

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.univ-ab.pt

RELEVÂNCIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS NACIONAIS NO SISTEMA
EDUCATIVO MOÇAMBICANO

Feliciano Felisberto Manuel

Mestrado em Português Língua Não Materna

Lisboa, 2018

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.univ-ab.pt

**RELEVÂNCIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS NACIONAIS NO SISTEMA
EDUCATIVO MOÇAMBICANO**

Feliciano Felisberto Manuel

Mestrado em Português Língua Não Materna

Disseertação Orientada pelo Professor Doutor Ricardo Severino Salomão Lopes

Lisboa, 2018

RESUMO

O presente estudo visou identificar a função, objetivos e relevância do ensino das línguas maternas ao lado do português no sistema educativo em Moçambique. Foi analisado o ensino de Xi-changana em duas escolas que ministram o ensino bilingue, buscando verificar o nível de adesão dos pais ao programa, existência de recursos materiais para professores e estudantes, o grau de satisfação dos alunos por estudar na sua língua materna e a existência de professores com formação específica. Procurou, também, identificar a demanda de funcionários ou empregados com conhecimento das línguas moçambicanas na modalidade escrita no mercado de trabalho. O estudo revelou que, apesar de se considerar o uso das línguas maternas um programa com êxito no processo de ensino, este deixa certas dúvidas quanto à sua eficaz condução: por um lado, os professores que ensinam as línguas moçambicanas não tiveram uma aprendizagem escolar das mesmas, ministrando as aulas com base na “ experiência “ tida em contacto com a escrita no ambiente religioso ou aprendizagem por curiosidade. Por outro lado, a falta de recursos materiais para o professor e alunos constitui um obstáculo à concretização do programa, visto que os programas de ensino são traduzidos do português para as línguas nacionais e não existem livros de leitura para todos os alunos. O ponto de vista dos pais e encarregados de educação é divergente, existindo, por um lado, os que apoiam a sua introdução como forma de valorização das suas línguas nativas e, por outro, os que o rejeitam, dando preferência à língua portuguesa com o argumento de que o ensino em línguas locais visa a atrasar as crianças no acesso à língua portuguesa, uma língua que dá possibilidade de empregabilidade e acesso ao estatuto privilegiado. O mercado de emprego não exige o conhecimento escrito das línguas moçambicanas de origem bantu e, quando elas são mencionadas nos anúncios de vagas, o seu conhecimento é considerado como uma vantagem, o que não sucede com as línguas como a portuguesa e inglesa de que se exigem os domínios oral e escrito. Nas instituições públicas, privadas e nas escolas não se publicam documentos em línguas locais, sugerindo a falta da sua valorização.

Palavras- Chave: Ensino bilingue; relevância; língua materna; Xichangana; mercado de trabalho

ABSTRACT

This study aimed to identify the role, objectives and relevance of the teaching of mother tongues to the side of the Portuguese in the educational system in Mozambique. The Xichangana teaching was analyzed in two schools providing bilingual education, in order to verify the membership level of the parents to the program, existence of material resources for teachers and students, the degree of satisfaction of students to study in their mother tongue and the existence of teachers with specific training. The study tried also to identify the demand for employees or employees with knowledge of the national languages in written form. The study revealed that, despite considering the use of mother tongues a successful program in the teaching process, has certain doubts as to its effective conduct: on the one hand, teachers who teach the national languages did not have a school learning the same, teaching classes based on "experience" taken into contact with the writing in the religious environment or learning by curiosity. On the other hand, the lack of material resources for teachers and students is an obstacle to implementation of the program, as the educational programs are translated from Portuguese into national languages and there are no reading books for all students. The point of view of parents and guardian is divergent as to bilingual education, existing on the one hand those who support its introduction as a means of appreciation of their native languages and, on the other, those who reject giving preference to the Portuguese language with the argument that teaching in local languages aimed at delaying the child access to the Portuguese language, a language that gives possibility of employability and access to privileged status. The labor market does not require the written knowledge of the national languages of Bantu origin and, when they are mentioned in the ad spaces, their knowledge is considered as an advantage, which is not the case with languages such as Portuguese and English that is require oral and written domain. In public and private institutions and the schools do not publish documents in local languages, reflecting the lack of recovery.

Keywords: Bilingual Education; relevance; mother tongue; Xichangana; job market

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de Dissertação:

Aos meus pais, Chadamoio Manuel Chicuanda e Lina Maria (em memória).

À minha esposa, Adosinda Fabião, e aos meus filhos Marlina e Roland.

Aos meus irmãos, Fátima, Verónica, Boaventura, Faustino, Deolinda, Camilo e Sara, com quem na apanha da castanha de caju falávamos da escola como umaválvula de escape.

Aos meninos do Nhango dos anos 1971- 1975, que levaram palmatória na sala de aulas por falarem “ cafre” (língua bantu) que hoje podem dizer “ mangwanani mujijissi”¹ sem temer o assobio de uma varra nas costas.

¹Bom dia, senhor professor – forma de saudação em Ci-ndau, língua de origem bantu falada nas províncias de Sofala, Manica e uma parte de Inhambane

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Ricardo Severino Salomão Lopes, por ter aceitado ser Orientador desta Dissertação;

À Professora Doutora Hanna Bateréo pelo encorajamento no início deste Mestrado nos momentos de hesitação.

Ao meu tio e meu primeiro professor, Inácio Choneca, que me ensinou as primeiras letras;
À dr.^a Ilda Inocência Eusébio Langa Malate, diretora Pedagógica da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Incaia, pela disponibilidade de atendimento em fase de coleta de dados para este trabalho;

Ao Senhor Saude Chadreque, Director Pedagógico da Escola Primária Completa 4 de Outubro da Macia, pelo apoio prestado no fornecimento de informações;

Aos Professores das Escolas Primária Completa 4 de Outubro da Macia e Primária do 1º 2º Grau de Incaia por terem aceitado participar desta pesquisa.

Ao Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia do Distrito do Bilene-Macia pela abertura que possibilitou a realização de pesquisa nas escolas.

Aos alunos do Ensino Bilingue das Escolas Primária Completa 4 de Outubro da Macia e Primária do 1º 2º Grau de Incaia por terem aceitado participar desta pesquisa.

A todos os colegas que fizeram parte da turma deste Mestrado que nos fóruns disponibilizados constituíram uma motivação para a concretização deste sonho.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigado.

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.1: Vagas por Mês	57
Tabela 5.1: Conhecimento da Língua Portuguesa	65
Tabela 5.2: Taxa de Analfabetismo	65
Tabela 5.3: Efetivos de 2016 (Ensino Bilingue).....	66

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1.1:Localização Geográfica de Moçambique	11
Figura 1.2: Mapa Linguístico de Moçambique	13
Figura 2.1: Modelo de educação bilingue em implementação.	34
Figura 5.1: localização geográfica da província de Gaza	63
Figura 5.2: Mapa do Distrito do Bilene	64

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1: Línguas introduzidas por província	27
Quadro 2.2: Carga horária semanal de cada língua por classe	36

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1: conhecimento da língua no sector público	58
Gráfico 4.2: conhecimento da língua nas ONGs	58
Gráfico 4.3: Sector Privado.....	59
Gráfico 4.4: Geral	59
Gráfico 4.5: conhecimento escrito da língua Moçambicana.....	60
Gráfico 5.1: Naturalidade dos alunos.....	73
Gráfico 5.2: língua materna dos alunos	73
Gráfico 5.3: língua mais usada.....	74
Gráfico 5.4: línguas usadas na comunicação com pai, mãe e irmãos	75
Gráfico 5.5: níveis de satisfação dos alunos em aprender na LM	75
Gráfico 5.6: importância do uso das línguas.....	76
Gráfico 5.7: Alunos que preferiam mudança para turmas de PT.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CPLP- (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa)
- EB (Ensino Básico)
- EP1 (Ensino Primário do 1º grau -1ª a 5ª classe)
- EP2 (Escola Primaria do 2º grau -6ª e 7ª classe)
- EPC (Escola Primaria Completa -1ª a 7ª classe)
- ESG1 (Ensino Secundário do Primeiro Grau -8ª a 10ª classe)
- ESG2 (Ensino Secundário do Segundo -11ª a 12ª classe)
- HC (Hospital Carmelo)
- HRC (Hospital Rural de Chókwe)
- INE (Instituto Nacional de Estatística)
- L1 (Língua Materna)
- L2 (Língua Segunda)
- LE (Língua Estrangeira)
- LM (Língua Moçambicana)
- MEC (Ministério da Educação e Cultura)
- MINED (Ministério da Educação)
- MMA (Ministério da Mulher e Acção Social)
- ONG (Organização Não Governamental)
- Palop`s (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa)
- PCEB (Plano Curricular do Ensino Básico)
- PEB (Programa Ensino Básico)
- PEEC (Plano Estratégico da Educação e Cultura)
- PT (Português)
- RGPH (Recenseamento Geral da População e Habitação)
- SACMEQ* (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational ... Progress in Gender Equality in Education: *Mozambique*)
- UNESCO (United National Education Science and Cultural Organization)
- US (Unidade Sanitária)

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	i
ABSTRACT.....	ii
DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	viii
ÍNDICE DAS FIGURAS	ix
ÍNDICE DE QUADROS	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xii
ÍNDICE GERAL.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
Problema da Investigação	5
Objetivos da Investigação	6
Objetivo Geral	6
Objetivos Específicos	6
Relevância do Estudo	8
Limitações do Estudo	8
PRIMEIRA PARTE.....	9
CAPÍTULO I.....	10
1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	10
1.2. Caraterização Sócio Histórica de Moçambique	10
1.4. Sistema de Ensino	14
1.5. Efetivos no Ensino Bilingue	16
SEGUNDA PARTE.....	18
CAPÍTULO II.....	19
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	19
2.1. Política Linguística em Moçambique	19
2.2. O Lugar do Português no Sistema de Ensino em Moçambique	24
2.2.1. Português Antes da Independência	24
2.2.2. PORTUGUÊS DEPOIS DA INDEPENDÊNCIA	25

2.2.3.	SITUAÇÃO ATUAL DO PORTUGUÊS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	27
2.3.	Educação Bilingue e Modelos.....	28
2.4.	Estudo das Línguas Locais	30
2.5.	<i>Programa de Educação Bilingue</i>	32
2.5.1.	Línguas moçambicanas/Português - L2.....	32
2.5.2.	Programa de Ensino Monolíngue em Português-L2 e línguas locais como disciplina.....	32
2.6.	Peso do Português no Currículo Básico	33
2.7.	Metodologias de Ensino de Línguas Locais	34
TERCEIRA PARTE		38
CAPÍTULO III.....		39
3.	METODOLOGIA	39
3.1.	Etapas da Pesquisa.....	39
3.2.	Natureza do Estudo.....	39
CAPÍTULO IV		44
4.	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	44
4.1.	Conteúdos Programáticos/ Linguísticos.....	44
4.2.	<i>Recursos didáticos</i>	45
4.3.	Recrutamento, Treinamento e Afetação dos Professores.....	46
4.4.	Padronização da Ortografia.....	50
4.5.	Línguas Moçambicanas e o Mercado de Trabalho	53
4.5.1.	Exigência de Conhecimento de Línguas Moçambicanas no <i>Sector Público</i> 55	
4.5.2.	Exigência de Conhecimento Línguas Moçambicanas nas <i>ONGs</i>	56
4.5.3.	Exigência de Conhecimento Línguas Moçambicanas <i>Sector Privado</i>	56
QUINTA PARTE		61
CAPÍTULO V.....		62
5.	TRABALHO DE CAMPO (Estudo do Caso).....	62
5.1.	Caraterização da Província de Gaza	62
5.1.1.	Caracterização Linguística	63
5.2.	Caracterização do Distrito do Bilene.....	64
5.2.1.	Situação Sócio-linguística.....	65
5.2.2.	Educação Bilingue.....	66
5.3.	Resultados dos Inquéritos:	66
5.3.1.	Inquérito aos Diretores de Escolas	68

5.3.2. Inquérito aos Professores	70
5.3.3. Inquérito aos Alunos.....	72
5.3.4. Inquérito aos Pais/Encarregados de Educação	77
5.4. O Ambiente Linguístico e o <i>Input</i> da Escrita.....	78
5.4.1. Uso Escrito de Línguas Locais-Mercados.....	79
5.4.2. Uso Escrito de Línguas Locais-Unidades Sanitárias	80
5.4.3. Uso Escrito de Línguas Locais-Postos Administrativos	81
5.4.4. Uso de Línguas Locais Escolas de INCAIA.....	82
5.4.5. Uso de Línguas Locais Escola Primária Completa 4 de Outubro.....	82
SEXTA PARTE.....	84
CAPITULO VI	85
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	85
CAPÍTULO VII.....	90
7. CONCLUSÃO	90
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
9. ANEXOS	100

INTRODUÇÃO

A questão linguística africana, de acordo com Silva (2000), tem origem no processo de colonização que “introduziu e impôs no continente, também, uma colonização linguística a partir de línguas europeias, com destaque para o inglês, francês, português e espanhol, quatro línguas que promoveram profundas transformações linguísticas em África”.

Em Moçambique, a presença e convivência da língua portuguesa com línguas autóctones remontam à época dos descobrimentos, quando os portugueses entraram, nos finais do séc. XIV, nos territórios que, depois da sua conquista, viriam a dar o nome de Moçambique, integrando vários grupos étnicos e linguísticos. Desde então, surgia o processo de bilinguismo adquirido inicialmente em convívio diário entre os portugueses e as populações nativas e, mais tarde, através do processo de escolarização, em que se impunha a aprendizagem da língua portuguesa como meio de ascensão à cultura da metrópole e civilizacional.

Esta situação estendeu-se ao período pós-independência, apesar de esta língua não ser falada em todo o território nacional e o número de falantes ser muito reduzido relativamente aos falantes de outras línguas (nativas).

Convivendo com as línguas nativas, a língua Portuguesa teve em Moçambique várias facetas, no que diz respeito ao seu estatuto, desde a imposição como instrumento de assimilação (no período colonial), de única língua de ensino e acesso ao conhecimento científico (de 1975 até 2003), até a fase atual em que, além de língua oficial do país, de escolarização e acesso ao conhecimento científico, é de coesão política entre os vários grupos étnicos elinguísticos.

A partir de 2004, o papel da língua portuguesa, como meio de escolarização básica, foi sujeito a alterações devidas a diversos fatores, entre os quais se destacam o fraco desempenho dos alunos, a necessidade de escolarização em línguas maternas (nacionais)

²Armando Artur, Ministro da Cultura de Moçambique, no discurso proferido na condecoração de dois escritores Moçambicanos com a Ordem Infante Dom Henrique em Maputo no mês Fevereiro, 2014

nas classes iniciais. Estas intervenções levaram-nos à necessidade de analisar a relevância do ensino dessas línguas no cenário educacional moçambicano, caracterizado por multilinguismo/plurilinguismo da população escolar.

Analisou-se o ensino de Xichangana em duas escolas que ministram o ensino bilingue, para verificar o nível de adesão dos pais ao programa, existência de recursos materiais para professores e estudantes, o grau de satisfação dos alunos por estudar em língua local e a existência de professores com formação específica. Procurou-se, também, identificar a demanda de funcionários ou empregados com conhecimento das línguas moçambicanas na modalidade escrita, através de análise de anúncios publicados num jornal de circulação nacional (Jornal Notícias) num horizonte temporal de 3 meses.

O estudo revelou que, apesar de se considerar o uso das línguas maternas como um programa com êxito no processo de ensino, o ensino bilingue apresenta certas dúvidas quanto à sua eficaz condução. Por um lado, os professores que ensinam as línguas moçambicanas não tiveram uma aprendizagem escolar da língua que ensinam, ministrando as aulas com base na “ experiência “ tida em contacto com a escrita no ambiente religioso, aprendizagem por curiosidade ou por saber escrever em língua portuguesa, o que tem bastado para a leitura já que as letras do alfabeto das línguas moçambicana têm como base as do Português. Por outro lado, a falta de recursos materiais/ didáticos para o professor e alunos constitui um obstáculo à concretização do programa, visto que os programas de ensino são traduzidos do português para as línguas nacionais; não existem livros de leitura para todos os alunos, levando os professores a escreverem, em muitos casos, os textos no quadro preto. O ponto de vista dos pais e encarregado de educação é divergente quanto ao ensino bilingue, existindo por um lado os que apoiam a sua introdução como forma de valorização das suas línguas e, por outro, os que o rejeitam dando preferência à língua portuguesa com o argumento de que o ensino em línguas locais visa a atrasar as criança no acesso à língua portuguesa, uma língua que dá possibilidade de empregabilidade e acesso ao estatuto privilegiado.

Os resultados apontam, também, que o mercado de emprego não exige o conhecimento escrito das línguas moçambicanas de origem bantu e, quando elas são mencionadas nos anúncios de vagas, o seu conhecimento é considerado como uma vantagem, o que não

sucedem com as línguas portuguesa e inglesa de que se exigem os domínios oral e escrito. Nas instituições públicas e privadas (e mesmo nas escolas onde são lecionadas as línguas moçambicanas), raras vezes se encontram anúncios ou avisos em línguas locais, denotando a falta de valorização das mesmas nos sistemas administrativo e de ensino.

Em termos estruturais, a dissertação apresenta, além de uma introdução onde estão plasmados o tema /problema da pesquisa, as motivações, os objetivos, as hipóteses e a metodologia, no Capítulo I, é apresentada de forma genérica a contextualização do estudo com ênfase a caracterização sócio histórica e linguística de Moçambique, o sistema de ensino e os efetivos do Ensino Bilingue. O Capítulo II é reservado à revisão da literatura abordando a Política Linguística em Moçambique, a Educação Bilingue e Modelos, lugar do Português no sistema de ensino, com enfoque para o período pós independência ediscute o lugar do português no contexto do ensino Bilingue. O capítulo III é reservado à Metodologia. No capítulo IV são apresentados os resultados do estudo (dos resultados) e analisa-se o processo docente, nomeadamente o recrutamento de professores e modalidade de afetação. No capítulo V, apresenta-se o trabalho de campo desenvolvido em duas escolas da província de Gaza que ministram o ensino Bilingue. No capítulo VI, são apresentados, analisados e discutidos os resultados do trabalho de campo. A parte final da dissertação apresenta conclusões e sugestões, constituindo o Capítulo VII

Problema da Investigação

O ensino das línguas africanas no sistema educativo oficial foi ignorado pelas autoridades coloniais, sobretudo nos países colonizados por Portugal, nomeadamente Angola e Moçambique, na região austral de África. Em Moçambique, durante os 36 anos de independência, as línguas locais, ou moçambicanas, tiveram pouca importância no ensino oficial. Em 2003, foram introduzidas no sistema educacional, fazendo parte do Currículo do Ensino Básico (1^a à 7^a classes), uma medida cujos alicerces encontram eco no baixo aproveitamento dos alunos nas zonas rurais, onde o contacto com o português - língua de ensino oficial - é quase inexistente.

Além do sistema educacional, essas línguas (locais ou moçambicanas) têm tido pouca relevância em contextos oficiais, mesmo quando se anunciam vagas para emprego, pois não se exige o seu conhecimento escrito ou mesmo a sua exigência é nula. A problemática de formação de professores e a indisponibilidades de recursos didáticos, aliadas à inexistência de escolas onde se ensinam as línguas locais no nível secundário ou superior, constituem fatores relevantes para o questionamento da eficiência do ensino dessas línguas para os propósitos almejados. Estudos feitos (Patel, 2000, Nhongo, 2009; & MEC, 2011) sugerem uma ineficácia do sistema escolar apesar da introdução das línguas moçambicanas.

Face ao cenário atual de ensino de línguas em Moçambique, colocaram-se questões como:

- i) Porquê ensinar as línguas locais, se elas não têm enquadramento no sistema administrativo nem no sistema de trabalho?
- ii) Que funções têm, sabido que elas não têm dimensão regional nem nacional, face a uma mobilidade da população que caracteriza o país?
- iii) Em que contexto da vida profissional elas são relevantes?
- iv) Que aspetos são estudados, uma vez que as crianças que as aprendem já são falantes naturais?
- v) Uma vez aprendida a língua local, são alcançadas as motivações da sua introdução no sistema de ensino/ aprendizagem – “melhoria da qualidade de ensino”?

Na tentativa de responder a estas questões, tem-se como hipóteses prévias:

1. O cumprimento de convenções internacionais e os objetivos do milénio, nomeadamente da UNESCO, contribui para explicar o ensino das línguas locais.

2. A diversidade e multiplicidade linguísticas são um fator determinante para a limitação do uso de línguas locais em contextos oficiais e administrativos;
3. O passado Histórico é um fator que contribui para a pouca relevância das línguas locais nas comunicações oficiais.

Objetivos da Investigação

Objetivo Geral

O estudo pretendeu analisar a relevância do ensino das línguas maternas ao lado do português no sistema Educativo em Moçambique, identificando os objetivos, função e o espaço. Uma vez que o país, logo depois da independência nacional (25 de Junho de 1975), definiu a língua portuguesa como língua oficial, língua de Unidade nacional e de acesso ao conhecimento científico, as línguas moçambicanas ficaram circunscritas a línguas veiculares sem o seu reconhecimento como meio de instrução. Já introduzidas no sistema de ensino, passados cerca de 30 anos, importou-nos descortinar os respetivos objetivos bem como a sua relevância no processo de ensino e aprendizagem.

Objetivos Específicos

Para o efeito, definimos como objetivos específicos:

a) Analisar os objetivos da introdução das línguas locais no sistema de ensino.

A introdução de uma nova língua num sistema educativo, que desde o tempo colonial foi exclusivamente ministrado em língua portuguesa “só pode ter fundamento em alguns pressupostos” (Nhongo, 2009:25). Pretendeu-se com este objetivo encontrar as metas ou o que se prende com a inclusão das línguas moçambicanas no ensino básico moçambicano visto que desde a independência Nacional em 1975, o ensino era ministrado em língua portuguesa.

b) Identificar os contextos em que as línguas locais (nacionais ou moçambicanas) são relevantes como instrumento de comunicação.

Uma vez que elas são consideradas línguas locais e veiculares, com este objetivo perspetivou-se encontrar outros contextos de uso não oral em que elas são relevantes como instrumento de comunicação, visto que raramente é solicitado o seu conhecimento escrito, de acordo com Nhongo (2009).

c) Analisar o processo de recrutamento e formação de professores bem como a sua proficiência nestas línguas.

Moçambique é um país multilíngue e com um forte movimento migratório, com enfoque no sentido norte – sul, além do êxodo rural que o tem caracterizado nos últimos anos depois da guerra civil que durou 16 anos. Uma vez que as línguas moçambicanas têm uma restrição territorial (província ou distrito), pretendeu-se encontrar os mecanismos usados para o recrutamento de professores para o ensino dessas línguas e o seu conhecimento ou nível de proficiência.

d) Identificar a norma ortográfica usada para a lecionação nas línguas nativas dada a diversidade destas;

Uma das características das línguas moçambicanas neste ponto é a diversidade ortográfica notável sobretudo no campo da literatura religiosa em que não se tem uma ortografia padronizada. Pretendeu-se, assim, aferir se existe uma norma ortográfica padrão e se esta se encontra difundida ou se restringe ao círculo escolar.

e) Avaliar a disponibilidade de recursos humanos e materiais para a concretização do ensino.

A disponibilidade de recursos materiais (didáticos) é um dos entraves que caracterizam o sistema de ensino em Moçambique. Desde 2003 que o Ministério da Educação vem disponibilizando livros para o ensino básico de distribuição gratuita nas escolas públicas. Todavia, nem sempre tem sido possível disponibilizar a todos os alunos do sistema nacional de educação (MEC, 2011). Com a introdução de mais uma disciplina de língua, julgamos que estes fatores poderiam se agravar ou ser um dos obstáculos ao sucesso do programa.

d) Aferir o grau de adesão dos pais, professores e alunos aos programas de ensino em Línguas Moçambicanas.

Um dos problemas que se levantam quanto à introdução do ensino das línguas moçambicanas no sistema de ensino oficial relaciona-se com a aceitação ou rejeição pelos pais e encarregados de educação. Pretendeu-se com o objetivo aferir até que ponto o ensino das línguas moçambicanas encontra o interesse ou obstáculos dos pais e educadores.

Relevância do Estudo

A nossa apetência pelo tema surgiu do facto de termos abordado o assunto em trabalhos anteriores (numa Unidade Curricular deste Mestrado) e pretendermos aprofundá-lo.

Estudos que se conhecem sobre as línguas moçambicanas nesta vertente são incipientes e incidem, em vários casos, sobre as metodologias do seu ensino, sendo raros os que se debruçam sobre a relevância e análise do seu uso em contextos reais de comunicação na modalidade escrita. Julgamos, também, que os resultados do estudo podem ser um grande contributo para esta área, sobretudo no que se refere à conceção de políticas linguísticas para o país e outros organismos ou estudiosos que se interessam por esta área de conhecimento.

Limitações do Estudo

O estudo das línguas moçambicanas é muito recente, o que de certo modo constituiu obstáculo à obtenção de Bibliografia que sustentasse a nossa investigação. Outro fator é o de a expansão do ensino Bilingue estar longe de abarcar muitos distritos da província em que o estudo foi efetuado. Acresce-se ainda a falta de fiabilidade das respostas ao questionário devido ao receio dos inquiridos (diretores de escolas e professores) por motivos profissionais.

PRIMEIRA PARTE

CAPITULO I

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo faz-se uma visão panorâmica de Moçambique nos aspectos sócio-históricos e educativo destacando os principais marcos nessas áreas.

1.2. Caracterização Sócio Histórica de Moçambique

Moçambique situa-se na zona Austral de África, entre os paralelos 10°27' e 26°52' de latitude Sul e entre os meridianos de 30°12' e 40°51' longitude este. Possui uma superfície de 799,380 km², a capital é a cidade de Maputo. Faz fronteira com países anglófonos, nomeadamente, Zimbabwe, Zâmbia, Suazilândia, Malawi e África do Sul a este, e Tanzânia a norte. Toda a faixa costeira este é banhada pelo Oceano Índico numa extensão de 2.470 km. Administrativamente está estruturado em 11 províncias (inclui-se a Cidade de Maputo com estatuto de província). Ainda, segundo o censo de 2007, a população urbana totalizava 6.282.632, equivalendo a 30% do total; 70% dos habitantes é rural e vive na base da agricultura, pecuária e pesca, em regiões ribeirinhas e costeiras.

A situação geográfica e a história deste país, marcada por vários processos migratórios, resultaram num grupo populacional heterogéneo, com características multiculturais e multiétnicas. Maputo, a capital (Ex Lourenço Marques) no sul do país e a cidade da Beira, no Centro, têm os mais elevados índices de concentração populacional urbana, representando o imenso mosaico cultural do país.

Moçambique tornou-se independente de Portugal em 1975, depois de uma luta armada de Libertação Nacional. Faz parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop`s) e da Lusofonia, além de integrar a Commonwealth. Moçambique é o único país, na região, que tem como língua oficial o Português. Os dados do último censo populacional de 2007 indicam que 10.7% de um total de 25 milhões de habitantes fala o Português como língua materna, e 55.5% como língua segunda, em áreas urbanas. Cerca de 65% da população é analfabeta com predominância para as zonas rurais onde se concentra a maior parte da população. A rede escolar está concentrada nos grandes centros urbanos, sobretudo o ensino médio e superior.

Nos últimos anos, o ensino tem-se expandido para as zonas mais recônditas mercê da relativa paz que se vive no país desde o Acordo Geral de Paz assinado em Roma que pôs fim a guerra civil que dilacerou o país durante 16 anos. Diversos programas de apoio à educação no país fazem com que existam escolas de nível secundário em todos os distritos e algumas localidades do interior.

Figura 1.1: LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DE MOÇAMBIQUE



Fonte: Serviço Nacional de Estatística (citado por Patel, 2012)

1.3. Panorama Sociolinguístico de Moçambique

Moçambique, como a maior parte dos países africanos, é um país multicultural e multilingue, caracterizado por várias línguas de origem africana, europeia e asiática. Em Moçambique, existem cerca de vinte línguas moçambicanas, também conhecidas como línguas locais ou línguas Bantu, cada uma delas com quatro a cinco dialetos. Nas zonas rurais, as interações diárias desenvolvem-se, quase, unicamente, nestas línguas. (Gonçalves, 2007; Firmino, 2008 e Patel, 2012).

Um outro dado importante é que a distribuição dos principais grupos linguísticos é muito localizada com o e-makwa ou macua predominando nas províncias de Nampula, Cabo Delgado, Niassa e Zambézia, embora não seja tão homogênea no modo de falar, já que os

próprios falantes distinguem e-makwa de Nampula, Niassa, Cabo Delgado ou ainda do litoral ou do interior, conforme se aproxima ou se afasta do litoral. Além do e-makwua, em Nampula encontramos o e-koti com pequeníssimo número de falantes e horizonte espacial na região do litoral. Cabo Delgado apresenta-se, também, com Si-makhonde, Kiswahili e Kimwani no extremo norte e oriental da província. Em Niassa, além de E-makwa, fala-se o ci-yao na parte central da província e Ci-nyanja na fronteira com o Malawi.

Na Região Centro do país, que abrange as províncias da Zambézia, Sofala, Tete e Manica, encontramos também uma heterogeneidade linguística, embora em termos grupais o número se reduza para duas a três línguas (ci-ndau e ci-Sena) que são faladas na província de Sofala com uma delimitação clara por uma linha este-oeste. O ci-sena é falado nos distritos a Norte (Muanza, Maringue, Gorongosa, Caia, Chemba e Cheringoma) e o ci-Ndau nos distritos a Sul, nomeadamente, Búzi, Chibabava e Machanga, embora com variações dialetais (Ci-machanga, Chibangue). Distingue-se, ainda, o Ci-Ndau Central (falado em Chibabava); Ci-sena e Ci-ndau partilham as Cidades da Beira e o distrito de Nhamatanda, sendo o ci-ndau muito recente em Nhamatanda e produto da deslocação provocada pelo último conflito armado que criou o êxodo de Búzi e Chibabava para aquele distrito. Na província da Zambézia, apesar da partilha de e-makwa com as províncias de Cabo Delgado, Nampula e Niassa na parte norte, encontramos o e-lomwe na parte sul, ci-chuabo na parte central e ci-Sena na fronteira com a província de Sofala.

Na província de Tete, as populações da parte norte falam o Ci-nyanja que partilham com a Zâmbia e Malawi, uma pequena parte da zona ocidental fala o ci-sena e na parte sul fala-se o Ci-nyungue. Em Manica, encontramos o grupo linguístico Shona como predominante, desdobrando-se em ci-shona, Ci-manyica, Chibarwé, Ci-tewe e Ci-ndau nas partes central e sul; no norte fala-se o Ci-sena.

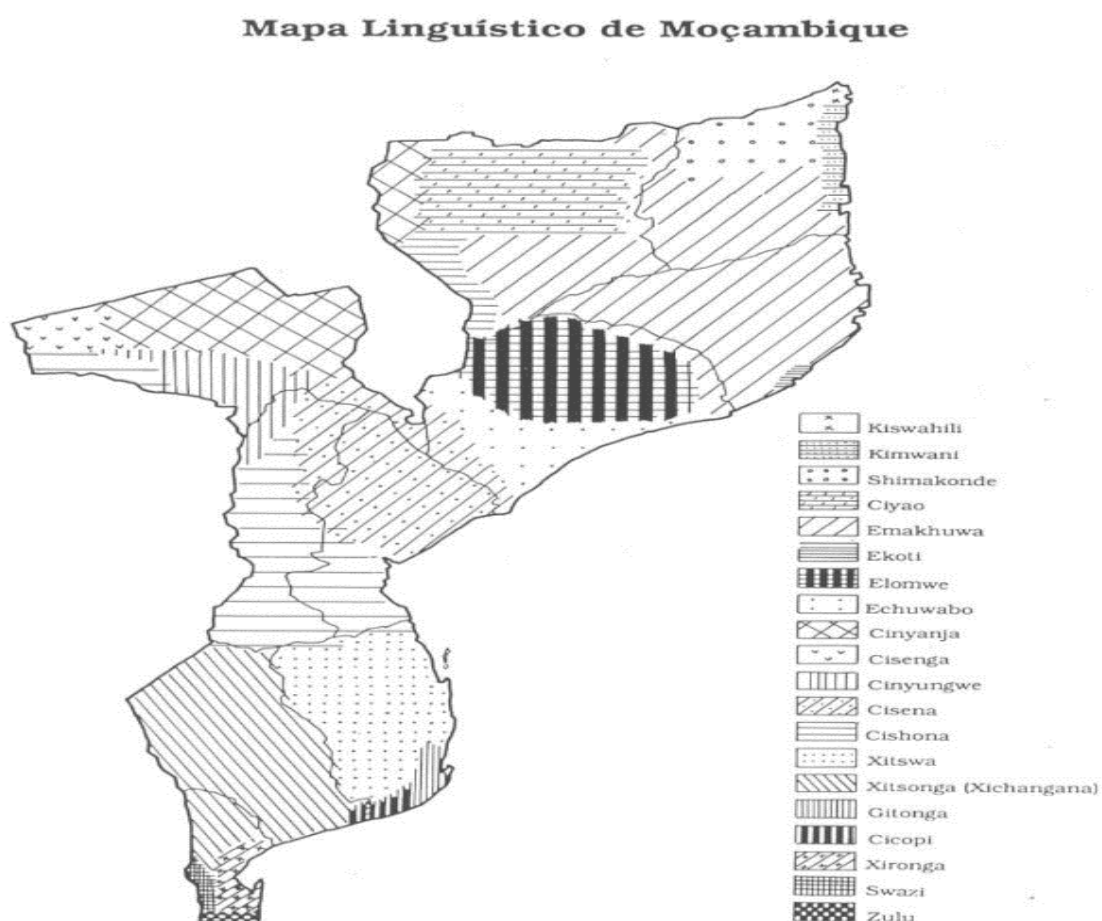
No sul do país, onde se localizam as províncias de Inhambane, Gaza e Maputo, apesar de pequena homogeneidade linguística, também encontramos o Xichangana e Ci-Chope em Gaza, sendo o Xichangana a língua com maior expressão, quer em número de falantes, quer em expressão territorial, pois é falado em todos os distritos da província com ténues variações de natureza vocabular e prosódica. Em Inhambane, existe o Chitswa com maior expressão territorial e populacional, seguido do Gitonga, falado sobretudo nas cidades de

Inhambane e Maxixe, e o ci-Chope como língua minoritária na parte sul da província (distritos de Zavala e Inharrime), partilhando esta língua com Gaza.

A província de Maputo, que inclui a Cidade de Maputo, tem como línguas nativas o Xichangana, na zona fronteiriça com Gaza, Xi-ronga que caracteriza as Cidades de Maputo e Matola e o distrito de Marracuene, Moamba e Matituine; xi-Swazi, na fronteira com a Suazilândia e Zulo na fronteira sul com a República da África do Sul.

Os centros urbanos são locais de convergência das línguas nativas com o português, dada presença de vários grupos etnolinguísticos, com maior ênfase para a Cidade de Maputo, a capital do país.

Figura 1.2: Mapa Linguístico de Moçambique



Fonte: Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas (NELIMO, 1989)

Como se pode perceber, o panorama linguístico moçambicano não se distancia de muitos países africanos em que o multilinguismo é uma característica natural motivada pelas

fronteiras delimitadas no tempo da partilha de África sem, contudo, observar o aspeto linguístico das suas populações. Constituído por vários grupos étnicos e linguísticos falando várias línguas, que se desdobram em dialetos distintos de província para província e de região para região, a geografia linguística moçambicana apresenta-se complexa.

1.4. Sistema de Ensino

Em Moçambique, com a conquista da Independência Nacional em 1975, a Educação passou a constar no topo das prioridades na governação. Em 1983, introduziu-se o Sistema Nacional de Educação (SNE) através da lei 4/83, de 23 de Março e revista pela lei 6/92, de 6 de maio. A lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), de 1992, define o Sistema Educativo atual em 3 subsistemas: ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extraescolar.

O ensino pré-escolar é atualmente oferecido por creches e “escolinhas” do Ministério da Mulher e Ação Social (MMAS), das organizações não-governamentais ou comunitárias e pelo setor privado. Este subsistema, coordenado pelo MMAS, divide-se em dois níveis: o nível das creches, que cobre as crianças dos 0 aos 2 anos, e o nível dos jardins-de-infância que atende crianças entre os 2 e os 5 anos com frequência facultativos e encontra-se nos centros urbanos.

O ensino escolar compreende quatro subsistemas:

- i. O ensino Primário,
- ii. O Ensino Secundário Geral,
- iii. O Ensino Técnico- Profissional
- iv. O Ensino Superior

O ensino extraescolar engloba atividades de alfabetização e de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica realizadas fora do sistema regular do ensino. O Ensino Primário público é gratuito e está dividido em dois graus: o Ensino Primário do 1º grau (EP1, da 1ª à 5ª classe) e o Ensino Primário do 2º grau (EP2, 6ª e 7ª classes). Com a introdução do novo currículo em 2004, este ensino foi estruturado em 3 ciclos de aprendizagem numa perspetiva de oferecer um ensino básico de sete anos para todos: o 1º ciclo (1ª e 2ª classes), o 2º ciclo (3ª à 5ª classe) e o 3º ciclo (6ª e 7ª classes). A idade oficial de ingresso na 1ª classe é de seis anos, completados no ano de ingresso.

O Ensino Técnico-Profissional estrutura-se neste momento em dois níveis: o nível básico e o nível médio, ambos com a duração de três anos, e é organizado por ramos: comercial, industrial e agrícola. O critério mínimo de ingresso é a conclusão da 7ª classe para o nível básico, e, para o nível médio, a conclusão da 10ª classe do Ensino Secundário Geral ou do 3º ano do nível básico do Ensino Técnico-Profissional. Este nível de educação não é gratuito, havendo cobrança de propinas.

O Ensino Superior inclui as universidades, escolas e institutos superiores públicos e privados bem como as academias. Para ingressar no Ensino Superior, os alunos têm que concluir a 12ª classe do Ensino Secundário Geral ou o equivalente do Ensino Técnico-Profissional e aprovar num exame de admissão.

Segundo Macamo (2015), desde a proclamação da independência, em 1975, Moçambique conheceu três períodos distintos na evolução do Sistema Educativo: o primeiro, entre 1974/5 e 1979, em que se assistiu a uma forte expansão da rede e dos efetivos escolares, como resultado da nacionalização da Educação no período pós-independência; o segundo, entre 1980 e 1992, que corresponde ao período do conflito armado, no qual se verificou a redução significativa da rede escolar e uma estagnação do número de alunos e o terceiro, a partir de 1992, com a assinatura do Acordo de Paz em que se voltou a registar uma sublinhada tendência de expansão da rede e dos efetivos escolares, primeiro do Ensino Primário e, mais tarde, particularmente durante os últimos anos (o período do PEEC), do Ensino Secundário.

A partir de 1992, o número de alunos passou de 1,2 milhões para 4,4 milhões (2011) no EP1, e de 130 mil para 871 mil no EP2 (2011). No Ensino Secundário Geral, o número de alunos que frequentam o 1º ciclo passou de 43 mil em 1992 para 761 mil alunos em 2011 tendo a percentagem de raparigas passado de 37% para 47,5%. O número de distritos onde era lecionado o 1º ciclo passou de 44 em 1992 para 86 em 2000 e para 113 em 2005. Todos os distritos estão cobertos em 2011. No 2º ciclo do Ensino Secundário Geral, em 1992, apenas 6 distritos possuíam pelo menos uma escola secundária que lecionava o 2º ciclo. Havia menos de 5 mil alunos e só 25% do total de alunos eram raparigas.

Em 2011, 98 distritos possuíam pelo menos uma escola secundária do 2º ciclo com um total de 191 mil alunos, dos quais quase 46% são do sexo feminino. Em 1992, apenas 7290 alunos

frequentavam as 31 escolas de Ensino Técnico Profissional (diferentes níveis). Em 2011, cerca de 45 mil alunos frequentavam as 145 diferentes escolas e instituições técnicas (públicas e privadas, incluindo as instituições de formação profissional tuteladas por outros ministérios).

As diversas intervenções no sector foram sendo definidas pela Política Nacional de Educação de 1995 e pelos vários Planos Estratégicos elaborados até ao momento. No Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC, 2006-2010/11) foram reforçados os objectivos do Plano anterior. Contudo, o PEEC previa um aumento dos esforços para o desenvolvimento do ensino pós-primário e a redução do analfabetismo, com vista a criar a capacidade humana necessária para sustentar a economia em constante crescimento. Dava-se ênfase a medidas específicas que contribuíssem para a melhoria da qualidade da Educação e a retenção dos alunos até à 7ª classe, de forma a atingir os objectivos do desenvolvimento do milénio na Educação.

A primeira versão do Sistema Nacional de Educação (SNE) determinava que as crianças moçambicanas que completassem sete anos de idade, obrigatoriamente, deveriam ser matriculadas na 1ª classe. Na segunda versão, a idade para que as crianças ingressem no ensino obrigatório reduziu-se de sete para seis anos. Tratou-se de uma alteração total da estrutura educacional até então vigente (Macamo, 2015).

1.5. Efetivos no Ensino Bilingue

Em 2010, o número total de alunos abrangidos pela educação bilingue não alcançava 1% dos alunos do Ensino Primário e do total de pouco mais de 47.000 alunos atendidos no ensino bilingue, mais de 90% encontravam-se matriculados no Ensino Primário do 1º Grau (EP1). Segundo Patel (2012), das cerca de 13.447 escolas do Ensino Primário de primeiro Grau (EP1) e Escolas Primárias do 2º Grau (EP2) o ensino Bilingue em 2010 abrangia apenas 198 escolas. Do horizonte de 804.044 alunos do nível básico, apenas 47.174 se encontram abrangidos pelo ensino Bilingue, sendo 44.272 do EP1 e cerca de 2.986 do EP2. Já em 2014, de acordo com Augusto Jone³, existiam 480 escolas que ministravam o ensino

³ Ministro da Educação e Cultura, numa notícia divulgada pelo Jornal Notícias Online do dia 14 de Fevereiro de 2014

bilingue, abarcando um universo considerável de 513.888 alunos no ensino, mostrando um crescimento lento da expansão dessa modalidade de ensino.

Dados estatísticos de 3 de Março de 2016 indicavam existir cerca de 12.527 escolas do Ensino Primário de primeiro Grau (EP1) e 7.102 Escolas Primarias do 2º Grau (EP2,). De cerca de 6.228.736 alunos do nível básico, apenas 69.217 se encontravam abrangidos pelo ensino Bilingue, sendo todos do EP1 e não existiam dados estatísticos do EP2 para o ano de 2016.

Existe, entretanto, uma visão não clara quanto a expansão do ensino bilingue. Por um lado, o discurso político dá a entender que o ensino bilingue foi expandido para todo o país. Por outro, situa-se a posição técnica, segundo a qual, o ensino bilingue ainda não foi expandido, visto que houve uma extensão territorial do programa com inclusão de outras línguas do que a própria expansão.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO II

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. *Política Linguística em Moçambique*

Uma política linguística manifesta-se de diversas formas, sendo que as governativas são determinadas por meio de leis, decretos e diplomas. Existem várias tentativas de definição do conceito de política linguística, desde a política linguística silenciosa até a política linguística manifestamente demonstrada.

Um dos fatores a ter em conta numa política linguística relaciona-se com o planeamento linguístico que, segundo Pinto (2008:23), é definido “como a atividade de elaboração de uma norma ortográfica, de descrições gramaticais e de dicionários de uma língua, que orientem quem fala e escreve essa língua em comunidades linguisticamente heterogêneas.” Por seu turno, Cooper (1989) define planeamento linguístico como esforços deliberados visando influenciar o comportamento linguístico de outros no que diz respeito a aquisição e estrutura de uma língua. Esses esforços, segundo o autor, podem provir de diversos organismos oficiais como o estado e suas instituições ou de esforços individuais. Para Calvet (2002:24), planeamento linguístico visa alterar uma situação linguística considerada insatisfatória para um estado satisfatório e passa por uma série de medidas – estratégias que permitam atingir o nível desejado.

Pinto (2008) vê a política linguística como conjunto de tentativas explícitas e implícitas de regulação das práticas linguísticas de uma comunidade e estes podem radicar em iniciativas do estado, de grupos ou de podem ter origem individual. O autor relaciona a interdependência dos três níveis para o sucesso de uma política linguística e acrescenta que a avaliação de uma política linguística se concretiza pela avaliação das práticas individuais e coletivas que antes e depois da sua implementação, ou seja, pela avaliação do seu impacto no ambiente linguístico.

Em vários, casos a planificação linguística é tarefa das autoridades governativas de um dado país ou território que procuram normalizar e regular a utilização das línguas e, por outro, o estudo das situações de plurilinguismo. Para a situação em que se procura normalizar

a utilização da língua, Pinto (op. cit.) chama a isso incidência do planeamento na forma da língua, que, segundo o autor, Haugen “destacou como etapa da normalização, que requer a seleção e a codificação da forma das línguas”.

A definição de uma política linguística para o contexto de Moçambique, um país multicultural e multilingue onde o português, língua oficial e de ensino, coexiste com outras línguas e não é dominado pela maioria da população, encontra muitos obstáculos, quer pela natureza populacional quer de índole governativa, pois não existe uma homogeneidade cultural e linguística, o que é agravado pela necessidade de conservação de unicidade da nação.

A política linguística relativamente às línguas locais ou moçambicanas tem sido caracterizada por um vazio enorme, desde a Independência nacional. São vários os motivos que se podem apontar para essa hesitação, destacando-se a falta de uma língua com expressão nacional e a conservação da Unidade Nacional. A adoção do português como língua de ensino impõe que se leve em conta a realidade linguística nacional com um carácter particular.

Segundo Patel (2006), o multilinguismo que caracteriza os países africanos é frequentemente associado a dificuldades e visto como uma desvantagem para a comunicação e administração. Para Firmino (2000), a proposta de nacionalização da língua portuguesa seria no sentido de torná-la uma língua nacional gozando do mesmo estatuto que as línguas bantu moçambicanas ou locais, considerando-se que já existem cidadãos moçambicanos que falam esta língua como LM e L2.

Para Patel (2006), enquanto não se clarificar o papel e o estatuto das línguas bantu moçambicanas, uma medida que viabiliza a nacionalização do português deste tipo revela-se impraticável. Patel considerava que em Moçambique as políticas linguísticas, incluindo a política linguística para a educação, caracterizam-se por “serem veladas”, o que dificulta o desenvolvimento das línguas locais, desencorajando-se o uso destas línguas em vários domínios sociais, principalmente no oficial, como é o caso da educação, instituições do estado, de entre outros domínios. Esta proibição, segundo a autora, assentava, principalmente, na ideia de que a unidade nacional só poderia ser construída e alcançada através da promoção de uma só língua, neste caso, o Português.

Apesar de a situação linguística de Moçambique indicar que a maioria da população moçambicana é falante das línguas locais de origem bantu, o Sistema Nacional de Educação em Moçambique optou pela língua portuguesa como o único meio de ensino até 2003 (Patel, 2006).

Este facto, aliado a outros, foi desenvolvendo um sistema de ensino que se caracterizava por possuir um elevado índice de desperdício escolar (repetição e desistências), principalmente, em contextos rurais. Os problemas que esta opção levantou, de acordo com análise da autora (op.cit.), foram sentidos desde os primeiros anos da independência nacional, pela educação. Uma das implicações desta política linguística educacional é comentada pelo INDE:

Apesar de, com a introdução do SNE em 1983, se ter procurado atender à realidade linguística da criança que chega à escola com 7 anos sem saber falar Português, a verdade é que os índices de aproveitamento pedagógicos continuam baixos, havendo muitas reprovações e abandonos nas primeiras classes. Sabe-se que uma das causas está no facto de o ensino ser feito numa língua segunda, desconhecida pela criança.

(INDE, 1990: 2):

Ainda assim, a política linguística para educação viabilizada é a que punha todos os esforços no desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem do Português como língua segunda, ignorando-se, inclusivamente, que esta língua em contextos rurais não pode ser tida como língua segunda.

A Constituição da República de Moçambique (1990), no Artigo 5, declara que:

Na República de Moçambique a língua Portuguesa é a língua oficial. O Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos.” Se, por um lado, este tipo de declaração parece proteger e abrir um espaço para o uso das línguas moçambicanas em domínios oficiais, por outro lado, ela é muito vaga. Declarações deste tipo não são amplamente divulgadas. No entanto, a constituição de 2004, estabelece e reconhece a valorização das línguas Moçambicanas como um veículo de cultura e valores tradicionais.

Na visão de Patel (2006), a nãoespecificação das políticas linguísticas aos mais diversos níveis tem sido apontada como uma estratégia de adiamento do reconhecimento efetivo da relevância da educação bilingue no ensino primário. Apesar de o multilinguismo ser visto

como uma dificuldade para a definição de políticas linguísticas para a educação, tal não significa que a mesma seja insuperável.

Comentando a situação da polítinguística pós independência, vários autores consideram as decisões do governo moçambicano tardiamente tomadas: “É, assim, que em Moçambique passados vinte e cinco anos depois da independência nacional, o discurso oficial finalmente reconheceu a importância do uso das línguas moçambicanas no ensino formal e não-formal. (Ngunga, 2005: 2).

Ainda de acordo com Patel (op.cit.), o governo moçambicano levou pouco mais de vinte e cinco anos a acreditar na diversa literatura de autores moçambicanos e outros nos diferentes pontos do mundo sobre esta matéria. Para a autora, o reconhecimento oficial da importância do uso da L1 dos alunos no ensino primário é o primeiro passo para o desenvolvimento de políticas linguísticas que valorizem cada vez mais as línguas bantu moçambicanas no ensino e no país, além dos primeiros anos de escolarização.

Para Firmino (2000) e Nhongo (2009), o ensino que não tivesse em conta as línguas nativas poria em risco a própria identidade nacional, pois é um direito que a criança aprenda na sua própria língua.

Por seu turno, Jesus (2012) anota que Moçambique, depois da independência nacional em 1975, adotou o português como língua oficial e não se atribuiu qualquer estatuto oficial às línguas bantu, línguas locais / nacionais ou línguas moçambicanas. Jesus acrescenta que as línguas moçambicanas se restringem à comunicação familiar e intra-étnica. A autora refere ainda a escola como o veículo de consolidação do estatuto da língua portuguesa.

(...) o estatuto oficial da língua portuguesa seria legitimado e reproduzido pela escola formal, única língua de ensino. Às línguas *bantu* não se atribuía nenhum papel na escola, recorria-se de razões para justificar esta situação: o uso destas línguas era contrário ao projecto de “unidade nacional” como também o seu uso tinha influência negativa no desenvolvimento da competência linguística em português, a língua de ensino, entendida como a língua de sucesso escolar e de mobilidade social.

(Jesus, 2012:30-31)

Seguindo uma política linguística muito hesitante, o governo moçambicano não tem tido uma atitude clara quanto às línguas. Muitos aspetos relativos à política linguística têm sido

ditado por organismos não-governamentais ou pela sociedade civil que se tem notabilizado na investigação de uma atitude positiva relativamente ao ensino das línguas moçambicanas, facto testemunhado pela própria natureza da organização do II Seminário nacional para a padronização das línguas moçambicanas que esteve sob a égide das organizações não-governamentais e religiosas.

Um estudo atento mostra que as políticas linguísticas educativas em Moçambique são caracterizadas por mutações históricas que acompanham o desenrolar do próprio desenvolvimento da vida nacional e são influenciadas, muitas das vezes, por intervenções externas que têm ditado a condução do processo educativo, como a revisão curricular de 2003 que ditou a introdução do ensino bilingue em algumas escolas. Para essa perspetiva, subjaz a ideia de que o processo escolarização em Moçambique, segundo dados do MINED, tem produzido resultados insatisfatórios desde o tempo colonial, atribuindo-se as causas, principalmente na fase atual, ao fraco domínio da língua de escolarização (o português) pela maioria dos alunos, cuja língua materna não é o português.

Os fatores apontados têm sido também associados à fraca preparação ou a falta de preparação dos professores (também na sua maioria de Português Língua Segunda-PL2) em matéria de ensino, conforme se pode inferir no Plano Curricular do Ensino Básico:

A experimentação surgiu no quadro das atividades do MINED, de reverter o atual panorama educativo do país que se caracteriza por altas taxas de desperdício escolar (desistências e repetências), pressupondo-se que o facto de a língua portuguesa ser a única língua de ensino aprendizagem, poderia ser uma das causas de tal situação.

(PCEB, 2003:124).

A introdução do ensino Bilingue (língua materna /Português ou português/ Língua materna) é vista como uma estratégia para o sucesso escolar, com maior enfoque para as zonas rurais, onde o ambiente linguístico não permite o contacto com a língua portuguesa. A fundamentação de que não existe um *input* linguístico nas zonas rurais é reforçada nos próprios documentos orientadores da educação bilingue, conforme se argumenta:

Para a educação, o cenário acima descrito significa que a maioria das crianças moçambicanas, quando ingressa no ensino primário, não fala a língua portuguesa, acrescido do facto de que vive num meio social em que a oferta linguística no que refere à língua portuguesa é bastante pobre, ou inexistente, em alguns casos, tornando esta língua, uma

língua estrangeira (LE), do ponto de vista metodológico. A exceção é para as zonas urbanas, em que as crianças falam o Português como L2, e a oferta linguística nesta língua pode considerar-se razoável.

(PEB, 2003:128)

No entanto, os programas de ensino básico parecem distanciar-se de todos os pressupostos que se tem sobre o estatuto do português no processo de ensino, se tivermos em conta o novo plano curricular do ensino básico que ditou a introdução do ensino Bilingue em 2004 em todas as províncias do país, com enfoque para as zonas rurais e periurbanas, uma medida que visa inverter a conjuntura atual do processo de ensino.

2.2. O Lugar do Português no Sistema de Ensino em Moçambique

Na presente seção, pretendeu-se estudar a variabilidade do espaço do português nas Políticas Educativas em Moçambique no período de 1975- 2010, através de uma pesquisa bibliográfica e documental e pesquisa na internet, procurando identificar o espaço que lhe é dado em cada grau/ nível de ensino e avaliar o seu estágio atual como língua de ensino e de acesso ao conhecimento científico.

2.2.1. Português Antes da Independência

As políticas educativas do período colonial, em Moçambique, pouco privilegiaram a educação do nativo, daí a pouca relevância das línguas nativas no processo. Entretanto, na pouca atenção dada ao nativo privilegiou-se o ensino do português imposto como meio de civilizacional através do saber ler e escrever em português. Às línguas nativas / indígenas estava reservada ao papel veicular e ensino da religião (Firmino, 2008 e Macagno, 2009).

A imposição como única língua de ensino e comunicação oficial e ensinada segundo a norma europeia viria a ditar o futuro linguístico de Moçambique no que diz respeito à definição como a língua oficial. Para Firmino (2008:5), o conhecimento da língua portuguesa por parte do nativo era visto como forma de ascensão social. “Por outro lado, simbolicamente marcava prestígio e ascensão social.”

Apesar dessa imposição na comunicação oficial e na “ escolarização “o número de falantes não ascendeu a 1% de moçambicanos, se admitirmos que até a proclamação da independência nacional o número de analfabetos ascendia a 99% entre a população moçambicana e considerando que aquisição do português formal era por via de ensino,

embora a aquisição informada nos contactos diários fosse uma outra forma de aquisição se expressão considerável.

2.2.2. PORTUGUÊS DEPOIS DA INDEPENDÊNCIA

Segundo Perpétua Gonçalves, Docente e Linguista da Universidade Eduardo Mondlane, o Português, escolhido como língua oficial a partir da Independência (1975), até 1983, era tipicamente uma língua não materna, “falada sobretudo em meio urbano, por locutores que têm línguas da família bantu como línguas maternas (L1) ”.

Para esta estudiosa, no conjunto das línguas faladas em Moçambique - num total aproximado de vinte línguas - o Português ocupava o 16º lugar num escalonamento de línguas nacionais segundo o respetivo número de falantes, e a percentagem de locutores desta língua era de cerca de 25 % (dos quais pouco mais de 1 % a usavam como L1 (Gonçalves, 2001).

O Censo de 1997 indicava que a percentagem de falantes de Português (L2 e L1) se tinha elevado para 39,6 % devido ao facto de o conhecimento desta língua constituir uma base indispensável à obtenção de benefícios sociais e económicos diferentemente do que acontece com as línguas bantu, usadas maioritariamente nas zonas rurais e relegadas quase exclusivamente para a intercomunicação familiar nos centros urbanos.

Entretanto, dez anos depois do censo de 1997, e segundo Patel (2006), dados do último censo populacional de 2007 indicam que 10.7% de um total de 22 milhões de habitantes fala o Português como língua materna, e 55.5% como língua segunda, em áreas urbanas mantendo-se em áreas rurais a situação praticamente como no censo de 1983.

A inexistência de uma língua franca entre os nativos, além do Português, determinou desde a epopeia da luta anticolonial o uso do português com o meio de comunicação entre os vários grupos étnicos e linguísticos que compõem a população moçambicana. O português foi definido pelo próprio movimento de libertação nacional – FRELIMO, como Língua Nacional, de Unidade nacional e de acesso ao conhecimento, o que lhe atribuiu o estatuto de única língua de alfabetização e Escolarização.

As campanhas de alfabetização, levadas a cabo logo depois da independência nacional em 1975 e a expansão de ensino para todas as zonas rurais, foram feitas em língua portuguesa, não existindo nenhuma instituição que ministrasse o ensino em Línguas nativas.

Patel, na sua tese de Doutorado⁴, afirma que Português é a língua oficial do país, uma decisão que remonta desde a época de libertação nacional. Desde a sua criação em 1962, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) escolheu o Português como língua oficial na luta contra a dominação colonial.

Vários estudos sobre a língua portuguesa no ensino em Moçambique têm apontado a exclusividade do uso desta língua, como afirma Firmino numa comunicação sobre a língua portuguesa:

(...) Um dos aspetos importantes da situação linguística de Moçambique prende-se com a adoção do Português como língua de unidade nacional e exclusivo meio de comunicação do estado em funções oficiais, o que tem sido assumido como um dado adquirido, pelo menos durante os primeiros anos da independência.

(Firmino, 2008:10).

Na verdade, a linha política que norteou a luta de libertação nacional, conduzida pela FRELIMO, uma organização que sempre se serviu da língua portuguesa para a comunicação com o exterior e escolarização nas Zonas “ libertadas”, conduziu a que se firmasse o português como língua privilegiadas, já que de todas as línguas nativas nenhuma tem expressão nacional.

A escolha da língua do antigo colonizador deu um espaço inegável à língua portuguesa em toda a vida quotidiano, com maior relevância nas zonas urbanas, no aparelho administrativo e sobretudo na escolarização onde ela sempre funcionou como único meio de ensino e objeto de estudo, como se aponta:

Uma outra implicação desta política foi que o português reforçou a sua posição como língua de estatuto elevado, Por outro lado, simbolicamente marcava prestígio e ascensão social. Com a independência de Moçambique, esta relação simbólica não desaparece e, pelo contrário, ela fica mais reforçada com a adoção e promoção da língua portuguesa como um importante símbolo de unidade nacional e como língua oficial.

(Firmino 2008:16).

⁴“Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação”, Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, na Área de Multiculturalismo, Plurilinguismo E Educação Bilingue. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. SP. Campinas

A língua portuguesa serviu, com evidência, como veículo de comunicação em todas as esferas da sociedade, desde a escolarização, administração e contacto com o mundo exterior.

2.2.3. SITUAÇÃO ATUAL DO PORTUGUÊS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O contexto atual do processo de ensino em moçambique desenha-se a partir de 1993, com o projeto experimental de ensino bilingue em algumas províncias do centro do país, apoiado por uma organização não-governamental com o objetivo de promover as línguas moçambicana e introduzir o seu ensino como forma de melhorar o desempenho dos alunos, sobretudo nas zonas rurais.

Em 2004, o ensino bilingue é introduzido em todas as províncias do país em 17 línguas. Neste programa, excetua-se a Cidade de Maputo pela heterogeneidade linguística que a caracteriza e pelo facto de nela se falar predominantemente a Língua Portuguesa.

Quadro 2.1: Línguas introduzidas por província

Província	Línguas
Cabo Delgado	Emakhuwa/Shimakonde/Kimwane
Nampula:	Emakhuwa (interior/litoral),
Niassa:	Emakhuwa, Cinyanja, e Ci-yao
Zambézia:	Elomwé/ Echuwabo
Tete	Ci-nyungwe/ Cinyanja
Sofala	Ci-sena/ Ci-ndau
Manica	Ci-ndau/Ci-tewe
Inhambane	Chitswa/ Gitonga/Ci-chopi/ Ci-ndau
Gaza	Xichangana/Ci-chopi
Maputo	Xi-ronga/Xichangana
Cidade de Maputo	–

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com o Programa do Curricular do Básico (PCB), a introdução de línguas moçambicanas no ensino primário observa três modalidades: como meio de ensino-aprendizagem, em programas de educação bilingue, como disciplina opcional em

programas monolíngues em que o Português é meio de ensino e, como recurso, também, em programas em que o meio de ensino é a língua portuguesa, como L2.

2.3. Educação Bilingue e Modelos

A definição do conceito de educação bilingue é algo polémico pois não é consensual, ainda que se refira à utilização de mais que uma língua. Para Melo (2010), a educação bilíngue pressupõe conceitos distintos em países e contextos diferenciados e em função de questões étnicas, dos próprios educadores e legisladores e de fatores sociopolíticos.

Citando Mackey (1972), Melo afirma que a educação Bilingue propõe uma complexa tipologia de programas educacionais bilíngues, abrangendo desde a educação monolíngue na língua da população de minoria linguística à educação bilíngue em ambas as línguas e também a educação monolíngue na língua da população dominante.

Ainda de acordo com a autora, tecnicamente, a educação bilíngue corresponde àquela “em que duas línguas são usadas como meio de instrução” (Hornberger 1991, p. 217 apud Melo, 2010). Harmers e Blanc (2000:189, citados por Mello, 2010) descrevem *educação bilíngue* como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Os mesmos autores afirmam que a educação bilíngue é determinada por fatores históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e variadas relações de poder. Todos estes fatores devem ser levados em consideração quando se decide pelo modelo ou programa em educação bilíngue.

Seguindo a perspectiva sociolinguística, de acordo com Megalle (2005), em referência Fishman e Lovas (1970), considera que estes autores baseiam-se em três grandes categorias para definição de educação bilíngue: intensidade, objetivo e *status* (MEGALLE, 2005). Dentro da categoria intensidade Fishman e Lovas identificam quatro tipos de programas bilíngues. O primeiro deles é denominado *bilinguismo transicional* e nele a L1 é utilizada apenas como veículo facilitador na transição para a L2.

O segundo programa é denominado *bilinguismo mono – letrado*, programa no qual a escola utiliza as duas línguas em todas as atividades, mas a criança é alfabetizada apenas na L2. O

terceiro programa é o *bilinguismo parcial bi-letrado* em que ambas as línguas são utilizadas tanto escrita quanto oralmente, mas as matérias são divididas de tal forma que a

L1 é utilizada apenas para as chamadas matérias culturais, como: história, artes e folclore; enquanto a L2 é utilizada para as demais matérias. O quarto programa, para Fishman e Lovas, é o *bilinguismo totaliletrado* no qual todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas em todos os domínios.

Por seu turno, Hornberger (citado por Melo (2010)), identifica três modelos de educação bilíngue: *transicional*, de *manutenção* e de *enriquecimento*. Para Hornberger, o modelo transicional caracteriza-se pelos seus objetivos assimilacionistas, por encorajarem os alunos das minorias linguísticas a assimilar a língua e as normas culturais da sociedade majoritária em detrimento das línguas étnicas. Os programas educacionais que adotam esse modelo, segundo a autora, valorizam a proficiência das crianças na língua dominante da escola (L2 para as minorias linguísticas) para que elas possam funcionar linguística e academicamente nas salas de ensino regular. A L1 é usada como meio de instrução durante uma fase temporária da escolarização, até que as crianças possam fazer a transição para a L2.

O objetivo principal desses programas não é o bilinguismo, mas o monolingüismo na língua majoritária.

Em oposição, Ruiz (1991) diz que os modelos transicionais concebem a língua como um problema e, por isso, a L1 só é usada até que a criança supere esse problema, isto é, a “deficiência” na língua majoritária.

De acordo com a segmentação de Fishman e Lovas, apresentada por Mello (2006) e citando Ruiz (1991), os programas bilíngues adotados no currículo escolar moçambicano integraram-se no grupo de bilinguismo transicional, já que nos programas desenhados em Moçambique, as línguas nacionais visam facilitar a aprendizagens nas classes iniciais nas zonas rurais onde a criança não tem o contacto com a língua de ensino, ou seja, o português.

A mesma posição é corroborada por Cossa (2007: 74-75) que afirma que “o modelo do Bilinguismo adoptado em Moçambique é transicional, portanto, com algumas características da língua inicial, língua materna (LM), por forma a garantir o desenvolvimento de um bilinguismo aditivo.” Todavia, o discurso quotidiano contrasta com esta perspectiva, enfatizando os programas do tipo manutenção.

A outra classificação dos programas Bilingue apresentada por Melo (op.cit.) tem em conta seu objetivo: o programa compensatório em que a criança é instruída primeiramente na L1, visando sua melhor integração no contexto escolar; o segundo programa é o de enriquecimento em que ambas as línguas são desenvolvidas desde a classe de alfabetização e são utilizadas como meio de instrução de conteúdos e o programa de manutenção do grupo, no qual a língua e a cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário são preservadas e aprimoradas.

Para Melo (2010), essas definições ainda são limitadas e imprecisas, pois, e segundo a autora, em muitos casos a instrução por meio de duas línguas se limita à fase inicial da escolarização, como ocorre nos programas do tipo transicional. Melo acrescenta que nos programas dessa natureza, a L1 das crianças, “geralmente uma língua minorizada”, é usada temporariamente até que a criança adquira as habilidades linguísticas e acadêmicas necessárias para acompanhar a instrução dos conteúdos na L2, isto é, na língua da sociedade receptora. Melo salienta que uma outra questão que deve ser levada em consideração ao se planejar a educação bilíngue é a definição dos objetivos, de acordo com o programa que será seguido, e como estes serão alcançados.

2.4. Estudo das Línguas Locais

Para o caso de Moçambique, ainda que o estudo das línguas nacionais se encontre numa fase incipiente, Nhongo (2009) faz uma avaliação negativados resultados do Ensino Bilingue em Moçambique, sem, contudo, se referir às funções dessas línguas na sua modalidade escrita em órgão de administração. Ou seja, o estudo tem uma incidência na área pedagógica. No estudo, a autora conclui que” os aprendentes não desenvolvem a sua habilidade escrita, nem dentro ou fora da sala de aulas” (pág.XII).

Patel, num estudo realizado em 2012, concluiu que não existe formação específica dos professores para o ensino bilingue e acrescenta que no processo de lecionação, os professores usam a metodologia do ensino da língua portuguesa ao ministrarem as aulas de ensino das línguas maternas.

Entretanto, em pesquisas anteriores, Patel realça a contradição entre o meio rural e o espectro urbano sobre o ensino em línguas moçambicanas:

Como resultado, o estudo mostra que a construção de significados sobre a educação bilingue e o professor se desenvolve num contexto de desigualdade sociolinguística originando que o professor e a educação bilingue sejam bem vistos nas comunidades locais onde as línguas moçambicanas têm prestígio e sejam vistos com alguma reserva em contextos urbanos, onde não se sente o impacto da educação bilingue.

(Patel.2006:5)

Elvira Timba⁵ fornece dados importantes para a compreensão da problemática do ensino das línguas moçambicanas. De acordo com Timba, a introdução das línguas nacionais no plano curricular como meio de ensino foi uma recomendação da Organização das Unidades Africanas (OUA⁶). Timba cita Firmino, John e Barbara Heins (1988) como defensores da ideia de que quando se precisa de comunicar valores com objetivo de manter ou consolidar a unidade de uma nação, torna-se obrigatório o uso da língua que é compreendida. Para estes estudiosos da política linguística moçambicana, o uso exclusivo da língua portuguesa excluiria cerca de 76% da população do acesso aos conceitos que os poderiam ajudar a sentir-se parte da nação moçambicana.

Esta posição evidencia, por um lado, a hipótese de que o uso das línguas nativas tem com uma das bases a consolidação da identidade ou da moçambicanidade e transmissão de valores culturais (relevância cultural). Por outro lado, como argumenta Timba (op. cit), o uso das línguas locais visa a facilitar a aprendizagem da língua Portuguesa. Por seu turno, Rajabo Abdula⁷, visando demonstrar a importância do ensino das línguas nacionais, refere-se a três motivos para a introdução das línguas moçambicanas: a) de carácter linguístico-pedagógicas, b) culturais e de identidade e c) a língua como direito.

Chimbutane (2009) salienta que o uso das línguas maternas no sistema educacional visa facilitar a aprendizagem nas zonas rurais.

Uma conclusão que Chimbutane retira do seu estudo é de que a educação bilingue joga um papel importante como meio de transformação social e cultural locais e os

⁵Dissertação de Licenciatura intitulada “*educação Bilingue em Moçambique que Perspectiva*”, na qual se pretendia conhecer as habilidades linguísticas da 4ª classe após três anos de ensino primário e a assimilação de conceitos em português (L2) e em xi-ronga (L1) nas disciplinas de aritmética e Ciências naturais, apresentada e defendida na Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo.

⁶ Atual União Africana

⁷Um Artigo com o título “*O ensino das línguas nacionais como solução para o processo de alfabetização em Moçambique*”, publicado na Revista de Letras Dom Alberto, v. 1, n. 3, jan./jul. 2013.

participantes começam a considerar o imenso valor no mercado linguístico formal. Chimbutane considera ainda as questões culturais como estando patentes nas motivações da introdução das línguas moçambicana, ainda que os objectivos principais estejam relacionados com questões académicas, seja, como bases para a aprendizagem do português.

2.5. Programa de Educação Bilingue

A introdução das línguas moçambicanas no processo de escolarização, em 2004, veio a dar outro estatuto as línguas nativas no sistema educativo do país, ou seja, na legislação moçambicana, o ensino bilingue é definido como "processo de ensino- aprendizagem que inicia com a LM dos aprendentes (língua Moçambicana) como meio de ensino com transição gradual numa língua moçambicana com transição para L2 (PCEB, 2003:120).

O mesmo dispositivo evidencia que a Língua Portuguesa é, numa primeira fase, uma disciplina (1º ciclo) e progressivamente vai-se tornando meio de ensino de algumas disciplinas (2º Ciclo).

2.5.1. Línguas moçambicanas/Português - L2.

A estratégia definida para o processo de ensino e aprendizagem no ensino básico privilegiou três modalidades distintas, nomeadamente línguas moçambicanas como meio de ensino e aprendizagem, como disciplina opcional e como recurso.

Consta do programa de desenvolvimento curricular que os programas de Ensino Bilingue são conduzidos em duas línguas: Línguas Moçambicanas e Portuguesa. Na 1ª fase, as Línguas Moçambicanas são meio de ensino e disciplina de estudo da própria língua (1º ciclo). Na 2ª fase (2º ciclo), as Línguas Moçambicanas são meio de ensino de algumas disciplinas e continuam a ser disciplinas de estudo das próprias línguas. Na 3ª fase (3º ciclo), as Línguas Moçambicanas são apenas disciplinas de estudo e a Língua Portuguesa meio de ensino e disciplina de estudo da própria língua, (PCEB, 2003).

2.5.2. Programa de Ensino Monolingue em Português-L2 e línguas locais como disciplina.

O ensino monolingue consiste no ensino usando uma única língua. Este tipo de ensino é ministrado em todo o país e especialmente nas zonas urbanas. Nas zonas rurais caracteriza-

se pelo uso exclusivo da língua portuguesa como meio de ensino e estudo, e a língua nativa ou local é encarada como disciplina de estudo, com enfoque a partir do segundo grau, ou seja, 6 e 7ª classe.

De acordo com o que refere o Plano Curricular do Ensino Básico, relativamente as estratégias de lecionação, nos programas de ensino monolíngue – Português L2, a língua portuguesa é meio de ensino e é uma disciplina de estudo da própria língua, abrindo-se a possibilidade de o português poder ser objeto de estudo como disciplina opcional. Esta abertura possibilita a que cada escola, de acordo com o contexto real e local, faça escolha da modalidade a usar no processo de ensino.

2.6. Peso do Português no Currículo Básico

A participação do português no novo currículo, que introduziu as línguas nativas, mostra uma evolução a partir da 3ª classe no Ensino Bilingue. A nível do 1º Ciclo, que corresponde às primeiras duas classes iniciais (1ª e 2ª classe), o português tem uma participação percentual nula na 1ª classe nas zonas rurais em que o ensino é conduzido na sua totalidade em línguas nativas, ascendendo para 25% na 2ª classe, como disciplina de ensino das disciplinas de ciências naturais, pois a L1 é usada para leitura e contar (Matemática).

A partir do 2º Ciclo, que compreende a 3ª, 4ª e 5ª classe, verifica-se o *shift* da língua portuguesa, passando a ser língua de ensino e estudo, e a língua nativa passa a disciplina de estudo e de auxílio à aprendizagem.

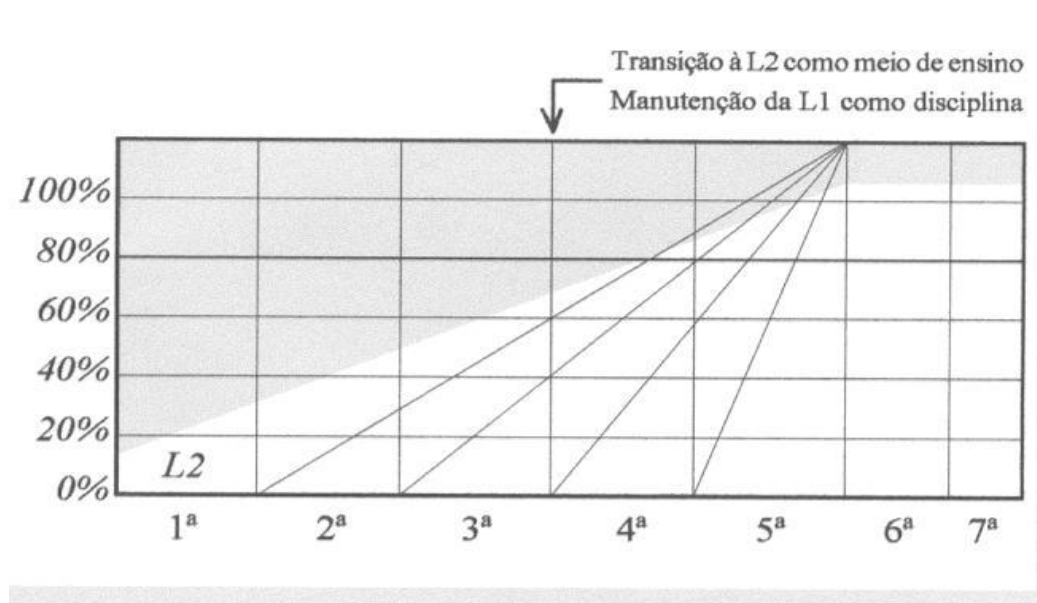
A nível do 3º Ciclo, que corresponde à 6 e 7ª classes, a língua portuguesa tem uma presença de 80% nesta modalidade de ensino, visto que, além de ser língua de ensino, é também disciplina de estudo, e as línguas nativas passam completamente a disciplina de estudo como opção. Neste ciclo, é introduzida a língua Inglesa como língua estrangeira (LE), visando essencialmente potencial o aluno de um vocabulário que o permita comunicar e integrar-se contexto regional da África Austral e acesso ao conhecimento científico e tecnológico. (PCEB; 2003:37).

A introdução do Inglês justifica-se pela própria localização geolinguística de Moçambique, visto todos os países com que faz fronteiras são anglófonos todavia não retiram o papel do

português. Ensinada como língua estrangeira (LE), o inglês não substitui o Português no sistema de educacional dado que é ensinado como disciplina.

Estes dados permitem-nos aferir que evolução do espaço que se dá ao português no processo de escolarização apresenta uma curva ascendente, partindo da situação neutra no ensino básico para uma situação hegemónica no ensino superior, apesar de este último não se objeto de análise neste trabalho.

Figura 2.1: Modelo de educação bilingue em implementação.



Fonte: INDE Plano Curricular do Ensino Básico- PCEB

2.7. Metodologias de Ensino de Línguas Locais

A metodologia de ensino das línguas moçambicanas consta dos programas curriculares do ensino básico e preconiza-se a sua adoção de acordo com modalidade de ensino usada. Existe uma metodologia para o programa monolíngue (ministrado apenas em língua materna) e uma outra para o programa bilingue (português/ língua materna).

No entanto, Patel (2006), numa análise a metodologia usada, nota uma certa inadequação ao afirmar que do conjunto dos principais problemas apontados em relação à implementação do Programa Bilingue, figura, em grande medida, a adoção de metodologias e materiais de ensino não adequados ao ensino Bilingue.

Em relação às metodologias, por exemplo, constatámos que os professores procuram ensinar a leitura/escrita em L2 com base metodologias de ensino de uma língua materna (L1). A metodologia usada para o ensino de uma L2 é comunicativa, todavia não há evidências de os professores aqui inquiridos terem usado de forma significativa este método após a fase de transição. Assim, não estando devidamente preparados e capacitados, os professores adotaram as metodologias de ensino da L2 usadas para o ensino de Monolíngue, que não são as mais apropriadas para o ensino de uma L2 e usaram-nas para o ensino Bilingue. (...) Portanto, não se faz distinção entre metodologias de ensino de Changana como LM e o ensino de Português como L2.

(Patel, 2006 18)

Em termos metodológicos, as línguas moçambicanas são usadas para explicar conceitos difíceis das disciplinas de matemática, ciências naturais, Ciências Sociais em contextos em que a língua Moçambicana é usada como recurso. É usada, ainda, para servir a todo o momento para traduzir conceitos para os quais os alunos estão a ter dificuldades de compreender em L2. Em contextos que o meio de ensino é a língua portuguesa, a L1 é usada para avaliar os conhecimentos dos alunos no início ou no fim da aula, formulando-se perguntas em L1. Uma das formas usadas para avaliar os conhecimentos dos alunos é através de perguntas feitas na L1 para permitir que as entendam e respondam com facilidade.

Apesar de se ter introduzido o ensino Bilingue, o português, em todas as formas curriculares, excluindo 1^a Ciclo (1^a classe) onde não é usado, faz parte do processo de ensino, como língua de ensino a partir da 3^a classe e como disciplina na 2^a classe.

Além disso, no ensino monolíngue, em língua local, o português é usado como língua de ensino para as disciplinas de ciências sociais e ofícios. Ela é língua de ensino nos restantes níveis do 1^o e 2^o Ciclo, a partir da 3^a classe, o que coloca essa língua em posição privilegiada, pois a sua participação é ascendente, partindo 0% da 1^a para 80% na 6^a e 7^a classes.

No processo de alfabetização, apesar de esta se realizar preferencialmente nas zonas rurais, a língua usada é o português, o que nos leva a concluir que o português mantém o seu estatuto de língua de escolarização.

O quadro seguinte mostra a evolução do espaço do Português em termos de carga horária (tempos letivos) desde 1^a classe até a 7^a classe, o ensino básico completo:

Quadro 2.2: Carga horária semanal de cada língua por classe

Fonte: Elaborado pelo autor

Língua/classe	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	Total
Língua Portuguesa	4	5	7	7	8	7	7	45
Língua Moçambicana	8	7	5	3	2	2	2	29

Nos programas bilíngues, nas zonas linguisticamente homogêneas, inicia-se o processo de aprendizagem da escrita e leitura em língua moçambicana passando gradualmente o português para a língua de ensino. Do ponto de vista educacional, as línguas moçambicanas são usadas como meio de ensino e ensinadas como disciplina nos programas de educação bilíngue e como auxiliares para a aprendizagem do Português em programas monolíngues nesta língua, tanto na educação formal como na educação de adultos.

Nos programas bilíngues, as primeiras classes são lecionadas na língua moçambicana da criança. A língua portuguesa é introduzida desde a 1^a classe, como disciplina e não como meio de ensino. Entretanto, a partir do 2^o ciclo, regista-se um fenómeno inverso. A língua de ensino passa progressivamente a ser o português e língua moçambicana, uma disciplina. No Ensino secundários, apesar da previsão desde 2004, o processo de ensino é conduzido exclusivamente em língua portuguesa, o que coloca a língua Portuguesa como único meio de ensino, além de disciplina de estudo.

É relevante ressaltar que nenhuma língua nativa/ moçambicana tem extensão território de âmbito nacional nem regional, pelo que o ensino destas línguas é restrito à extensão provincial ou distrito. O seu ensino visa desenvolver competências que os alunos já possuem nessas línguas para iniciação à leitura e escrita desenvolvendo habilidades e assegurar a valorização do conhecimento da cultura que elas veiculam.

A introdução do inglês, língua estrangeira, a partir do 3^o ciclo, tem como objetivo proporcionar um léxico essencial para a comunicação, integração no âmbito regional (África Austral), no mundo e como meio de acesso ao conhecimento e à tecnologia. O ensino da língua portuguesa, com estatuto de língua oficial e de Unidade nacional, tem como objetivos dotar os alunos de capacidades e habilidades para a comunicação oral e

escrita de modo a se inserirem plenamente na vida social, cultural, económica e política do país e do mundo.

Nas duas modalidades de ensino, quer no bilingue, quer no monolingué, o português é a língua assume um papel de destaque, visto que o ensino Monolingué é ministrado apenas em Português como Língua Segunda (PL2), e no ensino Bilingue, o português inicia como língua de estudo passando a língua de ensino a partir do 2º ciclo. Ressalta-se também o facto de não existir o ensino monolingué apenas em língua moçambicana, o que privilegia o português.

Podemos, deste modo, afirmar que, apesar de se ter introduzido a educação bilingue, o Português é a língua predominante no processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino, desempenhando, por isso, um papel importante no processo de escolarização e às línguas nativas restringem-se o papel de facilitação da aprendizagem.

Além disso, a inexistência de uma língua nativa com dimensão nacional ou regional é um entrave para a utilização de uma língua moçambicana como língua de ensino oficial em todo o território.

TERCEIRA PARTE

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, procura-se expor a metodologia usada no estudo que, segundo Gil (2008), é o conjunto de procedimentos seguidos na pesquisa.

3.1. Etapas da Pesquisa

Etapa 1. De acordo com Alves (2012), para realizar um trabalho científico, o investigador deve fazer muita pesquisa. Para o presente trabalho, numa primeira fase fez-se o levantamento bibliográfico que permitiu contextualizar o tema e fazer a respetiva delimitação.

Etapa 2. Para não enveredar por um campo desconhecido, procedeu-se uma visita às escolas que constituiriam o objeto de estudo, para certificar da existência de turmas do ensino bilingue, ou seja, as escolas que fizeram parte da amostra no estudo e contactou-se fisicamente os diretores das mesmas de modo a aferir as características dos alunos que seriam necessárias para o estudo.

Etapa 3. Nesta etapa, foram elaborados os modelos de questionários que foram administrados a 5 alunos da 3ª classe, 1 professor e a 1 diretor na Escola Primária 4 de Outubro da Macia. Este ensaio permitiu fazer a correção do questionário de modo a eliminar alguns equívocos e reajustamento.

Etapa 4. Na última etapa, foram administrados os inquéritos aos alunos, professores e diretores de Escolas e foi, posteriormente feita uma análise preliminar para detectar possíveis lacunas.

3.2. Natureza do Estudo

O estudo insere-se numa metodologia de investigação de natureza qualitativa, tentando recolher, apresentar, descrever e interpretar dados relativos à introdução das línguas moçambicanas no 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, já que perspetivou “proporcionar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo), envolvendo levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado e geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso” (Gil, 2008). Quanto aos procedimentos, foram usadas várias técnicas de pesquisa de modo a permitir um estudo exaustivo do problema de pesquisa, nomeadamente: a pesquisa documental, a bibliográfica, inquérito por questionário, observação direta e estudo do caso.

A pesquisa documental consistiu em leitura e análise de diversos documentos orientadores sobre o ensino do Português em Moçambique no ensino Primário.

No trabalho de campo (Estudo do caso), foi analisada a língua Xichangana, idioma falado em todos os distritos da província de Gaza, visando colher possíveis evidências do uso dessa língua moçambicana em contextos diários sob forma escrita; efetuaram-se visitas às escolas, mercados, postos de saúde, situados nas zonas rurais, para uma observação direta dos letreiros, avisos colocados nas vitrinas ou paredes.

A escolha da amostra foi presidida pelo critério de existência de uma escola que leciona na língua alvo (língua moçambicana) na região onde se efetuou o estudo. Assim, foram selecionadas duas escolas do distrito de Bilene- Macie, nomeadamente, Escola Primária 4 de Outubro e a Escola Primária do 1º e 2º grau de Incaia.

A escolha das duas escolas fundamenta-se pelo facto de elas se situarem em regiões com características distintas. A primeira localiza-se num bairro periférico da Vila Municipal da Macia e nasceu do reassentamento de diversas populações fugidas das cheias do ano 2000 de diferentes pontos dos distritos de Bilene, Chókwe (Gaza) e de Xinavane, posto Administrativo do Distrito da Manhiça, Província de Maputo. Além disso, a escola localiza-se num bairro onde se fala, além de Xichangana (língua local), o português pelo facto de ser habitado por funcionários e ser um bairro periurbano. A segunda escola localiza-se numa zona do interior e distante da zona urbana, onde a língua de comunicação diária e predominante é a local (Xi-changana).

O estudo foi limitado às duas escolas fundamentalmente por se tratar de estudo do caso, pois pretendeu-se compreender o fenómeno do ensino bilingue em duas escolas com

localização distinta: uma no interior e outra situada numa zona onde existe o contacto com a língua portuguesa.

Na Escola Primária 4 de Outubro, por se situar perto da Vila da Macia e possuir um número reduzido de turmas e professores, o questionário foi administrado a 1 professora e a 16 alunos da 3ª classe (única turma do programa). O questionário aos estudantes visou a verificar até que ponto os estudantes se sentem satisfeitos em aprender nas línguas locais, como tem encarado a aprendizagem da língua local e que avaliação cada um fazem dessa aprendizagem (relevância). Para aferir da adesão dos pais e compreender as motivações de aversão ou repulsa à escolarização em Línguas Moçambicanas, administrou-se um questionário a 30 encarregados de educação sendo 20 da escola da Primaria de Incaia e 10 da Escola 4 de Outubro (duas escolas seleccionadas).

Relativamente aos professores, responderam ao questionário apenas os professores envolvidos no ensino Bilingue por serem aqueles que apresentam características desejadas. Quanto aos dirigentes das escolas, responderam ao questionário três diretores de escolas.

Quanto ao tipo de inquérito, privilegiou-se a técnica de inquérito por questionário, uma vez que a sua estrutura é padronizada, tanto no texto das questões, como na sua ordem. Para além dos motivos apresentados, outros também contribuíram para a seleção desta técnica de inquirição: o tempo reduzido na obtenção dos dados; a confidencialidade das respostas; e a possibilidade de evitar a influência do investigador nas respostas dos sujeitos participantes no estudo.

Na análise dos anúncios de vagas, fez -se inicialmente o levantamento dos anúncios por cada publicação diária, identificando anúncios repetidos de modo a evitarem-se ao mínimo duplicações. Foram estabelecidas três entradas por cada setor analisado, uma entrada correspondente à língua portuguesa (LP), a segunda para a língua moçambicana (LM) e a última para a Língua Inglesa ou estrangeira (LE).

Para a inserção dos dados por setor, foi criada uma planilha com nove entradas, contemplando cada setor três linhas onde foram inseridas as línguas e o respetivo número de vezes de solicitação por dia. Em seguida, criou-se uma nova planilha para a soma do número de solicitações por mês e do total.

Todos os dados numéricos foram processados em Excel, colocados em tabelas e gráficos e interpretados qualitativamente, visto tratar-se de uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva. Para análise dos conteúdos gramáticos, procedeu-se à comparação por graus dos dois programas de ensino nas duas línguas usadas no ensino primário (português e línguas moçambicanas). Não se concentrou na análise exaustiva por cada língua por questões metodológicas. Recorrendo aos planos curriculares do ensino básico, analisamos numa fase inicial os conteúdos gerais, segundo se para os aspetos específicos por grau/ nível.

Para aferir da existência e uso da ortografia padronizada, fez-se inicialmente, uma pesquisa bibliográfica seguindo-se a documental que incidiu na leitura e análise comparativa de vocábulos usados nos livros do ensino bilingue usados no programa de (de leitura em Xichangana), a Revista “Sentinela”, a Bíblia em Xichangana e Manuais da Liga Bíblica usados para a evangelização.

QUARTA PARTE

CAPÍTULO IV

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo procede-se a descrição e análise dos dados obtidos, iniciando por uma descrição dos conteúdos programáticos lecionados nos programas bilingue, análise dos conteúdos programáticos e outros aspectos que marcaram a pesquisa.

4.1. Conteúdos Programáticos/ Linguísticos

Para aferir a natureza dos conteúdos programáticos do programa bilingue, fez-se análise dos programas dos programas de ensino das duas línguas e planificação das aulas feitas pelos professores nas escolas onde foi feito o estudo. O intuito foi de identificar a natureza da matéria lecionada e relacional com os objetivos do programa.

Hagégé (1996) considera que integrar o ensino de língua no curso escolar sem lhe reconhecer um estatuto singular ou criar-lhe um quadro específico é considerar as línguas da mesma forma que todas as disciplinas do programa. Uma língua não faz senão conter um conjunto heteróclito de saberes dispersos, refletindo diversos estádios de ciência, alguns dos quais totalmente em desuso, como por exemplo, aquelas a que se referem em muitas línguas.

Para Hagégé (1996:72)., a criança “ não pode ser seriamente incitada a aprender uma língua, a menos que lhe seja dada a oportunidade de se empenhar plenamente numa troca comunicativa”. A autora fundamenta que, para que o ensino das línguas maternas seja efetiva é relevante que o meio envolvente seja provido de recursos que permitam a criança entrar em contacto com situações reais de uso da língua alvo na sua forma escrita e o desejo de comunicação numa língua nova deve contar com a inserção no seio de um grupo social.

Uma visão geral do sistema educativo moçambicano revela que os atuais programas do ensino bilingues ou em línguas moçambicanas são uma versão da portuguesa, pois os próprios objetivos gerais e específicos constituem uma transcolação do Português, além de não existirem expressos nas línguas locais.

Para fazer face à falta de programa em línguas moçambicanas, os professores recorrem ao livro do professor. Opostamente a outras línguas que constam do currículo escolar, como o português, Inglês e francês, os programas das Línguas Moçambicanas estão em português, cabendo ao professor traduzi-lo de acordo com a língua alvo, embora o livro do aluno esteja na língua alvo.

Este facto encontra explicação na complexidade de se elaborar um programa específico para cerca de 19 línguas ensinadas no sistema. A utilização do programa em português visa facilitar a uniformidade dos conteúdos a serem lecionados em cada língua alvo.

Nos programas analisados, as aulas iniciais abordam temas familiares como o próprio corpo do aluno, os membros da família, o vestuário, as partes do corpo, como cumprimentar, como apresentar-se, como pedir informações, como descrever coisas, como descrever pessoas e ambientes.

4.2. *Recursos didáticos*

O material didático constitui um elemento fundamental para o ensino de uma língua, pois permite ao aluno aprender com eficiência a língua alvo. Em pesquisa anteriores sobre o ensino bilingue em Moçambique, Patel teria deparado com a deficiência de recursos materiais/ didáticos para o ensino das línguas moçambicanas como faz entender ao afirmar que:

Além disso, a falta de material didático para os alunos do ensino bilingue foi também um obstáculo apontado pelos professores. Os alunos deste modelo de ensino não tiveram material didático apropriado que lhes facilitasse no processo de ensino e aprendizagem, senão os livros de Português e Matemática usados no ensino Monolíngue. Neste caso, os professores usavam o quadro como principal meio de transmissão da matéria, o que no nosso entender, não era suficiente para os alunos adquirirem os conhecimentos necessários. Os professores usavam a maior parte do tempo da aula a passar os exercícios no quadro e os alunos, por sua vez, limitavam-se, na outra metade da aula, a copiar os exercícios para os seus cadernos. Na verdade, não sobrava tempo, nem para os alunos terminarem de resolver os exercícios e nem para os professores fazerem as devidas correções. Como consequência disso, os alunos não conseguiram evoluir adequadamente na sua aprendizagem.

(Patel, 2006:18).

Semelhante à falta de recursos didáticos para os estudantes, outros problemas que se elencam para a concretização e eficiência do ensino das línguas relacionam-se com a condução do processo pela parte do professor:

Apesar de o programa de ensino bilingue não demonstrar detalhadamente técnicas de ensino de escrita como declaram os professores, os mesmos revelam dificuldades na condução das aulas de Português/L2, em grande parte, devido às dificuldades de interpretação das metodologias propostas no livro. Por exemplo, livros de leitura, livros de exercício, manuais ilustrativos, etc.. De acordo com as nossas observações, os livros distribuídos não eram individualizados dado o número elevado de alunos nas salas de aulas, o que prejudicava o acompanhamento rigoroso do aluno nas aulas ministradas pelo professor.

(Ibidem)

Nota-se, portanto, a falta de recursos didáticos para o ensino e aprendizagem bilingue.

A exceção na distribuição de manuais verifica-se no ensino bilingue; até ao final do ano letivo de 2010, os alunos não tinham tido acesso aos respetivos manuais; de facto, esta ausência bem como a de outros materiais para a aprendizagem das línguas bantu é um dos grandes obstáculos à implementação do ensino bilingue, como já referido; a exceção acontece nas escolas que, nas províncias de Cabo Delgado e Niassa, usufruem do apoio da Associação Progresso.

Ao nível do ensino pós-primário, a qualidade ainda é mais prejudicada pela expansão explosiva da rede escolar, a qual não é acompanhada por um nível suficiente de investimentos, particularmente nas áreas de formação de professores, aquisição e distribuição de livros e materiais didáticos, entre outros.

4.3. Recrutamento, Treinamento e Afetação dos Professores

O sistema educacional só pode ter sustentabilidade quando a preparação de professores não for descurada. Após a proclamação da independência nacional, um dos desafios que se colocou a Moçambique foi a falta de professores para atender ao sistema educativo, visto que os portugueses, que constituíam o maior número de professores para as escassas escolas existentes, na sua maioria asseguradas pelos missionários católicos, abandonaram o país. De acordo com o plano estratégico no Ministério da Educação (2004-2015:3), as

etapas da história da formação de professores, após a Independência Nacional, correspondem as fases do desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação.

A necessidade de transformar o sistema de educação colonial, virado para as minorias, numa educação para a maioria e para valores da moçambicanidade, implicou a implementação de programas de emergência para a capacitação de professores. As experiências acumuladas nestes processos de capacitação possibilitaram o desenvolvimento de modelos de formação que responderam às necessidades da expansão do sistema educativo em diferentes momentos.

É assim, que aparecem os vários modelos de formação de professores. Por exemplo para o ensino básico os modelos variaram entre 6^a + 1 ano de formação até aos atuais 10^a + 2. Embora estes modelos se estivessem a desenvolver-se de etapa para etapa, em termos de qualidade, caracterizavam-se mais por ser uma resposta a uma situação de emergência de expansão do sistema educativo, e não tanto como uma visão integrada de política de formação de professores com objetivos a curto, médio e longo prazo.

A falta de um programa regular e sistemático de formação e reciclagem de professores e fraca assistência em termos de material de apoio nas diversas disciplinas curriculares podem ser apontadas como algumas das causas que determinam as lacunas no ensino da escrita demonstrada pelos professores. Nhongo (2006) afirma, analisando o processo de formação de professores no sistema nacional de educação em Moçambique que “aindaque os professores tenham tido capacitação na filosofia dos novos programas, a verdade é que eles revelam dificuldades de interpretação dessa filosofia na sala de aulas”. A autora aponta ainda que o reduzido tempo de capacitação dificulta o seu desempenho na abordagem de metodologia de ensino em L1 e L2.

Citando Ngunga et al., Patel (2012) refere que a capacitação prevista no programa de ensino bilingue tem a duração de apenas 15 dias por trimestre e se pode, facilmente deduzir que os professores têm tido pouco tempo de preparação para conduzirem com sucesso o ensino bilingue que é novo não só para eles como para todos os intervenientes, incluindo direções da escola e pedagogos ao nível distrital. Como consequência, os professores revelam dificuldades em termos de interpretação dos programas,

implementação das metodologias sugeridas para o uso no ensino de escrita e leitura em L1 e L2.

Contudo, apesar das dificuldades que os professores enfrentam em relação ao programa nacional de educação, apela-se, nos novos programas curriculares (cf. MED, 2003), que os professores tenham criatividade no ensino, de forma a não se restringirem apenas àquilo que é supostamente proposto nos manuais.

Como é sabido, os programas de ensino não constituem uma mera enumeração de conteúdos ou subdivisões relativas ao objeto de estudo. Eles relacionam, de uma forma que se pretende articulada, esses conteúdos a atingir pela escolarização. Para serem atingidos, estes objetivos devem ter em conta não apenas as características e funções do objeto de estudo, mas também as características de construção da aprendizagem pelos sujeitos, ao longo do percurso escolar (Barbeiro, 1999, apud Nhongo, 2009).

Patel faz notar que a fraca preparação dos professores em matéria de ensino bilingue dificulta, entre outros aspetos, a interpretação dos programas e metodologias de ensino propostos:

Parece-nos que os professores estão habituados a ter programas detalhados e com orientações metodológicas muito específicas, considerando desta forma, que os programas atuais são demasiados gerais. Na verdade, perde-se de vista que um programa é apenas um instrumento de trabalho no processo de ensino-aprendizagem e não um instrumento de resoluções de todos os problemas. Assim sendo, nos casos de disciplinas em que os livros do professor e do aluno não estão disponíveis, os professores têm dificuldades em transpor para a aula o estipulado no programa.

(Patel, 2006: 12)

O relatório da avaliação do plano estratégico de educação 2000- 2010 aponta que formação inicial de professores do ensino primário passou a ser assegurada apenas por um tipo de instituição – IFP – de nível médio e com entrada após a 10^a classe, cuja rede se alargou, passando a ser constituída, em 2010, por 25 IFP públicos e 11 em parceria público-privada. A título transitório, a formação foi garantida, a partir de 2007, por cursos com a duração de um ano (10^a+1), não conducentes a nível de Qualificação médio nem salarial N3. Estas medidas permitiram atingir três objetivos do PEEC: (i) formar um grande número de professores para responder ao aumento do acesso nos ensinos primário; (ii) insuficiente

capacitação dos docentes para o ensino bilingue. Perspetivando o plano seguinte, o mesmo relatório remete para a necessidade de “Outra das inovações para a qual é necessária” capacitação dos docentes é a introdução do ensino bilingue:

Já existem na UEM Licenciaturas em Ensino de Línguas Bantu para formação de formadores de professores para a docência destas línguas e todos os novos professores recebem nos cursos de formação inicial alguma informação sobre a estrutura das línguas bantu e sobre a filosofia do programa bilingue. No entanto, esta formação dos docentes para o desenvolvimento do programa bilingue é ainda insuficiente e lacunar.

(MEC, 2011:17)

Por sua vez, as ações de capacitação em serviço, embora importantes, são de duração diminuta e muito centradas nas questões da ortografia das línguas visadas. Acresce a quase inexistência de uma supervisão próxima e regular para os professores do ensino bilingue; esta só esporadicamente acontece, como é o caso das escolas apoiadas pela Associação Progresso, nas províncias de Cabo Delgado e Niassa. (Ibidem, pág. 18).

Os gestores de educação a nível Central (Ministério) e provincial (direções) ressaltam a falta de recursos humanos e materiais eficientes e suficientes para lidar com o programa de ensino bilingue:

A falta de material didáctico cria barreiras para a expansão e o desenvolvimento a ritmo acelerado desta modalidade de ensino e aprendizagem porque ainda se enfrenta uma gritante falta de capacidade de provimento de material, e porque não houve um acompanhamento prévio da evolução do ensino. O Governo devia ter introduzido este método paralelamente nas instituições de formação de professores para, deste modo, garantir que o ensino bilingue seja alimentado com docentes com habilidade e competência para o efeito, uma vez ainda não existir uma especialidade de formação de professores vocacionados para o ensino bilingue”, asseverou Silvestre Dava.⁸

A análise da situação atual do sistema educativo de Moçambique, e com base nas constatações do organismo que tutela o sector, permite inferir que a formação de professores em Moçambique caracteriza-se por uma diversidade de modelos de formação e falta de consenso sobre as características de uma realização adequada de cursos pelas instituições vocacionadas a formação, além do desajuste do currículo da formação de professores que está desatualizado e necessitando de revisão para corresponder à transformação curricular no ensino básico. Salienta-se ainda o equilíbrio inadequado e a

⁸O chefe de Departamento de Direcção Pedagógica na província de Maputo numa entrevista divulgada no Jornal “Verdade” a 04 Outubro 2012.

falta de ligação sistemática entre a teoria e a prática de educação, os cursos realizados de uma forma extremamente prescritiva, com uma prática geralmente centrada no professor e não no aluno, e os estudantes não são suficientemente encorajados a refletir sobre a prática.

Um outro aspeto que caracteriza o sistema de formação de professores é a falta de ligação entre elementos dos cursos baseados na instituição e elementos baseados na escola, a escassez de oportunidades de formação em exercício e de desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Os formadores de professores têm, muitas vezes, falta de preparação e experiência, especialmente em prática de ensino básico contemporâneo e as instituições de formação de professores têm, muitas vezes, falta de recursos de ensino e aprendizagem apropriados.

De acordo com o MINED, o Sistema Educativo, ao longo dos últimos anos, tem vindo a introduzir reformas importantes para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do Ensino Primário, com particular destaque para a introdução do novo currículo, a distribuição do livro escolar, a afetação de recursos às escolas, a formação de professores e de gestores educacionais e o incremento das ações de supervisão pedagógica, entre outras. Contudo, há sinais de que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem não está a melhorar. Por exemplo, o nível de rendimento escolar dos alunos registou uma ligeira queda a partir de 2008, comparativamente aos anos letivos precedentes. Ao mesmo tempo, existe a perceção de que há muitas crianças que no fim do 1º ciclo da EP (2ª classe) ainda não conseguem ler e escrever, contrariando as taxas de aproveitamento na 2ª classe que são relativamente altas.

Os resultados do estudo do SACMEQ III (2007) mostram que a maior parte dos alunos na 6ª classe ainda não atingiu as competências básicas em leitura e matemática. O desempenho dos alunos no Ensino Secundário também é preocupante. Uma das grandes preocupações neste contexto é a preparação insuficiente das crianças para o processo de aprendizagem no ingresso na primeira classe.

4.4. Padronização da Ortografia

Uma das características das línguas moçambicanas de origem bantu é a de serem veiculadas na sua maioria oralmente. Se existe veiculação na forma escrita, esta nota-se

nos escritos sagrados, sobretudo na versão bíblica que apresentam, contudo, a forma gráfica diversificada para a mesma língua, pois não obedecem a uma norma de escrita padronizada, como observam Ngunga e Faquir (2012), referindo -se ao Kimwani⁹:

Tradicionalmente, Kimwani é usado na comunicação escrita em alfabeto árabe adaptado segundo as regras ortográficas semelhantes às que se usam também para a escrita tradicional de Swahili literário. A alfabetização na escrita árabe promovida pelas escolas corânicas tem um alcance relativamente limitado.

Entretanto, há que destacar o papel jogado pelos missionários suíços no processo de estudo e disseminação da escrita da língua. Segundo Cruz e Silva (1988), os missionários suíços contribuíram no desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita em língua vernácula e o seu uso para a evangelização em língua Tsonga o que reforçou a noção de pertença a uma coletividade com a qual a população se identificava e compartilhava certos atributos.

Uma vez que os missionários utilizavam a língua tsonga como veículo de comunicação, o texto impresso para o ensino do evangelho e para alfabetizar passou a ser uma necessidade imperiosa, levando ao estabelecimento de uma imprensa na própria missão⁸. Com a expansão desse material literário, os falantes de língua tsonga estavam agora expostos a uma percepção mais ampla de semelhanças linguísticas que ultrapassava as fronteiras políticas locais, sociais e económicas.

(Cruz e Silva,1988:15)

Depreende-se desta forma que muitas línguas moçambicanas tiveram uma veiculação escrita restrita ao ambiente religioso e, em alguns casos serviram como meio de escolarização não oficial. Segundo Armindo Ngunga¹⁰, o estudo científico das línguas moçambicanas começa nos finais da década de setenta, na Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane com a introdução de algumas disciplinas de linguística bantu nos cursos ali oferecidos e nos de Formação de Professores da Faculdade Preparatória, criada na sequência das medidas do 8 de Março, que mais tarde viria a ser substituída pela Faculdade de Educação. Como corolário do trabalho de pesquisa das línguas moçambicanas realizado pelo então Departamento

⁹A língua Kimwani é classificada entre os dialetos meridionais da língua Swahili. Kimwani estende-se na faixa costeira na província de Cabo Delgado nos distritos de Mocimboa da Praia, Macomia, Quissanga, Ibo, incluindo nela as Ilhas do Arquipélago das Quirimbas. É também falada em Pemba, capital da província de Cabo Delgado, assim como na vila de Palma.

¹⁰ Professor Catedrático da Universidade Eduardo Mondlane e Director da Faculdade de Letras, Linguista e Estudioso das Línguas Moçambicanas. Atualmente exerce as funções de Vice- Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano.

de Letras Modernas da Faculdade de Letras desta Universidade, foi criado o Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas (NELIMO). Desde então, investiu-se no desenvolvimento das línguas locais, sobretudo na planificação do *corpus que, na terminologia de Cooper*, é um dos pressupostos para que uma língua possa assumir um novo papel numa sociedade e de adequá-la a uma nova função.

O atual o processo de padronização da Ortografia de Línguas moçambicanas inicia com o I Seminário de Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas, tendo-se padronizado, na altura, a ortografia de 15 línguas. De acordo com Ngunga (ibidem), I seminário constituiu o ponto de partida e nele foram criadas as bases para uma ortografia padrão das línguas moçambicanas e abordar outros aspectos de linguística teórica, quer de política e planificação linguística, quer de aspectos práticos de padronização da escrita das línguas.

Patel (2006) refere que a ortografia e a própria escrita das línguas moçambicanas introduzidas no sistema de ensino foi-se consolidando através de trabalhos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), Núcleo de Estudo das Línguas Moçambicanas (NELIMO) e organizações não- Governamentais (ONGs), confissões religiosas e outras organizações interessadas nestas línguas.

Em 1999, dez anos depois do I seminário, realizou-se o II Seminário sobre a padronização da ortografia de Línguas Moçambicanas, que veio a confirmar alguns resultados do I seminário e acrescentar outros, tendo em conta as experiências acumuladas durante o intervalo que separou os dois eventos. Para Patel (op. cit), os resultados do I seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas, acrescido dos resultados do II Seminário, permitiram que se escolhesse com segurança as línguas a introduzir no ensino primário, na primeira fase, e permitir igualmente a produção de materiais, numa base segura.

Em 2008, passados dez anos sobre a data da realização do II Seminário, a Universidade Eduardo Mondlane, em colaboração com a Direcção Nacional da Cultura, o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, organizou o III Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas, visando discutir a problemática da escrita de línguas africanas, sobretudo as faladas na região da SADC, em geral e das línguas

moçambicanas em particular; sistematizar as experiências acumuladas desde a realização do II Seminário, tentando buscar consensos sobre aspectos que ainda se revelavam problemáticos, propor um sistema de escrita de línguas moçambicanas a ser aprovado pelas instâncias superiores de governo e estado como conjunto de normas a observar na representação gráfica destas línguas tendo em conta a Declaração dos Direitos Linguísticos da UNESCO de 1986.

Outro enfoque foi o de sistematizar as estratégias adotadas pelos autores de materiais escolares usados na educação bilingue, na representação escrita das diferentes línguas moçambicanas.

Na verdade, com o ensino bilingue, foi criada uma norma ortográfica padronizada com intuito de ser usada para todas as línguas selecionadas para a fase de experimentação incluindo posteriormente a outras que viriam a ser sistematizadas. No processo de padronização, foi definido que se devem usar os sinais de pontuação existentes na língua portuguesa para indicar situações idênticas respeitando, contudo, as particularidades da língua, sobretudo as decorrentes das tentativas de se ser o mais fiel possível à linguagem oral.

Neste subcapítulo, procurou-se analisar o uso da ortografia padronizada por outras instituições de modo a se aferir a viabilidade de os alunos que apreendem em línguas nacionais encontrarem o mesmo sistema ortográfico, quando lidam com materiais escritos fora do ambiente escolar. O estudo consistiu na leitura e análise comparativa de alguns vocábulos usados nos livros de leitura e Matemática de Xichangana, a Revista “Sentinela”, a Bíblia em Xichangana e Manuais da Liga Bíblica usados para a evangelização. Os resultados mostram que não existe uma uniformidade ortográfica entre várias instituições que usam a modalidade escrita de Xichangana. Por um lado, a escola serve-se da atual ortografia padronizada e, por outro, as instituições religiosas usam variantes ortográficas diferentes da padronizada pelo NELIMO.

4.5. Línguas Moçambicanas e o Mercado de Trabalho

A língua, como instituição social serve como veículo de comunicação entre os membros de uma comunidade que se serve e partilha do mesmo código. Este valor primário da língua permite que o indivíduo se socialize nos primeiros momentos da sua vida como um ser que participa dos valores culturais, sociais, costumeiros e tradicionais.

Além desta função primária, a língua serve também como um manancial do estatuto profissional, de privilégio ou prestígio social e económico (Firmino 2000, Ngunga, 2008 e Salomão, 2007).

Circunscrita ao papel social, a língua veicula assuntos do dia-a-dia da comunidade, transmite valores sociais e costumes peculiares à sociedade que a utiliza. Em oposição a este valor primário da língua, o seu potencial económico encontra-se no seu papel como instrumento de inserção no mundo da economia, administrativo, comercial e, sobretudo, no mercado de trabalho. Nesta perspetiva, a língua ganha uma outra função que a coloca ao serviço da nação. O domínio da língua e proficiência não são suficientes e bastantes para motivar a sua aprendizagem, mas a sua utilidade na inserção no mercado de trabalho constitui mais-valia para que exista uma procura pelo seu aperfeiçoamento de modo a que desempenhe esse papel específico.

Nesta seção, é apresentada uma análise feita a um conjunto de anúncios de vagas para postos de trabalho no Jornal Notícias¹¹. A análise compreendeu os anúncios publicados nos meses de março a maio de 2015. Foram objetivos da análise detetar até que ponto o conhecimento de línguas moçambicanas, na sua modalidade escrita, tem sido objeto ou encontrado espaço nas exigências de proficiência linguística para o provimento de vagas no mercado de emprego, tendo em conta as línguas portuguesa (LP) e Inglesa (LE) que detêm o poderio.

O estudo englobou três sectores de emprego que se destacam no mercado de trabalho em Moçambique: as empresas geridas pelo estado (Setor Público), instituições sem fins lucrativos ou organismos não-governamentais (ONG) e o sector privado.

Considerando que um dos fatores de motivação para a aprendizagem escolar de uma língua que não constitua o veículo de ensino num dado currículo escolar prende-se com a sua utilidade na atividade profissional e ou económica do utente, o que leva à necessidade da sua agregação ao conjunto de línguas cuja função não se restringe à comunicação primária,

¹¹ O principal Jornal do estado, editado na Cidade de Maputo com cobertura e circulação nacional

buscou-se identificar os postos de trabalho que solicitam o conhecimento das línguas moçambicanas no mercado de emprego.

Para o efeito, fez -se inicialmente o levantamento dos anúncios de vagas por cada publicação diária, identificando anúncios repetidos de modo a evitarem-se ao mínimo duplicações. Foram estabelecidas três entradas por cada sector analisado, uma entrada correspondente à língua portuguesa (LP), a segunda para a língua moçambicana (LM) e a última para a Língua Inglesa ou estrangeira (LE)¹². Para a inserção dos dados por sector, foi criada uma planilha com nove entradas, contemplando cada sector três linhas onde foram inseridas as línguas e o respetivo número de vezes de solicitação por dia.

Em seguida, criou-se uma nova planilha para a soma do número de solicitações por mês e do total e, por fim, construíram-se gráficos com valores percentuais.

4.5.1. Exigência de Conhecimento de Línguas Moçambicanas no Sector Público

O sector público é tutelado pelo estado e segundo dados estatísticos, é o sector que emprega o maior número de trabalhadores. Com efeito, foram identificadas 7 vagas para postos de trabalho no mês de Março cujo provimento exigia o conhecimento com fluência escrita e oral da Língua Portuguesa (LP), nenhuma vaga condicionava o conhecimento de língua moçambicana para o seu provimento; 7 vagas exigiam, cumulativamente, o conhecimento fluente da língua Inglesa e língua portuguesa.

Para o mês de Abril, foram identificadas 8 anúncios de vagas com referência ao domínio escrito e oral da língua portuguesa, duas vagas mencionavam o conhecimento da língua local como uma vantagem para o provimento, sem contudo, se referir ao conhecimento escrito; 4 vagas condicionavam o seu provimento ao domínio escrito e oral da língua Inglesa.

Relativamente ao mês de Maio, foram identificados 18 anúncios de vagas para diversos postos de trabalho: 8 mencionavam o domínio escrito e oral do português, duas vagas exigiam o conhecimento escrito da língua Ronga (xi- Ronga) como condição para o seu provimento e outras

¹²A presença da língua inglesa no estudo justifica-se pelo facto de esta ser uma língua cujo conhecimento é obrigatório e constar do currículo escolar a partir da 6 classe (PCEB, 2003), além de muitas empresas exigirem o seu conhecimento para postos trabalho de relevo.

De uma forma geral, no sector Público, 21 vagas das vagas exigiam o conhecimento ou domínio oral e escrito da língua Portuguesa, 19 anúncios condicionavam o preenchimento de vagas ao conhecimento da língua Inglesa e 6 apresentavam o conhecimento da língua local como uma vantagem para o seu provimento.

4.5.2. Exigência de Conhecimento Línguas Moçambicanas nas ONGs

Para este sector, dominado por organismos estrangeiros que atuam no país em apoio humanitário, em março, foram identificadas 54 vagas com exigência de conhecimento escrito e oral do português, 5 que apontavam o conhecimento da língua local como vantagem e 58 vagas impunham como condição para o seu provimento o domínio oral e escrito da língua inglesa.

No mês de abril, foram publicados 42 anúncios de vagas condicionadas ao domínio escrito e oral da língua portuguesa, 9 das 42 vagas apresentavam o conhecimento da língua local como uma vantagem, sem contudo mencionar o tipo de conhecimento (se oral ou escrito); 37 vagas exigiam o domínio oral e escrito da língua inglesa.

No mês de maio, foram registadas 13 vagas com necessidade de proficiência estrita e oral da língua portuguesa, 4 vagas apresentavam o conhecimento da língua local como uma vantagem para o concorrente; 15 vagas apresentavam como condição para a sua ocupação o conhecimento proficiente oral e escrito da língua inglesa. Na globalidade, nos organismos não-governamentais, 112 vagas condicionam o seu provimento ao conhecimento da língua portuguesa, 18 apresentam conhecimento de uma língua local como vantagem e 110 o conhecimento da língua inglesa com fluência oral e escrita como condição importante.

4.5.3. Exigência de Conhecimento Línguas Moçambicanas Sector Privado

Incluíram-se neste sector todos os anúncios provenientes das empresas não tuteladas pelo estado moçambicano, coletivas ou singulares com fins lucrativos. Na análise feita, notou-se que o sector anunciou em março 55 vagas que exigiam o conhecimento escrito e oral da língua portuguesa, 10 vagas apresentavam o conhecimento da língua local (moçambicana) como uma vantagem; 49 vagas condicionavam o seu preenchimento à fluência em Língua Inglesa escrito e oral.

No mês de abril, foram identificadas 39 vagas com exigência do conhecimento oral e escrito da língua portuguesa, nenhuma das vagas para este mês exigia ou mencionava o conhecimento de línguas moçambicanas e 41 anúncios apontavam vagas cujo provimento estava consignado ao domínio escrito e oral da língua inglesa. No mês de maio, foram identificados 17 anúncios de vagas que condicionavam o conhecimento da língua portuguesa com fluência ao seu preenchimento, nenhuma vaga exigiam conhecimento de línguas moçambicanas e 23 vagas anunciadas para diferentes postos de trabalho pediam o domínio escrito e oral da língua inglesa.

De forma geral, no sector privado, foram identificadas 111 vagas para diferentes posições ocupacionais que exigiam o domínio oral e escrito da língua portuguesa.

Quanto às línguas moçambicanas, 10 anúncios apresentam o conhecimento de uma língua moçambicana (língua local) como uma vantagem, sem contudo especificar o nível de proficiência nem a modalidade (escrito ou oral) e 113 vagas condicionam o seu provimento ao conhecimento oral e escrito proficiente da língua inglesa.

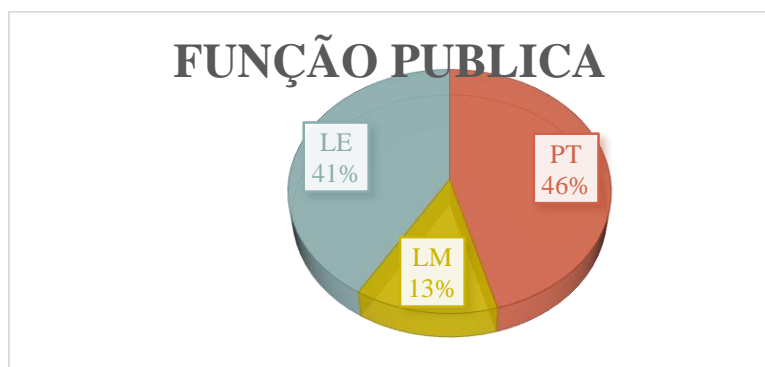
Tabela 4.1: Vagas por mês

Mês	PUBLICA			ONG			PRIVADA		
	PT	LM	LE	PT	LM	LE	PT	LM	LE
Março	7	0	7	57	5	58	55	10	49
Abril	6	4	4	42	9	37	39	0	41
Maio	8	2	8	13	4	15	17	0	23
Total	21	6	19	112	18	110	111	10	113

Fonte: elaborado pelo autor

No global, o setor público anunciou 21 vagas que exigiam o domínio oral e escrito da língua portuguesa, 6 vagas anunciadas apresentavam o conhecimento da língua local como uma vantagem; 19 vagas exigiam o conhecimento da língua inglesa.

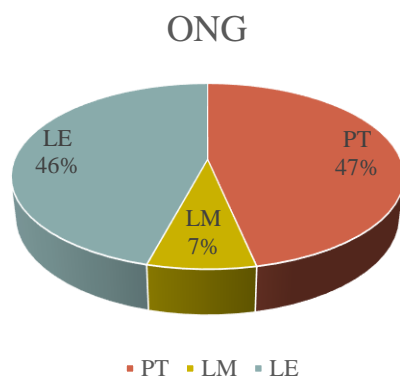
Gráfico 4.1: conhecimento da língua no sector público



Fonte: elaborado pelo autor

As organizações sem fins lucrativos ou não governamentais anunciaram 46% de vagas cujo preenchimento exigia o conhecimento oral e escrito da língua portuguesa, 13% vagas, apresentavam o conhecimento da língua local como uma das vantagens e 41% de vagas exigiam o domínio oral e escrito da língua inglesa.

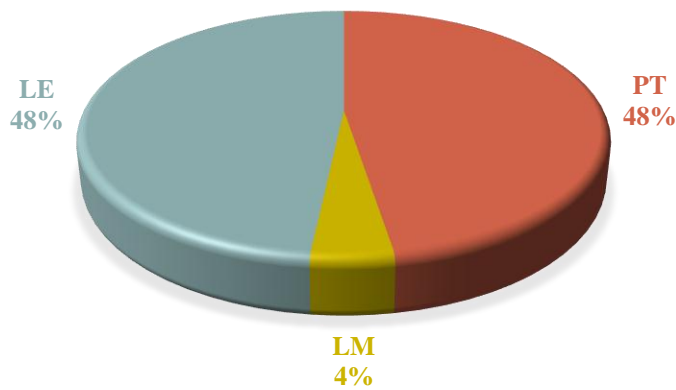
Gráfico 4.2: conhecimento da língua nas ONGs



Fonte: elaborado pelo autor

No sector privado, das cercas de 234 vagas anunciadas oficialmente, o domínio escrito e oral da língua portuguesa constava nas condições de elegibilidade para o provimento de 48% das vagas. O conhecimento da língua moçambicana era apresentado como uma vantagem para 6% das vagas e 48% exigiam a fluência estrita e oral da língua Inglesa.

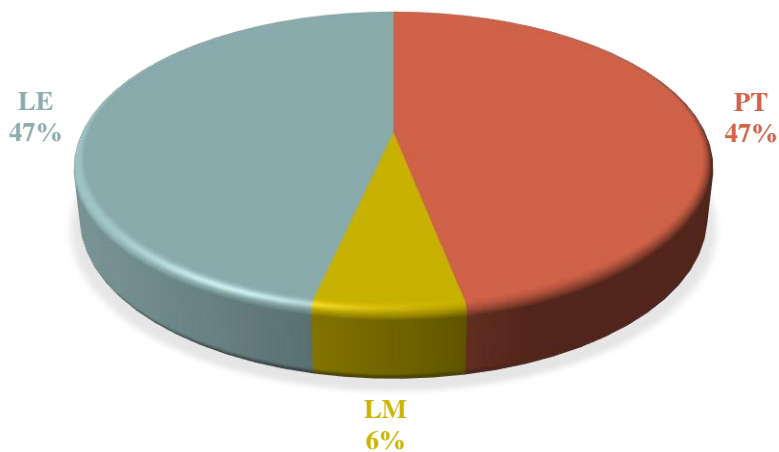
Gráfico 4.3: Sector Privado



Fonte: elaborado pelo autor

Em termos de conhecimento linguístico em vagas anunciadas, 47% exigiam o conhecimento da língua portuguesa com fluência oral e escrita, 6% das vagas apresentavam o conhecimento da língua local como vantagem, sem contudo indicar se trata de escrito; 1 vaga exigia o domínio escrito e oral de língua Moçambicana (XI- Ronha) e 47% condicionavam o seu provimento ao domínio oral e escrito das línguas portuguesa e inglesa.

Gráfico 4.4: Geral

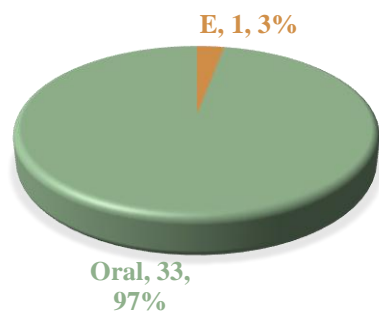


Fonte: elaborado pelo autor

¹ Língua falada na República da África do Sulⁱ

O conhecimento de línguas moçambicana, de forma geral, aparece como vantagem em 33 de 34 anúncios 1 vaga exigia obrigatoriamente o conhecimento escrito e oral da língua Moçambicana (Xi- Ronga).

Gráfico 4.5: conhecimento escrito da língua Moçambicana



Fonte: elaborado pelo autor

Os dados apresentados permitem-nos afirmar que no sistema de trabalho em Moçambique o conhecimento escrito das línguas locais (moçambicanas) não é relevante nem é objeto de exigência ou condição para o provimento de vagas, quer no sector público quer em outros sectores de atividade. Permitem ainda afirmar que as línguas Portuguesa e Inglesa são as que dominam o mercado de emprego, uma como língua oficial e de conhecimento obrigatória e a outra (Inglês) como língua de trabalho e internacional.

As línguas Moçambicanas, quando solicitadas como parte integrante das condições para o provimento de vagas, aparecem como uma vantagem e restringe-se ao seu conhecimento oral, já que não se menciona a modalidade do seu conhecimento. Ressalta, a partir dos dados analisados, que o conhecimento escrito das línguas moçambicanas não é relevante no sistema de trabalho no país.

QUINTA PARTE

CAPITULO V

5. TRABALHO DE CAMPO (Estudo do Caso)

Neste capítulo, são apresentados os resultados de trabalho de campo desenvolvido em duas escolas que lecionam o programa bilingue no distrito do Bilene, província de Gaza na região Sul de Moçambique. O trabalho realizou-se nas duas escolas por apresentarem características diferentes no que diz respeito à sua localização geográfica, sócio cultural e económica.

Além de escolas, o trabalho abrangeu estudo em instituições públicas e privadas localizadas nas proximidades das escolas, além de outros serviços de interesse público, como estabelecimentos comerciais e mercados de produtos agrícolas.

Este capítulo inicia pela caracterização sociolinguístico da província de Gaza e do distrito do Bilene de modo a permitir uma visão geral dos mesmos.

5.1. Caraterização da Província de Gaza

Gaza é uma província localizada no sul do país, a sua capital é a cidade de Xai-Xai, situada a cerca de 210 quilómetros a norte da capital nacional, Maputo. Faz fronteira com dois países na parte ocidental, nomeadamente, a Africa do Sul, partilhando o Xichangana com este país e o Zimbabwe, através do distrito de Chicualacuala. A este, é banhado pelo Oceano Indico, a Sul limita-se da Província de Maputo pelo Rio Incomáti. A norte faz fronteira com as Províncias de Inhambane e Manica.

Com uma área de 75 334 km², esta província está dividida em 12 distritos e possui, desde 2013, 6 municípios: Chibuto, Chókwe, Macia, Manjacaze, Praia do Bilene e Xai-Xai. Em termos de densidade populacional, em 2007, Gaza apresentava apenas 16,31 habitantes por km², um valor que só suplanta o da província com maior área, a nordestina Niassa.

Com quase 1 milhão e 230 mil residentes, além do Português, Língua Oficial, a maioria da população tem o xichangana como língua materna e uma minoria fala Ci-chopi, no distrito de Manjacaze na zona do litoral.

A província, de acordo com o levantamento estatístico de 3 de março de 2016, tem uma rede escolar constituída por 732 escolas do ensino Primário do 1º Grau, 383 escolas do 2º

Grau, com 267943 alunos no primeiro grau e 63.921 no 2º grau assistidos por 5417 professores dos quais 4.636 não tem formação psicopedagógica. No EP2, existem 1.801 professores dos quais 1553 não possuem formação. A província de Gaza possui 336.693 alunos no Ensino Básico (EP1 e EP2) o correspondente a 0,0055 % dos alunos dos cerca de 6.041.720 matriculados no Ensino Primário no país.

Figura 5.1: Localização geográfica da província de Gaza



Fonte: SNE

5.1.1. Caracterização Linguística

Além da Língua Portuguesa, na província de Gaza fala-se o Xichangana e o Ci-chopi. A língua Ci-chopi é falada predominantemente em Chidenguele e Chongoene. Segundo os dados do Censo populacional de 2007, o Ci-chopi é falado por cerca de 303.740 pessoas de cinco e mais anos de idade no país. O Xichangana inclui-se no grupo Tsonga que abrange 3 línguas: Xi-ronga, Xichangana e Chitswa, línguas mutuamente inteligíveis faladas nas províncias de Maputo, Gaza e Inhambane, e na zona meridional das províncias de Manica e Sofala.

Em Moçambique, de acordo com o Censo Populacional de 2007, esta língua é falada por cerca de 1.660.319 habitantes de cinco anos de idade ou mais (INE, 2010). Compreende uma série de variantes¹³: Xihlanganu, falada a sudoeste de Moçambique, nos Montes

¹³NGUNGA, Armindo e FAQUIR, Osvaldo G. (2012). Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: *Relatório do III Seminário*. Coleção: AS NOSSAS LÍNGUAS. Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM. MAPUTO

Libombos, abrangendo parte dos distritos da Namaacha, Moamba e Magude; Xidzonga (Xitsonga), falada nos distritos de Magude, Bilene e parte de Massingir; Xin'walungu, falada no distrito de Massingir; Xibila, falada no distrito de Limpopo e parte de Chibuto; Xihlengwe, falada nos distritos de Xai-Xai, Manjacaze, Chibuto, Guijá e Chicualacuala.

5.2. Caracterização do Distrito do Bilene

O distrito do Bilene Macia está situado a sudeste da província de Gaza, tem a sua sede a vila de Macia, e com limites geográficos, a sul o Oceano Indico, a norte o distrito do Chókwe, Este o distrito de Xai-Xai e a Oeste, o rio Incomáti o separa da província de Maputo (Distritos de Manhica e Magude). Com uma superfície de 2.175 Km² e uma população recenseada de 168.228 habitantes (2014), o distrito de Bilene-Macia tem uma densidade populacional de 74,9 hab/km².

Figura 5.2: Mapa do Distrito do Bilene



Fonte: INE

5.2.1. Situação Sócio-linguística

A língua materna dominante é Xi tsonga ou xichangana e 42% da população do distrito com 5 ou mais anos de idade tem o conhecimento da língua portuguesa (dados de 1997), sendo este domínio predominante nos homens, dada a sua inserção na vida escolar e no mercado de trabalho (INE, 2005).

Tabela 5.1: Conhecimento da Língua Portuguesa

DISTRITO	Sabe falar Português			Não sabe falar português		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
	42,1	23,3	18,8	57,9	18,2	39,7
5 – 9 ANOS	3,5	1,8	1,6	12,4	6,0	6,4
10 – 14 ANOS	9,7	5,1	4,5	6,9	3,1	3,8
15 – 19 ANOS	8,6	4,5	4,0	5,3	2,4	2,9
20 - 44 ANOS	16,0	8,3	7,7	16,4	2,7	13,8
45 Ou mais	4,4	3,5	0,9	16,9	4,1	12,8

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, senso de 1997

Segundo dados do SNE, mais de metade da população do distrito é analfabeta, com predominância para mulheres. O distrito tem uma taxa de escolarização baixa, constatando-se que metade dos seus habitantes, com 5 ou mais anos de idade, frequentou ou frequenta a escola normalmente até ao nível primário, com maior valor percentual (63%) nos postos administrativos do Bilene e Macia (sede).

Tabela 5.2: Taxa de Analfabetismo

	Taxa de analfabetismo		
	Total	Homens	Mulheres
Bilene Macia	59,5	47,5	67,5
5 – 9 anos	20,3	13,9	26,4
10 – 14 anos	17,4	26,9	8,0
15 – 44 anos	74,9	64,3	81,6
45 ou mais anos	95,5	88,9	99,2

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, senso de 1997

5.2.2. Educação Bilingue

O Distrito do Bilene, segundo o levantamento estatístico de 3 de Março de 2016, tem 85 escolas do Ensino Primário do primeiro grau (1ª a 5ª classe). O ensino bilingue é ministrado em 27 escolas com um total de 157 turmas da 1ª a 5ª classe. O número total de alunos do Ensino Bilingue de 1ª a 5ª classe é de 5601 alunos. O Ensino Primário do 2º grau (EP2) possui 10 escolas que lecionam o ensino Bilingue com um total de 23 turmas. O total de alunos do ensino Bilingue no Distrito é de 6511 alunos.

Tabela 5.3: Efetivos de 2016 (Ensino Bilingue)

	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	Total
Alunos	963	1525	934	1014	1165	409	501	6511
Turmas	24	36	30	33	34	11	12	180
Professores	21	34	24	27	30	9	1	146
Nº de Escolas					27		10	37

Fonte: Elaborado pelo autor

5.3. Resultados dos Inquéritos:

Nesta seção são apresentados os resultados dos inquéritos administrados aos gestores de escolas (Directores de escolas), professores que lecionam o Ensino Bilingue e alunos do ensino bilingue, da 1ª à 7ª classe em duas escolas que foram objeto de amostra.

Para a administração do inquérito, formulou-se numa primeira fase, o pedido de permissão ao serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Bilene Macia, Distrito onde se localizam as duas escolas selecionadas. Uma vez aceite o pedido e passada uma guia que permitisse o acesso às escolas, foram realizadas duas visitas a quatro escolas pertencentes ao Distrito visando identificar aquelas que se ajustariam ao objectivo do estudo. Depois da visita/reconhecimento, foram selecionadas as duas escolas que constituíram a amostra com base na sua localização e o número de turmas do ensino bilingue existentes.

A primeira escola, a Escola Primária Completa “4 de Outubro”, fez parte do estudo pelo facto de ser ter notado que nela só existia 1 turma da 3ª classe, 3 anos após a introdução do

programa de ensino Bilingue na Escola, o que motivou a necessidade de compreender a descontinuidade do programa.

O inquérito aos professores foi enviado às escolas e recolhido pelo pesquisador depois de duas semanas. Aos alunos, por dificuldades de escrita, o questionário foi administrado pelo pesquisador que fazendo as perguntas, ia preenchendo a ficha. Para aferir a capacidade de os alunos preencherem o questionário, foi feito um ensaio que consistiu em entregar aos alunos a inquirir uma folha de papel para escrever o seu nome.

A fiabilidade do questionário foi testada com 3 professores e 5 alunos da escola primária 4 de Outubro, o que permitiu rever perguntas que não estavam claras ou que suscitavam ambiguidade nas respostas,

Na Escola Primária 4 de Outubro, por se situar perto da Vila da Macia e possuir um número reduzido de turmas e Professores, o questionário foi administrado a 1 professora e a 16 alunos da 3ª classe (única turma do programa). O questionário aos estudantes visou verificar até que ponto os estudantes sabem escrever nas línguas locais, como tem encarado a aprendizagem da língua local e que avaliação cada um fazem dessa aprendizagem (relevância).

Para aferir da adesão dos pais e compreender as motivações de aversão ou repulsa à escolarização em Línguas Moçambicanas, administrou-se um questionário a 30 encarregados de educação sendo 20 da escola da Primaria de Incaia e 10 da Escola 4 de Outubro (duas escolas selecionadas).

Relativamente aos professores, responderam ao questionário apenas os professores envolvidos no ensino Bilingue por serem aqueles que apresentam características desejadas. Quanto aos dirigentes das escolas, responderam ao questionário três diretores de escolas. Uma vez administrado o inquérito aos diretores de escolas, fez-se a verificação do preenchimento com o objetivo de aferir se todas as questões essenciais teriam sido respondidas. Em seguida, construiu-se uma tabela em Microsoft Excel para o processamento dos dados. O inquérito aos alunos foi administrado pelo pesquisador, pelo que não houve a necessidade de conferencias das perguntas,

5.3.1. Inquérito aos Diretores de Escolas

O questionário aos diretores de escolas visou essencialmente inteirar-se do seu ponto de vista sobre a educação bilingue como gestões das escolas onde o programa é ministrado, a existência de recursos materiais e a natureza de atividades desenvolvidas (atividades extra-curriculares) visando criar um ambiente linguístico favorável aos alunos (input e output). O questionário foi enviado às escolas e recolhido pelo investigador depois de uma semana junto à direção pedagógica de cada escola, Responderam ao questionário três diretores de escolas onde foi desenvolvido o estudo (trabalho de campo).

Quanto a questão 1, referente a naturalidade, 1 indicou ter nascido na província de Gaza, 1 na província de Maputo e 1 na província de Tete. Na questão língua Materna, 2 indicaram o Xichangana e 1 indicou outra (diferente de Xichangana e Português). Quanto ao número de professores, existem na escola 22 professores, sendo 9 que lecionam o programa bilingue.

Quanto às disciplinas lecionadas, 1 indicou Matemática e 2 apontaram o português. Em relação à questão “ aprendeu na escola a língua moçambicana lecionada na escola”, 1 respondeu “ sim”, 2 responderam “ não”. Quanto á questão “ é falante da língua lecionada na escola”, os três responderam que eram falantes. Na questão 9, se existem nas turmas alunos de etnias diferentes, 1 diretor indicou “ poucos” e 2 indicaram que não existiam. Na questão 10, (principais dificuldades dos alunos), 1 apontou dificuldades de falar a língua portuguesa, 1 indicou dificuldades na escrita e na leitura nas duas línguas e 1 indicou outras dificuldades.

Na questão 11, “ dificuldades dos professores” (escrita, leitura ou outras), 2 indicaram que os professores tinham dificuldades de outra natureza e 1 não respondeu à questão. Na questão referente a redução do índice de reprovações (se o ensino Bilingue reduz ou não o índice de reprovações), 3 responderam que não. Quanto à questão “ o ensino bilingue contribui para a retenção da rapariga na escola”, os três inquiridos responderam que não. Relativamente à questão 10 “ como os pais encaram o ensino Bilingue (se bom, mau ou com reservas), 1 não respondeu à questão e 2 indicaram que os pais encaravam com reservas. À questão 11 (se os diretores de escolas tinham a formação em matéria de ensino bilingue), 1 disse que tinha formação e 2 indicaram que não. Quanto ao ponto 11.1- tipo de

formação, se inicial, contínua ou outra, 1 apontou que tinha uma formação inicial e 2 não tinham.

Quanto à questão 12, referente à satisfação em ensinar na língua nativa do aluno, se MB, Bom, Mal ou Muito Mal, nenhum diretor se dignou a responder por motivos ocultos. À questão 14 “ se considera o ensino bilingue importante para o país, todos os inquiridos consideram-no importante. Na questão “ ensino da língua materna do aluno ajuda a respeitar a identidade cultural do aluno”, todos responderam que concordavam.

Na questão” os professores que ensinam no programa bilingue necessitam de uma formação específica”, os três inquiridos responderam que “sim”. Na questão, “ acha importante o ensino em língua moçambicana comparativamente ao ensino em português”, 1 inquirido considera menos importante o ensino em línguas moçambicanas e 2 consideram-no “tão importante”.

Na questão “ que atividades extracurriculares a escola desenvolve para ajudar a desenvolver competências nos alunos “, 1 diretor indicou a leitura de textos com conteúdos culturais e dois não responderam.

Na questão 20, “ os alunos do ensino bilingue têm material completo da língua que aprendem”, 1 respondeu que o tem e dois indicaram que os alunos não possuem o material de ensino bilingue, ou seja, livro de leitura. Na questão 21, “ os manuais dos professores são adequados ao programa ministrado”, 2 diretores afirmaram que era adequado e 1 não respondeu à questão. Na questão “ acha útil a formação de professores em ensino bilingue”, todos os diretores responderam que era útil.

À questão 24, se a escola produz ou traduz avisos e anúncios em português e línguas moçambicanas, todos os 3 diretores responderam que só produziam todos os documentos el língua português e nunca lhes “ passou pela cabeça essa necessidade.”

Quanto à questão 25 “ se produziam letreiros da escola em línguas moçambicanas”, os três diretores de escolas que responderam ao questionário, disseram que “não”.

5.3.2. Inquérito aos Professores

No estudo, foram inqueridos 10 professores que ministram ensino bilingue da 1ª a 7ª classe nas escolas Primárias do 1º e 2º Graus (ou Completas) 4 de Outubro (1 Professor) e de Incaia (9 professores). O questionário foi enviado a escola e foi respondido individualmente. Os resultados foram analisados qualitativamente.

Quanto a questão idade (pergunta nº1), notou-se que a maioria são professoras, num total de 10 (7 são mulheres e 3 docentes são do sexo masculino). No que diz respeito à idade dos professores (na resposta à questão 2), a idade dos professores respondentes situa-se entre 26 a 50 anos de idade: 1 tem a idade até 25 anos, 2 com a idade no intervalo de 26 a 30 anos, 2 entre 31 a 40 anos, 3 com idade no intervalo de 45 a 50 anos e 2 com idade acima de 50 anos. Estes dados mostram que a maioria dos professores tem a idade acima de 30 anos, visto que apenas 3 dos professores que responderam ao questionário tem abaixo deste nível.

Na questão 4 (naturalidade), que visava identificar a origem dos docentes que lecionam o programa bilingue, se são ou não naturais da província ou região em que trabalham, visto que no país há mobilidade constante dos professores, quer por razões económicas, quer pela necessidade de afetação dos docentes por todas as escolas, 9 docentes (90%) declararam serem nativos da província de Gaza (local onde trabalham) e 1 (10%) não respondeu à questão colocada.

Estes dados mostram que todos os docentes são naturais da província na qual se encontram a trabalhar, embora não sejam todos originários do distrito em que trabalham.

Relativamente às habilitações académicas (questão 5), se Básico, Médio, Bacharel, Licenciado, Mestrado ou outro, 3 (30%) declararam possuir o nível Básico (10ª classe) e 7 (70%) responderam que tinham o nível Médio (12ª classe ou equivalente).

No que diz respeito ao tempo de serviço do professor no ensino, a maioria tem mais de 15 anos de serviço, 1 inquirido tem menos de 5 anos, mostrando que muitos dos professores tem larga experiência na docência. Quanto à questão língua materna, 9 dos professores indicaram que tem o Xichangana como língua materna. Quanto ao nível que leciona, 4 indicaram que lecionam o 1º ciclo (1ª e classe, 2 lecionam a 2º ciclo, 3 lecionam o 1º e 2º ciclos em simultâneo.

Quanto ao tipo de Ensino (bilingue ou monolinguê), 8 dos professores que responderam ao questionário lecionam o programa bilingue e 2 o programa bilingue (LM/PT) e monolinguê (PT). Na questão se aprendeu a língua materna que leciona na escola, 3 professores afirmaram ter aprendido a língua na escola e 7 não tiveram aprendizagem escolar da língua, tendo conhecimento com base na experiência de lidar com escritos sagrados e conhecer a língua portuguesa. Quanto à questão “se as turmas têm alunos de etnias diferentes”, 5 professores afirmaram que existem alunos de etnias diferentes; 2 indicaram que existem em número reduzido e 3 não responderam à questão.

Na questão que se refere às dificuldades encaradas pelos alunos, 4 professores apontaram como principal dificuldade dos alunos a escrita; 5 indicaram a leitura e escrita e 1 não especificou a natureza das dificuldades. Na resposta à questão 9.1 “se a introdução do ensino bilingue contribui para a redução do índice de reprovações,” 7 professores não concordam com essa afirmação, 3 consideram-na como tendo tido contributo importante. Na questão “o ensino bilingue contribui para a retenção da rapariga na escola”, 6 professores indicaram que “não”, 1 indicou que sim e 3 não responderam à questão.

Na questão “como os pais encaram o ensino bilingue”, 4 professores indicaram que aqueles encaram como Bom, 5 responderam que o viam como “Mau” e 1 disse que o viam com reservas. Quanto à questão 11 (“tem formação em ensino bilingue”), 8 indicaram que tem formação 2 não tem. Na questão 11.1 (tipo de formação), 1 disse que tinha formação inicial, 6 formação contínua e 1 outro tipo de formação. Em resposta à questão 12 (“nível de satisfação em ensinar na língua materna do aluno”), 1 respondeu “muito bem”, 5 consideraram “bem” e 4 “não muito bem”. Quanto à questão 14 (“Se considera o ensino das LM importante para o país”), 7 responderam “sim”, e 3 responderam “não”.

Na questão 15, (Se o ensino das línguas moçambicanas contribui para o respeito à cultura e identidade), 9 professores responderam que concordavam e um “não concorda”. Na questão “os professores que ensinam o programa bilingue precisam de formação específica”, todos os professores que responderam ao questionário consideram importante a formação específica para os que lidam com o programa. Na questão 17, “importância do ensino das línguas moçambicanas comparativamente ao ensino em PT”, 5 dos inquiridos consideram o ensino Bilingue menos importante, 2 consideram-no tão importante e 3 consideram-no mais importante.

Na questão 18, “ natureza de atividades para ajudar os alunos a desenvolver competências na língua alvo”, 2 indicam debates sobre temas diversos, 6 indicaram leitura e 1 apontou a leitura de textos versando aspetos da cultura local. Na questão 19, “sobre o domínio nas línguas nas vertentes de leitura e escrita em português e língua moçambicana, se Muito bom. Bom. Suficiente, Medíocre ou Mau, na leitura em português, 1 professor apontou MB, 2 indicaram Bom, 4 indicaram suficiente. Na escrita, 1 apontou Muito Bom, 4 indicaram Bom e 1 suficiente. No concernente à língua moçambicana (Xichangana), 3 indicaram que os domínios eram de Muito bom, 4 apontaram Bom e 1 suficiente.

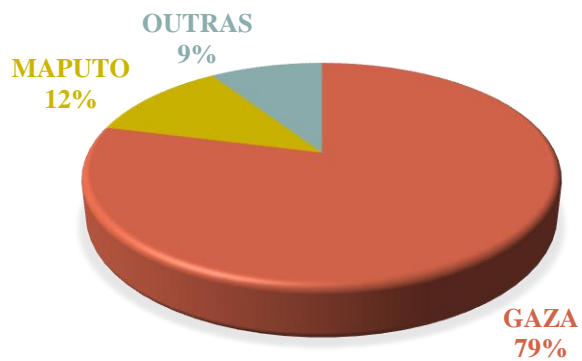
No domínio da escrita em Língua Materna ou moçambicana, 1 professor indicou Muito bom, 6 apontaram Bom e 1 indicou Suficiente. À pergunta 20, “ existência de material (livros) da língua alvo para o aluno, 4 dos inquiridos indicaram que existia e 6 disseram que não existia. Quanto à adequação do manual do professor ao programa de ensino, 3 consideram adequados, 5 consideram inadequados e 1 não respondeu à questão. Na questão 23, que diz respeito à utilidade da formação para professores que trabalham com o ensino bilingue, os 10 inquiridos consideram-na de extrema importância. Quanto à utilidade da formação, 2 apontaram como uma necessidade para o desempenho profissional, 7 como forma de ter mais informação sobre a educação bilingue e 2 como necessidade para o aprofundamento da matéria.

5.3.3. Inquérito aos Alunos

O questionário aos alunos foi feito num universo de 76 alunos, sendo dez alunos por classe (1^a, 2^a, 4^a, 5^a, 6^a e 7^a) e 26 da 3^a classe (16 numa escola e 10 noutra escola), 36 alunos são do sexo feminino e 30 do sexo masculino. Quanto à idade dos alunos, 3 tem 6 anos, 6 declaram ter 7 anos, 11 tem 8 anos, 8 tem a idade de 9 anos, 14 tem 10 anos, 8 tem 11 anos, 9 com 12 anos, 4 tem 13 anos, 7 possuem 14 anos, 4 tem a idade de 15 anos, 1 tem 16 anos e nenhum tem idade igual ou superior a 17 anos.

Quanto a naturalidade, (Gaza, Maputo ou outra), 60 alunos indicaram ser naturais de Gaza, 9 nasceram em Maputo e 7 indicaram outra naturalidade (África do Sul).

Gráfico 5.1: Naturalidade dos alunos

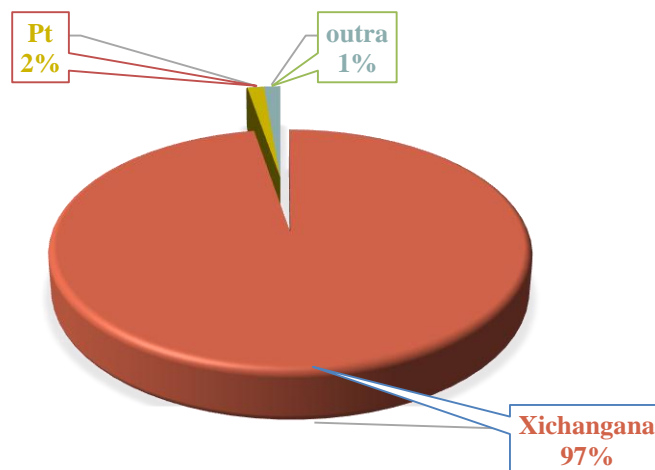


Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados mostram que a maior parte dos alunos inquiridos e que frequentam o programa bilingue são naturais da província onde as escolas se encontram inseridas e a outra porção pouco significativa é proveniente da província de Maputo, uma província que aparentemente partilha a mesma língua moçambicana, visto que nela se fala o Xi-ronga

Na questão 7 “ língua Materna” (Xichangana/PT ou outra), 71 alunos indicaram o Xichangana como língua materna, 1 tem o português como língua materna e 1 tem como língua materna outro (Xi-zulo)ⁱⁱ.

Gráfico 5.2: língua materna dos alunos

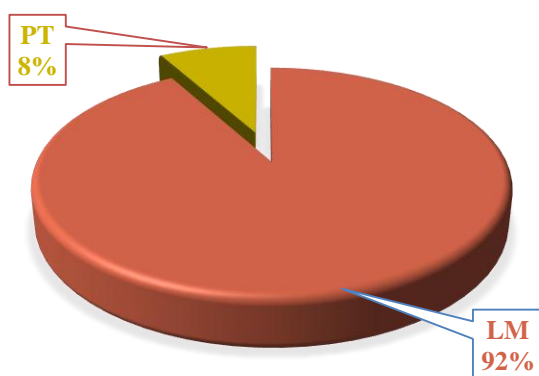


Fonte: elaborado pelo autor

Estes dados mostram que a maior parte dos alunos inquiridos e frequentam o ensino bilingue tem como a língua materna o xichangana e uma parte diminuta tem o português como língua materna.

Na questão língua mais usada, 68 alunos indicaram que usam o xichangana, 6 usam o português, significando que 92% dos alunos comunicam-se diariamente na língua local.

Gráfico 5.3: língua mais usada

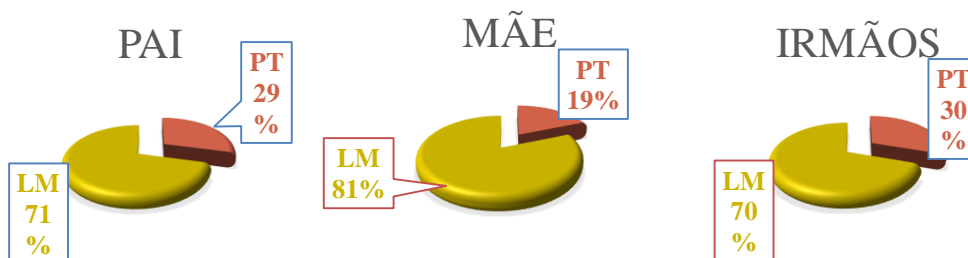


Fonte: elaborado pelo autor

Os dados acima demonstram que o maior número dos inquiridos usa nas conversas diárias o xichangana (língua moçambicana) e uma parte insignificante comunica-se em língua portuguesa no seu dia-a-dia.

Quanto à língua usada na comunicação com o pai, a mãe e irmãos mais velhos, 51 alunos usam xichangana na conversa com o pai, 21 alunos usam a língua portuguesa; na comunicação com a mãe, 65 usam xichangana e 15 usam o português; com os irmãos mais velhos, 53 alunos usam o xichangana e 23 comunicam com os irmãos em português.

Gráfico 5.4: línguas usadas na comunicação com pai, mãe e irmãos

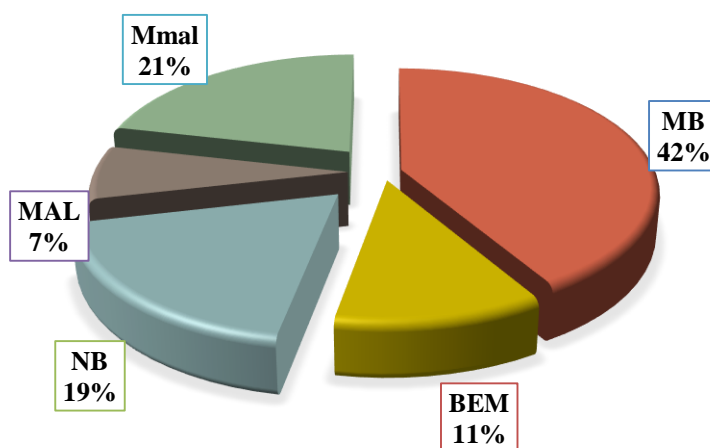


Fonte: elaborado pelo autor

Os gráficos ilustram que os alunos inquiridos usam mais a língua portuguesa nas comunicações com os pais que as mães, em que usam com frequência a língua xichangana (LM). O uso do português é mais notório nas conversas com os irmãos mais velhos.

Na resposta à questão 7, "se se sente satisfeito em aprender na sua língua materna" (Muito bem, bem, não bem, ou muito mal), 29 alunos disseram sentir-se muito bem, 8 indicaram Bem, 13 indicaram não bem, 5 disseram que se sentem mal e 15 indicaram que se sentiam muito mal¹⁴.

Gráfico 5.5: níveis de satisfação dos alunos em aprender na LM

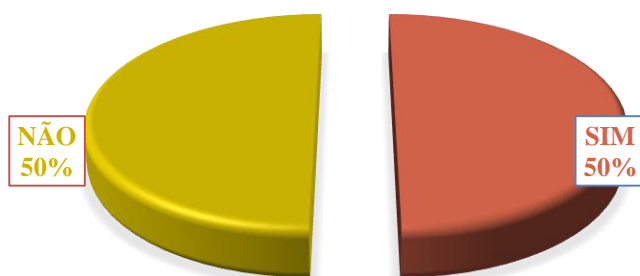


Fonte: elaborado pelo autor

¹⁴ Os alunos que aprendem em língua portuguesa (ensino monolingue) fazem troças dos que frequentam o ensino bilingue. Na ótica daqueles, quem está a aprender em xichangana " não sabe falar português". Além disso, para os alunos, vai-se à escola para aprender-se português e não o xichangana.

Na questão 8 “ acha importante o uso das línguas moçambicanas no ensino regista-se um equilíbrio entre aos alunos já que ”, 36 alunos consideram importante e 36 consideram não importante.

Gráfico 5.6: importância do uso das línguas



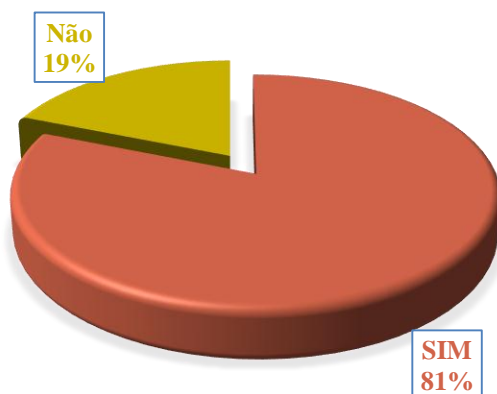
Fonte: elaborado pelo autor

Na pergunta “ os professores que lecionam a língua moçambicana conversam com os alunos na língua que lecionam”, 32 alunos indicaram que sim e 32 indicaram que não. Na questão 10, acha importante estudar em língua moçambicana comparativamente a estudar em português, 36 alunos consideram menos importante, 13 consideram tão importante e 18 apontaram ser mais importante. Na questão” nível de domínio das línguas nas modalidades de leitura e escrita, 40 alunos consideram-se muito bons na leitura em Português, 9 consideram-se bons, 7 estão no nível de suficiente, 7 medíocres e 7 maus. Relativamente à escrita em português, 44 consideram-se muito bons, 9 situam-se no nível de bom, 5 no nível de suficiente, 4 são medíocres e 7 maus.

No que concerne à leitura em Xichangana, 27 indicaram muito bom, 3 estão no nível de bom, 12 são suficientes, 22 medíocres e 5 maus. No domínio escrito de xichangana, 28 consideram-se muito bom, 6 estão no nível de bom, 12 na escala de suficiente, 18 medíocre e 5 mau. Quanto à questão 20, “ tem material completo do ensino bilingue e se não tem como estuda”, 24 disseram que tinham e 50 disseram que não tinham e para estudar o professor passa os textos no quadro.

Na questão 21, “ ficaria satisfeito se mudasse para estudar somente em Português”, 60 alunos indicaram que sim e 14 disseram que não.

Gráfico 5.7: Alunos que preferiam mudança para turmas de PT



Fonte: elaborado pelo autor

5.3.4. Inquérito aos Pais/Encarregados de Educação

Uma avaliação de política linguística deve ter em conta a sua adoção ou não pelo público a que se destina ou dos resultados da sua aplicação, sobretudo no cidadão. Cooper (2002), em *Política linguística e Mudança Social*, chama a atenção para os “adopters” quando se pretende avaliar os resultados ou efeitos da implementação de uma dada política linguística ou uma medida de natureza linguística.

Em Moçambique, a introdução das línguas locais no sistema de ensino é vista sob duas perspetivas diferentes: por um lado está o sistema governamental e as organizações não-governamentais que definem as políticas educativas para o país; por outro, estão os alunos, os pais e encarregados de educação que são os consumidores e professores que são os instrumentos de implementação dessas políticas.

Nesta secção, pretendeu-se fazer uma análise do posicionamento dos pais e encarregados de educação em relação à introdução das línguas locais no sistema de ensino nas zonas rurais. Se em Moçambique existe o sistema educativo que considera o ensino das línguas locais um sucesso, supostamente por reter estudantes na escola e ter um aproveitamento acima do conseguido no sistema monolíngue, os pais tem outro ponto de vista oposto. A existência de dois sistemas de ensino no mesmo território, um para as zonas urbanas e outro para as

zonas rurais dirigido aos alunos que vivem em zonas onde o português não existe no seu ambiente quotidiano, levanta dúvidas quanto à sua seriedade.

Visto que a língua portuguesa é, e sempre foi, vista como língua de prestígio e ascensão social (Firmino, 2002 & Patel, 2006), aprender português é uma forma de ter sucessos no futuro e meio de alcance de um cesto estatuto e prestígio profissional e social. O ensino em línguas locais é visto pelos pais como um retrocesso para os seus filhos. Uma vez que a criança vem de casa sabendo falar a sua língua materna (LM), os pais mandam os filhos à escola para aprender o português.

Em casa os nossos filhos falam Xi- Tswa. Por que devem ainda estudar nessa língua? Nós mandamos nossos filhos para aprender o português, mas vocês ensinam-lhes em Xi- tswa- Se quiserem, ajudem a compreender em Xitwsa aquilo que não entendem. Mas ensinar matemática nessa língua não precisamos”¹⁵.

Se a posição dos pais relativamente ao ensino em línguas locais é de pessimismo, as autoridades de educação vem-no como alternativa ao baixo índice de aproveitamento escolar e o fracasso dos alunos na leitura e escrita em língua portuguesa.

Todavia, nem com a introdução dessas línguas se têm uma solução para os vários problemas de índole didático- pedagógica, como se afirmam Relatório Avaliação do Plano Estratégico de Educação e Cultura “Nem todos os pais apreciam o ensino bilingue uma vez que acham que com este tipo de ensino os seus filhos não dominarão adequadamente a língua portuguesa o que lhes fará ficar para trás num mundo moderno” (2006-2010/1).

5.4. O Ambiente Linguístico e o *Input* da Escrita

Uma das razões para a utilização das línguas locais no sistema de ensino em Moçambique prende-se com o facto de que a criança aprende, ao entrar pela primeira vez na escola, numa língua que não é materna e não existente no meio em que se encontra inserido por falta de falantes da mesma (PCEB, 2003). Deste modo, a introdução de uma língua local é vista como solução à falta do *input* linguístico na comunidade onde a criança ou aprendiz se encontra inserida.

¹⁵ Desabafo de um encarregado de educação numa escola de Inhambane, numa reunião com pais e encarregados de educação, reclamando o ensino língua local.

No entanto, sendo as línguas moçambicanas veiculadas maioritariamente de forma oral (Nhongo, 2009) e existindo poucas oportunidades ou recursos para se lidar com a escrita em ambientes não religiosos, que *input* terá o aluno no seu meio envolvente de modo a que possa desenvolver e melhorar a sua competência e performance na escrita?

Por outro lado, como pode influenciar ou motivar a aprendizagem da língua com que se depara quando o mundo que o rodeia lhe oferece cartazes, letreiros, avisos, anúncios e outros textos de natureza informativa no pátio escolar, hospitais e outros serviços administrativos em língua adversa?

Com o intuito de conhecer o ambiente em que o aluno se encontra no que diz respeito ao uso escrito da língua materna em que aprende (língua moçambicana), procedeu-se ao levantamento de dados inerentes à matéria, através de observação direta que consistiu em visitas aos mercados locais, pátios escolares, postos de saúde, postos administrativos e sedes das localidades para detetar possíveis ocorrências de uso escrito da língua materna que é objeto ou meio de ensino na escola próxima.

Neste contexto, foram visitados os dois mercados próximos da escola primária do 1º e 2º graus de Incaia para o levantamento de letreiros, anúncios publicitários, avisos e outros.

5.4.1. Uso Escrito de Línguas Locais-Mercados

Os mercados são locais públicos frequentados por diversas pessoas que demandam produtos de primeira necessidade. Nas zonas rurais e semiurbanas são maioritariamente dedicados ao comércio informal. Nestes locais, frequentados por um público diversificado, são afixados diversos anúncios publicitários, avisos e letreiros que identificam ou remetem para os estabelecimentos.

Com efeito, procedeu-se a visitas aos mercados locais passando de “ barraca em barraca” e nas casas de “ pasto” existentes para verificar a existência de comunicação escrita em línguas locais. Para o efeito, selecionou-se o Mercado de Incaia. Este mercado localiza-se ao longo da Estrada Nacional nº 1 (EN1) que liga o Sul, Centro e Norte de Moçambique e situa-se a aproximadamente 15 km da Vila Sede do Distrito do Bilene (Macie) e a 500 metros da Escola Primária do 1º e 2º graus local. Além desta escola, existem nas suas proximidades outras 8 (oito) escolas que ministram o ensino Bilingue.

Mercado é composto por cerca de 75 barracas que se dedicam ao comércio informal, 1 estaleiro de venda de material de construção civil e uma moageira não industrial. Nos estabelecimentos existentes no mercado foram identificados 60 letreiros indicando os nomes dos estabelecimentos comerciais, 6 anúncios publicitários.

Da análise feita, notou-se que 2 estabelecimentos exibiam letreiros em língua local para identificar o estabelecimento (barraca), 2 mostravam reclames em língua Inglesa e 56 estavam em língua portuguesa.

A partir dos dados apurados, pode-se depreender que não existe a tradição do uso de Xichangana na sua forma escrita no processo de produção de aviso, anúncios e outros textos utilitários no mercado em que foi feito o estudo.

5.4.2. Uso Escrito de Línguas Locais-Unidades Sanitárias

Os hospitais são instituições públicas frequentadas por várias camadas sociais que procuram a assistência médica e sanitária.

Em Moçambique, apesar de a taxa de assistência média ser baixa, existe pelo menos um posto de saúde em cada posto administrativo.

Nestes locais, existe sempre a necessidade de comunicação através de avisos, letreiros, panfletos visando fazer chegar a mensagens aos utentes que demandam vários serviços.

Nestas unidades sanitárias, administrados pelo Estado (os centros Privados encontram-se nas grandes cidades), procurou-se examinar se existem letreiros, aviso e outros anúncios que auxiliam o utente a identificar ou receber informações nas línguas locais sobre serviços a que demanda e foram objeto de estudo 2 hospitais de referência e 3 postos de saúde.

Um dos hospitais onde se realizou o estudo foi o Hospital Carmelo, situado no Centro da Cidade de Chókwe, classificado como Hospital Dia¹⁶. Foram identificados neste hospital 70 letreiros identificando/ indicando o tipo de serviço prestado em cada compartimento 36 cartazes reportando medidas de prevenção e cuidados a ter com cada tipo de enfermidades; 15 identificações de recipientes para o depósito de dejetos ou resíduos sólidos (“lixo”). Os 70 letreiros neste hospital estão escritos em língua portuguesa; de 36 cartazes que reportavam medidas de prevenção e o tratamento da doença dirigidos ao público, um cartaz

¹⁶Trata-se de um hospital que atende essencialmente pacientes que padecem de tuberculose e VIH/SIDA recebendo pacientes provenientes de toda a região Sul Moçambique.

estava em língua local (Xi- Changana). As latas de lixo, bem como os letreiros que identificam as casas de banhos (retretes), estão todos escritos em Língua Portuguesa, apesar de poucos residentes ou utentes dominarem a Língua Portuguesa.

No Hospital Rural de Chókwe (HRC), localizado no Distrito de Chókwe, Município de Chókwe é um hospital de referência que atende 500 a 600 pacientes por dia, provenientes de todo o Distrito e recebe também pacientes provenientes dos Distritos de Chicualacuala, Chigubo, Guijá, Mabalane, Massingir e Massangena em casos de transferências de pacientes. Nesta Unidade Sanitária, foram identificados 25 letreiros, 15 cartazes/ panfletos e 18 avisos aos utentes. Notou-se que todos os letreiros estão escritos em língua portuguesa; dos cerca de 15 cartazes identificados, 2 estão apresentam-se em língua local (Xichangana) e todos os 18 avisos afixados em paredes estão escritos em língua Portuguesa e as 10 latas de lixo existentes estão identificados em língua portuguesa, incluindo as retretes para internados.

Nos postos de Saúde de Chissano, Mazivila e da Macia, que se localizam no Distrito cujas escolas lecionam o ensino Bilingue, registaram-se no global 20 letreiros, 10 avisos e 20 cartazes. Os letreiros estão escritos na globalidade em língua portuguesa, bem como os avisos afixados nas vitrinas e portas das salas e enfermarias; dos 20 cartazes identificados, apenas 2 estavam em língua local (Xichangana) em cada posto de Saúde.

5.4.3. Uso Escrito de Línguas Locais-Postos Administrativos

Os postos administrativos são órgão de administração territorial em que se encontram divididos os distritos e subdividem-se em localidades que, por seu turno, são formados por bairros e cada posto e localidades tem uma sede que pode ser constituído apenas por um espaço físico e ou um espaço físico e um edifício onde funcionam os serviços burocráticos. Nos postos administrativos, por se tratar de locais onde toda a administração local funciona, são produzidos e afixados vários documentos como anúncios, avisos e instruções.

Com o intuito de verificar a língua em que estes instrumentos são produzidos nesses locais, tendo em conta a sua localização e a natureza do utente (rural), foi feito o levantamento nos postos administrativos de Chissano, Mazivila e na Vila Sede da Macia, através de visita e

observação nas vitrinas. Foram identificados 10 avisos, 5 anúncios, 5 Instruções e 10 letreiros no posto Administrativo de Chissano; na sede do posto administrativo de Mazivila, registaram-se 4 Avisos, 2 anúncios e 2 letreiros; no posto Administrativo da Vila sede da Macia registaram-se 10 avisos, 1 anúncio, 4 Instruções e 10 letreiros escritos em língua portuguesa e nenhum em língua local.

5.4.4. Uso de Línguas Locais Escolas de INCAIA

A Escola primária de Inacia localiza-se a 15 Km da Vila Município da Macia, Sede do Distrito de Bilene Macia, a 300 Metros da Estrada Nacional N1 que liga o Norte Centro e Sul do país. Leciona de 1ª a 7ª classe e também acolhe 8 turmas anexas do Ensino Secundário Geral I (8ª, 9ª e 10ª Classes). Possui 22 turmas do Ensino Primário, e 9 turmas do Ensino Bilingue, sendo 2 da primeira classe e 1 de casa classe da 2ª a 7ª classe.

Nesta escola procurou-se verificar nas vitrinas, murais, e tambores de “lixo” a evidência de possível uso das línguas moçambicanas na modalidade escrita, como forma de motivação ou valorização das línguas aprendidas ou as duas línguas usadas no ensino bilingue.

Relativamente ao uso das duas línguas pela escola na comunicação com os alunos em ambiente escolar, depois do exame, notou-se que todos os avisos, convocatória e letreiro apresentam-se em língua portuguesa, incluindo os letreiros das latrinas construídas com apoio do SAVE CHILDREN, uma organização não-governamental que tem patrocinado o ensino bilingue na escola em referência.

5.4.5. Uso de Línguas Locais Escola Primária Completa 4 de Outubro

A Escola Primária Completa 4 de Outubro surgiu no ano 2000 com o objectivo de acolher as crianças em idade escolar de família provenientes do Distrito de Chókwe e o próprio distrito de Bilene, deslocadas devidas às cheias que assolaram moçambique em 2000. A escola foi contruída e doada pela Comunidade Muçulmana. Em 2016 estava a completar o 16º ano de existência.

Localizada perto da maior estrada nacional que liga sul, o centro e o norte de Moçambique, é uma escola que acolhe criança em idade escolar das zonas periféricas do município da Vila da Macia. Estão matriculados nesta escola alunos de 1ª a 7ª classe. A escola tem uma turma da 3ª classe com 36 alunos no ensino bilingue assistidos por uma professora.

Na escola, foram observados os avisos e mapas de aproveitamento afixados no quadro (vitrina) da escola e notou-se que todos os letreiros e informação pedagógica são apresentados em português, incluindo as pautas do ensino Bilingue.

SEXTA PARTE

CAPITULO VI

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Ensino Bilingue iniciou-se com acompanhamento do INDE, em 2004, em 23 escolas e alargou-se a 81 até 2008, seguindo-se uma expansão desordenada por pressão das comunidades.

A expansão desta oferta de ensino está muito dependente, não apenas de recursos escritos para uma grande diversidade de línguas, mas também de melhor formação inicial e em serviço de professores que os capacite devidamente. Uma outra questão prende-se com a colocação de professores oriundos de comunidades com línguas maternas diferentes das línguas faladas pelas crianças.

Os resultados do estudo mostram que o ensino das línguas em Moçambique ainda carece de uma planificação exaustiva no que ao seu estatuto diz respeito, sobretudo no sistema educativo nacional, além do próprio sistema de administração. Uma vez que não existe a difusão da norma ortográfica padronizada, a sua aplicação no sistema de ensino contrasta com outras formas de grafia avulsas que caracterizam a literatura religiosa.

Enquanto as confissões religiosas usam uma ortografia não padronizada com que os alunos têm contacto no seu dia-a-dia, o sistema educacional usa uma ortografia padronizada para todas as línguas, apesar da sua diferenciação fonética.

Um outro aspeto notável é a existência de discordância entre os núcleos responsáveis pela padronização da ortografia das línguas moçambicanas: por um lado as estruturas centrais da Universidade Mondlane defendem a uniformização dos grafemas para todas as línguas bantu, por outro, e o NELICHOPI (Núcleo de Língua Chopi) defende que cada língua deve possuir o seu sistema ortográfico, ou seja, defende o uso distinto dos fonemas que representam os sons de cada língua.

A introdução de uma língua no sistema de ensino pressupõe a criação de mecanismos para a sua implementação e posterior avaliação de modo a verificar-se o alcance dos objectivos que a ditaram.

Os resultados do estudo mostram que, apesar de existirem programas de ensino e livros para o aluno, os primeiros, além de serem um decalque dos programas de língua portuguesa, estão escritos em português e cabe ao professor traduzi-los para a língua alvo.

Em termos de objectivos educacionais e conteúdos linguísticos que constam dos programas, não existe diferenciação com os da língua portuguesa, apesar de serem idiomas com estruturas morfológicas e sintáticas diferentes.

Os programas ministrados bem como os objectivos traçados em cada nível de ensino são os mesmos que os definidos para a língua portuguesa, o que contrasta com o livro do aluno, visto que contém informações diferentes dos do programa geral.

Os conteúdos gramaticais são definidos em função da língua portuguesa, constituindo uma cópia do português.

No que concerne à de formação do corpo docente, os professores que lecionam a Línguas moçambicanas não tiveram, na sua maioria, uma aprendizagem formal (escolar) da língua alvo, tendo aprendido em ambientes informais (experiência pessoal, curiosidade e leituras de literatura religiosa).

Alguns dos docentes, embora tenham uma formação inicial para o ensino Bilingue, têm somente o conhecimento geral da estrutura das línguas Bantu, o que não os permite ter um domínio da escrita e fonológica da língua que leciona.

O mercado de emprego, ao anunciar as vagas para diferentes postos de trabalho, exige preferencialmente o domínio da língua portuguesa e inglesa. Todavia, quando se menciona uma língua moçambicana, apresenta-se como uma vantagem, sem no entanto se referir ao conhecimento escrito como se exige relativamente as duas línguas (PT e LE).

Facto idêntico caracteriza a produção de anúncios e avisos em todas as instituições públicas e religiosa, pois os anúncios analisados num trabalho de campo revelaram o uso exclusivo da língua portuguesa.

Na função pública, o provimento de vagas não é condicionada ao domínio das línguas, exigindo-se o nível académico e a especialidade ou formação profissional na área. Os documentos, relatórios e atas das instituições publicas e religiosas, ainda que em alguns

casos a reuniões sejam orientadas usando uma língua local, são produzidos em português. As escolas que lecionam os programas bilingue, produzem toda a informação em português e não consta nos respectivos recintos reclames em línguas locais.

O ponto de vista dos pais quanto à relevância do ensino das línguas locais, é divergente, contudo muitos advogam a vantagem do ensino em português por se tratar de uma língua” que permite ter emprego em Moçambique e têm um valor económico acrescido porque “não existem emprego nas nossas línguas”.

Três razões são apontadas para o ensino das línguas maternas de acordo com o programa do ensino básico: a primeira de natureza linguístico pedagógico, advogando-se que ao entrar pela primeira vez na escola, o aluno já possui competências básicas na sua língua materna, tendo já aprendido todo o sistema de sons e estruturas gramaticais da sua língua e pode comunicar, o que facilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

As razões de ordem linguística pedagógica alargam-se igualmente do ponto de vista do professor, visto que ensinando na língua que domina tem mais auto confiança para conduzir o processo de ensino- aprendizagem numa língua de que ele é falante nativo e os alunos o podem entender:

A sua implementação visa, dentre vários objetivos, melhorar a qualidade de ensino, reduzir o desperdício escolar e tornar a educação mais inclusiva, uma vez que muitos alunos, principalmente, nas zonas rurais como é o caso do distrito de Bilene na Província de Gaza, local onde realizamos o estudo, não falam a língua Portuguesa (JOAQUIM, 2013: I)

Visto como mediador cultural e facilitador, o professor usará o seu entendimento da língua e cultura da comunidade para encorajar os alunos e ajudá-los a aprender a língua segunda. O segundo fator é de natureza cultural e de identidade. Advoga-se que o ensino não deve limitar-se a temas pedagógicos, mas devem contemplar questões linguístico-culturais que rodeiam o bilinguismo e o ensino bilingue. Considerando-se a língua não apenas instrumento de transmissão de mensagens. Mas também um veículo de transmissão de valores culturais, a opção pelo uso da língua materna que representa a cultura doméstica familiar, os valores tradicionais e a experiência dos professores em paralelo com a língua portuguesa é ideal (PEB, 2003:131-133)

A terceira razão da introdução das línguas moçambicanas é a de a língua ser um direito da criança. Como existe um direito individual de escolha de religião, por exemplo, advoga-se o mesmo direito em relação à língua: “Do mesmo modo que se deve banir o racismo e outras manifestações de xenofobia, argumenta-se, igualmente, que em sociedades democráticas a discriminação em relação à língua deve ser erradicada” (PEB, 2008:154). Moçambique não pode considerar-se um país completamente democrático, se o principal instrumento, a língua, para participar num processo democrático não é tido em conta, como fere p PEB:

Para a educação significa que se o individuo não tem a possibilidade de comunicar na sua língua está, então, excluído do processo de ensino e aprendizagem que se baseia, essencialmente, na comunicação. O dia-a-dia da criança na escola torna-se penoso, contribuindo para o desenvolvimento de um sentimento de auto estima. (...) É importante ter-se conhecimento de que é possível preservar – se a identidade cultural, a unidade nacional, através do desenvolvimento de programas bilingues.

(PEB, 2008: 154)

Considera-se que esse direito só poderá tornar-se mais efetivo (...) para que as crianças mantenham um vínculo com a sua língua lanterna e tenha acesso ao desenvolvimento e tecnologia proporcionados por uma língua de comunicação internacional.

Evidencia-se, deste modo, que a introdução das línguas maternas no sistema de educação tem mais a ver com a manutenção da cultura moçambicana que é veiculada pelas línguas locais. A língua Portuguesa, neste contexto, tem um papel de língua de acesso ao desenvolvimento e tecnologia.

No entanto, se por um lado as línguas nacionais são vista como vinculo com a cultura, valores e tradição, deixa-se de lado as crianças que nascem nas zonas urbanas onde essas línguas não são objeto de estudo nem meio de ensino.

O material didático, como o livro de leitura, dicionários, constitui instrumento indispensável ao ensino de uma língua. No estudo, notou-se que os alunos da 4^a, 5^a, 6^a e 7^a classes não possuem livros de leitura de xichangana. Somente os alunos da 3^a classe de uma escola possuem livros completos pelo facto de serem em número reduzido.

SÉTIMA PARTE

CAPÍTULO VII

7. CONCLUSÃO

O sistema Nacional de educação em Moçambique sofreu profunda alteração com a introdução do ensino bilingue em algumas escolas em 2003. Com esta alteração, a língua portuguesa deixou de ser a única língua de escolarização oficial depois de cerca de 28 anos de independência. Embora não ensinadas oficialmente, as línguas moçambicanas de origem bantu tiveram no passado algum espaço no ensino administrado pelas missões Protestantes que as usavam na instrução primária nas zonas rurais.

Nesta dissertação, procurou-se analisar a relevância do ensino das línguas moçambicanas de origem bantu no sistema nacional de educação nas zonas rurais, identificar os objectivos da sua introdução, bem como a sua função no processo de ensino, ao lado do português, definido desde a independência nacional como língua oficial e de escolarização.

Através de uma revisão bibliográfica das principais produções científicas sobre a matéria, avisos e anúncios de vagas, visitas às instituições públicas e privadas, procurando intuir sobre o contexto em que as línguas moçambicanas são usadas na modalidade escrita, bem como a exigência do seu conhecimento no mercado de trabalho.

O estudo revelou que a introdução das línguas moçambicanas no sistema educacional nacional assenta em três fundamentos: de um lado está as razões de natureza didático pedagógicas que advogam o uso das línguas maternas das crianças na perspectiva de que o aluno ao entrar pela primeira vez na escola já tem as competências básicas na sua língua materna: ele já terá aprendido quase todo o sistema de sons e estruturas gramaticais da sua língua e pode comunicar. Consequentemente, o aluno desenvolverá com mais facilidade as habilidades cognitivas nesta língua.

Uma outra justificação ligada as razões de natureza didático pedagógica está relacionada ao professor que usando a língua que domina poderá ter auto confiança para conduzir o processo de ensino numa língua em que é falante nativo e os alunos podem o entender, funcionando o professor como mediador cultural e facilitador usando o seu entendimento da língua e cultura da comunidade para encorajar os alunos e ajuda-los a aprender a língua segunda.

(PEB, 2003:110-111).

A segunda razão, de natureza cultural e identitária, advoga que a introdução das línguas moçambicanas de origem bantu de que língua funciona como um veículo de cultura e identidade da criança. Neste contexto, devem se incluir questões linguísticas- culturais; a não observação da relação língua cultura “ pode provocar uma descontinuidade entre os valores culturais que a criança leva para a escola e os valores adquiridos na mesma.”

O terceiro fator fundamenta-se na língua como um direito, advogando-se que a aprendizagem inicial na língua materna, é vista como um direito de um indivíduo, neste caso da criança (UNESCO, 1953). Assim, como existe o direito individual de escolha da religião, advoga-se o mesmo direito em relação à língua (...) Moçambique não pode considerar-se um país completamente democrático, se o principal instrumento, a língua, para participar numa construção da cidadania, não é tido em conta. Para a educação significa a que se o indivíduo não tem a possibilidade de comunicar na sua língua, está, então, excluído do processo de ensino e aprendizagem que se baseia essencialmente na comunicação.

Nesta perspetiva, o uso das línguas nacionais, como em todos os países africanos no sistema educativo, surge em cumprimento da necessidade de se observar os direitos humanos como exige a Declaração dos Direitos Universais da ONU: “Todas as comunidades linguísticas têm direito a usar a sua língua e mantê-la e promovê-la em todas as formas de expressão cultural”.

No que concerne à formação de professores, o estudo revelou que os programas são generalistas para o nível básico, visto que não existe uma formação específica para o ensino das Línguas Moçambicanas. Os programas têm uma visão geral das línguas de origem bantu (linguística Bantu). Não existe uma aprendizagem formal e escrita das línguas lecionada, ou seja, os programas de formação de professores não prevêm uma análise profunda e particular de cada língua. Os professores que lecionam as línguas moçambicanas não tiveram aprendizagem escolar da língua alvo, fato referenciado por Nhongo (2008:73)

“Um aspecto saliente no domínio das línguas moçambicanas é que de um modo geral não se tem uma tradição escrita, sendo línguas usadas fundamentalmente no domínio oral. Assim, a maior parte dos falantes, incluindo os professores de ensino bilingue, apesar de falarem fluentemente estas línguas, não dominam o seu sistema de escrita e leitura normalmente circunscritos no âmbito religioso.”¹

Um aspeto saliente é que ensina-se com base na experiência pessoal nascida no contexto religioso ou por que são falantes nativos da língua. Embora alguns professores tenham tido uma formação para o ensino bilingue, este processo foi circunscrito a questões metodológicas.

A afetação de professores para o ensino de línguas moçambicana, obedece à origem étnico-linguístico o que permite que o professor seja colocado numa região cujo língua ele é falante nativo, facto que não corrobora com a suposição que se tinha de que a afetação dos professores poderia constituir uma barreira para o processo de ensino bilingue, como se aventava na conceção de programas de ensino.

Um dos obstáculos à implementação de línguas moçambicanas no ensino poderá ser o facto de os professores não falarem a língua da área abrangida, contudo, isto poderá ser ultrapassado através de adopção de estratégias que facilitem a colocação de professores em zonas linguisticamente apropriadas. Em casos em que tal não seja possível, o professor que não é falante da língua local pode leccionar a parte do currículo em português. Esta questão (...) no sentido de se ter em conta a natureza multilingue e multicultural do país, na colocação dos professores nas escolas
(INDE, 2003:130).

Os dados obtidos permitem aferir que, diferentemente dos programas de formação de professores para as línguas portuguesa, inglesa e francesa, não existe formação especializada ou específica orientadas para as línguas moçambicanas. Os programas das línguas moçambicanas, embora existam, não são específicos à cada língua e surgem generalizados no plano curricular, cabendo à cada professor ou grupo de professores fazer a tradução para a língua alvo com todas as consequências que isso possa causar.

Além disso, nota-se que as línguas como inglês e francês, que também são usadas no sistema nacional de educação, têm programas especificados no próprio idioma, quer em termos de conteúdos programáticos quer em termos de descrição metodológica.

A investigação permitiu aferir, ainda, que nas escolas onde se ministram os programas bilingues, apesar de estarem nas zonas rurais, existem turmas de ensino monolíngue ministrado apenas em português, facto que leva

a que os alunos matriculados no ensino bilingue (Português/ Xi - changana) não se sintam motivados e encorajados ou confortáveis relativamente aos seus colegas que aprendem em português.

Esta estratificação leva ao questionamento do processo usado para seleção dos alunos que devem frequentar o ensino bilingue e aqueles que são matriculados nas turmas monolingues (Português), visto que uma das razões para a introdução do ensino Bilingue prende-se com a inexistência de falantes do português no ambiente do aluno, o que nos parece pouco concordante com que se nota nas estratégias ou realidade que se regista nas escolas que foram objeto de análise.

O facto de existir uma só turma do ensino bilingue em cada escola, onde outras turmas são monolingues, leva ao questionamento dos objetivos e relevância do ensino bilingue, pois há em nosso entender, desfasamento entre as razões da introdução dessas línguas e o que é posto em prática pelas escolas, como se afirma em outros estudos anteriores:

(...) do estudo conclui-se: i) Não existe um programa de base especificamente para EB; ii) Há incongruência entre o programa e as práticas pedagógicas e iii) Os alunos apresentam maior dificuldades de compreensão, na escrita do que na oralidade, nas provas de conhecimento nas disciplinas básicas (Português e Matemática) em Língua Portuguesa.

(Joaquim, 2013:v),

O estudo revelou ainda que na escola Completa 4 de Outubro da Macia, que iniciou o ensino bilingue com 4 turmas da primeira classe em 2013, o programa não teve continuidade devido à rejeição pelos encarregados de educação e abandono do programa pelos alunos, o que obrigou a agregação dos alunos remanescentes numa única turma da 3ª classe e atualmente com 36 anos sem novas entradas. O facto, segundo a direção da escola, deve-se à falta de clareza no processo visto que não se tem programa de continuidade após a conclusão da 5ª classe (2º Ciclo).

O outro aspeto notado reflete-se na visão dos pais e encarregados de educação dos alunos que encaram o ensino bilingue com reservas ou pontos de vista diferentes: uns defendem o seu uso como forma de valorização das suas línguas, ainda que apoiem o ensino do português, outros veem-no como um retrocesso para os seus filhos que almejam conhecer a língua portuguesa que “permite o acesso e progressão para o ensino superior: *“A criança precisa de aprender o português porque lá em casa Xi- changana e na escola deve aprender*

português para poder ter emprego além disso, não existe emprego em que se usa Xi-changana”^{a)}

Existem muitas razões para a introdução das línguas moçambicanas no sistema de ensino, os fatores fundamentais são a facilitação do processo de ensino usando uma língua do aluno e a que é dominada pelo professor, manter a cultura e tradição do cidadão e respeito pelos direitos do homem em que a língua é um deles.

Todavia, se por um lado se tem a língua como direito e a necessidade de respeito pelos aspetos culturais e de identidade do cidadão, criam-se duas situações díspares: uma, a da zona rural, em que o aluno aprende na língua local e os valores da cultura local como se nota nos próprios manuais diferenciados de língua para a língua e outro, o da zona urbana que aprende em língua portuguesa e com conteúdos ligados a generalidade. Estes aspetos, na nossa visão, traduzem a pouca relevância do ensino em línguas moçambicana.

A nossa opinião, para que os programas sejam efetivos e relevantes, é de que devem passar por uma clarificação dos seus objetivos, uniformização das turmas nas escolas.

Em matéria de formação de professores, o desenvolvimento de competências em matéria de escrita e leitura em língua alvo (formação específica) daria aos programas mais sustentabilidade e consistência, à semelhança do que ocorre os professores de Língua Portuguesa, Inglesa e Francesa, que também são lecionadas no sistema nacional.

A formação do professor, em nosso entender, deve ser realizada com programas específicos de ensino de línguas moçambicanas com especificação da língua alvo, se bem que se pretenda manter o sistema atual de inserção das línguas moçambicana, em que se estudam a sua estrutura morfológica e sintática, pois julgamos que seja necessário conhecer o sistema linguístico para ensinar a sua leitura e escrita. Esta formação específica constituiria uma solução aos problemas atuais de alguns professores não aceitarem trabalhar com o ensino bilingue pelo facto de não possuírem uma formação nessas línguas.

A promoção da ortografia padronizada poderia ser mais-valia à aprendizagem escrita das línguas moçambicanas, já que o maior centro de difusão da escrita nas línguas locais é o ambiente religioso. Sugerimos a sua difusão no seio das comunidades religiosas de modo a que estas façam a respetiva adoção e a usem na literatura religiosa com que muitos cidadãos têm tido contacto.

Nas escola, na publicação dos resultados, os documentos, mapas de aproveitamento e/ou gráficos que espelham os resultados do ensino bilingue, as pautas e toda a informação relativa ao ensino Bilingue devia apresentar-se em língua ensinada.

Porfim, julgamos que o uso da tradução pedagógica seria uma metodologia ideal para a facilitação da aprendizagem da língua portuguesa nas zonas onde foi introduzido o modelo atual de ensino bilingue, visto que o modelo adotado, para as escolas onde coexistem turmas de PT e LM os alunos com dificuldades de aprendizagem em Português teriam apoio dos que usam a língua portuguesa nos locais de residência.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDULA, Rajabo Alfredo Mugabo (2013). “O ensino das línguas nacionais como solução para o processo de alfabetização em Moçambique,” *Revista de Letras Dom Alberto*, v. 1, n. 3, jan./jul.

ALVES, Maria da Piedade (2012). *Metodologia Científica*. Escolar Editora. Lisboa.

ANA, Passos, NAHARA, Trindale, MAGAIA, Flavio e LAUCHANDE, Carlos (2005) The SACMEQ II Project in Mozambique: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education.

BRANCO, Diana Manuel Sousa (2012). *Competência Intercultural no Ensino: Propostas para formação contínua de professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Português Língua Não Materna. Lisboa. Universidade Aberta. Disponível em, acesso em 20 de Setembro de 2015

CALVET, Louis-Jean (2002). *Lemarchéaux langues: Essai de politologieliinguistiquesur la mondialisation*. Paris: Plon.

CARMO, Hermano (2000). *Intervenção social com Grupos*. Universidade Aberta. Lisboa

CARMO, Hermano & FERREIRA, Manuela Malheiro (2005). *Metodologia da Investigação- Guia para Auto-aprendizagem*. 1ª ed. Lisboa. Universidade Aberta.

CHIMBUTANE, Feliciano Salvador (2009). *The Purpose and Value of Bilingual Education: A Critical, Linguistic Ethnographic Study of Two Rural Primary Schools in Mozambique*. A thesis submitted to The University of Birmingham for the degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY School.

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

CRUZ, Teresa e SILVA, (1998,) *Educação, identidades e consciência política. A Missão suíça no Sul de Moçambique (1930-1975)*. *Lusotopie*. p. 397-405

FIRMINO, Gregório (2000). Situação Linguística de Moçambique. Dados do II Censo Geral da População e Habitação de 1997. Série nº 13. Maputo: Instituto Nacional de Estatística

FIRMINO, Gregório (2008). “Processo de transformação do Português no contexto pós-colonial de Moçambique”. Universidade Eduardo Mondlane. Faculdade de Letras e Ciências Sociais. [consultado em: 22/12/2013], disponível em «cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/bi..

FIRMINO, Gregório (2008). “Situação do português no contexto multilingue em Moçambique”. [consultado em: 23/12/2013], disponível em «www.ffch.usp.br/./06.pfh.»

FRADA, JJ. Cúdio (1994). Guia Prático para elaboração e apresentação de trabalhos Científicos. Cosmos

GIL, António Carlos (1999). Métodos e Técnicas da pesquisa Social. 5ª Ed. S. Paulo. Atlas.

GONÇALVES, Perpétua (2001). Panorama gérai do Português de Moçambique. In: Revue belge de philologieetd'histoire. Tome 79 fasc.3.LanguesetlittératuresmodernesModernetaal-enletterkunde. pp. 977-990.doi10.3406/rbph.2001.4557.[consultado em:18/12/2013],http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph_00350818_2_001_num_79_3_4557

HAGÈGÈ, Claude (1996) . A Criança de Duas Línguas . Instituto Piaget,

Instituto Nacional de Estatística (2010). III Recenseamento Geral da População e Habitação. Cidade de Maputo. (2007). Maputo.

JOAQUIM, José Amilton (2013). Educação bilingue em Moçambique: um estudo de caso, na Província de Gaza, centrado nas práticas pedagógicas do ensino básico. Dissertação de Mestrado. Acessado em 21 /11/2015 «<http://hdl.handle.net/1822/26858>» RepositóriUM - Universidade do Minho

LOBO, Manuel Francis e NHÊZE, Ismael Cassamo - “Qualidade de Ensino no Ensino Primário”- in MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (30/09/2008). Maputo.

NGUNGA, Armindo e FAQUIR, Osvaldo G. (2012). Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: *Relatório do III Seminário*. Coleção: AS NOSSAS LÍNGUAS III Centro de Estudos Africanos (CEA) – MAPUTO. UEM.

NHONGO, Názia Anita Cardoso (2009). “*A Habilidade Escrita dos Alunos no Programa de Educação Bilingue no Ensino Básico em Moçambique*”. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – PL2/PLE. Universidade de Lisboa.

PARKER, Gabrielle (2000). Language planning and Language Management, the case of French. Documento PDF, IJFS 3 (3), 180-189, EBSCO Publishing.

PATEL, Samima Amade (2006). OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO BILINGUE E SEUS PROFESSORES EM UMA REGIÃO DE MOÇAMBIQUE. Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira. UNICAMP INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM CAMPINAS

PATEL, Samima Amade (2012). “Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação”, Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada, na Área de Multiculturalismo, Plurilinguismo E Educação Bilingue. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. SP. Campinas.

PINTO, Paulo Feytor (2007). “Política de Língua na Democracia Portuguesa: 1974-2004”, Tese de Doutoramento no Ramo de Estudos Portugueses. Especialidade de Política de Língua. Lisboa. Universidade Aberta.

SALOMÃO, Ricardo., (2007). *Línguas e Culturas nas Comunicações de Exportação: Para uma Política de Línguas Estrangeiras ao Serviço da Internacionalização da Economia Portuguesa*. Lisboa. Universidade Aberta.

SILVA, Diogo Barbosa da (2010). Política Linguística na África: do processo colonial ao futuro global. Revista África e Africanidades – ano 3- n. 10. Agosto 2010. ISSN- 1983 – 2354. Disponível em «www.africaeafricanidades.com.br»

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

TIMBA, Elvira António (1991) “ educação Bilingue em Moçambique que Perspectiva”, Dissertação de Licenciatura. Maputo. UEM.

UNESCO (2005). First Language First: Community-based Literacy Programmes for Minority Language Contexts in Asia. Bangkok: Bangkok.

9. ANEXOS

ANEXO I: Comparação das grafias usadas em Xi-changana

Fonema Padronizado	Livro do aluno	Sentinela	Bíblia sagrada	Liga Bíblica
J / dy	Usweti			
	Jondzo	Dyondzo	<u>Dyondzisa</u>	Tidyondzo
	Mujondzisi		Vadyondzisiwa	Etidyondweni
Sv/ Sw	Svihitana	Swi		
	Svihetiseli			
	Xichavo			
	Lesvi	Leswi		
	Kusvitiva			
	Svitirhu (4 ^a , p 92)	Switiri		

ANEXO II: Modelo de questionário administrado aos professores

O presente inquérito realiza-se no âmbito de uma dissertação de mestrado em Português Língua Não Materna. Pretende identificar o ponto de vista dos professores do ensino Bilingue (1º e 2º ciclos) do Ensino Básico sobre a relevância do ensino das línguas Moçambicanas, a existências de recursos materiais e quais as necessidades de formação que sentem sobre este mesmo assunto.

Por favor, leia atentamente e responda a todas as questões. Nas respostas de tipo “fechado”, é favor assinalar com uma X e, nas de tipo “aberto”, responder de modo sucinto. É assegurada a confidencialidade e anonimato das respostas. Agradeço a sua colaboração, que é imprescindível para o êxito deste trabalho, pedindo a total sinceridade e objetividade nas respostas.

Província _____ **Distrito** _____ **Administrativo** _____

Localidade _____

Escola A _____ **B** _____ **C** _____ **D** _____ **E** _____

Língua Moçambicana: _____

1. Sexo: Masculino _____ Feminino _____

2. Idade: Até 25 anos _____ 26-30 anos _____ 31-40 ano _____ 41-50 anos _____ 51 ou mais anos _____

3. Naturalidade: Província _____ Distrito _____ Localidade _____

4. Línguas que fala além do Português: Materna _____

Outras (só moçambicanas): 1. _____

2. _____

3. _____

4. Habilitações académicas: Básico _____ Médio _____ Bacharelato _____ Licenciatura _____ Mestrado _____

Outras. _____ Quais? _____

5. Tempo de serviço: Menos 2 anos _____ 3 _____

- 5 anos _____ 6 - 10 anos

11-15 anos _____ 16-20 anos _____ 21 ou mais anos _____

6. Níveis de ensino que lecciona: 1º ciclo _____ 2º ciclo _____ 3º Ciclo

6.1. Grupo de ensino:

Bilingue (Língua Moçambicana/ Português) _____

Monolingue (Língua Moçambicana) _____

Monolingue (Língua Portuguesa) _____

6.2. Disciplina (s) que lecciona:

6.2.1 _____

—

6.3. Alguma vez aprendeu na escola a Língua Moçambicana que lecciona?

Sim _____ Não _____

6.3.1. Se sim, durante quanto tempo? _____

6.3.2. Se não, como aprendeu a escrever e ler nessa língua? _____

7. As suas turmas integram alunos de diversas etnias: Não _____ Muito pouco
_____ Mais de metade da turma _____ A grande maioria da
turma _____

8. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades apresentadas pelos
alunos? _____

—

9. Concorda com a seguinte frase?

9.1. O ensino bilingue veio reduzir o índice de reprovações?

Sim _____ Não _____

9.2. A retenção darapariga na escola deve-se ao ensino em línguas moçambicanas?

Sim _____ Não _____

9.2.1. Se “não”, qual é o seu parecer sobre o facto de nos últimos anos a rapariga não
abandonar _____ a _____ escola?

10. Como os pais / encarregados de educação encaram o ensino Bilingue?

Bom _____ Mau _____ com Reservas _____

11. Já recebeu formação no âmbito do ensino bilingue?

Sim _____ Não _____

11.1 Se sim, que tipo?

Formação inicial _____

Formação contínua _____

Outra. Qual? _____

12. Sente-se satisfeito em ensinar a língua materna do aluno?

Muito bem ____ Bem ____ Nembem ____ Mal ____ Muito mal ____

13. O que entende por educação bilingue?

14. Considera-a importante para o país?

Sim _____ Não _____

14.1. Se “ Não”, diga Porquê. _____

15. A prática de uma educação bilingue ajuda os próprios alunos a conhecerem e a respeitarem a sua identidade e cultura.

Concordo _____ Discordo _____

16. Os professores que ensinam diretamente os alunos bilingue necessitam de formação específica em Línguas Moçambicanas.

Concordo _____ Discordo _____

17. Que importância atribui à educação bilingue em comparação com o ensino do português?

Menos importante _____ Tão importante _____ Mais importante _____

17.1. Porquê? _____

—

18. Que tipo de actividades extra- escolares implementa para os alunos valorizarem e refletirem sobre as suas línguas?

A. Debates _____ B. Leitura de textos _____ Leitura de textos sobre aspetos culturais _____ visionamento de filme _____ E.

Outras: _____

19. Como avalia a leitura o nível de domínio da língua nos seus alunos?

Língua	Leitura				Escrita			
	MB	B	S	Med	MB	B	S	Med
Português (LP)								
Língua Moçambicana (LM)								

20. Os alunos têm material do ensino bilingue completo? Sim __ Não _____

20.1 Se não, como resolve problema: _____

21. Os manuais do Professor estão adequados ao que se aprende? Sim _____ Não _____

22. Que conteúdos gostaria de ver introduzidos no ensino Bilingue?

23. Considera que a frequência de formação na área da educação bilingue lhe poderia ser útil? Sim __ Não _____

23.1. Se sim, de que forma? (assinale no máximo duas opções)

Utilidade profissional _____

Aquisição de mais informação sobre o ensino bilingue _____

Melhoria da prática pedagógica _____

Troca de experiências e pontos de vista _____

Necessidade de aprofundar os conhecimentos nesta área _____

24. Deixe aqui os seus comentários sobre o ensino das Línguas / em Línguas Moçambicanas no sistema nacional:

Obrigado pela sua colaboração.

ANEXO III.: Modelo de questionário administrado aos Directores de Escolas

O presente inquérito realiza-se no âmbito de uma dissertação de mestrado em Português Língua Não Materna. Pretende identificar o ponto de vista dos Directores de escolas do ensino Bilingue (1º e 2º ciclos) do Ensino Básico sobre a relevância do ensino das línguas Moçambicanas, a existências de recursos materiais e quais as necessidades de formação que sentem sobre este mesmo assunto.

Por favor, leia atentamente e responda a todas as questões. Nas respostas de tipo “fechado”, é favor assinalar com uma X e, nas de tipo “aberto”, responder de modo sucinto. É assegurada a confidencialidade e anonimato das respostas. Agradeço a sua colaboração, que é imprescindível para o êxito deste trabalho, pedindo a total sinceridade e objetividade nas respostas

Província _____ **Distrito** _____ **Posto Administrativo** _____

—
Localidade _____

Escola A _____ **B** _____ **C** _____ **D** _____ **E** _____

Língua Moçambicana: _____

1. Sexo: Masculino _____ Feminino _____

2. Idade: Até 25 anos _____ 26- 30 anos _____ 31-40 ano _____ 41-50 anos _____ 51 ou mais anos

3. Naturalidade: Província _____ Distrito _____ Localidade _____

—
4. Línguas que fala além do Português: Materna _____

Outras _____

4. Habilitações académicas:

Básico _____ Médio _____ Bacharelato _____ Licenciatura _____ Mestrado _____

Outras. _____ Quais? _____

5. Tempo de serviço: Menos 2 anos _____ 3 - 5 anos _____ 6 - 10 anos

11-15 anos _____ 16-20 anos _____ 21 ou mais anos _____

6. Níveis de ensino que lecciona: 1º ciclo _____ 2º ciclo _____ 3º Ciclo

6.1.Nº de Turmas: _____

Bilingue (Língua Moçambicana/ Português) _____

Monolingue (Língua Moçambicana) _____

Monolingue (Língua Portuguesa) _____

6. Número de Professores:

Professores	Ensino Bilingue		Total E.Bil
Geral	Nativos	N. Nativos	

6.2. Disciplina (s) que lecciona:

6.2.1 _____

6.3. Alguma vez aprendeu na escola Língua Moçambicana que a escola lecciona?

Sim _____ Não.

6. Os professores que lecionam o ensino Bilingue são falantes nativos da Língua Moçambicana? Sim _____ Não _____

7. As suas turmas integram alunos de diversas etnias: Não _____ Muito pouco _____ Mais de metade da turma _____ A grande maioria da turma _____

8. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos? _____ e pelos professores _____

9. Concorda com a seguinte frase?

9.1. O ensino bilingue veio reduzir o índice de reprovações?

Sim _____ Não _____

9.2. A retenção da rapariga deve-se ao ensino em línguas moçambicanas?

Sim _____ Não _____

10. Como os pais / encarregados de educação encaram o ensino Bilingue?

Bom _____ Mau _____ com Reservas _____

12. Já recebeu formação no âmbito do ensino bilingue?

Sim _____ Não _____

13.1 Se sim, que tipo?

Formação inicial _____

Formação contínua _____

Outra. Qual? _____

13. Sente-se satisfeito em ensinar a língua materna do aluno?

Muito bem _____ Bem ____ Nembem _____ Mal _____ Muito mal _____

15. O que entende por educação bilingue?

16. Considera-a importante para o país?

Sim _____ Não _____

6.1. Se “ Não”, diga Porquê. _____

17. A prática de uma educação bilingue ajuda os próprios alunos a conhecerem e a respeitarem a sua identidade e cultura.

Concordo _____

Discordo _____

18. Os professores que ensinam diretamente os alunos bilingue necessitam de formação específica em Línguas Moçambicanas.

Concordo _____ Discordo _____

19. Que importância atribui à educação bilingue em comparação com o ensino do português?

Menos importante _____ Tão importante _____ Mais importante _____

19.1. Porquê? _____

20. Que tipo de actividades extra- escolares com a comunidade implementa para os alunos valorizarem e refletirem sobre as suas línguas?

21. Como ajuda os discentes a evitar os mal-entendidos sobre o português?

24. Considera que a frequência de formação na área da educação bilingue lhe poderia ser útil? Sim _____ Não _____

25. Os alunos têm material do ensino bilingue completo?

Sim _____ Não _____

25.1 Se não, como resolve problema: _____

26. Os manuais do Professor estão adequados ao que se aprende?

Sim _____ Não _____

27. Em que línguas costumam produzir os avisos e convocatórias da escola)

Só Português _____ Português/ língua moçambicana _____

28. Os letreiros da escola são traduzidos em língua Local?

Sim _____ Não _____

29. Que conteúdos gostaria de ver introduzidos no ensino Bilingue?

28. Deixe aqui os seus comentários sobre o ensino das Línguas / em Línguas Moçambicanas no sistema nacional:

Obrigado pela sua colaboração.

ANEXO IV: Modelo de questionário administrado aos alunos

O presente inquérito realiza-se no âmbito de uma dissertação de mestrado em Português Língua Não Materna. Pretende identificar o ponto de vista dos alunos do ensino Bilingue (1º e 2º ciclos) do Ensino Básico sobre a relevância do ensino das línguas Moçambicanas e a existências de recursos materiais suficientes.

Por favor, leia atentamente e responda a todas as questões. Nas respostas de tipo “fechado”, é favor assinalar com uma X e, nas de tipo “aberto”, responder de modo sucinto. É assegurada a confidencialidade e anonimato das respostas. Agradeço a sua colaboração, que é imprescindível para o êxito deste trabalho, pedindo a total sinceridade e objetividade nas respostas.

Escola A _____ B _____

1. Sexo: Masculino _____ Feminino _____ Classe _____

2. Idade: 6-7 anos _____ 8-10 anos _____ 11-13 anos _____ 14-16 anos _____ 17 ou mais anos _____

3. Naturalidade: Província _____ Distrito _____ Localidade _____

4. Línguas que fala além do Português: Materna _____

Outras (só moçambicanas): 1. _____

2. _____

3. _____

5. Que Língua usa mais em casa? Língua materna _____ Português _____

13. Sente-se satisfeito em estudar na sua língua materna?

Muito bem _____ Bem _____ Nem mal _____ nem bem _____ Mal _____ Muito mal _____

16. Considera-a importante para o país estudar em línguas moçambicanas?

Sim _____ Não _____

6.1. Porquê. _____

18. Os professores que ensinam em Línguas Moçambicanas falam com os alunos nessas línguas na escola.

Sim _____ Não _____

19. Acha que estudar em Língua Moçambicana é bom em comparação com o ensino do português?

Menos importante _____ Tão importante _____ Mais importante _____

19.1. Porquê? _____

21. Como avalia o nível de domínio das línguas usadas na escola?

Língua	Leitura				Escrita			
Português (LP)	MB	B	S	Med	MB	B	S	Med
Língua Moçambicana (LM)								

25. Têm livros ensino bilingue completo?

Sim _____ Não _____

25.1 Se não tem, como estuda? _____

26. Se mudasse para estudar só em português, havia de gostar?

Sim _____ Não _____

26.1

Porquê? _____

Obrigado pela sua colaboração.

ANEXO V: Modelo de questionário administrado aos pais/ enacregados de educação

O presente inquérito realiza-se no âmbito de uma dissertação de mestrado em Português Língua Não Materna. Pretende identificar o ponto de vista dos pais/ enacregados de educação sobre a relevância do ensino das línguas moçambicanas nas escolas.

Por favor, leia atentamente e responda a todas as questões. Nas respostas de tipo “fechado”, é favor assinalar com uma X e, nas de tipo “aberto”, responder de modo sucinto. Se não souber escrever, pede ao seu filho/ educando para o ajudar.

É assegurada a confidencialidade e anonimato das respostas. Agradeço a sua colaboração, que é imprescindível para o êxito deste trabalho, pedindo a total sinceridade e objetividade nas respostas.

Zona A _____

B _____

1. Sexo: Masculino _____ Feminino _____ Classe _____

2. Idade: 27 -35 anos _____ 36- 40 anos _____ 41-45 _____ anos 46 ou mais anos _____

3. Naturalidade: Província _____ Distrito _____ Localidade _____

4. Línguas que fala além do Português: Materna _____

Outras (só moçambicanas): 1 _____

2. _____

3. _____

5. Que Língua usa mais em casa? Língua materna _____ Português _____

6. Tem filho/ filha que está no ensino bilingue? Sim _____ Não _____

7.. Se, sim , sente-se satisfeito em seu filho estudar na sua língua materna?

Muito bem _____ Bem _____ Nem mal _____ nembem _____ Mal _____ Muito mal _____

8.. Considera-a importante para o país estudar em línguas moçambicanas?

Sim _____ Não _____

8.1. Porquê. _____

9. Acha que ensinar-se em língua moçambicana é bom em comparação com o ensino do português?

Menos importante _____ Tão importante _____ Mais importante _____

9.1. Porquê? _____

9.2 Como avalia a visão dos outros pais sobre o estudar em xi-changana na escola?

Boa	Suficiente	Boa

10. Têm ajudado o seu filho a estudar português?

Sim _____ Não _____

11. Se o seu filho/a mudasse para estudar só em português, havia de gostar?

Sim _____ Não _____

11.2. Porquê? _____

Obrigado pela sua colaboração