

A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO MULTILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE

Alexandre António Timbane¹

RESUMO

A pesquisa versa sobre o ensino do português em Moçambique. Tem por objetivos: compreender os problemas causados pelo multilinguismo em crianças e explicar quais as formas de ultrapassar o fracasso escolar na aprendizagem do português. Para pesquisa distribuiu-se dois questionários: um questionário os pais e outro para professores em nove turmas de três escolas do ensino fundamental. Concluiu-se que o português aprendido em casa ajuda na compreensão dos conteúdos na escola; os professores variam as metodologias porque as turmas são heterogêneas; a educação bilíngue pode ser alternativa para redução dos índices de reprovações nas zonas rurais.

Palavras-chave: ensino de português, contexto multilíngue, moçambique.

Considerações iniciais

A língua portuguesa é uma herança herdada durante a colonização, isto porque o povo moçambicano é caracterizado por uma diversidade linguística extensa. O país conta com mais de vinte línguas bantu² distribuídas de forma desigual ao longo do país faladas por cerca de vinte milhões de habitantes. As línguas bantu moçambicanas³ são faladas como maternas principalmente nas zonas rurais onde mora a maioria da população é analfabeta. A língua portuguesa chegou com a colonização e foi adotada após a independência (1975) como oficial. Por isso, ela é ensinada exclusivamente nas escolas e usada em instituições públicas e reservando-se as línguas bantu para situações

¹ Doutorando; Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Faculdade de Ciências e Letras, curso de linguística e língua portuguesa, campus Araraquara. E-mail: alextimbana@gmail.com

² Termo introduzido por Bleek (1827-1875) para designar um grupo de mais de 600 línguas espalhadas desde a África central até a austral cujas características linguísticas são semelhantes ou comuns. Usando o método comparativo, identificou 16 zonas que pertencem a grande família língua que se chama Congo-Kordofaniana (NGUNGA, 2004, p. 20-28).

³ As LB moçambicanas são: kiswahili, kimwani, shimakonde, ciyao, emakhuwa, ekoti, elomwè, echuwabo, cinyanja, cisena, cinyungwe, cisena, cishona, xitswa, xichangana, gitonga, cicopi, xironga. (NGUNGA, 2004).

de comunicações informais. Sabemos que “a língua não é só instrumento pelo qual percebemos o mundo, não é apenas uma forma de interpretar a realidade. A língua é também o meio pelo qual interagimos socialmente” (FIORIN, 2013, p. 18).

Sendo assim, o português tem causado sérios problemas porque para além de ser distante dos moçambicanos é uma língua que varia, tendo em conta as variáveis sociais e linguísticas. O presente trabalho é uma reflexão sobre a problemática do ensino da LP em Moçambique, pois há mudança dos currículos, há formação de novos professores sem que a qualidade de ensino atinja os níveis desejados. O objetivo fundamental da pesquisa é de compreender quais os problemas que os professores de português enfrentam no ensino da língua portuguesa em Moçambique. Sabe-se que estes problemas são causados pelo multilinguismo em crianças nos primeiros anos de escolaridade. Pretende-se também explicar quais as formas que se podem adotar para ultrapassar o fracasso escolar na aprendizagem do português.

Para isso, lançou-se um questionário a 30 pais/mães ou responsáveis dos alunos e a nove professores em três escolas do ensino fundamental na cidade de Maputo. Da pesquisa se concluiu que (a) o português aprendido em casa ajuda a compreensão dos conteúdos na escola; (b) os professores variam as metodologias de ensino, visto que as turmas são heterogêneas, usando o mesmo manual; (c) concluiu-se ainda que a educação bilíngue pode ser uma alternativa para redução de altos índices de reprovações principalmente nas zonas rurais de Moçambique.

A 1ª classe (1º ano, no Brasil) é uma classe inicial e é nesta classe que é necessário criar bases fortes e sólidas para que o aluno aprenda com facilidade nas classes seguintes. Contata-se que há fraco domínio da escrita, da leitura e da expressão oral por parte de muitos alunos fato que faz com que alguns pais reclamem a baixa qualidade de ensino em Moçambique, comparando com o ensino no período colonial ou com o pós-colonial. Sabe-se que as classes subsequentes, incluindo o nível superior, dependem especificamente do trabalho realizado no nível primário. Este trabalho fornece uma perspectiva teórica-prática da aplicação de conhecimentos de sociolinguística, no processo de ensino-aprendizagem numa tentativa de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, principalmente no ensino primário. É importante que o professor entenda as dificuldades dos alunos para uma melhor procurar soluções ou metodologias que ajudem a dirigir melhor o processo de ensino-aprendizagem.

1. A língua portuguesa e a educação em Moçambique

1.1. A Educação e a língua portuguesa em Moçambique

Moçambique é um país multilíngue e conta com cerca de duas dezenas de línguas maternas faladas no território. A maior parte dessas línguas é de origem bantu e encontra-se espalhada um pouco por todo país. A língua portuguesa é a língua da vida pública usada na administração, no sistema educativo e nos meios de comunicação social, enquanto as línguas bantu e asiáticas se restringem geralmente aos domínios das relações entre famílias da mesma etnia, na vida social, tradicional e nos rituais religiosos.

Segundo Gonçalves (2012, p. 4), o português é falado como língua segunda por cerca de 39.7% e como língua materna por 10.7%. A decisão da escolha da língua portuguesa como meio de comunicação foi concebida no tempo colonial e tinha por objetivo foi de evitar conflitos étnicos, usando assim a “arma [língua] capturada ao inimigo que serviria para lutar contra esse inimigo, identificado como o colonialismo, o sistema colonial e não o povo português” (SILVA, 2003, p. 30). Segundo Hyltenstam e Stroud, mesmo depois da independência, o Governo tomou a decisão de continuar a usar a língua portuguesa por

Ser uma língua de comunicação nacional e internacional; existir uma diversidade linguística no território; existir um número considerável de letrados na administração, ciência e educação e; existir a preocupação na unidade nacional dentro do país (HYLTENSTAM; STROUD, 1997, p. 24).

Ngunga (2002) e Silva (2003) são unânimes em considerar a língua portuguesa como um valor instrumental, porque a política linguística aponta a língua portuguesa como língua nacional. Silva discute esta questão da língua nacional, defendendo que “se o nacional estiver associado a reivindicação nacionalista de autenticidade e se o Estado lhe atribuir algum reconhecimento, todas estas línguas indígenas se podem qualificar como nacionais” (SILVA, 2003, p. 17). O autor mostra que qualquer língua falada no território nacional tinha a probabilidade de ser escolhida como língua nacional sob ponto de vista da ideia nacionalista. Mas como a política tem o poder e formas de

decisão, optou-se por escolher a língua portuguesa por razões já apresentadas anteriormente. Segundo Laitin (1992), a escolha da LP serviu de instrumento da unidade nacional que veio a ser oficializada em 1975, com o alcance da independência. Este estatuto da língua foi resultado da planificação linguística a nível político. Hoje, a língua portuguesa é usada por todas as autoridades oficiais, em contactos orais e escritos com funcionários públicos e outras individualidades.

1.2. Português língua de união ou união na expansão da língua portuguesa

Discursos políticos consideram muitas das vezes a LP como um instrumento de unificação para a comunicação entre várias etnias espalhadas pelo país. Esta é, muitas das vezes, uma ilusão na nossa opinião, porque populações que habitam no território moçambicano, na sua maioria, não falam a língua portuguesa. Partindo dos dados de Gonçalves (2012), pode-se dizer que em Moçambique temos uma população “bantófona” e muito menos “lusófona” (cf. LOPES, 1997). Sobre o debate que incide na escolha da língua a utilizar, Dias defende que “as línguas e os dialetos vão ser comparados e avaliados em relação à língua oficial ou ao dialeto de prestígio eleito pelo Estado, pela elite e pela classe dominante nesse país” (DIAS, 2002, p. 61).

O prestígio e a superioridade ou a falta de prestígio ou a inferioridade que são conferidos a uma língua ou a um dialeto, e que vai provocar a desigualdade linguística, são socialmente motivados. É por esta razão que a língua portuguesa ganha campo sob ponto de vista político, mas na prática e junto às populações pode encontrar-se outra realidade bem diferente: a das línguas bantu. Não se pode ignorar o número crescente de falantes da língua portuguesa no país, mas para se atingir a metade ainda se precisará de muito trabalho, principalmente no que diz respeito à redução da taxa do analfabetismo.

Para os que defendem o português “língua de união”, é interessante questioná-los como seria possível unir dois ou mais grupos linguísticos diferentes por uma língua que nem um grupo ou outro conhece? Ou melhor uma minoria insignificante usa essa língua, tal como reporta Gonçalves (2012).

Esta concepção foi semeada a nível macro e parece ser o instrumento guia do ponto de vista político e é defendida também por Laitin (1992). Sabe-se que o número de falantes da língua portuguesa tende a aumentar, devido à política de expansão realizada através da escolaridade obrigatória. Os deputados da Assembleia Municipal da

Cidade de Maputo “têm a prerrogativa de usar o xironga nos seus debates da plenária, mas não usam” (cf. LOPES, 2004, p. 105). Mesmo tendo a possibilidade de usar o xironga, preferem usar a LP incentivados pela política da “unidade nacional”, promovendo a língua oficial e desprezando o xironga que é o patrimônio linguístico e/ou cultural de Moçambique.

A inserção das línguas bantu na vida política foi defendida de forma aprofundada por Ngunga (2002, p. 6), mostrando que “é preciso que sejam aceites no parlamento deputados que não falam a LP, mas que são detentores de ideias tão brilhantes quanto às daqueles que se tornam parlamentares só porque falam a língua portuguesa”. Ngunga acrescenta que até os que possuem as línguas não “queridas” no parlamento podem tem contribuições significativas do que as de alguns moçambicanos que usam a língua portuguesa para se chamarem deputados.

A língua portuguesa é aprendida desde a 1ª classe do ensino primário (ensino fundamental). Acredita-se que até a 12ª classe, o aluno terá adquirido competências suficientes em comunicação e expressão escrita e oral. Terminamos esta parte sublinhando que com a linguagem, armazena-se conhecimentos na memória, transmitimos esses conhecimentos a outras pessoas, “ficamos sabendo de experiências bem-sucedidas, somos prevenidos contra as tentativas malsucedidas de fazer alguma coisa. Graças à linguagem, um ser humano recebe de outra pessoa conhecimentos, aperfeiçoa-os e transmite-os” (FIRION, 2013, p. 19).

2. O bilinguismo e os seus tipos na criança

Discutindo a questão do bilinguismo, importa-nos dizer que este é um fenômeno mais frequente em Moçambique. Muitas crianças (principalmente nas zonas rurais e suburbanas) falam duas ou mais línguas bantu, devido às necessidades que o meio social impõe. A bilinguagem, por exemplo, é entendida como o estado psicológico de indivíduo que tem acesso a mais do que um código linguístico com objetivo de comunicar num grupo social. Este fenômeno acontece com frequência na criança moçambicana originado por vários fatores que iremos apresentar. O bilinguismo é o estado de uma comunidade linguística na qual duas línguas estão em contato, sendo os dois códigos para a mesma interação. A maior parte das crianças moçambicanas é

bilíngue. É exatamente o que acontece na maior parte dos moçambicanos, quer dizer, por um lado as línguas bantu e por outro o português (língua oficial).

O bilinguismo refere-se à capacidade de usar duas línguas. Numa comunidade, pode ser definido como a coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes, que os falantes utilizam alternadamente. O bilinguismo pode ocorrer a nível individual ou coletivo (comunidade). Se a criança no seio familiar encontra duas línguas aprenderá estas línguas, pois estas servem como instrumento de comunicação entre os membros do agregado familiar, bem como na comunidade em que ela está inserida. Indivíduos autenticamente bilíngues são portadores de pelo menos duas culturas (biculturalismo)⁴ diferentes, pois a língua transporta consigo a sua cultura.

Segundo Geiger (1997), há seis tipos de bilinguismo: ideal, precoce, simultâneo, consecutivo, passivo e subtrativo. Para a presente pesquisa, interessam-nos três tipos, que estão ligados à capacidade do psíquico e às motivações:

(a) O *bilinguismo ideal* tem lugar quando se aprende com perfeição duas línguas. Algumas pessoas têm a capacidade de aprender duas línguas com perfeição, articulando-as sem dificuldades como se fossem as duas línguas maternas. Este é o bilinguismo que seria ideal para todos, mas é preciso sublinhar que as capacidades intelectuais, bem como as motivações nas pessoas não são as mesmas. Algumas pessoas aprendem com muita facilidade, outras não.

(b) Sendo assim, o *bilinguismo precoce* é aquela aprendizagem da língua que ocorre antes da criança começar a frequentar a escola. Este bilinguismo é, sem dúvidas, o mais frequente no nosso meio, com maior frequência nas cidades. É esta língua que alguns autores designam por “língua materna”, pois a criança aprende com os seus pais antes do contato com o meio escolar. Algumas famílias usam duas línguas no seu meio. A criança estando inserida nesse meio acaba aprendendo essas línguas como instrumento de comunicação no seu dia a dia.

(c) Por sua vez, o *bilinguismo consecutivo* é aquele em que uma criança aprende uma língua depois outra no caso em que esta imigra para um outro lugar ou emigra para um país. O nosso estudo está direcionado à zona urbana. Nesta zona, há concentração de

⁴ Conceito defendido por Chadly (1983). O autor explica que o biculturalismo acontece quando o indivíduo assimila duas culturas ao mesmo tempo. Este aspecto é discutível muitas das vezes, pois ninguém pode assimilar duas culturas e tornarem homogêneas na mesma pessoa. Talvez falando em assimilação de duas culturas e utilizá-las em contextos e em realidades diferentes. Cada cultura tem a sua especificidade e se adequa somente no seu contexto real (CHADLY, 1983).

pessoas vindas de vários pontos do país e do mundo, trazendo cada uma a sua língua. Daí que muitas crianças quando chegam na capital tendem a aprender a língua predominante no seu meio. Isso até pode ser influenciado pelos colegas na sala de aulas ou no bairro onde a criança vive.

Estes três tipos de bilinguismo apresentados caracterizam as crianças de forma geral. A criança vinda do meio rural com uma língua bantu, ao chegar na zona urbana pode aprender o português de tal forma que consegue usar as duas línguas com perfeição. Sendo assim, este bilinguismo é “ideal”. Nas cidades, acontecem situações em que uma criança aprende com perfeição a língua portuguesa antes de começar a frequentar a escola. Este é o “bilinguismo precoce”. É o bilinguismo precoce associado às vezes com o bilinguismo ideal. As crianças não têm a mesma capacidade de aprender. Sendo assim, algumas aprendem uma, depois outra, sem que haja duas línguas aprendidas paralelamente. Este bilinguismo chama-se “bilinguismo consecutivo”. Uma ou mais características deste bilinguismo serão encontradas no terreno na recolha de dados.

O meio familiar, os hábitos linguísticos e os costumes são diferentes da escola. Daí que muitos estudos são feitos nesta perspectiva para se encontrar diferenças entre língua falada em casa e a língua falada na escola. Conclusões do estudo feito por Tucker (2003) nesta área, concluíram que a língua aprendida na escola é muito diferente daquela que vem de casa. Mas o autor salienta que crianças que desenvolvem competências comunicativas rapidamente no meio familiar podem ter maior sucesso quando frequentam a escola. A razão fundamental é de que transferirão aprendizagens adquiridas em casa, adaptando-as para o contexto padrão aprendido na escola.

Um outro aspecto importante a considerar na aprendizagem de uma língua em contexto multilíngue é a renovação e expansão do léxico. Antunes (2012, p. 155) defende a “variação lexical que acompanha as manifestações da diversidade cultural, incluindo aí o estudo da fraseologia [...] e dos provérbios (na sua imensa abrangência temática e formal.” Segundo a autora, o estudo dos regionalismos “poderia contribuir para anular as avaliações preconceituosas feitas a respeito do modo de falar desse ou daquele lugar” (ANTUNES, 2012, p. 156). Onde é que a criança aprende os regionalismos? É no meio familiar. A seguir veremos como a criança adquire a língua em casa.

2.1. A criança e o meio familiar

Um dos grandes problemas que a criança enfrenta desde os primeiros anos de vida é a língua. A linguagem faz parte do cotidiano e constitui um elemento indispensável, pois é um elemento de interação entre indivíduos. Segundo Fiorin,

A linguagem é a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos. Entre as ferramentas culturais do ser humano, a linguagem ocupa um lugar à parte, porque o homem não está programado para aprender física ou matemática, mas está programado para falar, para aprender línguas, quaisquer que elas sejam. Todos os seres humanos, independentemente de sua escolaridade ou de sua condição social, a menos que tenham graves problemas psíquicos ou neurológicos, falam. Uma criança, por volta dos três anos de idade, já domina esse dispositivo extremamente complexo que é uma língua. (FIORIN, 2013, p. 11).

Com esta reflexão de Fiorin estamos seguros de que qualquer criança pode aprender uma ou várias línguas independentemente das condições dos pais. Pensamos desta forma porque sabemos que Moçambique é um país que está abaixo do nível da pobreza, segundo MALIK (2013). Moçambique ocupa o 185º no nível de desenvolvimento humano divulgado em 2013, com cerca de 0.327 pontos, com um rendimento *per capita* de 9.2. e uma taxa de analfabetismo de adultos de 56.1% (MALIK, 2013).

Sendo assim, é no espaço familiar onde a criança aprende ou português ou uma das mais de vinte línguas bantu faladas como línguas maternas pela maioria da população moçambicana. É na base dessa língua materna que a criança pensa, reflete, exprime ideias sobre o mundo, etc. Quando atinge a idade escolar, isto é, aos seis anos de idade, a criança leva consigo essa língua para a escola. Se essa língua materna não é a língua da escola (nesse caso o português) as dificuldades são enormes porque têm de aprender tudo, começando pela identificação dos objetos, objetos que ele já conhece na sua língua materna.

Trudgill (1974), fazendo um estudo da língua e a classe, mostrou que cada grupo social apresenta a sua estrutura lexical e gramatical. Pode-se dizer que a diferença maior entre língua de casa e a da escola é a norma-padrão e não-padrão.

O meio familiar é o “incubador” do desenvolvimento do bilinguismo em muitos grupos sociolinguísticos em Moçambique. A criança moçambicana da zona urbana e suburbana na sua maioria, já cresce com pelos menos duas línguas, devido a vários fatores, dos quais apresentamos: *a)* A fraca escolaridade dos pais; *b)* Necessidade do português por ser oficial e; *c)* A deslocação das pessoas do campo para cidade à procura de emprego, das melhores condições de vida. Segundo Labov, “quando faz um estudo sobre a língua no contexto, o social mostra que a língua é uma forma de comportamento social (...) e que se a criança cresce no isolamento não poderá conhecer nem utilizar a língua” (LABOV, 1976, p. 257).

Carvalho (1991) fez um estudo sobre *Os aspectos sintático-semântico dos verbos locativos no português oral de Maputo* constatou a existência de novos referentes e a criatividade que toda língua natural possui. O contato com as línguas bantu; a interferência; os empréstimos; a nova derivação e composição, a realidade de cerca de 50% da população escolarizada ter apenas o grau primário faz com que surjam variações em relação a língua portuguesa. O autor apresenta exemplos de expressões características do “Português Oral de Maputo” e que estas podem interferir na aprendizagem do “português padrão” na escola, principalmente na 1ª e 2ª classes.

Estas expressões são típicas de Moçambique e são diferentes do português europeu, em termos do léxico e da semântica, quer dizer, *moçambicanismos*⁵. Há vários estudos que mostram que o contexto sociolinguístico cria novas formas (cf. TIMBANE, 2012a, b). O português falado em Moçambique, em Angola, no Brasil, por exemplo, já não pertence a Portugal, mas sim a esse povo que adotou. O contexto e as situações são outras, daí que se fala de português brasileiro, português moçambicano e por aí em diante.

2.2. Influência das condições sociais e acadêmicas dos pais na formação da criança

A família é extremamente importante no desenvolvimento e na formação da criança. É na família que a criança dá os primeiros passos rumo à socialização e integração dela na sociedade. Muitos psicólogos e pedagogos asseguram que o estatuto socioeconômico é considerado em muitos estudos como causa do rendimento escolar.

⁵ “seriam indícios claros de afirmação de norma própria: na maneira original como se adapta o seu vocabulário de origem bantu ao sistema do português”. (cf. Vilela apud TIMBANE, 2012b, p. 30).

Acredita-se que o estatuto socioeconômico elevado tende a ser acompanhado por melhores resultados escolares elevados.

Famílias com estatuto socioeconômico elevado orientam melhor as crianças para bons cursos, segundo as suas habilidades e inclinações; matriculam suas crianças em escolas mais apetrechadas, com um ensino personalizado, com professores bem formados e mais motivados; mais horas de estudo na escola; a criança tem acesso a meios audiovisuais tais como computador, vídeos, televisores, jogos eletrônicos especiais, viagens de estudo; tem material escolar completo, material desportivo e cultural para realizar com perfeição todas as atividades exigidas na escola. Estas condições todas garantem uma formação mais sólida se quisermos comparar com uma outra criança que se encontra em situação desfavorecida.

É no meio familiar onde a criança passa por várias fases da aprendizagem. Quando a criança for escolarizada não escapará à permanência do determinismo familiar. O léxico do aluno dependerá, em grande parte da capacidade linguística dos pais. Queremos dizer que se os pais comunicam-se perfeitamente em português, a criança estará em contato constante com a língua padrão e poderá expressar-se corretamente sem cometer muitos erros na pronúncia e no léxico, adquirindo cada vez mais habilidades e competências.

Em contrapartida, o nível de escolaridade dos pais pode influenciar no rendimento escolar da criança. Estudos feitos por Leitão e Abreu (apud ABREU, 1996, p. 43) realizados numa Escola Secundária da Cidade de Coimbra, no período 1983-1984, mostraram claramente que a influência da habilitação das mães sobre o rendimento dos filhos se mostra muito mais importante do que a influência da habilitação literária dos pais pelo fato que reveste-se de importantes implicações teóricas.

Senão vejamos: uma mãe com um nível de escolaridade elevado pode: Ajudar a sua criança a fazer as tarefas; Acompanhar o desenvolvimento intelectual do seu filho; Incentivar o seu filho a avançar mais os estudos porque tem noções da importância da escola; Orientar e fazer boa escolha de cursos para que a criança tenha sucessos; Compreender e respeitar as dificuldades que a criança poderá ter na escola porque ela também passou por lá e sabe quais as condições psicológicas e materiais necessárias para uma boa aprendizagem.

Não devemos esquecer que é com a mãe que a criança ouve as primeiras palavras, pronuncia as primeiras palavras. Se a mãe estiver bem escolarizada, ensinará corretamente a língua alvo, criando na criança bases sólidas nas competências da expressão e compreensão oral. No meio familiar, a expressão e compreensão escrita não são valorizadas e quase são inexistentes. As mães preocupam-se com a expressão oral, deixando a competência de expressão e compreensão escrita para a escola. A vida no meio familiar não exige conhecimento das técnicas de expressão para integrar qualquer indivíduo. Basta saber comunicar corretamente de forma oral já pode responder ao padrão aceito nessa comunidade linguística.

2.3. Problemas das condições da família no fracasso do desempenho da criança

Segundo Neves e Morais (1992), as crianças provenientes de famílias de nível acadêmico e socioeconômico mais favorecido “manifestam um posicionamento mais elevado na comunidade, enquanto as crianças oriundas de famílias de nível cultural e socioeconômico mais desfavorecido manifestam um posicionamento baixo na comunidade” (cf. NEVES; MORAIS, 1992, p. 345). Este posicionamento baixo é transferido para o meio escolar e verifica-se muito durante o processo de ensino e aprendizagem: crianças acanhadas, menos participativas, cheias de medo ou outros sinais de caráter psico-emotivo. Em muitos casos, o aproveitamento pedagógico é baixo e deixa a desejar. Mas não queremos tirar mérito a algumas crianças vindas de comunidades desfavorecidas que conseguem ultrapassar estas barreiras, atingindo bons ou melhores resultados.

Num estudo sobre este aspecto, Neves e Morais (1992) concluíram que as crianças com posicionamento elevado na família/comunidade atingem na disciplina de ciências, um nível de aproveitamento cognitivo superior ao nível atingido pelas crianças com posicionamento baixo. Uma criança proveniente de uma família desfavorecida tem mais probabilidade de ter insucesso ou desistência escolar na maior parte dos casos. Senão vejamos: os pais pedem aos seus filhos para realizar tarefas caseiras antes ou depois das aulas. Por exemplo, a criança vende no mercado formal ou informal para o sustento da família; varre e arruma a casa; apascenta o gado, busca água entre outras tarefas executadas pela criança na luta pelo bem estar da família.

Problemas da falta de materiais didáticos tais como lápis de cor, compassos, vários tipos de régua, incluindo mochila para proteger seus livros também participam no fraco desempenho da criança. Acrescentamos um último aspecto: a falta de lanche. Esta componente pode ser menos valorizada e ser considerada absurda, mas, no fundo, conta para uma criança de seis a sete anos. A criança pode sentir-se muito inferior em relação às outras quando chega a hora do intervalo e vê seus colegas comprando lanche, enquanto ela não tem nada. Este fenômeno afeta de certa maneira o aspecto psicológico.

Estudos feitos por Carron e Châu (1998, p. 81-88), na Guiné, mostraram claramente que das várias razões que participam no insucesso destaca-se: a falta de apoio dos pais (31,10%), ajuda nos trabalhos domésticos (11,30%) e casamento precoce (36%), principalmente, nas zonas rurais e suburbanas. Moçambique é um dos países que possuem características apresentadas por investigadores na Guiné. Queremos deixar claro que as razões do insucesso escolar não são só estas. O insucesso resulta da soma de vários fenômenos: religiosos, econômicos, políticos, sociais e porquê não culturais. E a política educacional de vários países do mundo incentivada e prioriza o uso das línguas locais, atitude que é defendida pela UNESCO (2010). Desta forma, não queremos dizer que a pertença sociocultural constitui uma causa ou fator determinante do insucesso ou sucesso escolar. É preciso associar várias condições que favorecem ou desfavorecem para o insucesso ou sucesso escolar.

Durante toda a primeira infância, a família fornece à criança recursos de linguagem fundamentais, quer dizer, a gramática e o léxico. “Sobre esses recursos instaura-se a competência do jovem locutor (...) e isto significa que, ao entrar para a escola, o aluno é capaz de compreender e de construir um grande número de frases, graças às quais vão ser travadas novas relações sociais” (GENOUVRIER; PEYTARD, 1973, p. 281). A criança quando chega na escola não é uma “tábua rasa” como se pensava antigamente. Ela traz uma “bateria” de conhecimentos que precisam de ser regulados pelo sistema educativo que aplica com rigor o nível padrão. Depois desta apresentação vejamos, no ponto a seguir, como a criança reage no meio urbano.

3. Metodologia e análise dos dados

Para a efetivação dos objetivos colocamos à disposição dois instrumentos de recolha de dados: (a) Questionário 1: dirigido a trinta pais/mães ou responsáveis dos alunos (sendo 30) e Questionário 2: para nove professores de três escolas localizadas na cidade de Maputo. O objetivo do Questionário 1 era de estudar a questão língua no meio familiar e a sua influência na aprendizagem das crianças na escola. Escolheu-se aleatoriamente pais ou mães de crianças nas nove turmas escolhidas. O Questionário 2 tinha como objetivo compreender as dificuldades que os professores enfrentam no ensino do português nas classes iniciais, bem como os métodos usados para ultrapassar tal problema. Os dois questionários continham doze perguntas do tipo fechado nas quais os informantes assinalaram a resposta ou a opção.

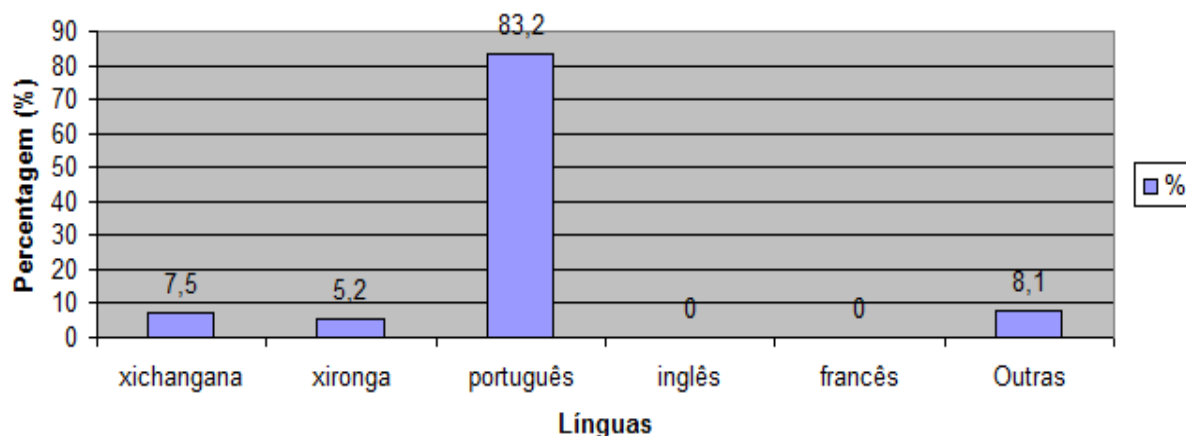
3.1. Analisando os resultados

Da pesquisa se concluiu que as turmas eram heterogêneas, isto é, havia crianças que tinham o português como língua materna e outras cujo o português era língua segunda. Estes últimos residem na zona periférica da cidade de Maputo e tinham problemas de aproveitamento escolar, segundo os resultados apresentados pelos professores de forma singela. Uma criança de sete anos que entra na escola já é capaz de entender e falar português com

Desembaraço e precisão, nas mais diversas circunstâncias de sua vida... aprendeu a falar, a entender o que dizem, a agir em diferentes situações, a realizar alguns trabalhos, a encontrar caminho para si (...) e a escola não pode tratá-lo como a um ser falido (CAGLIARI, 1997, p. 17-18).

Esta afirmação sustenta o fato de que os alunos que têm o português como língua materna têm mais sucesso e vantagem na aprendizagem do português comparativamente com os outros. Questionando aos pais, qual ou quais as línguas que usam para conversar com seus filhos ou com outros membros da família em casa se obteve o seguinte resultado:

Gráfico 1: As línguas que os pais usam na conversa com seus filhos no meio familiar.



O que se constata no gráfico 1 é que tanto na cidade como na zona suburbana os pais usam alguma língua bantu para conversar com os seus filhos no meio familiar. A língua portuguesa tem maior domínio impulsionado pelo prestígio político (oficialidade). As línguas inglesa e francesa não são usadas embora fossem mais privilegiadas a nível nacional e internacional. O nível de escolaridade dos pais não permite com que estes ensinem aos filhos. A maior parte dos pais (33,9%) só têm ensino fundamental completo. O gráfico mostra outras línguas (8,1%) para se referir uma ou mais das línguas bantu existentes no território moçambicano e que podem ser ou não línguas maternas dos pais inquiridos. A concentração de outras línguas bantu na cidade de Maputo se justifica pelo fato de que Maputo é a capital e muitos cidadãos de outras províncias procuram oportunidades na capital.

Para o caso das crianças que falam o português como língua materna, o domínio da expressão oral está avançado faltando assim, trabalhar a expressão e compreensão escrita. Nestas crianças que aprendem línguas de forma consecutiva predominará o bilinguismo consecutivo, (segundo conceito de GEIGER, 1997). Estas crianças já não precisam de noções básicas preconizadas pelo programa atual. Elas precisam de atividades de expressão escrita.

Outro grupo de crianças é aquele que tem o português como língua segunda. São crianças que vivem na zona suburbana e rural na sua maioria. Muitas destas crianças têm o que definimos anteriormente por *bilinguismo precoce*, principalmente, na zona suburbana. É para este tipo de criança que o Ministério da Educação criou o programa

atualmente em uso nas escolas. Em Moçambique, usa-se um único manual de ensino. Este manual não responde as necessidades educativas dos alunos, cuja língua materna é o português.

Como se pode ver, o professor moçambicano precisa adotar metodologias variadas para responder aos dois tipos de alunos que citamos. São turmas heterogêneas, precisando trabalho desdobrado do professor para nem fazer atrasar aquele que já sabe um pouco de português nem deixar à deriva aquele que nunca ouviu nada de português. Um dos grandes obstáculos da criança do meio rural ou suburbano é a língua. O uso na escola de uma língua desconhecida como veículo de ensino-aprendizagem fomenta a timidez no estudante e desenvolve a arrogância no professor. Não é por acaso que os alunos das escolas das zonas rurais falam menos do que os das escolas urbanas (NGUNGA, 2002, p. 8). A razão fundamental da rápida integração é o domínio da língua portuguesa, isto é, as crianças da zona urbana têm na sua maioria o português como língua materna.

Quando se constata insucesso, a tendência do Ministério da Educação é de mudar o currículo, tal como se verificou nas últimas décadas após a independência (1975). Dias (2002, p. 296) sublinha que as transformações curriculares não podem ser guiadas pelo ativismo, pois corremos o risco de implementar mais uma reforma sem uma base de pesquisa segura sobre a nossa realidade social e cultural e o pior é que não iremos resolver o problema do fracasso escolar, apenas vamos criar outros problemas.

A educação bilíngue principalmente nas zonas rurais devia ser incentivada, no nosso entender, seria uma forma de reduzir as taxas de reprovações que até fazem com que alguns alunos desistam da escola. A diversidade linguística é um patrimônio africano/moçambicano que deve ser preservado. O multilinguismo deve se fazer sentir na escola, pois cada cidadão tem o direito de aprender na sua língua materna. A diversidade linguística africana não pode ser concebida como problema, mas sim como solução porque é possível a criança crescer aprendendo a matemática, a geografia, a história na sua língua materna, ao invés de reprová-la mais de três vezes só porque não conhece a língua do colonizador (cf. OUANE; GLANZ, 2010).

Os dados estatísticos da pesquisa mostram que o meio urbano é heterogêneo. Dificilmente seria possível o ensino bilíngue pelo fato de que há uma concentração de várias pessoas provenientes das diversas etnias do país. Mas, nas zonas rurais onde o

conceito etnia é mais notável e as línguas estão nitidamente separadas de uma etnia a outra pode-se aplicar plenamente uma educação bilíngue. Ngunga, Nhongo, Langa et al (2010) vêm defendendo a educação, mostrando alguns resultados obtidos num programa piloto (experimental) na província de Gaza. Este programa trouxe melhorias consideradas ao nível de autoestima dos alunos, da compreensão e aplicação dos conteúdos aprendidos principalmente a Matemática.

O insucesso escolar é um fenómeno muito complexo porque é resultado da interação de muitas variáveis, processos e recursos (humanos e materiais). A missão das instituições pré-escolares deve ser abrangente, visando a formação multiforme e harmoniosa da personalidade da criança de tal forma a que haja conexão com o ensino escolar.

Nos questionários, os professores foram unânimes em responder que o português que os alunos trazem de casa ajuda bastante na compreensão dos conteúdos aprendidos na escola. O importante é que o planeamento das atividades deve ser sistemático, incorporando matérias extracurriculares não previstas pelos manuais escolares. Cagliari defende que o uso da linguística no “ensino de português tem de ser planeado em conjunto por linguistas e professores de português, com a colaboração de pedagogos, psicólogos (...) e assim o linguista vai dar o conteúdo e as técnicas de investigação, o professor e os demais colaboradores”. (CAGLIARI, 1997, p. 41).

4. Considerações finais

Um dos maiores problemas que encontramos nas escolas da Cidade de Maputo é a mistura dos alunos vindos da zona rural com aqueles que vêm da zona urbana. Ora estes dois grupos se estiverem na mesma sala devem ser tratados de formas diferenciadas, isto é, criação de metodologias que abrangem os dois grupos em simultâneo. Caso contrário, um dos grupos pode ficar desmotivado com o tipo de ensino. O professor formado psico-pedagogicamente deve procurar satisfazer a todos e deve agir de forma imparcial por forma a fazer com que os alunos desfavorecidos atinjam o nível desejado. Não se está dizendo que se deve criar turmas de alunos com português como língua materna e português como língua segunda. Isto seria segregação sociolinguística e isso provocaria outros problemas mais graves ainda no seio das crianças. O pior seria determinar elementos que diferenciam os grupos, mas em

contrapartida sustenta-se a diferenciação de metodologias para abranger os dois grupos na mesma turma.

Mas como diziam Barbosa et al. (*apud* SACATE, 2008, p. 231), uma escola com altos índices de repetência é uma escola de baixa produtividade, pois gasta, em média, mais tempo (logo, mais recursos) para formar o mesmo número de alunos que gastaria, se não houvesse repetência. Da mesma forma, uma escola com baixos índices de repetência, ou onde até não haja repetência, mas a qualidade intrínseca do ensino não seja boa, é uma escola de baixa produtividade, pois não tem sentido considerar produtividade sem qualidade. A produtividade é aumentada pela melhoria da qualidade de ensino.

A língua portuguesa constitui um obstáculo na aprendizagem, principalmente nas crianças que possuem língua portuguesa como segunda língua. Nas classes subsequentes (de 3ª em diante), os alunos têm mais disciplinas onde são avaliados de forma escrita. O aluno que não domina a expressão e a compreensão escrita não aprova nas várias disciplinas, pois não conseguirá ler, entender e responder às perguntas das provas. Logo, a língua portuguesa “bloqueia” e/ou “condena” o aluno que esteja nas condições acima descritas.

O professor sendo um ator participante precisa aproveitar ao máximo possível, o tempo em que está em contato com o aluno, porque esse é o momento especial uma vez que em casa a criança pode falar as diversas línguas bantu faladas pelos seus familiares. A criação dos exercícios de expressão oral (conversas, simulações, dramatizações) pode ajudar às crianças moçambicanas a superar o fraco domínio da língua portuguesa. “Quando a escola insiste em ensinar, *a meninos pobres*, apenas gramática, sob o pretexto de que eles *não sabem falar*, acaba por deixá-los calados e à margem das oportunidades sociais que exigem competências em leitura, em escrita e no uso fluente e versátil da interação oral.” (ANTUNES, 2012, p. 164, grifos da autora).

Esta atitude pode melhorar cada vez mais a autoestima dos alunos em sala de aula. Neves (2010) nos chama atenção da necessidade provocar reflexão nas aulas de língua; a necessidade de lançar desafios e provocar discussões nas aulas de língua; a necessidade de observar a funcionalidade das escolhas nas aulas de língua; necessidade de fugir a atividades mecânicas nas aulas de língua; a necessidade de fugir a bloqueios

que descaracterizam a própria atividade da linguagem espontânea e a necessidade de evitar generalizações indevidas no tratamento da língua.

Outra questão que achamos interessante é a motivação. Um aluno que não recebe nenhum incentivo por parte dos pais e do professor não pode evoluir academicamente. Bagno (2013, p. 178) defende que “fazer o aluno reconhecer que é possuidor de plenas capacidade de expressão, de comunicação, isto é, possuidor de uma língua plena e funcional, de uma língua que é instrumento eficaz de interação social e de autoconhecimento individual” é trazer a responsabilidade ao ele, trazendo confiança para que aprenda sem restrições e sem medo. A escola tem a tarefa de ajudar o aluno no desenvolvimento do saber abrindo caminhos para que este aprenda mais.

É preciso que a escola abandone o mito de que só existe uma única forma de falar/escrever português: a norma-padrão. É na escola que o aluno deve saber que há variedades linguísticas que não devem ser tratadas de forma preconceituosa, isto porque “a norma-padrão não faz parte do espectro contínuo de variedades linguísticas reais, efetivamente faladas numa comunidade” (BAGNO, 2013, p. 61). Sendo assim, convida-se aos professores para uma reflexão sobre a variação, pois não existe uma única forma de falar uma língua. A variação precisa ser estudada e acompanhada da divulgação de dicionários e de gramáticas do português de Moçambique.

Referências

- ABREU, M. *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora, 1996.
- ANDRADE, X. et al. *Famílias em contextos de mudanças em Moçambique*. 2. ed. Maputo: WILSAMOC, 2001.
- ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAGNO, M. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2013.
- CAGLIARI, L. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1997.
- CARRON, G. & CHAU, T. N. *La qualité de l'école primaire dans des contextes de développement différents*. Paris: Éditions UNESCO, 1998.

CARVALHO, M. J. *Os Aspectos sintáctico-semântico dos verbos locativos no português oral de Maputo*. Luanda: ICALP-Angolê, 1991.

CHADLY, F. Biculturalisme, bilinguisme et éducation. In: ROLLER, S. (éd). *Actualités pédagogiques et psychologiques*. Paris: Delachaux/Niestle, 1983. p. 291-298.

DIAS, H. *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*. Maputo: Promédia, 2002.

FIORIN, J. L. A linguagem humana: do mito à ciência. In: FIORIN, J. L.; NEGRÃO, E.V.; VIOTTI, E. et al. (Org.) *Linguística? que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013.

GEIGER, J. *Le bilinguisme pour grandir: naître ou le devoir par l'école*. Paris: L'Harmattan, 1997.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. *Linguistique et enseignement du français*. Paris: Larousse, 1973.

GONÇALVES, P. Lusofonia em Moçambique com ou sem glotofagia? Comunicação apresentada no 2º Congresso Internacional de Linguística Histórica. São Paulo: USP, 7 de fevereiro de 2012.

HYLTENSTAM, K.; STROUD, C. Relatório final e recomendações da avaliação de materiais de ensino para o 1º grau do ensino primário em Moçambique: questões linguísticas II. In: *Cadernos de pesquisa*. nº 12. Maputo: INDE, 1997.

LABOV, W. *Sociolinguistique*. Paris: Les éditions de minuit, 1976.

LAITIN, D. *Language repertoires and state construction in África*. Cambridge: CUP, 1992.

LOPES, A. *A batalha das línguas: perspectivas sobre a linguística aplicada em Moçambique*. Maputo: Livraria Universitária, 2004.

_____. *Política linguística: princípios e problemas*. Maputo: Livraria Universitária, 1997.

MALIK, K. *Relatório de desenvolvimento humano-2013: a ascensão do sul, progresso num mundo diversificado*. New York: PNUD, 2013.

NEVES, M. H. M. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, I.; MORAIS, A. O posicionamento da criança na família/comunidade e sua influência no aproveitamento escolar. In: *Socialização primária e prática pedagógica*. v. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.

NGUNGA, A. Papel da língua na manutenção da paz. In: MAZULA, B. (Org.). *Moçambique 10 anos de paz*. v. 1. Maputo: Imprensa universitária. 2002.

_____. *Introdução à linguística bantu*. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.

_____. NHONGO, N. ; LANGA, L. M. J. et al. *Educação bilíngue na província de Gaza: avaliação de um modelo de ensino*. Maputo: CEA/UEM, 2010.

OUANE, A; GLANZ, C. *Pourquoi et comment l’Afrique doit investir dans les langues africaines et l’enseignement multilingue*. Hamburg: UNESCO, 2010.

SACATE, A. O conceito de qualidade como elemento chave para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aulas. In: KULESHOU, V.; SACATE, A. (Org). *33ª Conferência Anual Internacional da Universidade da África do Sul, Tshwane, 2006 e 34ª Conferência Anual Internacional da Universidade de Limpopo, Polokwane, 2007*. Maputo: The SASE’s Branch, 2008.

SILVA, C. de. Ensino monolíngue e o insucesso escolar em Moçambique: escolarização bilíngue melhorará também o ensino do português. In: *Aprender Juntos*. Maputo: CELP, 2003.

TRUDGILL, P. *Sociolinguistics an introduction to language and society*. New York: Penguin Books, 1974.

TIMBANE, A. A. *Os estrangeirismos e os empréstimos no português falado em Moçambique*. Revista Via Litterae. Anápolis. v. 4, n. 1, jan./jun. 2012a, p. 5-24.

_____. *O léxico nas crônicas de Arune Valy: uma identidade da moçambicanidade*. Revista Língua e Literatura. v. 14, nº 23, dez. 2012b. p. 25-51.

TUCKER, G. R. A global perspective on bilingualism and bilingualism education. In: PAULSTON, C. B. & TUCKER, G. R. (eds.). *Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 2003.

UNESCO. *Guide de politique sur l’intégration des langues et cultures africaines dans les systèmes éducatifs*. Ouagadougou: UNESCO, 2010.

LA PROBLEMATIQUE DE L’ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE PORTUGAISE DANS UN CONTEXTE MULTILINGUE AU MOZAMBIQUE

RÉSUMÉ

La recherche porte sur l’enseignement du portugais au Mozambique. Ses objectifs sont: comprendre les problèmes posés par le multilinguisme chez les enfants et expliquer quelles sont

les formes de surmonter l'échec scolaire dans l'apprendre du portugais. Pour la recherche, on a été distribué deux questionnaires: un questionnaire pour les parents et l'autre pour les neuf enseignants de trois écoles primaires. On a conclu que les portugais apprise à la maison contribue à la compréhension des contenus à l'école; les enseignants varient les méthodes parce que les classes sont hétérogènes; l'éducation bilingue peut être une alternative pour réduire les taux d'échec dans les zones rurales.

Mots-clés: enseignement du portugais, contexte multilingue, mozambique.

Recebido em 01/05/2013.

Aprovado em 11/10/2013.