. Acessível em: <http://www.dti.gov.za/editmedia.jsp?id=4174>

EXPRESSO (2016), “*Será em África que teremos mais falantes de português*”, 1 de outubro. Acessível em <http://expresso.sapo.pt/cultura/2016-10-01-Sera-em-Africa-que-teremos-mais-falantes-de-portugues#gs.7PLRvQo>

FILIPE, Mário (2006). *Promoção da Língua Portuguesa no Mundo: Hipótese de Modelo Estratégico, DLCP*, Repositório Universidade Aberta, Lisboa. Acessível em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/777>

FILIPE, Mário (2008). *Cidadania Europeia e Direitos Linguísticos e Culturais - Atas da 11.ª Conferência Internacional da Academia Internacional de Direito Linguístico*, 16-19 de julho, Lisboa, Portugal.

FUNDAÇÃO LUSO-AMERICANA (2007). *Relatório da Reunião de trabalho da Promoção da Língua Portuguesa no Mundo*. Northridge: Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, 5 de novembro.

GAMIET, Fowzia (2015) *Mandarin: Second Language for South Africa’s curriculum*. Africa News, CA Global Headhunters, 30 de março. Acessível em: <http://caglobalint.com/recruitmentafrica/blog/2015/03/30/mandarin-official-second-language-for-south-africas-curriculum/>

GINSBURGH, Victor e Weber, Shlomo (2005). *Language Disenfranchisement in the European Union*. *Journal of Common Market Studies*, 43 (2): 273-286.

GOVERNMENT GAZETTE (2005) – Department of Education, 2 de julho de 2005 - N.º 27819, pp. 10.

GOVERNMENT GAZETTE (2006) – Department of Education, 18 de outubro de 2006 - N.º 29311, pp. 3.

HERMAN, Paul (2017). *Target schools to offer African language from Grade 1 in 2018*. News24, 29 de julho de 2017. Acessível em:

<https://www.news24.com/SouthAfrica/News/all-schools-to-offer-african-language-from-grade-1-in-2018-20170629>

HORNE, Fiona (2017). *The way French is taught in South Africa offers lessons in decolonisation*. The Conversation, 5 de outubro. Acessível em: <https://theconversation.com/the-way-french-is-taught-in-south-africa-offers-lessons-in-decolonisation-84090>

HULT, Francis, M.; JOHNSON, David Cassels (Editors), (2015). *Research Methods in Language Policy and Planning*. Wiley Blackwell, UK.

JOHNSON, David Cassels (2013). *Language Policy*. Palgrave Macmillan, Hampshire, England, UK.

KADT, Julia de (2005). *Language development in South Africa*. In Vic Webb & Theodorus du Plessis (Ed.). *The Politics of Language in South Africa* (pp. 40-55). Pretória: Van Schaik Publishers.

KAPLAN, Robert B. e BALDAUF Jr, Richard B. (1997). *Language Planning, from practice to theory*. Clevedon, Multilingual Matters, Reino Unido.

KAMWENDO, Gregory Hankony (2006). *No Easy Walk To Linguistic Freedom: A Critique Of Language Planning During South Africa's First Decade of Democracy*. *Nordic Journal of African Studies*, 15(1), 53-70. Acessível em: <http://www.njas.helsinki.fi/pdf-files/vol15num1/kamwendo3.pdf>

MABULE, R.D. (2011). *Languages Attitudes and Language Choice Within The Correctional Services With Reference To Pretoria Central Prison*, University of South Africa.

MALL, Munira Ahmed (2001). *Teaching of Arabic to Learners in Muslim Private Schools in South Africa and Botswana*, University of South Africa.

MASONDO, Siphosiso (2012). *Public school fees shocking – minister*. City Press, 28 de outubro. Acessível em: <https://www.news24.com/SouthAfrica/Politics/Public-school-fees-shocking-20121028>

MEDIAZOOM (2017) *Initially inaugurating the (My First Step) First Urdu Medium School in South Africa*. 4 de dezembro. Acessível em:

<https://www.mediazoon.com/initially-inaugurating-first-step-first-urdu-medium-school-south-africa/>

MINISTRY OF ARTS AND CULTURE (2011). *South African Languages Bill*, Government Gazette nº 34675, 2011. ISBN 978-1-77037-898-8. Acessível em: www.sacr.gpg.gov.za/legislation/Bills/SA%20Languages%20Bill.pdf

MINISTRY OF EDUCATION (2003). *The Development of Indigenous African Languages As Mediums Of Instruction in Higher Education*. Acessível em: <http://www.dhet.gov.za/Management%20Support/The%20development%20of%20Indigenous%20African%20Languages%20as%20mediums%20of%20instruction%20in%20Higher%20Education.pdf>.

NDTV (2014). *Indian languages to be official subjects in South African schools*. 20 de março. Acessível em: <https://www.ndtv.com/india-news/indian-languages-to-be-official-subjects-in-south-african-schools-554493>

NGCOBO, Mtholeni (2007). *Language Planning and Implementation in South Africa*. Pretoria: University of South Africa (UNISA).

O SÉCULO DE JOANESBURGO (2015). “Adoro ensinar Português e gerir pessoas, é uma paixão e adoro o que faço” – Rui Azevedo, coordenador do Ensino de Português na África do Sul. 21 de dezembro, pp.14-15.

PHILLIPSON, Robert (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford, Oxford University Press, Reino Unido.

PINA, António (2001). *Portugueses na África do Sul*. Janus, 2001. Acessível em: http://janusonline.pt/2001/2001_3_2_11.html.

POLITIKA (2013). *Dijaspora može da promeni Srbiju*. 28 de dezembro. Acessível em: <http://www.politika.rs/scc/clanak/279888/Dijaspora-moze-da-promeni-Srbiju>

POLITIKA (2014). *Srpska škola u Južnoj Africi*. 27 de abril. Acessível em: <http://www.politika.rs/scc/clanak/291249/Srpska-skola-u-Juznoj-Africi>

POTCHEFSTROOM ELECTRONIC LAW JOURNAL, J.L. Pretorius, *The Use of Official Languages Act: Diversity Affirmed?*, vol.16, nº 1, 2013. Acessível em: <http://www.saflii.org/za/journals/PER/2013/9.pdf>

PRAH, Kwesi Kwaa (2006). *Challenges To The Promotion of Indigenous Languages in South Africa*. The Center for Advanced Studies of African Society. Cape Town. Acessível em:

http://www.casas.co.za/fileassets/newscast/misc/file/204_cv_challenges%20to%20the%20promotion%20of%20indidegous%20languages%20in%20sou.pdf

RETO, Luís Antero; MACHADO, Fernando Luís; ESPERANÇA, José Paulo (2016). *Novo Atlas da Língua Portuguesa*. IN-CM, Lisboa, Portugal.

RICENTO, Thomas (2000). "Historical and theoretical perspectives in language policy and planning". *Journal of Sociolinguistics*, 4(2): 196-213.

RICENTO, Thomas (2006). *An Introduction to Language Policy, Theory and Method*. Language and Social Change. Oxford, Blackwell Publishing, Reino Unido.

RICENTO, Thomas; PELED, Yael; IVES, Peter, (Editors), (2014). *Language Policy and Political Theory*, Building Bridges, Assessing Breaches, Springer, Switzerland.

RICOCA FREIRE, António (2015). *A Língua Portuguesa na África do Sul*. Diário de Notícias, 19 de outubro de 2015. Acessível em: <http://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/interior/a-lingua-portuguesa-na-africa-do-sul-4841793.html>.

SALOMÃO, Ricardo (2007). *Línguas e Culturas nas Comunicações de Exportação: Para uma Política de Línguas Estrangeiras ao Serviço da Internacionalização da Economia Portuguesa*. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa. Acessível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1386/1/TESE.RSALOM%C3%83O.pdf>

SAPO24 (2017). *Venda da CGD na África do Sul revela "que pouco interessamos para Portugal"*, diz comunidade portuguesa. 11 de março de 2017. Acessível em: <https://24.sapo.pt/economia/artigos/venda-da-cgd-na-africa-do-sul-revela-que-pouco-interessamos-para-portugal-diz-comunidade-portuguesa>

SCHUBERT, Joachim (s.d.) *German South African Resource Page*. Acessível em: <http://www.safrika.org/>

SPOLSKY, Bernard (2009). *Language Management*, Cambridge: Cambridge University Press.

SWAAN, Abram de (2001). *Words of the World*, Cambridge, Polity Press, Reino Unido.

TEIXEIRA, Sofia Esteves (2018). *José Luis Carneiro cumpriu a promessa*. Jornal de Notícias, 6 de abril. Acessível em: <https://www.jn.pt/desporto/interior/jose-luis-carneiro-cumpriu-promessa-9240045.html>

THE FREEDOM CHARTER, ANC, Joanesburgo, 1955. Acessível em: http://www.historicalpapers.wits.ac.za/inventories/inv_pdfo/AD1137/AD1137-Ea6-1-001-jpeg.pdf

TSHOTSHO, Baba P. (2013), *Mother Tongue Debate and Language Policy in South Africa*. Internatinal Journal of Humanities and Social Science, vol.3, nº 13, July 2013. Acessível em: www.ijhssnet.com/journals/Vol_3_No_13_July_2013/5.pdf.

TSHIPE, Lerato (2017). *Teaching Chinese a class act in schools*. Pressreader, 7 de março. Acessível em: <https://www.pressreader.com/south-africa/pretoria-news/20170307/281621010128200>

UNISA, *Language Policy*, Pretoria, 2016. Acessível em: http://www.unisa.ac.za/static/corporate_web/Content/Colleges/CGS/documents/LanguagePolicy_rev_appr_Council_28042016.pdf

UNITED NATIONS, *Mandela International Day*. Acessível em: <http://www.un.org/en/events/mandeladay/apartheid.shtml>

XIAO, Xiu (2016). *“Comparing Free Chinese immigration to South Africa in the 20th century: Survival and Opportunity”*. Master in Economic History. Cidade do Cabo: University of Cape Town. Acessível em: <https://open.uct.ac.za/handle/11427/23781>

XXI GOVERNO CONSTITUCIONAL (2015), *Programa do XXI Governo Constitucional 2015-2019*. Acessível em: <https://www.portugal.gov.pt/ficheiros-geral/programa-do-governo-pdf.aspx>

Webgrafia

<http://www.ams-sa.org/>

<https://ccmm.madeira.gov.pt>

<http://www.chinesecio.com/>

<http://www.chinese-embassy.org.za>

<https://www.cplp.org/>

<https://www.daad.org.za>

<http://www.dhet.gov.za>

https://europa.eu/capacity4dev/evaluation_guidelines/minisite/en-project-and-programme-evaluations

https://europa.eu/capacity4dev/evaluation_guidelines/minisite/en-methodological-bases-and-approach/evaluation-tools/survey

<http://www.education.gov.za/>

<https://www.goethe.de>

<http://www.gov.za/>

<http://www.ieb.co.za/>

<http://www.ifas.org.za>

<http://www.iom.int/>

<http://www.instituto-camoes.pt/>

<http://kingdavid.org.za/>

<http://www.ladante.co.za>

<http://www.muslim.co.za>

<http://www.parlamento.pt/>

<http://www.sabje.co.za/>

<http://www.saheti.co.za>

<http://saili.org.za>

<http://section27.org.za>

<http://www.statssa.gov.za>

<https://www.surveysystem.com/sdesign.htm#design>

www.svetisava.org.za/

<https://za.ambafrance.org>

ANEXOS

Anexo I - Breve cronologia de eventos marcantes de 1902 a 1996

1902 – É assinado o tratado de paz que põe fim à guerra *anglo-boer*.

1909 – É proclamada a primeira constituição apesar da contestação da maioria da população negra.

1910 – É criada a União Sul-Africana.

1911 – A “Lei do Trabalho para os Nativos” proibia a quebra do contrato de trabalho por parte dos trabalhadores negros. É ainda promulgada a “Lei da Igreja Reformada Holandesa” que proibiu os negros de se tornarem membros da igreja.

1913 – A “Lei da Terra” dividiu a África do Sul em zonas onde brancos ou negros podiam possuir terra. Os negros, 2/3 da população, ficaram com 7,5% da terra enquanto os brancos, 1/5 da população, ficaram com 92,5% da terra. Os *coloured* não tiveram direito à posse de terra. Os negros só por razões laborais podiam sair das suas terras.

1917 – O termo *apartheid* é referido, pela primeira vez, num discurso do general Jan Smuts.

1919 – O general Jan Smuts torna-se Primeiro-ministro da União Sul-Africana.

1931 – Promulgação do Estatuto de Westminster que reconhece à União Sul-Africana total independência do Reino Unido.

1948 – O Partido Nacional sobe ao poder e permanece até 1994. Instauração do regime *apartheid*.

1950 – É promulgada a “Lei do Registo Populacional” que dividia a população em quatro grupos raciais: branco, mestiço, asiático e negro africano. Foi também introduzida a obrigatoriedade do uso de um Passe que controlava os movimentos dos indivíduos. Ainda neste ano, as Nações Unidas iniciam a campanha contra o regime.

1951 – A “Lei das Áreas de Grupos” fixava geograficamente as populações e legitimava a remoção forçada de grupos de uma zona para outra.

1953 – É criada a “Lei da Conservação das Diversões Separadas” que demarcava o acesso a transportes, praias, escolas, faculdades, etc.

1961 – Promulgação da República da África do Sul, após referendo sobre saída da *Commonwealth*, devido às críticas internacionais ao regime.

1976 – Manifestação dos estudantes no Soweto contra a introdução do *africâner* como língua de ensino – 176 mortos (número oficial), 700 mortos (número estimado).

1989 – As Nações Unidas lançam a “Declaração sobre o *Apartheid* e as suas Consequências Destrutivas na África Austral” (Resolution A/RES/S-16/1), apelando a negociações para terminar o *apartheid* e estabelecer uma democracia multirracial.

1994 – O ANC (*African National Congress*) vence as primeiras eleições democráticas e Nelson Mandela é eleito Presidente da África do Sul.

1996 – Promulgação da atual Constituição da África do Sul.

Anexo II – Portuguese SAL: Prescribed Works

PORTUGUESE SECOND ADDITIONAL LANGUAGE

PRESCRIBED WORKS

NATIONAL SENIOR CERTIFICATE 2018

A. SHORT STORIES:

1. O Jantar do Bispo, Sophia de Mello Breyner
2. Vavó Xixi e seu neto Zeca Santos, Luandino Vieira
3. A Bela e a Fera ou A Ferida grande demais, Clarisse Lispector

B. POEMS:

1. Ser Tudo, Maria Eugénia Frazão
2. Depoimento, Miguel Torga
3. de um menor abandonado ..., Edilberto di Carvalho
4. Entre os lagos, Paula Tavares
5. mestiçagem, Delmar Maia Gonçalves
6. Anti-delação, Vasco Cabral
7. Soneto à Liberdade, Manuel Lopes

Anexo III – Learner File

SBA: LEARNER FILE [100]

Each candidate must keep a SBA file of written work expressed in Portuguese and assessed by the teacher. It must include a variety of tasks representative of the candidate's work. The SBA file submitted must consist of exactly TEN representative pieces of work, all to be written in Portuguese:

FIVE tasks, THREE tests written during the year, and the **Preliminary Examinations**.

The work must correspond to the following categories:

SECTION A Tasks [50]

THREE pieces written under **controlled conditions** (200-300 words). These pieces must display the use of a variety of assessment forms. These should be done in class but candidates may use dictionaries and texts (authentic documents, literary texts, etc.). Each piece is for 10 marks; the weighting for this section is 30 marks. (30)

TWO pieces of **extended writing** (300-350 words), which should be **edited once** by the candidate. Both the original, with errors underlined and coded but not corrected by teacher, and the final version, assessed by the teacher, must be submitted. Each piece is for 30 marks but the weighting of this section is 20 marks. (20)

Of the above (pieces written under controlled conditions and extended writing pieces), **ONE** piece may have used a literary text as a point of departure, drawn from the prescribed literature texts. Teachers should also consider other media such as music, film, television, advertisements, articles, reports, etc. as a springboard for creative writing.

SECTION B Tests [30]

A selection of **THREE** tests that reflect the outcomes required in the final examination (as in Paper I and II). The tests must cover a range of outcomes. The weighting of this section is 30 marks.

SECTION C Preliminary Examinations [20]

Both Paper I and Paper II must be included. Each paper is out of 100 marks but the weighting of this section is 20 marks. (2 x 10)

Preliminary Examinations must be based on original material and not taken from previous IEB examination papers.

For more details, see the Content section of the SBA: Learner File Guidelines.

Each candidate will be required to present his/her learner file in a special folder for assessment by the teacher and subsequent submission to the IEB for moderation purposes by 31 October each year.

Please note that candidates who do not submit pieces corresponding to the specified categories may be given no marks for this assessment or penalised in other ways at the discretion of the IEB.

1. Schools must certify that all work in each folder is the candidate's own work. This does not imply that all exercises must be done under test conditions or that homework may not be included, only that the school must be confident that the work has not been unduly influenced by others.
2. All work in the folder must be assessed by the teacher and given a mark. It is important to note that the pieces of work in each folder should, as a whole, give a representative picture of the ability, aptitude and application of the candidate.
3. Each candidate will be given a total mark by the teacher, expressed as a percentage. Where, in the opinion of the school, an aggregate mark does not adequately reflect the ability, aptitude and application of the candidate, the school must motivate an alternative mark.
4. In addition to completing the mark sheet provided, e.g. APPENDIX 2 each school must prepare a mark sheet giving the examination number and aggregate mark (%) of each candidate in rank order, e.g. APPENDIX 4 (still to be included). This must be included in the teacher's file.
5. The IEB will arrange for moderation of a sufficient number of folders to take place to determine whether the marks submitted for individual candidates or for the group as a whole should be accepted, scaled in some way, or re-marked in their entirety.
6. A teacher's file must be submitted for each centre. It will indicate how the centre tackled the Learner File, e.g. stimulus material, questions, rubrics, tests and exam papers).

Anexo IV- Entrevista ao Coordenador de Ensino de Português na África do Sul (2010–2016), Dr. Rui Azevedo

Pretória, 27 de maio de 2016

1. Há quanto tempo existe a rede de Ensino do Português na África do Sul. Como começou e com que objetivos?

O atual modelo de Ensino de Língua Portuguesa caracteriza-se pela opção do Estado Português, tomada a partir de 1979, de passar a fornecer diretamente os docentes para o ensino da língua nas escolas públicas e privadas locais, tendo cessado o apoio às aulas de língua existentes nas coletividades da comunidade portuguesa. Este modelo permitiu a difusão da língua a outros universos de falantes que não apenas os luso-descendentes.

2. Atualmente, como é constituída esta rede na África do Sul?

- 18 professores do ensino básico e secundário;
- 4 leitores;
- 2 docentes universitários ao abrigo de protocolos de cooperação.

3. Qual é o papel do Camões I.P. neste contexto?

- a) Assegurar a articulação entre os diferentes níveis de ensino dos Cursos de Língua e Cultura Portuguesa reforçando sinergias na utilização de recursos disponíveis.
- b) Criar condições favoráveis ao aumento e melhoria de resultados da aprendizagem da língua e da cultura portuguesas.
- c) Promover a integração do ensino da língua portuguesa nos sistemas de ensino dos países da rede.
- d) Promover o ensino da língua portuguesa, num contexto multicultural, através de Centros de Língua em Joanesburgo, Pretória, Cidade do Cabo e Durban.
- e) Assegurar a qualidade e continuidade do ensino da língua portuguesa nas instituições de ensino superior da África Austral, nomeadamente naquelas onde existem Leitorados do Camões IP e/ou Centros de Língua Portuguesa/Instituto

Camões, tendo em conta a necessidade crescente de formação científica e pedagógica de professores de língua portuguesa na África Austral, a necessidade de formação de tradutores e intérpretes na região, a necessidade de ampliação do quadro docente das Secções/Departamentos de Estudos em Língua Portuguesa na mesma região e a intenção de reforçar os programas de cooperação na área da formação de professores, tradutores e intérpretes, em parceria, o ensino e a divulgação da língua portuguesa.

- f) Organizar e desenvolver atividades de promoção e difusão da língua e da cultura portuguesas, designadamente entre os países que integram a rede de ensino, em articulação com a rede cultural da zona geográfica.
- g) Garantir a elaboração dos planos de atividades anuais e a avaliação do seu nível de execução pelos diferentes intervenientes.

4. Quais são os objetivos, a médio e longo prazo, para a rede neste país?

- a) Proceder à (re) elaboração da rede escolar, de modo a servir as comunidades onde se encontra interesse pelo ensino da LP e onde se concentra a Comunidade Portuguesa.
- b) Acompanhar os leitorados onde se formam quadros locais para a via de ensino e/ou para a via da Tradução, Interpretação de Conferências.
- c) Elaborar e executar atividades articuladas entre a estrutura de coordenação e a rede diplomática e consular, no âmbito da promoção e difusão da língua e cultura portuguesas.
- d) Desenvolver e implementar mecanismos favoráveis à modernização e uso de ferramentas interativas nos sistemas de informação e comunicação no quadro do Sistema Integrado de Informação do Camões IP.
- e) Propor e implementar estratégias que conduzam a uma melhoria de competência e qualificação dos colaboradores com base em ações de formação desenhadas pela estrutura de coordenação em articulação com o Camões IP.

5. Numa perspetiva política, o que motiva Portugal a investir no ensino da Língua Portuguesa na África do Sul?

A língua portuguesa ocupa um lugar de especial relevância no espaço da África Austral. Neste contexto, a sua promoção vai de encontro a um interesse natural, que cresce à medida que os laços políticos e económicos no seio da SADC se reforçam.

Na África do Sul, é perceptível um interesse crescente pela língua portuguesa. A sua promoção passará sempre por uma estratégia combinada, com recurso a parcerias e cautelosa gestão dos escassos recursos disponíveis. O interesse demonstrado pelo público em idade adulta encontrou resposta nas parcerias estabelecidas com as *Alliance Française*, num projeto autossustentável financeiramente e gerador de receita.

Quanto ao ensino em idade escolar, convirá reconhecer a evolução para um sistema preferencial de regime integrado. No entanto, torna-se necessário olhar ainda mais longe. E perceber que, mesmo o ensino integrado, a longo prazo, só será sustentável com o recurso a docentes locais, formados na África do Sul e contratados diretamente pelas escolas ou pelo Ministério da Educação sul-africano.

Para isto será necessário

- (i) a promoção nos próximos anos de um modelo de ensino integrado que se generalize e torne o ensino paralelo uma exceção;
- (ii) a promoção ao longo dos próximos anos de um diálogo com as autoridades sul-africanas para a generalização do ensino de língua portuguesa no país;
- (iii) a aposta na formação de docentes locais que mais facilmente serão contratados diretamente pelo sistema público sul-africano;

Após estes esforços, iniciar-se-ia uma fase de gradual massificação do ensino da língua portuguesa na região, através dos docentes contratados localmente, acompanhada de uma regressão progressiva do papel leccionador do Instituto Camões nos cursos em regime integrado.

Deste modo será possível limitar, dentro de 15 a 20 anos, o papel do Instituto Camões na África do Sul ao de certificador, formador de docentes e prestador de apoio pedagógico.

Esta estratégia, se bem sucedida, será ainda a garantia natural para que a comunidade luso descendente continue a falar a língua portuguesa e a possuí-la como elemento constitutivo da sua identidade.

Anexo V - Entrevista ao Coordenador de Ensino de Português na África do Sul, Dr. Carlos Gomes da Silva

Pretória, 5 de fevereiro de 2018

1. Atualmente, quais são as motivações dos alunos que aprendem português nos diferentes níveis de ensino?

Há um interesse crescente e uma tomada de consciência cada vez mais clara por parte das classes políticas, do empresariado, dos meios académicos e culturais, dos grupos económicos e dos investidores, bem como da população em geral, sobre a importância do Português como língua global e, sobretudo, como língua regional, a segunda mais usada, a seguir ao inglês nesta sub-região.

Não obstante a política de africanização e, no caso da África do Sul, com 11 línguas oficiais em que há uma compreensível resistência ao ensino de línguas estrangeiras, tem havido uma abertura do Ministério da Educação África do Sul e dos restantes países, reconhecendo a importância de desenvolverem o ensino do Português como “segunda língua adicional”/língua estrangeira no Ensino Secundário público, como disciplina de opção, para prepararem as novas gerações para a sua mobilidade no mundo global e entrarem/competirem nos mercados (de trabalho) de Angola e de Moçambique, bem como de Portugal e do Brasil.

Nos países cobertos por esta Coordenação, apenas a África do Sul tem uma importante comunidade lusodescendente (cerca de 400.000). Temos registado no último ano um maior interesse por parte de grupos de pais luso-sul-africanos que os filhos aprendam português, mesmo que eles próprios já não o falem fluentemente. Notar-se-á que, para a grande maioria dos lusodescendentes (de 3ª, 4ª e 5ª gerações), o Português não é mais língua de herança ou falada em casa.

De acordo com o quadro legislativo em vigor, esta Coordenação do Ensino, contanto com um coordenador de ensino para toda a sub-região dos países anglófonos e uma adjunta de coordenação para a Namíbia, é responsável pela “supervisão, planificação e organização da rede de ensino” na totalidade do “agrupamento geopolítico de países”, que a integram, em articulação com as diversas Embaixadas de Portugal em Pretória, Windhoek, Maputo e Harare.

2. Quais são os objetivos desta rede de ensino, a médio e a longo prazo?

Desde que assumi funções (1 de agosto de 2016) - os primeiros 4 meses encerrando o ano letivo de 2016 e a totalidade do ano letivo de 2017 (que na África Austral decorre de janeiro a dezembro) , tendo em vista a consolidação e melhoria da *performance* do ensino de português, dediquei-me especialmente a analisar a distribuição geográfica da nossa rede EPE, avaliar o interesse das autoridades locais em estabelecer programas de Português integrados nos respetivos currículos (a todos os níveis de ensino), procurar estratégias para melhorar a visibilidade e reconhecimento do Português como língua global e uma mais valia/ferramenta de trabalho perante as comunidades de acolhimento e a própria comunidade lusodescendente, consolidar e aumentar o número de inscrições, tanto de lusodescendentes como de alunos dos vários países de acolhimento, melhorar a assiduidade dos aprendentes no cursos paralelos, motivar e atualizar o corpo docente, através das várias ações de formação – PLS, PLE e PLH.

CEPE ÁFRICA: Prioridades para o próximo triénio (2018-2020)

Definidas com base na experiência e *know how* adquiridos ao longo de 18 meses de coordenação e de acordo com as orientações e instruções recebidas do Camões, I.P., foram identificadas as seguintes prioridades o próximo triénio:

a) Ensino Superior: consolidação e aumento do número de alunos inscritos nos cursos de português, bem como a atualização/aperfeiçoamento e uniformização dos programas de português, com módulos *e-learning*, oferecidos pelas diferentes instituições do ensino superior na região. É fundamental que os aprendentes adquiram proficiência em língua portuguesa (nível de B2/C1) e conhecimento das culturas dos PALOP, de Portugal e dos demais países ou espaços de língua portuguesa, a fim de que as instituições de ensino superior possam formar os professores de PLE e os tradutores/intérpretes, necessários para o futuro, a médio e longo prazo.

Programas de *major* e *honours* em Estudos Portugueses aprovados e a funcionar:

- Na África do Sul, as instituições que oferecem cursos de Português são:
 - a Universidade de Pretória – com uma leitora do Camões I.P., uma leitora do Brasil, um leitor júnior com 3 horas semanais da rede EPE e um tutor da UP;
 - a Universidade de Witwatersrand, em Joanesburgo - uma leitora, um Centro de Língua Portuguesa do Camões I.P. e uma tutora da Wits e

- a Universidade da Cidade do Cabo - uma docente brasileira ao abrigo de Protocolo de Cooperação com o Camões, I.P., um leitor do Brasil e uma tutora da UCT);
- No Botsuana, na UB e na SADC, dispõem de um docente ao abrigo de Protocolo de Cooperação com o Camões, I.P.). A UB é a única a ter aprovado nos seus currículos um grau académico - Bacharelato em Estudos Portugueses com a duração de 4 anos, além de programas de *major* e *honours* integrados em outros graus académicos;
- Na Namíbia, na UNAM (com uma leitora do Camões I.P. e docentes da UNAM);
- Na Universidade da Suazilândia, que conta com uma leitora do Camões, I.P. desde 2016, está aprovado o Programa de Português, cujos cursos curriculares ainda não foram iniciados.
- No Zimbabué, na UZ temos um leitor da UEM/Camões I.P., uma docente e uma tutora da UZ.

Para uma melhor gestão e racionalização dos recursos, bem como para a consolidação dos programas de português e alargamento do seu alcance, haverá que:

- Atualizar e uniformizar os currículos e programas de Estudos Portugueses, correspondendo às expectativas de africanização dos seus conteúdos e criar módulos *e-learning* (com uma carga horária de 50%), tanto nos cursos de língua (definidos de acordo com o do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), como de cultura, de linguística ou de literatura, para que possam ser partilhados pelas várias universidades numa perspetiva de adaptação/aplicação e de tirar partido das novas tecnologias, bem como de racionalização dos recursos humanos e financeiros para as instituições de ensino superior desta sub-região e para o Camões, I.P.
- Revisão dos currículos e dos programas de Estudos Portugueses: A Coordenação de Ensino, em cooperação com a leitora do Camões, IP, propôs às autoridades académicas da Universidade de Witwatersrand, em setembro de 2016, a revisão do currículo e dos programas de Português (*Major* e *Honours*), de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas e com uma reformulação dos conteúdos de cultura e de literatura em formato *blended learning*. A proposta foi aceite e os programas revistos, entre setembro e novembro de 2016, de acordo com as diretrizes da Wits, nomeadamente quanto à “africanização” dos seus conteúdos, foi implementado a partir de janeiro de 2017. O programa de português é considerado pioneiro e modelo para as restantes línguas ensinadas naquela universidade. Desde o início deste ano, todos os cursos de português oferecem 50% das aulas no formato tradicional, em sala de aula, e 50% e-

learning na plataforma da Wits. As restantes Universidades, nas quais temos leitores ou docentes do Camões foram igualmente abordadas sobre a atualização dos seus currículos nos moldes da Wits. É um processo em curso que tem de ser negociado com muita cautela, respeitando a autonomia de cada instituição e a diversidade do corpo docente de português (com docentes brasileiros na Universidade de Pretoria e na UCT), que esperamos ultrapassar e concretizar nos próximos três anos.

- Propõe-se que seja ponderada a nomeação um leitor do Camões, I.P. na Universidade da Cidade do Cabo (atualmente a mais bem classificada nos *rankings* internacionais), a partir de 2020 - após a expiração do prazo do atual Protocolo de Cooperação, ao abrigo do qual foi pela nomeada pela UCT uma docente brasileira, em janeiro de 2017.
- No âmbito da cobertura das restantes principais províncias sul-africanas com programas de *major* e *honours* em Estudos Portugueses, haveria que se considerar o estabelecimento de protocolos de cooperação com a Universidade do *Free State*, em Bloemfontein (com uma forte ligação aos negócios e investimentos em Portugal/Madeira) e com a Universidade do KwaZulu Natal em Durban (com vocação nas áreas das letras e humanidades, em vez da Durban University of Technology).
- A longo/médio prazo, para dignificar o Português como disciplina académica, afigurar-se-ia necessário a criação de uma Cátedra de Estudos Lusófonos (Fernando Pessoa) na Universidade de Witwatersrand, que oferece há mais tempo o ensino de Estudos Portugueses e o com o programa mais extenso e atualizado (incluindo mestrado).
- O estabelecimento de protocolos de cooperação e de intercâmbio de alunos e de docentes com universidades portuguesas, moçambicanas e dos demais países de língua portuguesa, afigura-se necessário no âmbito da consolidação dos Programas de Português e da obtenção de melhores resultados na aquisição de conhecimentos e de domínio da língua portuguesa por parte dos aprendentes, permitindo-lhes uma imersão na língua e nas culturas dos diferentes países, bem como completarem créditos, por um período de 6 a 12 meses, em áreas dos Estudos Portugueses que as instituições universitárias não disponham de especialistas (com redução dos seus encargos financeiros). As instituições universitárias da África do Sul, Botsuana e Zimbabué manifestaram todo o interesse e solicitaram o nosso auxílio na identificação de parceiros e no estabelecimento dos contactos.

Temos estado em contacto com a Universidade do Porto que tem protocolos de cooperação com várias universidades sul-africanas e está disposta a celebrar protocolos com as restantes que apoiamos na sub-região.

- Finalmente, os responsáveis académicos, nomeadamente nas Universidades de Pretória, do Botsuana e do Zimbabué, manifestaram interesse na criação de Centros de Língua Portuguesa e de Certificação de Português, vendo neles formas de dar visibilidade e reconhecimento à língua portuguesa.

Propõe-se portanto a criação de CLP nas referidas universidades e apoio/atualização dos respetivos acervos bibliográficos, dado que o Camões, I.P. está a considerar desenvolver a Certificação para adultos do CAPLE.

b) Educação Pré-escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário

Nos cursos de Educação Pré-Escolar, do Ensino Básico (do 1.º ao 7.º ano de escolaridade) e do Ensino Secundário (do 8.º ao 12.º ano de escolaridade) as principais prioridades serão:

- a integração dos cursos de Português no currículo e no horário curricular das instituições de ensino;
- a introdução de uma componente *e-learning*, aproveitando os recursos disponíveis e que vierem a ser desenvolvidos pelo Camões, I.P. para o ensino de PLE.
- a consolidação e aumento dos alunos inscritos nos cursos da rede EPE.

Afigura-se para tal ser necessário:

- Reavaliar e reestruturar a rede na África do Sul, que dispõe de 18 horários e um total de 1989 alunos inscritos em 2017, com base na nova distribuição geográfica e concentração dos luso-sul-africanos, bem como na identificação de escolas públicas (prioritariamente) e privadas, com prestígio académico e empenhadas na promoção do ensino da língua portuguesa, em regime integrado e/ou complementar, por forma a cativar mais alunos sul-africanos.
- No caso da África do Sul, a principal prioridade, será a integração do Português no horário curricular de escolas públicas – o Português já dispõe de currículo e de programas aprovados pelo Ministério da Educação, do 10.º ao 12.º ano de escolaridade.

- Converter os cursos do ensino paralelo em cursos de ensino complementar, sendo para tal necessário proceder à adaptação dos programas para os vários níveis de proficiência e faixas etárias, incluir conteúdos temáticos sul-africanos e dos PALOP e traduzi-los para inglês.
- Solicitar ao Ministério da Educação sul-africano e ao *Independent Examinations Board* (IEB) para proceder à revisão do currículo e programas de Português existentes para o 10.º, 11.º e 12.º anos, nas variantes de língua materna, de primeira língua adicional e de segunda língua adicional e propor a criação de programas para o 8º e 9º anos de escolaridade. Os programas existentes foram desenvolvidos e traduzidos para português por uma equipa de professores sob a orientação desta Coordenação em 2004, a partir do *national curriculum statement* (NCS), sob a tutela do Ministério da Educação sul-africano, que delegou posteriormente no IEB a gestão dos conteúdos e a avaliação das línguas não oficiais, tais como o português, o alemão, o italiano e outras, que a Constituição sul-africana se propõe promover e proteger, usadas pelas comunidades da África do Sul. Os exames nacionais do 12.º ano de francês, italiano ou alemão segunda língua adicional são concebidos sem a preponderância da literatura e da análise e interpretação literárias constantes nos de português, são desenhados mais na linha de Língua Segunda / Língua Estrangeira, permitindo que os alunos sem qualquer conhecimento prévio dessa língua e que iniciem a sua aprendizagem no 8.º ano de escolaridade, atinjam o nível de proficiência B2 e consigam obter bons resultados nos exames (*Matric*). Esta revisão é determinante para que se consolide as inscrições de luso-sul-africanos e de sul-africanos de todas as origens nos 3 últimos anos de escolaridade do ensino secundário (integrado e paralelo) e para que se aumente substancialmente o número de participação nos exames nacionais sul-africanos (*Matric*).
- A criação de cursos *online* para preparar alunos dispersos e que não são cobertos pela atual rede para o exame de certificação de Português no 12.º ano (*Matric*).
- Consolidação do Ensino Básico e Secundário no Zimbabué: O Zimbabué tem cerca de 14,5 milhões de habitantes, um enorme potencial económico no futuro e uma grande apetência pela aprendizagem da língua portuguesa. O Ministro da Educação do Ensino Básico e Secundário está muito empenhado em introduzir o português como uma das 4 línguas estrangeiras no sistema de ensino zimbabueano, tendo solicitado recentemente um plano de ação conducente à formação de 100 professores do ensino básico para que fiquem aptos a lecionar PLE a partir de Janeiro de 2019. Dos contactos estabelecidos com escolas secundárias privadas de prestígio académico em Harare, entre as quais St. John's College, estão interessadas em introduzir o ensino de Português LE no currículo, a partir de janeiro de 2019. Para que tal se concretize será necessário

criar um segundo horário ZIM02 - 2º CEB, 3º CEB e Secundário, desenhar currículos, programas.

- Criação de um Grupo de Trabalho, junto desta Coordenação de Ensino, sob a orientação dos Serviços competentes do Camões, I.P., para a elaboração e adaptação/atualização, necessária e urgente, dos currículos e programas de Português, do Ensino Básico, Secundário e Superior, para toda a sub-região da África Austral anglófona (África do Sul, Botsuana, Lesoto Namíbia, Suazilândia e Zimbabué), e para assim podermos responder às solicitações e necessidades dos nossos parceiros, de forma concertada e continuada, racionalizando os recursos e utilizando o conhecimento dos docentes da nossa rede. A importante carga horária que tem sido prática atribuir para este efeito aos leitores e docentes da nossa rede EPE, sem formação e experiência nesta matéria (dado não fazerem parte dos requisitos dos procedimentos concursais de recrutamento), seria utilizada para a atividade letiva. A Coordenação de ensino articulará com as diversas Embaixadas o desenvolvimento de currículos e de programas de Português para os Ministérios e as instituições que necessitem do nosso apoio, mediante o estabelecimento de memorandos de entendimento.

c) Educação de adultos

Aumentar o número das inscrições nos cursos de Português oferecidos nas *Alliance Française* de Pretória, de Joanesburgo, do Cabo de Durban e alargar a cobertura da região, ao abrigo de Protocolos de Cooperação com o Camões, I.P., bem como para funcionários de organizações governamentais e não governamentais, tais como com os Ministérios dos Negócios Estrangeiros, da Administração Interna, dos Parlamentos, das Agências de Desenvolvimento Económico e de Investimentos e da Polícia.

3. Na sua opinião, o que distingue a Língua Portuguesa das outras línguas não oficiais da África do Sul?

Atuamos em “mundos” de diglossia, nos quais o inglês é língua oficial (franca e de ensino), mas simultaneamente todas as línguas africanas têm o estatuto de línguas oficiais, como é o caso da África do Sul com onze (diferente dos PALOP em que o português é a única língua oficial). Esta realidade trava a expansão da língua portuguesa, o que tentamos ultrapassar promovendo o português como a segunda língua africana mais falada e como língua global.

Na África do Sul, a língua portuguesa é identificada, reconhecida e protegida na Constituição sul-africana como língua usada pelas comunidades minoritárias e o Português faz parte do currículo do 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, disciplina de opção, como Língua Materna, Primeira Língua Adicional ou Segunda Língua Adicional, em que nota final conta para a média de acesso ao Ensino Superior (Exame “*Matric*” – no final do 12º ano de escolaridade).

4. Neste país, como compara o ensino do português (com o ensino das outras línguas europeias não oficiais, nomeadamente o francês, italiano, alemão e espanhol)?

Apenas o Estado Português tem um sistema de cooperação organizado a todos os níveis.

5. Na sua opinião, o que poderia ser melhorado no ensino do português na África do Sul, de forma a concretizar os objetivos referidos anteriormente?

Na enumeração dos objetivos estão já enunciadas as estratégias a desenvolver para concretizá-los que passará por (i) uma intensificação das diligências políticas das ao mais alto nível Embaixadas de Portugal, junto dos Ministros da Educação Nacionais e instâncias responsáveis pelos currículos, instituições de ensino a todos os níveis de ensino nos vários países abrangidos por esta CEPE, (ii) um maior envolvimento da comunidade lusodescendente e outras lusófonas, (iii) desenvolvimento de atividades culturais que promovam as culturas portuguesa e, sobretudo dos PALOP, não esquecendo que o Brasil é um importante parceiro da RAS no grupo dos BRICS.

Anexo VI - Inquérito a docentes no ensino básico

Survey

This survey is anonymous and the data provided is for a Master's Dissertation in Portuguese Non-Native Language, taught by *Universidade Aberta* in Portugal, entitled "Language Policy and Language Planning in South Africa: The Portuguese language amongst other non-official languages."

Gender: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	Nationality: _____
Years teaching: _____	Subject: _____

School(s): _____																									
Grades:																									
Grade 1		Grade 2		Grade 3																					
Grade 4		Grade 5		Grade 6		Grade 7																			
Students proficiency levels:																									
A1		A2		B1		B2		C1																	
Reason(s) your students are learning this language:																									
<i>(Write numbers in an ascend order, from main to lower reason. Please, do not include reasons that don't apply to your students)</i>																									
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;">Curiosity</td> <td style="width: 20%;"></td> </tr> <tr> <td>Family heritage</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Friends group</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Parents recognize the importance learning foreigner languages</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Sports practice</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Other?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Which one?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>_____</td> <td></td> </tr> </table>										Curiosity		Family heritage		Friends group		Parents recognize the importance learning foreigner languages		Sports practice		Other?		Which one?		_____	
Curiosity																									
Family heritage																									
Friends group																									
Parents recognize the importance learning foreigner languages																									
Sports practice																									
Other?																									
Which one?																									

Anexo VII - Inquérito a alunos do ensino secundário e universitário

Survey

This survey is anonymous and the data provided is for a Master's Dissertation in Portuguese Non-Native Language, taught by *Universidade Aberta* in Portugal, entitled "Language Policy and Language Planning in South Africa: The Portuguese language amongst other non-official languages."

Gender: M <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>	Age: _____	Grade: _____
Nationality: _____		Home Language: _____	
Second Language(s): _____			
Foreign Language(s): _____			

Foreign language classes you are currently attending: _____									
Proficiency level:									
A1		A2		B1		B2		C1	
Main reason(s) you are learning this language:									
Heritage (It's part of my family culture)									
I love to study languages									
This language is essential for what I want to do professionally in the future									
To communicate with family / friends									
To get school credits									
To help me to get into University									
To increase job opportunities									
To increase my knowledge									
To live / study / work abroad									
To meet new people									
To travel abroad (visit other countries)									
Other?									
Which one?									

Anexo VIII - Inquérito a alunos do ensino de adultos

Survey

This survey is anonymous and the data provided is for a Master's Dissertation in Portuguese Non-Native Language, taught by *Universidade Aberta* in Portugal, entitled "Language Policy and Language Planning in South Africa: The Portuguese language amongst other non-official languages."

Gender: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	Age: _____	Profession: _____
Nationality: _____		Home Language: _____
Second Language(s): _____		
Foreign Language(s): _____		

Foreign language classes you are currently attending: _____									
Proficiency level:									
A1		A2		B1		B2		C1	
Main reason you are learning this language:									
Personal <input type="checkbox"/>					Professional <input type="checkbox"/>				
Specific reason(s):									
Knowledge increase					Essential for my job				
Love for languages					To communicate with workmates				
To communicate with family					To get a promotion				
To communicate with friends					To increase job opportunities				
To live abroad					To make business with other countries				
Touristic					To work abroad				
Other					Other				
Which one? _____					Which one? _____				

Anexo IX



THINK AFRICA

Learn Portuguese

**A LANGUAGE
AS VAST AS THE OCEANS
spoken in all continents**

Portugal Brazil
Angola Cape Verde Guinea-Bissau
Mozambique São Tomé and Príncipe
East Timor Macau Goa...

A LANGUAGE FOR THE WORLD

📍 CAMÕES, I.P. - Education Department (Portuguese Language and Culture)
Embassy of Portugal, 599 Leyds Street,
Muckleneuk, Pretoria, 0002

✉ cepe.africasul@camoes.mne.pt ☎ 012 3419814 /11

 **EPERAS**
Coordenação do Ensino Português
África do Sul, Namíbia, Suílandia e Zimbábue

www.eperas.com
📘 www.facebook.com/epeafricadosul/