

MOÇAMBIQUE: O Português como Segunda Língua no Sistema Nacional de Educação

Nilson Carlos Moulin Louzada

"Sim, quanto à dificuldade que encaro no ensino... ao ensinar a língua, principalmente aqui em Metangula nós ensinamos Português, mas... é... não sei se é do coiso, o amor que têm, o amor de mãe que têm da, é com a sua língua, desconseguimos combater o dialecto, é essa a dificuldade que nós temos, que tenho na minha vida quanto ao ensino..."

Ângelo F. Alfredo, professor primário desde 1954 - Província do Niassa, 20/10/1982. Pesquisa: "Alguns aspectos do Português falado em Moçambique" - Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação/INDE, 1982/83

1. Introdução

Este artigo pretende focalizar determinados aspectos concernentes à problemática da Língua Portuguesa em Moçambique. Ao abordar tal tema, é útil destacar algumas passagens da História moçambicana recente:

- (a) A Conferência de Berlim (1885) marca o início da ocupação efetiva do território moçambicano pelo colono europeu. Desde então, a língua do invasor começa também a ocupar um espaço mais amplo¹.
- (b) Em 1964, A Frente de Libertação de Moçambique - FRELIMO - deflagra a insurreição geral armada contra o colonialismo português. A língua do colonizador é mantida como meio de comunicação dos combatentes².
- (c) Em 1975 foi proclamada a independência de Moçambique. Por diversas razões, opta-se pelo Português como língua oficial, enfatizando-se a sua dimensão de língua de unidade nacional.

Durante o período de dominação colonial, a Língua Portuguesa foi a única utilizada na educação formal. E a educação que o colono impôs tinha por finalidade "...produzir não cidadãos mas servos de Portugal." (Mondlane, 1976)

A fim de alcançar os seus objetivos, a política colonial era explícita: "O que melhor temos a fazer para educar e civilizar o indígena é desenvolver praticamente as suas aptidões do trabalho manual e aproveitá-lo para a exploração da província". (Hedges, 1985)

A metrópole impunha os seus valores, tentando esmagar as culturas locais. Entre outras práticas repressivas, restringia ao máximo a possibilidade de expressão nas línguas africanas. A "língua de cão", assim generalizava o colono, era proibida na escola. Sempre colocadas em posição inferior, as línguas africanas eram designadas como "dialetos".

Paralelamente à atuação direta do Estado, a Igreja Católica e várias Igrejas Protestantes faziam a sua catequese em língua portuguesa e nas diferentes línguas moçambicanas. Segue-se um exemplo extraído de Lições de Formação Cristã, Português-Changane, editado pela Diocese de João Belo (hoje Xai-Xai) no ano de 1973:

" - Que deveros fazer para imitar Jesus?

Viver na oração, obediência e trabalho com a intenção de agradar a Deus, nosso Pai.

- Hi ta yentxa yini akuva hi landza Jesus?

Ku lavela hi khongela, hi twisisa ni Ku tirha akuva hi ta tsakisa Xikwerbu as nga Bava wa hina."

O resultado das atividades combinadas do Estado colonial, da Igreja Católica e suas congêneres demonstra que algo não funcionou como rezava a propaganda do regime de Salazar. O recenseamento de 1950 apontava 97,84% de analfabetos. Por ocasião da Independência (1975), estima-se que o nº de analfabetos fosse de pouco mais de 90% da população.

2. O Sistema Nacional de Educação (SNE) e a situação plurilíngüe do País

" - Achas que é importante falar Português?

Por quê?

(inf. 1) - O meu pai não me deixa falar Ronga.

(inf. 2) - Para trabalhar para o Estado e ser chefe.

(inf. 3) - Para ser bem vista. Quero desenvolver a minha vida."

Pergunta incluída num inquérito sobre "A atitude linguística de alunos da Grande Maputo perante a Língua Portuguesa" - INDE, 1982. Estas são respostas de alunos da 5a. classe na cidade de cimento (urbanização colonial) do Maputo.

Em dezembro de 1980, uma equipe integrada por professores da Universidade Eduardo Mondlane e técnicos pedagógicos do INDE retomou discussões iniciadas em 1979, quando fora realizado o 1º Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa. O resultado foi um documento³ que teria influência na concepção e elaboração do planeamento curricular da disciplina de Língua Portuguesa no âmbito do Sistema Nacional de Educação (SNE).

Apresentam-se a seguir extratos do referido texto, fruto da experiência docente e de debates realizados ao longo dos primeiros cinco anos de Moçambique independente.

"O elevado índice de desperdício escolar, sobretudo nas primeiras classes do ensino primário, pode ter como uma das suas causas o choque linguístico que a criança enfrenta ao entrar na escola." Tal choque ocorre pelo fato de a maioria das crianças ter a sua língua negada na sala de aula, devendo aprender o Português de imediato, em regime intensivo. Antes de conseguir um desempenho satisfatório na "língua da escola", as crianças já começam a estudar matemática e outras disciplinas do currículo escolar.

"A grande maioria dos moçambicanos fala... línguas que pertencem à família linguística designada como Línguas Bantu. Esta família é um subgrupo de um conglomerado de línguas africanas ainda maior, o das línguas Congo-Kordofan. São línguas com uma origem comum. Manifestam esta origem no seu vocabulário e na sua estrutura gramatical, que coincidem em grande parte. Esta coincidência nem sempre leva a uma intercompreensão e a paisagem linguística do País consiste num grande leque de variedades locais ("dialectos"), no interior do qual se podem estabelecer certos agrupamentos ("línguas") que mais se distinguem uns dos outros.

Algumas das línguas moçambicanas, por razões históricas, são faladas ou compreendidas como segunda língua por indivíduos de outras regiões, que necessitam delas para a comunicação interétnica e interregional. Trata-se do Suáli, Makua, Sena, Nyanja e Changana. O bilinguismo daí resultante, típico de todas as sociedades africanas, abre a possibilidade de se cobrir todo o território moçambicano através de 5 a 7 línguas devidamente estandardizadas.

Entre aqueles moçambicanos que já falam Português encontram-se muitos cuja linguagem se afasta da norma padrão⁴, quer por terem integrado empréstimos e interferências das Línguas Bantu, quer por dominarem o Português só muito parcialmente, o que leva a inovações. Tal dinâmica, consequência natural do contacto de línguas e da implementação incipiente da Língua Portuguesa como língua veicular a nível nacional, levanta graves problemas para o ensino.

...O 1º Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa sugeriu uma perspectiva harmoniosa que parece estar de acordo com a realidade sociolinguística actual: o bilinguismo funcional generalizado.

...generalizar a todo o povo o uso da língua Portuguesa, não em substituição, mas ao lado das várias línguas maternas.

...considera-se que a Língua Portuguesa funcionará essencialmente como língua veicular a nível nacional e mais especificamente como língua do Partido e do Governo, da função pública e da administração a todos os níveis, em suma, como língua de comunicação de um certo nível da vida pública de cada moçambicano.

As Línguas Bantu servirão principalmente, para a grande maioria dos moçambicanos, como instrumento de comunicação e de expressão na vida privada e familiar, no quotidiano do bairro ou da aldeia, na transmissão e criação cultural, assim como, a nível regional e de base, como língua da informação, da formação política e da formação técnica e científica (técnicas básicas, campanhas agrícolas e sanitárias, etc.)

A sobreposição das línguas encontrar-se-á sobretudo ao nível da informação e da formação e ainda, conforme o contexto social (cidade ou campo) em certas áreas como, por exemplo, serviços, medicina e outras."

As pesquisas realizadas pelo Departamento de Português do INDE em 1982/83 indicam que esta convivência entre a língua estrangeira tornada 2a. língua em muitos contextos e as línguas africanas não é tão harmoniosa como se supunha. Na prática, as línguas moçambicanas continuam a ser estigmatizadas sob diversas formas e o Português é valorizado como a língua de cultura e prestígio, aquela que pode trazer ascensão social e poder.

3. "Yukon remove montanhas"

"A educação deve dar-nos uma personalidade moçambicana, que, sem subserviência alguma, assumindo a nossa realidade, saiba em contacto com o mundo exterior, assimilar criticamente as ideias e experiências de outros povos, transmitindo-lhes também o fruto da nossa reflexão e prática." Samora Machel (s.d.), in Educar o homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria.

Em 1975, matricularam-se no ensino primário 671.617 alunos. No mesmo ano, concluíram as quatro primeiras classes correspondentes ao primário somente 19.660 estudantes.

Em 1981, ao ser iniciada a elaboração do SNE, estavam inscritos nas escolas primárias do País 1.376.865 alunos. Naquele ano, concluíram o primeiro nível de ensino 83.393 jovens⁵.

Para um país recém-libertado do colonialismo mais anacrônico com que a Europa contribuiu para subdesenvolver a África, e em guerra desde 1964, tais cifras são extraordinárias.

Os funcionários do INDE e do Ministério da Educação passaram a ter como tarefa prioritária, a partir de julho de 1981, elaborar e pôr em funcionamento o primeiro sistema nacional de educação da República que acabava de completar o seu sexto ano de existência.

O País vivia o entusiasmo gerado pelo projeto de construir uma nação socialista.

O Zimbabwe tornara-se independente um ano antes, após uma guerra na qual teve total apoio moçambicano, o que custara a Moçambique esforços materiais imensos e muitas vidas. Estava-se às vésperas do recrudescimento da ação dos "bandos armados", financiados e armados pela África do Sul e por setores da sociedade portuguesa inconformados com o fim do império colonial.

Decidiu-se elaborar imediatamente o curriculum do ensino primário (dividido em cinco classes (séries) do 1º grau e mais duas do 2º grau) e também os livros do aluno e respectivos manuais para os professores, os quais deveriam estar em todas as escolas do País em fevereiro de 1983. A muitos pareceu uma tarefa impossível mas o desafio foi enfrentado.

Diversos problemas marcaram esta produção intensiva, realizada em condições assaz precárias. Alguns irão repercutir, mais do que outros, na qualidade do produto final:

- a) Não foi feito um diagnóstico da situação de ensino-aprendizagem que vigorava àquela altura;
- b) Os materiais didáticos foram elaborados sem que antes fossem realizadas investigações consideradas indispensáveis;
- c) Não houve testagem prévia dos materiais produzidos para as disciplinas de Português, Matemática, Atividades Laborais e Educação Física, disciplinas em que se fragmentou a primeira classe do subsistema de Ensino Geral.

Mesmo sem atender a estas pré-condições, iniciou-se a grande tarefa.

A finalidade última do SNE é criar o homem novo. Para tanto, fizeram-se longas discussões sobre quais seriam os caminhos para atingir a meta comum.

Os grupos de trabalhos do INDE eram, em geral, compostos por moçambicanos com pouca formação pedagógica e grande número de técnicos estrangeiros. Todos

pretendiam contribuir, no seu setor específico, para a construção do socialismo em Moçambique.

Porém, o dia-a-dia de trabalho revelou-se muito mais complexo do que se poderia supor.

Em pouco tempo, verificou-se que havia diferentes concepções de educação em jogo e que as experiências vividas anteriormente por cada um tinham um peso determinante nos debates. Polarizaram-se as posições a tal ponto que, ainda naquela fase inicial, rompeu-se o enfoque unificador do sistema. O que deveria ser o primeiro sistema educacional do País já nasceu atomizado, tentando homogeneizar posições inconciliáveis.

Apenas dois exemplos de contradições que não foram superadas:

a) Uma parte dos técnicos e pedagogos defendia uma planificação curricular centrada no ensino. Tratava-se de obter uma "transmissão de conhecimento" segundo modelos pré-estabelecidos. Na realidade, Moçambique, com seus professores e alunos, contava pouco para definir o perfil do homem novo moçambicano.

Os técnicos que defendiam um curriculum centrado no aluno, numa aprendizagem adaptável à formação social moçambicana, não abriam mão de suas concepções.

b) A questão da interdisciplinaridade tornou-se outra batalha violenta. Não se logrou nenhuma solução homogênea. Com raras exceções, as disciplinas transformaram-se em compartimentos estanques, muitas vezes com objetivos, metodologias e conteúdos não só diversos mas também incongruentes entre si.

Mas a engrenagem posta em marcha não podia parar.

E não parou: ano após ano, o INDE e os setores responsáveis pelos outros subsistemas produziram programas, livros e manuais para professores e alunos de todo o País.

Exemplificam-se a seguir alguns aspectos da planificação em Língua Portuguesa, no âmbito do subsistema de Ensino Geral.

Na equipe que integrava o Departamento de Português do INDE, havia muitas dúvidas quanto às opções concernentes a uma metodologia de língua segunda que respondesse à situação real/concreta do País. Um consenso: era necessário criar um programa que servisse à comunicação quotidiana num país plurilíngüe.

Passar deste consenso à prática foi traumático: a tentativa de introduzir algumas expressões coloquiais e neologismos do Português moçambicano nos diálogos dos livros foi considerada "perigosa". Prevaleceu a posição de que defender o uso da norma do eixo Lisboa/Coimbra (a que vigora oficialmente no País) contribuiria para a difusão de uma língua homogênea.

Um outro exemplo, a nível da didática de língua, é o do uso do coro na aprendizagem. A maioria dos integrantes da equipe era contrária ao uso indiscriminado

do coro na sala de aula. Admitia-se que, em determinados momentos e em pequenos grupos, o professor utilizasse a repetição coletiva como recurso para a prática do Português. Acontece que, em Moçambique, durante o período colonial, os alunos aprendiam a subserviência ao colonialismo em coro; decoravam o catecismo cristão em uníssono; memorizavam o Alcorão em coro. Os alunos de ontem são os professores de hoje. Por mais que se argumentasse "tecnicamente" contra este recurso tão difundido para a memorização, ele está muito radicado para ser substituído facilmente por propostas alternativas.

O que hoje se verifica nas salas de aula é que, neste como noutros casos, surge um método misto de ensino-aprendizagem cuja eficácia ainda não foi estudada.

No que diz respeito às áreas temáticas presentes nos livros também há inúmeros problemas não resolvidos. Um dos mais graves é a pouca representatividade da tradição oral das nações moçambicanas. Durante a elaboração dos materiais, a oferta de textos escritos era reduzida e não havia tempo suficiente para recolher contos, provérbios e adivinhas, traduzi-los e integrá-los aos novos livros.

Muitas vezes, o número de textos predominantemente políticos não leva as crianças à participação desejada. "Só se fala de fábricas e pescadores, já não há pessoas de verdade..." - crítica de uma aluna da 3a. série, filha de professores, moradora da cidade de cimento do Maputo e com acesso a literatura infantil de género predominantemente imaginativo.

4. Conclusões

"Choquei de frente com o amanhã
O ontem gereu e disse
- Cuidado com os pés hoje!"
Aig Higo, Nigéria

Visando sistematizar parte da informação aqui apresentada, segue-se um quadro sintético do contexto mais frequente de ensino-aprendizagem do Português em Moçambique:

- a) A maioria das crianças, ao entrar para a escola, não conhece a língua de ensino. E a escola, em geral, não toma em consideração a experiência linguística que a criança teve anteriormente.
- b) A competência didático-pedagógica de grande número de professores é insuficiente para às exigências do ensino primário. Assim, a aprendizagem da Língua Portuguesa é negativamente condicionada desde o começo.

- c) A quase totalidade das crianças não utiliza a Língua Portuguesa com a família, nem na comunidade em que está inserida. Desta maneira, geralmente, o tempo de exposição à língua segunda permanece restrito a poucas horas de aula, de segunda a sexta-feira.
- d) Fora dos centros urbanos, e mesmo na sua periferia, é comum preferir-se a transmissão radiofônica em Línguas Bantu devido às dificuldades de compreensão da língua oficial.
- e) Para muitos estudantes, o acesso ao Português escrito está, frequentemente, restrito aos livros escolares. Em Maputo e nas capitais provinciais, onde a oferta de livros é maior, a falta de hábito de leitura, entre professores e alunos, constitui um ulterior obstáculo à difusão da língua de unidade nacional. O número de bibliotecas escolares é ainda bastante reduzido.
- f) De uma forma geral, os temas dos livros escolares não são adequadamente representativos da riqueza e diversidade cultural do País.

Algumas questões que permanecem em aberto:

- . Considera-se condição sine qua non para a difusão/enraizamento da Língua Portuguesa que se materialize a política, tantas vezes enunciada, de valorização e promoção das Línguas Bantu não só no ambiente escolar mas em todos os segmentos da formação social moçambicana. Hoje, dado o prestígio do Português e a herança colonial de negação das línguas moçambicanas, o domínio da língua oficial por parte dos estudantes tende a cristalizar-se como um fator de seleção social.
- . A afirmação de uma personalidade moçambicana exige a interação plena dos diferentes povos e culturas que integram a nação moçambicana que ainda está sendo construída. No fazer social, passando também pelas opções pedagógicas concretizadas na sala de aula, é impossível obter um conjunto harmônico através da negação das individualidades em presença. Neste mesmo âmbito, o planejamento curricular em Língua Portuguesa levantou problemas de ordem transcultural que necessitam ser pesquisados.
- . O planejamento executado no âmbito do SNE carece de investigações e experiências-piloto que foram adiadas: diagnóstico da situação educacional de todo o País, pesquisas linguísticas, linguístico-aplicadas e pedagógicas a serem realizadas em conjunto com os centros de formação de professores, experiências com materiais concebidos em forma flexível para posterior adaptação às diversas realidades locais, etc.

As reflexões aqui reunidas são somente uma primeira tentativa de organizar dentro de um arcabouço mais teórico uma experiência vivida de forma empírico-assisterética e da qual o autor ainda não conseguiu distanciar-se o suficiente para permitir o rigor analítico necessário que pudesse conduzir a uma visão abrangente da problemática linguística abordada. O desejo e a esperança de voltar a participar (agora de forma mais bem informada) na construção do primeiro sistema educacional de Moçambique independentemente aliam-se à convicção de que o Sistema Nacional de Educação precisa ser moçambicanizado, reconciliando-se com a identidade nacional.

NOTAS

1. Em 1979, na Ilha de Moçambique, foi aberta a primeira escola primária do País. Somente no ano de 1907, Lourenço Marques (atual Maputo) teve a sua primeira escola.
2. "A história da apropriação da língua portuguesa, como factor de unidade... veio desde a criação da FRELIMO em 1962. A grande maioria dos homens que constituíram os três movimentos que, fundindo-se, criaram a FRELIMO, não dominavam nem utilizavam a língua portuguesa como meio de comunicação.
...mas foi tacitamente aceite que os documentos... fossem redigidos em Português, porque, no meio da diferença linguística, era aquela que encontrou denominadores comuns em todos." GANHÃO (1979).
3. O sistema Nacional de Educação e a situação multilíngue do País. Maputo, Instituto Nacional de Educação, dez. 1980.
4. Trata-se da "norma ou conjunto dos usos linguísticos das classes cultas da região Lisboa-Coimbra." CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley - Nova Gramática do Português Contemporâneo, Lisboa: Ed. Sá da Costa, 1984.
5. Informação estatística 1975-1984. Maputo: Direcção Nacional de Estatística, 1985.

BIBLIOGRAFIA

CALVET, Louis-Jean. Linguística e colonialismo: piccolo trattato di glottofagia. Milano, Mazzotta, 1977.

_____. Langue, corps, société. Paris, Payot, 1979.

CONTENTO, Silvana. "La politica del bilinguismo in Senegal". In: GENTILI, Anna Maria et alii. Africa core storia: elementi del dibattito sulla natura della transizione nelle società e nei sistemi africani. Milano, Franco Angeli, 1980.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindlay. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Lisboa, Ed. Sá da Costa, 1984.

GANHÃO, Fernando. "O Papel da Língua Portuguesa em Moçambique", Ministério da Educação e Cultura, 1º Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa, Maputo, outubro de 1979.

HEDGES, David. "Educação, missões e ideologia política de assimilação, 1930-60". Maputo, Boletim do Dpto. de História da Universidade Eduardo Mondlane, nº 1, junho de 1985.

MACHEL, Samora. "Educar o homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a Pátria". (s/d).

MONDLANE, Eduardo. Lutar por Moçambique, cap. 3 - "Educação e submissão". Lisboa, Ed. Sá da Costa, 1976.

República Popular de Moçambique, Direção Nacional de Estatística. Informação Estatística 195-1984. Maputo, 1985.

SOW, Alfâ Ibrâhim, ed. Langues et politiques de langues en Afrique Noire: l'expérience de l'Unesco. Paris, Nubis; Unesco, 1977.