

I Feira Literária Brasil-África (FLIBAV) - Feira Literária Brasil-África Vitória, Espírito Santo

13 e 14 de novembro de 2013

Universidade Federal do Espírito Santo

A Língua Portuguesa como Barreira ao Acesso à Educação Formal em Moçambique e as Promessas de um Ensino Baseado na Língua Materna da Criança

**Feliciano Chimbutane
(Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)**

1. Introdução

Em sociedades multilingues, a questão da relação entre as línguas de maior e as de menor prestígio tem sido objecto de aceso e sempre renovado debate, incluindo na área da educação (Bamgbose, 2000; Tollefson, 2002; Tollefson & Tsui, 2004). As discussões sobre a relação entre o português e as línguas locais em Moçambique enquadram-se neste grande debate.

Em Moçambique, e à semelhança do que aconteceu e acontece em muitos países africanos, em particular na África subsaariana (Alidou, 2004; Bamgbose, 1999, 2000), pode notar-se que a ‘política’ linguística que imperou no período colonial, incluindo a política linguística no sector da educação, não se alterou após a conquista da independência em 1975. Com efeito, tal como no período colonial, as línguas locais continuam a não gozar de nenhum estatuto oficial, sendo o português a única língua a usufruir deste estatuto. No campo da educação, até muito recentemente, impunha-se o uso exclusivo do português como língua de ensino, sendo até proibido e punível o uso de línguas locais, quer dentro quer fora da sala de aulas.

No entanto, este cenário tende a mudar, mercê de uma mudança ideológica à escala nacional e internacional, no âmbito da qual já se admite a constituição de estados-nação plurais, ou seja, multilingues, multiculturais, multipartidários, etc. É uma era em que floresce o preceito ideológico da “Unidade na Diversidade”. É neste contexto que, em 2003, Moçambique introduz o ensino bilingue a título experimental, permitindo o convívio oficial entre o português e línguas locais no espaço formal da escola.

Nesta minha apresentação, procuro mostrar como o ensino exclusivo em português surge como barreira ao acesso à educação formal por parte da maior parte das crianças moçambicanas e como o ensino bilingue baseado nas línguas maternas pode servir como solução libertadora.

Esta apresentação compreende três partes principais: na primeira parte descrevo o panorama sociolinguístico de Moçambique, na segunda parte, discuto as políticas e práticas linguísticas adoptadas na educação no país desde o período colonial até aos nossos dias e, na última parte, faço um breve balanço da minha reflexão.

2. O Perfil Sociolinguístico de Moçambique

Tal como a maior parte dos países africanos, Moçambique é um país multilingue e multicultural por excelência. Com efeito, para além do português, a língua oficial, são faladas em Moçambique mais de vinte línguas locais de origem bantu e algumas línguas estrangeiras, como são os casos do inglês, do árabe, do hindu, do gujarati e do urdu. Mais recentemente, introduziram-se também outras línguas africanas trazidas por imigrantes de países africanos como Nigéria, Sudão, Somália, Ruanda e República Democrática do Congo.

De acordo com os dados do último Censo Populacional, realizado em 2007, mais de 90% da população moçambicana fala pelo menos uma língua bantu, sendo que cerca de 85.3% desta população tem uma destas línguas como sua língua materna (L1) (Chimbutane, em preparação). O emakhuwa, xichangana, elómwe, cisena e echwabu são as línguas bantu com a maior percentagem de falantes como língua materna, sendo que a maior parte desses falantes reside em zonas rurais.

Língua Materna	% de Falantes em 2007
Emakhuwa	25.3
Xichangana	10.3
Elómwe	7.0
Cisena	7.5
Echwabu	5.0
Outras línguas bantu ¹	32.7

Tabela 1 - *Distribuição percentual da população com uma língua bantu como L1, em 2007* (Adaptado de Chimbutane, em preparação)

Em contraste, o português é falado por 50.4% da população, sendo a língua materna de apenas 10.7 % dos falantes (Chimbutane, em preparação).

	% de Falantes em 1980	% de Falantes em 1997	% de Falantes em 2007

¹ De acordo com Firmino (2000: 16), incluem-se neste grupo as seguintes línguas bantu: xirhonga, cimarendje, cinyanja, cicopi, cinyungwe, shimakonde, gitonga, ciyao e ainda um grupo não especificado, designado “outras línguas bantu”.

Português L1	1.2	6.5	10.7
Português L2	23.2	33.0	39.7
Português L1 e L2	24.4	39.5	50.4

Tabela 2 – *Evolução da percentagem de falantes de português em Moçambique* (Adaptado de Firmino, 2000 e Chimbutane, em preparação)

Comparando-se os dados dos Censos Populacionais de 1980, 1997 e 2007, nota-se que, num período de 27 anos, a percentagem de falantes de português como L1 aumentou cerca de dez vezes, e o número de falantes desta língua como língua segunda (L2) quase duplicou.

Estes dados mostram quão a massificação da língua portuguesa em Moçambique é um fenómeno pós-colonial. Para além disso, estes dados indicam também que, depois de cerca de 500 anos de presença de Portugal em Moçambique e de 38 anos de independência e proclamação do português como língua oficial, apenas cerca de metade da população moçambicana declara saber falar esta língua. Na verdade, não obstante a sua legitimidade, os resultados sobre “língua materna” e “conhecimento da língua portuguesa” devem ser tomados como indicadores e não como dados infalíveis, pois reflectem a declaração e auto-avaliação dos inquiridos (Gonçalves, 2011).

Tendo em conta os dados apresentados, confirma-se quão a maioria da população moçambicana continua a conduzir a sua vida quase exclusivamente em línguas bantu. O português continua a ser uma língua segunda ou mesmo língua estrangeira para a maioria dos moçambicanos, sendo tipicamente uma língua urbana adquirida através da escola.

São estes dados que desafiam qualquer tentativa de etiquetar países como Moçambique como “lusófonos” ou de “expressão portuguesa” ou de promover políticas monolíngues em torno da língua portuguesa. Países como Moçambique só têm a ganhar se o seu mosaico linguístico for concebido como capital a explorar e não como um problema a contornar a todo o custo.

3. Do Ensino Exclusivo em Português ao Ensino Bilingue

As políticas linguísticas actualmente em vigor nos países africanos, que privilegiam as línguas ex-coloniais, bem como as posições negativas em relação às línguas locais, são ainda reflexo do legado colonial. Uma análise histórica das políticas linguísticas educacionais adoptadas em Moçambique nos períodos colonial e pós-colonial confirma esta constatação geral.

3.1 O Ensino no Período Colonial

Os europeus construíram o mito de que o continente africano era primitivo antes da sua chegada, um mito que eles usariam para justificar a sua alegada “missão civilizadora”. Esperava-se que esta missão civilizadora fosse materializada através da disseminação das línguas, tradições

culturais, normas sociais, valores e crenças europeias no seio dos africanos. Em contraste, as línguas, manifestações culturais, valores e crenças africanas foram conceptualizadas como inferiores, portanto, algo que devia ser banido e/ou extinto.

Neste contexto, para que um indivíduo passasse da condição de “objecto” para a condição de “sujeito”, ou seja, a condição de “cidadão”, devia assimilar a língua do colonizador e os valores culturais correspondentes, que eram normalmente adquiridos através da escola. Isto explica até que ponto a avaliação de um indivíduo como “educado” e/ou “civilizado” passava pela análise do seu grau de sucesso na apropriação da língua e racionalidade ocidental, e conseqüente ruptura com a(s) língua(s) e cultura(s) autóctone(s).

A educação colonial propriamente dita só teve início nos anos 30 em Moçambique, com o estabelecimento do “Estado Novo” e início da colaboração legal entre o Estado Português e a Igreja Católica nos domínios educativo e ideológico (Belchior, 1965). Nesta altura, foi instituído um sistema educativo discriminatório, que compreendia dois tipos de ensino: o *ensino oficial*, concebido para os filhos de colonos e assimilados, e directamente dependente do Estado; e o *ensino rudimentar*, destinado aos indígenas e sob a égide de missionários católicos (Belchior, 1965; Mazula, 1995; Errante, 1998; Buendía Gómez, 1999).

O ensino oficial tinha como objectivo geral a preparação de uma elite educada que pudesse servir os interesses do Estado Português, sobretudo em matéria de administração dos territórios ultramarinos. Em contraste, o ensino rudimentar visava equipar as populações locais de conhecimentos *rudimentares* e valores portugueses.

Na linha desta filosofia “civilizadora”, o português foi definido como língua de ensino, quer nas escolas oficiais quer nas rudimentares, ao passo que as línguas locais podiam apenas ser usadas na instrução religiosa (Belchior, 1965; Barreto, 1977; Mazula, 1995; Buendía Gómez, 1999).

O contrabalanço a esta política assimilacionista era feito pelas missões protestantes, que eram mais liberais e agiam contra a “nacionalização” preconizada pelo Estado Português. Os protestantes procuravam “desnacionalizar” ou “desaportuguesar” os nativos, sobretudo através da valorização das suas línguas e culturas (Buendía Gómez, 1999: 56). As igrejas protestantes já tinham percebido a ineficácia de um ensino veiculado através da língua portuguesa, daí que tivessem sempre preconizado um ensino nas línguas locais. Entretanto, a autorização para ensinar em línguas locais e em português só aconteceria em 1919 (Belchior, 1965).

Não obstante algumas inovações introduzidas nos últimos anos da colonização, o sistema educativo colonial permaneceu ineficaz: continuou a não conseguir abranger um número substancial de crianças nativas em idade escolar e os índices de fracasso escolar continuaram extremamente altos. O carácter repressivo e autoritário do sistema educativo, a pobreza das populações indígenas e as dificuldades de assimilação da língua portuguesa são apontados como alguns dos factores de insucesso do ensino colonial. Uma das evidências do fracasso do sistema

educativo colonial é que, na altura da Independência Nacional em 1975, a taxa de analfabetismo em Moçambique era estimada em 93% (CNP, 1985).

3.2 O Ensino no Período Pós-colonial

As políticas adoptadas no período pós-colonial passaram da abordagem “uma-nação-uma-língua” para uma perspectiva que procura acomodar a diversidade linguística e cultural do país. Ou seja, procura-se actualmente abandonar a visão de um estado-nação unido em torno de uma língua ex-colonial, o português, adoptando-se uma perspectiva ideológica através da qual o multilinguismo e multiculturalismo já são vistos como condimentos incontornáveis para a construção da moçambicanidade.

3.2.1 O Português como Meio Exclusivo de Ensino

Na altura da independência nacional, a Frelimo declarou o português como a única língua oficial do país. Em contraste, não se conferiu nenhum estatuto oficial às línguas locais, que continuaram essencialmente associadas aos domínios informais. Tal como assumido noutros países africanos, a decisão governamental de manter o português como língua oficial visava alegadamente assegurar a *unidade nacional*. O multilinguismo e o multiculturalismo eram conceptualizados na altura como foco de tribalismo e regionalismo, “ismos” que deviam ser vigorosamente combatidos.

Subjacente a esta política estava a ideologia segundo a qual a harmonia dos estados só pode ser conseguida em contextos monolíngues, monoculturais, monopartidários, etc. Contudo, esta ideologia tem estado a ser posta em causa em todo o mundo. Como alternativa, propõe-se actualmente um modelo de estados pluralistas, onde a diversidade é vista como um importante condimento para a unidade das nações. Do ponto de vista linguístico e cultural, esta nova alternativa ideológica gravita em torno da conceptualização do multilinguismo e multiculturalismo não como *problemas*, mas como *recursos* de que os países se devem servir para a sua constituição ou consolidação como nações-estado (Ruíz, 1984).

A mudança em Moçambique dá-se nos primórdios dos anos 1990, com a revisão da Constituição. A nova Constituição marcou uma viragem na visão do Estado sobre a relação entre o português e línguas locais. Pela primeira vez na história de Moçambique independente, escreve-se na Constituição que o Estado promove o desenvolvimento e uso das línguas locais na vida pública, incluindo na educação (cf. RM 1990, Artigo 5). Este posicionamento oficial foi reiterado na versão revista de 2004, ainda que com diferenças em termos de formulação. No novo texto da Constituição pode ler-se o seguinte:

O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade. (RM, 2004: 7, Capítulo I, Artigo 9)

A introdução do ensino bilingue é, pelo menos em parte, consequência desta abertura de espaços ideológicos e de implementação de políticas favoráveis a línguas de menor estatuto social (Hornberger, 2002), como as línguas locais de origem bantu.

3.2.1 O Ensino em Português e nas Línguas Locais

A partir de 2003, há em Moçambique dois programas de ensino ao nível primário: um programa monolíngue em português, no qual se usa esta língua como meio exclusivo de ensino, e um programa bilingue, em que, para além do português, se usa também uma língua local como meio de ensino. Contudo, dada a sua representatividade e número de alunos que absorve à escala nacional, o programa de educação monolíngue continua a ser o principal programa de ensino primário no país. Para além do português, são actualmente usadas 16 línguas locais no ensino bilingue.

Uma posição partilhada por aqueles que defenderam inicialmente o uso das línguas locais no ensino era que, num país em que a língua portuguesa era falada por uma pequena minoria da população (apenas 24.4%, em 1980, e 39%, em 1997), o uso desta língua como meio exclusivo de ensino estava a concorrer para a exclusão da vasta maioria das crianças moçambicanas do processo educativo. Os elevados índices de desperdício escolar (taxas de reprovação e desistência) eram então usados como suporte deste posicionamento. A língua portuguesa era, então, vista como barreira ao processo de ensino e aprendizagem. Com efeito, estudos sobre o fracasso escolar em Moçambique indicavam que as crianças mais afectadas eram aquelas mais pobres e utentes do português como língua segunda (Martins, 1992; Palme, 1992; Hyltenstam & Stroud, 1997; Dias, 2002).

Em termos oficiais, a introdução do ensino bilingue em Moçambique assenta em argumentos que têm a ver com aspectos linguístico-pedagógicos, culturais e de direitos humanos (INDE/MINED, 2001: 112-114). Do ponto de vista linguístico-pedagógico, assume-se que, entre outros aspectos, o ensino na língua materna da criança facilita o desenvolvimento das suas habilidades cognitivas e linguísticas nesta língua, as quais poderão ser futuramente transferidas para uma L2. Em termos culturais, o ensino nas línguas locais permite assegurar a continuidade entre os valores culturais e saberes que a criança adquire no seu meio familiar e os adquiridos no contexto formal da escola. Também se considera que a aprendizagem inicial em línguas locais é uma forma de conferir um direito universal à maior parte das crianças moçambicanas, o direito de aprender na sua língua materna ou numa língua que melhor dominem, conforme expresso em UNESCO (1953).

Moçambique adoptou um modelo de transição “precoce” (*early-exit transitional model*), no qual a L1 dos alunos é usada como meio de ensino apenas nos primeiros três anos de escolaridade (1ª à 3ª classe), papel que é depois assumido pelo português (4ª à 7ª classe). Entretanto, a L1 é ensinada como disciplina desde a 1ª até à 7ª classe.

O português é ensinado como disciplina desde a 1ª classe, sendo que, nos primeiros dois anos, o objectivo da disciplina é desenvolver a oralidade, nomeadamente as capacidades de ouvir e falar a língua portuguesa. Os alunos só começam a ler e escrever em português a partir da 3ª classe, um ano antes de esta língua assumir o estatuto de meio de ensino.

Das avaliações e estudos realizados, parece concluir-se que o ensino bilingue está a ter resultados linguístico-pedagógicos e sócio-culturais encorajadores. Do ponto de vista linguístico-pedagógico, constata-se, por exemplo, que, contrariamente ao que acontece em aulas em português, em contextos de L1 (em aulas de L1 ou aulas em que a L1 é usada como língua de ensino e aprendizagem), os alunos envolvem-se de forma bastante activa nas aulas, podem desafiar a autoridade científica do professor, e mostram interesse pela aprendizagem. Esta participação activa dos alunos e a sua capacidade de negociar conhecimentos nestes contextos são largamente facilitadas pelo facto de se usar uma língua conhecida e se abordarem temas familiares aos alunos.

Do ponto de vista sociocultural, constata-se que o ensino bilingue está a ter impacto substancial em três domínios principais: valorização e legitimação de línguas e culturas locais outrora marginalizadas no domínio oficial, preservação e desenvolvimento dessas línguas, e integração de comunidades e saberes locais na escola.

Na verdade, o uso de línguas locais na escola está a impulsionar os actores da educação e especialistas em línguas a modernizar e adequar estas línguas à educação formal, um processo que está a ser levado a cabo com a colaboração das comunidades beneficiárias. O ensino bilingue está também a contribuir para a transformação das escolas rurais, de ilhas isoladas das comunidades que servem para espaços onde os saberes locais e universais (considerados técnicos e científicos) se interceptam e se fertilizam mutuamente. O uso de línguas familiares aos alunos e a valorização dos saberes locais pela escola está a permitir que os professores e alunos capitalizem esses saberes, o que facilita o processo de ensino e aprendizagem e torna o currículo escolar culturalmente mais relevante. Mais ainda, as comunidades locais podem ser mais facilmente integradas na educação como recursos intelectuais e monitoras do processo, por exemplo, em relação à escolha das variantes linguísticas e conteúdos locais ensinados aos seus filhos.

Assim, pode concluir-se que o ensino bilingue está a contribuir para uma mudança em termos de percepções dos cidadãos sobre as línguas e práticas culturais locais, uma vez que, a acrescentar ao seu papel tradicional como símbolos de identidade e autenticidade, as línguas locais tendem

agora a ser também percebidas como recursos válidos a usar nos domínios da educação e desenvolvimento.

Não obstante o potencial do ensino bilingue para transformar as práticas pedagógicas vigentes em Moçambique, e daí contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, este potencial ainda não está a ser explorado na sua plenitude. Isto deve-se principalmente ao facto de ainda não se terem criado as condições necessárias para que esse potencial seja maximizado, incluindo a provisão de materiais de ensino e aprendizagem relevantes, tanto em português como em línguas locais, a formação regular de professores de modo a que se familiarizem cada vez mais com as filosofias e práticas pedagógicas de ensino bilingue e o desenvolvimento de metalinguagem e terminologia técnica e científica nas línguas locais.

Assim, para se capitalizar o potencial do ensino bilingue como factor de melhoria da qualidade de educação oferecida à maior parte das crianças moçambicanas, urge enfrentar e vencer estes desafios que se põem actualmente.

4. Conclusão

Moçambique tem estado a abandonar a visão de um estado-nação unido exclusivamente em torno da língua portuguesa, tal como preconizado nos períodos colonial e pós-independência. Como alternativa, parece estar-se a ensaiar a constituição de uma sociedade em que o multilinguismo e multiculturalismo são vistos não como problemas, mas como recursos indispensáveis a essa constituição. A introdução do ensino bilingue pode situar-se na linha desta mudança ideológica.

Apesar dos avanços registados em direcção a uma possível paridade institucional entre o português e as línguas locais, consideramos ser preciso dar passos mais ousados ainda. É preciso que se defina claramente o lugar e o papel do ensino bilingue no contexto nacional, incluindo no desenvolvimento e promoção das línguas locais como veículos de conhecimento e não apenas como um trampolim para a aprendizagem da ou na língua portuguesa.

A experiência moçambicana mostra que, ainda que necessária, a promoção ou definição de políticas linguísticas pluralistas não é em si suficiente para se atingir a almejada valorização de línguas historicamente desfavorecidas. É também preciso que se elaborem programas de acção e se criem paralelamente as condições materiais que permitam que estas línguas sejam desenvolvidas e efectivamente usadas nos mesmos espaços formais em que se usa a língua portuguesa.

Referências Bibliográficas

Alidou, H. (2004) Medium of Instruction in Post-colonial Africa. In Tollefson, J.W. & Amy B.M. Tsui (eds) *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?*, pp. 195-214. London: Lawrence Erlbaum.

- Bamgbose, A. (1999) African Languages Development and Language Planning. *Social Dynamics*, 25 (1): 13-30.
- Bamgbose, A. (2000) *Language and Exclusion: The Consequences of Language Policies in Africa*. Hamburg: Lit Verlag Munster.
- Barreto, M.S. (1977) Para uma Lusofonia Moçambicana: Algumas Questões Linguísticas e Didáticas. *I Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português – 1976*, pp. 529-548. Águida: Grafilarte.
- Belchior, M.D. (1965) Evolução Política do Ensino em Moçambique. *Moçambique: Curso de Extensão Universitária*, pp. 635-674. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina.
- Buendía Gómez, M. (1999) *Educação Moçambicana - História de um Processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária.
- Chimbutane, F. (em preparação) *Panorama Linguístico de Moçambique: Análise dos Dados do III Recenseamento Geral da População e Habitação de 2007*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- Comissão Nacional do Plano (CNP) (1985) *Informação Estatística: 1975-1985*. Maputo: Direcção Nacional de Estatística.
- Dias, H.N. (2002) *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar: Em Direcção a uma Prática Linguístico-Escolar Libertadora*. Maputo: Promédia.
- Errante, A. (1998) Education and National Personae in Portugal's Colonial and Postcolonial Transition. *Comparative Education Review*, 42 (3): 267-308.
- Firmino, G. (2000) *Situação Linguística de Moçambique: Dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- Firmino, G. (2002) *A "Questão Linguística" na África Pós-colonial: O Caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia.
- Gonçalves, P. (2011) Só 10% Fala Português como Língua Materna. Entrevista publicada no Jornal SAVANA, 18 de Novembro, p.8.
- Hornberger, N.H. (2002) Multilingual Language Policies and the Continua of Bilinguality: An Ecological Approach. *Language Policy*, 1: 27-51.
- Hyltenstam, K. & Stroud, C. (1997) *Relatório Final e Recomendações da Avaliação de Materiais de Ensino para o Primeiro Grau do Ensino Primário em Moçambique. II. Questões Linguísticas*. Cadernos de Pesquisa nº 12. Maputo: INDE.
- Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação (INDE/MINED) (2001) *Programa do Ensino Básico: 1º Ciclo*. Maputo: INDE/ MINED.

INDE/MINED (2003) *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE/MINED.

Instituto Nacional de Estatística (INE) (2009) Dados do Recenseamento Geral da População de 2007. Documento on-line: <http://www.ine.gov.mz>.

Martins, Z. (1992) *Aproveitamento Escolar no Sistema Nacional de Educação. Contribuições para um Estudo das Disparidades Regionais e de Sexo com Referência ao EPI*. Cadernos de Pesquisa n° 1. Maputo: INDE.

Mazula, B. (1995) *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo: Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa/Edições Afrontamento.

República de Moçambique (RM) (1990) Constituição da República. *Boletim da República*, I Série, n° 44. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.

RM (2004) *Constituição da República* (actualizada). Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.

Ruíz, R. (1984) Orientations in Language Planning. *Journal of the National Association of Bilingual Education*, 8: 15-34.

Palme, M. (1992) *O Significado da Escola. Repetência e Desistência na Escola Primária Moçambicana*. Cadernos de Pesquisa n° 2. Maputo: INDE.

Tollefson, J.W. (ed.) (2002) *Language Policies in Education: Critical Issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).

Tollefson, J.W. & Tsui, A.B.M. (eds) (2004) *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* London: Lawrence Erlbaum.

UNESCO (1953) *The Use of Vernacular Languages in Education*. Paris: UNESCO.