



POLÍTICA LINGUÍSTICA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL EM MOÇAMBIQUE

Lucério Gundane

Universidade Pedagógica de Moçambique

RESUMO: O estudo integra-se na Linguística Aplicada, visando, essencialmente, trazer uma breve reflexão sobre a importância da educação linguística inclusiva em contextos de diversidade linguística e cultural em Moçambique. A pesquisa não só traz fenómenos de natureza linguística e extralinguística que devem harmonizar as práticas educativas, como também, um quadro teórico que aprofunda o horizonte de compreensão da necessidade de um ensino e aprendizagem de línguas subjacente à realidade sociocultural do aluno. O problema que se levanta centra-se na necessidade de redefinição de políticas e práticas vigentes em prol de uma educação linguística inclusiva em contextos de diversidade em Moçambique, onde, além da língua portuguesa, são, pela população, faladas línguas de sinais, línguas do grupo Bantu, línguas Europeias, línguas Asiáticas e línguas do Médio Oriente. Relativamente à metodologia, trata-se de uma pesquisa descritiva, à medida descreve as dinâmicas do fenómeno diversidade linguística e cultural como um direito fundamental do homem. Através da abordagem interdisciplinar, durante a recolha de dados optou-se sobretudo pela pesquisa bibliográfica, visto que o estudo foi desenvolvido com base num vasto referencial teórico, estudos que incidem sobre práticas linguísticas, direitos fundamentais do Homem, língua e cultura. Discutidos e analisados os dados, concluiu-se que, de facto, as práticas linguísticas contribuem para uma educação inclusiva atinente à valorização do património sociocultural moçambicano, através de planos e/ou programas de ensino que harmonizem as necessidades individuais do aluno com os valores colectivos e prioridades da sua comunidade de fala.

Palavras-chave: Diversidade Linguística e Cultural, Educação Inclusiva, Política Linguística

LINGUISTIC POLICY: INCLUSIVE EDUCATION IN LINGUISTIC AND CULTURAL DIVERSE CONTEXTS IN MOZAMBIQUE

ABSTRACT: The study is integrated in Applied Linguistics, seeking, essentially, to do a reflection on the importance of the inclusive education in linguistic and cultural diverse contexts in Mozambique. The research brings phenomenon of linguistic nature and extralinguistics that should harmonize the educational practices in diverse contexts. The study brings also to the light, a theoretical view that deepens the horizon of understanding of the teaching need and learning of languages, underlying the pupil sociocultural reality. The problem of the study is centered in the need of redefining the policies and practices on behalf of inclusive linguistic education in diversity contexts in Mozambique, where the Portuguese language, languages of signs, Bantu languages, European languages, Asiatics languages and languages of Medium Orient are spoken by population. Relatively to the methodology, is a descriptive research, because describes the dynamics of the phenomenon of linguistic and cultural diverse as a fundamental right of the people. Through the interdisciplinary approach, during of collects of data, was adopted bibliographical research, because the study was developed on vast theoretical referencial, studies concerned in linguistic practices, human rights, language and culture. Discussed and analyzed the data, it was concluded that in fact the linguistic and policies practices contribute to an inclusive education for the valorization of the Mozambican sociocultural patrimony, through plans and/or teaching programs that harmonize the student's individual needs with the collective values and in their speech community priorities.

Key-words: Cultural and Linguistic Diverse, Inclusive Education, Linguistic policy

Correspondência para: (correspondence to:) luceriogundane@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A língua, no seu sentido mais abrangente, desempenha um papel importante nas sociedades e em diversos ambientes e contextos culturais específicos. Não se pode falar da língua desvinculada da sociedade e/ou da cultura e, vice-versa. Assim, decorre, desta realidade, a necessidade de harmonização de práticas educativas paralelamente à situação sociolinguística de cada comunidade de fala e/ou linguística.

A título de exemplo, após a implementação do ensino bilingue em Moçambique desde a década de 90 até à actualidade, vários estudiosos moçambicanos (CHIMBUTANE, 2003; PATEL, 2006; NGUNGA *et al.*, 2010; GUIRRUNGO, 2010; NGUNGA *et al.*, 2011; CHIMBUTANE e STROUND, 2011; CHAMBO, 2013; NHAMPOCA, 2015; GUNDANE, 2017; CHAMBO, 2018) têm mostrado que o ensino da língua nativa do aluno nas classes iniciais é um grande passo e um contributo rumo à integração das línguas autóctones no processo de ensino e aprendizagem nas comunidades plurilingues.

Ora, nos últimos anos, em Moçambique, sobretudo no âmbito da implementação do novo currículo no ensino básico (MOÇAMBIQUE. MINED, 2003), tem-se assistido a vários debates concernentes à integração e ensino das línguas Bantu quase em todas as províncias do país. O ensino bilingue é visto como vantajoso, uma vez que, por um lado, permite que o aluno aprenda na sua língua materna (L1). Por um lado, o uso da Língua bantu como meio de ensino e/ou disciplinas na educação *elementar* torna-se imprescindível se, à partida, se tiver um aluno que provém das comunidades ‘menos letradas’ em que, à sua L1 estão veiculadas e subjacentes todas as suas práticas e realizações socioculturais atinentes à sua comunidade,

psicologicamente, o uso da L1 constitui um elemento ético-motivador.

Moçambique, com cerca de 27.909.798 de habitantes (cf. INE, 2019), repare-se que grande parte desta população é alvo de discriminação etnolinguística e sociocultural, visto que a sua maioria é proveniente das zonas rurais e é considerada portadora de uma cultura primitiva e tradicional, facto, este, que não constitui verdade, pois, não existem línguas nem culturas superiores em relação às outras (veja-se universais linguísticos de Greenberg 1963)ⁱ. Neste contexto, a educação linguística aparece como parte integral, com uma base imprescindível à reconstrução da identidade sociocultural do aluno, ao buscar estabelecer as múltiplas relações entre os usos linguísticos em diversos contextos socioculturais.

Todavia, uma das questões que se levanta centra-se na necessidade de consciencialização dos pais e encarregados de educação que ainda se mostram duvidosos e cépticos quando o assunto é ensino das línguas Bantu, muito embora eles reconheçam que este ensino traz largas vantagens pedagógicas e principalmente socioculturais ao aluno. Aliás, aos que se opõem ao ensino bilingue, é comum ouvi-los, afirmando que as línguas Bantu contribuem para o retrocesso do aluno e trata-se de línguas incapazes de veicular vocabulário científico dada a sua fraca sistematização.

É neste contexto que o estudo reflecte, à luz dos pressupostos da didáctica, sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas em contextos de diversidade linguística e cultural, com vista a uma educação inclusiva, que garanta o desenvolvimento de cidadania e promoção do património cultural e linguístico moçambicano. O estudo traz, não somente estratégias didáctico-metodológicas que contribuem para uma educação linguística, como também directrizes básicas a serem observadas e consideradas no processo de

ensino e aprendizagem de línguas. Sem se desvincular da didáctica, o estudo apresentar algumas propostas face à necessidade da redefinição dos modelos teóricos do ensino de línguas em Moçambique.

O estudo tem como finalidade: (i) reflectir sobre práticas linguísticas em prol da educação inclusiva, engajada no desenvolvimento sociocultural do aluno em contextos de diversidade; (ii) fornecer um quadro teórico que aprofunde o horizonte de compreensão da necessidade de um processo de ensino e aprendizagem subjacente à realidade sociocultural do aluno; e (iii) apresentar propostas didáctico-metodológicas no concernente ao ensino e aprendizagem de línguas em comunidades plurilingues.

Quanto ao quadro teórico, por um lado, a problemática a ser levantada no âmbito das práticas educativas está assente no quadro teórico de Vygotsky (1962). Por outro lado, o enfoque às políticas linguísticas foi descrito tendo em conta a perspectiva de Bamgbose (1991); a teoria sociolinguística de Appel e Muysken (1987)ⁱⁱ e o funcionalismoⁱⁱⁱ linguístico de Martinet (2009).

Em relação à metodologia, com vista à descrição tanto das práticas educativas como das políticas linguísticas no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas em Moçambique, foi adoptada a (i) abordagem interdisciplinar, um dos actuais paradigmas da ciência moderna. A abordagem interdisciplinar foi adoptada na busca de áreas como, p. e., sociolinguística, didáctica de línguas, etc., que se entrecruzam para a análise de fenómenos linguísticos de natureza social, ideológica e cultural, envolvidos de ensino de línguas em Moçambique. Durante a recolha de dados, optou-se pela (ii) pesquisa bibliográfica, porque o estudo foi desenvolvido com base num referencial teórico, estudos que incidem sobre a prática educativa escolar, ensino e

aprendizagem de línguas, bem como sobre práticas, políticas e planificação linguística.

Educação inclusiva: uma abordagem em torno do processo de ensino e aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem contribui para a formação da cidadania e para o desenvolvimento do Homem, se se considerar a escola, não somente como uma ‘instituição’, mas, principalmente, como uma entidade que se integra dentro de um determinado contexto sociocultural e que conduz à construção do conhecimento no seu todo; daí, a necessidade de uma observação minuciosa de todo este processo num conjunto complexo de práticas e políticas linguísticas educativas.

A prática educativa escolar insere-se em contextos mais abrangentes. O ensino e a aprendizagem são conceitos que se encontram indissociavelmente ligados. Constituindo, em parte, objecto da Didáctica, torna-se fundamental determinar acções atinentes a cada processo. Como lembra Gil (1997), ao se falar do ensino invocam-se conceitos que indicam o professor como elemento principal do processo. Já, ao se tratar da aprendizagem, evidenciam-se conceitos como, p. e., descoberta, apreensão, modificação de comportamentos e aquisição de conhecimentos que se referem directamente aos alunos.

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (2003), o processo de educação e socialização começam na fase de criança, no seio familiar, sob o signo da dependência e prossegue até à vida adulta, sob a forma de participação no trabalho e na construção da sociedade, segundo proporções variadas e modalidades de educação informal e formal. Vejam-se, a seguir, os estágios do desenvolvimento infantil. Importa referir que não constitui objectivo deste estudo aprofundar a teoria de desenvolvimento cognitivo da criança, apenas para mostrar

os diferentes estágios pelos quais a criança passa para desenvolver as suas capacidades cognitivas.

Autores como Davidoff (2010: 438/40) e Papalia *et. al.* (2009) conferem que Piaget propôs que em todas as crianças o pensamento se desenvolve na mesma sequência fixa de estágios. Com a teoria centrada nos dois princípios (acomodação e assimilação), Piaget defende quatro estágios de desenvolvimento da infância. Trata-se de: i) estágio sensório-motor (0-2 anos, nesta fase os bebés entendem suas experiências pela visão, tacto, paladar, olfacto e manipulação); ii) estágio pré-operatório (2-7 anos, as crianças guiam-se pelas percepções da realidade); iii) estágio das operações concretas (7-11 anos, nesta fase as crianças desenvolvem a capacidade de usar a lógica e param de se guiar tão predominantemente pelas informações sensoriais simples); iv) estágio das operações formais (11 e os 15 anos, aqui as crianças desenvolvem a capacidade de entender a lógica abstracta).

Por isso, no contexto escolar, o ensino e a aprendizagem devem ser organizados no quadro global da educação enquanto processo permanente ao longo da vida, que não se circunscreve a um tempo determinado nem a um espaço privilegiado, mas que abarca todo o espectro da vida individual e social. Assim, os planos e programas de ensino devem aproximar-se daquele processo educativo amplo, de modo a que a educação escolar os prolongue e os promova (RIBEIRO e. RIBEIRO, *op. cit.*).

Repare-se que os debates sobre práticas educativas em prol de uma educação inclusiva adquirem, cada vez mais, novas perspectivas. Tratando-se de uma prática educativa que surgiu com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, segundo Stubbs (2008), a educação inclusiva refere-se a um vasto leque de estratégias, actividades e processos que procuram fazer do direito universal para a

qualidade uma realidade importante e apropriada para a educação.

Alguns tratados internacionais como, p. e., a Convenção Relacionada com os Povos Indígenas e Tribais de 1989 (CRPIT), recomenda que se deve ensinar às crianças a alfabetização na sua língua materna, assim como na sua língua nacional. Igualmente, devem ser ensinados o conhecimento e as aptidões para promover a sua inclusão social e a cidadania; proporcionar um retrato justo, preciso e informativo das sociedades e culturas destes povos. A inclusão é entendida como a necessidade de dar resposta à diversidade dos alunos, através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, no âmbito cultural das comunidades, (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva como prática educativa que se substancia a dois modelos conceptuais, um ligado aos direitos do Homem e outro aos valores socioculturais deve contribuir para (i) a garantia de igualdade de direitos dos alunos no acesso à educação linguística, (ii) a promoção de práticas educativas que garantam um ensino envolvente em todos os contextos, independentemente da classe económica dos envolvidos; (iii) o desenvolvimento de fortes ligações com a comunidade em que a escola se insere.

Durante a delimitação de estratégias, programas e planos de acção para um ensino e aprendizagem de línguas em contextos de diversidade, a prática educativa inclusiva deve envolver não somente o ministério que tutela a área de ensino, mas também a sociedade civil, organizações não-governamentais, agências internacionais, comunidade local, etc. Funcionalmente, esta prática deve responder à diversidade etnolinguística, respeitar o género, cultura, proficiência linguística, etnia, língua materna, raça, religião, sexo, etc.

Conforme Minzo *et. al.* (2010), o currículo tem grande importância no

desenvolvimento da sociedade em geral e das relações interpessoais em particular. As políticas e os conteúdos curriculares influenciam no modo de ser e de estar de uma sociedade. Estes aspectos são também importantes no acesso à educação. Os professores devem ensinar tendo em conta que os alunos são provenientes de realidades, contextos e culturas diferentes.

Os programas educacionais e os serviços relativos aos povos devem ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles, e devem incorporar as suas histórias [...], o seu sistema de valores e as suas demais aspirações sociais e culturais, (cf. CRPIT, 1989) *apud* (STUBBS, 2008).

Situação sociolinguística de Moçambique

De acordo com Ngunga *et al.* (2011), dados do Recenseamento Geral da População realizado em 2007 indicam que as línguas africanas do grupo Bantu continuam a constituir o principal substrato linguístico de Moçambique por serem línguas maternas de mais de 80% de cidadãos de cinco anos de idade ou mais. Os mesmos dados indicam que cerca de quinze milhões de moçambicanos de cinco ou mais anos de idade (10.8%) falam português como língua materna e (0.23%) falam línguas estrangeiras que não são especificadas. Porém, o INE (2010)^{iv} mostra que além do Português, de línguas Bantu, de línguas de origem estrangeira, línguas ‘não conhecidas’, as línguas de sinais são usadas como línguas maternas por pessoas de 5 ou mais anos de idade.

Em Moçambique, por um lado, a língua portuguesa coexiste com línguas pertencentes ao grupo Bantu, maioritariamente faladas pela população. Destaca, por outro lado, Nhampoca (2005: 85), que, além destas línguas, são faladas, no território, línguas de origem europeia (p. e., Francês, Espanhol, Inglês e Alemão), de origem asiática e línguas do Médio Oriente (Mandarim, Urdu, Gujarati,

Indi e Memane) e de origem africana (Swahili, Zulo).

No que respeita ao número e línguas de grupo Bantu faladas em Moçambique, não há consenso. Há literatura que considera cerca de 40 línguas e há a que considera 20 línguas, como é o caso da Secção de Línguas Bantu da UEM. Das 20 línguas, 19 não só são actualmente ensinadas no curso de Licenciatura em Ensino de Línguas Bantu na UEM, mas também estão presentes no âmbito do ensino bilingue (NHAMPOCA, 2005, p. 85).

A Figura 1 mostra o mapa linguístico de Moçambique e a Tabela 1 a distribuição de línguas faladas por população de 5 ou mais anos de idade.

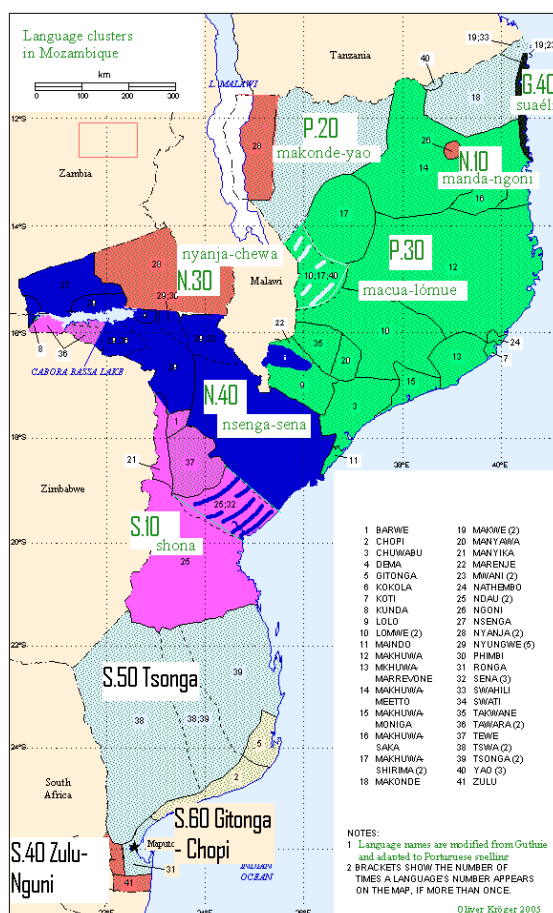


FIGURA 1: Mapa linguístico de Moçambique

Extraído na Secção de Línguas Bantu da UEM (2004)
citado por Nhampoca (2015: 86)

TABELA 1: Distribuição de línguas faladas por população de 5 ou mais anos de idade

Nº	Língua	Falantes	%	Província onde se fala
1	Makhuwa	4.097.788	26.1	Cabo Delgado, Nampula, Niassa, Sofala Zambézia
2	Português	1.693.024	10.8	Todas as províncias de Moçambique
3	Changana	1.660.319	10.5	Gaza, Maputo, Maputo Cidade, Inhambane, Niassa
4	Sena	1.218.337	7.8	Manica, Sofala, Tete, Zambézia
5	Lomwe	1.136.073	7.2	Nampula, Niassa, Zambézia
6	Nyanja	903.857	5.8	Niassa, Tete, Zambézia
7	Chuwabo	716.169	4.8	Zambézia, Nampula, Sofala
8	Ndau	702.464	4.5	Manica, Sofala
9	Tshwa	693.386	4.4	Inhambane, Gaza, Maputo, Sofala
10	Nyungwe	457.292	2.9	Manica, Tete
11	Yaawo	341.796	2.2	Niassa, Cabo Delgado
12	Copi	303.740	1.9	Gaza, Inhambane, Maputo, Cidade de Maputo
13	Makonde	268.910	1.7	Cabo Delgado
14	Tewe	259.790	1.7	Manica
15	Rhonga	235.829	1.5	Gaza, Maputo, Cidade de Maputo, Inhambane
16	Tonga	227.256	1.5	Inhambane, Gaza, Maputo, Cidade de Maputo
17	Manyika	133.961	0.9	Manica
18	Cibalke	112.852	0.7	Manica
19	Mwani	77.915	0.5	Cabo Delgado
20	Koti	60.771	0.4	Nampula
21	Shona	35.878	0.2	Manica
22	Swahili	15.255	0.1	Cabo Delgado
23	Língs. de sinais	7.503	0.05	Todas as províncias
24	Outras língs.	310.259	2.0	Todas as províncias
	Total	15.670.424	100	Todas as províncias

Fonte: Ngunga *et al.* (2011)

Esta diversidade linguística faz de Moçambique um país plurilingue e pluricultural. Trata-se, portanto, de uma situação sociolinguística típica de muitos países africanos e que abre espaço para uma discussão sobre o papel de ensino de línguas no desenvolvimento sociocultural do aluno em contextos de diversidade. Tendo em conta esta realidade, as políticas referentes à prática educativa devem atender a essa diversidade como um factor

importante a ter em consideração no âmbito da planificação linguística.

Políticas linguísticas: contribuição da Linguística no desenvolvimento sociocultural e na valorização das línguas moçambicanas

Nesta subsecção pretende-se trazer várias perspectivas e reflexões em torno da política^v e planificação linguística^{vi} em Moçambique. Tendo em conta a questão

crucial – diversidade linguística e cultural, vários estudiosos moçambicanos têm proposto políticas principalmente ao nível educacional, que visam, não somente contribuir para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, através do uso das línguas maternas no ensino elementar, como também gerir o património linguístico e sociocultural moçambicano.

Recorde-se que após a declaração da UNESCO de 1951, vários argumentos foram levantados em torno das discussões sobre as línguas maioritárias e/ou minoritárias na educação, sobretudo em países africanos. Dentre eles, um sustenta o facto de, nos países do terceiro mundo, o ensino em línguas nativas poder ser visto como um melhor caminho para reintegrar grupos isolados, quer dizer, membros de cada grupo podem começar com a alfabetização inicial, usando as suas línguas nativas, (APPEL e MUYSKEN, 1987).

Além desta Declaração, recorde-se que na secção II, relativa ao ensino, o artigo 23.º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos estatui que:

1. O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado.
2. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado.
3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.
4. No quadro dos princípios anteriores, todos têm direito a aprender qualquer língua (UNESCO, 1996)

Lopes (2004) propõe um conjunto de conteúdos que poderiam contribuir para uma melhor política linguística em

Moçambique. Veja-se: (i) as línguas Bantu, o Português, o Urdu e o Gujarati como línguas oficiais; (ii) promoção do Português como língua de unidade nacional; (iii) introdução de línguas maternas na alfabetização inicial; (iv) introdução dos modelos de instrução bilingue, etc. Este refere, ainda, que a atribuição de direitos e de estatuto de línguas oficiais às línguas bantu seria um caminho adequado e um dos primeiros passos para a revitalização e promoção explícita destas línguas, num enquadramento orientado para a manutenção.

Lopes (1997), Firmino (2002) e Lindonde (2005) referem que as línguas autóctones constituem parte do processo de construção da ‘nação estado’ e agem como indicadores mais salientes na simbologia da identidade étnica; são repositórios da herança cultural moçambicana; têm o mesmo valor e são capazes de exprimir quaisquer pensamentos e conceitos; têm os mesmos direitos e podem ser utilizadas em vários domínios, incluindo na educação. Todavia, não acontecendo, implica condenar à exclusão social, cultural, económica, uma grande camada da sociedade ou negar a sua tradição, a sua história e a sua cultura.

Nesta ordem de ideias, Liphola (s/d) considera que dissociar o sistema de educação dos papéis estabelecidos pela comunidade a que o indivíduo se integra é uma espécie de destruição de uma das bases em que assentam as diversas políticas de desenvolvimento, já que as línguas moçambicanas garantem a integração do indivíduo na sua comunidade.

Por seu turno, Gundane (2010) propõe um modelo de ensino bilingue na alfabetização em que o processo de ensino e aprendizagem é feito, quer em Xichangana, quer em Português, e, a partir de Vygotsky (1962), encara a alfabetização como uma necessidade de aprendizagem

relacionada com contexto social e cultural. Este autor reitera que a alfabetização numa língua conhecida é mais vantajosa e um bom caminho especificamente para comunidades camponesas do que numa segunda língua (L2) pouco conhecida.

Na asserção de Liphola (2009), a sociedade deveria questionar as habilidades e capacidades que contribuam para o bem de todos, criando-se mecanismos de participação directa e indirecta das diferentes comunidades linguísticas no exercício dos direitos de cidadania. Isso poderia ser feito, de entre outras formas, através de tradução de leis e decretos, tais como a lei de terra, lei de florestas e fauna bravia, lei de família, etc.

Por isso, no seu trabalho, Macaringue (2014) mostra que as políticas que Moçambique adoptou depois da independência sequenciaram as políticas linguísticas do governo colonial português na vertente de massificação da língua portuguesa, porém, com algumas adaptações, tendo em conta os papéis multifuncionais que oficialmente foram atribuídas ao Português, como são os casos de língua oficial, de unidade nacional, de instrução e de construção do Estado-Nação, o que fez com que as línguas bantu fossem silenciadas.

Paula e Quiraque (2017) sugerem que o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano intensifique a formação inicial de professores primários em pedagogia e didáctica de ensino bilingue e invista na formação contínua dos professores em exercício, de tal forma que se inclua a disciplina de línguas bantu nas classes subsequentes ao ensino básico (8^a a 12^a classes), inclusive no ensino superior, para que, em médio prazo, as línguas bantu e o Português falado em Moçambique cresçam lado a lado, rumo ao desenvolvimento do país.

Na óptica de Correa e Güthsb (2017), ensinar línguas, em contextos multiculturais e multilingues é sempre um

desafio que pede muitas reflexões. Rodeados por essa complexidade, por vezes desconcertante, entende-se que seja prioritário que os professores, mas não só eles, reflectam constantemente sobre os pressupostos que movem suas práticas em relação à língua.

Em unanimidade com os pressupostos teóricos apresentados, uma política e/ou prática linguística voltada ao desenvolvimento socioeconómico e cultural do aluno bem como das comunidades 'não letradas' teria de privilegiar a dupla compreensão: língua e comunidade, olhando a língua como um sistema abstracto de códigos com uma realização factual dentro de uma comunidade linguística específica. Para a valorização da cidadania e dos valores socioculturais que hoje são reconhecidos, urge a necessidade de redefinição da actual política linguística que possa harmonizar as diferentes esferas que compõem o sector da educação em Moçambique.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Práticas linguísticas para uma educação inclusiva em Moçambique

Aqui são apresentadas algumas perspectivas e propostas atinentes ao ensino e aprendizagem de línguas em situações plurilingues e/ou multilingues. Olhando-se atentamente para a actual conjuntura nos vários subsistemas de ensino em Moçambique, são encontrados vários aspectos que, à partida, não contribuem para o desenvolvimento sociocultural do aluno. A título de exemplo, a língua de instrução – Português, língua oficial (vd. art. 10.º da Constituição da Republica de Moçambique), não constitui língua materna para muitos alunos em Moçambique.

Por conseguinte, é uma língua alheia às diversas realizações socioculturais dos alunos, i. e., não permite que eles expressem os seus valores ético-sociais,

socioculturais, desejos, emoções, ideologias durante o processo de ensino e aprendizagem. Aliás, em termos de variedade linguística, a escola usa o código linguístico ‘mais elaborado’, o Português ‘Padrão’, favorecendo as crianças provenientes dos grandes centros urbanos em detrimento daquelas que provêm das comunidades rurais e/ou suburbanas.

Todavia, em conformidade com a teoria sociocultural de Vygotsky (1962), um modelo de interação social que defende que as crianças constroem a memória autobiográfica por meio de conversas com adultos sobre eventos partilhados (vd. Papalia *et. al.*, 2009, p. 281/2), o processo de ensino e aprendizagem deve espelhar a realidade sociocultural do aluno. Por exemplo, o material usado (p. e., textos e outros materiais didáticos) deve reflectir a realidade do aluno. É extremamente importante que se produza um material que aborde o mundo envolvente do aluno.

As línguas constituem elementos fundamentais para a identificação de indivíduos pertencentes a uma determinada cultura em interação íntima com todas as outras manifestações e/ou práticas (vestes, hábitos, crenças, costumes, etc.). É por essa razão que o estudo assenta, em parte, no funcionalismo linguístico de Martinet (2009) com um dos quadros teóricos, à medida que a língua deve ser vista como um instrumento de interação sociocultural. Efectivamente, através de usos linguísticos, os indivíduos expressam as suas afeições identitárias, emoções, pensamentos, que se entrecruzam na comunidade em que se encontram. Em face disto, as políticas sobre a educação inclusiva devem proporcionar aos alunos uma comunicação linguística com todas as suas práticas subjacentes à sua identidade cultural.

A língua veicula a identidade sociocultural de indivíduos que pertencem a uma determinada comunidade de fala^{vii} (Hymes, 1964, 1972 e Labov, 1972). Por

exemplo, numa sala de aulas, o professor pode recorrer ao uso das línguas locais e permitir que alunos se apoiem nas suas línguas maternas para explorar um certo texto, socorrendo-se de aspectos socioculturais evidenciados no contexto. A inclusão, no ensino, de línguas moçambicanas, permitirá ao aluno usar da sua experiência (cultural e linguística) para a construção de conhecimentos científicos e para a reflexão sobre a vida da sua comunidade, quebrando, assim, a exclusão educacional decorrente do domínio linguístico da língua de ensino na escola.

É verdade que falar de práticas linguísticas que acomodem as necessidades educativas em Moçambique implica, necessariamente, uma redefinição de métodos de ensino que devem ser adequados a diferentes contextos da vida sociocultural, política e económica do aluno; consciencialização dos falantes e da comunidade em relação à sua atitude linguística; introdução de novas experiências psicopedagógicas em colaboração com diversas organizações não governamentais no âmbito de ensino de línguas minoritárias e/ou majoritárias e na elaboração dos curricula e/ou programas de ensino.

Estratégias didáctico-metodológicas no âmbito de ensino de línguas em contextos de diversidade linguística e cultural

Neste subcapítulo, de forma específica, são apresentadas algumas estratégias didáctico-metodológicas referentes ao processo de ensino de línguas em contextos de diversidade linguística e cultural. No sistema nacional de educação, com enfoque principalmente no ensino básico (primeiras classes), chama-se à atenção o facto de o plano curricular de língua portuguesa observe os seguintes aspectos:

- (i) ser elaborado em função de objectivos claros e puramente realistas que evidenciam a vida

quotidiana do aluno e não centrado nos conteúdos;

- (ii) envolver conteúdos que (ao nível teórico e prático) constituem meios para o alcance dos objectivos pré-definidos e auscultados pela comunidade, de tal sorte que sejam conteúdos que se adaptem à realidade sociocultural do aluno e que respondam aos interesses e desafios da sociedade.

Uma das teses que é defendida neste estudo reside no facto de práticas educativas terem de atender às necessidades socioculturais do aluno, por isso, propõe-se que, em contextos de diversidade linguística e cultural, como forma de garantir o desenvolvimento académico e social do aluno, o ensino de línguas espelhe a teoria sociocultural de Vygotsky (1962), segundo a qual, a inteligência humana provém da cultura e da sociedade, isto é, o desenvolvimento cognitivo requer uma interacção social.

Contudo, paralelamente ao comentário anterior, a educação linguística inclusiva em Moçambique não se resume apenas no uso das (i) línguas moçambicanas do grupo Bantu no ensino; (ii) línguas de origem estrangeira no processo de ensino e aprendizagem; (iii) nem com a co-ocorrência das línguas Bantu com o Português em vários subsistemas de ensino, mas sim, na integração de línguas de sinais em todas as províncias.

Para o sucesso destas práticas, é fundamental que haja consciencialização de todos os envolvidos na praxis educativa, desde a escola até à comunidade em que ela se integra: isto é, (i) a escola deve ser colocada em constante interacção com a comunidade. Com esta prática, se pretende que ela também acompanhe a dinâmica e as mudanças socioculturais; (ii) o ensino e a aprendizagem de línguas em contextos de diversidade linguística e cultural deve proporcionar ao aluno habilidades que lhe permitam agir e interagir na vida da sua

comunidade, participando na construção dos seus valores. As abordagens escolares devem privilegiar as experiências do aluno, enquanto representante da comunidade na escola, trazidas da convivência familiar e de outros contextos socioculturais.

Tal como recomenda o QECR (2001), o ensino de línguas em instituições de ensino principalmente em contextos plurilingues deve ser diversificado para que os alunos possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue, uma vez admitido o facto de que a aprendizagem de uma língua é tarefa de uma vida, daí que se torna fulcral o desenvolvimento da motivação, da capacidade e da confiança do jovem para poder enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar^{viii}.

Ensino bilingue: língua moçambicana como meio de ensino, disciplina e/ou língua de recurso

No âmbito de avaliação do ensino bilingue na província de Gaza, Ngunga *et. al.* (2010) concluíram que esta modalidade provou ser superior uma vez comparada com a do ensino monolíngue, no contexto de uma sociedade multilingue. Para estes autores, não há argumentos pedagógicos que impeçam a expansão do ensino bilingue em Gaza. Recomendam, ainda, a continuação do trabalho de advocacia, visando angariar apoio da sociedade moçambicana para que todos adiram à modalidade que se revela ser vantajosa para uma educação inclusiva em Moçambique.

O sucesso escolar do aluno provém, por um lado, do uso da sua L1 e da L2 (língua de prestígio social e, muitas vezes, língua oficial em muitos países africanos) como meios de ensino e/ou disciplinas no ensino básico se, à partida, se tiver um aluno que provém das comunidades ‘menos letradas’ em que, na sua L1 estão veiculadas todas as suas práticas e realizações socioculturais ligadas à sua comunidade.

Em programas bilingues, o sucesso do aluno incide intrinsecamente na sua própria motivação, quer dizer, a sua atitude linguística deve manifestar-se na crescente vontade e necessidade de uma educação linguística centrada na sua L1. Outras razões a destacar atinentes ao sucesso do aluno em programas de ensino bilingue estão relacionadas com a consciencialização de todos os intervenientes na prática educativa escolar, mostrando-se que o ensino exclusivo da L2 é desvantajoso, à medida que exclui significativamente maior parte dos alunos que provêm das classes baixas e favorece os que provêm dos grandes centros urbanos.

Não obstante, ao reflectirem sobre os problemas de escolha do modelo, autores como (cf. Lopes, 1997, 2004; Guirruogo, 2010) mostram que este modelo traz alguns problemas para o português porque, uma vez implementado globalmente, não daria igual oportunidade ao uso deste como língua de ensino para o número crescente de crianças que a falam como L1. Para além de que se se tomar como base que o português vai ser utilizado como meio de ensino nas classes mais avançadas, o modelo de ‘transição gradual’ pode vir a gerar competência empobrecida nessa língua e criar dificuldades às crianças que não têm o português como L1, quando forem confrontadas com outras para quem o português é L1. Outra desvantagem deste modelo prende-se com a impossibilidade de mobilidade das crianças de uma província para a outra, antes de atingirem o tempo do uso do português (veja-se mais detalhes em Gundane, 2017. p, 75).

No âmbito da avaliação da implementação de educação bilingue em Moçambique, Chimbutane (2003; 2011), Ngunga *et. al.* (2010), Lafon (2011) apresentam alguns problemas inerentes a este ensino como, p. e., (i) adopção de metodologias e utilização de materiais de ensino que não são adequados à educação bilingue; (ii) os professores ensinam a leitura/escrita em

línguas Bantu/L1 com base em metodologias de ensino do Português; (iii) ausência de pessoal formado para tal metodologia; (iv) existência de problemas psico-motores e de destreza manual que vão desde o treino básico da criança no simples pegar do lápis, passando pelo desenhar riscos e curvas, círculos, até chegar ao grafema, depois da sílaba, a seguir à palavra e, finalmente, à frase. (GUNDANE, 2017. p, 77).

Recentemente, Chambo (2018: 11) sublinha que a transição precoce do meio de instrução (L1) para L2 efectua-se numa altura em que os alunos estavam em processo de aprendizagem da L2 e de emergência do bilinguismo. A L1 desvaloriza-se e passa a meio auxiliar da L2 sem nenhum valor para o desenvolvimento contínuo do bilinguismo.

Assim, crê-se ser útil o modelo de manutenção, atendendo às suas vantagens, uma vez que, de forma efectiva, promove o património sociocultural e linguístico do aluno. A aprendizagem da L1 como meio de instrução e/ou disciplina deve desenvolver-se ao longo de toda a vida académica do aluno, e, como tal, ela deve ser promovida e facilitada transversalmente pelos diversos sistemas de ensino em Moçambique, desde o pré-escolar (literacia/alfabetização inicial, incluindo a educação de jovens e adultos), nos 3 ciclos do ensino básico, no nível secundário, bem como no nível superior, funcionando como disciplina principalmente em cursos de Ciências Sociais. (cf. GUNDANE, 2017. p, 77).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendia reflectir sobre práticas linguísticas em prol da educação inclusiva em contextos de diversidade linguística e cultural em Moçambique. Mostrou-se que as práticas linguísticas contribuem para uma educação inclusiva atinente à valorização do património linguístico do aluno, através de planos e

programas de ensino que harmonizem as necessidades individuais do aluno com os valores colectivos e prioridades da sua comunidade.

Em contextos de diversidade linguística e cultural, a aprendizagem de línguas deve desenvolver-se ao longo de toda a vida do aluno. Para tal, ela deve ser promovida e facilitada transversalmente pelos diversos sistemas de ensino, desde o pré-escolar (literacia/alfabetização inicial), ensino básico, incluindo a educação de jovens e adultos até ao ensino universitário. Tal como recomenda o QECR (2001), a implementação destas práticas deve promover programas de pesquisa e de desenvolvimento que visem introduzir, em todos os níveis de ensino, métodos e materiais mais apropriados, de modo a permitir que diferentes grupos e tipos de aprendentes adquiram uma proficiência comunicativa adequada às suas necessidades específicas.

Portanto, para que se promova uma educação linguística inclusiva em contextos de diversidade, é fundamental que haja consciencialização de todos os membros da comunidade em relação à mudança da sua atitude linguística, sobretudo quando o assunto é o ensino e aprendizagem em línguas bantu; haja envolvimento dos membros seniores da comunidade na sensibilização dos pais e encarregados de educação sobre a importância de práticas linguísticas atinentes a uma educação linguística inclusiva; que se mostre a importância de um ensino bilingue na promoção do património sociocultural e linguístico do aluno.

REFERÊNCIAS

AAVV. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação.** Lisboa: Edições ASA, 2001;

APPEL, R. & MUYSKEN, P. **Language Contact and Bilingualism.** London:

Edward Arnold, 1987.

BAMGBOSE, A. **Language and the Nation: The Language Question in Sub-Saharan África.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1991.

CHAMBO, G. **Revitalização dos ambientes participativos e interactivos na educação bilingue em Moçambique através do Translanguaging e do Cross-Culturalearning.** Tese de Doutoramento em estudos linguísticos - Curso de Doutoramento em Estudos Linguísticos, Universidade de Viego, 2018.

CHIMBUTANE, F.; STROUND, C. (Orgs). **Educação bilingue em Moçambique: reflectindo criticamente sobre políticas e práticas.** Maputo: Textos Editores, 2011.

CHIMBUTANE, F. Sub-projecto de monitoria e avaliação da introdução do ensino bilingue em Maputo e Gaza. In: MINED-INDE. **Projecto de avaliação educacional:** relatório anual. Maputo: INDE, 2003.

CORREA, D.; GÜTHSB, T. R. Políticas Linguísticas na cidade de Itaiópolis-SC: relações entre língua e identidade. **Gragoatá.** v. 22, n. 42, 2017, p. 154-183.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia.** 3ª Edição. São Paulo: Pearson, 2001.

FIRMINO, G. **A Questão Linguística na África Pós-Colonial: O caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique.** Maputo: Promédia. 2002;

GIL, A. **Metodologia do Ensino Superior.** 3ª Edição. São Paulo: Atlas. 1997.

GUIRRUGO, O. Ensino Bilingue em Moçambique: Um desafio político-estratégico. In: **Notícias.** Maputo, 2010.

GUNDANE, L. S. **Didáctica das Línguas Bantu.** Maputo: CEAD. 2017.

GUNDANE, L. **Planificação Linguística na Educação: seu Contributo para a**

Valorização e Introdução das Línguas Moçambicanas na Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. (AEJA), na Cidade de Maputo. Monografia (curso de Licenciatura em Linguística e Literatura). Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 2010.

Instituto Nacional de Estatística. **Resultados definitivos do censo geral da população de 2017**. Maputo: INE, 2019.

KAPLAN, R.; BALDAUF, R. **Language planning: from practice to theory**. Clevedon: MML, 1997.

LINDONDE, L. O Uso das Línguas Moçambicanas no Ensino: um Contributo para a Luta contra a Pobreza Absoluta em Moçambique. In: BENIGNA, Z.; CASTIANO, J. (Orgs). **As Ciências Sociais na Luta contra a Pobreza em Moçambique**. Maputo: Filson, 2005.

LIPHOLA, M. Algumas Reflexões sobre Educação e Desenvolvimento em Moçambique. In: **IIº Painel Moçambicano de Ciências Sociais**. v. 2, [s/d], Maputo. Maputo: Colecção Painel Moçambicano, [s/d].

LIPHOLA, Ma. Desafios na gestão da diversidade do património linguístico em Moçambique. In: **Folha de Linguística e Literatura**. Nº 14. Maputo: UEM, 2009.

LOPES, A. **A Batalha das Línguas: Perspectivas Sobre a Linguística Aplicada em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.

LOPES, A. Language Policy in Mozambique: A Taboo? In: HERBERT, R. K. (ed). **African Linguistics at the Crossroads: Papers from Kwaluseni**. Koln: Rudiger Koppe Verlag, 1997.

MACARINGUE, I. **Políticas linguísticas e nacionalização do português**. Foz do Iguaçu: Epígrafe, 2014.

MINZO, A. *et. al.* **Reflectindo sobre género, educação e sexualidade**: repensar conceitos e preconceitos. Maputo: CEAD. Colecção temas transversais, 2010.

NGUNGA, A. *et. al.* **Educação bilingue na província de Gaza**: avaliação de um modelo de ensino. Maputo: CEA. Colecção as Nossas Línguas II. 2010.

NGUNGA, A. *et. al.* **Práticas linguísticas em Moçambique**: avaliação da vitalidade linguística em seis distritos. Maputo: CEA. Colecção as Nossas Línguas IV, 2011.

NHAMPOCA, E. Ensino bilingue em Moçambique: introdução e percursos. In: **work. Pap. Linguíst.**, Nº. 16, v.2. Florianópolis, 2015, p. 82-100.

PAPALIA, Diante E. *et. al.* **O mundo da criança**: da infância à adolescência. 11ª Edição. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

PAULA, M. H.; QUIRAQUE, Z. A. S. Diversidade linguística, direitos linguísticos e planificação linguística em Moçambique: problemática e desafios na adopção da língua de instrução no ensino e aprendizagem. In: **Gragoatá**, Niterói, v.22, n. 42, 2017, p. 208-231;

RIBEIRO, A.; RIBEIRO, L. C. **Planificação e Avaliação do Ensino-aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

STUBBS, S. **Educação inclusiva onde existem poucos recursos**. 2ª Edição. Oslo: Ingrid Lewis, 2008;

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona: UNESCO, 1996;

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge: MIT Press, 1962.

ⁱ Em 1963, Joseph Greenberg publicou “Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements”, baseando-se numa amostra representativa de características sintácticas e morfológicas, com um total de 30 línguas, 7 europeias, 7 africanas, 9 asiáticas, 2 oceânicas e 5 ameríndias. Com base nesta amostra, Greenberg propôs 45 universais linguísticos, classificando as línguas a partir da tipologia sintáctica e morfológica.

ⁱⁱ Appel & Muysken (*op. cit.* pág. 49)ⁱⁱ destacam duas teorias que podem influenciar a planificação linguística: uma é instrumental, que olha para a língua como uma ferramenta que pode ser avaliada, alterada, regulada e melhorada. A outra é a sociolinguística, a que mais se adequa ao estudo pelo facto de privilegiar não só os aspectos técnicos da linguagem, mas também os seus aspectos sociais.

ⁱⁱⁱ Para os funcionalistas, a língua é vista como um instrumento de interacção social, ou seja, a investigação linguística vai além da sua estrutura gramatical e busca outros factores motivadores ao uso da língua que, de certa forma, influenciam a estrutura gramatical das línguas.

^{iv} Cf. Ngunga *et. al.* (*op. cit.*).

^v Noss (1971) *apud* Bamgbose (*op. cit.*) refere que existem (3) três tipos de política linguística, nomeadamente, política linguística oficial (na qual o propósito de uma língua é reconhecido e sugerido pelo governo); política linguística educacional (o uso de uma língua como meio de instrução ou como disciplina a vários níveis de educação é decidido pelas autoridades educacionais); e política geral (implica o reconhecimento ou tolerância sobre o uso de uma língua na imprensa bem como nos contactos com estrangeiros).

^{vi} A base da planificação linguística é a percepção dos problemas linguísticos que carecem de uma solução. Tais problemas podem incluir a escolha de uma língua para um propósito específico em situações multilingues, expansão de um vocabulário a novos domínios e a reforma ortográfica, (BAMGBOSE, *op. cit.* 109). Como lembram Kaplan e Baldauf (1997), a planificação linguística é uma tentativa levada a cabo por alguém para modificar o comportamento linguístico de um certo grupo por várias razões. Em outras palavras, significa ter em conta certos factores que influenciam a decisão sobre o uso de uma língua num propósito específico. É uma actividade de carácter político e administrativo que visa solucionar os problemas linguísticos numa comunidade.

^{vii} Comunidade de fala ou comunidade linguística é um conjunto de falantes que usa o mesmo código linguístico, sem necessariamente, ser língua materna de todos, ou mesmo dialecto para comunicarem entre si. Este código identifica toda a sociedade que participa dos seus usos, como meio de comunicação natural que garante a coesão social e cultural.

^{viii} Veja-se (QECR, 2001).