

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NA
DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE:
UM REPENSAR DE SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

SIMÃO ARTUR ROBATE

**PIRACICABA, SP
2006**

**CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS
NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE:
UM REPENSAR DE SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

SIMÃO ARTUR ROBATE

Orientadora: Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em Educação da
UNIMEP como exigência parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.**

**Piracicaba, SP
2006**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha (Orientadora)

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes

Profa. Dra. Ana Cláudia Baliero Lodi

Dedico

À memória de meus queridos pais.

À Fátima, minha mulher, que por amor se comprometeu com a minha realização profissional.

Aos meus filhos, que com tranquilidade valorizaram os longos momentos de ausências, acreditando que para eles voltaria.

Aos meus irmãos Carlos, Alicia, Mónica e Santos pelo encorajamento e apoio.

Ao Dias André, companheiro de vida, com gratidão, pela prontidão com que me apoiou no trabalho.

A todos os professores e professoras, acreditando que, com melhor empenho, darão às crianças a alegria de terem estado na escola.

Agradecimentos

Aos formadores e formandos do Centro de Formação de Professores Primários de Marere, da Escola de Professores do Futuro – Nacala, e aos professores das respectivas escolas anexas, meus primeiros interlocutores, pela disponibilidade em responder aos inquéritos, o que me permitiu obter valiosos dados para a realização do presente trabalho. Com sua participação foi possível o meu ‘reencontro’ com a língua, com a linguagem e ensino-aprendizagem, tanto na formação de professores como nas escolas anexas. Confesso que, lendo as informações prestadas aos inquéritos, revivi os meus momentos de instrutor/formador de professores primários.

À Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha, orientadora do mestrado, por me ter honrado com indicações e contribuições valiosas e indispensáveis sobre aspectos específicos do trabalho. Se erros prevalecem, depois de tão reconhecido esforço da orientadora, eles são inteiramente meus.

Aos meus colegas da UP e aos meus amigos agradeço, sempre.

... Aprender a ler e a escrever deveria ser uma oportunidade para que o homem saiba qual é o significado verdadeiro de “falar a palavra”, um ato humano que implica reflexão e ação. Deveriam ser considerados como um direito humano primordial e não o privilégio de poucos. Falar uma palavra não é um ato verdadeiro se não está ao mesmo tempo associado com o direito de “expressar a si mesmo”, “expressão do mundo”, criando e recriando, decidindo, elegendo e, finalmente, participando do processo histórico da sociedade...

Freire, 1975.

RESUMO

Robate, S. A. *Currículo de Formação de professores primários na disciplina de língua Portuguesa em Moçambique: um repensar de seus fundamentos teóricos*. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade metodista de piracicaba, São Paulo, 2006.

O presente trabalho adopta os princípios da abordagem histórico-social justificada pelo facto de ela tomar o aspecto social como elemento constitutivo do desenvolvimento humano. Revê a história da educação em Moçambique, África, país multilingue e multiétnico, desde a colonização portuguesa aos momentos actuais. Atento às sucessivas reformas curriculares de formação de professores para o ensino básico na disciplina de português no período pós-independência, o estudo procura compreender possíveis relações entre as propostas pedagógicas que orientam a formação de professores primários na língua portuguesa, e as concepções que revelam sobre língua, linguagem e ensino-aprendizagem os documentos e os dizeres dos informantes envolvidos na fase de pesquisa, partindo da consideração de que o processo pedagógico da língua portuguesa nos cursos de formação de professores é simultaneamente marcado por paradoxos e possibilidades: havendo mais escolas e nelas mais crianças, línguas e sentidos diferentes dos aprendentes colidem com aprendizagens da língua portuguesa exigidas em nome dos programas de ensino; e havendo um sistema de formação de professores para todos os níveis de ensino, o programa de ensino de língua portuguesa orienta para uma formação linguística dos futuros professores com concepções de língua/linguagem excludentes dos próprios formandos. A necessidade de uma maior clareza das concepções de língua, linguagem e processo de ensino-aprendizagem que embasam as práticas pedagógicas e a didáctica do ensino de língua portuguesa justifica parcialmente o estudo, que tem como objectivo essencial apontar uma nova perspectiva para a formação de professores primários na disciplina de português, tendo em vista a superação do insucesso escolar dos formandos e das crianças nos primeiros anos de frequência escolar.

Palavras-chave: língua e linguagem, formação de professores, ensino-aprendizagem de língua.

SUMÁRIO

Página

RESUMO	vi
INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE	
1 – MOÇAMBIQUE E SUA COMPLEXIDADE	
1.1 – Sobre o País	12
1.2 – A complexidade linguística	16
1.3 – Breve História da Educação em Moçambique	
1.3.1 – A Educação no Período Colonial	23
1.3.2 – A Formação de Professores	29
1.3.3 – A Educação em Zonas Libertadas no Processo da Luta de Libertação Moçambique (1964 – 1974)	35
1.3.4 – A Educação no Período Pós-Independência	38
1.3.5 – A Formação de Professores	44
1.3.6 – Avaliação dos Resultados do Ensino da Língua Portuguesa	48
1.3.7 – O sistema Nacional de Educação	51
SEGUNDA PARTE	
2 – A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA HISTÓRIA DE PARADOXOS	
2.1 – Dos Olhares Históricos e Ideológicos.....	61
2.2 – Às Condições Concretas de Aprendizagem	66
TERCEIRA PARTE	
3 – MAPEAMENTO DA PESQUISA	
3.1 – A Realização da Pesquisa	75
3.2 – O Percorso Metodológico	77
3.3 – Os Sujeitos da Pesquisa e suas Informações	79

QUARTA PARTE

4 – DIANTE DOS FACTOS, INDICAÇÕES TEÓRICAS DE MUDANÇA

4.1 – Indícios de Concepções de Língua e Linguagem Presentes no Ensino-Aprendizagem da língua Portuguesa – Depoimentos dos Informantes	90
---	-----------

4.2 – Indicações Teórico-metodológicas de Mudança: perspectivas que se abrem a partir deste trabalho	111
---	------------

CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
---	------------

INTRODUÇÃO

DA URGÊNCIA QUE ME FEZ PROFESSOR ÀS NECESSÁRIAS DIMENSÕES DOS OBJECTIVOS DESTE ESTUDO

O primeiro choro, em consequência do meu primeiro contacto com um novo meio de vida (cheio de luz, ar e ruídos), deu-se na aldeia de Chuanga, Província do Niassa — o mais belo cantinho, por isso mesmo, de Moçambique. No colo materno aprendi Nyanja, língua falada por habitantes de várias povoações mais próximas do Lago Niassa, em Metangula, Distrito do Lago. Pertenço a essa etnia que ocupa parte da costa lacustre. Não sou, portanto, falante nativo da língua portuguesa. Aliás, tendo nascido numa aldeia, tal hipótese estaria longe de cogitação. Aprendi este idioma em meio escolar. E porque passei a adolescência em localidades onde se fala Ciyao e Emakhuwa, na Província do Niassa, rapidamente passei a usar estas línguas nativas no convívio com os meus coetâneos, não falantes de português, língua que apenas uns poucos moçambicanos falavam, ou por serem professores, ou por serem enfermeiros, ou funcionários da administração colonial. Nesse contexto, eu tinha o privilégio de ser neto de professor do ensino primário elementar.

Se antes da independência nacional, o ensino privilegiou a formação de uma elite, após a independência a prioridade passou a ser o ensino de massas. Urgia que houvesse professores. Em 1977 — no âmbito de recrutamento de jovens em fase de conclusão dos níveis primário, ciclo preparatório e ensino secundário, sem qualquer formação ou qualificação para a docência — ocorreu o meu ingresso na docência. Nesse ano vivi situações de sala de aula como aluno e como professor de língua portuguesa no curso nocturno na Escola Comercial e Industrial Gungunhana, em Lichinga. Em 1978 comecei a trabalhar como professor efectivo, ao lado de professores que, como eu, eram jovens inexperientes. Tinha apenas o certificado de conclusão do ensino secundário geral. À minha responsabilidade pedagógica tinha cinco turmas de alunos do ciclo preparatório; o cumprimento obrigatório do programa de ensino e, como material de apoio, apenas alguns textos, previamente seleccionados — e com roteiro de análise proposto pela Comissão de Apoio Pedagógico — que serviam de ‘modelos’ a serem rigorosamente seguidos nas aulas.

De docência apenas tinha uma vaga impressão, baseada no que havia visto em sala de aulas, dos meus professores de Língua Portuguesa. Imitá-los era a única forma de também ser professor de português. A partir de 1979, fui frequentando sucessivos cursos de formação de professores de português: o primeiro, de noventa dias, para ensinar às 5ª e 6ª classes; o segundo, de dois anos, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), que me habilitou a dar aulas às 7ª, 8ª e 9ª classes do ensino secundário. Com esse curso, trabalhei como professor de português na Escola Secundária de Ulónguê e como professor dessa disciplina no Centro de Formação de Professores Primários de Zóbuê em Chitima, na Província de Tete, por quatro anos. O programa de ensino de Português não diferia do do ensino

secundário, caracterizado por uma lista longa de puros conteúdos gramaticais, sem objectivos definidos. Todavia, como que reconhecendo certo grau de despreparo dos futuros professores aí formados, porque a formação decorre em rápidos períodos de tempo, na escola o professor recebe manuais-guias para uso em sala de aula. Com esses instrumentos de trabalho, o professor do ensino primário pode fazer a sistematização da matéria e disciplinar, desse modo, o ensino e a aprendizagem. Os alunos, por seu turno, recebem livros das disciplinas escolares. E “assim, a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu [e parece] simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a maquinas de repetição material” Geraldí (2003, p.117). Nas disciplinas que constituem o currículo escolar, o professor dá conteúdos. Nessa lógica, conteúdos para o professor de português se resumem, essencialmente, a categorias gramaticais, baseadas em frases isoladas, e mesmo dissociadas de contexto. Consequentemente, a abordagem de qualquer tipo de texto, na disciplina de português, era, e ainda é, pretexto para precipitar uma apaixonada análise de puras categorias gramaticais.

A licenciatura em ensino do Português, pela Universidade Pedagógica, habilitou-me para leccionar a décima primeira e a décima segunda classe do Sistema Nacional de Educação. Nos últimos tempos, a partir de 1997, trabalho na Universidade Pedagógica, vinculado ao Curso de Licenciatura em Ensino do Português. Por inerência da disciplina que lecciono, Didáctica do Português, acompanho, regularmente, os estágios pedagógicos dos estudantes em escolas secundárias do ensino geral e do ensino técnico-profissional da Cidade de Nampula.

Assumindo-me professor, nesse percurso relativamente longo (e também conturbado), 1977-2005 (28 anos), proponho-me a questionar/estudar o currículo de Formação de Professores para o Ensino Básico, na Disciplina de Português, movido pelo fracasso escolar dos alunos nas classes iniciais do SNE, num contexto em que a Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação (1995, pp.17-8) postula no seu ponto 2.1, relativamente à Política Geral do Ensino Primário que “a educação (...) instrumento fundamental para o crescimento económico e desenvolvimento social visando promover o bem-estar dos indivíduos, tem os seus alicerces enraizados no Ensino Primário, [que] é o eixo do sistema educativo (...) no processo da socialização das crianças, na transmissão dos conhecimentos fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo, e de experiências e valores comumente aceites na comunidade” — acreditando que, na prática, o problema de ensino não deve ser visto sem analisar a questão da preparação dos professores para a actividade lectiva, como forma de repensar a qualidade de ensino e a qualidade da aprendizagem sobretudo ao nível do Ensino Básico: ponto de partida do sistema educativo para os níveis subsequentes de ensino (o secundário, médio e superior), e também para ingressar em sectores laborais. E não se perde de vista que o Subsistema de Formação de Professores “constitui a fonte de alimentação do corpo docente de

todos os outros subsistemas do Sistema Nacional de Educação” e que o “papel fundamental do professor [é o de] agente de educação, formação e transformação” (SNE, 1983, p. 87).

Tendo em consideração que no período pós-independência foram criados CFPPs (Centros de Formação de Professores Primários) que permitiram a reciclagem de professores em cursos de 45 dias, e gradualmente passar para cursos de seis meses, de um ano e em 1986 a formação de sexta classe mais um ano ser substituída pela de sexta mais três anos, e que nos últimos anos, os ingressos para a formação se baseiam na sétima e na décima classes, nos CFPPs e IMAPs (Institutos do Magistério Primário), respectivamente (e na Escola de Professores do Futuro, ADPP de Nacala), para fazer face ao currículo escolar introduzido em 2004; reconhecendo certo despreparo dos futuros professores, porque sua formação decorre em curtos períodos de tempo e em condições não raro precárias; e partindo da compreensão de que ‘ensinar’, mesmo que não seja ensinar Português, é um acto essencialmente linguístico nas instituições de ensino primário, a Língua Portuguesa (antes e depois da independência) foi e praticamente é, mesmo após a última revisão curricular, a língua com que os professores procurarão viabilizar a acção educativa; e sobretudo da compreensão de que o professor deve, por inerência da profissão ter domínio da linguagem ao ensinar a própria língua e outras disciplinas — a presente pesquisa tem como objectivos:

Apontar e tentar compreender, no processo de formação de professores e sua prática, a relação entre: a) conhecimentos teóricos e propostas oficiais para o Ensino da Língua Portuguesa; e b) o que efectivamente acontece no quotidiano das escolas em Moçambique, África, tanto em relação à aprendizagem dos alunos como em relação à formação de professores.

O estudo cuidará de dar maior visibilidade às concepções que embasam as práticas pedagógicas e a didáctica do ensino da Língua Portuguesa, para que seja possível apontar alguma perspectiva para a formação de professores das classes iniciais.

Mais especificamente, pretende-se compreender, as possíveis relações entre: as propostas pedagógicas dos cursos de formação de professores primários na língua portuguesa, e que concepções sobre língua, linguagem e ensino revelam os dizeres dos formadores desses professores, os formandos (futuros professores das classes iniciais) e professores em exercício no ensino primário, com vista a apontar alguns caminhos de superação do fracasso escolar por meio da análise das concepções de língua, linguagem e processo de ensino-aprendizagem presentes em sala de aula que se revelam nos documentos e dizeres dos entrevistados. O que justifica o interesse pelo estudo: o Sistema Nacional de Educação pós-independência do País; o papel da escola, descrito nos documentos orientadores do sistema educativo, como sendo agente de transformação; a formação de professores, que concretiza acções pedagógicas; a experiência pessoal como professor e formador de professores; o fracasso escolar (repetência e evasão) das crianças nas classes iniciais; e a necessidade de uma maior clareza das concepções que embasam as práticas pedagógicas e a

didáctica do ensino de Língua Portuguesa, para apontar uma nova perspectiva para a formação de professores das classes iniciais.

É neste quadro de objectivos que considero indispensável por um lado questionar/estudar as concepções de língua e de linguagem que embasam a formação de professores primários, e, por outro, questionar/estudar o currículo escolar para o Ensino Básico na disciplina de Português, para compreender em que medida elas contribuem para a revalorização da escola, olhando para a sua capacidade de resposta às aspirações do povo, maioritariamente constituído por populações rurais — que representam 70% (Instituto Nacional de Estatística, 2000) — nas quais a escola formal não é a única instituição de educação, sem esquecer que este facto pode contribuir para a redução da importância da escola nessas comunidades.

A presente proposta de trabalho prevê proceder a uma pesquisa no ramo da educação, no concernente ao currículo e aos meios didácticos da formação de professores primários na disciplina de Português para o Ensino Básico e suas práticas lectivas, tomando o Ensino Primário como “educação de base que o Governo procura dar a cada cidadão”, à luz da Constituição da República e da Declaração de Jomtien. E porque a formação de professores primários visa assegurar a concretização da política do Governo quanto ao Ensino Primário, prevê igualmente analisar, criticamente o modelo curricular que orienta as instituições de formação de professores, concretamente o CFPP (Centro de Formação de Professores Primários) de Marere, a escassos quilómetros da Cidade de Nampula, e o da ADPP (Ajuda ao Desenvolvimento do Povo para Povo – ONG Dinamarquesa que ministra cursos de professores), na periferia da cidade portuária de Nacala, e confrontá-lo com as práticas educativas nas escolas de ensino básico, na Província de Nampula.

No ensino básico, o currículo é o mesmo para todas as instituições de ensino. Comparando as escolas do EP1 (ensino primário do 1º grau: da 1ª à 5ª classes) localizadas nas cidades, nas periferias das zonas urbanas e nas zonas rurais, relativamente a questões linguísticas e culturais, tão heterogêneas, disso resultando necessidades e aspirações tão díspares dos alunos — pode-se considerar que é das propostas curriculares, particularmente as da disciplina de Português para a formação de professores (base de ensino de todas as outras disciplinas escolares) de que depende, em parte, a qualidade do ensino que, por sua vez, depende do que em matéria de linguagem o professor dispõe para os alunos, e das relações entre professor e alunos. Nestas relações pode-se notar que decisões o professor toma sobre métodos de transmissão dos conteúdos prontos e sobre a avaliação, e nesse processo, a atitude dos alunos, se simples ouvintes e passivos, ou participativos.

Desde tempos anteriores à independência, as escolas têm sido, na prática, escolas com ênfase muito forte na instrução e, conseqüentemente, no favorecimento da competição e do individualismo. Portanto, explícita ou implicitamente centradas na garantia da estratificação social, fortemente hierarquizadas e formalizadas

(subordinadas a um poder centralizado), com métodos centrados no professor, pois a educação visa a preparação genérica do aluno caracterizada por aulas com pouca ou nenhuma participação dos alunos, cuja actividade somente se manifesta quando têm de realizar exercícios de repetição, mesmo sem terem compreendido o conteúdo, e em exercícios de recapitulação para aplicação nos testes periódicos. Essas escolas foram (e são) centralmente orientadas para o cumprimento de programas minuciosos de ensino, e de certa forma rígidos, normalmente concebidos por técnicos da educação, sem a participação de professores. A estes cabe transmitir, a custo, as listas longas de conteúdos programáticos. Por isso as nossas escolas se dedicam essencialmente ao ‘ensino’, na perspectiva da escola tradicional, em detrimento da aprendizagem. A natureza da própria escola faz com que não se ultrapassem aspectos que a caracterizem como escola tradicional, sobretudo no que ela parece representar: *locus* onde se efectua a apropriação do conhecimento através da transmissão de conteúdos sistematizados, com formas apropriadas de avaliação.

Ao considerar a escola moçambicana de escola tradicional não pretendo reprovar o que ela manifesta quanto aos métodos, conteúdos e avaliação. Apoio-me na distinção que Cortella (2004, p.152) sugere ao especificar o ‘tradicional’ como algo que deve ser protegido, “por ter apresentado um nível de eficiência aceitável no trato das questões pedagógicas”, devendo-se resgatar inúmeros elementos de outros tempos como a “dedicação mais cuidadosa nos conteúdos e o fortalecimento do papel docente na relação ensino/aprendizagem” – elementos *tradicionais*; diferentemente do ‘arcaico’, que é o ultrapassado e negativamente envelhecido, “aquele que não tem mais aplicabilidade em novas circunstâncias”, que dificulta a aproximação aos problemas actuais e sua origem, portanto elementos daquela época, com subestimação da capacidade do aluno na elaboração do conhecimento, incidência em conteúdos universais e conseqüente ausência de relação dos conteúdos com a vida do aluno.

É de recordar que, oficialmente, para romper definitivamente com a educação inspirada no sistema colonial e burguês, o Sistema Nacional de Educação (1983) procurou estabelecer uma educação ao serviço das massas populares, uma educação identificada com a cultura nacional e uma escola ligada à produção e inserida na comunidade. Para isso, o SNE definiu objectivos gerais e específicos para todo o sistema educativo moçambicano. Alguns dos objectivos específicos do Ensino Primário (da 1ª à 7ª classes) relativos à Língua Portuguesa:

A – Objectivos específicos do 1º grau (1ª à 5ª classes), EP1:

- Comunicar e exprimir-se em situações ligadas às práticas sociais e do quotidiano;
- Falar, ler, escrever e pensar em língua portuguesa.

B – Objectivos específicos do 2º grau (6ª e 7ª classes), EP2:

- Comunicar em língua portuguesa, na vida pública, assegurando a sua integração na vida nacional e utilizá-la como instrumento de acesso ao saber, ao conhecimento técnico e científico, à literatura e arte, ao contacto com o mundo;
- Desenvolver no aluno os conhecimentos, capacidades e hábitos que lhe permitam ingressar: no ensino secundário; no ensino básico técnico-profissional; e como trabalhador não qualificado, no sector laboral, onde receberá uma formação profissional.

Em relação à formação de professores, apontam-se como objectivos:

- a) Assegurar a formação integral de docentes, munindo-os da ideologia científica, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos;
- b) Consolidar no professor a visão científica e materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, capacitando-o para actuar de forma dinâmica e exemplar na transformação das condições materiais e sociais e dos valores morais e culturais na escola, na comunidade e na sociedade;
- c) Conferir ao professor uma formação psicopedagógica e metodológica ajustada às exigências do processo revolucionário moçambicano, visando: **a.** capacitá-lo para a melhoria da qualidade do ensino;
b. capacitá-lo — pelo conhecimento do universo cultural e psicológico da criança, do jovem ou do adulto — para dar resposta adequada às orientações da sua actividade docente, e para estabelecer uma relação correcta professor-aluno; **c.** libertar a sua iniciativa criadora, valorizando o desenvolvimento da consciência crítica, da imaginação, da criatividade e do espírito de investigação e inovação.

Todavia, quando se analisa a prática pedagógica da escola formal, a tradicional responsável pela socialização da criança, observa-se, desafortunadamente, que um elevado percentual de crianças entre os sete e catorze anos de idade abandona a escola sem que tenham sido cumpridos os objectivos específicos preconizados para o 1º grau do Ensino Básico (da 1ª à 5ª classes): falar, ler, escrever, pensar e exprimir-se em Língua Portuguesa, e desenvolver a capacidade de cálculo na base decimal.

Do Sistema Nacional de Educação, documento de base, derivam, com o tempo, outros, que o actualizam. Desse modo elaborou-se a Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação, que reconhece a educação como instrumento fundamental para o desenvolvimento económico e social, e estabelece o Ensino Primário e a Alfabetização como prioridade do governo, pela sua contribuição no processo de

transmissão de conhecimentos fundamentais como a leitura, escrita, e o cálculo; na socialização das crianças e na transmissão de experiências e valores aceites na sociedade.

No espírito desse documento, o Ensino Primário é direito e é obrigatório para a criança. Por isso, algumas prioridades são: a expansão de escolas do 2º grau do ensino primário pelos distritos, a melhoria da qualidade de educação e reforma curricular. Esta compreende: revisão dos objectivos, do currículo e dos métodos de ensino-aprendizagem, visando criar um ensino primário integrado de sete classes. Em decorrência disso, em 2004 foi introduzido o Currículo do Ensino Básico, que institui o ‘ensino bilíngue’, numa primeira fase em algumas escolas, ‘ciclos de aprendizagem’ e espaços para o ‘currículo local’ (componente do currículo nacional, constituída por conteúdos definidos localmente como relevantes, para integrar a criança na sua comunidade. Corresponde a 20% do total do tempo previsto para a leccionação de cada disciplina). Como se pode observar, parece que durante muito tempo se atribuiu à escola uma ‘autonomia absoluta’ na sua inserção social e na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela criadas, como afirma Cortella (2004, p. 132).

A introdução de línguas africanas como línguas veiculares do conhecimento escolar, traz, no mínimo um duplo desafio para o ensino das classes iniciais em relação à Língua Portuguesa, quanto ao seu uso, ensino e aprendizagem: se por um lado procura avançar na valorização da moçambicanidade, porque nelas tem origem e se desenvolve a cultura moçambicana, e procura minimizar o insucesso escolar, sobretudo nas zonas rurais, predominantemente monolíngues (de uma língua africana), por outro lado — em termos de programa de ensino e metodologia estabelecidos para as línguas maternas no Ensino Básico, em contraposição à situação anterior — vem proporcionar menor exposição do aluno à língua portuguesa, uma vez que, no primeiro ciclo de aprendizagem (1ª e 2ª classes), a língua materna do aluno será a língua do ensino, enquanto gradualmente se introduz a LP como disciplina. No segundo ciclo (a partir da 3ª classe) faz-se a transição para a Língua Portuguesa, que passa a ser a língua de ensino (começa a leitura e escrita em português); e até à 7ª classe, o português é a única língua do ensino, enquanto a língua materna do aluno (africana) é estudada como disciplina, diferentemente do que está previsto para as escolas das zonas urbanas, onde a única língua de ensino, no nível básico, é o português. A língua africana figura no ensino como disciplina. No final do Ensino Primário do 1º grau (1ª à 5ª classes), os alunos deverão alcançar a mesma competência comunicativa nas duas línguas do ensino.

Havendo propostas oficiais para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino (e para o efeito se efectiva a formação de professores) enquanto o quotidiano das escolas moçambicanas é de retenção e evasão, então é possível apontar nessa relação algum descompasso entre a aprendizagem dos alunos e a formação de professores. No que se refere ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa — foco de meus estudos — é possível identificar três questões cruciais a partir das quais será desenvolvido o presente estudo:

A. quanto à aprendizagem das crianças, que há mais escolas e mais crianças na escola; porém, na escola, os sentidos diferentes, as línguas e os modos de se fazer entender, aprendizagens adquiridas e as exigidas pelos professores em nome dos programas, o material didáctico não adequado e irrelevante colidem com os modos de vida das crianças ocasionando evasão;

B. quanto à formação de professores, que há um sistema de formação de professores com um programa que revela concepções de língua e linguagem excludentes dos próprios futuros professores — que entram para os centros de formação após uma formação escolar igualmente excludente, material disponível com pouco valor para a formação e para que aprendam a dar aulas;

C. quanto à concepção de língua e linguagem presentes nos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas, nos programas de ensino dos formadores nos centros de formação e no próprio material didáctico — que não respondem às necessidades das crianças, num país onde 70% da população é rural, contra 30% urbana (INE, 2000). Há, portanto descompasso entre conhecimentos teóricos dos professores primários e suas práticas, conduzindo a elevados índices de desperdício escolar.

O presente estudo vai, na sua primeira parte, contextualizar o leitor sobre Moçambique, apresentando dados sobre sua localização geográfica, população e complexidade linguística, sem deixar de descrever o decurso da educação moçambicana, desde tempos de dominação colonial. Já na segunda parte, o estudo se debruçará sobre a aprendizagem da língua portuguesa em Moçambique, marcada por uma história de fracassos. Na terceira parte, antecedendo a análise de dados, faz-se o mapeamento de como a pesquisa foi realizada e a apresentação dos dados colhidos dos sujeitos envolvidos: instrutores de CFPPs, instruendos e professores em exercício (formados nesses centros). A quarta parte, que antecede a conclusão, e que procede de um objectivo analítico, destina-se à discussão dos factos, relacionando-a com indicações teórico-metodológicas de mudança, com fundamentos em Bakhtin e Vigotski, como pensadores que muito contribuem para os estudos em educação. A conclusão, repondo o que foi objecto de referência no decurso do estudo, termina o trabalho sem, contudo, encerrar a reflexão.?’

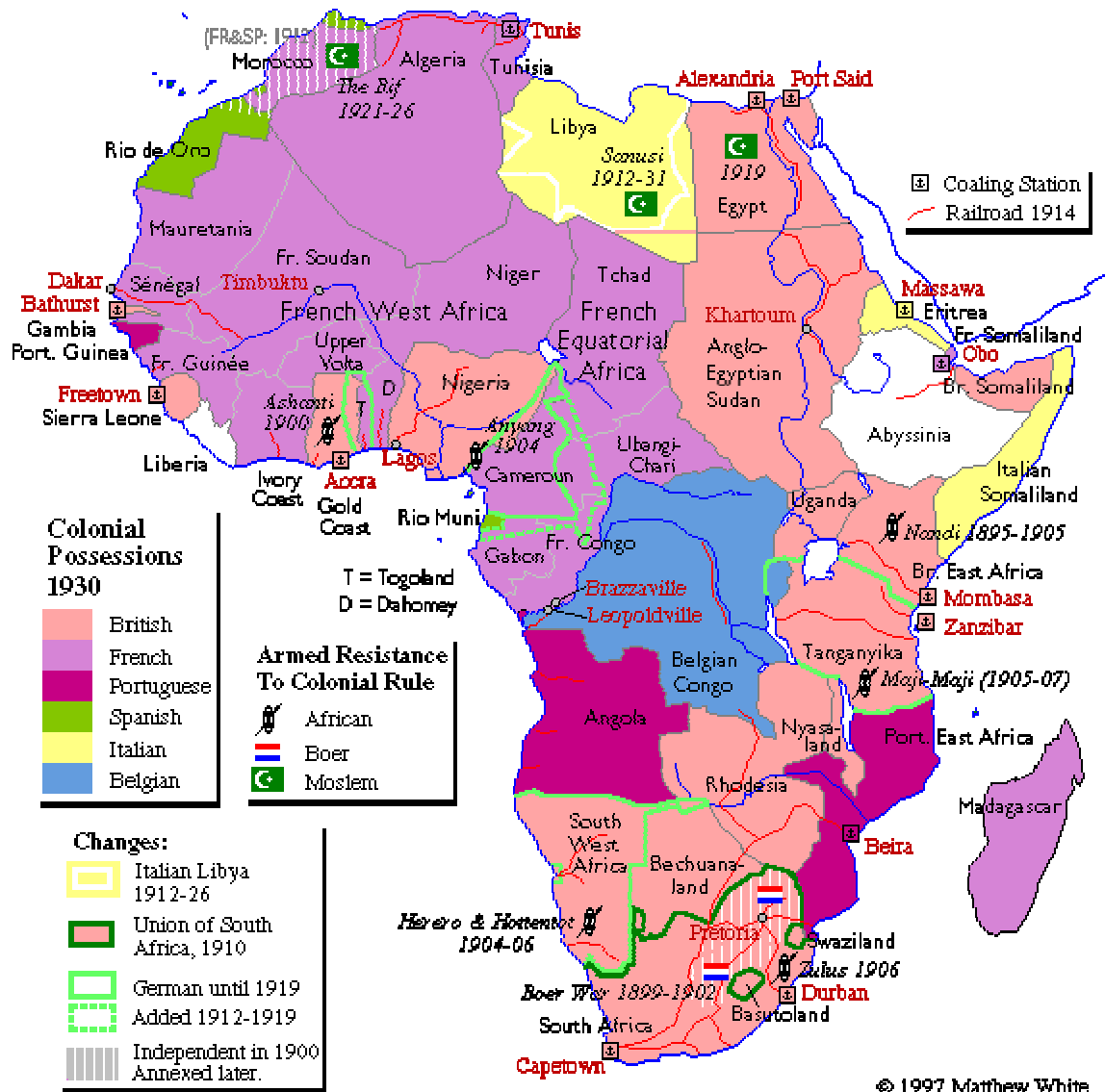
PRIMEIRA PARTE

1 – MOÇAMBIQUE E SUA COMPLEXIDADE

1.1 – SOBRE O PAÍS

Moçambique localiza-se na Costa Oriental de África Austral e ocupa uma superfície de 799.390 km², dos quais 13 mil são de águas territoriais. O Oceano Índico, numa extensão de 2.515 km², forma o litoral do País. Este serve de entrada para seis países do interior (MINED, 1986: 44). A fronteira terrestre é de cerca de 4.310km², partilhada com a Tanzânia a Norte, o Malawi e a Zâmbia a Noroeste, o Zimbabwe a Oeste, a África do Sul e a Suazilândia a Sudoeste e de novo a África do Sul, a Sul. O relevo de Moçambique tem a configuração de escadaria: dos planaltos, com altitudes entre os 200 e 1000 metros e mais, no Centro e Norte do País, a superfície desce gradualmente até à planície do litoral, que ocupa aproximadamente 44% do território.

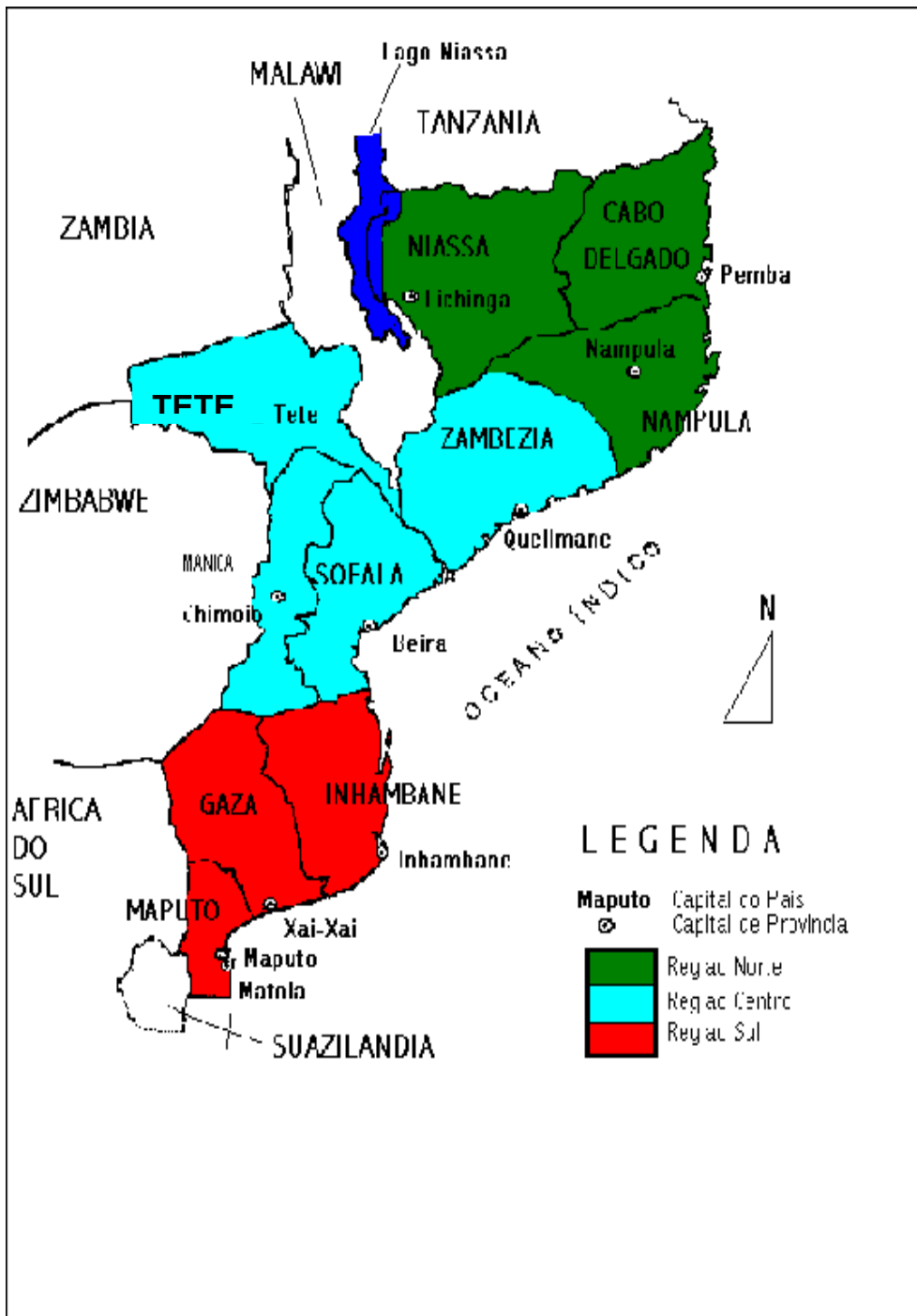
Africa in the Early Twentieth Century



© 1997 Matthew White

O País divide-se em 10 províncias, agrupadas em três zonas: a Zona Norte, que compreende as províncias do Niassa, de Cabo Delgado e Nampula; a Zona Centro, com as províncias da Zambézia, Tete, Manica e Sofala; e a Zona Sul, com Inhambane, Gaza e Maputo,. A Cidade de Maputo tem o estatuto de província e é a Capital do País. As províncias subdividem-se em distritos (146) e estes subdividem-se em postos administrativos, num total de 415, INE (Instituto Nacional de Estatística, 2000). Pela Lei 2/97, de 16 de Fevereiro, foram criadas 33 autarquias locais.

Mapa de Moçambique: Divisão política e administrativa de Moçambique por províncias e por regiões (norte, centro e sul).



Fonte: INE (Instituto Nacional de Estatística), 1997.

Segundo dados do censo de 1997, divulgados pelo INE (Instituto Nacional de Estatística), o País tinha uma população de cerca de doze milhões de habitantes, com uma população predominantemente jovem: 44,8% de crianças entre os zero e os catorze anos de idade, e a população com idades entre os 15-49 anos é de cerca de 8.632 (UNUPOP). Dados do censo de 1980 revelaram cerca de dezasseis milhões de habitantes, enquanto os de 2005, cerca de dezanove milhões (INE, 2005). A esperança de vida é de 47 anos. 67% da população têm acesso à água limpa e 54% tem acesso à assistência médica. A agricultura constitui a base para o desenvolvimento, enquanto a indústria é assumida como factor dinamizador da economia. Porém, acentuados desequilíbrios sócio-económicos fazem com que mais da metade da população viva em estado de pobreza.

Desde a década de 70, Moçambique tem estado a registar uma rápida taxa de urbanização: enquanto em 1950 o País era quase totalmente rural, em 1980, 86% da população distribuía-se pelas zonas rurais e os restantes 13%, nas zonas urbanas, Barca dos Santos (2000:69). Em 1997, do total da população, 71,4% residia nas zonas rurais e 28,6%, nas urbanas e suas periferias (INE, 1999). Moçambique integra o grupo de países da África Austral, fazendo parte dos países da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), e é membro da ONU (Organização das Nações Unidas; da UA (União Africana) e da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa).

1.2 – A COMPLEXIDADE LINGUÍSTICA

Heine (1992) descreve a África como sendo um continente que, no mundo, é naturalmente multilingue, *one the most complex linguistic areas of the world*, p.31. Nesse contexto, o INE (1980) identifica 18 línguas moçambicanas de origem africana (da família níger-congo), consideradas principais (cada uma com cerca de quatro a cinco dialectos). O NELIMO (Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas), 1988 e Adegbija (1994) referem 20 línguas, e Carvalho (1987), Katupha (1994), Firmino e Machungo (1994) apontam mais de 20. As línguas mais referidas pelos lingüístas ao tentar compor o mapa linguístico natural de Moçambique (sem incluir a língua portuguesa, as línguas asiáticas e o swahili) são Ronga, Chopi, Tsonga, Chuabo, Nyungue, Shona, Tswa, Lomwe, Makua, Maconde Sena, Merenge, Yao, Nyanja — línguas da família bantu, línguas de cerca de 99% da população moçambicana, Vilela (1997, p. 47). As línguas bantu com maior número de falantes são Makua (27%) da população, Tsonga (12%), Sena (9,3%), Lomwe (7,8%), Shona (6%), Tswa (5,9%), Chuabo (5,7%); para as restantes línguas, também com consideráveis números de falantes, as percentagens variam de 3,6% a 2,2%, Ferrão (2002). Porque os países limítrofes são de expressão inglesa, o inglês é também língua em uso em alguns sectores sociais e políticos no País.

O Inglês e o Francês fazem parte do elenco das disciplinas escolares. Nesse universo multilingue, a Língua Portuguesa é a língua oficial e, conseqüentemente, a língua de ensino. Por estes dados, pode-se ver que o

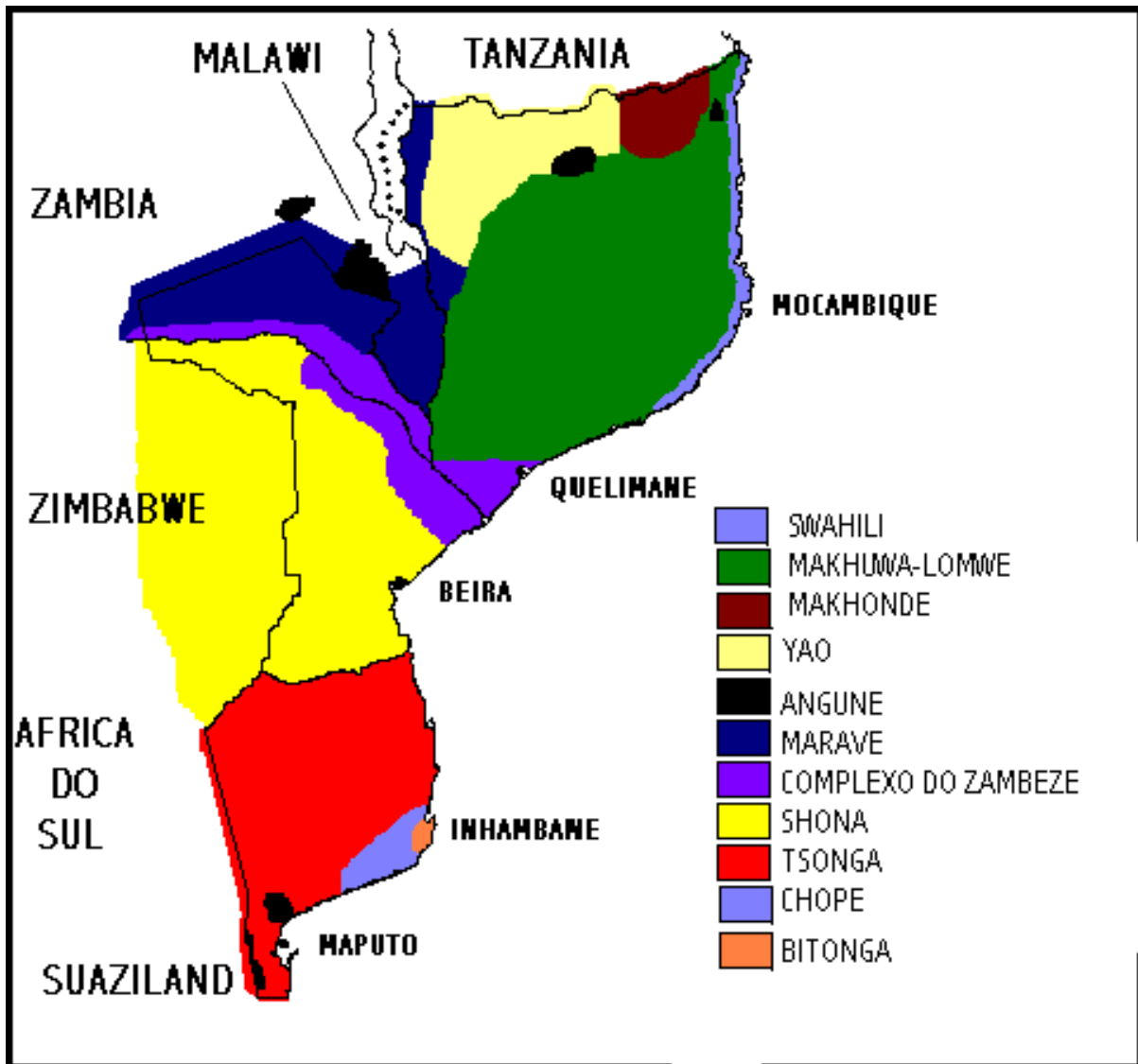
multilinguismo moçambicano é resultado, em parte, do reforço de línguas europeias, e também de línguas asiáticas.

O censo populacional de 1997 indica que dos cerca de doze milhões de habitantes, 6,4% da população de mais de cinco anos (moçambicanos de origem europeia e africana) usa a língua portuguesa como língua materna em zonas urbanas, e 1,2% em zonas rurais. Apenas 39,6% da população acima dos 5 anos de idade a usava como língua segunda. No convívio caseiro, aproximadamente, 9% da população usa com frequência a língua portuguesa, o que quer dizer que cerca de 94% de toda a população do País fala as línguas nativas. Nas zonas urbanas, os residentes falantes de português representam 72,4% (80,7 homens, 64,2 mulheres), enquanto nas zonas rurais, representam 25,4% (36,6 homens, 15,6 mulheres), INE, 1999. Importa notar que nas zonas rurais e periferias dos centros urbanos o contacto de falantes das línguas bantu com falantes da língua portuguesa são esporádicos. Nesses espaços, os contactos oficiais de governantes com as populações são mediados por intérpretes. Nas zonas rurais, a grande maioria da população permanece aparentemente unilíngue. Nos outros espaços do País, do contexto marcado pelo multilinguismo, obtém-se, como corolário, uma situação de bilinguismo dos moçambicanos, resultante do contacto linguístico entre as línguas moçambicanas, entre estas e o português e as línguas estrangeiras.

O estudo do PNUD (Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento) em 1999, baseado em dados do censo do INE, indica que na Zona Norte de Moçambique (três províncias), 27% da população fala o idioma português; no Centro (quatro províncias), 36% e no Sul (três províncias), 62%.

Mapa de Moçambique

Principais grupos étnicos e sua distribuição pelo território nacional.



Fonte: INE (Instituto Nacional de Estatística), 1997.

Além da riqueza linguística, a população do País é multiétnica, multicultural e multireligiosa: em relação às religiões predominantes, atribuem-se 60% às religiões tradicionais africanas, 30% à religião cristã (católica e protestante) e 10% à religião islâmica. Dados do INE (2001) apontam para 56,7% de adultos analfabetos, dos quais, 71,2% de mulheres analfabetas. Nas zonas urbanas, o analfabetismo é da ordem dos 31,4% e nas zonas rurais, dos 68,9%, o que mostra que a grande maioria da população das etnias é de cultura oral.

As línguas bantu dividem-se em grupos que por sua vez se subdividem em subgrupos, com notórias diferenças entre eles. Cada etnia tem uma língua e traços culturais próprios; porém, alguns de seus traços podem ser partilhados com os de outra(s) etnia(s) mais próxima(s). Mira Mateus (1989, p.27), sobre *O Português como Língua Oficial*, diz que

Em Moçambique, grande número das línguas nacionais pertence ao grupo *bantu* que não só apresenta acentuadas diferenças entre si, como são totalmente distintas da *família de línguas românicas* de que a língua portuguesa faz parte. Com excepção dos crioulos de base portuguesa onde, pelo menos aparentemente, existe um certo grau de inteligibilidade, todas as línguas nacionais africanas dos países que têm o Português como língua oficial não oferecem, em contacto com o Português, qualquer grau de inteligibilidade mútua. É fácil, nestas circunstâncias, compreender que a aprendizagem do Português se faça, sobretudo, através da escolarização.

Motivações de ordem histórica e política condicionaram a eleição da Língua Portuguesa como língua oficial, e de unidade nacional. Em 1967, em situação de luta armada de libertação do País, Eduardo Mondlane escreveu,

O problema de divisões étnicas baseadas nas expressões linguísticas não é exclusivamente moçambicano; é comum a todo o continente africano e ao resto do Mundo. (...) no Uganda, Zâmbia, Ghana, Nigéria e outros países que foram colónias britânicas o uso da língua inglesa continua, mesmo depois da independência, porque há tantas línguas tradicionais que seria impossível escolher uma delas e *impô-la* como língua oficial do país (in Reis e Muivane, 1975, pp. 74-5), sublinhado meu.

No caso moçambicano, a língua portuguesa era a única língua que se falava de norte a sul do País, ainda que por uma minoria; era a língua com alguma tradição bibliográfica, e dos meios de comunicação.

Para a FRELIMO (1989) a língua portuguesa foi um instrumento conquistado ao colonialismo para ser usado contra ele próprio, na luta de libertação (não só do colonialismo, como projecto imperialista europeu, mas também das sequelas do tribalismo que o colonialismo incentivou e do qual obtinha ganhos). Por isso, para Samora Machel era (e é) urgente “matar a tribo para que nasça a nação” (p.93). Hoje, a língua portuguesa constitui o meio para unir todos os moçambicanos em torno de ideais como, consolidar a independência do país e criar a nação moçambicana: a língua portuguesa “é a língua de trabalho do estado,

a língua de ensino, da criação literária e dos órgãos de informação escrita, desempenhando na nossa sociedade um papel progressivamente mais actuante como factor de unidade, de conhecimento e compreensão entre os moçambicanos e destes para o mundo” (p.115).

Desde a proclamação da independência, em 1975, até 1990, a FRELIMO (movimento de libertação desde a sua fundação em 1962, transformou-se em partido político, em 1977, tendo adoptado a ideologia marxista leninista e a via de desenvolvimento socialista, baseada na unidade social, na propriedade social e na planificação da economia), foi partido único. No seu projecto de combater o analfabetismo, promoveu a expansão da rede escolar, sobretudo o ensino primário, e campanhas de alfabetização e educação de adultos, o projecto teve adesão popular e a língua portuguesa, pela primeira vez, logrou ter a possibilidade de ser extensiva e formalmente aprendida. A partir dos primeiros anos da década de 90, o País enveredou pelo multipartidarismo.

1.3 – BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA

Recordar o passado é valorizar o presente, é dar o primeiro passo para a compreensão profunda da natureza das causas das nossas dificuldades actuais, é afirmar o orgulho de sermos moçambicanos. (FRELIMO).

Sem pretender ater-me ao passado, tomo como recurso a dimensão histórica pela importância que ela ganha como método na pesquisa, particularmente em ciências sociais, neste caso, educação para recordar alguns aspectos que caracterizaram a educação formal num passado recente, que, de alguma forma, alicerçam a configuração do actual sistema educativo do País, acreditando que o presente sistema de educação tem — numa perspectiva histórica — pontos de intersecção com a história do sistema educacional do passado, o qual, em termos práticos, influencia os métodos de ensino e, no concernente ao currículo, influencia as concepções de língua, linguagem e ensino de língua presentes nos programas de ensino (nos da formação de professores, e nos do ensino primário) e livros do aluno. A própria instituição escola tem uma história no País: já nesse passado recente o ensino básico teve sucessivas reformulações, as quais, apesar duma radical transformação inicial logo após a independência, de certo modo, persistem, influenciando a dinâmica política, económica, e cultural no quotidiano da sociedade moçambicana. Portanto, o recurso à história tem por finalidade referir, resumidamente:

I — A Educação no Período Colonial, com ênfase na Formação de Professores;

II – A Educação em zonas libertadas no Processo de Luta Armada de Libertação (1964-1974); e

III – A Educação no Período Pós-Independência, com particular atenção à Formação de Professores e ao Sistema Nacional de Educação (SNE).

1.3.1 – A EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL

A alfabetização de moçambicanos tinha em vista que eles desempenhassem funções nos sectores produtivos e comerciais emergentes da injeção de capitais internacionais, e nos aparelhos do Estado colonial, onde garantiriam serviços públicos mínimos.

O Boletim Oficial de Moçambique n° 17, Lourenço Marques de 26 de Abril de 1930 regista que só em 1799 foi criada a primeira escola primária, na Ilha de Moçambique. Pouco depois, as escolas de formação profissional, escolas de artes e ofícios; a de Mossuril (localidade próxima da Ilha de Moçambique) foi criada em 1889, de acordo com o mesmo boletim.

Para fazer face à dinâmica das mudanças nas relações sociais e comerciais emergentes, o governo colonial passou a regulamentar o ensino para indígenas nas colónias. Com a regulamentação de 30 de Novembro de 1869, a instrução primária passou a compreender o 1º e o 2º graus, cada um com duas classes, 1ª e 2ª classes, e 3ª e 4ª classes, respectivamente. Em Maio de 1930 pelo Diploma Legislativo número 238, o Estado Novo definiu duas categorias de escolas: a primeira, das escolas das missões católicas romanas, para ministrarem a instrução primária rudimentar aos africanos. Foi, então, instituído o Ensino Normal Indígena, com a finalidade de “habilitar professores indígenas para as escolas rudimentares”. A primeira Escola de Preparação de Professores Primários Indígenas foi inaugurada nesse ano de 1930, com 73 candidatos inscritos. Em 1941, todo o ensino rudimentar para africanos passou a ser da inteira responsabilidade dos missionários. Esse sistema escolar passou a designar-se de ensino de adaptação, ou ensino missionário, depois de 1956. A segunda categoria de escolas, compreendia as escolas primárias públicas oficiais para europeus, asiáticos e assimilados. A partir de 1952, passaram a seguir um programa de cinco classes, sendo a última obrigatória para admissão ao liceu, o qual compreendia o 1º ciclo (dois anos), o 2º ciclo (três anos) e o 3º (dois anos), de preparação do ingresso no ensino superior. O ensino dos ‘não-indígenas’ – que tinha lugar em escolas públicas e também em escolas privadas – pretendia “dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social”.

Pela Concordata de 1940 — mas seguindo programas de ensino diferenciados — o Estado passou a subsidiar o ensino missionário. Tendo interdito a acção educacional das missões protestantes, o Estado confiou plenamente à Igreja (às missões católicas romanas: estas elaboravam os programas, exames e diplomas) a ‘acção civilizadora’, com a qual deveria gradualmente elevar da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas. O sistema de educação das missões era baixo: os professores para nativos tinham menos formação, diferentemente dos do sistema de educação para os ‘não-indígenas’. O ensino rudimentar, para iniciação dos alunos indígenas, compreendia o ano de iniciação, a 1ª classe (1º grau) e a 2ª classe (2º grau). Alunos das escolas missionárias podiam ingressar no ensino primário ou concluí-lo nas escolas oficiais. Em todas as classes, os alunos eram submetidos a exames. Concluída a 4ª classe, os alunos africanos faziam o exame de ‘ingresso’ no ensino secundário, localizado apenas nas cidades. Nas classes terminais de cada nível do ensino secundário havia um exame final. Pode-se dizer que o sistema de avaliação da escola colonial, muito selectivo, foi uma das causas do alto índice de reprovações e fracasso escolar dos alunos africanos. Concomitantemente, para o factor ‘exclusão’ jogou papel importante a localização de escolas em cidades e vilas, o que fez com que a maioria de crianças dos espaços rurais pouco ou nada se beneficiasse da escola: além de distante, não podiam frequentá-la, por falta de condições financeiras.

Em nome da ‘acção civilizadora’, nas escolas indígenas missionárias (rudimentares) se tornou obrigatório o ensino da Língua Portuguesa. As línguas indígenas foram relegadas à utilidade doméstica, ou tinham utilidade na catequese e nos rituais religiosos, sobretudo nas zonas rurais, devido ao facto de alguns padres, recrutados do estrangeiro, não saberem falar português. Através da língua portuguesa procurou-se impor a hegemonia dos valores europeus pela opressão cultural e social. No ensino da língua portuguesa impunham-se as formas ‘correctas’ de seu uso. A obrigatoriedade do ensino da norma padrão da língua favoreceu, dentro dum quadro em que a escola atendia a uma minoria de africanos, a preservação da Língua Portuguesa do fenómeno da variação: apenas se ensinava uma única variedade do português, firme quanto aos desvios de linguagem. É como escreve Magda Soares, citando Houaiss, “foi um ensino da língua que postulava uma modalidade única do português — com uma gramática única [a gramática baseada na linguagem dos grandes escritores] e uma ‘luta’ acirrada contra as variações até de pronúncia” (in Komosinski e Kohlransch, org, 2001, p.20). A escrita seguia padrões da norma da língua literária, descrita pelas gramáticas da língua portuguesa. E o africano que experimentasse o privilégio de ser aluno, devia dominar a língua da escola, na sua norma culta, formal. Assim, os poucos nativos que pela escolarização se tornaram falantes do português falavam-no diferentemente dos que o adquiriram espontaneamente em contextos informais, em actividades comerciais e agrícolas e em situação de empregados domésticos. O currículo escolar transpirava preconceitos linguísticos pelos quais se considerava a língua e a cultura portuguesas como superiores às línguas e cultura bantu. Não sendo toleradas outras normas dessa língua tão resguardada, ficavam excluídos da possibilidade de ascenderem socialmente todos os que não falassem/escrevessem satisfatoriamente a língua portuguesa. Os poucos moçambicanos que se

escolarizavam se vinculavam, dentre outras, a funções eclesiásticas, burocráticas ou militares, em posições bastante subalternas.

A aprendizagem formal da Língua Portuguesa favoreceu de alguma forma a configuração da estratificação social: ao nível das ocupações, distinguiam-se funcionários da administração pública e serviços públicos (educação e saúde), operários, agricultores, comerciantes, artesãos e camponeses. Os espaços habitacionais também se demarcaram: no centro das cidades e vilas, os senhores ligados à administração política colonial (a aristocracia) e depois, nos bairros suburbanos, os operários, comerciantes e artesãos; nas zonas rurais, alguns colonos comerciantes e agricultores entre os camponeses. Assim se foi constituindo alguma diversidade social, destacando-se uma minoria 'letrada' — composta de profissionais intelectuais auxiliares da administração colonial e do sector da economia — que robustecia a capacidade de os colonialistas exercerem seu domínio imperialista numa sociedade de maioria analfabeta, onde a educação formal apenas beneficiou uma parte insignificante da população. A não escolarização, ou seja, a naturalização do analfabetismo era (e ainda é) notória nas periferias urbanas mais afastadas e nas zonas rurais (estas naturalmente pobres), o que tem agravado as desigualdades sócio-culturais entre a cidade e o campo. É como se a meta da educação visasse uma hierarquização social, posicionando no topo da pirâmide os 'não-nativos', os assimilados na posição intermédia, e os nativos na base.

A Língua Portuguesa foi conquistando, nesse contexto, o estatuto de língua do poder, língua do governo, e é assim que

Em todos os níveis, as [reduzidas] escolas para africanos são primeiro que tudo agências de expansão da língua e cultura portuguesas (...) o ideal português tem sido procurar que uma instrução controlada vá criando um povo africano que fale só português, que abrace a cristandade e seja intensamente nacionalista português como os próprios portugueses da metrópole, (MONDLANE, 1977, p. 59).

A extensão do ensino indígena (ensino rudimentar) — arraigado em acções de evangelização — visava essencialmente desaculturar os nativos para ser assegurada alguma forma de homogeneização da sociedade colonial. A desaculturação fez com que nativos passassem a abandonar a língua e cultura moçambicanas, substituindo-as pela língua e cultura portuguesas. Segundo Belchior (1964, p. 639), com o baptismo cristão do Rei Imperador Monomotapa em 1629 passaram a ter lugar acções de evangelização na língua portuguesa, dando assim início à divulgação da língua portuguesa em Moçambique, pensando-se, eventualmente, na possibilidade de homogeneização cultural. Portanto, quanto aos nativos, "A melhor forma de civilizá-los era alterando radicalmente seus pontos de referência para dizer e vivenciar seu mundo: o idioma, a religião e o trabalho" (CORTELLA, 2004, p.109).

Então, materializar o ideário da ‘uniformização cultural’ nesse contexto multilingue e multicultural através da escola, colocada ao serviço da política da assimilação, ou seja, “Formar um elemento da população que agiria como intermediário entre o Estado colonial e as massas e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado” era o primordial, Mondlane (1977, p. 59). A visão de mundo dos nativos candidatos a assimilados foi sendo agressivamente substituída pela visão de mundo outra, a dos civilizados do ocidente, através da linguagem e da ciência veiculadas pela escola, e também pela religião oficial. Por isso apenas se privilegiou a Língua Portuguesa como língua de instrução e de dominação, que, no entanto, como já foi referido, apenas logrou abarcar uma minoria nativa.

Porém, ainda nesse contexto em que a escola colonial era uma instituição nova para a maioria do povo vivendo em zonas rurais, a educação tradicional nunca perdeu seu espaço na educação de gerações, sobretudo nas comunidades rurais. Essa educação era considerada como uma manifestação historicamente determinada, relacionada com a actividade prática, envolvendo relações sociais e formas de comportamento social. Sempre desenvolveu, preservou e veiculou a cultura do povo — aqui entendida como afirmação de identidade e de poder. Pela educação tradicional o povo afirmou a sua personalidade e suas visões de mundo. Através dela o povo mantém a sua identidade profunda e o respeito de ser assumidamente ele mesmo, pelo menos nas zonas rurais.

Em 1960, apesar de se ter consciência plena de Moçambique ser um espaço multiracial e multiétnico, o ‘ensino de adaptação’ — sob orientação do mesmo programa assimilacionista — passou a chamar-se ‘ensino para autóctones’. Em 1964, com a eclosão da luta armada, formaram-se aldeamentos, para manter a população controlada em relação aos avanços da guerrilha de libertação. E o ‘ensino para autoctónes’ fundiu-se com o ensino primário, para constituir o Ensino Primário Elementar. Porém, persistia a dissimulada ‘igualdade de direito à educação para todos’, porque, na prática, o ensino diferenciado, ou seja, o ensino segregacionista se mantinha intacto: com Postos Escolares e Escolas de Artes e Ofícios nas zonas rurais; nas cidades, Escolas Públicas Oficiais (para filhos de operários e de funcionários públicos) e, distanciando-se destas, escolas para o Ensino Particular. A diversificação de escolas sustentava o propósito político de uns estudarem para trabalhar como subalternos; outros, como dirigentes, e desse modo garantir, a partir da escola, a organização da actividade do sector industrial e comercial, e a unidade linguística e social na colónia.

Essencialmente, o ensino para os autóctones visava, por um lado, formar uma força de trabalho que, além de muito barata (para a economia colonial que conheceu um considerável incremento entre 1945 e 1961), deveria ser ideologicamente alienada e alheia aos interesses económicos e às questões políticas, sociais e culturais moçambicanas. Na verdade, na visão colonialista, memorizar o catecismo em língua portuguesa ou aprendê-lo em língua africana, converter-se católico, ser dócil para com o regime, e demonstrar

qualidades morais e cívicas por ele exigidas era o suficiente para o indígena passar a ser considerado cidadão português.

A escola, durante a administração colonial, com base em preconceitos de índole linguístico, racial e social procurou configurar a sociedade colonial pela tentativa de absorver culturalmente os moçambicanos para incorporá-los na cultura e visão de mundo outros, para serem aproveitados na elite administrativa.

Tendo em consideração os factos apresentados nesta parte do trabalho, pode-se entender que, no contexto de Moçambique colonial, não existia um projecto civilizador, mas um projecto colonizador. Enquanto colónia, Moçambique tinha poucas cidades e vilas, na sua maioria costeiras, com muito pouca influência nas povoações dispersas do interior. Esta situação persistiu até o século XIX, momento do surgimento da burguesia. Dadas essas condições, pode ser imaginada a dificuldade de promoção da educação, ou melhor, da implantação da língua portuguesa, no seio dos africanos. E mesmo após a ocupação efectiva do espaço moçambicano pelos portugueses, a educação continuou a seguir um sistema tão selectivo que se fechou à divulgação da própria língua portuguesa. É como diz Geraldini

Embora os primeiros gramáticos, tanto espanhóis quanto portugueses tivessem consciência do significado da aquisição da língua da metrópole pelos novos povos das novas terras, o que de fato aconteceu, especificamente em ‘terras portuguesas’, não correspondeu à implantação da língua portuguesa entre os nativos (in Komosinski e Kohlransch, org, 2001, p. 18)

Com a exclusão da maioria da população, o projecto colonial apenas criou formas de ensino aprimoradas em discriminação: com escolas rudimentares para uns (cumprindo programas de ensino concebidos para ‘adaptar’ os africanos a algo que lhes era tão estranho — a docilidade à opressão — através, ou de sua língua materna, ou da língua portuguesa, mas transmitindo, todo o tempo, usos e costumes outros, muito distantes) e com escolas primárias oficiais ou particulares, para outros (seguindo programas da metrópole). Nas escolas rudimentares, as crianças africanas envolviam-se em repetências: não era (e não é, de forma alguma) fácil aprender a rejeitar-se a si mesmo e a não respeitar mais os valores sócio- culturais de sua etnia, e pior, a não perceber que ainda eram africanos e que jamais seriam portugueses.

Os poucos africanos escolarizados, e potencialmente divorciados das suas raízes culturais — vale aqui recordar, recorrendo a Mondlane para sustentar a afirmação, que o processo de assimilação “não significava aceitação do africano como africano” (1977, p.45) — serviam para, submissos, ajudar a administrar a colónia. E embora fossem chamados a integrar a comunidade lusíada, os assimilados apenas supostamente tinham um real progresso nessa comunidade, pois as suas condições sociais, culturais e económicas, concebidas dentro de um quadro racista e profundamente discriminatório, eram precárias.

1.3.2 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em 1945 começou a funcionar a escola missionária para a formação de professores destinados às escolas rudimentares. Os candidatos aos cursos deviam ter o ensino primário concluído, a 4ª classe.

A formação de professores foi-se estendendo a outros locais. De acordo com Boléo (1961, p. 79), a formação de professores para o ensino missionário tinha lugar em Alvor, Magude Homóine, Dondo, Boroma, Quelimane, Alto-Molócuè, Marere, S. Pedro de Chiúre e Vila Cabral.

A partir de 1964, passou-se a contar com três tipos de professores: o **monitor**, com três meses de formação pedagógica, após o ensino primário, para trabalhar nas escolas missionárias. Era o professor com a mais baixa habilitação profissional; o **professor do posto**, formado na Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar, para leccionar em escolas de ‘posto escolar’, nas zonas rurais e periferias urbanas; e o **professor formado pelo Magistério Primário**, com o ensino secundário geral completo, para ensinar às crianças europeias e às dos assimilados, nas escolas primárias oficiais, e particulares.

A selectividade da escola colonial não se limitou apenas à excessiva carga de exames (exames anuais e de admissão a outros ciclos), mas também se apoiou na diferenciação estabelecida na formação de professores, com o fim de se cumprirem programas e objectivos educacionais diferenciados em escolas com características igualmente diferentes: rudimentares, para uns; oficiais e particulares, para outros – estas seguiam os mesmos programas que os das escolas da metrópole.

No essencial, o ensino primário – rudimentar e elementar – consistia em conteúdos e objectivos alienadores: os alunos, pelo incipiente conhecimento da língua portuguesa, deviam, na sua iniciação na língua portuguesa, memorizar os conteúdos dos livros, sobre a cultura, história e geografia das conquistas portuguesas, a moral e religião cristãs. E porque o aluno devia mostrar que dominava os conteúdos, repetindo-os de cor, os métodos de ensino eram autoritários, frequentemente apoiados no recurso ao castigo físico, como forma de se garantir que o aluno adquirisse o comportamento desejado. O aluno era castigado por não demonstrar domínio da(s) matéria(s) ensinada(s), por não observar alguma exigência relativa à pauta de comportamento e funcionamento escolar, marcado pela obediência e pelo conformismo. O professor era o centro do ensino. A repetição e memorização, para dar lugar à imitação, eram as estratégias para o aluno aprender.

O sistema de formação de professores cumpria, assim, essencialmente, um determinado tipo de objectivos importantes para o regime colonial: objectivos de natureza ideológica em primeiro lugar, depois a informação científica.

A DUPLA CONCEPÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O desafio político de ‘arrancar’ o nativo de sua cultura, de seus valores, suas atitudes seu comportamento e sua visão de mundo, para submetê-lo à outra cultura, completamente diferente da sua, resultaria em práticas educativas específicas nessa sociedade colonial, onde a demanda era mais actuante nas esferas política e administrativa, do que na económica, que era desenvolvida por uma minoria de colonos. Nesse contexto, alguma organização da educação se tornou indispensável. Estabeleceram-se regras para interpretar de forma peculiar o mundo e de atribuir valores às coisas, no quadro de uma mundividência eurocêntrica. O conflito ontológico muito cedo se configurava na criança: em casa, a cultura e língua materna africana; na escola, a língua portuguesa, um idioma com referências culturais outras, e obrigatórias. A instituição escola empenhou-se na promoção da estratificação da sociedade, colocando, como condição para ascensão social, a aprendizagem da língua e a apropriação da cultura portuguesa, entendidas como um produto pronto,

Um sistema homogêneo e estável, pronto para servir como instrumento preciso de comunicação. Apoiando-se em princípios de consistência e completude, a língua é, assim, uma organização fechada, autônoma e transparente, sem qualquer contradição (cf. FERREIRA, in LIMA e GUEDES, 1996, p.39).

Interessava ao grupo hegemônico impor aos nativos seus saberes, pelo doutrinamento, para subjugar-los à considerada língua culta e, conseqüentemente à cultura formal. A língua servia para favorecer um campo de significações autônomas, constituídas em sistema rígido no seu funcionamento. A palavra falada, e particularmente a palavra escrita deviam reflectir o poder elitista colonial: era muito importante saber falar, ler e escrever para exercer a actividade escriturária na colônia, dentro dos cânones linguísticos, que deviam ser, desde a metrópole, sempre os mesmos.

Essa perspectiva sobre a língua se impôs nas aulas de Português, as quais se reduziam ao estudo da literatura clássica e da oratória, para que se falasse e escrevesse segundo os clássicos. Para se atingir esse propósito Gilberto (apud Rama, 1985, p.56), ao se referir à formação de médicos, assinala que no século XIX:

A medicina científica propriamente dita [por exemplo,] se viu, por vezes, em situação de estudo ou de culto quase ancilar do da Literatura clássica; do da Oratória; do da Retórica; do da elegância de dizer; do da correcção no escrever; do da pureza no falar; do da graça no debater questões às vezes mais de Gramática que de Fisiologia.

A escolarização dos candidatos a futuros funcionários públicos na sociedade colonial e burguesa visava consolidar o poder. Por isso, ela passava pelo aprimoramento em linguagem pública. Sendo muito afeita à literatura e à oratória, as aulas de língua eram baseadas no estudo da gramática pura, nas figuras de estilo,

de pensamento e construção. E porque não se atendia às condições linguísticas do aluno que ia para a escola com uma língua diversa do português, ou melhor, com uma língua africana, saber, ainda que de memória, o que dizer e, sobretudo, como dizer era importante, pela grande preocupação que se tinha com o *uso correcto* da língua. Essa correcção se traduzia ‘em que língua se podia formalmente falar e escrever e como se devia falar e escrever’. A língua formal como sistema de comunicação, e por isso mesmo como sistema de significação — note-se, significação unívoca, porque afeita ao uso restrito nos canais de circulação estabelecidos — fez com que na escola se persistisse no uso correcto da língua, sancionando tudo o que fosse ‘erro’. Na escola, o ‘erro’, ou o desvio linguístico eram vigorosamente estripados logo no início da aprendizagem da língua, com recurso à tradição normativa da língua literária, rigorosamente descrita nas gramáticas do português. O ensino e aprendizagem da língua baseava-se no estudo das suas formas abstractas. E porque dominar razoavelmente o dialecto padrão, isto é, falar e escrever sem ‘erros’ era condição para ascender a um lugar público de destaque, os alunos esforçavam-se, individualmente, no combate ao ‘erro’.

A aprendizagem da língua correspondia à aquisição do domínio do ‘código’ como sistema formal, como um conjunto de regras que possibilitam combinar as categorias abstractas da língua. A língua era, desse ponto de vista, um sistema de comunicação sempre obediente ao sistema de significação então circulante nos meios administrativos ligados ao poder. Rama (1985, p.79) expressa melhor a ideia: “A letra apareceu como a alavanca de ascensão social, da responsabilidade política e da incorporação aos centros do poder”.

Nesse contexto, estudar tinha, conseqüentemente, directa conexão com a busca do ‘saber’, para servir as esferas do poder público dentro da sociedade colonial. Não era, pois, raro que o aluno nativo buscasse ser ‘branco’, o que equivalia a falar e escrever correctamente em português para ser co-actor na administração e nos serviços públicos.

A língua, expressão do pensamento dos chamados mais sábios, e por inerência, do mais poderoso, o colonizador, era estudada como um sistema formal, apenas, sem se caracterizar o seu funcionamento, ou melhor, o seu uso na/s comunidade/s. falar e escrever como os grandes escritores se traduzia em seguir modelos preestabelecidos.

Se por um lado se pretendia que moçambicanos falassem a língua portuguesa tal como se fala(va) num recanto de uma metrópole distante e desconhecida, por outro, todavia, poucos alunos conseguiam chegar ao fim dum ciclo escolar nesse sistema de ensino baseado em referências outras, num padrão linguístico que, não sendo familiar nem reconvertível em outro código dentro da mesma língua, devia ser sabido, ainda que de memória. Rama (1985, p. 63) explicita a questão da norma linguística em espaços colonizados:

Não somente [se] defende a norma metropolitana da língua (...), mas também a cultural. Ambas as normas radicam na escritura que não só fixa a variedade *high* nos sistemas diglósicos, mas que engloba todo o universo aceitável da expressão linguística, em

visível contradição com o habitual funcionamento da língua em comunidade maioritariamente agráfica. Toda tentativa de rebater, desafiar ou vencer a imposição da escritura, passa obrigatoriamente por ela. Poder-se-ia dizer que a escritura termina absorvendo toda a liberdade humana, porque só no seu campo se desenrola a batalha de novos sectores que disputam posições de poder.

Nesse percurso histórico secular, o esforço desenvolvido pelo sistema de ensino colonial para educar as crianças africanas na civilização portuguesa, concebido e levado a cabo numa perspectiva de alienação, repressão e submissão do africano, não obteve o resultado desejado; foi um fracasso. O sistema educativo — caracterizado por falta de escolas — apenas permitiu que se avolumasse a percentagem da população analfabeta, estimada em cerca de 95% a 98%.

Da escola portuguesa, sob duas perspectivas se pode dizer, por um lado, que na sua condição de legitimar a estratificação social, não foi, enfim, bem sucedida, não promoveu a cultura do africano: a ela se sobrepôs, para oprimir, para evidenciar seus preconceitos de índole linguístico, racial e social e impor uma visão de mundo e de homem alienadora, alheia à visão de mundo e de cultura dos nativos. Por outro lado, ela foi bem sucedida em relação ao próprio projecto colonial, no sentido de que ela não estava interessada em promover a cultura local, a moçambicanidade, mas formar cidadãos afeiçoados aos esquemas burocráticos do regime — o que em larga medida fez com que moçambicanos escolarizados, os que sabiam falar e escrever a língua portuguesa, fossem pró o sistema colonial.

Mas porque o crescimento económico só agravou as diferenças educacionais entre os grupos raciais, não demorou, ainda que possa parecer paradoxal, o surgimento dos primeiros jornais com utopia libertária e emancipatória: ‘O Imparcial’ (1879), ‘O Vigilante’ (1882), ‘O Correio da Zambézia’ (1886), ‘O Grémio Africano’ (1908), ‘O Proletário’ (1912) e o ‘Clamor Africano’, que passou a chamar-se ‘O Brado Africano’ (1932), este último opondo explicitamente colonizador/colonizado.

1.3.3 – A EDUCAÇÃO EM ZONAS LIBERTADAS NO PROCESSO DA LUTA DE LIBERTAÇÃO DE MOÇAMBIQUE (1964-1974)

O I Congresso da FRELIMO (Setembro de 1962) determinou a criação de escolas em zonas onde fosse possível. Foram definidas funções específicas para a educação: a escola devia satisfazer o conhecimento verdadeiro que se adquire através da descoberta da natureza, da sociedade e das leis que as regem; e fornecer soluções para os problemas que surgem na vida quotidiana da comunidade, aprendendo da comunidade, porque

A escola que se fecha dentro de si mesma, ao negar sair das paredes que a limitam ou ao julgar-se detentora de todo o saber, mais cedo ou mais tarde será ultrapassada. É a natureza das relações que existem entre a escola e a comunidade que nos fornecerá informações necessárias para sabermos que a nossa educação está ou não a ser conduzida numa perspectiva revolucionária (FRELIMO, 1970, p. 21).

Começa, assim, a gênese e o desenvolvimento de um movimento educativo de ruptura com o sistema colonial: urgia vencer a alienação colonialista. Para promover cursos de formação de curta duração (seis meses) e aperfeiçoamento de professores, foi criado o Departamento de Educação e Cultura. Português, matemática, história, geografia, ciências naturais – e respectivas metodologias de ensino – a pedagogia e psicologia eram as disciplinas dos cursos ministrados. Foram criadas ZIPs (Zonas de Influência Pedagógica), para permitir que professores de diversas escolas e regiões tivessem seminários de aperfeiçoamento e encontros para planificarem colectivamente as aulas e produzirem material didáctico.

Enquanto o sistema educativo colonial se empenhou em legitimar a opressão e manipular ideologicamente os homens, para beneficiar da posse da terra e de seus recursos materiais e humanos, a escola criada nas zonas libertadas durante a luta de libertação – entre 1966 e 1967, cem escolas em Cabo Delgado, com dez mil alunos; e no Niassa dez professores para dois mil alunos – visava romper com a ideologia opressora colonial. Nesse sentido, a escola empenhou-se na formação do homem moçambicano, na sua libertação da opressão e alienação coloniais, e buscou adequar a educação aos interesses sócio-culturais e económicos do povo. Tornou-se imperioso que os objectivos da educação visassem o combate ao analfabetismo, à ignorância e, nessa sequência, também a superstição no seio das populações e dos diferentes grupos sociais. O valor mais alto a alcançar com a educação nas zonas libertadas era a elevada consciência política, científica e técnica. Para tanto, impunha-se, como forma de estabelecer ponte de ligação entre a teoria e a prática, que professores e alunos estivessem em contacto constante com a comunidade, trocando com ela experiências em diversas áreas da actividade social, sobretudo a produtiva. Isso ajudaria à escola a encontrar soluções para superar seus problemas e, à comunidade, a adquirir conhecimentos científicos. Era fundamental, partindo dessa interacção, que a escola buscasse identificar-se com a cultura do povo e assumisse seus interesses.

Como anteriormente foi referido, a Língua Portuguesa era uma das disciplinas dos cursos de formação de professores. E, apesar de a língua portuguesa ser considerada língua dos colonialistas, opressores e exploradores, tornou-se imperativo aprendê-la, saber como o colonizador falava e se expressava, não mais para a ele se assujeitar, ou ser assimilado, mas para poder enfrentá-lo e conquistar o espaço e as pessoas; foi, então, utilizada no processo de luta contra o colonialismo como ‘arma’ de libertação; uniu os combatentes para o mesmo objectivo: desalojar o colonialismo. Esse facto recorda Rich (1972, p. 68) ao afirmar que “a linguagem é (...) uma arma, e tudo o que vem com ela: a crítica, a renovação, a criação”.

Com esse fundamento, nas zonas libertadas, o ensino e a alfabetização de combatentes e populares eram realizados em português. A língua/linguagem a serviço da comunicação e expressão do pensamento é fonte de conquista de poder e de convencimento, da mobilização. Consequentemente a luta tem comando em português e a mobilização das populações (ainda que mediada por intérpretes), a literatura de contestação e de combate produzida nas zonas libertadas e urbanas era feita essencialmente na língua portuguesa. Essa literatura constituía um contra-discurso ideológico ao discurso ideológico do colonizador, um discurso de auto-afirmação e de identidade.

Mas, em que condições se levaria a cabo a acção educativa, nas zonas libertadas? Em contexto de analfabetismo, abrangendo a maioria das populações, aqueles que tendo obtido alguma escolaridade nas escolas coloniais, deviam cumprir o dever de ensinar aos que ainda não sabiam ler e escrever. Quem soubesse um pouco mais, tinha o dever moral de ensinar, de transmitir o seu saber escolar aos outros. Era imperioso combater o analfabetismo no seio do povo, para se assegurar o sucesso do próprio combate ao colonialismo. Importava que o professor, ainda que com pouca formação académica, procurasse, ele mesmo, aprender dos seus alunos e também aprender da/s comunidade/s. Desse modo, criar-se-ia a ruptura com a filosofia educacional da escola colonial. Cumpria à nova escola que emergia no processo de libertação do país,

Satisfazer as necessidades da sociedade fornecendo (...) soluções para problemas que surgem na vida quotidiana da comunidade. [Com base no conhecimento científico], a escola deve saber extrair todas as experiências da comunidade a fim de estudá-las e interpretá-las para mais tarde voltar a devolvê-las à comunidade já mais desenvolvidas na forma de conteúdo (FRELIMO, 1970, p. 21).

Estava, então, em gênese uma nova visão de escola, de ensino, de língua e de linguagem; estava em gênese um sistema de educação, uma didáctica de transição com que se assumia a preparação de uma nova sociedade para novos desafios.

Porém, os responsáveis pelo ensino das crianças — e também dos jovens e adultos— enfrentavam, não só dificuldades várias, próprias do momento de luta, mas igualmente dificuldades particulares em suas práticas de ‘sala de aula’, em relação ao que sabiam e o que estava em processo de mudança, expresso nos programas de ensino vigentes. Essas dificuldades deviam-se ao baixo nível de sua escolaridade e por não terem formação para a tarefa inesperada, mas inadiável. Por isso, nesse leque de circunstâncias, as concepções sobre escola, ensino, língua e linguagem adquiridas das escolas coloniais dificilmente teriam mudado, muito embora a visão de si, como cidadão em constituição, e de mundo estivessem em movimento, em processo de transformação política nesses jovens apostados em criar um novo homem numa nação independente.

1.3.4 – A EDUCAÇÃO NO PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA

Moçambique tornou-se país independente a 25 de Junho de 1975. No dia 24 de Julho do mesmo ano, a educação e outras instituições sócio-económicas — consideradas conquistas do povo — foram nacionalizadas. O Estado assumiu inteiramente a responsabilidade da planificação e gestão da educação. O que o Estado herdou do sistema colonial foi uma reduzida rede escolar, um sistema educacional com objectivos alienantes, enraizado em práticas e métodos autoritários. Com a nacionalização, o ensino passou a ser laico em seus objectivos e foi colocado ao serviço de interesses políticos, animados pela utopia de formar o ‘homem novo’, um cidadão ideológica, científica, técnica e culturalmente preparado para realizar as tarefas do desenvolvimento socialista do País. Por outro lado, muito poucos professores, na maioria estrangeiros, decidiram permanecer em Moçambique. Em consequência disso, a situação caracterizou-se por escolas abandonadas e falta quase total de professores. Mas porque a educação do povo era condição imprescindível à implantação e sustentação de uma nova ordem social e económica que urgia instaurar, o projecto de se reconstruir o País ganhou forma, ainda que quase sem recursos, tanto humanos como materiais.

De acordo com dados da UNESCO, na altura da independência, cerca de 90% da população moçambicana, do total de cerca de onze milhões, era analfabeta: não sabia falar, ler e escrever a Língua Portuguesa. Esta, com a proclamação da independência, passou a ser a língua oficial, por razões históricas que anteriormente foram mencionadas. Os contactos dos novos governantes com a população, tal como no tempo do domínio colonial, eram e ainda são mediados por intérpretes ou tradutores.

Visando a reconstrução do ensino sobre o sistema educativo colonial, moçambicanos com alguma formação escolar foram chamados para cumprirem o dever patriótico de ensinar em escolas primárias e secundárias e alfabetizar adultos e jovens. Muitos dos que acorreram ao apelo não tinham domínio satisfatório da língua portuguesa, única língua de ensino oficialmente eleita. Mas, por que motivo essa convocação? Era imperioso eliminar o analfabetismo, pela transmissão de conhecimentos técnico-científicos no seio do povo, como condição para debelar os problemas quotidianos da fome, da miséria e injustiça social. Desde cedo se acreditou que só com uma população alfabetizada, se podia projectar facilmente o desenvolvimento do País e assim materializar o ideal revolucionário de criação de uma sociedade justa e próspera na qual cada indivíduo participaria activamente na vida política, social e cultural.

Com a libertação do País era urgente seguir uma nova política educacional — centralizada, como nas zonas libertadas — que legitimasse o poder popular, que assegurasse uma mentalidade nova e autonomia do povo.

Perseguindo uma formação integral dos indivíduos, baseada na unidade dialéctica entre a educação científica e a educação ideológica, o MEC (Ministério da Educação e Cultura), em 1975, procedeu à primeira reformulação do currículo escolar: introduziu programas de ensino com novos conteúdos, da 1ª à 11ª classes, e novas disciplinas, Educação Política, História e Geografia de Moçambique, e Actividades Culturais; enfatizou a produção manual para uma efectiva ligação da teoria à prática. Desse modo se pretendeu dar prosseguimento à ruptura do sistema de ensino colonial, iniciada nas zonas libertadas. A escola centrou-se na formação de quadros para a acção política (e armada), na criação e no desenvolvimento de uma mentalidade nova (materialista e dialéctica), enfim, numa forma de ver e assumir o mundo profundamente diferente da mentalidade alienada da sociedade colonial. Machel (1980, p. 32) assim esclarece,

Tendo em conta o carácter particularmente obscurantista do colonialismo português, impõe-se a necessidade da rápida elevação do nível de conhecimentos científicos: a educação científica e literária aparece como uma prioridade, uma necessidade para o desenvolvimento posterior da luta armada e da reconstrução nacional.

A tarefa da educação passou a ser — através dos livros didácticos e dos programas escolares — a de fixar nos moçambicanos uma ideologia objectiva, materialista e científica, que permitisse à sociedade progredir no processo revolucionário. A educação devia preparar o povo para assumir exigências de uma nova sociedade.

A conquista tão sofrida da independência, transcorridos longos anos de opressão e humilhação colonial, foi coroada e animada de euforia, o que permitiu que, numa situação de carência em infra-estruturas e recursos humanos para a docência, se passasse a uma rápida expansão da rede escolar, graças ao voluntariado popular na construção de escolas (ainda que precárias), sobretudo nas zonas rurais. A população estudantil aumentou consideravelmente e incrementou-se uma rápida formação de professores. Estes deviam levar a língua portuguesa à escola.

A escola, neste período, procurou cultuar sobretudo os heróis da luta de libertação, e através deles elevar o incipiente espírito nacional das populações, sempre com recurso à Língua Portuguesa. A potencialidade da palavra (do signo) se traduzia no seu poder de implantar um mundo livre do colonialismo; a palavra foi instituindo uma mentalidade diferente, anti-burguesa, e libertária. Professores — e políticos — se constituíram numa força operativa que devia combater o analfabetismo, assegurar a formação de quadros que garantisse um exercício intelectual visando orientar a sociedade para o novo projecto político: a construção do socialismo, entendido como socialização dos meios de produção e socialização do saber socialmente elaborado, como diz Saviani (2003, p. 6), “a escola é erigida no grande instrumento para converter os súbditos em cidadãos.”

A escola favoreceu uma rápida apropriação da língua portuguesa pelos alunos, numa variedade outra de português, moçambicana, com considerável recurso a empréstimos das línguas bantu. Em textos do livro escolar e da imprensa, nos discursos dos professores e dos políticos, acham-se numerosos exemplos dessa variedade linguística. A ênfase do ensino recaía na educação ideológica. De forma bastante significativa, a escola foi “redimindo os homens de seu duplo pecado histórico e ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política” (ZANOTTI, 1972, p. 22-23). Valores políticos e sociais como unidade nacional, cooperação, solidariedade e igualdade tornaram-se temas escolares. Esse procedimento escolar permitiu que na década de noventa a percentagem de falantes de português – mesmo que a maioria não fale português padronizado – fosse, aproximadamente, de 39%, como observa Perpétua Gonçalves (2000, p. 1, do trabalho sobre “Dados para a História da LP em Moçambique”, Maputo, Janeiro),

Contribuíram para este aumento o facto de o conhecimento desta língua constituir uma base indispensável à obtenção de benefícios sociais e económicos, o que faz com que, a nível urbano, esteja em curso um processo de mudança de língua (‘language shift’) em direcção ao Português.

Porém, essa mudança não é unidireccional. Para Dias (2002, p.175), essa mudança linguística permite verificar que a Língua Portuguesa em Moçambique pode estar a tomar vários sentidos: um sentido que usa a língua portuguesa como língua de contacto, para fins comerciais e sociais; outro, que utiliza a LP com certa frequência, na escola, no trabalho e em contactos sociais quotidianos. Estes dois grupos usam uma variedade de língua ‘diferente’— misturada, com regras gramaticais próprias e mais fixas – resultante de contactos entre a língua portuguesa e as línguas moçambicanas. Para algumas crianças é a língua materna. Em alguns casos, ela é simultaneamente adquirida com uma língua bantu. O terceiro grupo usa a forma europeizada da língua portuguesa.

As primeiras reformas curriculares foram realizadas, sucessivamente, em 1975 e 1977. As transformações operadas abalaram totalmente o sistema de ensino colonial, e também a mais antiga e sempre presente (nas comunidades rurais e periurbanas) forma de educação, a educação tradicional de raiz africana. Dela apenas a canção, a dança e os contos traduzidos para português lograram entrar na escola.

Na sequência das reformas, em 1983, foi introduzido o SNE (Sistema Nacional de Educação). Apesar de a rede escolar permitir maior acesso de crianças e jovens ao ensino, estas reformas produziram pouco impacto na elevação qualitativa do ensino primário: empregando professores com baixa qualificação e sem condições efectivas para a formação continuada, não houve uma modificação significativa dos métodos de ensino, o que condicionou que os índices de aproveitamento fossem decrescendo continuamente.

Um estudo realizado pelo MINED (Ministério da Educação) nota que “a eficácia interna das escolas primárias é muito baixa: as taxas médias de repetência e desistências atingem os 25% e 15% no EP1 (Ensino Primário do 1º grau, da 1ª à 5ª classes) e EP2 (Ensino Primário do 2º grau, 6ª e 7ª classes), respectivamente. Apenas cerca de 25% dos alunos que ingressam na 1ª classe consegue concluir com sucesso as cinco classes do EP1. As taxas de transição no EP2 são também baixas. Somente 6 em cada 100 alunos se graduam no EP2” (cf. MINED, 1997). Nos níveis seguintes, no ensino secundário (da 8ª à 10ª classes) e pré-universitário (11ª e 12ª classes), registam-se, igualmente, elevadas taxas de repetência e desistência.

Portanto, crianças entre 7 e 14 anos que ingressam no ensino primário afastam-se da escola, em percentual elevado, sem saberem falar, ler, escrever, pensar e exprimir-se em língua portuguesa, e sem saberem desenvolver a capacidade de cálculo na base decimal – objectivos específicos para o 1º e 2º graus do ensino primário.

Muito embora no período pós-independência se tenha pretendido com os novos currículos uma maior articulação escola-comunidade, tendo em vista uma melhor qualidade de vida, não se articulou escola e trabalho, escola e cultura local. As comunidades não foram envolvidas. Inúmeras crianças abandonaram a escola, sem terem adquirido capacidades ou as habilidades relevantes para a vida preconizadas nesses currículos: domínio da língua escrita, da aritmética e aprendizagem independente, preferindo participar na produção familiar ou ingressar no emprego precário. O número de crianças afastadas da escola aumenta, não apenas por esta motivação, mas também porque a expansão escolar não se proporciona ao crescimento demográfico, o que contribui para que muitas crianças continuem, a cada ano, fora do sistema educativo e emperre a efectivação da ‘Educação para Todos’. Descrevendo o momento, Golias (1993) diz que, decorridos dezoito anos de nacionalização do ensino, tornou-se vã a esperança generalizada que se criou na sociedade moçambicana quanto à escolarização obrigatória e universal para todos os cidadãos em idade escolar, pois dezenas de milhares de crianças e adolescentes estão abandonadas: enquanto uns nem sequer têm acesso à escola, outros vão reprovando sucessivamente antes de abandonarem a escola em definitivo; apenas uma minoria consegue ter sucesso.

A própria expansão da rede escolar, iniciada logo após a independência, desenrolou-se com uma enorme dificuldade, pois até 1998, muito poucas crianças nas zonas rurais concluem o ensino primário, devido ao tipo de rede escolar existente. Em termos estatísticos, das 6.114 escolas, muitas não leccionavam as cinco classes do EP1: do total de escolas primárias, 13% apenas ensinavam as matérias da 1ª classe; 23% iam até a 2ª classe; 28% a 3ª e somente 36% atingiam a 4ª classe. Esta situação foi condicionada por professores em número insuficiente, baixo nível de formação, diversidade metodológica de formação e diversidade de habilitações académicas de professores no mesmo nível do ensino (SNE, 1985). Portanto, “o rápido

crescimento dos ingressos nos anos imediatamente após a independência foi possível, em grande medida, através do recrutamento de grandes quantidades de professores não qualificados, alguns dos quais habilitados apenas com a 4ª classe do ensino primário” (Plano Estratégico de Educação 1999-2003, 1998, p.19).

As linhas de orientação das reformas curriculares não produziram os resultados esperados: embora sejam notórios problemas internos no sistema educativo, como a falta de preparação científico-pedagógica da maioria de jovens professores e um sistema de avaliação pedagógica idêntico ao do regime colonial, caracterizado por exames anuais em todas as classes, as causas do fracasso ao longo do percurso educacional pós-independência não devem ser vistas apenas com base nestes dois factores; pesou, também, a forma como se perspectivou e se implantou no País o sistema político eleito, o socialismo: enquanto se pretendeu combater aspectos persistentes do colonialismo português, de forma revolucionária, chegou-se a menosprezar, como no regime colonial, as tradições culturais das etnias que constituem o povo. “A escola [tornou-se] um Centro de Formação e de combate às idéias da sociedade colonial-capitalista e da sociedade tradicional, que os professores e alunos ainda transportam” (cf. Directivas para as Escolas, nº 1/81) E, como em tempo colonial, da educação tradicional apenas se aproveitou a canção e a dança.

Com estas concepções novas de sociedade tornou-se comum os conteúdos passados pela escola desajustarem-se às vivências dos alunos, sobretudo quando o contexto sócio-cultural é como o de Moçambique – multilinguístico, multicultural, multiétnico e multireligioso – onde, conseqüentemente, mudanças sociais e económicas ocorrem com particularidades específicas em cada região, em cada província, distrito e localidade; onde, em função das especificidades culturais das populações, as suas necessidades só podem ser satisfeitas se a escola efectivamente interagir com as comunidades; onde as actividades conjuntas entre esses sectores ajudariam a preparar melhor os alunos para a vida. Portanto, desafortunadamente, a expansão escolar muito pouco ou nada contribuiu para a eliminação da fome e miséria.

1.3.5 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A independência política do País em 1975 fez com que muitos quadros do funcionalismo público abandonassem o País ou simplesmente não continuassem nos seus postos de trabalho. Esse fenómeno afectou negativamente o sector da educação, pois reduziu drasticamente os efectivos de professores. Tendo-se herdado o País com cerca de 95% da população analfabeta, a formação de professores passou a ser

prioridade. Para pôr cobro à falta de professores nas escolas primárias, o Ministério de Educação e Cultura criou dez centros de formação de professores, um em cada província. E no espírito de ‘contar com as próprias forças’ para a consolidação da grande conquista que foi a independência do País (fruto de um longo e árduo percurso de luta heróica contra o colonialismo português), os candidatos aos cursos deviam ter a 6ª classe ou, no mínimo, a 4ª classe. Muitos jovens aderiram aos centros. Os primeiros cursos, pela urgência de se dar cobertura à rede escolar existente, e em expansão, tinham a duração de seis meses. Os formadores (instrutores) de futuros professores, foram recrutados dentre os que tinham habilitações do Magistério Primário e do Posto Escolar. Estes eram capacitados com cursos de curta duração.

Em 1979, o período de formação de professores primários passou de seis meses para um ano, e o número de centros de formação cresceu de dez para dezoito. A partir de 1983, o período de formação foi gradualmente passando de um ano para três anos. Em 1986, a formação de professores primários passou a basear-se na sexta classe mais três anos de curso. Este era o nível mais alto de escolaridade e de formação de professores primários, equivalente a nove anos de escolaridade (seis do primário, mais três do curso com que o formando adquire a equivalência da nona classe do ensino secundário geral). Apesar dos esforços de formação de professores, ainda se recorre à participação de cidadãos sem formação profissional para a leccionação, nas escolas primárias.

Em 1975 também começou a iniciação de jovens na profissão docente para o ensino secundário, em moldes diferenciados dos da formação para o primário: numa primeira fase, a preparação desses novos professores — em muitos casos não abrangendo todos — foi realizada com base em seminários, cursos muito abreviados, ao nível de província ou de região. Tal como no ensino primário, os professores do ensino secundário eram na sua maioria muito jovens. Praticamente, não tinham formação pedagógica. Obtinham dos seminários algumas informações concernentes à profissão. Tendo frequentado a escola colonial, em suas práticas lectivas imitavam a pedagogia que eles mesmos tinham vivido nos bancos daquela escola: os próprios programas de ensino (descritos na introdução deste trabalho), convidavam o professor à tradicional exposição da matéria ou simplesmente a ditar apontamentos; ao aluno cabia demonstrar disciplina, permanecendo calado para ouvir o professor falar, ou anotar o que o professor enfatiza/sse na exposição. A experiência vivida pelos jovens professores se sobrepunha a qualquer outra (in)formação. O MEC (1979b, p. 6) refere que com o ensino centrado no professor, ao aluno apenas cumpria imitar passivamente, repetindo palavras e estruturas.

A partir de 1977, a formação de professores para o ensino secundário (nessa altura compreendia as 7ª, 8ª e 9ª classes) passou a ser feita pela Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

Tendo em vista o aumento gradual de efectivos de professores com formação, o MINED definiu prioridades: Até 1980 deviam, anualmente, ser reciclados 3 mil professores enquanto se dava formação a 800 novos professores. Nesse mesmo ano, deviam ser graduados 60 mil alunos com a 4ª classe e a Supervisão Pedagógica passaria a dar apoio pedagógico aos professores primários. Para esse fim, foram criadas ZIPs (Zonas de Influência Pedagógica, uma experiência trazida das zonas libertadas). Elas integra(va)m um conjunto de escolas vizinhas – em número variável, 3 a 6 – com o objectivo de viabilizar a ajuda mútua e a troca de experiências: professores com melhor preparo e mais experiência ajuda(ria)m os colegas mais novos, alguns deles recrutados sem qualquer formação psicopedagógica.

Porém, contra todos esses esforços a guerra civil, que contrapôs socialistas e não socialistas (a Frelimo e a Renamo) e que se intensificou desde 1980, arrasou estruturalmente o País e arruinou a economia: mais de três mil escolas fecharam, entre 1983-1990; em 1992, a rede escolar passou a representar menos de 50% em relação à existente em 1983; muitas pessoas deslocaram-se das zonas rurais para as cidades; gerou-se uma situação de falta de professores, o que afectou a educação, com particular gravidade nas zonas rurais. Nessas zonas, as escolas que sobrassem dos efeitos da destruição funcionavam superlotadas, por falta de salas de aula, e, a agravar a situação, sem material didáctico. A situação era a mesma em escolas das zonas urbanas, que se transformaram em locais de refúgio. A superlotação da escola levou a que, desde esses tempos, se recorresse a aulas em sistema de três turnos. Na maioria dos casos, os mesmos professores estavam ocupados em dois, e até em três turnos.

O estado de paz alcançado em 1992 ocasionou um retomar da alfabetização nas zonas onde ela havia sido debelada; porém num contexto de profunda debilidade do sector da educação, desprovido de quase tudo: infra-estruturas escolares, professores e material escolar.

No âmbito das prioridades definidas pelo MINED relativas ao aumento dos efectivos de professores com formação importa também referir que nesse esforço, a qualificação de professores primários, desde a independência, tem-se baseado em ‘tempo de duração’ dos cursos. Assim, até 1982, os cursos eram de 6ª classe mais um ano de formação, seguida da de 6ª mais três; recentemente introduziu-se a 7ª mais três (para os professores leccionarem todas as disciplinas do 1º grau) e a 10ª mais dois para os IMAPs (Institutos de Magistério Primário), e para a Escola de Professores do Futuro – Nacala. Em cada ano os centros de formação de professores, ao nível do País, formam cerca de 1.360 novos professores. Com a criação de IMAPs, a previsão de graduação anual de professores conta elevar esse número para cerca de 2.220.

A formação inicial centra-se, essencialmente, no domínio do conteúdo curricular e na aquisição de *habilidades para sobrevivência na sala de aula* (cf. Plano Estratégico da Educação, p. 19). A essa formação suceder-se-iam momentos de formação contínua, centrada no aperfeiçoamento da prática pedagógica e de trabalho com pais e outros membros comunitários.

Os esforços do MINED (Ministério da Educação) visam, a longo prazo, que os IMAPs, que recebem candidatos com a 10ª classe de escolaridade substituam os CFPPs (Centros de Formação de Professores Primários). Enquanto isso não procede, a formação de professores para o ensino básico continuará a contar com a participação dos CFPPs. Estes passarão a dar uma formação inicial ‘extensiva’ aos candidatos para assumirem a docência. Na prática, a formação de professores limita-se a ser, basicamente, inicial. A formação contínua tem-se revelado inexistente nos últimos anos, o que deixa os professores cada vez mais despreparados e menos capazes de solucionar problemas no seu trabalho docente.

Desde a independência até às pressões neoliberais na década de 80, a aposta do Estado tem sido estender a rede escolar para introduzir o sistema escolar universal. Porém, esse esforço sempre se empreendeu em situação de manifesta incapacidade financeira. Nessa condição, a formação continuada de professores em exercício (e também a formação inicial), e a ansiada criação de novas escolas passa por limitações. Isto contribui para a contenção da expansão de ingressos e consequente elevação dos rácios alunos/professor nas escolas primárias (e secundárias), e faz com que prevaleça o sistema de turnos, no ensino primário. Nesse quadro de limitações procura-se, com os modelos actuais de formação e recrutamento de professores, dar a cada moçambicano uma escolarização mínima, para poder ingressar no mercado globalizado do trabalho.

1.3.6 – AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O facto de a língua portuguesa ser língua segunda para a maioria dos alunos que ingressam no ensino primário do primeiro grau (o país é multilingue), e a escola ser o único contexto onde se efectiva o contacto do aluno com a língua portuguesa, sobretudo nas zonas rurais, parece ser a causa do rendimento escolar insatisfatório, traduzido no elevado índice de reprovação nas primeiras classes e na baixa qualidade do sistema educativo.

Em outubro de 1979 (após as reformas curriculares de 1975 e 1977), teve lugar o “I Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa”, o qual avaliou o estágio do ensino. Na abertura do Seminário, a então Ministra da Educação e Cultura afirmou:

A Língua Portuguesa é o meio de comunicação entre todos os moçambicanos que permite quebrar barreiras criadas pelas línguas maternas. Através dela a ideologia do partido Frelimo, que encarna os interesses das massas trabalhadoras e exprime os seus valores revolucionários, é difundida e estudada para ser aplicada orientando o nosso povo na luta pela criação de uma sociedade justa, próspera e feliz, a sociedade socialista. A LP é também língua veicular do conhecimento científico e técnico. Na alfabetização de

milhares de trabalhadores, operários e camponeses, ela desempenha um papel importante, pois fornece instrumentos necessários para orientar e controlar a produção. Em suma, para melhorar o bem estar social e material. (...) é ainda utilizando a LP que comunicamos com outros países do mundo, transmitindo a rica experiência do nosso povo e recebendo contribuição do património cultural mundial (MEC, 1979b).

E reconhecendo que “as principais causas do fracasso escolar residiam na forma inicial de escolaridade” (MEC, 1979b, p. 2), o seminário apontou, relativamente à língua portuguesa, no ensino primário (pré-primária e 1ª classe), as seguintes ilações:

- A língua portuguesa é uma língua 2ª para a maioria das crianças moçambicanas; para elas, aprender a falar e/ou escutar essa língua, só ocorre na sala de aulas. Particularmente nas zonas rurais, o uso da língua portuguesa reduz-se às poucas instituições públicas existentes, o que propicia um bilinguismo generalizado que diferencia as funções da língua portuguesa e das línguas bantu;
- Em relação aos professores, preparação insuficiente e domínio incipiente da língua oficial — situação agravada pela falta de material escolar e pelo número muito elevado de alunos por turma: a média pode atingir 81 alunos por professor.

Foi também observado que os programas de ensino eram listas de conteúdos, sem objectivos definidos, e sem consideração das características dos alunos — o que trazia implicações no processo de ensino e aprendizagem e na avaliação; a concepção do ensino da língua era baseada mais num estudo sobre a língua e não numa prática da língua (MEC, 1979b, p. 6).

Perante estas variadas situações que ajudam a entender as causas do insucesso escolar das crianças na aprendizagem da língua portuguesa, foi recomendado o estudo das interferências das línguas bantu na língua portuguesa.

Como a irrelevância dos currículos não favoreceu a aprendizagem, outras reformas foram sendo conjecturadas e efectivadas, já sob perspectivas com tendências inovadoras. Assim, depois de 1983, os projectos de reformas curriculares passaram a basear-se em desafios que persistem no combate ao baixo aproveitamento escolar e à exclusão de imensas populações de alunos, principalmente no ensino primário. Nesse contexto, é de se considerar significativa a intervenção do Sr. Jan Visser, da UNESCO, na sua comunicação sobre *Educação Interactiva*:

A nação não pode permitir, nem por um período curto, resultados mais baixos, particularmente na aprendizagem da leitura e escrita, da matemática, da ciência e

tecnologia. Por isso pretende-se um exame minucioso das áreas curriculares de língua portuguesa e de matemática, numa primeira revisão real dos programas desde 1983: para encontrar oportunidades de melhorar a eficácia do ensino e da aprendizagem, bem como para assegurar que o conteúdo programático seja apropriado para as capacidades intelectuais dos discentes, e relevante para o ambiente. Gradualmente, enquanto os professores forem mais bem formados e equipados e o ambiente de aprendizagem melhorar, os programas vão sendo cada vez mais centrados nos discentes.

Todavia, nas actuais circunstâncias e com os recursos que previsivelmente serão escassos ainda por mais algum tempo, é provável que uma prática didáctica caracterizada pela exposição continue a dominar nas salas de aula. Espera-se com satisfação a assistência no ensino de língua de instituições em Portugal, a longo prazo de instrutores e supervisores e cursos-em-serviço curtos em Moçambique. (...) Nos Centros de formação de professores e nas ZIPs, os currículos basear-se-ão nos programas escolares, mas incluirão também a preparação e elaboração de materiais e meios de aprendizagem de todos os tipos, com a utilização de materiais locais (apud Golias, 1999, pp. 74-75).

A actualização constante do sistema educativo herdado do colonialismo, desde 1975 (ano de independência), busca melhores resultados do ensino e aprendizagem das crianças. Nesse contexto, em 1983 (após oito anos de soberania), foi formalmente introduzido o Sistema Nacional de Educação (SNE), já em plena guerra civil.

O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Sistema Nacional de Educação (SNE) visa essencialmente uma mudança radical e ao mesmo tempo inovadora do sistema educativo colonial. O seu objectivo passou a centrar-se na formação do homem novo, supostamente livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, para que assumisse os valores da sociedade socialista (RPM, 1985, p.113). A condição decisiva para a implementação do SNE era a formação de professores.

Em 1986 — com a crise no desenvolvimento económico e social do país, condicionada por infortúnios vários como a seca (na década de 80), a guerra civil e as crises políticas e socioeconómicas que foram abalando o Socialismo — foram iniciadas reformas a vários níveis no País. O Conselho de Ministros, em 1992 (ano em que se alcançou a paz) procedeu à revisão do quadro geral do sistema educativo, do ponto de vista pedagógico e organizativo, na perspectiva de possibilitar a escolaridade obrigatória. Pela Lei 6/92 esse órgão governativo alterou as disposições contidas na Lei 4/83, procurando adequá-las à dinâmica do momento — já sob espreita da pressão da assistência financeira internacional — por forma a ajustar a educação aos padrões externos, de que o país potencialmente dependeria.

Com a Constituição de 1990, que marcou o início da II República, o Governo — sufocado pelos mais diversos encargos decorrentes da assunção, com exclusividade, da administração da educação durante vários anos, e porque as perspectivas educativas não levavam ao cumprimento dos objectivos traçados, nos anos procedentes — passou a conceder liberdade de criação de escolas privadas e a estimulá-las a participarem na tarefa de educação e instrução em todos os níveis do ensino (primário, secundário, médio e superior). Passa-se duma gestão educacional monopolizada pelo Estado à defesa da sua privatização.

Hoje, as escolas, a todos os níveis do ensino, se não são públicas (laicas e pretensamente gratuitas, no ensino básico), então são, ou privadas, ou comunitárias, ou confessionais. Elas procuram cobrir objectivos educacionais dos diversos subsistemas do SNE, ministrando os seguintes tipos de ensino: a) o *pré-escolar*, facultativo, realizado em creches e jardins de infância, para crianças com menos de seis anos de idade, à responsabilidade dos órgãos provinciais ou locais e de outras entidades, colectivas ou individuais; b) o *geral* — que integra escolas primárias, com o 1º e o 2º graus (da 1ª à 5ª e 6ª e 7ª classes, respectivamente), e escolas secundárias, com o 1º ciclo (o básico, da 8ª à 10ª classes) e o 2º (o médio, que compreende a 11ª e 12ª classes) e c) o *superior*, através de universidades, institutos superiores, escolas superiores e academias. Algumas dessas escolas comportam outras modalidades especiais de ensino: o ensino especial, o vocacional, o de adultos, o ensino à distância, a formação de professores e o ensino técnico-profissional (o elementar, o básico e o médio). A esta relação de tipos de ensino também se vincula o ensino *extra-escolar*, de carácter permanente e complementar do ensino escolar, o qual realiza a alfabetização e actualização científica de jovens e adultos, fora do sistema regular de ensino.

Em síntese, o SNE compõe-se de cinco subsistemas: o da Educação Geral (EG); o da Educação de Adultos (EA); o da Educação Técnico-Profissional; o da Formação de Professores (FP) e o da Educação Superior (ES) e estrutura-se em quatro níveis: Primário, Secundário, Médio e Superior (SNE, 1985, p.23).

Destes subsistemas, constituem prioridade a extensão do ensino primário completo (de sete anos) e a alfabetização de adultos, por se acreditar que combatem o analfabetismo e conferem ao cidadão, uma formação básica em comunicação, ciências matemáticas, naturais e sociais, em educação física, estética, cívica e cultural, desenvolvendo a sua personalidade, traduzida na sua capacidade criadora e de estudo independente.

Por isso, o Subsistema de Formação de Professores prevê proporcionar ao professor preparação científica, psicopedagógica e metodológica — durante e após a formação inicial — que ainda se efectiva a três níveis:

1. Ao nível básico, para o ensino primário do 1º grau, com ingressos baseados na 7ª classe (é um nível transitório: será ultrapassado pelo ingresso com a 10ª classe);

2. Ao nível médio, para professores do ensino primário do 1º e 2º graus, e para professores de práticas de especialidades do ensino técnico-profissional. Condição de ingresso, a 10ª classe;

3. E ao nível superior, que perspectiva formar professores para todos os níveis do ensino. A habilitação escolar para o ingresso é a 12ª classe ou equivalente (a equivalência é adquirida por frequência de curso de formação, de dois/três anos de duração, após a 9ª/10ª classe do ensino secundário geral).

Em Agosto de 1995, o Governo adoptou a Política Nacional de Educação que identifica a educação básica e a alfabetização de adultos como prioritárias, para o desenvolvimento social. Nesse contexto, o quadro político do SNE passou a valorizar: **a)** a massificação do acesso da população à educação, o que significa descentralização, reabilitação e expansão da rede escolar, e igualdade de oportunidade de acesso e sucesso escolar relativamente a todos os níveis de ensino; e **b)** a melhoria da qualidade de ensino através da formação inicial e continuada de professores; revisão e re-elaboração curricular — com que se esboçou uma estrutura de Currículo do Ensino Básico com três ciclos de aprendizagem; espaços para o currículo local; redução numérica de professores por turma no 3º ciclo; introdução de línguas bantu nos dois primeiros anos do ensino primário e do Inglês no 3º ciclo; introdução de Educação Moral e Cívica e Actividades Práticas e Tecnológicas; e a perspectiva de implantar um Ensino Primário Completo de sete classes em mais escolas — formação de directores de escolas; garantia de material escolar e melhores procedimentos na avaliação das crianças.

Ainda no âmbito da pressão financeira externa que coordena e direcciona a acção educativa, Tosh, A. (apud Golias, M. 1999, p. 41), afirma serem da responsabilidade dessa pressão as mudanças internas no sistema que o Plano de Desenvolvimento da Educação para a Década 1990-2000 preconiza. Algumas dessas mudanças visam a: aumentar as taxas de admissão ao ensino primário (até 95% em 2008); melhorar a eficiência e reduzir o desperdício causado pelo abandono e repetência (a criança deve permanecer na escola até aos seus 16 anos, segundo a Lei da Educação Obrigatória), atingindo, em turmas com 53 alunos no EP1 e de 53 no EP2, uma taxa de transição de 68% (até 2000).

Nesse projecto neoliberal foram reajustados os princípios pedagógicos e os objectivos do SNE. Os princípios pedagógicos passaram a visar:

a) A formação integral do ‘indivíduo’;

b) O desenvolvimento da ‘iniciativa criadora’, da capacidade do estudo individual e de assimilação crítica do conhecimento;

c) A ligação entre a teoria e a prática — pelo carácter politécnico do ensino, unindo, por um lado, o estudo ao trabalho produtivo com utilidade para o desenvolvimento económico e social do país e, por outro lado, pela ligação estreita da escola à comunidade para garantir o desenvolvimento económico, social e cultural da comunidade.

Estes princípios pedagógicos deixam transparecer, essencialmente, a base conceitual da educação neoliberal, que considera o ‘indivíduo’ e sua ‘iniciativa criadora’ como centro do processo educativo. Enquanto a ‘ligação escola/comunidade’ no período pós-independência foi concebida no sentido de ligação *comunidade* → *escola* → *comunidade*, dando seguimento ao projecto iniciado nas zonas libertadas, no projecto neoliberal, tem-se por objectivo o enraizamento local da escola, requerendo uma estreita relação entre professor-encarregado de educação, professor-aluno e escola-comunidade. A comunidade, já de modo diferente do anterior, continua a ser chamada à escola, porém, para ‘sustentar’ essa escola. E paulatinamente larga-se a comunidade à sua própria sorte. O sentido de ligação passa a ser *escola* → *comunidade*, como se, ideologicamente, se sugerisse que o sacrifício de hoje será em benefício de desenvolvimento futuro.

Em função destes princípios pedagógicos, os objectivos gerais do SNE passaram a referir:

- . A erradicação do analfabetismo através da escolaridade básica obrigatória para todos os cidadãos, e acesso à formação profissional;
- . Uma melhor formação do professor;
- . O desenvolvimento da sensibilidade estética e capacidade artística do cidadão.

No quadro de mudanças, foi igualmente garantida a introdução progressiva das línguas bantu moçambicanas no ensino, como forma de valorizá-las e desenvolvê-las — o que sinaliza alguma tendência de mudança na política linguística. A adopção das línguas africanas no ensino foi precedida, entre 1993 e 1997, de uma experiência de escolarização bilingue, ao nível básico, pelo projecto PEBIMO, em algumas escolas públicas das províncias de Gaza (com Xixangana/Português) e Tete (com Cinyanja/Português), envolvendo quatro turmas em cada província. Com a introdução do novo currículo, em 2004, o projecto está a ser gradualmente estendido a algumas escolas das restantes províncias. As línguas bantu aparecem, assim, como línguas de ensino-aprendizagem no programa de ensino bilingüe (a ser privilegiado, senão obrigatório, nas zonas rurais, porque estas aparentam ser linguisticamente homogêneas). Porém, nos programas de ensino monolingue, em português, as línguas bantu constituem uma disciplina curricular opcional, podendo, no âmbito desses programas, ter o estatuto de língua segunda. A introdução de línguas

moçambicanas no ensino básico visa dar destino diferente às elevadas taxas de retenção e desperdício escolar, pois sempre se apontou a língua portuguesa como a responsável pelo fracasso escolar, por ser a única língua de ensino-aprendizagem nas escolas.

Em resumo, currículo e métodos de ensino, formação de professores, definição de taxas (e regras) de transição de um ciclo ou nível a outro, tempo de permanência em determinado nível de ensino e licenciamento para uso de línguas africanas no ensino dependem do subsídio financeiro e teórico-conceptual externo.

É em contexto neoliberal que, em Outubro de 1992, o Ministro da Educação, na Conferência Técnica sobre Ensino Para Todos, anunciou ter chegado a hora para a ‘flexibilidade curricular’, para a acomodação de aspectos relevantes, como ambientes geográficos e étnicos diferentes, e para dar lugar a técnicas de ensino-aprendizagem apropriados para os tempos modernos (apud GOLIAS, pp. 52-53) – aludindo à superação de currículos orientados para disciplinas, não relacionados com a vida dos alunos (e dos professores) e a metodologias ineficientes. A ‘flexibilidade curricular’, em contexto de privatização da educação, não pretende significar outra coisa, senão a legitimação da existência de escolas diferentes para diferentes categorias sociais ou classes.

À luz do Plano de Desenvolvimento da Educação para a década 1990-2000, e da Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação (1995), após as reformas curriculares anteriormente referidas, em 2004 entrou em vigor o novo currículo, com vista a tornar o ensino relevante, adequado ao desenvolvimento da tecnologia, da economia e às transformações políticas, sociais e culturais em curso no País. As linhas gerais do novo currículo podem ser assim resumidas (algumas delas serão rapidamente comentadas):

Observando a equidade de participação de raparigas e rapazes, ele visa garantir às crianças

a) Ampliação da rede escolar para garantir acesso universal à educação, e assegurar que o ingresso na 1ª classe seja aos 6 anos de idade.

Enquanto em 1995 se estava preocupado com o ‘acesso da população’ à educação – tomando-se a educação básica e a alfabetização de adultos como prioritários para o desenvolvimento social – em 2004 anuncia-se, apenas, o ‘acesso universal das crianças’;

b) Intersecção de conteúdos de algumas disciplinas, substituindo desse modo a visão fragmentada das disciplinas; inclusão de novas disciplinas no currículo: educação moral e cívica, ofícios, português, inglês, línguas bantu, a educação visual e a educação musical; organização integrada do ensino primário em 1º grau (da 1ª à 5ª classes) e 2º grau (da 6ª à 7ª classes); e introdução de ciclos de aprendizagem (1º ciclo, 1ª e 2ª classes; 2º ciclo, da 3ª à 5ª e 3ª, 6ª e 7ª);

c) Uma nova perspectiva na distribuição de professores: 1. o professor passa a dar mais de uma disciplina; 2. o professor se habilitará para leccionar todas as classes, começando da 1ª e indo até à última do ensino primário, o que implica mudanças na distribuição de professores; 3. no EP2, redução do número de professores, de sete para 4, cada um leccionando mais de uma disciplina. Esta distribuição de professores é transitória. A meta é um professor leccionar todas as classes do EP1 e outro, as do EP2. Os cursos de formação prepararão os professores para leccionarem nesses moldes.

Desta visão se pode depreender que a educação passa, subtilmente, a basear-se em princípios da economia, pelos quais, paradoxalmente, o espaço escola passará a contar com menos professores para muitos alunos e, conseqüentemente, mais encargos para o professor, esse mesmo professor que, presentemente, leccionando duas ou mais disciplinas, uma ou duas classes por dia, mal pode apoiar os alunos no seu progresso intelectual!

d) Uma nova forma de avaliação pedagógica do aluno que passa a integrar múltiplos intervenientes, o professor, os pais ou encarregados de educação e a direcção pedagógica da escola. Ela será pouco rigorosa na progressão do aluno, do 1º para o 2º ciclo. Porém, haverá maior exigência no 2º e 3º ciclos, com exames nacionais na 5ª classe (transitórios) e na 7ª classe;

e) Integração da comunidade no desenvolvimento da escola, através do Conselho de Escola – órgão com poderes administrativos tendentes ao desenvolvimento da instituição escolar.

Para favorecer o sucesso do novo currículo, liberalização da produção do livro escolar, com vista a superar a falta de material escolar básico. E para valorizar a cultura moçambicana, inclusão do currículo local, que ocupará 20% do tempo no currículo nacional. (cf. entrevista do Director Nacional do Ensino Básico ao Notícias de 13 e 16 de Fevereiro de 2004, p. 2).

A finalidade do Ensino Básico, nesta perspectiva, conforme o documento Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação, é capacitar o indivíduo a exercer a cidadania através do trabalho, do conhecimento de línguas, da matemática, da natureza e da realidade social.

Até este momento pretendi ‘mostrar’ que a escola, em Moçambique, tem uma história colonial – uma história de ruptura e de transição, iniciada com a luta armada de libertação nacional, e uma história em processo – a do período pós-independência nacional, com dois marcos temporais: um, de 1975 a 1992, e outro, de 1992 aos nossos tempos. Em cada um destes períodos a escola se orientou por concepções específicas e objectivas de ensino:

No período colonial, ensino caracterizado como factor de discriminação pelos seus métodos essencialmente selectivos e de reprodução da estratificação social, apoiada em preconceitos linguísticos e raciais reinantes.

Durante a luta armada de libertação nacional, tem-se ensino preocupado com a libertação do homem da mentalidade e dos valores coloniais e dos preconceitos negativos da educação tradicional, para torná-lo homem novo, dotado de personalidade moçambicana, identificado com a cultura do povo. O foco dos programas de ensino incidia em concepções libertárias, na valorização da troca de experiências pelo trabalho colectivo, reforço da unidade nacional e a aplicação, na prática, dos conhecimentos adquiridos, para criar nos alunos o orgulho de serem filhos de operários e camponeses (da classe trabalhadora) numa perspectiva científica, materialista e dialéctica do mundo.

Com a conquista da independência nacional, têm lugar reformas curriculares com vista a objectivar a utopia de ‘fazer da escola uma base para o povo tomar o poder’. Por falta de professores, tornou-se procedente admitir nos cursos de formação quem tivesse concluído o ensino primário ou secundário para leccionar nesses níveis de ensino. A escola que se herdou do colonialismo, como já foi referido, era selectiva, com métodos e estratégias de ensino e aprendizagem baseados na memorização e repetição pelo aluno. Urgia que a escola privilegiasse a educação de um novo cidadão. Disso resultou a sua rápida expansão, tendo permitido que na década de 1990 a percentagem de falantes de português se elevasse para cerca de 39,6%. Nessa fase transitória, a ênfase do ensino não incidia em aspectos formais da língua, mas no desenvolvimento de temas políticos. Priorizava-se, assim, a educação ideológica. O ensino enfatizou a exaltação da luta armada e de seus heróis, da pátria, da cultura, do internacionalismo e solidariedade entre povos, da unidade das etnias do país, da igualdade de direitos e de oportunidades dos moçambicanos, dedicou-se à mobilização para o cumprimento dos deveres patrióticos. E enfatizou o combate ao vício e ócio burgueses. Houve, portanto, “esforço para a transformação ideológica e cultural dos temas”, como diz Petitat, (1994, p.163). A língua portuguesa esteve ao serviço da comunicação entre as pessoas, da conquista do poder e da mútua mobilização para a realização de tarefas de desenvolvimento do País. Buscava-se, permanentemente, a inserção da escola na comunidade para se romper com a ideologia da alienação colonial e adequar a educação aos interesses sócio-culturais e económicos do povo. Nesse

sentido, o SNE teria por missão promover a libertação ideológica do homem. Porém, rapidamente se sucederam mudanças: de um projecto estrangeiro de sociedade socialista, passou-se para um outro, igualmente externo, o neoliberal, poroso à privatização e descentralização (financeira, administrativa e de gestão), que impõe redireccionamento de poderes e de normatizações, podendo-se entrever o eventual destino da educação, a longo prazo: o fim do monopólio do Estado sobre a escola.

SEGUNDA PARTE

2 – A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA HISTÓRIA DE PARADOXOS

Quando se procede à avaliação dos resultados do ensino e aprendizagem, constata-se que o rendimento do sistema educativo, a vários níveis, é caracterizado por fracasso escolar dos alunos.

Nesta parte do trabalho pretende-se mostrar como teoricamente são descritas as causas do fracasso escolar e apontar causas, eventualmente involuntárias, que podem estar na origem da dificuldade de aprendizagem da língua portuguesa das crianças que buscam o saber oficializado nas escolas do ensino básico no país.

2.1 – Dos olhares históricos e ideológicos...

No campo teórico (reflexivo ou formal), o fracasso escolar tem sido explicado por diversos autores, sob várias formas: enquanto uns se baseiam em ‘desigualdades sociolinguísticas’ entre línguas e dialectos, outros apontam como causas do fracasso escolar as ‘desigualdades linguísticas’. Assim, atentos às ‘desigualdades sociolinguísticas’, autores como Garmadi (1983), Marcellesi e Gardin (1973), Hudson (1991) Heller (1972), baseando-se no factor ‘variedade’, dão conta da existência de um ou mais conjuntos de diferenças entre uma ou diversas variedades linguísticas, para as quais, no entanto, não se estabelece algum tipo de hierarquia. Xavier e Mateus (1990, p.392) explicitam que “a desigualdade entre as línguas e entre os dialectos é uma questão social, [uma questão] de valoração de certas variedades consoante o contexto geográfico ou social em que aparecem”.

Dessa valoração social ocorrem, normalmente, atitudes linguísticas, mormente baseadas em condições sócio-económicas e culturais de uns em relação a outros membros da sociedade, que consistem em considerar e fazer crer que sua língua ou variedade – e sua cultura – é superior em relação à(s) outra(s) língua(s) ou variedade(s) e cultura(s). Portanto, factores de ordem extralinguística – económica, política e sociocultural – estão na origem das desigualdades entre línguas e dialectos. Nesse contexto, De Vasquez (1999, p.136) considera que “os valores sociais, que são atribuídos às línguas, não são propriedades da língua em si, mas são propriedades adquiridas pela língua a partir da relação que é estabelecida com o homem como ser social”.

Estes factores extralinguísticos abrangem igualmente as línguas em espaços geográficos bilíngues ou multilíngues. Nesses contextos, objectivos separatistas e de dominação sustentam atitudes linguísticas que promovem a estratificação social e originam a desigualdade social e estigmatização, com base em preconceitos de superioridade da língua – o que contraria e até se sobrepõe às conclusões e posicionamentos de estudos da Linguística e da Antropologia, que vêm anunciando ausência de línguas e culturas superiores e inferiores. Como diz Mistral, nesses contextos, e não só, “a língua é o mais poderoso instrumento de conquista porquanto permite impor ideias e valores sem contestação” (apud SOUZA, 2001, p.12). Por causa de pretensas e preconceituosas atitudes sobre superioridade linguística, assistiu-se, em países outrora colónias, as línguas nativas serem, pela via política, estigmatizadas e relegadas a planos

domésticos, passando-se, exclusiva e obrigatoriamente a ensinar numa língua estrangeira, cumprindo-se, desse modo,

A implementação de um processo de sistematização de seus idiomas e sob padrões lingüísticos sintáticos e ortográficos da língua alienígena e prova-se paulatinamente a ineficácia desses idiomas nativos que não dispõem, evidentemente, de termos e formas adequadas a um novo padrão de civilização (SOUZA, 2001, p.30).

Desse modo, em Moçambique passou-se a ensinar, a uma minoria que podia estar na escola, a norma padrão da língua portuguesa, para uso público em ambientes sociais mais formais. Sendo variedade de prestígio, passou a ser a variedade de referência e de ensino. De certa forma, sua influência sobre os poucos nativos que frequentaram a escola foi significativa. Os poucos moçambicanos que concluíram a escola colonial dominam essa variedade.

Porém, a maioria da população adulta falante do português, como língua segunda — porque politicamente é a língua aglutinadora, que “funciona como língua de intercomunicação entre falantes de diferentes línguas maternas e (...) tem um estatuto privilegiado como língua oficial” (MINED/DNEP IMAP, 1997, p. 1) — usa uma variedade não-padrão, ajustada às suas necessidades comunicativas. Seus filhos também usam essa variedade, diferente da que cumpre a função de ‘língua oficial’. No (Programa de Educação Bilingue para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, 2003, p. 122), a Língua Portuguesa, como língua oficial, é assim definida “língua usada nas instituições formais como no governo, na administração, na educação, etc. Em Moçambique a língua oficial é a língua portuguesa, por precisamente desempenhar estas funções”. Pode-se, pois, entender que a língua portuguesa não é, ainda, de acordo com essas funções político-administrativas, a língua de integração dos moçambicanos na vida nova que se pretende edificar: não há escolas para todos e uma parte significativa dos que ingressam nas escolas dela cedo se retiram. Ao se considerar a escola como lugar para ‘igualdade de oportunidades’, pode pretender-se com ‘igualdade’ significar homogeneidade linguística, ou seja, que todos, partilhando as mesmas normas da língua, falem da mesma forma a Língua Portuguesa.

É assim que na escola moçambicana, as crianças, na sua diversidade linguística — umas falantes de português, ou como língua materna, ou como língua segunda, e outras, fora dessa condição, por conhecerem só uma ou mais línguas nativas — são confrontadas com a língua portuguesa numa única variedade, cuja importância lhe é reconhecida por servir à comunicação nacional e internacional e porque é a que se usa na literatura científica e técnica. Não sendo conhecida pela maioria das crianças, gera-se, desde a primeira etapa de aprendizagem da ‘nova língua’ grande expectativa sobre o ‘erro’: este é simplesmente tomado como sendo ‘transgressão’ à norma padrão que a escola pretende passar para o aluno. E, paradoxalmente, essa transgressão é tomada como motivo do fracasso escolar do aluno uma vez que traduz

falta de aprendizagem. Relativamente à realidade moçambicana, porque a maioria das crianças nem sequer conhece a língua portuguesa, o que se faz, com essa opção, é à partida promover o fracasso de numerosas crianças na escola.

Se o discurso oficial diz que a escola oferece ‘igualdade de oportunidades’ e a criança não tem aproveitamento, passa-se a culpar à própria criança que não possui o ‘dom’, a aptidão, ou inteligência para a aprendizagem, o que Soares (2002) critica, porque se analisa o fracasso escolar do aluno buscando suas causas nas próprias crianças e não, por exemplo, no funcionamento da escola. A escola serviria, então, nessa visão, só às crianças dotadas de ‘dom’, de conhecimento da língua, excluindo do seu domínio todas as outras.

Outros factores do fracasso escolar das crianças vivendo em espaços pobres, apontam para ‘déficits’ relativos à ‘deficiência cultural e linguística’, e à ‘carência cultural’ das crianças que, passando privação em alimentos e mais, passam a ter deficiências várias, desde deficiências afectivas, cognitivas e linguísticas, portanto, déficits socioculturais, ou simples falta ou ausência de cultura (Soares, 2002, pp. 10-14). De acordo com alguns pensadores, eles são passíveis de solução, através de programas de educação compensatória, que consistem em submeter crianças com déficits (crianças marginais em relação a determinada cultura que não possuem) a actividades de socialização.

No entanto, as dificuldades de aprendizagem, que culminam em fracasso escolar do aluno, podem ser entendidas, também, como problema criado pela escola, que, apesar de existirem ‘diferenças culturais e linguísticas’, apenas ensina valores e saberes eruditos dos grupos favorecidos, social, política e economicamente, sem entender que “seria falso conceber a comunidade linguística como um conjunto de falantes empregando as mesmas formas; ela [só] é melhor descrita como um grupo que partilha as mesmas normas quanto à língua” (LABOV, in CALVET, 2002, p. 96).

Autores que atribuem à língua valores de uso e troca, com base na teoria do capital linguístico escolar rentável, isto é, competência linguística “capaz de assegurar lucro de distinção em sua relação com as demais competências”, como Bourdieu e Passeron (1996, p. 44) explicam o fracasso escolar atentos a relações entre a linguagem da escola e a das crianças pelo conceito de violência simbólica possível pela acção pedagógica com que subtilmente se impõe ao aluno valores e princípios da cultura dominante, advindo desse facto, a produção e reprodução da sociedade. Sobrepondo-se à visão da teoria do ‘dom’, a noção de capital cultural (acervo de saberes do aluno) procura explicar as desigualdades de desempenho escolar de alunos provenientes de grupos sociais diferentes.

Também Bernstein (1975), através da teoria dos códigos sociolinguísticos, código restrito (único que as crianças desfavorecidas utilizam) e código elaborado (do domínio das crianças de grupos favorecidos, que

também dominam o código das crianças pobres, o restrito), explica o fracasso escolar das crianças provenientes de meios familiares despossuídos, investigando como se efectiva socialmente o controle da forma e conteúdos de ordem simbólica na família e na escola. A partir de seus estudos, Bernstein critica os discursos da escola aos quais as crianças pobres não acedem e que beneficiam às crianças do grupo dominante.

Em minha opinião, os factores que explicam o fracasso escolar constituem um *continuum*, podendo-se, além das teorias apontadas, referir outras causas, de natureza empírica, do fracasso escolar e da baixa qualidade do ensino das crianças em Moçambique.

2.2 – Às condições concretas de aprendizagem

No campo empírico (o que a experiência revela) — apesar do lema “Combater a Exclusão, Renovar a Escola” que norteou a elaboração d’ O Plano Estratégico da Educação para 1999-2003 — o acesso à escola, em todos os níveis de ensino, continua limitado: há decréscimo da taxa de ingresso devido à limitada formação inicial de professores e à crise económica do país, que se agravou com a prolongada guerra civil. Consequentemente, a qualidade do ensino baixou em todos os níveis. No EPI, sobretudo nas periferias urbanas e zonas rurais, a actividade docente decorre recoberta de muitas dificuldades: com infra-estruturas de baixa qualidade, desprovidas de instrumentos de trabalho para o professor; com falta de material escolar básico; muitas escolas comportam turmas numerosas e funcionam em regime de dois ou três turnos para a maioria dos alunos e professores; professores preocupados com horas de trabalho extra ou muito sobrecarregados e sem preocupação com a recuperação de alunos com dificuldades; professores sub-qualificados, sendo a maioria habilitada com seis anos de escolaridade mais um ou três anos de formação profissional; formação contínua com limitações, num contexto em que um quarto de professores do ensino primário não possui qualquer formação psico-pedagógica; o distanciamento do professor em relação aos alunos acrescida da baixa competência científica e pedagógica para fazer face a uma situação tão comum nas escolas moçambicanas: o dilema de enfrentar, com o mesmo programa de ensino, na mesma turma, alunos tão diversos, em termos linguísticos — em que uns (muito poucos) usam a língua portuguesa como língua materna, outros (igualmente tão poucos) esporadicamente falam a língua portuguesa, quase todos numa variedade não padrão nas zonas urbanas e suas periferias, além de um outro grupo, o da maioria de crianças (que chega à escola com apenas a sua língua materna, uma língua africana) que tem de se esforçar para perceber o que o professor procura transmitir, porque só na sala de aulas seus integrantes vão, pela primeira vez, ouvir o professor falar numa língua que lhes é completamente estranha por não dominarem

sequer alguns dos seus aspectos fonológicos. Essas crianças são, no entanto, imediatamente mergulhadas na aprendizagem da escrita da língua portuguesa.

À escola cabe ensinar uniformemente a toda turma o conhecimento escrito da língua escolar. Nessas condições, a escola acaba sendo, ela mesma a promotora do fracasso do aluno, além de outros factores costumeiros que interferem no sistema: persistência num ensino desvinculado da prática e da realidade do aluno, apenas muito preocupado com avaliações (testes de desempenho do aluno, sendo frequente o desajuste entre ensino e avaliação: desde épocas mais recuadas, parece, infelizmente, prazeroso eliminar os alunos menos capazes). Esse currículo inflexível, parece, cristalizou-se, e, em certa medida, ele propiciou que professor e aluno entendam a reprovação como algo normal. Aquele é treinado a relacionar-se com currículo hegemónico e a adoptar métodos de ensino e de avaliação homogêneos para uma enorme diversidade de crianças, resultando disso a incapacidade de favorecer um melhor ensino e aprendizagem da língua, de ‘arrastar’ consigo, com sucesso no uso da língua, a maioria das crianças.

Os métodos tradicionais de ensino e avaliação dificultam a aprendizagem da maioria das crianças moçambicanas, sobretudo as das periferias urbanas e zonas rurais, onde índices elevados de pobreza se naturalizam. Aí — onde as comunidades se compõem de idosos, trabalhadores camponeses e minorias subempregadas da indústria e do comércio, e onde apesar de os pais aspirarem por um futuro melhor para os seus filhos, através da escola, não dispõem, no entanto, individual ou colectivamente, de recursos com que ajudar seus filhos (conhecimentos, técnicas e meios que a escola usa) — a qualidade do ensino formal é ambígua, e coloca as crianças em situação de cada vez maior desvantagem, agravada pela ausência de qualquer acréscimo ao sistema escolar, como, por exemplo, a pré-escola.

Com base nos ideais libertários sustentados pela linha política socialista que se seguiu após a proclamação da independência, sempre se acreditou que o carácter público do ensino, com gestão estatal era a via fiável para a solução mais ampla de problemas educacionais de Moçambique. Todavia, a globalização da economia, e a inevitável nova ordem entre as nações, afectou, em termos económicos, a gestão da educação e da escola em particular, obrigando o Estado — financeiramente fragilizado — a ceder a pressões externas na concepção de políticas internas, a descentralizar sua responsabilidade na educação pública. Lendo estudos de Paiva (1990), referidos por Costa (in Gentili, org.), percebe-se que a educação, no País, na década de 1990, depois de 1992 (já em contexto capitalista) passou, de certo modo, a atender à formação da mão de obra, deixando transparecer: tendência a desqualificá-la progressivamente, em termos absolutos e relativos; tendência à sua re-qualificação média, num processo em marcha; e tendência a uma maior qualificação de uma pequena parte da força de trabalho enquanto a maioria é excluída desse processo, portanto tendência a uma polarização das qualificações (2005, p.56).

Presentemente, no país, as tendências políticas anunciam que a extensão da rede escolar se apoiará na descentralização e privatização de escolas. Ainda que se vivam momentos de expansão da rede escolar e ensino básico relativamente gratuito, parece não existir capacidade financeira para provimento da educação escolar (e mesmo para manter serviços sociais, como a saúde e transporte público). No actual quadro sócio-económico — a demanda do mercado faz com que cada vez mais se evidencie a distinção de escolas públicas (académicas ou técnicas), abertas para todos, e privadas e confessionais para uns (e com vantagem relativa para poucos alunos) — pode-se dizer que o sistema de educação no país é ainda gerador de exclusão social de muitos, e que ele se ajusta ao que diz Frigotto (2005)

Vale ressaltar que não é causal o processo atual de abandono (...) da democratização e da igualdade no campo social e educacional (...) o princípio fundamental é a liberdade do mercado, pois este [é o] único justiceiro que premia, de acordo com o esforço individual, os mais capazes e aptos (p.88).

Tal como acontece em diversas partes do mundo, a educação passou a ser pensada numa perspectiva economicista, pela qual se conforma a teoria de capital humano. A escola, nesse quadro, parece assumir-se como ‘redentora’ para problemas centrais: a ela compete, para ‘salvamento’ de cidadãos, harmonizar as demandas da modernização do mercado e do sector privado — estes últimos emblemas da eficiência na competição — com o progresso social.

Apesar de se falar com frequência na democratização do ensino, o professor continua desobrigado de participar na elaboração das políticas e programas educacionais públicos; apenas se promove o seu treinamento para o exercício da profissão, o que o torna simples receptor e executor passivo dos mesmos. Professores (e por extensão alunos) são simples objectos sociais de tais políticas e programas. Por outro lado, a massificação da escolarização e a igualdade no acesso não significam cumprimento dos objectivos educacionais face aos objectivos sociais da escola: nem todos nela ingressam, nem todos têm sucesso e, a maior parte dos que obtêm certificado escolar não se ajusta às perspectivas sociais de desenvolvimento.

Estas dificuldades — reflexo da limitada capacidade financeira e administrativa da entidade tutelar, o Ministério da Educação, e sobretudo consequência do projecto neoliberal que, de acordo com Máximo Dias, vai deixando o país economicamente falido, com empresas falidas, uma massa trabalhadora falida, um elevado nível de desemprego e salários que, senão adiados, em atraso, com o povo na penúria, porque o governo tem dificuldades em resolver questões de segurança, saúde e emprego, o que gera crise de identidade e de moral; e, a agravar a situação, o flagelo do HIV/SIDA (in Jornal Savana, 8/2/2002, p.11) — afectam de forma muito particular as crianças localizadas nas periferias dos centros urbanos e zonas rurais, elas próprias marginalizadas. Nessas zonas a maioria de alunos mais necessitados não dispõe, sequer, de material básico escolar, a própria escola é, em muitos casos, tão rústica como a habitação do aluno.

Na sequência do que vem sendo mencionado, podem ser apontados, como estando na origem do fracasso escolar: as diferenças entre crianças dos centros urbanos e crianças das zonas peri-urbanas e rurais. Nestes espaços as crianças não têm a pré-escola para se iniciarem na aprendizagem da língua portuguesa; se ingressam na escola, elas recebem, de professores recrutados e inexperientes lições em salas superlotadas, sentadas no chão. Muitas só chegam à escola após uma longa caminhada, o que pouco contribui para a aprendizagem. O professor dispõe de pouca ou nenhuma possibilidade de preparar actividades adequadas às necessidades das crianças de acordo com as suas diferenças: os programas de ensino e os métodos da escola são pouco ou nada relevantes para a cultura dos alunos. O professor constitui a única fonte de informação. Contrariamente aos alunos das escolas urbanas, alunos das zonas rurais obtêm resultados baixos em leitura, compreensão de texto, escrita e operações numéricas básicas (as habilidades de leitura e escrita das crianças não satisfazem o exigido pelo currículo); a maioria dos alunos não tem apoio dos pais em lições de casa; a baixa renda familiar, o analfabetismo ou o baixo nível de escolaridade dos pais limitam a responsabilidade dos mesmos na educação dos filhos. As escolas primárias não têm bibliotecas e professores não têm como enfatizar a importância de livros e a necessidade de leitura.

No ensino básico, os programas são, desde 2004, ano da introdução do novo currículo escolar, diferenciados, estabelecendo ensino só em língua portuguesa, na cidade; nas zonas rurais, nas duas primeiras classes, ensino em língua nativa (africana) do aluno. A maioria das crianças usa línguas diferentes, na escola e em sua casa.

No geral, embora as metodologias de ensino e até de avaliação passem por alterações, e embora as escolas se equipem com recursos didácticos, os resultados pedagógicos da escola continuam relativamente baixos. Isso revela que há desfasamento nas relações pedagógicas no seio da escola.

Em síntese, o fracasso escolar é condicionado por factores relacionados com a falta de produtividade do sistema, porque a escola só se prepara para homogeneizar, sem se habilitar para gerir a heterogeneidade dos seus alunos; enquanto isso, outros factores concorrem para a degradação permanente e massiva da qualidade do ensino básico: a expansão da rede escolar, para a qual ainda não existem professores formados; os rácios alunos/professor excessivos para professores subqualificados, na sua maioria sobrecarregados com turnos de aulas numa situação em que infra-estruturas e condições pedagógicas são insuficientes.

Nas zonas rurais, as crianças preparam-se para a vida desde cedo: no ambiente familiar são treinadas em actividades domésticas, e assumem responsabilidades. Por meio da prática social, interagindo em actividades com outras crianças, com jovens e adultos, participando em formas tradicionais de educação, as

crianças aprendem. É como Palme, M. (1992, pp. 42-43) descreve, ao mostrar a limitação da escola formal, como agência educacional:

Crianças rurais viviam num mundo dominado pelos ciclos e [pelas] necessidades da agricultura. O trabalho, a educação familiar, as cerimónias religiosas, a iniciação e outros rituais, e muitas vezes agências educacionais semi-institucionalizadas tal como as escolas corânicas educavam as crianças e preparavam-nas para o futuro (...). Para os poucos que eram bem sucedidos na escola, a educação formal continuava a ser alternativa. Para todos os outros, deixar a escola não era um acontecimento dramático. O seu futuro era bem preparado e a sua participação em actividades importantes, muito necessitada. Ir à escola significava de certa forma prolongar o estado de infância (...). Ser capaz de ler e escrever, o objectivo mais básico na educação formal, não é um valor óbvio nas sociedades rurais onde as crianças não só podem sobreviver sem essa competência, mas também pouco ou nenhum uso fazem dela já que pouco há para se ler e escrever.

E como a escola não pode dar aos diferentes alunos possibilidades culturais iguais, a criança facilmente se ausenta da escola, para realizar tarefas extra-escolares, e cedo entra na vida de adultos, sobretudo após sua passagem pelos ritos de iniciação – nos quais se ensina à criança a mitologia, os contos e lendas, a história regional, a arte de falar em contextos formais, a canção, a interpretação das danças, a medicina verde, a moral, a higiene, o comportamento em casa, no trabalho, nas relações sociais e valores sociais como solidariedade, ajuda mútua e cooperação. Depois da passagem por essa escola tradicional, a comunidade assume o amadurecimento da criança. Nessas regiões, porque os meios de comunicação escrita não existem, a oralidade é a forma tradicional comum de transmissão do acervo histórico-cultural acumulado pelas etnias. Os jovens, comunicando com outros membros da comunidade, adquirem e geram novos saberes fundamentais com que solucionam problemas na colectividade; eles tornam-se, assim, sujeitos em contínua preparação para a vida, desenvolvendo a sua personalidade e cultura.

A escola que se criou, homogênea, nunca se preparou para efectivar um ensino que não colidisse com o conhecimento que o aluno tem de sua comunidade e do mundo, limitando-se a impor conhecimentos geralmente distantes ou pouco relacionados com os conhecimentos que são do domínio de sua comunidade. Estabelecendo um paralelo com a aprendizagem de língua, pode-se dizer que é difícil o aluno, em classes dos ciclos escolares iniciais, aprender a língua através de procedimentos diferentes daqueles que o habilitaram a aprender a sua língua materna, aprendizagem baseada na interacção e na prática social da língua.

A escolarização da criança é, desde 2004, pelos programas escolares básicos, referida como “ensino básico”, como que restrito ao conhecimento impresso e a atitudes, no sentido de o futuro trabalhador adquirir algum tipo de saber, um mínimo necessário de instrução para poder produzir no contexto de uma especialidade profissional; “saber relativo ao conjunto que já não mais lhe pertence” (Saviani, 2003, p.76), e não como “educação básica”, mais abrangente e profunda, como marca específica da formação da personalidade, propiciada, segundo Golias (1999, p.13), pela aquisição de conhecimentos básicos, pelo

desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias, fundamentais para a continuação de estudos noutros níveis de ensino.

A escola, de uma forma geral, sempre se dedicou à formação intelectual, baseada na transmissão do conhecimento sistematizado e acabado, preche de nomenclaturas, classificações, fórmulas e definições. Esse conhecimento, tão vasto e tão geral, parece apontar desde o início da escolarização que se prepara a criança para a actividade escriturária, ou seja, burocrática. Só que, a criança que não demonstra possuir habilidades para a ‘memorização’ dos conteúdos transmitidos é excluída. E assim, grande parte de jovens que sai da escola, antes e mesmo depois de concluída a 4ª / 5ª classe do Sistema Nacional de Educação, manifesta inabilidade para realizar alguma tarefa social prestigiada (além da actividade produtiva familiar) diferente da de negócio de rua. É como se a educação formal pretendesse ter a criança na escola para mantê-la no estado infantil para o resto de sua vida. E isto foi sempre consentido, porque, como Saviani (2003) diz:

A educação escolar é simplesmente a educação [como se esta fosse a única que forma os múltiplos aspectos da personalidade do homem]; já as outras modalidades são sempre definidas pela via negativa. Referimo-nos a elas através de denominações como educação não-escolar, não-formal, informal, extra-escolar (p. 98).

Nesse contexto, quem volta para viver na sua aldeia, por impossibilidade de continuar na escola após algumas retenções, ou após terminar um nível básico, demonstra que não mais é capaz de realizar, com eficiência, trabalhos rotineiros de sua comunidade.

Dadas estas condições, e acreditando, como Saviani (2003, p.69) que “o povo não está interessado na desescolarização, ao contrário, ele reivindica o acesso [dos seus filhos] às escolas”, não assumo o fracasso escolar como estando nas crianças, nos alunos e até mesmo na sua família, e não acredito que ele se localiza essencialmente no professor ou na escola, mas na própria política que o País se vê obrigado a adoptar que impõe certa concepção de currículo — esse mediador entre a Política Nacional de Educação e os interesses populares. A própria formação dos professores passa por condições de produção de conhecimento que não alcançam os objetivos de emancipação e de inserção das crianças e jovens nos objectivos educacionais definidos. E mais, a própria língua portuguesa que, contraditoriamente, tendo possibilitado a libertação do povo moçambicano, e hoje é a língua oficial, está a assumir-se como factor de exclusão da larga maioria do povo, na lógica do fracasso escolar, dos processos de re/construção do País.

Como se pode verificar nas considerações aqui referidas, o fracasso escolar das crianças dá-se nas condições concretas de vida social e de ensino da própria Língua Portuguesa. Ao referir condições concretas de vida social, trago à consideração, de forma breve, a questão inerente às relações sociais que, na perspectiva de Vigotski (1929/2000), retomando Marx e Engels, são determinadas pelo modo de produção de uma certa formação social e que, não sendo algo natural e ideologicamente neutro, aqueles que

detêm o poder na sociedade as determinam. Pino (2000), tomando o Manuscrito de Vigotski para análise, no que se refere às categorias de social e cultural, considera que as relações sociais determinadas pelo modo de produção da sociedade, pelas posições sociais e papéis a elas associados se configuram na sociedade, a qual envolve, de forma interdependente, dimensões políticas e económicas, por um lado, e, por outro, as relações pessoais entre indivíduos concretos, nas quais pelo ‘outro’ o ‘eu’, membro de um grupo sócio-cultural, se constitui como ser social dotado de subjectividade própria.

TERCEIRA PARTE

3 – MAPEAMENTO DA PESQUISA

3.1 – O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Em primeiro lugar, um breve olhar sobre o *locus* da pesquisa, a Província de Nampula, situada no Norte de Moçambique, uma das províncias mais populosas do País, com cerca de 2.975. 747 de habitantes. Deste número, cerca de 743.638 reside na área urbana e peri-urbana, enquanto os outros 2.232.109, correspondentes a 75%, povoam as zonas rurais. A distribuição da população por áreas de residência tem suas implicações na taxa educativa, pois sendo a taxa bruta total de analfabetismo de cerca de 71,7% (56,7% entre os homens e 85,9% entre as mulheres), a maior taxa é referida em relação à população rural: 79,1%, enquanto a da população urbana e peri-urbana é de 49,9%. As mulheres rurais são as que maior taxa de analfabetismo comportam: 91,7% (dados do Centro de Formação de Quadros de Alfabetização e Educação de Adultos – Nampula, 2000).

A agricultura (produção de mapira, mandioca, amendoim, arroz, feijão, caju e algodão), a pecuária (criação de gado bovino e caprino), a mineração, a indústria de cimento e cerâmica, e a indústria avícola, a extracção de sal; o turismo e o comércio informal constituem a base económica da província.

As populações de Nampula falam as línguas Emakuwa, língua da maioria da população da província, e Ekoti, no interior e no litoral, respectivamente; e professam, por comunidades, as religiões tradicional africana, cristã, islâmica e hindu. As taxas de analfabetismo referidas nas estatísticas oficiais abrangem também aos que, lendo e escrevendo árabe, não falam e não escrevem em português. Nas zonas rurais, a maior parte da população é monolíngue, falante de uma língua bantu. Apenas agricultores, comerciantes e funcionários públicos recorrem ao uso da língua portuguesa.

A percentagem da população analfabeta ao nível do País varia à medida que ela é analisada de Sul a Norte. Desse modo, a taxa de analfabetismo oscila de 15%, na Cidade de Maputo (capital do país, no sul), a 75% em Cabo Delgado, no norte, num contexto em que a taxa média nacional é estimada em 65% da população adulta (PNUD, 2000, pp. 52-53). Este desequilíbrio, que tem origem no projecto de colonização (de que já se fez referência em páginas anteriores), revela alguma desigualdade de oportunidades de aprendizagem, e hoje fertiliza a exclusão da maioria de moçambicanos. Machili (1999, p.109) aponta, dentre outros, como factores dessa exclusão: o regionalismo funcional da herança colonial; a herança das elites instruídas nos executivos centrais e periféricos; o erro etno-antropológico na execução das actividades programáticas; e a fragilidade epistemológica dos actores na educação.

Dados de 2003 indicam que Nampula possuía ao nível do ensino primário do 1º grau 1.404 escolas, 444.645 alunos e 7.017 professores, e, no ensino primário do 2º grau, 118 escolas, 45.434 alunos e 1.243 professores (MINED). Porém, a rede escolar na província não absorve cerca de 25% de crianças em idade

escolar. Ao nível das escolas, persistem os regimes de aulas em dois ou três turnos, com rácios alunos/professor elevados.

Perante uma situação em que pais se esforçam em ter seus filhos na escola, porque acreditam que através dela eles terão uma vida melhor, a expansão da rede escolar não beneficia a todas as crianças na província e no país: há falta de professores. Enquanto essa situação prevalece, a expansão possível do ensino, em cada província, tem sido assegurada por professores formados (em número ainda insuficiente) e por professores não formados, recrutados a cada ano em números muito expressivos.

No âmbito de acções que visam o ‘alívio das populações à pobreza’, o MINED estabeleceu que o sector da Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) e o do Ensino Não Formal (ENF), em parceria com a sociedade civil, as ONGs e Confissões Religiosas, promovam o acesso à educação básica para jovens e adultos, observando a equidade de género e respeito à diversidade linguística. O sector de AEA, não tendo educadores suficientes para cobrir as necessidades da província, emprega também educadores sem nenhuma formação para alfabetizar jovens ou adultos; as ONGs e Confissões Religiosas envolvidas na Educação de Adultos/ Ensino Não Formal (EA/ENF) gerenciam seus próprios programas (sem coordenação efectiva com as Direcções Distritais de Educação ou com a Direcção Provincial de Educação).

A Província conta com dois centros de formação de professores primários do 1º grau, o CFPP de Marere, que forma professores primários desde 1946, o Centro de Formação de Professores do Futuro, da ADPP, em Nacala-Porto, fundado em 1997; com um IMAP (Instituto do Magistério Primário) que forma professores para o Ensino Primário do 2º grau e com o Centro de Formação de Quadros de Alfabetização e Educação de Adultos (CFQAEA), que forma alfabetizadores e educadores de adultos.

3.2 – O PERCURSO METODOLÓGICO

Quanto à formação de professores primários, a Província de Nampula conta com a importante colaboração do Centro de Formação de Professores Primários de Marere e da Escola de Professores do Futuro, da ADPP, em Nacala. Escolhi estas duas instituições de formação de professores por serem aquelas que formam professores que lidam com crianças desde as primeiras classes do ensino primário, portanto do EP1; por outro lado, nesse ramo, são os únicos centros na Província de Nampula.

O que mobiliza o pesquisador, ou melhor, o objecto de estudo do presente trabalho é a questão **como é formado o professor primário, o responsável pela aquisição da leitura e escrita dos alunos, no contexto multilingue (plurilingue)** – o que impõe outras questões derivadas para a composição da análise.

Procedimentos:

Primeiramente foram seleccionados, para visita, entrevista e resposta a questionários, dois centros de formação de professores, um da rede particular e outro da rede pública, ambos localizados na Província de Nampula, na Zona Norte de Moçambique. As entrevistas estenderam-se a dois professores formadores, três formandos e a dois professores em exercício em escolas do ensino primário. Devido à distância entre o Brasil e Moçambique, foram aplicados alguns questionários que abarcaram dois formadores e oito formandos da Escola de Professores do Futuro de Nacala-Porto e cinco professores na respectiva escola anexa; quatro formadores, cinco formandos e seis professores em exercício na escola anexa ao CFPP de Marere. Portanto, seis formadores da área de língua portuguesa, treze formandos e onze professores na especialidade de português responderam aos inquéritos.

Num segundo momento fez-se a selecção, organização, leitura e destaque de documentos oficiais (de 1983 a 2003): O Sistema Nacional de Educação, Lei nº 4/83, projecto concebido para pôr a educação ao serviço das massas populares, identificada com a cultura nacional e com uma escola que, inserida na comunidade, estaria ligada à produção, rompendo, desse modo, ‘definitivamente’ com a educação de inspiração colonial e burguesa e assim formar o ‘homem moçambicano’ patriota convicto e trabalhador consciente (SNE, 1985:5); a Lei nº 6/92, que reajusta o quadro geral do SNE, para adequar as disposições da Lei 4/83 às condições sociais e económicas actuais do país, do ponto de vista pedagógico e organizativo; a Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação, que é a política nacional de educação para assegurar a democratização do acesso da população à educação formal com qualidade; o Plano Estratégico de Educação 1999-2003, que baseado na ‘inclusão e participação’ prioriza, na sua visão, três objectivos principais: **a.** aumentar o acesso às oportunidades educativas para todos, em todos os níveis do SNE; **b.** manter e aumentar a qualidade da educação; e **c.** desenvolver um quadro institucional e financeiro capaz de sustentar escolas e alunos do país; Programas do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos); Programa de Português – Especialidade de Português (da Escola de Professores do Futuro, ADPP); Programa de Língua Portuguesa para o CFPP de Marrere (1983); Programa de Ensino de Língua Portuguesa – Projecto Osuwela (Março de 1999); Plano de Estudo do Curso de Formação de Professores do Primeiro Grau do Ensino Básico – Curso de 7ª + 2 + 1 (1999); Livros do Aluno – Língua Portuguesa (1ª, 3ª e 6ª classes, 2003) e Livros I e II da Língua Emakuwa, Educação Bilingüe;

Em seguida, procedeu-se à organização, por núcleos temáticos, das informações obtidas em entrevistas e questionários;

E, finalmente, análise teórico-metodológica dos documentos e dos registos recolhidos directamente dos formadores, professores e formandos.

3.3 – OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS INFORMAÇÕES

Nesta parte do trabalho apresento, por núcleos temáticos, as respostas obtidas dos questionários e que constituem o material de análise. Os sujeitos da pesquisa – aqui considerados avaliadores do processo de formação – são os agentes de formação: por um lado, os formadores e formandos e, por outro lado, os professores em exercício nas escolas anexas aos dois centros. Nas respostas ao inquérito, eles revelam suas reflexões em relação às suas próprias práticas pedagógicas. Primeiro apresento o que relatam os formadores dos futuros professores, que ministram aulas nos CFPPs, quanto às dificuldades que enfrentam no processo de formação e o que visualizam como propostas para a melhoria do seu trabalho; em seguida, o que relatam os futuros professores e os professores em exercício na escola anexa. O que é comum aos três segmentos inquiridos é apresentado em simultâneo, no mesmo item. Assim, passo, primeiro, a indicar os dados colhidos dos informantes¹.

1 – Formadores ou Instrutores e professores de escolas anexas

Consideram-se formadores ou instrutores os docentes que, trabalhando nos CFPPs, formam professores para o ensino básico. Estes são geralmente indicados para essa função com base na sua experiência como professores, após uma formação inicial.

Os professores aqui referidos são os que dão aulas nas escolas primárias contíguas aos centros de formação, onde os formandos realizam práticas pedagógicas, que antecedem ao estágio pedagógico.

O que relatam seis formadores/instrutores e onze professores de escolas anexas

Anos de experiência profissional

Os anos de experiência dos formadores que responderam ao questionário variam entre um, três, cinco, onze, dezanove e vinte e três anos.

¹ Não será estabelecida qualquer distinção dos informantes relativamente ao *locus* de trabalho, aos centros de formação e escolas anexas.

Os onze professores das duas escolas anexas aos centros inquiridos têm um tempo de experiência profissional que varia de oito meses a trinta e quatro anos, e leccionam da primeira à quinta classes do EP1 (Ensino Primário do Primeiro Grau).

Material didáctico usado para preparar as aulas

Os formadores preparam as aulas com recurso aos manuais de consulta do professor, programas de ensino, livro do aluno (livro didáctico), gramáticas (de vários autores), dicionários, textos de apoio, livros de leitura da 7ª à 10ª classes. Todos os formadores, exceptuando dois, referem-se ao recurso às gramáticas.

Os professores das escolas anexas apoiam-se no programa de ensino, no manual do professor, em gramáticas, dicionários, sebtas, mapas, fotografias, cartazes, no livro do aluno e em outros materiais didácticos.

Como os formadores/instrutores avaliam esse material

O material existente serve de suporte na preparação de aulas, mas é escasso e de difícil aquisição; faltam livros didácticos e textos para os vários conteúdos do programa de ensino. Além de insuficiente, o material em uso é ‘desajustado aos objectivos de formação de professores para o EPI’ e ‘não é muito convidativo’. Apenas três formadores se referem à sua relevância, considerando-o ‘bom’.

Material de apoio elaborado pelos formadores

Para as metodologias de português, além do material didáctico de base para preparar aulas, os formadores elaboram material de apoio: textos, cartões com letras do alfabeto ou com desenhos correspondentes às unidades temáticas.

Dificuldades dos formandos e dos alunos das escolas anexas quanto à

Leitura: Os educandos têm muitas dificuldades na leitura de texto: ela é hesitante, com pronúncia influenciada pela língua materna. Consequentemente têm dificuldade na interpretação de texto. Por terem pouco tempo de práticas de leitura, revelam muitas dificuldades de compreensão de texto, pois os pressupostos [requisitos] que trazem [do ensino geral] são muito fracos. Isto se reflecte nas [poucas] aulas de leitura e interpretação e nos testes; os formandos têm muita limitação vocabular; dificuldades na classificação morfológica das palavras e na conjugação verbal.

Na escola anexa, quanto à leitura, as dificuldades manifestam-se na entoação em relação aos sinais de pontuação; os alunos não conseguem ler porque usam demasiadamente a língua materna [nativa]; uns fazem leitura soletrada, outros simplesmente não lêem porque não conhecem o abecedário (na 3ª classe!).

Por causa desses problemas e por falta de capacidade de expressão [na língua portuguesa], alguns são tímidos e receiam ler oralmente textos.

Oralidade: Porque o domínio do vocabulário básico é fraco, têm dificuldades em dialogar, em explicar o texto depois de lido, em identificar as personagens principais e secundárias, acções principais; nas suas falas, nota-se às vezes, a tradução directa da língua materna para a língua portuguesa.

Na escola anexa, os alunos têm vergonha de falar em português, porque não pronunciam correctamente as palavras [por influência da língua materna, nativa] e não sabem formular frases [de acordo com a norma padrão]; usam frases incompletas e palavras incorrectas; usam inadequadamente os tempos verbais; preferem falar a língua materna, nas aulas e nos intervalos; não se interessam pela matéria que o professor dá; na primeira classe, os alunos manifestam poucas dificuldades na oralidade quando se lhes apresenta uma imagem, porque as interpretam de memória [os discursos correspondentes às imagens são memorizados].

Escrita: Os formandos revelam dificuldades na elaboração de pequenos textos, pois escrevem sem concordância dos diferentes elementos da frase e com discordância [falta de coerência] das ideias; escrevem um texto sem obedecer à estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão; cometem erros ortográficos e usam incorrectamente as letras do alfabeto [usam indistintamente maiúsculas e minúsculas].

Em relação às crianças da escola anexa, frequentes erros ortográficos; frases sem pontuação; e, por não conhecerem o abecedário, têm dificuldade de representar os sons; têm pouca motricidade para a escrita.

Causas dessas dificuldades na

Leitura: Falta de leitura de vários documentos como revistas, jornais, obras literárias e não literárias; fraca preparação nas primeiras classes; poucas sessões de prática de leitura durante a formação; falta de livros de leitura apropriados aos objectivos da formação; [portanto], os formandos não estão familiarizados com a leitura.

Os professores da escola anexa referem ‘negligências’ nas classes iniciais: o aluno transita de classe sem ter o mínimo [de pré-requisitos] para prosseguir nas classes subsequentes; falta de acompanhamento adequado; falta de estudo em casa; uso constante da língua materna e desinteresse no aperfeiçoamento da leitura, havendo alunos que não sabem, definitivamente, ler.

Oralidade: Os formandos não utilizam a língua portuguesa em conversas formais e não formais durante o período lectivo; revelam ter fraco domínio do vocabulário indispensável à construção da mensagem oral; há

falta de sessões de debate orientado para treinamento da eloquência; e falta de exercícios que permitam o domínio da oralidade tais como, ler imagens, interpretar [textos], relacionar, contar pequenas histórias, dramatizar factos simples, etc.

As crianças não têm acesso [contacto com a] à língua portuguesa nas primeiras etapas da vida; a maior exposição da criança à língua materna [africana], dificulta sua expressão oral na língua portuguesa.

Escrita: Há fraco treino na construção de frases simples; falta de elaboração de mensagens tais como, avisos, convocatórias para reuniões de turma, actas de reuniões de grupo e de turma, e de relatórios de actividades realizadas; o domínio das regras de redacção de diferentes tipos de textos é fraco: há ausência de [actividades de] redacção no horário escolar.

Na escrita, as causas das dificuldades dos alunos traduzem-se na falta de memorização e aplicação de exercícios; falta de muitas cópias — na escola e em casa; desatenção à explicação do professor e pouco esforço na realização de exercícios marcados para casa; os alunos não conhecem a escrita de todos os sons/letras.

Os professores das escolas anexas apontam dificuldades ao orientar os alunos na

Leitura: Falta de material (livros de leitura); os alunos lêem palavra por palavra, e, o professor, ao explicar o significado de cada palavra, quando necessário, apoia-se na língua materna dos alunos [língua africana]; os alunos só conseguem ler quando repetem a leitura do professor; há dificuldades em captar a atenção da turma durante a leitura; nas aulas, os esforços se centram no ensino de conteúdos previstos [no programa e livro do aluno] para as 1^a, 2^a, 3^a e 4^a classes, porque na 5^a classe os alunos não conseguem discernir — o que compromete [em termos de cumprimento] o programa da 5^a classe [portanto, os objectivos previstos para o primeiro grau do ensino primário].

Oralidade: Os alunos não falam livremente [espontaneamente], por falta de conhecimento da língua portuguesa; muitas vezes os alunos não correspondem, não respondem às perguntas, não falam [não participam na aula]. Isso exige muito esforço da parte do professor para ‘arrancar’ o aluno do silêncio. Os alunos estão mais habituados a falar a língua materna local; o professor não sabe como corrigir o aluno sem inibi-lo.

Escrita: Os professores enfrentam dificuldades quando os alunos não conseguem diferenciar, sozinhos, as letras t/d, p/b, g/c, e quando os alunos têm dificuldades de copiar apontamentos, do livro ou do quadro preto.

E eles concluem: “É difícil um professor trabalhar, pela primeira vez ou não, com alunos que entram pela primeira vez ou não na escola, e que pela primeira vez ouvem falar a língua portuguesa”.

O que os formandos/instruendos dizem quanto às aulas de Português nas escolas anexas

Durante a formação, os instruendos de cada CFPP realizam suas práticas pedagógicas na escola anexa ao centro. A escola anexa lecciona da 1ª à 5ª classes. No decurso de suas práticas pedagógicas os formandos notam que nas aulas de português, relativamente

À leitura: Os alunos, sobretudo os das primeiras duas classes, têm dificuldades: não sabem ler e não sabem colocar as suas dificuldades; o maior número de alunos não conhece [fala] a língua portuguesa: ingressa na escola falando só a língua local; em consequência, fraca compreensão [do que lêem] devida ao uso frequente da língua materna, e falta de vocabulário básico (o que é revelado no momento da interpretação duma narração ou na explicação de um conteúdo); não existe relação entre o tema do texto e realidade vivida; e não se consegue terminar a leitura de texto, porque, enquanto uns lêem, outros brincam; os alunos têm dificuldades na pronúncia das palavras durante a leitura;

À oralidade: Os alunos não dominam a língua portuguesa. Resultado: não conseguem dizer o que sabem; revelam dificuldades na pronúncia, na conjugação de verbos [adequação de tempos verbais]; dificuldades em nomear alguns objectos; dificuldades em articular certos sons; erros de concordância em número e gênero na frase; falta de expressão [em português] entre alunos e, de igual modo, falta de expressão entre alunos e professor/es.

À escrita: Há muitas dificuldades na divisão silábica; na ortografia das palavras (muitos erros ortográficos no ditado); na redacção, não há valorização de sinais de pontuação, há má conjugação de verbos [inadequação dos tempos verbais]; e formulação incorrecta de frases; as crianças têm dificuldades na elaboração de um recado, de um bilhete, etc. Os formandos observam também que os professores, em particular os contratados, têm dificuldades na ortografia.

Outras questões para a reflexão dos formadores:

Contribuição da disciplina de português na abordagem de outras disciplinas

Uma vez que a língua portuguesa é o meio de ensino das disciplinas curriculares da formação, ela ajuda a abordar diferentes temas das outras disciplinas ministradas no curso por outros professores, como meio de integração; e facilita ao futuro professor apreender os conteúdos das disciplinas que vai leccionar.

Pressupostos dos formadores sobre os formandos

Os formandos têm fraca preparação no ensino geral. Por isso, o nível académico com que entram nos CFPPs é fraco [baixo]. Isso faz com que enfrentem muitas dificuldades. Sendo fracos [desde a preparação

de base], saem da instituição de formação ainda com muitas dificuldades. Eles precisam de muito esforço para vencerem como bons professores. (Apenas um formador considera que os formandos obtêm formação adequada para a função docente).

Propostas para o curso melhorar em relação

Ao programa de ensino da língua portuguesa: Criação de condições, no tocante ao material, para a disciplina de português: textos de apoio, livros de leitura, brochuras de textos literários, dicionários, gramáticas, manuais de consulta; reformulação dos programas, pois os que estão em uso são antigos, alguns conteúdos precisam de reajustamento, para se adequarem ao momento, aos anseios da comunidade e ao novo currículo; que haja integração clara de aulas de leitura e interpretação, de ortografia e redacção, em vez de simplesmente figurar 'Língua Portuguesa' no horário lectivo; que, durante as aulas, os professores sejam mais exigentes na leitura, propondo cópias para superar alguns erros ortográficos. O programa [de formação] não deve limitar-se ao nível da sétima classe [para ingresso], uma vez que se trata de futuros professores. Que haja formação contínua dos formadores, extensiva tanto aos professores da escola anexa ao CFPP como aos professores de outras escolas em geral, na área de língua portuguesa e respectiva metodologia de ensino. A selecção de candidatos ao curso deve ser rigorosa na época dos exames de admissão.

À metodologia de ensino do português: Necessidade de formulação de objectivos para o ensino de metodologia de ensino da LP, sem deixar de lado a criação de condições relativas ao material: uma bibliografia em quantidade suficiente e adequada à didáctica da LP para os CFPPs, consoante os conteúdos programáticos, para que não sejam usados os livros do aluno como único material do formando na sala de aulas.

2 – Formandos ou Instruendos

São considerados formandos os que tendo sido aprovados em exames de admissão frequentam cursos de formação de professores nos CFPPs. Os treze formandos (nove homens e quatro mulheres) que responderam ao questionário, exceptuando dois, são naturais da Província de Nampula. Suas idades variam de vinte a quarenta e três anos, e suas habilitações escolares são a sexta classe, no CFPP de Marere e a décima classe (na Escola de Professores do Futuro de Nacala-Porto).

O que relatam os formandos dos dois centros a respeito da própria formação, face ao compromisso que assumirão:

O que os leva a (querer) ser professores

Cada formando apresenta alguma motivação para ser professor. De forma geral, consideram importante ser professor para: aumentar conhecimentos científicos e metodológicos pela troca de experiências; servir a nação; transmitir conhecimentos científicos a novas gerações e aos necessitados; e combater o analfabetismo no país, causa da pobreza absoluta.

Suas dificuldades na disciplina de português

As dificuldades dos formandos são diversas: falta de domínio de conteúdos, por exemplo, conjugação de verbos em diferentes tempos verbais; leitura fluente/correcta e compreensão de textos; distinção das conjunções; transformação do discurso directo para o indirecto e processo inverso.

Causas dessas dificuldades

As dificuldades apontadas devem-se à falta de professores de português e de material didáctico para aprofundar a matéria: livros, manuais de apoio, gramáticas, dicionários, prontuários da língua portuguesa, ou seja, deve-se à falta de biblioteca com esse material necessário para o ensino; as dificuldades são criadas pelo facto de a língua portuguesa não ser a língua materna [para a maioria dos formandos].

Dificuldades na disciplina de Metodologia de Ensino de Português

As dificuldades devem-se à falta de: domínio dos conteúdos desta disciplina, programas específicos, livros específicos para esta disciplina; e à ausência de textos de apoio aos professores de língua portuguesa sobre ‘evolução da LP’; têm dificuldades de planificação de aulas e de como ensinar a alunos da 1ª e 2ª classes (que passos seguir para a criança aprender).

Causas dessas dificuldades

Nas aulas desta disciplina, não se procede ao aperfeiçoamento da feitura e selecção de material didáctico para aulas, e as oportunidades de investigação são escassas.

Quanto à contribuição da disciplina de português, os formandos dizem que ela ajuda a ter domínio das disciplinas do curso e a investigar sobre as disciplinas que ensinarão quando professores.

Como os formandos caracterizam os alunos da escola anexa ao CFPP

As crianças que frequentam a escola anexa recebem a sua primeira educação na família, em condições difíceis, sem condições financeiras, mas eficaz. A maior parte dos alunos não tem apoio dos pais em tarefas escolares. Por falta desse acompanhamento, não conseguem enfrentar a escola. Depois da escola, passam a maior parte do dia com amigos vendo sessões de vídeo e praticando comércio informal, em busca de sobrevivência (para si e para a família), ou em actividades domésticas. Por outro lado, as dificuldades dessas crianças na escola têm a ver com o facto de pertencerem a ambientes [familiares] diferentes

(algumas são de famílias onde a nudez é notória). Portanto, cada criança apresenta características específicas.

Opiniões dos formandos quanto à introdução das línguas nacionais africanas no ensino básico

Vantagens do ensino em línguas africanas: Elas facilitarão a transmissão dos conhecimentos aos alunos; promoverão um rápido desenvolvimento da oralidade e escrita, e a participação activa dos alunos nas aulas; [favorecerão] melhor integração cultural no ensino e aprendizagem livre. As línguas nacionais vão permitir ao professor explicar alguns aspectos que os alunos não percebiam na língua portuguesa, com vantagem para as crianças com dificuldades de português.

Desvantagens: Apontam-se como desvantagens da introdução das línguas nacionais no ensino básico: a falta de uniformização de conteúdos; a necessidade de [os alunos] reverem todos os conteúdos do ano; constituirão sobrecarga horária e excesso de disciplinas; as línguas nacionais vão criar transtornos na aprendizagem dos alunos das zonas rurais, uma vez que se usam como recursos; haverá contrastes na aprendizagem; menor índice de fala da LP [pouca exposição à língua portuguesa]. Haverá desvantagem para a criança que vai aprender pela primeira vez a língua (e o professor poderá perder a paciência com esse tipo de criança); necessidade de formar professores específicos; colocação de professores em escolas segundo as línguas nacionais [as línguas maternas nativas dos professores]; pode exacerbar o regionalismo; alunos poderão usar a língua materna de modo a trazer implicações [pedagógicas] negativas.

QUARTA PARTE

4 – DIANTE DOS FACTOS, INDICAÇÕES TEÓRICAS DE MUDANÇA

4.1 – Indícios de concepções de língua e linguagem presentes no ensino e aprendizagem da língua portuguesa nos depoimentos dos informantes

Nesta parte do trabalho procura-se conferir algumas bases teóricas sobre Língua e Linguagem. Em seguida, no quadro dos relatos dos informantes são analisadas as concepções de língua e de linguagem que embasam a formação de professores primários e o currículo escolar para o Ensino Básico na disciplina de Português, articulando aspectos teóricos e análise das informações dos sujeitos da pesquisa, numa perspectiva que visa a compreender em que medida essas concepções contribuem para a revalorização da escola no ensino da língua portuguesa, sem perder de vista que os usuários da escola primária moçambicana são maioritariamente crianças das periferias urbanas e zonas rurais.

Trago para o trabalho referências à ‘historicidade’ da linguagem, do ‘sujeito’ e suas actividades linguísticas, e ao ‘contexto social’ das interacções verbais. Partindo da ideia de que “não é a gramática abstrata, mas a vida em comum que nos deu uma língua [e que] ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa” (Lombardo-Radice, 1919, p.172), tomarei, como bases teóricas, concepções de língua e de linguagem na perspectiva que objectivamente apontam para a) uma concepção de ensino que dê conta de que a produção de textos, orais e escritos, é ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua; b) uma concepção de texto não com sentido fixo e único, mas como uma das condições necessárias e fundamentais à produção de sentidos de leitura (Geraldi, 1997); e c) uma concepção de língua que não deve considerar, apenas, os saberes da disciplina gramatical, mas também os saberes sobre usos da língua; que o saber transmitido na aula de língua portuguesa não deve ser considerado como um objecto dado (Batista, 1997 e Bakhtin, 2004).

Portanto, a concepção que assumo de língua, linguagem e ensino e aprendizagem é: o ensino e aprendizagem da língua portuguesa — língua como processo e produto de um fazer sócio-cultural e histórico (e não como objecto dado e transparente) — não deve considerar apenas os saberes da disciplina gramatical, mas também os saberes sobre os usos da língua pelos seres humanos que a falam e escrevem, e linguagem como actividade de interacção sócio-comunicativa criadora de sentidos e conhecimentos, e constitutiva dos sujeitos que também a constituem.

A prática que orienta a formação linguística dos futuros professores.

A – Dos objectivos de aprendizagem

Importa mencionar que o CFPP de Marere segue um programa de ensino com objectivos definidos, diferentemente do programa da Escola de Professores do Futuro, que é uma lista de conteúdos gramaticais. Depreende-se, todavia, que os formadores devem desenvolver nos formandos conhecimentos linguísticos. Para isso, os objectivos gerais do curso na disciplina de português visam que o formando seja capaz de: 1. comunicar com correcção, aos níveis oral e escrito, em diferentes situações; 2. aplicar regras de organização e funcionamento da língua para aperfeiçoar o seu domínio de língua; 3. reconhecer que a língua materna (L1) tem influência na aprendizagem de uma língua segunda (L2); 4. explorar textos literários e não literários interpretando o seu conteúdo de forma crítica; 5. produzir, de forma autónoma e criativa, textos de natureza diversa expressando as suas ideias com clareza e sequência lógica.

De acordo com estes objectivos, o formando deve adquirir linguagem e conhecimentos sobre a língua que lhe permitirão descobrir a forma como a língua se organiza (estrutura da língua), como ela funciona (funcionamento da língua) e qual a sua utilidade (função da linguagem). Visam, portanto, a aperfeiçoar os comportamentos do formando na utilização da língua como meio de comunicação. Além da disciplina de português, o Centro ministra aulas de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, base teórica para as práticas pedagógicas. A disciplina aborda as diferentes técnicas ligadas à didáctica da língua portuguesa como língua segunda, a aula de português, o ensino e aprendizagem da língua oral, da leitura e da escrita, do vocabulário, da gramática, redacção, ortografia e avaliação. As práticas pedagógicas consistem na observação crítica da realização desses temas, e visam a habilitar o formando a reflectir sobre as metodologias de ensino da língua portuguesa, a planificar e orientar o processo de ensino e aprendizagem do português. Durante o curso, o formando é preparado para ensinar à criança a ler e interpretar mensagens gráficas e ideográficas, a comunicar oralmente e por escrito, com precisão e clareza, de acordo com o seu desenvolvimento mental. Todavia, os formandos referem dificuldades relativas a como planificar aulas para as classes iniciais, e como ensinar a alunos dessas classes.

B – Aos depoimentos dos informantes: a prática na formação de professores

Em relação à realidade turma do curso de formação e a turma da escola anexa aos CFPPs, os formadores, os formandos e professores referem dificuldades: na ‘leitura e compreensão’ de textos (na escola, muitos alunos não conhecem a língua portuguesa, e os textos não têm relação com a realidade do aluno); na ‘elaboração de pequenos textos’ orais e escritos (observam-se dificuldades de pronúncia e de expressão, e erros ortográficos); na ‘oralidade’, tendência de tradução da L1 para a L2, por fraco domínio do vocabulário (predominante nos alunos da escola anexa: as crianças preferem usar a L1 nas aulas e nos intervalos. A L1 é recurso para o professor explicar conceitos que os alunos não entendem em português); os alunos adquirem alguma habilidade para reproduzir oralmente o que memorizam da leitura/interpretação de imagens. A falta de tempo para abordar com profundidade a leitura, a escrita e a oralidade parece ser a causa principal.

Os envolvidos na formação de professores pensam ultrapassar essas dificuldades através de manuais de consulta, textos/livros de leitura, dicionários, gramáticas e prontuários da língua portuguesa; reformulação do programa, de modo a contemplar aulas de leitura e interpretação, ortografia e redacção; e formação contínua de formadores e professores de escolas primárias.

Uma breve análise da intercessão entre os pontos acima apontados permite constatar que entre objectivos de aprendizagem e os depoimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa há como que uma ruptura entre os objectivos definidos e os resultados: a aprendizagem da língua é profundamente afectada por dificuldades, tanto dos formandos como dos alunos da escola primária. Onde pode ser localizada a origem do problema? Provavelmente, os próprios formadores enfrentam dificuldades de trabalho com os programas se, a título indiciário, se avaliar a concepção de língua e de linguagem que orienta a formação de professores.

De acordo com o programa de português do curso de formação de professores, é importante o futuro professor adquirir o domínio explícito da gramática, para conhecer o ‘funcionamento da língua’. Para tanto, o ponto de partida proposto em relação ao ensino da língua portuguesa é o formando reconhecer a língua como código constituído de sinais e regras; e reconhecer a gramática como sistema de regras e a importância do seu conhecimento para a comunicação. Percebe-se que a aprendizagem sobre o ‘funcionamento da língua’ se baseia no re/conhecimento teórico da língua como código, constituído de sinais e regras, sendo a gramática um sistema de regras que incide sobre morfologia, relações semânticas entre as palavras, formas de tratamento e níveis de língua, funções da linguagem e figuras de estilo; e como formar a frase simples e complexa (coordenação e subordinação) e os tipos de discurso. Percebe-se que a gramática que o formando aprende tem muito a ver com a nomenclatura gramatical e a análise de frases declarativas em seus constituintes imediatos (GN + GV). É uma gramática com que se pretende que o formando retenha de memória definições semânticas (definições tradicionais das categorias de palavras), e atribuir às categorias definidas funções sintácticas. Como se faz a abordagem dessas regras? O extrato

seguinte pode exemplificar, “o formador isola partes do texto [que é escolhido em função de ele conter estruturas linguísticas que favoreçam a abordagem pretendida] ou frases que tenham interesse para a área gramatical a abordar e orienta a análise e interpretação das mesmas... [e] orienta a identificação e análise da sua estrutura, dando maior enfoque à área em estudo” (Programa de Ensino Língua Portuguesa, Projecto Osuwela, 1998, p.17). Os exercícios de aplicação são o ponto de partida para a sistematização do conteúdo. Nessa perspectiva de abordagem gramatical, a presença de texto/s nas aulas é muitas vezes pretexto para se trabalhar demoradamente regras da língua. Não se trabalha com os formandos sobre questões formais e funcionais, ou seja, não se aborda sobre variantes no uso linguístico; valoriza-se, pelo viés tradicional do ensino da gramática, apenas a norma, a língua da variedade padrão.

O ensino da gramática

A preparação do futuro professor para o ensino da língua portuguesa centra-se na abordagem científica da língua e linguagem, ou seja, há maior preocupação com o ensino da gramática, nos moldes acima referidos. Comparando o ensino da gramática nos CFPPs e escolas secundárias do ensino geral, observa-se que o futuro professor aprende a gramática nos mesmos moldes que orientam o ensino gramatical da escola secundária. O objectivo é que o formando termine o curso com uma habilitação escolar equivalente à que se atribui ao aluno do ensino secundário geral, a 10ª classe do SNE. (E porque também me refiro ao IMAP, importa, pois, dizer que nele não se ensina mais português, uma vez cumpridos os objectivos do ensino secundário, da 8ª à 10ª classes; apenas se ensina a didáctica do português). Isso redundante, geralmente, em ensino de uma gramática fragmentada e, sobretudo, descontextualizada sobre a língua; ensino de uma gramática votada à análise de frases soltas, sem sujeitos interlocutores, sem propósitos da textualidade, como diz Antunes “uma gramática da irrelevância [para quem usa a língua como língua materna, e, sobretudo, para quem tem de aprender essa língua como língua segunda], com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes” (2003, p. 31). Embora o programa de ensino da língua portuguesa, no CFPPs de Marere tenda a basear-se numa ‘gramática funcional’, não deixa de ser uma gramática prescritiva, isto é, uma gramática das regras da língua, desvinculada das regras sociais, dos usos reais da língua na comunicação oral ou escrita do quotidiano da comunidade/sociedade onde os alunos estão integrados. Por isso mesmo formadores e formandos apelam para as gramáticas teóricas sobre a língua, para os textos e livros de leitura, eventualmente preocupados com o cumprimento do programa, com o falar e escrever modelar, e com a avaliação. O professor é preparado para que na escola, instituição responsável pelo ensino e aprendizagem do bom uso da língua, incentive a explicitação da gramática desde o 1º ciclo do ensino primário, como o próprio programa de ensino para esse nível pode testemunhar:

“Embora o enfoque dos programas propostos esteja no conteúdo, pretende-se que no desenvolvimento das habilidades de ouvir e falar, ler e escrever, o professor verifique se cada aluno usa correctamente as estruturas fundamentais da língua; executa com acerto exercícios

gramaticais; compreende as relações morfológicas e sintáticas entre as palavras em frases; domina as regras de ortografia” (Programa do Ensino Básico, 1º Ciclo, pp16-17).

Num contexto sociolinguístico em que a língua portuguesa é língua segunda para a maioria, língua materna para uma população escolar urbana em crescimento, e também língua estrangeira, a avaliação do desempenho pedagógico do aluno desde as classes iniciais incide sobre as regras gramaticais explicitadas, através de exercícios gramaticais intensos, como se as crianças, apesar da diversidade sociolinguística, simplesmente não tivessem consciência da língua, ou melhor, como se não produzissem enunciados ‘certos’ na língua alvo. À escola é difícil ter em conta que é na interacção verbal que se desenvolve o domínio do bom uso da língua e da produção efectiva de textos, que a criança precisa de ouvir e, sobretudo, falar em resposta a enunciados anteriores, para refutar, confirmar, completar, basear-se neles, ou supô-los conhecidos e contar com eles Bakhtin, (2000, p. 316). Para a formação do professor, e para o aluno da escola primária, falar e escrever bem depende, necessária e explicitamente, de conhecimentos gramaticais estritamente estruturais, como se defende no Programa de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa,

“A restrição da competência linguística [domínio da pronúncia, gramática e do vocabulário] impede a realização integral da pessoa, isola [-a] da comunicação e limita o acesso ao conhecimento” (p. 10).

E embora se tenha consciência da existência de variados factores que condicionam diferenciações linguísticas dos que ingressam na escola, tais como a língua materna da maioria dos alunos (uma língua bantu), o tempo de exposição desses alunos à língua alvo, motivações para usar a língua, domínio de língua numa variedade não padrão, etc., nas aulas de português predomina a tensão entre o ‘certo’ e o ‘errado’, com ou sem consciência de que o ‘errado’, o ‘não modelar’ pode representar uma variante de uso. Dá-se pouco relevo à competência comunicativa que integra aquela, a competência sociolinguística (adequação do uso da linguagem ao dirigir-se às pessoas). Desse modo, o que a escola habitualmente considera ‘certo’ e ‘errado’ é relativo, apenas, à estrutura da língua.

As retenções de alunos na disciplina de português não se restringem a alunos das primeiras classes do ensino primário que pela primeira vez ouvem português na escola; abarca também as que já falam essa língua no seio familiar. As retenções iniciam nessas classes e continuam a manifestar-se nas classes subsequentes, mesmo com alunos que falam português na escola e em suas casas. Em larga medida, a variação linguística está na origem de reprovações na escola. Importa ressaltar que o português falado pela população moçambicana resulta de contactos que ela teve com a língua portuguesa durante o processo da colonização. Os que cumpriam a missão colonizadora eram oriundos de regiões e estratos sociais variados, e falavam diferentemente a língua portuguesa. Portanto, já do seu ponto de origem, a língua portuguesa é diferente. Bagno (2004) mostra que, na prática, para cada comunidade falante da língua não existe o ‘certo’ e o ‘errado’ linguisticamente, mas o ‘diferente’. Nesse sentido – e considerando a variação algo inerente à

língua, que reflecte as variações sociais – todas as variedades da língua têm o seu valor, veiculam de forma plena e perfeita a comunicação e estabelecem relação entre as pessoas que as falam; e a escola pode incentivar o uso de uma norma culta, mas sem preconceito, isto é, não de modo absoluto: afinal, todas as variedades têm regras variáveis, incluindo a própria variedade culta (p. 51).

O professor de língua portuguesa (e, sobretudo, o aprendiz) constantemente se pergunta sobre o que é ‘certo’ e ‘errado’. E para achar respostas a essas questões, ele se apoia em meios tradicionalmente indispensáveis: gramáticas e dicionários. Ora, o recurso persistente a esses instrumentos no ensino e aprendizagem da língua – particularmente para o caso em que não se produzem gramáticas nem dicionários moçambicanos e a variedade padrão é a europeia – “pode revelar uma concepção problemática do que seja realmente uma língua, tal como ela existe no mundo real, isto é, na sociedade complexa em que é falada”, Possenti (1996, p. 22). Ora, qualquer língua viva nunca é um sistema uniforme, acabado e pronto para ser usado da mesma forma por/em todos os segmentos sociais, como se pode subentender da concepção de língua aqui apresentada, centrada no ‘uso correcto’ da língua. O que fundamentalmente se faz na prática é impor padrões ao uso da língua, é separar a linguagem dos usos sociais. Num ensino assim concebido, por muito que os professores se conscientizem da variação da língua e do respeito que se deva ter para com esse fenómeno linguístico, “A variação nunca é apresentada [e aceite] como um facto natural da linguagem”, Neves (2003, p. 24). E injustamente o professor penaliza o aluno que tem uma fala simplesmente diferente da que se deve empregar na escola, essa fala com que se procura atingir a ‘perfeição’, e, por isso mesmo, muito grudada a

Uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável, irremediavelmente ‘fixada’ num conjunto de regras que, conforme constam nos manuais, devem manter-se a todo custo imutáveis, como se o processo de mudança das línguas fosse apenas um facto do passado, algo que já aconteceu [e] não acontece mais, Neves (2003, p. 32).

Em poucas palavras, o que se pode dizer do ensino da língua portuguesa, nos CFPPs e, nas escolas é que ele ainda procura privilegiar – como em épocas mais recuadas – o ensino da gramática prescritiva, com a qual se procura instituir um modelo ‘culto’ de uso, baseado nas formas linguísticas extraídas de obras literárias de escritores de nações falantes da língua portuguesa. Pelo ensino de regras prescritivas que apenas valorizam o discurso culto, o futuro professor aprende e assume que a língua tem regras únicas a serem seguidas, e que o resto, o diferente, é ‘desvio’, ou ‘excepção’. A formação do professor constitui treino para se combaterem desvios de língua. Por isso, na prática lectiva, através de exercícios de aplicação, o professor tem de manter as formas consideradas correctas da língua que ele próprio – proveniente das periferias urbanas e rurais, de famílias ou analfabetas, ou pouco escolarizadas, nas quais não se lê nem se escreve – raramente demonstra dominar. Essa é a gramática que, nas escolas (e nos próprios CFPPs), cerceia os esforços dos alunos (e formandos) na aprendizagem da língua portuguesa. É uma gramática

sobre ‘regras do uso correcto da língua’, obstinadamente preocupada com a proteção da língua dos chamados ‘desvios’; só que o faz dedicando-se ao ensino da nomenclatura gramatical. Não estuda o uso culto da língua, atentando também aos considerados ‘usos desviantes’, para que o aluno possa ter consciência dos mesmos e saiba usar, de modo diferenciado, formas linguísticas informais e formais, de acordo com as circunstâncias. Nesse ensino de língua não se tem em consideração que a variação é intrínseca à língua, e que saber falar uma língua é saber utilizar as suas variedades.

Nessa concepção de língua como código, o formando (e qualquer aprendente) só pode perceber que está diante duma língua ‘hermética’ e implacável a qualquer elemento ‘externo’ a ela. Nessa perspectiva de língua, segundo Coudry (1988), aprende-se que a língua é algo que se destina à transmissão de informação de um indivíduo para outro, como se todos os conteúdos da informação fossem expressos de maneira *explícita*, numa perspectiva em que um codifica a informação para outro que sabe decifrar o código. E, portanto, “o que é dito via código se dá como tal, se confessa e se instaura. O que é dito ou é inteiramente dito ou não o é” (p.53, apud Baptista, 1997, p. 27). A língua é, assim, algo que se ‘herda’ de geração em geração. É percebida não como algo resultante da interacção linguística, mas algo independente que, tendo existência própria, orienta os falantes.

Todavia, é na interacção comunicativa do dia-a-dia que os falantes da língua portuguesa se orientam, dentro do que a língua tem de mais legítimo no seu interior: as normas sociais em constante construção, e que fazem da língua uma realidade social em constante variação: os grupos sociais a usam de forma diferenciada, como observa Galdi (1996):

A língua, enquanto (...) condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, (p. 28).

A concepção de língua de base estruturalista que orienta o ensino e aprendizagem do futuro professor – e que visa à depuração da língua portuguesa acaba avaliando desfavoravelmente os usos ‘não cultos’ da língua, resultantes de processos interlocutivos que ocorrem em diversos grupos sociais de que são provenientes as crianças que se matriculam na escola – distancia-se do sentido sociolinguístico pelo qual se entende que a língua natural ultrapassa o simples facto de ser considerada um sistema estruturado, fechado e dado como pronto. O sujeito falante apropria-se da língua na interacção e usa-a segundo as suas necessidades específicas, como um sistema relativamente indeterminado em relação às estruturas sintácticas e semânticas.

No seu uso prático, como comenta Bakhtin (2004), a língua não se separa de seu conteúdo ideológico, e a criação ideológica não ocorre ‘em nós’, mas ‘entre nós’. A realidade da linguagem resulta da actividade

social que se dá entre indivíduos socialmente organizados, constituídos e imersos nas relações historicamente dadas, nas quais participam de forma activa e responsiva; ou seja, a linguagem se efectiva diferentemente para diferentes grupos – o que torna a língua/linguagem heterogênea, ideológica e histórica. A organização social e as condições em que a interacção acontece condicionam o signo (p. 44). Por isso, na tarefa de compreensão – e compreender uma fala viva significa uma forma de diálogo, e opor à palavra do locutor uma contra-palavra – o essencial não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto e preciso, o essencial é compreender sua significação numa enunciação particular, o que implica perceber seu carácter de novidade e não apenas sua conformidade à norma (p.94). Então, elementos sintácticos e semânticos não são suficientes para a interpretação. Esta se constrói no processo interlocutivo. É nesse processo que as expressões das línguas naturais ganham contornos precisos e produzem continuamente significações. Na prática viva da língua, os interlocutores não recebem a língua pronta para ser usada, não se atêm a um sistema abstracto de formas normativas. Comunicando, interagindo verbalmente, os usuários de uma língua percebem que o uso de cada forma particular (a mesma palavra), em contexto particular, recebe significações opostas. Geraldi (1997) lembra que os falantes de uma língua realizam um trabalho social de conversão da língua em enunciados, um trabalho através do qual os falantes se tornam sujeitos que conferem novos valores às unidades da língua, produzindo continuamente os sistemas linguísticos, ou seja, a linguagem é também constitutiva dos próprios sistemas linguísticos.

Considerar a língua como código que se herda de geração em geração, num contexto plurilíngue, como se lê no programa de formação de professores, equivaleria a afirmar que a língua portuguesa, por exemplo, mesmo em contacto com outras línguas, é um ‘produto acabado’, um sistema linguístico estável, mas apenas abstractamente porque construído pelos linguistas (com gramática, fonética e léxico inertes), e que existe “com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado”, Bakhtin (2004, p. 73). É como se a língua portuguesa que se fala hoje em Moçambique – ainda que condicionada por valores políticos, sócio-culturais e ideológicos tão dinâmicos, acrescidos do permanente contacto com diversas línguas, nativas, ocidentais e orientais – fosse ainda a dos séculos ou décadas passados. Decorridos seis anos de independência política de Moçambique, em 1981, Samora Machel, anunciava que a língua portuguesa em uso no País teria uma dinâmica própria “É a língua de unidade nacional. (...) Nós enriqueceremos a língua portuguesa; não somente a falamos, mas nós estamos a enriquecer a língua portuguesa” (in “Tempo”, n° 536, 1981, p. 21). Portanto, a língua vive e evolui historicamente na “comunicação verbal concreta, não no sistema abstracto das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”, Bakhtin (2004, p.124).

Uma das dificuldades dos CFPPs é criada pela ausência de gramáticas da língua portuguesas (e dicionários). E muito embora formadores e formandos vivam numa situação de falta desse meio de ensino, o que se pode dizer é que a sua presença pouco contribuiria para a aprendizagem da língua, pois o livro de gramática ilustra, teoricamente e de forma estática, formas cristalizadas sobre como a língua funciona, com

base em enunciados que não se dirigem a ninguém e desprovidos de contexto. A presença dessa gramática na sala de aula tem o dom de silenciar os alunos. A verdadeira gramática na sala de aulas estaria presente nos enunciados ‘vivos’ que deveriam circular no ambiente turma, a partir das inquietações, experiências e aspirações dos sujeitos da linguagem. Esses sujeitos seriam os formandos e formadores, os alunos e professores em interação linguística. Falar uma língua já implica a presença de gramática, a nossa fala é sempre actualização de enunciados anteriores, construídos à base da reflexão sobre a língua. Paradoxalmente, sem gramática, sem a metalinguagem, nada ou pouco se pode fazer nas escolas de formação de professores! mesmo que sua presença possa ocasionar que o professor ensine formas linguísticas que ele mesmo dificilmente pode entender e experimentar na prática linguística, porque não mais, ou muito raramente se usam no dia-a-dia dos falantes de português em Moçambique. Portanto, as gramáticas podem ser inoperantes porque se distanciam da experiência linguística diária tanto do professor e do aluno, como do conjunto complexo de falantes da língua portuguesa no espaço geográfico moçambicano. Nessas circunstâncias, em vez de o professor ensinar (e o aluno aprender) o “sistema de regras da língua em (sempre renovado) funcionamento”, Neves (2003, p. 40) que é a língua escrita ou oral do dia-a-dia da comunidade/sociedade, do professor e do aluno, procura-se ensinar (para que se aprenda) uma língua ‘outra’ e distante, e por isso mesmo diferente da língua portuguesa de (ou em) Moçambique, ‘imersa’ em um número imenso de outras línguas que, naturalmente, ‘constrangem’ a pureza daquela, aos níveis fonológico, morfossintáctico e semântico: afinal, o contacto entre línguas implica uma interpenetração (e daí um buliço linguístico) que resulta em mais ganhos do que perdas para as línguas envolvidas.

Portanto, relativamente aos programas de ensino dos cursos de formação, pode-se dizer que eles ainda contemplam predominantemente largos espaços de tempo ao tratamento de conteúdos gramaticais de natureza teórica, na perspectiva da gramática das ‘regras da língua’, da gramática como indicadora do ‘bom uso’ da língua (gramática normativa). De forma muito explícita os programas permitem entrever que estão mais preocupados com a competência linguística dos futuros professores, com o conhecimento explícito da metalinguagem (e também de seus futuros alunos), em detrimento da competência comunicativa, ou seja, da capacidade de operar com textos, orais e escritos, que se resume na compreensão e produção de textos. Os programas ofuscam, conseqüentemente, a percepção que os formandos deveriam desenvolver nos cursos: a percepção de que tanto a aprendizagem da linguagem, como as acções linguísticas decorrentes nas interações já demandam a reflexão sobre a língua. Como diz Geraldi (1997) comentando Bakhtin (1977), “quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; que quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma serie de palavras suas”.

Mas, é com fundamento que tanto em relação aos futuros professores como aos alunos da escola anexa se apontam dificuldades de leitura e, sobretudo, de compreensão e produção de textos (orais e escritos). Se a expectativa em torno dos cursos de formação de professores é que eles habilitem os formandos a ouvir, a ler e a produzir textos orais e escritos, ela é à partida complicada no próprio decurso da formação, possivelmente pela concepção de língua e linguagem que embasa os programas de formação de professores (conforme foi referido). Ela contraria um tão importante objectivo geral do SNE em relação à língua portuguesa: que ao terminar a 7ª classe, o 3º ciclo do ensino primário, o aluno deve compreender mensagens orais e escritas de natureza diversa.

Considero magno este objectivo, porque com o nível de 7ª classe abrem-se possibilidades de ingresso no curso de formação de professores. Se depois de sete anos de escolaridade os alunos saem da escola com dificuldades de compreensão e produção de mensagens, orais e escritas, então o problema da aprendizagem da língua desenvolve-se circularmente: formandos terminam o curso de formação, com a equivalência da 10ª classe, porém ainda com essa dificuldade (e outras), e seus alunos ‘herdam’ deles essa dificuldade. E, afinal, a natureza de ensino da língua é sempre a mesma: baseada na gramática teórica, nas metalinguagens gramaticais que o futuro professor deve re/conhecer sobre funcionamento da língua, com base em palavra e frase isoladas do texto.

O estudo da palavra e frase ocupa, assim, uma posição de relevo no ensino e aprendizagem escolar da língua portuguesa: o aluno deve ir melhorando a construção (a estrutura) de frase (a unidade de comunicação mais simples), de acordo com o que comunica, a intenção e as pessoas com que/quem comunica, e o contexto.

Porém, o formando e o aluno passam de ano/classe e entram em outros níveis/ciclos de aprendizagem, sem terem aprendido a falar e escrever correctamente. E, em termos de competência metalinguística, sem saberem categorizar e subcategorizar os constituintes imediatos de frases! Na escola, não se tem em consideração que não é ensinando gramática que o aluno aprende a falar e a escrever, pelo menos de acordo com os modelos por ela pretendidos. Daí a cadeia de dificuldades já com culpados nos níveis anteriores de escolaridade. Em todo o sistema de ensino é raro observar que um ciclo de aprendizagem, ou nível de ensino, tendo recebido alunos com dificuldades de expressão linguística (oral, ou escrita), no processo de ensino e aprendizagem as superou. Em cada nível de ensino, o compromisso dos professores de língua parece estar firmado no cumprimento do programa de ensino gramatical definido para cada classe. Se o aluno tem dificuldades no domínio da língua, ele mesmo que as supere: afinal, há (ainda que ausentes) gramáticas, dicionários e prontuários dessa língua que ele ainda não domina. Ora, se falar uma língua equivale a usar adequadamente as regras fonológicas, morfológicas, sintácticas, semânticas dessa língua e as regras pragmáticas na produção de textos (orais), como diz Antunes (2003, p. 85), não seria mais

produtivo o aluno ser, primeiro, falante fluente da língua portuguesa, para depois reflectir explicitamente e compreender suas metalinguagens e prescrições gramaticais?

O ensino da leitura

A leitura e interpretação de textos é outra área que nos cursos de formação de professores se reveste de dificuldades que se estendem até às escolas primárias (e gradativamente se acomodam nas escolas secundárias, e nas de nível médio e superior).

Os formandos (e alunos) não entendem o que lêem. Três causas principais são apontadas: a) ou porque não conhecem a língua portuguesa (na fala dos formandos e dos alunos ocorre tradução directa da língua materna bantu para a língua portuguesa, alegadamente por limitação vocabular, ou seja, por vocabulário pobre); b) ou porque não existe relação entre o texto e a vida real; c) ou porque (particularmente os formandos) vêm dos níveis de ensino anteriores com bases muito fracas. Essas dificuldades são constatadas nas poucas aulas de leitura e interpretação de textos no curso de formação de professores; o próprio curso reserva pouco tempo para essa actividade. Quando a leitura tem lugar, as já tradicionais análises morfológicas (e sintácticas), a conjugação de verbos, etc., ressurgem — o que confirma que a aula de leitura, ou melhor, o texto (oral ou escrito) é motivo para se retomar a actividade primordial da aula de português: o estudo gramatical de palavras e frases isoladas. Estudar gramática em si como ‘matéria’ da ciência linguística constitui a actividade fundamental das/nas aulas de português. Professores (e alunos) crêem que só a gramática é o ‘conteúdo’ da aula. Acredita-se que da gramática se logra o bem pensar e sobretudo o bem falar e escrever. Segundo Curi (2002, p.30), essa é a preocupação fundamental da escola que surgiu no Século V, com o desenvolvimento da história, retórica, poesia, filosofia, medicina, política e teatro na Grécia. Com a expansão da escrita, iniciou a obediência a regras normativas para se desenvolver uma escrita pura no registo de acontecimentos e na produção de mensagens de comunicação comum ou de natureza intelectual.

A abordagem de texto no curso de formação de professores não se distancia da análise estrutural. Estuda-se a ‘palavra’ na frase ou dela isolada; faz-se a análise estrutural da ‘frase,’ igualmente isolada. Com essas análises pretende-se desenvolver a competência frasal ou linguística, no sentido restrito, como é designada por Chomsky, 1965, ou seja, objectiva desenvolver a capacidade de identificar e nomear muito claramente elementos abstractos, supondo-se que pela análise abstracta se desenvolve a capacidade humana de usar

efectivamente a língua. E esse tipo de análises da língua aplica-se ao 'texto', através de formas preestabelecidas de leitura, seguindo regras de leitura já institucionalizadas.

Acreditando que os formadores seguem as orientações do programa oficial de ensino da língua portuguesa, o que sucede nas aulas de formação de futuros professores, nas poucas ocasiões de trabalho com texto/s é, após a leitura oral e/ou silenciosa (orientada pelo formador), análise do texto: identificação do tipo de texto, de seus elementos (estrutura, aspectos linguísticos e estilísticos, linguagem usada), das partes do texto e relação entre elas; a análise do texto é acompanhada e complementada pela interpretação do mesmo, e procura explorar o sentido de elementos fundamentais do texto (pp. 14-15). Se 'texto' (entendido como uma sequência coerente de enunciados) tem por finalidade interagir com alguém, neste caso com sujeitos interlocutores localizados numa sala de aulas de um centro de formação de professores, este procedimento pedagógico pode colidir com o que tanto formadores e formandos observam no dia-a-dia quando eles mesmos interagem em acções linguísticas, orais e escritas: nenhum dos interlocutores primeiro analisa a estrutura da mensagem, para, complementarmente, lhe atribuir sentido; sucede, sim, que cada um atenta ao sentido, àquilo que constitui o 'centro' do que o outro envolvido no processo da interlocução tenta verbalmente transmitir; depois, pode-se reflectir sobre aspectos formais do/s texto/s, reflectir sobre como se configurou a coerência dos enunciados do texto. A interpretação, e análise de texto, envolvem, no sentido amplo, a competência linguística. Pelo que a nomenclatura gramatical podia não figurar na compreensão de textos. A aula de leitura devia desenvolver no aluno a capacidade de produzir textos.

Acredito que essa abordagem de texto contribui para que o aluno termine o curso sem efectivamente se habilitar a ler e compreender textos: muito tempo (das poucas sessões de leitura e compreensão de texto/s) se perde, em benefício de exercícios de mera identificação da 'estrutura' do texto e de elementos estilísticos e retóricos que lhe sustentam o sentido. E mesmo assim, segundo observam os formadores, o futuro professor dificilmente pode identificar personagens principais e secundárias, acções principais; e escrevem sem observar a estrutura de texto, introdução, desenvolvimento e conclusão. Quando chega a vez da leitura e interpretação, poucas perguntas são feitas na direcção da interpretação, e incidem sobre questões pontuais, como o tema, o assunto e sobre o título; as outras, relativamente numerosas, são de análise, concernidas à actividade de identificação de elementos estruturais. A aula de leitura (de estudo de extracto de texto mais completo, portanto curto e sem contexto), nesse contexto, procura insistentemente buscar o significado do texto no âmbito da sua estrutura interna (nesse sentido segue os preceitos da teoria da literatura), adoptando os mesmos passos que segue na análise do funcionamento interno da língua. Geralmente as perguntas de compreensão orientam o formando/aluno a copiar ou ler do texto as respostas: habilitam a desenvolver a capacidade de localizar alguma informação pretendida no texto. O aprendente não aprofunda o sentido sugerido pelo texto. A leitura transforma-se numa actividade sem sentido, sem substância, porque acrítica, com que apenas se desenvolve o tempo todo uma pseudo-linguagem e, na sequência, a inaptidão para a compreensão e produção textual. E como a fonte de textos a usar é a mesma, o

livro didáctico, ao invés de se promover a leitura prazerosa, ‘mata-se’ a curiosidade do formando. A abordagem de texto na aula de língua portuguesa devia visar desenvolver no aluno a competência textual, que objectivasse a interlocução, sem idas apressadas para análises gramaticais classificatórias, pois, como explicam Fávero e Koch (2005): “Qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou, ainda, de produzir um texto a partir de um título dado” (p. 14).

Na leitura escolar a interpretação de texto permanece ‘complementar’ à análise, e não o inverso; a interpretação não explora com profundidade o que sugere o texto levado para a aula; e, sobretudo, o formando não participa na interpretação colocando suas perguntas/inquietações em relação ao/s sentido/s do texto, não chega a suas conclusões e não as debate com seus colegas e não apresenta seus pontos de vista sobre os diversos elementos que concorrem para a organização do texto. Nesse quadro de abordagem de texto, desprovido de qualquer processo interlocutivo, em que o formando ‘não tem equívocos’ sobre o texto e fica sem qualquer oportunidade para formular hipóteses e perguntas, descobrir outros sentidos e chegar a conclusões sobre o conteúdo do texto e não tem oportunidade de discutir/debater sobre o conteúdo do texto – dificilmente compreenderá como se ‘estrutura’ o conteúdo de um texto, como se ‘constrói’ a coerência de um dado texto. Portanto, e concordando com Meserani (2002, p. 45), se ‘interpretar’ é traduzir, explicar, aclarar significados obscuros, sugeridos ou plurais, expressos ou latentes, não há, na actividade escolar, ‘leitura interpretativa’. Há, sim, ‘leitura literal’, muitas vezes confundida com actividade de simples identificação de elementos isolados do texto, sem uma apreensão mais significativa de sentido, que ultrapasse a identificação/explicação pontual de algum elemento textual. Uma abordagem de texto/s enraizada nessa perspectiva não auxilia aos futuros professores a entender que o aspecto fundamental da comunicação é a ‘interlocução’ (a ideia de que o texto, oral ou escrito, ‘pede’ de quem ouve ou lê uma atitude responsiva) na qual se dá a compreensão do que veiculam os textos orais e escritos que ouvimos e lemos e em relação aos quais ideologicamente nos posicionamos.

E porque essa abordagem de texto é continuação da experiência que o formando teve no ensino primário, cristaliza-se nele uma atitude passiva nas aulas de leitura e interpretação de texto/s: nessas aulas, não há efectiva interacção verbal, e deixa de haver a verdadeira ‘recepção de texto’. Ora, como diz Antunes (2003), leitura – limitada à identificação de elementos literais da estrutura de superfície do texto, à localização duma informação num ponto do texto, ou à descodificação da escrita – que não confere qualquer importância à dimensão interlocutiva, deixa de ser leitura, porque deixa de haver ‘encontro’ com alguém do outro lado do texto; é uma leitura sem interesse e sem função, porque se desvincula dos diferentes usos sociais (nos quais se registam variações semânticas, retóricas e pragmáticas, a razão de ‘equívocos’ quando se estuda o texto como língua em uso), para se converter em momento de treino através

de exercícios de preparação para a avaliação (pp. 27-31). Não habilita os formandos a compreender os conteúdos do mundo cultural: história, literatura, ciência, arte e informações sobre factos quotidianos.

O ensino da oralidade

Em relação à ‘oralidade’, os formandos manifestam dificuldades de dialogar; de explicar texto/s após a leitura; dificuldades de identificar personagens principais e secundárias, e acções principais. Na escola anexa, os formandos se revêem, em matéria de dificuldades, nos alunos dessa escola. Estes — como os seus futuros professores — têm, embora com alguma diferença, falta de domínio da língua portuguesa: não sabem formular frases, usam frases incompletas e incorrectas; não sabem conjugar verbos, e nomear objectos. O seu vocabulário é fraco.

Porquê essas dificuldades? O que condiciona o silêncio dos formandos nas aulas de português, se eles são originários de uma tradição linguística oral, e não escrita? Nas primeiras etapas da vida não aprendem a língua portuguesa. Sua língua materna é outra, e é essa língua que eles usam mesmo no período lectivo. Na língua materna eles revelam ser bons oradores. Na família e comunidade, ninguém julga os ‘pequenos falantes’ em termos de seu uso da língua: eles sabiamente ajustam as suas falas aos contextos situacionais que envolvem a comunicação, diferentemente do que ocorre quando se vêem na sala de aula, onde a sua fala é a todo o momento controlada pelo professor, e pelos colegas, aqueles que têm um domínio razoável da língua portuguesa.

Nesta língua, todas as pessoas escolarizadas têm forte tendência a avaliar — e conseqüentemente a classificar — os falantes em termos de uso da língua padrão, da fala considerada elaborada. Dá-se maior preferência a formas mais elaboradas da língua à fala que, sendo breve e clara, é objectiva e eficiente. A variedade padrão é, afinal, a que objectiva e justifica a existência da escola. Baseada nessa variedade, a escola está sempre pronta a detectar a fala ‘incompleta’ e ‘incorrecta’ do aluno, para contrapor acções de correcção. A escola não está preparada para entender que na comunicação efectiva não existe frase incompleta ou incorrecta, sobretudo na comunicação oral.

Como a apreensão do saber escolar relativo à língua portuguesa depende da actividade do ‘dizer padronizado’ do professor e presente nos livros e textos em uso na escola, o ‘dizer’ do aluno ‘deve’ ser, também, normatizado. Porém, como as aulas de língua portuguesa se baseiam muito na actividade do próprio professor (pois é ele quem detém o comando na sala de aulas: expõe, pergunta, corrige, conclui, sistematiza...), o aluno continua a usar a sua fala curta, apenas para responder a uma e outra perguntas do professor. E com base nessas actividades a escola crê que faz pensar e falar em português!

A 'oralidade' na escola centra-se no dar respostas às perguntas, de resposta breve e objectiva, que o professor faz. A maior parte das questões cobra do aluno 'identificação e reconhecimento'. E como problemas na expressão oral podem afectar a escrita, tanto formandos como alunos das escolas anexas, elaboram frases sem concordância e dificilmente podem elaborar pequenos textos coerentes, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Espaço para falar, e sobre quê falar é sempre reduzido.

Sendo os que frequentam a escola membros integrantes de comunidades de tradição oral, na prática da interacção verbal do dia-a-dia eles ouvem, apreendem globalmente os textos, e falam, colocam suas inquietações/posições em relação aos sentidos sugeridos no conteúdo desses textos, diferentemente da tradição escolar. Nesta, o texto serve para a análise essencialmente estrutural, apenas para se reproduzir o que o texto ostenta na forma e os seus conteúdos mais óbvios porque explícitos. Então, ler ou ouvir para identificar a estrutura do texto, possivelmente barra o princípio pelo qual se efectiva a oralidade (e a própria escrita): a prática discursiva, envolvendo interlocutores e orientada pela intenção particular de sugerir sentido/s sobre a realidade ecológica, social, política, cultural, económica...

As formas tradicionais de abordagem de textos atingem também os centros de formação de professores, como revelam os próprios formandos que igualmente têm dificuldades na oralidade (e escrita). O futuro professor termina o curso sem ter ampliado a habilidade de interpretar e produzir textos orais (e escritos): os extensos conteúdos gramaticais no plano curricular reservam pouco tempo para trabalhos com textos, leitura e produção.

Retomando o que ficou dito, a formação de professores centra-se na aquisição de informações com que se configuram competências. Em relação à disciplina de língua portuguesa, os programas do curso de professores dão muita relevância ao ensino e aprendizagem de regras gramaticais, da metalinguagem abstracta sobre a língua e à aquisição de alguma habilidade para identificar elementos textuais. Na prática, há pouca preocupação com a orientação intelectual do futuro professor: é uma formação atenta a aspectos técnicos da actividade docente, o que pouco favorece a autonomia e sobretudo a capacidade de reflexão sobre a própria prática. O objectivo da formação instituída é conferir ao futuro professor um preparo que visa a prevenir e combater o 'erro', com a desvantagem de esse mesmo objectivo favorecer e reforçar o preconceito da existência de um único modo 'correcto' de dizer, que corresponderia à língua, e que a variação constitui 'inadequação', uma não-língua. Por isso, estudam-se nos cursos de formação docente as interferências das línguas nacionais africanas na língua portuguesa, seguindo a recomendação do I Seminário Nacional da Língua Portuguesa, em 1979. Esse modelo de formação pode fazer do formando um aprendente com permanente dúvida em relação à língua portuguesa, porque a língua portuguesa que ele domina e fala no seu dia-a-dia é amplamente marcada pela variação, é uma língua conotada como 'inadequação'. Na prática, como foi referido, os programas de português nos cursos de formação de

professores primários, vistos os seus conteúdos mais frequentes, condicionam uma assimilação passiva e não crítica dos conteúdos pelos formandos, que se revela na sua atitude passiva e conformista. É como observa Sarmiento (1994) in Falsarella (2004, p.33) sobre o ‘profissionalismo docente’, passível de se reduzir a um simples dispositivo da retórica da reforma da educação que pode “submeter os professores a uma tecnização de seu trabalho, que em última análise determina uma perda de autonomia e desvia os professores da consciência crítica sobre condições de produção social do trabalho docente”.

4.2 – Indicações teórico-metodológicas de mudança – perspectivas que se abrem a partir deste trabalho

No contexto nacional, a língua portuguesa permanece, na prática, sem influência na maioria dos cidadãos comuns. A grande maioria destes continua a ser referida nas estatísticas relativas ao analfabetismo pleno e funcional. Se muitas crianças desistem da escola sem saber falar e escrever a língua portuguesa, esta continua a ser a língua de (e falada por) poucos moçambicanos, basicamente circunscrita ao uso burocrático nos sectores administrativos e legislativos, nas escolas, nos meios de comunicação e no contacto verbal entre cidadãos falantes de línguas maternas diferentes. Por outro lado importa dizer que o fracasso escolar de muitos alunos hoje, propicia que dados demográficos das próximas gerações apontem elevados índices de moçambicanos com baixos níveis de escolaridade formal.

Se hoje a escola se empenha em depurar a língua portuguesa, a própria escola verá esse esforço frustrado, porque os cidadãos pouco escolarizados vão continuar a usar a língua segundo suas intuições, ‘atropelando’ despreocupados (porque ‘sem consciência’), as regras gramaticais normativas da língua que fundamentam e orientam o trabalho docente actual. As retrospectivas políticas que se fizerem, notarão que ‘a educação para todos’, na prática, ao invés de ter sido um direito do cidadão, e dever do Estado, não passaram de um longo momento de divertimento social, um ritual social meio-dissimulado que não terá formado homens e mulheres promotores e continuadores do desenvolvimento social. Em Moçambique, esse desenvolvimento passa necessariamente pelo conhecimento amplo da língua oficial. Afinal, é com ela que o país projecta seus propósitos políticos em todas as áreas da actividade social; é com ela que se promove e se garante o emprego de prestígio; é, enfim, sobretudo, a língua com alguma tradição bibliográfica, e por isso mesmo a língua da ‘hegemonia’ social.

Esta parte do trabalho visa essencialmente ser um convite a todos os professores – que doravante passo a chamar genericamente de formadores – à reflexão sobre a própria prática pedagógica. Esta tem, como

qualquer actividade de qualquer outra instituição, um percurso no tempo, tem uma história que, neste caso, seria a história da educação moçambicana. Por isso mesmo considero importante o Seminário de Língua Portuguesa, realizado em 1979: ele projectou de alguma forma os actuais procedimentos na prática educativa. Desse Seminário podemos notar pontos de continuidade e de inovação da prática lectiva. Por isso vou trazê-lo de novo, mas muito brevemente, apenas para referir que se estabeleceu que não se devia usar a língua portuguesa de forma divergente. Nesse sentido, devia-se pensar em formas de normatizar a língua. Enquanto isso, ensinar-se-ia uma variedade portuguesa que fosse a 'língua comum', inteligível entre os falantes das múltiplas variedades. Para ensiná-la com mais sucesso, era necessário um instrumento de trabalho: "um português básico, um português mínimo, uniforme de norte a sul do País, 'uniformidade' que não significa um português pobre ou limitado ou a imposição de uma norma inflexível, mas que permita um alargamento do campo linguístico" (MEC, 1979, p.11).

O fracasso escolar está relacionado com o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, e com a formação de professores, que segue metodologias que parecem inadequadas para o ensino da língua portuguesa como língua segunda. Importa, pois, à luz de algumas análises do programa de ensino da língua portuguesa, tecer considerações, na perspectiva de suscitar reflexão dos formadores (e professores) sobre a sua prática, tendo em conta que formam professores para ensinarem uma língua segunda (e também línguas maternas bantu) num contexto marcado por uma multiplicidade de contactos linguísticos: por um lado entre as línguas bantu e entre estas línguas e a língua oficial, e por outro entre as línguas bantu e as restantes línguas estrangeiras, ou entre as estrangeiras e a oficial. O contacto constante de falantes de línguas maternas diferentes cria, naturalmente, condições para se operarem influências mútuas entre as línguas. À medida que cada língua em contacto tem novos influxos socioculturais, ela sinaliza alguma mudança, não é mais 'língua pura'. Falar da língua portuguesa em Moçambique significa ter esse aspecto em conta, sobretudo porque ela sofre influências de todas as línguas em uso no país; pelo que o fenómeno 'mudança' linguística é inevitável. Segundo Dias (2002, p.175) a mudança pode estar a tomar vários sentidos, um sentido em que os falantes usam a língua portuguesa como língua de contacto para fins comerciais e sociais; outro, em que se utiliza a língua portuguesa com certa frequência, na escola, no posto de trabalho e em contactos sociais quotidianos. Os dois grupos usam uma variedade de língua diferente, misturada e com regras gramaticais próprias e mais fixas. Para algumas crianças é a língua materna, em muitos casos adquirida com uma língua bantu, simultaneamente. Um terceiro grupo usa a forma europeizada da língua portuguesa. Os candidatos aos cursos de formação de professores primários são oriundos de famílias em que, ou apenas se fala uma língua bantu (a maioria dos formandos), ou se fala alternadamente língua bantu e língua portuguesa, na variedade misturada. Por herança colonial, os centros de formação localizam-se em zonas onde maioritariamente as populações falam línguas bantu, nas periferias urbanas ou nas zonas rurais.

Na prática da formação docente, formadores e formandos (os professores e alunos de todos os níveis de ensino), na disciplina de português — além da gramática normativa que preenche explicitamente quase todas as suas aulas através de frequentes exercícios gramaticais — clamam insistentemente por livros de gramática, para eles próprios como formadores/professores e para formandos/alunos; não se nomeia a ‘gramática’ que seria de utilidade para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua. Não se tem em conta que uma língua tem ‘gramáticas com concepções distintas de língua’, e não apenas gramática. A preocupação por ‘mais gramáticas’ é, em larga medida, legítima, se se considerar que com a invenção da escrita, a tradição escolar nos legou a crença de que elas ensinam sobre o que é falar e escrever ‘certo’, sobre como falar e escrever de forma culta e modelar; e que dicionários e prontuários da língua portuguesa devem completar a lista do equipamento bibliográfico indispensável para que o professor ensine e o aluno aprenda a língua na sua forma aprimorada.

Todavia, as gramáticas estudam uma língua sob diversas concepções de linguagem: algumas, as tradicionais abordam a linguagem como a ‘expressão do pensamento’, baseada no princípio de que ‘pessoas que não conseguem expressar-se não pensam’; outras, as estruturalistas e transformacionalistas, abordam a linguagem como ‘instrumento de comunicação’, ligada à teoria da comunicação e que considera a ‘língua como código’ (conjunto de signos que se combinam segundo certas regras para se transmitir ao receptor uma mensagem); e um terceiro grupo, ligado à linguística da enunciação, que se refere à linguagem como uma ‘forma de interação humana’, que possibilita uma transmissão de informações de um emissor a um receptor (GERALDI, 1985, p. 43).

E na multiplicidade de gramáticas, estão presentes diversas versões no estudo da língua, que caracterizam diferentes modelos de gramática. Segundo Neves (2004, p. 29), há o modelo ‘normativo puro’, em que a gramática é conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever correctamente a língua; o modelo ‘descritivo ou expositivo’, que descreve os fatos de uma língua; o modelo ‘estruturalista’, que faz a descrição das formas e estruturas de uma língua; e o modelo ‘gerativo’, que toma a gramática como o sistema de regras que o falante intuitivamente emprega ao falar ou entender sua língua.

Possenti (1996), corroborando com sociolinguistas (sobre variação linguística), defende a ideia de que as regras são de natureza variável (e interpenetram-se), de forma que é muito difícil para qualquer pessoa falar durante um certo tempo sem passar inconscientemente de uma variedade a outra. Para o autor, a ‘gramática normativa’ corresponde às formas de expressão observadas e produzidas por pessoas cultas e de prestígio. Nas sociedades com escrita, essa gramática é modelar da variante padrão, e seus estudos excluem todos os usos divergentes da variante padrão, considerando-os ‘erros’ e ‘vícios de linguagem’. Erro é a forma ou construção que foge à variedade eleita como exemplo de boa linguagem. Na ‘gramática descritiva’, todos os dados linguísticos pertencem à língua, isto é, nenhuma expressão com emprego sistemático é encarada como erro; só constituiria erro a forma ou construção não pertencente a nenhuma das variantes de uma

língua (pp. 76-79). Esta perspectiva ajuda a quem exerce a actividade docente a estabelecer distinções fundamentais entre ‘diferença linguística’ (marca da divergência entre as variantes) e ‘erro linguístico’ (o que não foi sistematizado em nenhuma das variantes). Portanto, as ‘diferenças linguísticas’ não são erros; elas apenas divergem de certo padrão; enquanto ‘erros linguísticos’ simplesmente não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua.

Destas colocações percebe-se, por um lado, que alguns livros de gramática, sobretudo os escolares, existem para objectiva e explicitamente regular, com exemplos solitários da linguagem ilustrada, os usos adequados e funcionais da escrita e da fala, excluindo outras variantes da língua; e por outro lado, percebe-se que outras abordagens, sociolinguisticamente mais inclusivas, valorizam todas as variantes da língua como sendo legítimas. E pela experiência de vida sabe-se que, no essencial, as línguas existem para serem faladas: por muitos e muitos anos, antes da invenção da escrita, foram apenas oralizadas; e ainda hoje o são por comunidades que não sabem escrever, e nem por isso elas deixam de falar muito bem suas línguas, porque o fazem mediante convenções sociais que moldam uma gramática implícita. Esse facto pode ser útil ao esclarecimento de que ‘descrição’ da língua e ‘uso’ da língua são actividades independentes, e que se “pode usar uma língua sem ter a mínima idéia de como descrevê-la [e que] se pode descrever uma língua sem saber usá-la” (RAMOS, 1997, p. 2).

Sobre tipos de gramáticas e concepções de língua, este recorte pode ser considerado como suficientemente esclarecedor. Acrescentaria apenas que para Irandé (2003, p. 89), “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, lêem e escrevem, nas práticas sociais de uso da língua”. Nessas práticas sociais, percebe-se que a língua, como herança social, não é recebida de forma passiva; há sempre uma interpretação ou re-interpretação dessa herança, segundo as características dos sujeitos, o que propicia algumas inovações e renovações sociais, portanto, algumas variações da língua.

Se os formandos (e as crianças) aprendem gramática na escola e, no entanto, não sabem falar e escrever a língua portuguesa, então, que gramática se ensina nos cursos de formação de professores (e nas escolas)? Os programas de formação (e os livros escolares) na disciplina da língua portuguesa guardam consigo as respostas. O que aqui se pode dizer, por inferência, e sem exagero, porque baseado na experiência como formador, é que as regras da gramática que se ensinam, não só nos CFPPs (e nas escolas), mas também nas instituições superiores de formação de professores, não implicam o uso, o ‘como moçambicanamente se diz’; é uma gramática de nomenclaturas e classificações (a ciência linguística), e em relação a essa metalinguagem o formando deve demonstrar ter domínio, para fins da retórica académica, preocupada apenas com mecanismos internos da linguagem padronizada, como se ela existisse independentemente, sem influências externas. A questão da variação da língua não passa de um mero conhecimento teórico que o formando adquire para completar a lista teórica de substantivos, pronomes, adjectivos, preposições, advérbios, conjunções, interjeições... Entendida como conjunto de regras, a gramática que vai às nossas

escolas, onde as crianças usam uma variante da língua portuguesa cada vez mais enriquecida, é uma gramática que, procurando ensinar ‘regras que devem ser seguidas’, ao invés das ‘regras que são seguidas’ pelos falantes moçambicanos (dirigentes, professores universitários e do ensino secundário e primário, órgãos de comunicação social, e funcionários dos diversos ramos da actividade social), acaba transtornando as crianças, os jovens e adultos que frequentam a escola.

O esforço intelectual dos lingüistas, e dos formadores de professores — no nível básico, médio e superior — orienta-se no sentido de detectar aspectos linguísticos divergentes da variante-padrão (não havendo variante-padrão moçambicana reconhecida, a adoptada é a europeia, a do eixo Lisboa-Coimbra, língua duma minoria letrada, e não o português resultante de todo um percurso evolutivo que se estende dos tempos da colonização portuguesa ao momento presente); explicar tecnicamente suas eventuais causas e propor uma metodologia para sua superação. Teoricamente se reconhece a existência da variação linguística; mas na prática pedagógica, no ensino, retrata-se uma não-identidade linguística, se se considerar que identidade linguística se constitui pelas variações da língua. No fim do curso, o formando sabe relativamente mais sobre ‘abstrações metalinguísticas’ do que falar, ler e escrever com propriedade a língua que na vida real vai dele exigir requerimentos de emprego, officios, relatórios, actas, narrações de factos, resumos, exposições, debates, resenhas, avisos, convocatórias, convites...

A concepção de língua e de linguagem, mesmo antes do I Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa, de acordo com o que os formadores aprenderam — e através dos programas de ensino sustentam nas aulas que dão — é que *a língua é um código que se herda de geração em geração*, algo acabado, uniforme e pronto para ser usado; invulnerável a factores externos. A língua, como código ou repertório, é definida como ‘instrumento de comunicação’, algo externo ao indivíduo, a quem cabe adquirir e acumular gradativamente, envolvendo trabalho com o significado, já construído: quando o ‘outro’ da comunicação é levado em conta, é apenas um destinatário passivo que se limita a tentar descodificar a mensagem do locutor. “A condição de intersubjetividade, a única que torna possível a comunicação linguística”, Benveniste (1958, p. 293), não é levada em conta. Nessa visão de língua, a atitude responsiva do outro é ignorada. A língua é algo estático, que não se renova, mesmo quando cercada de novas palavras e de novas formas e significações, ou novas formulações gramaticais. Na condição de ‘instrumento’, o estudo da língua faz-se analisando como ela se organiza num momento dado (sincronia), pelo que, conhecendo as regras, as pessoas podem falar a língua. Daí que a língua seja ensinada por ‘doses’, através de exercícios gramaticais padronizados que progridem de palavra/s para frases e destas para pequenos textos, na perspectiva de, no final do percurso escolar, obter falantes ideais que, quando comunicam, o fazem com um sentido construído com precisão. Franchi, (1977, apud Morato, E. Maria, 1996, p.32) comenta,

“Língua como ‘ação’ é ativa e criadora, suscetível de pelo menos renovar-se ultrapassando as convenções e as heranças, processo em crise de quem é agente e não mero receptáculo da cultura. Tem de ser compreendida numa relação instável em que não ‘comunica’ um sentido; o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (p.58).

A concepção de ‘língua como código que se herda’ propicia, em larga medida, consequências desfavoráveis ao ensino. Desse entendimento do que seja a língua procede, nos cursos de formação de professores (do básico ao superior), ainda que paradoxalmente, porque conformista, a acomodação de:

a) Uma *linguística descritiva do português* que descreve as regras da língua portuguesa que simplesmente ‘devem ser seguidas’, uniformemente; uma linguística que, empenhada em ‘combater’ formas e construções que possam ‘magoar’ a língua portuguesa, e dessa forma subsidiar, exclusivamente, o ‘falar bem’ pelo emprego de formas padronizadas, estigmatizando as formas populares. (Para os CFPPs, a linguística descritiva vem imbricada no programa de ensino de língua portuguesa). A escola tem por missão controlar e punir (com retenção/reprovação) os usos linguísticos com supressões, com novos valores semânticos, ou com novos fenómenos sintáticos. Entende-se que é uma linguística que não deixa perceber que o que os falantes de uma língua natural sabem, e o fazem naturalmente, é balançar, nas suas falas, entre regras de variedades não padronizadas e regras da variedade padrão. A própria língua – sobretudo quando se estende por vastas e diversas áreas – se constitui de variedades, que não se excluem umas às outras, mas que mutuamente se entrelaçam e formam unidade. E sendo assim, a língua naturalmente acolhe todos que a falam sem distinção de ‘como’ a falam, porque, primeiro, falamos uma língua usando sempre uma ou mais de suas variedades, e, segundo, o fazemos seguindo regras que a própria língua permite e pode explicar. Seria, então, legítimo a linguística se dedicar a valorizar as formas que os falantes sistematicamente usam, no espaço geográfico respectivo, neste caso Moçambique. Nesse sentido, considero preferível concordar com Possenti (1996): “Uma gramática descritiva é tanto melhor quanto mais ela for capaz de explicar o que os falantes sabem” (p. 72). Porque o que os falantes sabem é o que eles (mais do que frequentemente) naturalmente ‘teimam em usar’ nas interações verbais. Enquanto a linguística do português escolar se dedica à descrição de ‘regras que devem ser seguidas’, amarrada a esquemas de preservação do monolingüismo ou uniformidade linguística, os visados por esse ensino, assimilam ‘regras em uso’, muitas vezes outras, em permanente inovação e renovação linguística, cada vez mais adequadas à comunicação nesse contexto multilingue. É uma linguística que, de forma inocente ou então considerada necessária, é aceite para ‘automatizar’ os aprendizes. Uma vez preparada para o estudo sincrónico da língua, e apática à história, a linguística que orienta os estudos da língua nas escolas de formação de professores, ao pretender que se estude a língua como objecto ideal e homogêneo, condiciona que se deva aprender passivamente a língua; não permite que se aprenda a língua na sua real existência, marcada pela re/actualização sociocultural e ideológica. É uma linguística fixa na organização estrutural do código linguístico ‘herdado’,

que não abarca, nos seus estudos descritivos, a prática linguística dos falantes da língua portuguesa no espaço moçambicano.

b) Uma *linguística descritiva das línguas bantu*, não para favorecer que os formandos (na sua maioria falante de uma língua materna nativa, e, portanto, bilingues) conheçam e falem melhor a sua língua materna para que possam ensiná-la, porque, primeiro, sendo línguas de comunidades de cultura oral, não há bibliografia nas línguas nativas que ilustre o que é ‘falar bem’ em língua bantu; porque não se estudam as línguas bantu numa metalinguagem bantu; e porque não está para breve a existência de escolas que ensinem as línguas bantu moçambicanas nessas mesmas línguas. Não existe, portanto, formação de professores de línguas bantu. É difícil saber a quem se destinam os estudos das línguas bantu feitos em português e não nas próprias línguas, se aos falantes ágrafos dessas línguas (adultos, crianças e jovens), ou se à retórica académica em esferas universitárias. Instituiu-se, dessa forma, um pseudo-ensino das línguas locais. A presença desta linguística nos cursos de formação de professores visa difundir no seio dos professores um conhecimento sobre como essas línguas se estruturam, para que eles possam entender/explicar as motivações de certos erros de português de seus alunos, e, em seguida, moldar metodologias para contornar, senão mesmo debelar, as ‘interferências’ dessas línguas na língua portuguesa. Ao nível do ensino primário, oficialmente se aceita usar essas línguas como recurso, em regime de pré-escola, para adaptar as crianças das zonas rurais a nomear objectos e pronunciar frases curtas em português, e, sobretudo, introduzi-las à nomenclatura da língua portuguesa.

Em suma, estas duas linguísticas descritivas (que entram para os cursos de formação de professores, firmes na ‘correção’ linguística) visam expressa e exclusivamente o uso padronizado da língua portuguesa. No entanto – para conhecimento escolar e efeito retórico (as nossas escolas valorizam mais o lado teórico do que o prático na abordagem de conteúdos linguísticos) – os professores aprendem nos cursos de formação que o país é ‘multilíngue’, que as diferentes ‘línguas estão em contacto’, que a língua (a língua portuguesa) tem ‘variações’, que a ‘linguagem é um fenómeno social’, e mais, sem avançar mais nada, senão resguardar a língua dos desvios.

c) Uma *sociolinguística* que, apoiada nas perspectivas daquelas linguísticas descritivas, teoricamente ensina, na relação entre a língua e a sociedade, a reconhecer a língua como fenómeno social; os fenómenos decorrentes do contacto entre duas línguas; a identificar algumas formas que anunciam a variação do Português resultante do contacto linguístico em alguns espaços geográficos; os factores que contribuem para a definição da norma linguística e a distingui-la da variação; e, para encerrar a problemática da língua portuguesa, as ‘interferências’ das línguas moçambicanas no Português. Academicamente, a sociolinguística em vigor reconhece a variação nesse contexto de línguas em contacto. Porém, não se apoia nas vantagens pedagógicas do estudo da variação linguística no interior das comunidades de fala. Reconhecendo que as línguas em contacto acabam tomando mutuamente empréstimos para preencherem os

seus vazios conceptuais, parece ainda apoiar-se em preconceitos da ‘pureza’ da língua, neste caso da língua portuguesa, como se seus propósitos pretendessem ignorar que essa língua, desde suas origens nunca foi pura, que seu vocabulário, tal como acontece com todas as línguas, é multilíngue, e que ela só ganhou com isso. Num país multilíngue (com línguas bantu, ocidentais e orientais) onde só as línguas locais ‘interferem’!, a sociolinguística em voga não se ‘incomoda’ com a valoração de ‘interferência’ das línguas bantu na língua portuguesa. Normalmente fala de ‘interferências’ das línguas bantu na língua portuguesa (o inverso não acontece!), num país onde a história da educação colonial relata que essas línguas não integravam o quadro de línguas no ensino oficial, e que eram proibidas nos recintos escolares e lares de estudantes. Estudar ‘interferências’ das línguas bantu no português, numa situação em que o contacto de línguas não só é inevitável, como também é salutar para as próprias línguas, só pode ser decorrente do facto de se considerar a língua portuguesa como ‘código’, um sistema estável e homogêneo que deve permanecer imaculado, além de, implicitamente, conservar conotações a que essas mesmas línguas e seus falantes foram sujeitados. ‘Ruídos’ e ‘interferências’, na comunicação verbal, assumem o mesmo valor semântico (cf. página 4 do programa de ensino de língua portuguesa, CFPP de Marere), como normalmente é referido na Teoria da Comunicação. Por isso mesmo a expressão ‘interferências das línguas bantu na língua portuguesa’ suscita conotações sociais, ideológicas e, sobretudo, pedagógicas nada salutares, porque a variação linguística, sendo um fenómeno decorrente no interior da língua, como resultado inevitável do comportamento linguístico quotidiano dos falantes, é legítima: decorre da necessidade de emprego de forma/s comunicativa/s mais adequadas à interecção entre os falantes, e por isso são diferenciáveis do/s ‘ruído/s’. Como foi referido, falamos sempre apoiados em variedades da língua (mesma) que se alternam nos actos discursivos.

O conteúdo programático da história da língua portuguesa, nessa base conceptual sobre o que é a língua portuguesa, não é mais a história da língua portuguesa de/em Moçambique, a história de uma língua em contacto. Quando se aborda a história da língua portuguesa, é bastante apontar uns poucos empréstimos lexicais incorporados a essa língua e expor alguns traços de pronúncia, de gramática e vocabulário. Perspectivada dentro da descrição estruturalista, a história da língua é uma história introvertida, fechada a quaisquer eventuais reflexões sistemáticas, e, portanto, distante de processos sócio-históricos constitutivos da língua. Os conteúdos da história da língua têm como objectivo trazer para o re/conhecimento dos formandos a história das línguas da península ibérica, a expansão do português e suas variantes geográficas (dialectos e falares; pidgins/crioulos: desprovidos de prestígio porque sensivelmente diferentes da variante-padrão) e sócio-culturais (os registos de língua). Pouco explora sobre as diferenças regionais da língua no país. E, no entanto, hoje, no país, a língua portuguesa comporta tonalidades e elementos léxicos e morfossintácticos que só a enriquecem, no Sul, Centro e Norte, sem afectarem a capacidade expressiva da língua oficial. Por isso, talvez fosse alternativa mais apropriada para a linguística e sociolinguística — nesse contexto em que a experiência vital dos falantes é de base multilíngue, com ocorrências de ‘empréstimos’, por ‘influências’ mútuas entre as línguas — empregar ‘transferência’, ao invés de ‘interferência’ nesses

casos em que uma forma ou construção ‘traduz’ uma estrutura de outra língua que o falante usa, ou por desconhecimento da forma correcta, no caso dos que se estreiam na língua, ou porque essa forma já é sistematicamente usada. Afinal, Como lembra Crystal (2005), qualquer língua é uma instituição democrática; pelo que aprender uma é ter imediatamente direito a ela, podendo-se fazer acréscimos ou modificações, brincar com ela, criar, ignorar partículas, e mais (p. 34). Para esse autor, porém sem apelar para qualquer indisciplina linguística, esta é a consequência positiva de toda língua que se expande:

Quando uma língua se espalha, ela muda. O simples fato de que partes do mundo diferem tanto umas das outras, física e culturalmente, significa que os falantes têm inúmeras oportunidades de adaptar a língua, para satisfazer suas necessidades de comunicação e adquirir novas identidades. A parte principal da adaptação será no vocabulário — não apenas novas palavras, mas novos significados para as palavras, e novas expressões idiomáticas —, já que essa é a área que reflete com mais proximidade condições de vida e formas de pensar (p.36).

A língua que há séculos acompanhou os que se aventuraram ‘descobrir’ Moçambique (que já falava as suas próprias línguas) jamais seria a que se originou na península ibérica, onde também segue uma evolução própria.

d) E uma *didáctica /metodologia de ensino do português* agarrada, conseqüentemente, à preocupação de conceber, ou melhor, seguir (à luz do ‘funcionalismo da língua como código’ e da concepção de linguagem como ‘faculdade humana’ de utilizar esse ‘instrumento verbal’, a língua) as instruções sobre procedimentos metodológicos preconizados nos programas de ensino e nos livros escolares — aprendizagem da língua por fases: palavras (nomes), frases, pequenos textos; a base da aprendizagem: exercícios repetitivos, com os quais se treina a elaboração de frases gramaticalmente correctas. A presença de texto visa essencialmente cumprir objectivos da análise pura: identificar, distinguir, reconhecer, dividir, classificar, construir, transformar, e, complementarmente interpretar o texto: ponte para imediatamente se chegar a análises da sua estrutura, e de palavras e frases dele ‘arrancadas’. Nessa perspectiva, eventualmente o ‘sentido’ não conta, se se considerar que ‘interpretar’ se constrói na interlocução com o texto.

A interacção verbal interpessoal nas aulas dos cursos de formação de professores tem poucas oportunidades de ocorrer, como afirmam os formadores. Muitas aulas são dedicadas ao estudo do funcionamento gramatical da língua, baseado em análises de palavras e frases isoladas. Sem práticas interpessoais de uso da língua, é caminhar no sentido oposto ao do desenvolvimento da linguagem, tanto nos futuros professores como nos alunos, porque sem leitura, sem oralidade e sem escrita baseadas na interlocução, é formar ou treinar professores que, em termos pedagógicos, não falam (e não vão falar com os alunos) e não ouvem (e não vão ouvir dos alunos), e que não lêem e não escrevem. Em ‘Pensamento e Linguagem, Vigotski anuncia que a ‘palavra’ não pode ser considerada fora de contexto porque ela não é monossémica; as palavras que usamos agregam muitos sentidos de acordo com o contexto e dizeres circulantes; portanto, o significado real da palavra não é constante: a palavra apenas tem um significado

que ganha sentido no contexto da frase, esta no do parágrafo e este no contexto do livro (do texto). A palavra e a oração só têm sentido enquanto expressão de alguém para outrem; fora da fala viva elas não têm sentido.

Os professores, ao cumprirem programas de ensino ricos de nomenclatura gramatical acreditam que o aluno aprende/u português. Por isso, na prática escolar, porque nos cursos de formação de professores assim o é, se torna comum nas aulas de português os professores insistirem no ensino reflexivo sobre a língua, mesmo percebendo que seus alunos ainda não falam português. Essa pedagogia de língua torna a língua portuguesa duplamente abstracta e complexa para os candidatos a professores em primeiro lugar, e, na sequência, para os alunos. Prejudica-se a percepção de que a competência gramatical/linguística memorizada ofusca a competência comunicativa, a capacidade discursiva dos alunos.

Ora, a aquisição das múltiplas formas da língua ocorre em simultâneo, em contextos de efectiva interação entre sujeitos, sem seguir a ordem escolar, na qual as formas linguísticas são hierarquizadas: é ouvindo e falando, lendo e escrevendo bastante sobre temas variados e contextualizados que se aprende a língua. Adoptar o processo de aquisição da língua através de exercícios com classes gramaticais e morfossintaxe ‘mata’ a propensão natural que as pessoas (sobretudo as crianças e jovens) têm para aprender uma ou várias língua/s. Segundo Possenti (1996), na vida real, não se aprende uma língua através de exercícios, mas por práticas significativas, porque “Na vida, na rua, nas casas, o que se faz é falar e ouvir. Na escola, as práticas mais relevantes serão, portanto, escrever e ler” (pp. 47-8). Ler e realizar actividades de interpretação que trabalhem, não o ‘significado’, mas o ‘sentido’ em situação de diálogo. Bakhtin (1988), não se basendo no conceito de significado, mas no de sentido em situação de diálogo nota que é pelo sentido que se responde a perguntas, e não pelo significado: o que sucede numa situação de comunicação, oral e escrita, é a compreensão responsiva activa, que é a resposta dos outros.

Lendo e escrevendo textos contemporâneos, literários e das diversas áreas técnicas e sociais, os formandos e as crianças passariam a ter melhores oportunidades para esclarecerem dúvidas quanto à língua e aprimorariam seus usos linguísticos. Mandar ler só para fazer cumprir um conjunto de exercícios propostos pelo formador/professor é desmotivador, em qualquer nível de ensino.

Privilegiar o domínio da língua seria o ideal nos cursos de formação de professores, e nas escolas. Só ele pode favorecer uma reflexão e sistematização produtiva das regras. A reflexão sobre o funcionamento da língua é prazerosa, porque produtiva, quando o aprendente realiza actividades de produção e de interpretação de textos, sobretudo quando o professor se dispõe a ajudar o aprendente na realização dessas actividades, sem a pressão da avaliação. Isso permite a quem ensina ter conhecimento de como os aprendentes falam e escrevem, e a ter sempre elementos orientadores da planificação de actividades de ensino e aprendizagem da língua. O ensino insistente de regras, em situação em que ao aluno falta a

capacidade de falar, ler e escrever a língua, contraria a própria teoria da aquisição da língua, possível pela exposição do aprendente à língua. As crianças não aprendem a língua começando pelas suas regras; falam porque ouvem falar continuamente; e enquanto elas próprias também falam, interagindo com adultos e outras crianças, em diferentes circunstâncias, criam e recriam a língua.

A actividade de escrita ortográfica/letramento, que envolve a capacidade ler e de escrever com eficácia, adquire-se depois de longos estágios graduais. A leitura e escrita, por não serem actividades características das comunidades de fala de origem dos formandos (e dos alunos), são difíceis de realizar. A capacidade de ler e escrever constitui um objectivo muito difícil de alcançar nos primeiros anos de escolarização das crianças. O que estaria por detrás dessas dificuldades? Para a maioria das crianças, que ouve pela primeira vez a língua portuguesa em sala de aula, aprender ler e escrever a língua portuguesa é uma actividade duplamente complexa: porque não conhecem a língua, têm de aprendê-la, primeiro, através de metodologias de ensino de língua, às quais não estão habituadas, portanto, diferentes da que orientou a aquisição de sua língua materna.

Tendo aprendido a língua materna na interacção linguística espontânea com outras crianças e adultos, ouvindo, falando e questionando, a aprendizagem da língua na escola é completamente diferente: ela ouve mais o professor falar, enquanto ela permanece calada, sem poder falar com o professor, nem com o colega, que também não fala português. Sem que as crianças tenham adquirido a capacidade de articular diversos sons da língua portuguesa, têm de escrever nessa língua, mesmo antes de conhecerem o alfabeto. Percebe-se que é importante e necessário o aluno saber, primeiro, falar a língua para poder aprender a escrever nessa língua.

Para quem entra em contacto com a língua só na escola, o conhecimento (oral) da língua constitui prioridade, porque só com esse conhecimento o aprendente pode compreender e gradualmente ir adquirindo o conhecimento da ortografia (que é a expressão da variante culta) e do emprego dos sinais de pontuação; do vocabulário; da construção de frases e organização de texto. E antes disso envolve questões relativas, por exemplo, a 'que letras' os formandos (e os alunos) devem praticar na escrita. Folheando os livros de leitura dos alunos do ensino básico, verifica-se que o aluno é logo confrontado com textos escritos em letra de imprensa, para em seguida ter de escrever em letra cursiva! A criança vê-se perante enormes dificuldades na leitura e escrita: sem saber estabelecer as relações entre letras e sons, tem de realizar o exercício de diferenciação, em termos gráficos, das letras. Ler e escrever são actividades condicionadas pelo conhecimento da língua, pelo domínio oral da língua alvo. Porém, pelos programas que orientam o ensino da língua portuguesa, menos tempo se dedica à aprendizagem da própria língua. Nos CFPPs (e nas escolas), é, paradoxalmente, a actividade com menos tempo. Consequentemente, formam-se professores

que, não sabendo falar e escrever, vão para as escolas mostrar que não dominam a língua nas modalidades de leitura e fala (oral e escrita), depois de muitas horas de estudo da gramática!

A leitura e escrita/elaboração de textos devia ser fundamental na escola, porque a aquisição da língua culta, a língua padrão — que não é uniforme (também se sujeita à variação) — tem muito a ver com uma actividade persistente e consistente da escrita. O papel da escola deve ser o de privilegiar o domínio efectivo (oral e escrito) da língua padrão pelos alunos, reflectindo, quando necessário, sobre questões de língua. É importante notar que reflectir sobre a língua se distancia sensivelmente do ensino traumatizante da gramática improdutivo (preocupada com a nomenclatura). Esta afasta-se do ensino e da efectiva aprendizagem da língua portuguesa, língua segunda. A aprendizagem de uma língua segunda implica o domínio da pronúncia, do vocabulário e da sintaxe dessa língua, sem que isso signifique ocupar longamente as aulas de língua com descrições e nomenclaturas gramaticais. Estas actividades seriam indispensáveis no currículo de quem pretendesse cursar linguística, já em outros níveis de ensino.

A escola precisa de desenvolver acções concretas que visem proporcionar actos de audição e de fala, de leitura e escrita, para favorecer a aquisição da competência comunicativa e, também a competência linguística/gramatical dos aprendentes na língua segunda. Os métodos de ensino jogam, para esse processo, papel preponderante. Para os profissionais envolvidos no ensino de língua seria bastante produtivo agir sabendo claramente diferenciar, como propõe Possenti (1996), o que é conhecer uma língua do que é conhecer sua gramática, ou seja,

“Saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são essas regras é outra. Pode-se falar e escrever numa língua sem nada saber ‘sobre’ ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito sobre uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais” (p.54).

As disciplinas linguísticas circulantes nas escolas de formação de professores procuram oferecer ao falante um sistema linguístico unitário e imutável, e não um sistema heterogêneo, igualmente estruturado, e que sirva à prática linguística em uso pelos falantes moçambicanos. Será que valeria realmente a pena continuar a apoiarmo-nos num ensino que quando fracassa deve ser justificado pela falta de gramáticas, dicionários e prontuários da língua portuguesa (quando no conteúdo dessas tão almejadas gramáticas não está a expressão da nossa alma bantu)?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da língua portuguesa em Moçambique tem uma memória: de língua do opressor, a língua portuguesa passou a ser, desde os tempos de luta armada de libertação nacional, ‘arma’ com que se foi configurando um contra-discurso ao discurso do colonizador. Com a conquista da independência política, ela foi adoptada como língua oficial e de unidade dos moçambicanos. A rede escolar foi estendida às zonas rurais ao mesmo tempo que decorriam reformas curriculares, recrutamento e formação de professores para os níveis primário e secundário, aproveitando os préstimos dos que já exerciam a profissão docente e dos que pela primeira vez, saídos do sistema de educação colonial, iriam abraçar a actividade docente. Criaram-se CFPPs (para o ensino básico) e a Faculdade de Educação (para o ensino secundário) e lançaram-se campanhas de alfabetização e educação de adultos, em língua portuguesa. Adoptaram-se, com base na experiência das zonas libertadas, cursos de treinamento de professores, de curta duração, com vista a muito rapidamente responder à demanda da educação. Apesar dos esforços, a inexperiência em ensino é notória no corpo docente emergente e nos coordenadores do sistema educativo. Na disciplina de português, os programas de ensino eram listas de conteúdos gramaticais, sem objectivos definidos. Sem saber muito bem o que ensinar, os professores limitavam-se a ‘descarregar’ os conteúdos para relatarem que cumpriram o programa. Tendo sido envolvidos números significativos de aprendentes da língua, porém sem definição do que se pretendia com a língua portuguesa, ela foi ganhando, o que era inevitável, contornos muito expressivos e significativos de mudança linguística. Os próprios professores não tinham (e não têm) domínio da língua portuguesa na variedade padrão. Muitos deles são recrutados quando ainda estão na fase praticamente inicial da aprendizagem da língua portuguesa na variedade padrão, oficial. Se hoje os programas de ensino, e de formação de professores, são apresentados com objectivos definidos, eles são difíceis de cumprir, quando vistos do ponto de vista de ampliação da capacidade linguística dos formandos: com candidatos a professores sem domínio da língua, sem capacidade de ler, falar e escrever, pouco ou nada, na sua prática profissional podem fazer quanto ao controle da evolução linguística de seus alunos. Pelos objectivos, se constata que a meta da formação de professores é o domínio de uma vasta lista de nomenclatura pura da gramática, sem qualquer incidência significativa sobre a oralidade, a leitura e escrita. Formadores e formandos preocupam-se mais com gramáticas e dicionários como suportes para o ensino da língua portuguesa, o que denuncia uma concepção de língua e de linguagem que determina que a língua deve ser aprendida a partir de regras pré-estabelecidas, em consideração da língua como código.

Em face destes factores que jogam papel preponderante na qualidade de ensino, importa apontar sugestões para a formação de professores cuja missão é essencialmente alfabetizar. Em primeiro lugar, os programas de formação linguística devem visar que os formandos se habilitem essencialmente nas áreas da oralidade, leitura e escrita, sem crenças arraigadas no princípio de que aprendendo gramática se aprende a língua, porque falar, ler e escrever são actividades completamente diferentes de classificar e dar explicações sobre

as realizações da língua. Em caso de se precisar de abordar a gramática, ela deve traduzir-se num estudo que se faz no texto em estudo, para que se perceba como a gramática participa na construção da coesão/coerência do texto, tendo sempre presente que não é a gramática classificatória, a gramática da pura abstracção sobre a palavra ou a frase, isoladas, que ensina a falar, ler e escrever. Os conteúdos gramaticais devem ser tratados no texto. Aulas de português preocupadas com demoradas análises morfológicas de palavras, com a identificação de sujeitos, predicados e complementos não ensinam a falar/escrever; seriam aulas simplesmente desvinculadas da comunicação, porque ninguém precisa dessas noções num acto concreto de interacção verbal. É apenas um conhecimento que se exige que o aprendente domine, para efeitos de avaliação (transição/retenção) do aluno. A criança fala perfeitamente, sem nunca ter mentalmente ‘parado’ para classificar as palavras, ou as frases que utilizou. Portanto, mais uma razão para que a escola, sobretudo a escola primária, se preocupe mais em levar o aluno a falar efectivamente: basta ‘mergulhá-la’ em situações em que ela fale e escreva.

Da independência aos nossos dias, a língua portuguesa oficial que se persegue nos programas de ensino geral e nos cursos de formação de professores, é a do padrão europeu. Nada mal, se se tiver em linha de conta que somos uma nação que tem de ter abertura ao mundo falante de português. Mas também nada impede que haja uma língua portuguesa doméstica, padronizada — a que, na prática, os moçambicanos já usam sistematicamente fora (e dentro) dos poucos e complicados ambientes formais. Urge estabelecer uma norma do português moçambicano, não como um sistema homogêneo e unitário, mas como um sistema heterogêneo e plural, capaz de reflectir o real funcionamento da língua portuguesa no espaço moçambicano. É momento de se não considerar ‘erro’ as formas linguísticas que traduzem uma estrutura particular e apenas diferente, apoiada em outra língua. O ensino teria menos ansiedade de cuidar o tempo todo de ‘erros’, e os alunos passariam a ter mais progresso na aprendizagem da língua portuguesa. Hoje ela se apresenta difícil para os aprendentes: nas aulas de língua, os professores preocupam-se mais com a correcção de erros, o que acaba obrigando o aluno a apegar-se a formas únicas de ‘como deve dizer’ o que ele já diz de outra forma. As aulas ensinam muito pouco quanto ao uso variado da língua, porque ao aluno cabe apenas seguir o que o professor faz e manda fazer. Tomando como base que há um processo contínuo de variação e mudança linguística que se opera na estrutura da língua — e que esse processo influi na competência linguística do falante, habilitando-o a ser um falante de variados dialectos da língua — será muito importante todo um cuidado em relação às concepções de língua e de linguagem, e, conseqüentemente, a formação de professores deverá seguir uma perspectiva linguística pedagogicamente diferente, que seja capaz de acolher e conciliar os usos linguísticos dos alunos, que saiba como trabalhar com elas sem penalizações, enfocando, todavia, a norma culta, que é a língua para a vida pública (estudos, emprego...). A leitura individual é fundamental no ensino da língua. Através dela se inicia e se desenvolve no aluno a escrita/ortografia. Numa situação em que o aluno aprende uma língua que comporta vários dialectos (várias formas fonéticas para a mesma palavra), a variante-padrão tem existência assegurada pela ortografia.

“A ortografia é a única área da atividade lingüística que não reflete a fala de ninguém em particular, nem grupo específico de falantes, porque ela é mais neutra e serve menos como objeto de discriminação social” – Cagliari (1999, p. 95).

O ensino de língua torna-se produtivo quando permite que o aprendente fale/escreva podendo recorrer a formas novas (novas porque diferentes, condicionadas pelo contacto de línguas). No ensino primário (1º grau), dada a diversidade lingüística dos alunos (na sua maioria oriunda de meios familiares não falantes de português, e apenas uns poucos falam português em suas casas), a ênfase na abordagem da língua padrão (baseada na vertente gramatical) não deveria ser questão-chave do ensino: afinal, só alguns alunos eventualmente estão na fase de ‘interlíngua’ (fase de transição), enquanto outros ouvem pela primeira vez a língua. As crianças precisam, a esse nível de ensino, de um maior envolvimento com a fala e escrita. Entenda-se que escrita, como acto de

“Escrever é decorrente do fato de saber ler [que] ler é decifrar e transformar o que está escrito em material da linguagem oral e, somente depois, a compreensão de um texto se processa” – Cagliari (1999, p. 134).

As aulas deveriam visar a aquisição de língua, aceitando-se formas variadas de dizer, sem se restringir à língua padrão, ensinada através de exercícios repetitivos de gramática. Muitos professores, senão todos confundem ensinar o dialecto padrão com ensinar gramática pura, acreditando que se adquire a língua com base em regras explícitas. E quando o aluno fracassa, o professor, habituado a ensinar ‘sobre a língua’ não percebe que não ensinou a usar a língua.

Estando em fase de implementação o projecto político de se estender a Educação para Todos – do qual se pode supor que a meta é transformar uma sociedade de cultura oral (e ágrafa) em sociedade letrada – formar professores primários para ensinar a língua portuguesa, sem se ter em conta que para o próprio professor a língua portuguesa é língua segunda ou língua conhecida, equivale, à partida, ainda que pareça contraditório, a levar avante um projecto de fracasso. Se os programas contemplam excessiva abordagem metalingüística, os formandos especializam-se em falar sobre a língua, ao invés de se especializarem em ensinar a língua. No contexto moçambicano, os cursos de formação de professores primários deviam em primeiro lugar habilitar o futuro professor a ter um bom domínio da língua de ensino, priorizando-se, portanto, uma formação arraigada em ensinar a falar e escrever efectivamente a língua.

Se para ensinar a língua segunda o futuro professor tem de passar por um refinado preparo metalingüístico, a meta do ensino – alcançar a cultura escrita da humanidade – estará cada vez mais distante dos sujeitos da alfabetização, por não ser o caminho mais adequado. Num país com línguas distintas e culturas diferentes –

de tradição oral (e ágrafas) — a formação de professores devia discutir o que significa iniciar um processo de iniciação à escrita, tomando como ponto de partida que a escolarização primária consiste em iniciar a criança à cultura da escrita. É necessário integrar o futuro professor à cultura da escrita para que possa ensinar a escrever, isto é, a formação do professor tem de passar pela iniciação ao mundo da escrita.

Da independência aos nossos dias mais moçambicanos falam a língua portuguesa do que nos longos anos da opressão colonial. De língua do opressor a instrumento de luta contra o colonizador, hoje é a língua com que nos apresentamos ao mundo como uma nação independente. Com essa conquista que a língua nos favoreceu, por que não, com Couto (2001), agraciá-la, “não como uma herança, mas como o mais valioso troféu de guerra”? Valorizar esse troféu significa assumir uma nova concepção de língua que configuraria a filosofia de língua e linguagem a seguir no ensino da língua portuguesa portuguesa de Moçambique, como língua da identidade dos moçambicanos, tal como ela o é para os portugueses e para os brasileiros. Afinal, duma geração para outra, dum local para outro, dum grupo social para outro, a identidade da língua muda naturalmente e de forma consentida. Assumirmo-nos como falantes de uma língua portuguesa de raiz moçambicana, significaria aceitarmos, sem equívocos, e com muita naturalidade, porque é conforme a nossa visão de mundo que ‘comer dinheiro’, onde ganhar algum, desde tempos muito recuados, implica muito sacrifício e dor física e espiritual, pode ser bem melhor do que ‘gastar dinheiro’, que pode representar um acto irresponsável; que ‘nós (pais) nascemos uma criança’ expressa melhor toda uma relação de mútua dependência e responsabilidade ao longo da vida; e por aí além.

Se a escola se estende pelo país para cumprir a missão de fazer da língua portuguesa a ‘língua de unidade nacional’, ela tem de traduzir a alma dos moçambicanos: tem de ser uma língua nacional — o que significa que tem de ultrapassar o simples facto de ter adquirido esse *status* por sanção legal (condicionada por factores históricos, como já foi referido), para ser a língua de todos (ainda que língua segunda) — despida de preconceitos, para sermos coerentes com o nosso processo histórico. Importa frisar que as variedades linguísticas que se constituem do processo de a língua se estender a múltiplas localidades e regiões, e que são mais ou menos inteligíveis, merecem atenção académica, e escolar. Isso passa por depuração das ciências linguísticas que sustentam os nossos cursos de formação de professores das classes iniciais do sistema de educação, na disciplina de português.

Entendo que a in/formação linguística desses professores, no contexto linguístico que lhes é particular, com inúmeras línguas em contacto, devia incidir significativamente sobre a questão da variação linguística, deixando claro que não existe uma única forma para analisar a língua, como é comum quando a língua é definida como código, como um sistema pronto e homogêneo. E longe de pôr em causa essa definição, o problema reside no facto de que esse código, fechado à variação, é inacessível ao aluno, porque, nas práticas lectivas, o professor o esconde atrás das nomenclaturas e análises estruturais, repetindo o que lhe

foi repassado no curso, por inerência do próprio programa de ensino da língua portuguesa, que é expressivamente gramatical.

Se a história da língua portuguesa se centra na sua evolução fonética, e ao que parece esse processo deve ter parado, qual é a utilidade do ensino dessa matéria nos cursos de formação de professores, cuja missão é ensinar a falar, ler e escrever a principiantes nessa língua? O que mais falta faz ao futuro professor (e alunos) é o domínio da língua e não da sua história, por sinal, antipática a temas relativos à heterogeneidade linguística.

Falando com/sem omissões ou substituições de preposições, ou pronomes, ou artigos; com/sem flexão verbal, com/sem distinção semântica de certos verbos; e com/sem ‘problemas’ de concordância entre a forma verbal e o pronome sujeito, problemas de transformação de frases relativas e formação das passivas, etc. — estaremos a usar as palavras do português (à mistura com a morfossintaxe e semântica típica das línguas nativas), reflectindo a visão moçambicana de vida e de mundo, sem, no entanto, abandonar a norma do dialecto oficial. Estar-se-á a usar apenas mais um dialecto da língua, ao lado do dialecto padrão. Como diz Ezra (1960) “a soma da sabedoria humana não está contida em nenhuma língua, e nenhuma delas é capaz de expressar todas as formas e graus de compreensão humana”. O ser humano aprende sempre, e muito, com a mundividência dos outros, sobretudo quando a mesma língua, em outros espaços e outras comunidades, com valores culturais e ideológicos próprios, reflecte uma orientação cultural particular. Isso engrandece a língua e amplia nos falantes a sua competência comunicativa, propiciando aos sujeitos uma competência em dois ou mais dialectos.

A formação de professores, na disciplina da língua portuguesa parece, a cada reforma curricular, enraizar-se na abordagem tradicional da língua. Embora em alguns momentos teoricamente dê mostras de pretender alcançar abordagens funcionalistas (relativas à heterogeneidade linguística), ela continua conservadora (recolhida à homogeneidade linguística), acomodada no ensino acrítico da língua, como se pretendeu na escola dum passado recente. Numa situação em que a formação de professores é, na prática, apenas inicial, porque desacompanhada de formação em exercício, pouco progresso do trabalho escolar se pode esperar no ensino da língua portuguesa.

Este trabalho, não se propõe apresentar uma lista de procedimentos indicadores de uma melhor metodologia. Ele aparece, hesitante e humilde, para tentar ser um instrumento que — procurando observar criticamente as concepções de língua e linguagem que norteiam a formação de professores primários (e também de outros níveis de ensino) — possa estimular algumas reflexões, sobretudo no seio de professores,

que reiteradamente considere ‘formadores’, sobre o seu/nosso trabalho que no tempo sobrevive carente de reflexões e debates internos. E reiterar, para terminar, que “com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem (...). Isto significa admitir que nas ações linguísticas há já ações de reflexão sobre a linguagem”, cumprindo-nos, pois, como professores de língua, nos orientarmos por questões como, **para quê ensinamos o que ensinamos; e para quê as crianças aprendem o que aprendem** – Geraldi (1991, p.16-18), que poderão dar pistas sobre **o quê poderemos ensinar, e como poderemos ensinar**.

Isso não só exige que se estabeleça a norma da língua portuguesa de Moçambique, como também, e essencialmente, que se proceda a uma revisão e actualização de concepção de língua e linguagem; e formação contínua efectiva de professores de língua, visando uma cultura sócio/linguística mais próxima da realidade linguística e cultural do País. A formação de professores, na língua portuguesa, não devia seguir uma orientação do tipo purista. O acto de aprender a ser professor de língua devia contemplar a problematização e reflexão da própria prática de professor nessa disciplina curricular. Pelo que os professores de língua portuguesa, em todos os níveis de ensino deviam ser pesquisadores da língua/linguagem, para um entendimento melhor da nossa realidade linguística, e para uma prática pedagógica assumidamente preocupada com a busca permanente de sucesso das crianças com ‘sede’ do saber escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. (2003). *A aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial (Série aula, 1).
- BAGNO, M. (1999). *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola,
- _____. (1997). *A língua de Eulália: Novela sociolingüística*. São Paulo: Contexto.
- _____. (2003). *A norma oculta - língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola.
- BAKHTIN, M. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vissa. 2ª ed., São Paulo: Hucitec, 1982.
- _____. (1992). *Os gêneros do discurso. Estética da criação verbal*. Trad. do francês de Maria Ermantina G. Gomes, São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2003). *Estética da criação verbal*. 4ª Ed., São Paulo: Martins Fontes.
- BATISTA, A. A. G. (1997). *Aula de português; discurso e saberes escolares*. 1ª ed., São Paulo: Martins Fontes.
- BENVENISTE, É. (1976). *Problemas de lingüística geral*. São Paulo: Ed. Nacional/Ed. da Universidade de São Paulo.
- BERSTEIN, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- BOLEÓ, O. *Moçambique, pequena historiografia*, p. 77, Lisboa, 1961.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (2004). *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BOURDIEU, P. (1996). *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- BRANDÃO, H. H. N. (2004). *Introdução à análise do discurso*. 2ª Ed., Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP.
- CAGLIARI, L. C. (2004). *Alfabetização & Lingüística*. 10ª ed., São Paulo: Scipione.
- CALVET, L-J (2002). *Sociolingüística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcinilo. São Paulo: Parábola.
- CORRÊA, M. L. G. (2002). *Linguagem e comunicação social: visões da lingüística moderna*. São Paulo: Parábola; Vol. II.

CORTELLA, M. S. (2004). *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 8ª ed. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire.

COSTA, L. M. (2001). *Escrever com criatividade*. São Paulo: Contexto.

COUTO, M. (2001). Luso-Afonias — A lusofonia entre viagens e crimes. In: KOMOSINSKI, L. M. G. e KOHLRUSCH, R. (Org.). *A linguagem descobrindo mundos*. Erechim-RS: URICER.

CRYSTAL, D. (1941). *A Revolução da linguagem*. Tradução, Ricardo Quintana; consultoria, Yonne Leite. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CURI, S. Meserani (2002). *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. 4ª ed., São Paulo: Cortez.

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA UEM (1982). *História de Moçambique*. Vol. I, Maputo: UEM.

DIAS, H. N. (2002). *As desigualdades sociolingüísticas e o fracasso escolar: em direção a uma prática lingüístico-escolar libertadora*. Maputo: Promédia.

EZRA, P. *The ABC of Reading* (Nova York, Laughlin, 1960 [1934, p.1]).

FÁVERO, L. L. E KOCH, I. G. V. (2005). *Lingüística textual: uma introdução*. 7ª ed., São Paulo: Cortez.

FERRÃO, V. (2002). *Compreender Moçambique*. DINAME.

GADOTTI, M. (1941/2004). *Pedagogia da práxis*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.

GARCIA, R. L. (Org.) (2003). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 4ª ed., São Paulo: Cortez.

GENTILI, P. (Org.) (2005). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Tradução de Vânia P. Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 12ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

GERALDI, J. W. (Org.) (c1984). *O texto na sala de aula*. 2ª ed., Cascavel, ASSOESTE.

_____(1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil.

_____(1997). *Portos de passagem*. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes.

_____(2001). Notas sobre a exclusão da língua geral e a introdução da língua portuguesa. In: KOMOSINSKI, L.G. e KOHLRANSSCH (Org.). *A linguagem descobrindo mundos*. Erechim, Ed. FAPES.

GNERRE, M. (1998). *Linguagem, escrita e poder*. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes.

GOLIAS, M. (1999). *Educação básica: temática e conceitos*. República de Moçambique.

GÓMEZ, M. B. (1999). *Educação moçambicana. História de um processo: 1962-1984*. Livraria Universitária. UEM.

LIBÂNIO, J. C. (1985). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.

LUFT, C. P. (2004). *Língua e liberdade*. 8ª ed., São Paulo: Ática.

MACHILI, C. et al (1998). *Estigmatizar e desqualificar: casos, análises, encontros*. Maputo: Livraria Universitária/ UEM.

MATEUS, M. e outros (1989). *Gramática da língua portuguesa*. 3ª ed. CAMINHO

MAZULA, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Edições Afrontamento para Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa; Edição 552; São Paulo.

MESERANI, S. (2002). *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. 4ª ed., São Paulo: Cortez.

MENDES, O. (1980). *Sobre a literatura moçambicana*. Maputo, Tempográfica.

MINED (1997). *Análise do aproveitamento escolar de 1996*. Maputo, MINED.

_____.(1995). *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação*. MINED/RPM.

_____.(1998). *Plano Estratégico de Educação 1999-2003 - Combater e Exclusão, Renovar a Escola*. MINED/RPM.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1995). *Política nacional de educação e estratégias de implementação*.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Plano estratégico de educação, 1999-2003, “combater a exclusão, renovar a escola*.

MURRIE, Z. de F. (Org.) (2002). *O ensino de português*. 6ª ed., São Paulo: Contexto (Repensando o Ensino).

NELIMO (1989). *Relatório do 1º seminário sobre padronização da ortografia das línguas moçambicanas*. Maputo, INDE/NELIMO.

NEVES, M. H.de M. (2004). *Que gramática ensinar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. 2ª ed., São Paulo: Contexto.

_____.(2003). *Gramática na escola*. 7ª ed., São Paulo: Contexto (Repensando a língua portuguesa).

PINO, A. “O social e o cultural na obra de Vigotski” in *Educação & Sociedade: revista quadrimestral da ciência da educação/Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes) n° 71 – 2000 – 2ª ed.*

POSSENTI, S. (1996). *Porque (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo, Campinas: Mercado das Letras. Associação de Leitura do Brasil.

PERINI, M. A. (1985). *Para uma nova gramática do português*. 2ª ed., São Paulo: Ática.

_____.(2003). *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3ª ed., São Paulo: Ática.

PRETI, D. (Org.) (2003). *Léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.

RAJAGOPALAN, K. e SILVA, F. L. da (Org.) (2004). *A lingüística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola.

RAMA, A. (1985). *A cidade das letras*. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Brasiliense

RAMOS, J. M. (1997). *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE (1985). *Sistema nacional de educação – linhas gerais*. Tipografia Minerva Central, Maputo.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (1992). Lei nº 6/92.

RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (Org.) (2002). *Sociolingüística interacional*. São Paulo: Loyola.

SAVIANI, D. (2003). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. 36ª ed. revista, Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. revista e ampliada, Campinas, São Paulo: Autores Associados.

SAVIANI, N. (2003). *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 4ª ed., rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados (Coleção educação contemporânea).

SILVA, R.V.M. e (2002). *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. 5ª ed., São Paulo: Contexto (Repensando a língua portuguesa).

_____. (2000). *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 4ª ed. São Paulo: Contexto (Repensando a língua portuguesa).

SNYDERS, G. (1993). *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*; tradução de Cátia A. P. da Silva, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SOARES, M. (2002). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17ª ed. São Paulo: Ática.

TRASK, R.L. (2004). *Dicionário de linguagem e linguística*. Tradução, Rodolfo Ilari; revisão técnica, Ingedore Villaça Koch, Thais Cristófaros Silva. São Paulo: Contexto.

VILELA, M. (1995). *Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionário e gramática*. Livraria Almedina, Coimbra.

VYGOTSKI, L. S. (1993). *Obras Escogidas*. Vol. III. Madri: Visor.

_____. (2005). *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José C. Neto. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes (Psicologia e pedagogia).