

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

SAMIMA AMADE PATEL

**Um olhar para a formação de professores de educação
bilingue em Moçambique: Foco na construção de
posicionamentos a partir do lócus de enunciação e
actuação**

Tese apresentada ao Departamento de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Linguística Aplicada, na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilingue.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

Campinas, 2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

P272u

Patel, Samima Amade

Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação / Samima Amade Patel. -- Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Marilda do Couto Cavalcanti.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Posicionamento (Linguística). 2. Professores de línguas - Formação. 3. Educação bilingue - Moçambique. 4. Línguas Bantu. I. Cavalcanti, Marilda do Couto, 1948-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: A view at teacher training in bilingual education in Mozambique: Focus on building positioning from the locus of enunciation and actuation.

Palavras-chave em inglês: Positioning (Linguistics), Language teachers, training, Bilingual education – Mozambique, Bantu languages.

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilingue.

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

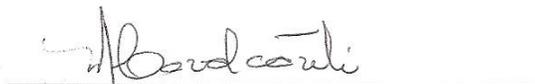
Banca examinadora: Marilda do Couto Cavalcanti [Orientador], Luiz Paulo da Moita Lopes, Terezinha de Jesus Machado Maher, Fernanda Maria Pereira Freire América Lúcia César.

Data da defesa: 28-02-2012.

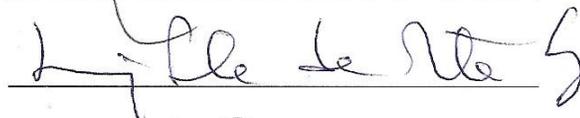
Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Marilda do Couto Cavalcanti



Luiz Paulo da Moita Lopes



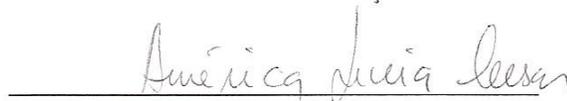
Terezinha de Jesus Machado Maher



Fernanda Maria Pereira Freire



América Lúcia César



Raquel Salek Fiad

Wilson Gomes de Almeida

Armino Atelela Saul Ngunga

IEL/UNICAMP
2012

Aos meus filhos
Cilla e Keisar
que sempre
entenderam a
minha necessidade
de continuar a
estudar

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar o meu agradecimento a todos os que me apoiaram na construção da presente Tese.

Começo pelos participantes da pesquisa que resulta nesta tese, os meus alunos do II Curso de Ensino de Línguas Bantu que prontamente aceitaram fazer parte deste empreendimento que continua até hoje a partir dos IFPs e outros locais onde são profissionais na área da educação bilingue, em todo o Moçambique. A vocês o meu *KHANIMAMBO!*

À Prof^a Dr^a Marilda Cavalcanti, minha orientadora, que mais uma vez ajudou-me a encontrar os caminhos teóricos e metodológicos, pelo incentivo e confiança que depositou no trabalho e em mim nessa busca de espaços de pesquisa e de trabalho mais problematizadores, o meu reconhecimento e um agradecimento muito especial.

Às Professoras da banca de qualificação da tese e da defesa, Prof^a Dr^a Teresa Maher e Prof^a Dr^a Fernanda Freira por terem aceite acompanhar o meu trabalho de tese desde o início com sugestões, recomendações e estímulos críticos. Especiais agradecimentos à Prof^a Teresa Maher pelo acompanhamento, e interesse pelo meu trabalho, o carinho manifestado de várias maneiras desde que estou no Brasil e pelas recomendações bibliográficas para o enriquecimento do meu trabalho. À Prof^a Fernanda Freire vai o meu agradecimento especial pela mediação do acesso ao ambiente virtual Telduc que possibilitou que a pesquisa tivesse a amplitude que teve.

Ao Prof. Dr. Moita Lopes, Prof^a Dr^a. América César, Prof^a Dr^a. Raquel Fiad, Prof. Dr. Wilson Gomes de Almeida e Professor Catedrático Armindo Ngunga, muito me honra terem acolhido o trabalho e aceite participar na banca. O meu agradecimento especial pelas valiosas contribuições.

Agradeço às Professoras Raquel Fiad e Fernanda Freire pela valiosa orientação nas qualificações fora de área.

Ao Professor Wilson vai o meu reconhecimento pelo apoio com bibliografia de autores africanos e moçambicanos e as longas conversas sobre o contexto africano e moçambicano. Diana, Susana, Silvio, Ondina, Mário, Márcia e Messias pelo carinho, amizade e presença amiga.

Ao Professor Catedrático, Armando Jorge Lopes pelo incentivo para prosseguir os meus estudos na área da Linguística Aplicada. À Dr^a Célia Dinis pelo incentivo e apoio constante para fazer o doutoramento. Aos meus professores da Universidade Eduardo Mondlane pelos ensinamentos nos meandros das ciências da linguagem.

À UEM/FLCS e UNICAMP/IEL por terem proporcionado a oportunidade de fazer o doutoramento.

À Coordenação e à Secretaria da Pós-graduação do IEL, particularmente à Rose, Cláudio e Miguel por todo o apoio prestado em relação ao tempo que durou o doutoramento no Brasil.

Aos técnicos do Departamento de Formação de Professores e DIPLAC do MinEd pelo apoio sistemático com informações e dados estatísticos da educação.

Aos meus colegas do Departamento de Ensino de Línguas da UEM pelo encorajamento para prosseguir os meus estudos no Brasil. Aos colegas dos IFPs da Munhuana e Matola pelo apoio incondicional.

Gorete, Gervásio, Tembe, Davety e Narciso o meu muito obrigada por me terem acompanhado. Obrigadíssima por tudo Gorete.

Teresa, Carol, Tinie, Blandina, Benilde, Carla, Lúcia, Anchura, Adriane, Maristela, Adelaide, Suzana, Francisca, Alice, Heloise, Letícia, Boia, Franque, Aurélio, Laurindo, Feliciano, Nelsa, David, pelo carinho e encorajamento.

À Kate, Elaine, Ana, Aryane, Geralda e Ivani pelo apoio, encorajamento e contribuições valiosas no meu trabalho em discussões nas aulas.

Aos professores do Instituto de Estudos de Linguagem da Unicamp pelas discussões enriquecedoras durante o primeiro ano de doutorado.

Dudu, Juliana, Ângela, Letícia e Rafa pela amizade, camaradagem e apoio incondicional. Dudu muitíssimo obrigada pelo apoio em todas as horas.

Sou muito grata à minha mãe, Sabira e meus irmãos Rachida, Nabel, Rosimina, Amade, Sofia, Mustak e Fátima sem os quais não teria a força necessária para continuar a estudar fora de casa. Simara, Swábira, Akil, Nuno, Yumna, Keith, Basheer, Selma, Riyaadh, Nichar, Esmael e Algy pelo carinho.

Ao CNPq pelo apoio financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa.

RESUMO

O presente estudo é o resultado de uma pesquisa qualitativa, com um viés etnográfico interpretativo (ERICKSON, 1982; MASON, 1997), situada na Linguística Aplicada em sua vertente INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006), com atenção particular em contextos de minorias (MAHER 1997, 2006) ou minoritarizados (CAVALCANTI, 1999, 2006), bem como no contexto sociolinguístico moçambicano (LOPES 2004). A pesquisa focaliza os posicionamentos dos formandos do II Curso da Licenciatura em “Ensino de Línguas Bantu” da Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique e nos Institutos de Formação de Professores, com base nas disciplinas de “Didáctica de Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação bilingue” e “Estágio”. O trabalho busca sustentação teórica nos Estudos Culturais (BHABHA, 1994; CAVALCANTI, 2007, 2011; HALL, 1992, 1999; MAHER, 1998, 2007; WOODWARD, 2009; SILVA, 2009) e Estudos Poscoloniais (APIAH, 1997; BHABHA, 1994; CAVALCANTI, 2007, 2011; LOOMBA, 1998; MENEZES DE SOUZA, 2004; SOUSA SANTOS, 2004). No concernente ao posicionamento, a tese sustenta-se em teorias sobre o posicionamento interaccional (MOITA LOPES, 2009; WORTHAM, 2001) e posicionamentos marcados como ideológicos (BORBA, 2011; MOITA LOPES, 2009). Neste estudo opero numa visão de linguagem dialógica e discursiva e no reconhecimento do bilinguismo e educação bilingue (CAVALCANTI, 1999, 2011; GARCIA, 2009; MAHER, 1998, 2006; ROMAINE, 1995) e, ainda, do letramento/literacia e e-letramento/e-literacia como práticas sociais específicas (BARTON, 2006; CAVALCANTI, 2001; FREIRE, 2002; HORNBERGER, 2003; MARTIN-JONES, 2010; STREET, 1984, 2003). Tendo os Fóruns de Discussão em ambiente virtual como foco principal da análise procedi à investigação dos posicionamentos dos participantes em seu processo de formação, visando responder a questão norteadora do estudo: “Como os participantes da pesquisa se posicionam interaccionalmente no processo pedagógico de sua formação como formadores de professores de educação bilingue?” Para isso foram escolhidos, para a análise, os seguintes temas vistos como importantes na sua formação: (a) bilinguismo e educação bilingue, (b) cultura, identidade, diferença e (c) pragmatismo profissional. Os resultados mostram que, na transição entre as aulas presenciais, o ambiente virtual e o estágio pedagógico, os participantes da pesquisa, especialmente os alunos, transitam entre posicionamentos críticos ou de aceitação, ideologicamente marcados como étnicos/linguísticos/culturais ou marcados como unidade nacional, na maioria das vezes, relacionados ao contexto moçambicano e indo além do contexto educacional. Assim, no que se refere a bilinguismo e educação bilingue há questionamento sobre hipóteses de ensino em contexto bilingue, principalmente, em relação a conceitos tais como bilinguismo equilibrado e semilinguismo, políticas linguísticas e direitos linguísticos. Quanto a cultura, identidade e diferença há tensões críticas pessoais, interétnicas e institucionais fortemente colocadas. No concernente a profissionalização há uma busca de espaço de trabalho legitimado por políticas linguísticas favoráveis às línguas Bantu e à educação bilingue.

Palavras-chave: Posicionamento (Linguística), Professores de línguas – Formação, Educação bilingue – Moçambique, Línguas Bantu.

ABSTRACT

This study is the result of a qualitative research, under an ethnographic interpretative perspective (ERICKSON; 1982; MASON, 1997) set on INdisciplinary (MOITA LOPES, 2006), and transgressive Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2006), with especial attention to minority (MAHER, 1997; 2006), or minoritized contexts (CAVALCANTI, 1999; 2006), as well as Mozambican sociolinguistic context (LOPES, 2004). The research focuses on positioning of those graduating in the II Teaching Course on Bantu Languages, offered by the University Eduardo Mondlane in Mozambique and the Teachers' Training Institutes, based on data collected at the subjects: Bantu Languages Teaching Didactics and Bilingual Education Methodology, and Supervised Internship. This study designs its theoretical basis on Cultural Studies (BHABHA, 1994; CAVALCANTI, 2007; 2011; HALL, 1992; 1999; MAHER, 1998, 2007; WOODWARD, 2009, SILVA, 2009), and postcolonial studies (APIAH, 1997; BHABHA, 1994; CAVALCANTI; 2007, 2011; LOOMBA; 1998; MENEZES DE SOUZA, 2004; SOUSA SANTOS, 2004). Concerning its point of view, the dissertation is based on theories about interactional positioning (MOITA LOPES, 2009; WORTHAM, 2001), and those positioning marked as ideological (BORBA, 2011; MOITA LOPES, 2009). I carry out this study under a dialogical and discursive view of language, and the recognition of Bilingualism and bilingual education (CAVALCANTI, 1999, 2011; GARCIA, 2009; MAHER, 1998; 2006; ROMAINE; 1995), as well as literacy and e-literacy as specific social practices (BARTON, 2006; CAVALCANTI, 2001; FREIRE, 2002; HORNBERGER, 2003; MARTIN-JONES, 2010; STREET, 1984, 2003). Virtual Discussion Forums were the main target for analysis, and the investigation of participants on training process was carried out in order to answer the study's guiding question: How do the study participants set their positioning, in interactional terms, on pedagogical process of their own apprenticeship as Bilingual Education Teacher Trainers? The topics chosen for analysis, regarded as important to their training process were (a) bilingualism and bilingual education; (b) culture, identity, difference; and (c) professional pragmatism. Results showed that participants, on the transition between classes, virtual environment, and pedagogical internship, especially those ones finishing the course, ranged from critical positioning to those of acceptance, ideologically marked as ethnic/linguistic/cultural, or marked as national unity, mostly related to Mozambican context and going beyond educational context, Thus, concerning bilingualism and bilingual education, there is questioning about teaching in bilingual context hypotheses, mainly about concepts such as balanced bilingualism and semilingualism, linguistic politics and linguistic rights. Regarding culture, identity, and difference, there are strongly set personal, interethnic, and institutional conflicts. Concerning professional perspectives, there is a pursuit for working opportunities legitimated by language policies favorable to Bantu languages and bilingual education.

Keywords: Positioning (Linguistics), Language teachers, training, Bilingual education – Mozambique, Bantu languages.

Lista de Figuras

Figura 1: Enquadramento regional e geográfico de Moçambique.....	2
Figura 2: Mapa linguístico de Moçambique.....	6
Figura 3: Modelo de educação bilingue – PEBIMO.....	27
Figura 4: Modelo de educação bilingue em Implementação.....	29
Figura 5: Alunos da UEM na Oficina de preparação do estágio pedagógico.....	64
Figura 6: Aula leccionada por um aluno no IFP de Namuno.....	65
Figura 7: Alunos do IFP de Matalane trabalhando em grupos de línguas Bantu.....	66
Figura 8: Estrutura do ambiente TelEduc.....	82
Figura 9: Interface da Agenda 2.....	85

Lista de Gráficos

Gráfico 1:	Alunos matriculados (EP1+EP2) 2005-2010.....	15
Gráfico 2:	Efectivos de professores (EP1+EP2) 2005-2010.....	20
Gráfico 3:	Professores graduados (EP1+EP2) 2005-2010.....	22

Lista de Quadros

Quadro I:	Estrutura do Ensino Básico em Moçambique.....	15
Quadro II:	Plano de estudos do Curso de Licenciatura em Ensino de Línguas Bantu.....	36
Quadro III	Perfis individuais dos alunos extraídos do TelEduc.....	68
Quadro IV:	Temas abordados nas Agendas virtuais.....	84

Lista de Tabelas

Tabela 1:	Rácio da população em idade escolar (6-12 anos) – 2010...	16
Tabela 2:	Taxa da frequência escolar – 2010.....	16
Tabela 3:	Taxa bruta de escolarização – 2010.....	17
Tabela 4:	Número de alunos do Ensino Básico distribuído por Graus – 2010.....	18
Tabela 5:	Evolução do efectivo de professores (EP1+EP2) – 2005-2010.....	19
Tabela 6:	Efetivo de professores (EP1 e EP2) – 2005-2010.....	20
Tabela 7:	Dinâmica do Rácio Professor/Aluno (EP1+EP2) – 2005-2010.....	21
Tabela 8:	Escolas existentes: EPI+EP2 (2005-2010).....	23
Tabela 9:	Dinâmica do número médio de alunos por escola (EP1+EP2) – 2005-2010.....	23
Tabela 10:	Número de alunos do ensino bilingue da 1 ^a . À 7 ^a . Classes de ensino e província – 2010.....	31
Tabela 11:	Distribuição de escolas com ensino bilingue EP1+EP2 por Província – 2010.....	32
Tabela 12:	Distribuição de Escolas com Educação Bilingue EP1+EP2 por Província – 2010/2011.....	32
Tabela 13:	Distribuição percentual dos alunos no EP1 e EP2 nos ensinos Monolingue e bilingue.....	33

LISTA DE SIGLAS

APPP	Ajuda ao Desenvolvimento de Povo para Povo (Agência não - governamental Dinamarquesa)
BM	Banco Mundial
CFPP	Centro de Formação de Professores Primários Centro de Formação Continuada de professores (Ensino Básico) do
CEFIEL	Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP – Brasil)
CMC	Comunicação Mediada por Computador
DELBMEB	Didáctica de Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue (Disciplina da Licenciatura na UEM)
DIPLAC	Direcção de Planificação do Ministério da Educação
ELBMED	Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue (Disciplina dos IFPs)
EB	Educação Bilingue
EP1	Escola Primária do Primeiro Grau
EP2	Escola Primária do Segundo Grau
EPC	Escola Primária Completa
FASE	Fundo de Apoio Sectorial à Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
IAP	Instituto do Aperfeiçoamento do Professor
IFP	Instituto de Formação de professores
IMAP	Instituto do Magistério Primário
INE	Instituto Nacional de Estatística
INDE	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
L1	Língua primeira
L2	Língua segunda
LE	Língua estrangeira

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MICUL	Ministério da Cultura
MinEd	Ministério da Educação
PARPA	Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta
PEBIMO	Uma Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico
RPM	República Popular de Moçambique
RENAMO	Resistência Nacional de Moçambique
SADC	Southern Africa Development Community/Comunidade do Desenvolvimento da África Austral
SNE	Sistema Nacional da Educação
TelEduc	É um Ambiente Virtual de Aprendizagem sediado na UNICAMP
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UP	Universidade Pedagógica

SUMÁRIO

I. Preâmbulo para o entendimento do contexto Moçambicano	1
i. O Contexto sócio-histórico.....	1
ii. O contexto sociolinguístico.....	5
a. As Línguas Bantu de Moçambicanas.....	7
b. O Português como língua de unidade nacional e prestígio social.....	8
c. Outras línguas em Moçambique.....	11
iii. O espectro educacional moçambicano	12
iv Quadro legal da educação em Moçambique.....	13
v. Breve caracterização do Ensino Básico em Moçambique.....	14
vi. O Programa bilíngüe	26
vii O Curso de Ensino de Línguas Bantu na UEM.....	36
1. Introdução	39
1.1 Justificativa e problema da pesquisa	44
1.2 Objectivo e pergunta da pesquisa	48
1.3. Organização da tese	49
2. Caracterização da Pesquisa e alguns pressupostos teórico-metodológicos	51
2.1 Metodologia da pesquisa e seus pressupostos teóricos	51
2.1.1 Pressupostos teóricos.....	52
2.1.2 Desenho da pesquisa.....	57
2.1.3 Procedimentos para a geração dos registos	57
2.1.4 Procedimentos para a análise de dados.....	59
2.2 O Contexto da pesquisa e seus participantes	60
2.2.1 Na Universidade Eduardo Mondlane	60
2.2.2 Nos Institutos de Formação de Professores	63
2.2.3 O Perfil dos alunos envolvidos na pesquisa	65
2.2.4 Atribuições dos participantes envolvidos no estudo... ..	77
2.3 O Cenário criado para a pesquisa	78
2.3.1 Tópicos focalizados no fascículo.....	79
2.3.2 A plataforma TelEduc na UEM.....	80
2.3.3 Ferramentas mais usadas em ambiente virtual no contexto da pesquisa.	82
2.3.4 Organização e duração das Agendas do ambiente virtual	83
3. Deslindando o campo teórico da pesquisa: incursões nos posicionamentos, bilinguismo, educação bilingue, cultura, identidade, diferença, letramento/literacia, e-letramento/e-literacia	87
3.1 Posicionamento Interaccional.....	91
3.2 A educação bilingue e as decisões sobre políticas e direitos linguísticos	98
3.3 Conceitos sobre cultura, identidade e diferença em contextos de educação bilingue.	107
3.4 O letramento/literacia e o e-letramento/e-literacia: sobre a sua relevância no acesso ao conhecimento.....	120
3.4.1 O letramento/literacia.....	121
3.4.2 O e-letramento/e-literacia	128

4. Inferindo os posicionamentos: “A diversidade sociolinguística em Moçambique é uma realidade. Este verso remete- nos a olhar Moçambique como multicultural, multiétnico, multilingue.”	133
4.1 Inferindo posicionamentos ideologicamente marcados como étnicos, linguísticos e/ou culturais	135
4.1.1 A Educação bilingue e a diversidade sociolinguística	153
4.1.2 A Educação bilingue e as abordagens sobre o ensino de línguas.....	162
4.2.3 Políticas e direitos linguísticos em contextos de educação bilíngue.....	183
4.2 Inferindo posicionamentos ideologicamente marcados como unidade nacional: os casos de cultura, identidade, diferença.....	196
4.3 Inferindo posicionamentos ideologicamente marcados como pragmatismo profissional.....	222
5. Considerações Finais	235
Referências bibliográficas.....	251
Anexos.....	263

I. PREÂMBULO PARA O ENTENDIMENTO DO CONTEXTO MOÇAMBICANO¹

Nesta secção apresento o preâmbulo para o entendimento do contexto moçambicano abordando os seguintes aspectos: o contexto sócio-histórico, o contexto sociolinguístico, o espectro educacional moçambicano com enfoque no ensino básico, incluindo a educação bilingue, e uma breve caracterização do Curso de “Ensino de línguas Bantu” da Universidade Eduardo Mondlane.

i. O Contexto sócio-histórico

Moçambique situa-se na zona austral de África, possui uma superfície de 801.590 km², a capital é a cidade de Maputo. Administrativamente está estruturado em 11 províncias e 128 distritos. De acordo com as projecções efectuadas com base no censo populacional e habitacional de 2007, actualmente possui uma população de 20.579.265, o que representa um aumento de 27,8% em relação aos 16.099.246 numerados no censo de 1997, sendo 9.897.116 homens e 10.682.149 mulheres. Ainda segundo o censo de 2007, a população urbana totalizava 6.282.632, equivalendo a 30% do total, 70% dos habitantes é rural e vive na base da agricultura, pecuária e pesca, em regiões ribeirinhas e costeiras.

Moçambique é um Estado laico, tornou-se independente de Portugal em 1975, por via da Luta Armada de Libertação colonial que durou 10 anos. O PIB per capita é de US\$897 e o Índice de desenvolvimento Humano (IDH) é de 0, 284, considerado um dos mais baixos em África. Faz parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), da Southern African Development Community (SADC), da Comunidade das Nações (Commonwealth)², da Organização da Conferência Islâmica, da União Africana (UA) e da Organização das Nações Unidas (ONU).

¹ A tese foi escrita na variante do Português de Moçambique e todos os trechos traduzidos são de minha responsabilidade.

² A Commonwealth, (também conhecida como **Commonwealth of Nations/Comunidade das Nações**) é uma organização composta por 55 países independentes que, com a exceção de [Moçambique](#) e [Ruanda](#), compartilha [laços históricos](#) com o [Reino Unido](#). A maioria dos membros da Commonwealth são antigas colónias do Reino Unido, com duas notáveis exceções,



Figura 1: Enquadramento regional e geográfico de Moçambique

[Moçambique](#) e [Ruanda](#). Moçambique foi colônia portuguesa e se tornou membro em [1995](#), com o apoio dos seus vizinhos que foram colônias britânicas. (Fonte: Wikipédia). Moçambique é o único país, na região, que tem como língua oficial o Português e por isso não pertencia à Commonwealth e a sua integração nesta comunidade deve-se a razões geopolíticas e econômicas.

Em 1975, ano da proclamação da independência nacional, registou-se uma explosão escolar no ensino geral e, muito particularmente, no domínio da alfabetização de adultos, através das campanhas nacionais de escolarização da população em todo o território nacional, acção que teve lugar em decorrência de uma estratégia desenvolvida pelo governo, com prioridade absoluta para a erradicação do analfabetismo, cuja taxa era de 93%. As acções realizadas desde 1975 contribuíram substancialmente para a redução da taxa de analfabetismo da população adulta (com 15 anos e mais) para 72% em 1980 (1º Recenseamento geral da população, RPM, 1983) e para 51,9%, em 2005.

Desde a libertação de Moçambique do domínio colonial Português, a educação se constituiu em pilar das políticas governamentais que estabeleceram objectivos e metas ambiciosas visando a superação do grande atraso herdado pelo sector. Como resultado desse esforço, em 1982, portanto, decorridos apenas sete anos da proclamação da independência nacional, o país já se aproximava da situação de universalização do acesso ao ensino básico, apenas não concretizado devido à guerra de desestabilização que vigorou até à assinatura dos Acordos Gerais de Paz, em 1992.

Com efeito, pouco depois da Independência Nacional, Moçambique foi vítima de uma guerra civil prolongada, tida como uma das mais brutais em África, comumente conhecida como a “Guerra dos 16 anos” (1976-1992).³ A guerra, orquestrada pelo regime do Apartheid da África do Sul no contexto da guerra fria, e protagonizada pela Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), tinha o objectivo principal de desestabilizar a economia do país, enfraquecendo, assim, o regime no poder.

Nos dezasseis anos de guerra o sector educacional sofreu forte revés nos seus principais indicadores qualitativos e quantitativos, devido à destruição de parte significativa da infra-estrutura escolar e desorganização generalizada do

³ Para informações mais detalhadas sobre o impacto da guerra de desestabilização no Sector da Educação recomenda-se consultar: Moçambique: a ajuda norueguesa num contexto de crise – Vários autores. Chr. Michelsen Institute, Bergen, 1990.

ensino formal, principalmente nas zonas rurais onde reside mais de 70% da população do país.

A assinatura dos Acordos Gerais de Paz entre o Governo e a RENAMO restabeleceu o processo de alfabetização, desta feita, com muita escassez de recursos humanos, materiais e financeiros e relegada a um plano secundário devido a políticas impostas pelo FMI e pelo Banco Mundial, que priorizavam somente o ensino básico formal de crianças.

Contudo, em 2000, o governo voltou a priorizar a alfabetização e educação de adultos e, como resultado da nova estratégia de relançamento de acções mais consistentes nesta área, os dados do último censo populacional e habitacional realizado em 2007 indicam que as taxas de analfabetismo situam-se em 50.4%, sendo 64.2% para mulheres e 34.6% para homens (população de mais de 5 anos de idade). Em zonas rurais a taxa de analfabetismo é de 65.5%, sendo 81.2% para mulheres. Observe-se que as taxas de analfabetismo, apesar da redução, continuam altas entre as mulheres, principalmente em contextos rurais, comparativamente aos homens, não obstante os esforços do MinEd na promoção do acesso das mulheres em programas de Alfabetização e Educação de Adultos (AEA).

A adesão da mulher e rapariga aos diferentes programas de AEA, ainda que fraca, é tida como o resultado de intensas campanhas de sensibilização desenvolvidas em esforços conjuntos realizados por instituições educacionais e outras governamentais e, também, pelos parceiros da sociedade civil que trabalham em prol da educação de jovens e adultos. Um aspecto particularmente constrangedor à participação de jovens do sexo feminino são os casamentos prematuros, pois algumas jovens desistem da AEA em decorrência desses casamentos.⁴ Esta situação reflecte-se negativamente na retenção dos alunos no ensino primário; de facto, pesquisas desenvolvidas pelo MinEd mostram que *“Pais alfabetizados – particularmente as mães - preparam melhor as crianças para o*

⁴ Para informações mais detalhadas sobre a situação da AEA/ENF em Moçambique aconselha-se consultar o Relatório da Análise da Situação da AEA/ENF de 2009.

sucesso escolar, e estão melhor preparados para apoiar a sua aprendizagem em parceria com a escola.” (PEEC, 2006-2010/11, pg. 23).

Os homens, como resultado das suas ocupações para o sustento da família, são mais itinerantes e acabam não aderindo aos programas de AEA. A proveniência do alfabetizador, isto é, o facto de ser membro da comunidade por vezes constitui barreira para a aderência principalmente dos homens à AEA, alegando-se que, por vezes, não se sentem à vontade quando os seus próprios filhos facilitam as aulas de AEA. A excessiva escolarização da AEA também foi vista como um empecilho à aderência aos programas devido à rigidez dos horários que imitam os horários do ensino formal de crianças, assim como os currículos e o sistema de avaliação.

A língua na qual as pessoas sabem ler e escrever não era contemplada no critério para se estabelecer as estatísticas de alfabetização no país, pois assumia-se que somente a língua portuguesa era a única considerada no processo. No entanto, no censo de 2007 todas as línguas faladas em Moçambique e não somente o Português foram contempladas para se definir se a pessoa era ou não alfabetizada. Esta mudança de actuação do INE deve-se a uma intervenção específica da Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos do MinEd junto a esta instituição, no sentido de se alargar o escopo de letramento/literacia a outras línguas, além do Português.

ii. O Contexto sociolinguístico

Moçambique, como a maior parte dos países africanos é um país multicultural e multilingue. Este multilinguismo é composto por línguas de origem africana, europeia e asiática e pode ser descrito tanto a nível individual como social. Em Moçambique, existem cerca de vinte línguas moçambicanas, também conhecidas como línguas locais ou línguas Bantu, todas de origem Bantu. Em zonas rurais as interacções diárias desenvolvem-se, quase, unicamente, nestas línguas, que possuem, cada uma delas, entre quatro a cinco dialectos,

sendo que todas têm uma forma escrita. Dezoito destas línguas têm a ortografia padronizada.

Mapa Linguístico de Moçambique

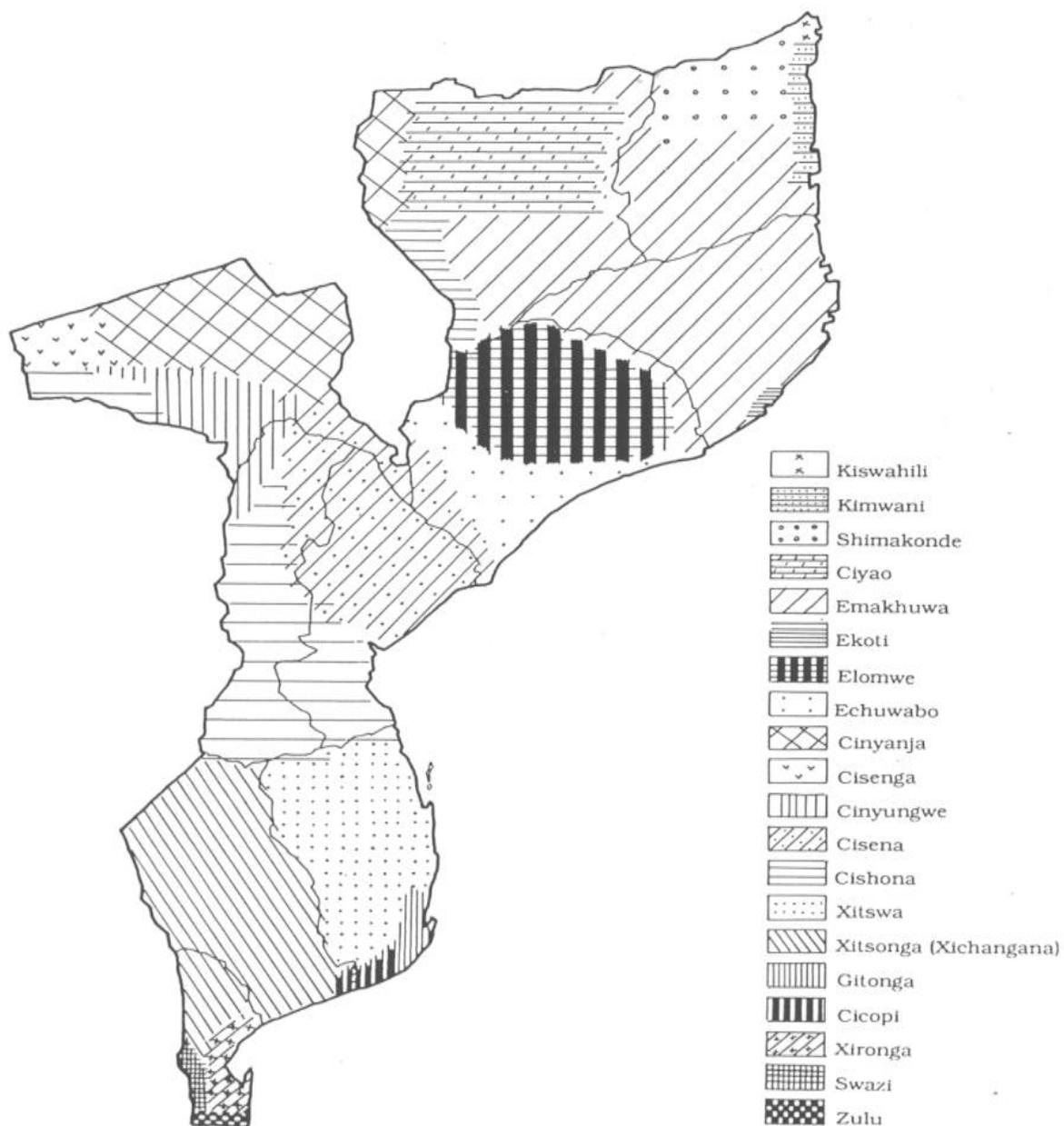


Figura 2: Mapa linguístico de Moçambique
Fonte: Centros de Estudos de Línguas Moçambicanas (NELIMO) 1989

Os linguistas que desenvolvem estudos sobre as línguas Bantu moçambicanas (Katupha 1988; Ngunga 1987, 1992; Liphola 1988; Firmino 2000; Lopes 1997) mostram poucas diferenças na classificação das línguas moçambicanas como línguas ou como dialectos, tendo-se acordado que este seria considerado o mapa linguístico de Moçambique, produzido no âmbito do I Seminário de Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas, em 1989. É importante ressaltar que o mapa só apresenta as línguas Bantu de Moçambique, o que significa que, apesar de a língua portuguesa gozar de estatuto de única língua oficial nunca foi tida como língua local ou moçambicana (PATEL, 2006).

Há, contudo, alguns estudiosos, como Firmino (1995), que reivindicam a nacionalização do Português e a oficialização de algumas línguas Bantu. A proposta de nacionalização da língua portuguesa seria no sentido de torná-la uma língua nacional gozando do mesmo estatuto das línguas Bantu moçambicanas, na base em que existem cidadãos moçambicanos que falam esta língua como materna e como língua segunda. Contudo, enquanto não se clarificar o lugar e o estatuto das línguas Bantu moçambicanas, uma medida deste tipo revela-se, impraticável, defendem os linguistas bantuistas.

a. As línguas Bantu Moçambicanas

Muitos moçambicanos são bilingues e, às vezes, trilingues, no contexto das línguas Bantu. Dados do censo populacional e habitacional de 2007 indicam que estas línguas são faladas por cerca de 90% da população. As atitudes sociolinguísticas dos falantes em relação às suas línguas são muito fortes e variam bastante de língua para língua, o que influencia na tomada de decisão sobre políticas linguísticas educacionais. Por exemplo, há diferenças entre os falantes do Sena, uma língua do centro do país, e do Changana, uma língua do sul, em relação ao reconhecimento ou não da variante de referência de cada uma das línguas. Em relação ao Sena, parece existir concordância dos falantes em relação à variante de referência, e, provavelmente, por essa razão, não é difícil escolher a variante para a escrita dos livros escolares.

No que se refere ao Changana, tem que se adoptar outro critério para a escrita dos livros, que consiste em reunir um autor de cada variante, na busca de consensos para escrita dos materiais porque os falantes das diferentes variantes não concordam com materiais escritos numa única variante. Contudo, por uma questão de sustentabilidade e aceitabilidade dos materiais pelas comunidades locais, o segundo critério foi consensualmente adoptado por todos os elaboradores de livros para a educação bilingue, incluindo as editoras nacionais e internacionais actuando em Moçambique.

Do ponto de vista educacional as línguas moçambicanas são usadas como meio de ensino e ensinadas como disciplina nos programas de educação bilingue e como auxiliares para a aprendizagem do Português em programas monolingues nesta língua, tanto na educação formal como na educação de adultos.

O currículo do ensino secundário prevê, desde 2004, o ensino de línguas Bantu como uma disciplina opcional, escolhida pela própria escola ou pela comunidade local, mas o Ministério da Educação nunca fez esforços para que esta decisão seja efectivada, alegando a falta de cabimento financeiro para a elaboração de materiais, bem com a falta de professores formados.

No contexto urbano, algumas escolas privadas, no entanto, começam a se interessar pelo ensino destas línguas, por uma reivindicação dos pais e dos próprios alunos, devido a uma exigência dos currículos dos países vizinhos onde muitos desses alunos prosseguem os seus estudos e há uma obrigatoriedade curricular concernente às línguas Bantu. Outra razão para a demanda do ensino destas línguas é que algumas instituições nacionais como os órgãos de comunicação, ONG's, embaixadas e outras instituições começam a priorizar currículos de profissionais que falem e escrevam pelo menos a língua Bantu local.

b. O Português como língua de unidade nacional e prestígio social

O Português é a língua oficial do país, uma decisão que remonta desde a época de libertação nacional. Desde a sua criação em 1962, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) escolheu o Português como língua oficial na luta contra

o colonialismo Português. Uma série de argumentos justificam a escolha desta língua. A primeira é que o Português poderia ser usado para identificar os moçambicanos dos outros grupos nacionais na região.

Vieira (comunicação pessoal, 1993), membro sénior da FRELIMO, revelou na Conferência Nacional da Cultura em 1993, que a FRELIMO tinha tomado a decisão de usar o Português, devido "[...] ao seu papel geoestratégico: identifica-nos dos nossos vizinhos." Ele referiu, ainda, que havia uma crença em como se o Português fosse adequadamente distribuído pelo país durante a guerra de libertação poderia ajudar a criar uma consciência nacional e uma identidade moçambicana. Isto pode explicar a razão por que, durante a Luta Armada, a FRELIMO adoptou o Português como meio de ensino e alfabetização de adultos. Mondlane⁵ (1969, p. 49) observa, a este respeito, que "[...] nas zonas libertadas usamos o Português para ensinar a Geografia e a História de Moçambique."

A partir do argumento anterior deriva o seguinte: Esperava-se que o Português forjasse um novo Estado-Nação e a ideia era usar a herança linguística colonial para proteger a integridade da herança territorial. Esta tinha sido a posição declarada da FRELIMO num seminário organizado pela UNESCO em Julho de 1971, em Dar-es-Salaam,

Não há língua dominante em nosso país. A escolha de uma das línguas moçambicanas seria uma medida arbitrária que poderia ter consequências graves. Além disso, as instalações técnicas e o número de pessoal que temos à nossa disposição não nos permite realizar de forma satisfatória o tipo de pesquisa necessária para tornar as línguas nacionais operacionais, especialmente no campo da ciência. Fomos obrigados a usar o Português como língua de instrução e comunicação entre nós (YAI 1983, p. 2).

Esse argumento encontra apoio em Kelman (1971, p. 44), quando ele sustenta que

[...] uma solução possível numa situação, marcada pela concorrência entre um número de línguas indígenas, cada uma acarinhada pelo seu próprio grupo, é escolher como a língua oficial, uma que coloca todos os grupos em desvantagem, mais ou menos igual.

⁵ Eduardo Mondlane foi o primeiro presidente da Frente de Libertação de Moçambique – FRELIMO.

Moag (1982) também faz uma observação semelhante argumentando que a neutralidade de uma escolha exoglóssica é de carácter político, ou seja, para o autor, uma escolha deste tipo não dá a nenhum grupo a vantagem de ter a sua própria língua escolhida como oficial.

Na época da Luta Armada de Libertação Nacional a FRELIMO estava em alerta para impedir Portugal de explorar todas as tensões que pudessem enfraquecer ou distrair o movimento de libertação do seu objectivo principal. Um exemplo dessa estratégia de desestabilização do Governo português foi a distribuição de um panfleto mostrando a FRELIMO como um movimento Makonde e não nacional, com os seguintes dizeres: “Negros e brancos são amigos, mas a FRELIMO quer destruir essa amizade. A tribo Makonde é um inimigo da tribo Makua e, portanto, o Makua deve unir as mãos com o Português para lutar contra o Makonde.” (Voz da Revolução n.º 7, Janeiro 1967).

Falando na abertura da Campanha Nacional de Alfabetização em 1978, Machel (1978) lembrou que durante a guerra de libertação o uso contínuo do Português tinha sido questionado, mas descartou os temores sobre o uso dessa língua após a Independência. Ele referiu que durante a guerra algumas pessoas não viam com agrado o uso de Português como língua de ensino nas escolas da FRELIMO. Lembrando-os sobre a experiência colonial, o dirigente referiu ainda que nenhuma das línguas nacionais estaria ideológica ou tecnicamente equipada para fazer o trabalho melhor do que Português (Machel, 1978).

Ganhão (1979) então Reitor da Universidade Eduardo Mondlane, proferiu, num artigo apresentado no seminário sobre o Ensino do Português, em 1979, que: “[...] a decisão de optar por Português, como [...] língua oficial de Moçambique foi uma decisão política que pensamos cuidadosamente, com o objectivo de preservar a unidade nacional e integridade territorial”.

Em suma, exceptuando-se nos programas de educação bilingue, é a única língua de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino, bem como a língua que permite ingressar no mercado de trabalho e ter acesso a outras instituições da

vida do país, desempenhando, por isso, um papel importante para a mobilidade social dos cidadãos moçambicanos.

Em 1983 o Português era falado por 1.2% da população como língua materna e por 24% como língua segunda, em contextos urbanos. Dados do recenseamento geral da população de 1997⁶ indicavam que numa população de cerca de doze milhões de habitantes (população de mais de cinco anos), apenas 6.4% falava o Português como língua materna, em zonas urbanas e 1.2% em zonas rurais. Trinta e nove por cento (39%) da população total (população de mais de cinco anos) falava o Português como língua segunda. Estes dados mostram que em catorze anos o número de falantes de Português como língua materna e segunda, em zonas urbanas aumentou em 5.2% e 15%, respectivamente, o que se pode considerar um aumento significativo, principalmente, no que se refere aos falantes de Português como língua segunda. Contudo, em áreas rurais a situação do número de falantes do Português como língua materna manteve-se nos 1,2%, o que mostra que ela continua a não ser relevante para as comunidades locais.

Dez anos depois, dados do último censo populacional de 2007 indicam que 10.7% de um total de 22 milhões de habitantes fala o Português como língua materna, e 55.5% como língua segunda, em áreas urbanas. Em áreas rurais a situação praticamente se mantém como no censo de 1983.

c. Outras línguas em Moçambique

Existe, também, em Moçambique uma considerável comunidade de origem asiática que fala as línguas desta origem em contextos familiares, principalmente, o Urdu, Gujurati, Indi e Memane (Lopes, 2004). E, ainda, o árabe que é estudado, somente, em contextos religiosos islâmicos, principalmente, no ensino do alcorão. Em algumas madrassas⁷ este tipo de ensino se faz em árabe moderno, pois um número considerável de moçambicanos tem beneficiado de bolsas de estudo em países

⁶ II Recensamento Geral de População e Habitação, 1997. Indicadores Sócio-Demográficos. Moçambique.

⁷ Madrassas são escolas islâmicas.

árabes, onde se formam para serem maulanas⁸. Estas línguas, no entanto, nunca foram contempladas nas estatísticas oficiais do país.

As línguas estrangeiras como o Inglês e o Francês têm um papel de destaque na vida pública do país, principalmente nos meios urbanos e são estudadas no ensino formal como disciplinas. Vale realçar o domínio do Inglês, observável, por exemplo, em anúncios de emprego, isto é, actualmente é difícil aceder a um emprego sem o domínio do Inglês falado e escrito. Com a adopção do novo currículo do ensino básico, o Inglês, em vez de ser introduzido somente no ensino secundário, como era antes, passou a ser leccionado no ensino primário, a partir da 6^a classe. O Francês é introduzido no ensino secundário, a partir da 11^a classe.

iii. O espectro educacional moçambicano

O programa educacional em Moçambique é elaborado no Programa do Governo (PG), geralmente quinquenal, e operacionalizado por um Plano Estratégico da Educação (PEC) ou Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2010/11 (PEEC)⁹. A educação é abordada de forma sistemática cobrindo o ensino primário, a alfabetização de adultos, o ensino secundário, o técnico-profissional, o médio e o superior e, ainda, a formação de professores. Nesta parte do trabalho colocarei mais ênfase no ensino primário, mais particularmente, nos contextos relacionados com as línguas Bantu e a educação bilíngue, que constituem o foco da minha pesquisa.

⁸ Maulanas ou Xehes são dignatários religiosos e podem assumir várias funções na sociedade, como orientar cerimónias religiosas, dar aulas no âmbito religioso, fazer palestras (hadisses), dar aconselhamento religioso, de entre outras.

⁹ Quando efectuei a pesquisa o Ministério da Educação (MinEd) e o Ministério da Cultura (MICUL) tinham sido acoplados criando-se o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Contudo, devido a razões estruturais foram separados em 2010 e voltaram a ser MinEd e MICUL novamente, pelo que, na tese, umas vezes aparecerá MinEd outras MEC e ainda, Plano Estratégico da Educação (PEC) e/ou Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC).

iv. Quadro legal da educação em Moçambique

No âmbito dos esforços da busca de estratégias para uma educação de qualidade ao longo da vida com vista à redução da pobreza absoluta, vale lembrar o seu enquadramento legal e algumas metas nacionais e internacionais. Com efeito, actualmente os programas educacionais em Moçambique são desenvolvidos de acordo com o Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA) e nas metas de Dakar (2000) tentando responder aos compromissos sobre a educação para todos até 2015, mais especificamente, “[...] o compromisso de se dar Educação Básica de qualidade aceitável a todas as crianças até o ano 2015” (PEEC, 2006-2010/11, p. 20).

Nacionalmente, o direito universal à educação é referido na Constituição da República de 2004, nos artigos 88 e 113 nos seguintes termos:

1. Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão.
2. A República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos.
3. O Estado promove a extensão da educação à formação profissional e contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo desse direito.

Internacionalmente Moçambique é signatário de instrumentos jurídicos que advogam a educação em geral e a educação básica para todos, que incluem a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, bem como outros mais específicos como os compromissos globais sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990 e Dakar, 2000), a V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (Hamburgo, 1997).

Os tipos de declaração referidos no parágrafo anterior obrigam o governo, mais particularmente, o Ministério da Educação como principal provedor e gestor das políticas educacionais, a desenvolver todos os esforços com vista ao aumento de oportunidades de acesso à educação concorrendo para um empoderamento real dos diferentes grupos alvo sob a sua responsabilidade.

As pressões para se atingir as metas de Dakar incidem no ensino primário e na formação de professores, ainda que essa pressão seja vista por

alguns profissionais da educação como um obstáculo ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, como se pretende nos artigos 88 e 113 acima citados.

Assim, no Plano Estratégico da Educação em vigor, o objectivo para o ensino primário é criar as condições para assegurar que em 2010 a taxa líquida de escolarização seja de 97% - em 2005 era de 81% - e a taxa de conclusão 69% - em 2005 era de 33% (PEEC, 2006-2010/11, pg. 21). Ainda neste documento pode-se ler que o fosso actual em relação às meninas deverá reduzir substancialmente em direcção à meta do ensino primário universal até 2015.

v. Breve caracterização do Ensino Básico em Moçambique

A abordagem do ensino bilingue em Moçambique não pode prescindir de uma reconstituição, mesmo que breve, do estado da arte do ensino Básico, posto que é nesse nível educacional que essa modalidade se desenvolve. Assim, nos parágrafos seguintes abordarei três aspectos do Ensino Básico que estão intrinsecamente relacionados, a saber: (a) evolução e situação actual do ensino primário; (b) breve radiografia da Educação Bilingue e, por último, (c) a relação evolutiva existente entre o Ensino Monolíngue e a Educação Bilingue sob o ponto de vista das condições infra-estruturais e técnico-pedagógicas em presença. Embora na faixa etária abrangida pelo Ensino Básico parte da demanda é suprida por escolas privadas e outras comunitárias não vinculadas directamente ao MinEd, o presente exercício concentrará as atenções nos estabelecimentos à esfera pública de ensino.

O Ensino Básico abrange crianças na faixa etária dos 6 aos 12 anos de idade frequentando o Ensino Primário, nos dois graus como se descreve: EP1 – compreende os alunos matriculados na 1^{a.}, 2^{a.}, 3^{a.}, 4^{a.} e 5^{a.} classes; EP2 – compreende os alunos matriculados na 6^{a.} e 7^{a.} classes, conforme indicado na estrutura vigente.

Idade	6	7	8	9	10	11	12
Classes	1 ^a .	2 ^a .	3 ^a .	4 ^a .	5 ^a .	6 ^a .	7 ^a .
Ciclos	1 ^o .		2 ^o .			3 ^o .	
Graus	1 ^o .					2 ^o .	

Quadro 1: Estrutura do Ensino Básico em Moçambique
Fonte: INDE – PCEB

De acordo com Ministério da Educação, encontravam-se matriculados no Ensino Básico, no ano de 2010, cerca de 5.300.000 crianças, para uma população em idade escolar em torno dos 4.400.000 crianças. Completando esse pano de fundo da educação nacional ao nível do ensino primário, o número de crianças em idade escolar não atendidas pelo sistema educacional ascendia no ano em referência entre 250 mil a 350 mil crianças.

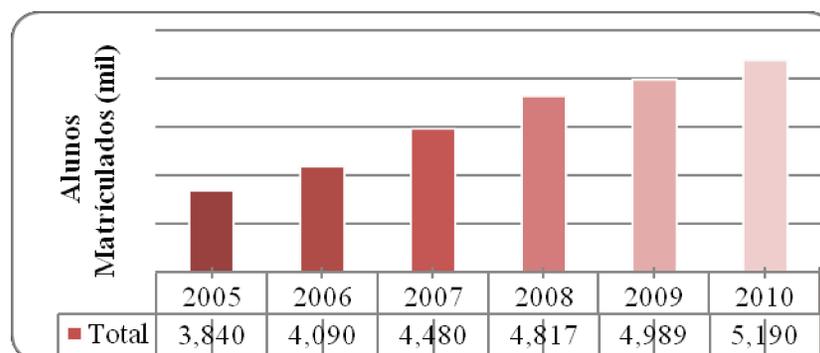


Gráfico 1: Alunos Matriculados (EP1+EP2) 2005-2010
Fonte: MinEd – DIPLAC. 2010

Dado ser Moçambique um país de população preponderantemente jovem, em torno de 50% sobre o total, o peso relativo da sua parcela em idade escolar, na faixa etária entre 6 e 12 anos de idade é notável, representando cerca de 20% sobre o total da população residente – de cerca de 22 milhões de habitantes.¹⁰

¹⁰ Possíveis discrepâncias em alguns dos dados estatísticos relacionados com a caracterização da situação do Ensino Básico em Moçambique utilizados no presente trabalho devem-se a dificuldades no processo da sua obtenção na fonte, o que, entretanto, não interfere nem compromete, no essencial, a captação das tendências, na realização das análises e na obtenção dos resultados por eles proporcionados.

Tabela 1: Rácio da População em Idade Escolar (6-12 anos) – 2010

Designação	Rácio (b:c.100)
Cabo Delgado	32
Niassa	20
Nampula	19
Zambézia	20
Tete	21
Manica	21
Sofala	21
Inhambane	20
Gaza	20
Maputo (Província)	18
Cidade de Maputo	16
Total	20

Fonte: MinEd – DIPLAC e INE, 2010 (IB)

O panorama actual do Ensino Básico é caracterizado por significativo avanço mercê aos esforços governamentais e o concurso dos parceiros públicos e privados presentes na educação do país, o que pode ser atestado pela taxa de frequência escolar e a sua distribuição equitativa em todo o território nacional - à excepção da província da Zambézia, onde o percentual de alunos matriculados no Ensino Básico apresenta visível distorção em relação à média nacional.¹¹

Tabela 2: Taxa da Frequência Escolar – 2010

Províncias	Varição (%)
Cabo Delgado	89,6
Niassa	95,6
Nampula	86,3
Zambézia	117,6
Tete	87,1
Manica	88,9
Sofala	89,7

⁹ Obtém-se a taxa de frequência escolar como resultado da divisão do número total de crianças na idade de 06-12 anos efectivamente matriculadas, pelo número total da população de crianças em idade escolar.

Inhambane	95,4
Gaza	88,7
Maputo (Província)	97,4
Maputo (Cidade)	94,3
Total	95,4

Fonte: MinEd – DIPLAC. (IB). 2010.

Embora careça de comprovação empírica, é possível relacionar a discrepância da taxa de frequência escolar na província da Zambézia, à ‘contaminação’ da população em idade escolar (de 06 até 12 anos), através da matrícula no Ensino Primário de crianças de ‘outras idades’. Essa situação fica mais bem evidenciada ao se analisar a taxa bruta de escolarização – indicador obtido através da divisão do número total de alunos matriculados no ensino fundamental independente da idade e sem a depuração das repetências. Observa-se que é na Zambézia, mais uma vez, seguida de Inhambane e da cidade de Maputo, onde está alocado o maior percentual dos cerca de 1.050.000 crianças que constituem o contingente de alunos de ‘outras idades’ matriculados nos diferentes graus do ensino primário.

Tabela 3: Taxa Bruta de Escolarização – 2010

Províncias	Variação (%)
Cabo Delgado	116
Niassa	114,5
Nampula	111,7
Zambézia	144,8
Tete	103,9
Manica	113,9
Sofala	111
Inhambane	123,4
Gaza	113,9
Maputo (Província)	121,2
Maputo (Cidade)	115,8
Total	119,5

Fonte: MinEd – DIPLAC. (IB). 2010

Conforme apontado em diagnósticos sectoriais realizados por órgãos públicos e privados relativos ao ensino primário, o elevado rácio alunos/matriculados em idade escolar está associado a diferentes factores com destaque para o ingresso em idade tardia e o elevado grau de repetência o que se traduz uma retenção forçada de significativa parte dos alunos, não obstante a adopção do regime de aprovação semi-automática no Ensino Básico.

Resultado evidente da constatação anterior é a baixíssima taxa de transição de um nível de ensino para o outro que ainda caracteriza a actualidade do Ensino Básico em Moçambique, não obstante os esforços governamentais no sentido de superar suas determinantes. Em 1999 a taxa de transição de um nível para outro era menos de 10%, sendo que, na actualidade, mercê às políticas públicas de promoção, sobretudo do ensino primário e à adopção do regime de aprovação semi-automática, vem-se registando alterações sensíveis no comportamento desse indicador escolar.

Dados do MinEd referentes ao Ensino Básico de Moçambique mostram que no ano de 2010, mais de 80% dos alunos se encontravam matriculados no primeiro ciclo do EP1 contra os cerca de 20% matriculados no EP2 podendo ser indício da prevalência de elevadas taxas de distorção série/idade, cuja real grandeza e causas precisa ser dimensionada visando subsidiar as políticas sectoriais.

Tabela 4: Número de Alunos do Ensino Básico Distribuídos por Graus – 2010

Designação	Níveis de Ensino (Valores Absolutos)		Níveis de Ensino (Em %)	
	EP1	EP2	EP1	EP2
Cabo Delgado	318.215	44.537	86	14
Gaza	237.344	63.219	73	27
Inhambane	266.133	80.971	70	30
Manica	321.299	65.132	80	20
Maputo (Província)	220.006	71.101	68	32
Nampula	814.143	121.807	85	15
Niassa	257.923	36.160	86	14

Sofala	335.452	71.760	79	21
Tete	380.648	59.377	84	16
Zambézia	1.097.191	130.179	89	11
Maputo (Cidade)	137.203	59.801	57	43
Total	4.385.557	804.044	82	18

Fonte: MinEd – DIPLAC. 2010

Embora sofrível e muito aquém das metas governamentais para o Milénio, que prevê a universalização plena do ensino primário e desempenho arrojados para os principais indicadores do Ensino Básico, o baixo percentual de alunos matriculados no EP2 vem-se modificando paulatinamente quando confrontado com 1999, quando apenas 11% dos alunos pertencia a esse nível de ensino.

Para fazer face à necessidade crescente de expansão do sistema educacional moçambicano convergem os esforços governamentais, de parceiros na cooperação, congregados em torno do Fundo de Apoio Sectorial à Educação (FASE),¹² entidades privadas e organizações da sociedade civil, articuladas em torno do orientados à expansão das infra-estruturas educacionais à elevação do efectivo de professores para as escolas primárias e a sua capacitação profissional. A evolução do efectivo de professores é consistente e vem expandindo a uma taxa anual de 10%.

Tabela 5: Evolução do Efectivo de Professores (EP1+EP2)
2005-2010

Ano	Total
2005	56.898
2006	59.362
2007	67.821
2008	73.903
2009	80.434
2010	87.750

Fonte: MinEd – DIPLAC. 2010.

¹² O Fundo de Apoio Sectorial à Educação (FASE) é um *poll* comum em que todos os parceiros doadores da Educação colocam os fundos. Este organismo tnuma gestão conjunta do MinEd e dos parceiros.

Em termos globais, observa-se um crescimento absoluto no efectivo de professores do Ensino Básico, conforme mostra o gráfico seguinte.

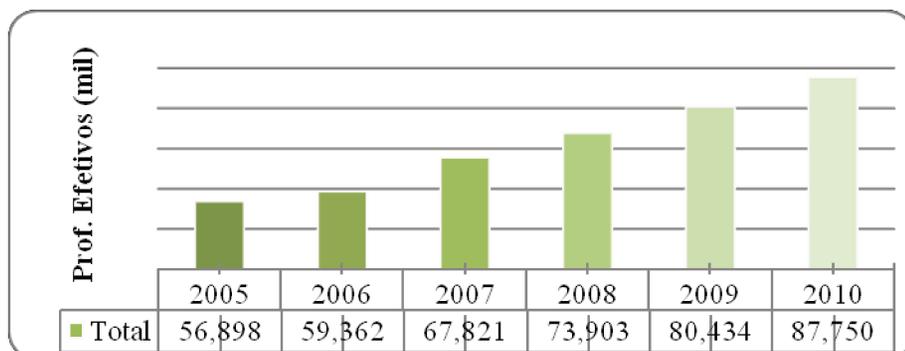


Gráfico 2: Efectivos de Professores (EP1+EP2) 2005-2010
Fonte: MinEd – DIPLAC 2010.

Com efeito, apesar de que se observa um crescimento absoluto no efectivo de professores do Ensino Básico, é preciso que se diga que tal crescimento não ocorre de maneira simétrica nos dois níveis de ensino (EP1 e EP2), uma vez que, como evidenciam os dados do MinEd, tanto o aumento em termos absolutos como no concernente ao rácio professor/aluno no período 2005-2010 favoreceu o nível EP2. Uma das explicações para que isso venha acontecendo reside no esforço das políticas governamentais orientado a elevar sensivelmente a taxa de retenção e aprovação no segundo nível de ensino em conformidade com as metas do Milénio.¹³

Tabela 6: Efectivo de Professores (EP1 e EP2) – 2005-2010

Ano	EP1	EP2	Total
2005	45.887	11.011	56.898
2006	47.146	12.216	59.362
2007	53.004	14.817	67.821
2008	56.618	17.285	73,903
2009	61.242	19.192	80.434
2010	66.160	21.590	87.750

Fonte: MinEd – DIPLAC 2010.

¹⁰ Metas de Dakar, 2015. Trata-se do grande objectivo do Milénio e o compromisso dos governos de erradicar o analfabetismo até 2015. Considera-se que um país é livre do analfabetismo quando atinge pelo menos 97% de taxa de população alfabetizada.

Significa dizer que, à medida que avança no EP1 a taxa líquida de escolarização, esforços são envidados no sentido de melhorar a qualidade do EP2 através da dotação de professores, infra-estrutura e meios técnico-pedagógicos em geral, de forma a elevar os índices de transição para o Ensino Secundário Geral, que embora em ritmos ainda lentos, mas vem ocorrendo.

Conforme assinalado nos parágrafos anteriores, constata-se que em correspondência com o aumento do número de alunos matriculados no Ensino Básico, cresce também o efectivo de professores o que se reflecte, numa ainda modesta diminuição do rácio professor/aluno cuja evolução é mostrada na tabela seguinte, o que coloca Moçambique, em termo comparativos, numa posição de desvantagem quando confrontado com inúmeros países do continente africano. Refira-se que o EP1 é ministrado por apenas um professor e o EP2 por três, distribuídos entre as áreas de Línguas e Comunicação, Ciências Sociais e Ciências Naturais. As disciplinas de Ofícios, Educação Visual e Tecnológica e Educação Cívica integram-se nestas áreas.

Tabela 7: Dinâmica do Rácio Professor/Aluno (EP1+EP2) – 2005-2010

ANO	EP1			EP2		
	Alunos Matriculados	Efectivo de Professores	Rácio Alunos/Prof.	Alunos Matriculados	Efectivo de Professores	Rácio Alunos/Prof.
2005	3.397.047	45.887	74	442.909	11.011	40
2006	3.596.320	47.146	76	494.039	12.216	40
2007	3.865.956	53.004	73	614.027	14.817	41
2008	4.112.952	56.618	73	704.538	17.285	41
2009	4.236.262	61.242	69	752.884	19.192	39
2010	4.385.557	66.160	66	804.044	21.590	37

Fonte: MinEd – DIPLAC. 2010

Complementam os aspectos acima abordados sobre os efectivos dos professores, dois outros componentes técnico-educacionais igualmente essenciais para que o desenvolvimento didáctico-pedagógico se realize com qualidade. São eles: o número de estabelecimentos de ensino existentes nos dois níveis do ensino primário e, a qualificação dos professores alocados no Ensino Básico.

No período 2005-2010 o número de professores graduados incorporados aos estabelecimentos de ensino primário dos dois níveis triplicou, passando de 3.312 no primeiro ano de referência para cerca de 10 mil, no final de 2010. Esse incremento está em correspondência com as directrizes e políticas governamentais no concernente ao Ensino Básico que prevê o aumento contínuo do corpo de professores e a sua crescente qualificação. Produto desse esforço observa-se que o rácio aluno/professor vem apresentando, embora em ritmo modesto, modificação positiva no EP1, passando de 74 alunos por professor em 2005 para 66 alunos por professor em 2010. No EP2 essas alterações ainda são inexpressivas

No obstante esse aumento ainda prevalece a insuficiente preparação do professor, as precárias condições de trabalho e a prevalência de inconformidades curriculares e, cujos principais pilares visando a sua superação passam pela redução do tempo de formação – partindo-se do diagnóstico de que até 2003 cerca de 1/4 dos professores do EP1 eram desprovidos de formação específica, enquanto que a maioria recebeu apenas dez anos de escolarização e um ano de formação profissional.

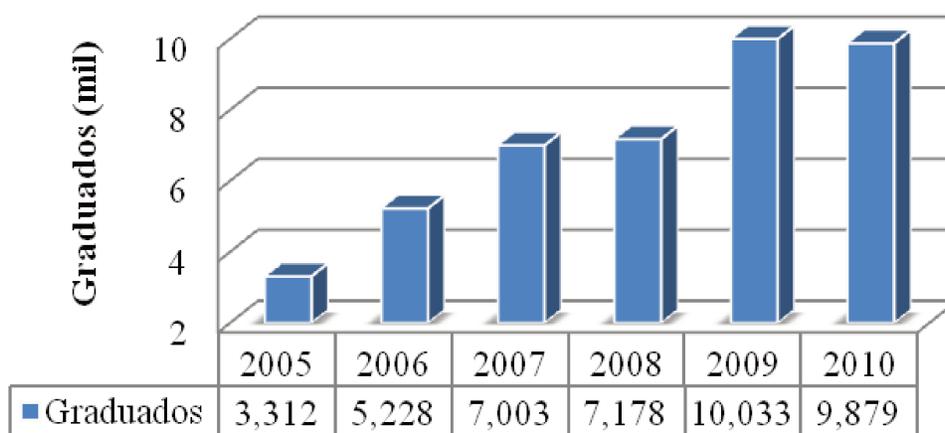


Gráfico 3: Professores Graduados (EP1+EP2) 2005-2010
 Fonte: MinEd – DIPLAC. 2010.

No que concerne ao equipamento escolar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, as informações disponíveis mostram a

existência de 13.447 escolas com capacidade para atender as crianças matriculadas nos diferentes regimes de turnos.

Tabela 8: Escolas Existentes: EPI+EP2 (2005-2010)

Designação	Ano					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Cabo Delgado	920	967	1.007	1.067	1.097	1.134
Niassa	808	844	892	934	976	1.016
Nampula	1.615	1.669	1.807	1.891	2.038	2.187
Zambézia	2.114	2.210	2.384	2.600	2.869	3.194
Tete	947	997	1.050	1.105	1.139	1.204
Manica	644	695	750	835	901	965
Sofala	727	768	824	856	902	958
Inhambane	772	796	835	907	962	1.025
Gaza	798	818	838	887	920	936
Maputo (Província)	522	539	579	609	631	642
Maputo (Cidade)	149	161	175	180	181	186
Total	10.016	10.464	11.891	11.871	12.616	13.447

Fonte: MinEd – DIPLAC. 2010.

Na tabela seguinte é apresentada a evolução da relação número médio de alunos por escolas do Ensino Básico, computado o equipamento escolar do ensino público, no período 2005-2010.

Tabela 9: Dinâmica do Número Médio de Alunos por Escola (EP1+EP2)
2005-2010

Ano	EP1+EP2		
	No.Escolas	No.Alunos	Alunos/Escola
2005	10.016	3.839.956	383
2006	10.464	4.090.359	391
2007	11.891	4.479.983	377
2008	11.871	4.817.490	406
2009	12.616	4.989.146	395
2010	13.447	5.189.601	386

Fonte: MinEd – DIPLAC. 2010

Observa-se que em termos globais a relação número de alunos por escolas mantém-se estável observando-se uma relação equilibrada entre o total das matrículas e o equipamento escolar. Evidentemente que o conhecimento mais apropriado dessa relação requer a manipulação de outros indicadores intrínsecos à infra-estrutura escolar e ao processo técnico-pedagógico, a começar pela separação da população de alunos por nível de ensino (EP1 e EP2), passando pelo número de turnos oferecidos por escola, por sala de aula, entre outros.

Como se pode observar, ocorreu uma massificação do ensino desde o período da independência nacional e, ainda assim, não o necessário para atender as demandas educacionais, o que poderá constituir ameaças ao cumprimento das metas de Dakar, vis-a-vis: **i)** crianças em idade escolar que não têm acesso à escola, o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação (IDE) calculado em 0.642¹⁴ o que se traduz em taxas baixas de sobrevivência escolar após a 5ª classe, a fraca paridade de género¹⁵, o rácio professor – alunos estimado em 67 alunos por professor, reconhecido como um problema pelo MinEd.

O ideal é que as turmas tenham 30 alunos, no entanto, não há cabimento orçamental para contratar novos professores; **ii)** a implementação do novo currículo do ensino básico recentemente avaliado como muito ambicioso relativamente às condições para a sua implementação no país, especificamente, as questões relacionadas com a língua de ensino que continua a ser o Português mesmo em contextos rurais onde a maioria dos alunos fala as línguas locais, um currículo demasiado fragmentado em disciplinas sendo que os planos de estudos apontam para a integralização temática, os desencontros curriculares entre os currículos de ensino, de formação e de formação de formadores; **iii)** a fraca qualidade de formação de professores, a inexistência de políticas claras para a formação de formadores para

¹¹ Uma comparação com alguns países da região mostra que o IDE moçambicano é o mais baixo, como se pode observar: Malawi 0.725, Suazilândia 0.855, Zâmbia 0.867. Fonte: PEEC 2006-2010/11.

¹² Uma pesquisa realizada por Patel (2006) sobre os professores de Educação Bilingue em Moçambique mostra que a fraca paridade de género que se verifica entre os alunos homens e mulheres (com vantagem para os homens) reflecte-se mais adiante na formação de profissionais do sexo feminino, incluindo as professoras, criando-se, assim, um ciclo vicioso que mantém as profissionais do sexo feminino em desvantagem quantitativa e qualitativa, em termos de formação.

o ensino primário; **iv)** a falta de um sistema consistente de acompanhamento, monitoramento a avaliação sistemática dos programas educacionais por parte do MinEd e do INDE, a falta de clareza pelos técnicos do MinEd relativamente à supervisão pedagógica vs inspecção escolar, muitas vezes, imposta pelas políticas do próprio MinEd.

Como forma de contornar as ameaças descritas no parágrafo acima, o MinEd tem desenvolvido esforços na construção de mais escolas para abarcar mais alunos, revendo os sistemas de inspecção escolar e supervisão pedagógica através da criação de equipas multidisciplinares que englobam técnicos das áreas de pedagogia, gestão e administração escolar.

Em 2010 o MinEd criou um novo modelo de supervisão pedagógica multi-sectorial em que vários técnicos se deslocam às escolas em equipas que incluem técnicos pedagógicos das diversas áreas do ministério, principalmente: a Direcção do Ensino Geral, Formação de professores, o INDE no âmbito de acompanhamento do desenvolvimento curricular e, também, o Departamento de Formação de Professores as instituições de formação de professores e as escolas anexas ou de práticas pedagógicas.

O objectivo deste modelo de supervisão é racionalizar os custos altos nas províncias em termos de transporte, evitar que várias equipas se desloquem a província *ad hoc* e façam o mesmo trabalho. Para alguns técnicos do MinEd o novo modelo de supervisão é positivo porque permite uma visão comum daquilo que se passa nas escolas, pois optimiza o trabalho no terrenos através de equipas multidisciplinares que englobam as áreas pedagógica, gestora e administrava.

Contudo, se por um lado, o novo modelo de supervisão parece ter o mérito de optimizar o trabalho do ponto de vista que se obtém uma visão abrangente do que acontece numa determinada escola, por outro, questões como, por exemplo, abrangência em termos de escolas cobertas, profundidade de trabalho com os gestores, os professores e os alunos do ponto de vista didáctico-pedagógico, ainda deixam algumas inquietações por responder.

vi. O Programa bilingue

A educação bilingue em Moçambique remete ao ensino em línguas Bantu moçambicanas e à língua portuguesa, contudo, durante muitos anos este tipo de ensino não constituiu uma preocupação do governo moçambicano.

Entretanto, em função dos altos índices de reprovações e desistências na escola primária, entre 1984 a 2000, surgiu um forte movimento reivindicatório liderado por alguns segmentos da sociedade civil e académicos, no sentido de se introduzir as línguas moçambicanas no ensino primário.

Uma das conclusões de uma pesquisa desenvolvida por Martins (1992)¹⁶ sobre aproveitamento escolar no sistema nacional de educação é que a situação moçambicana era bastante crítica, ao se comparar com alguns países da região com tradição no ensino bilingue, e Moçambique. “Em cada 1000 alunos que ingressam na 1ª classe, somente 119 chegam ao fim da 5ª classe e 77 concluem-na com êxito.” Segundo Martins (op cit., p.18) para além da grande disparidade regional e de sexo em matéria de educação, uma das causas fundamentais para o elevado índice da perda escolar pode ser atribuído à grande diferença entre o mundo da criança e mundo da escola, principalmente nas primeiras classes, onde se inclui a língua de ensino, nas classes iniciais.

Na esteira das reivindicações sociais e do quadro educacional precário o Ministério da Educação iniciou uma experimentação denominada “Uma Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique” (PEBIMO), de 1993 a 1997, no que parecia uma mudança de atitude em relação às línguas moçambicanas. Esta experiência tinha o objectivo principal de avaliar as condições de aplicabilidade de programas de educação bilingue no país e não propriamente testar a eficácia deste tipo de programa.

O PEBIMO cobriu 365 alunos, e 200 deles completaram a 5ª classe com sucesso depois de 5 anos. Funcionou em cinco escolas, sendo três em Tete e duas em Gaza. A população alvo eram crianças do meio rural em idade escolar,

¹⁶ Zeferino Martins é o actual Ministro da Educação.

filhos de camponeses falantes da língua local, com uma economia de subsistência e com características sócio-culturais e económicas semelhantes. Um aspecto importante a ressaltar é que o projecto PEBIMO iniciou quando o ano lectivo já tinha começado, pelo que foi necessário retirar alguns alunos das turmas já constituídas. Os professores seleccionaram os alunos com pior desempenho escolar, inclusive os portadores de deficiência, para formar as turmas do PEBIMO, ou seja, parecia que se desenhava o cenário para um ensino de segunda categoria, o que parecia ser a planificação do fracasso.

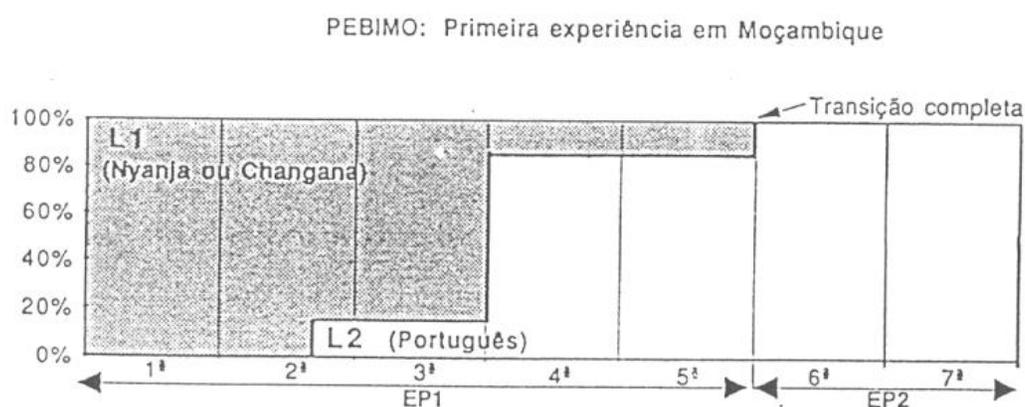


Figura 3: Modelo de Educação Bilingue - PEBIMO
Fonte: INDE

➤ **Funcionamento do modelo experimental:**

Neste modelo, na 1ª, 2ª e 3ª classes a língua materna era o meio de ensino para a aprendizagem da leitura e escrita e aritmética. O Português oral foi introduzido no último trimestre da 2ª classe. A partir da 3ª classe introduziu-se a leitura e escrita em Português. No início da 4ª classe deu-se a transição, o Português passou à língua de ensino e a língua materna passou a funcionar como disciplina até a final da 5ª classe, último ano do 1º grau do ensino primário e fim da experimentação. As outras disciplinas, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia foram introduzidas na 1ª, 3ª, 4ª e 5ª classes respectivamente e, conforme o ano de introdução foram leccionadas em Changana ou Nyungwe ou em Português. Todavia o modelo passou por algumas alterações. Quando

começou a experimentação, a transição estava prevista para o início da 3ª classe, isto é, dois anos após o início do programa e não se pensava em manter a língua materna como disciplina. De entre várias críticas, uma das mais fortes que se fez ao PEBIMO relaciona-se com a transição brusca do meio de ensino da L1 para a L2 e a não manutenção da L1 além da 5ª classe (BENSON, 1997).¹⁷

Mesmo com as condições da implementação à partida adversas e outros constrangimentos com o modelo, o desenvolvimento de materiais, de entre outros, a experimentação produziu resultados animadores, quando comparados aos do ensino regular apresentados por Martins (1992). Ainda assim, o governo não parecia muito encorajado em prosseguir com a expansão deste tipo de programa, mas as pressões sociais e académicas continuaram.

Como resposta a esse movimento de pressão, entre 2000 e 2002, o INDE levou a cabo uma reforma curricular do ensino básico que, entre outras inovações, incluía o ensino em línguas moçambicanas. A primeira fase desta nova reforma seria introduzida em 2003, vinte anos depois da entrada em vigor do Novo Sistema Nacional de Educação. Como aponta Ngunga (2005),

O governo moçambicano levou pouco mais de vinte e cinco anos a acreditar na diversa literatura de autores moçambicanos e outros nos diferentes pontos do mundo sobre esta matéria. Foi, por conseguinte, com muito prazer que subemos através do INDE em 2001, que finalmente se tinha chegado à conclusão de que a língua de ensino era um dos motivos mais importantes do baixo desempenho dos estudantes nas primeiras classes. [...] os resultados de investigação dos quadros do INDE foram instrumentais para convencer os políticos a reconsiderar a língua materna como meio de instrução nas primeiras classes do ensino primário em Moçambique. O reconhecimento oficial da importância do uso da L1 dos alunos no ensino primário é o primeiro passo para o desenvolvimento de políticas linguísticas que valorizem cada vez mais as Línguas Bantu moçambicanas no ensino e no país, além dos primeiros anos de escolarização. (Ngunga, 2005, apud Patel, 2006, p.2)

No entanto, alguns resultados da pesquisa de Dissertação em Linguística Aplicada realizada por Patel (2006) mostraram que o programa de educação bilingue, em Moçambique, ainda é desenvolvido em contexto de desigualdade

¹⁷ Para mais detalhes consulte-se o Relatório Final sobre o Ensino Bilingue: Resultados da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique INDE. Maputo, Moçambique (Benson, 1997).

sociolinguística em que se considera que as línguas locais/bantu não gozam do prestígio social de que goza o Português, língua oficial. Em documentos resultantes da reforma curricular, principalmente o PCEB ¹⁸, as políticas e as directrizes sobre a educação bilingue e a formação de professores para esta área são visíveis e claras, tendo-se adoptado o seguinte modelo de educação bilingue, a partir de 2004.

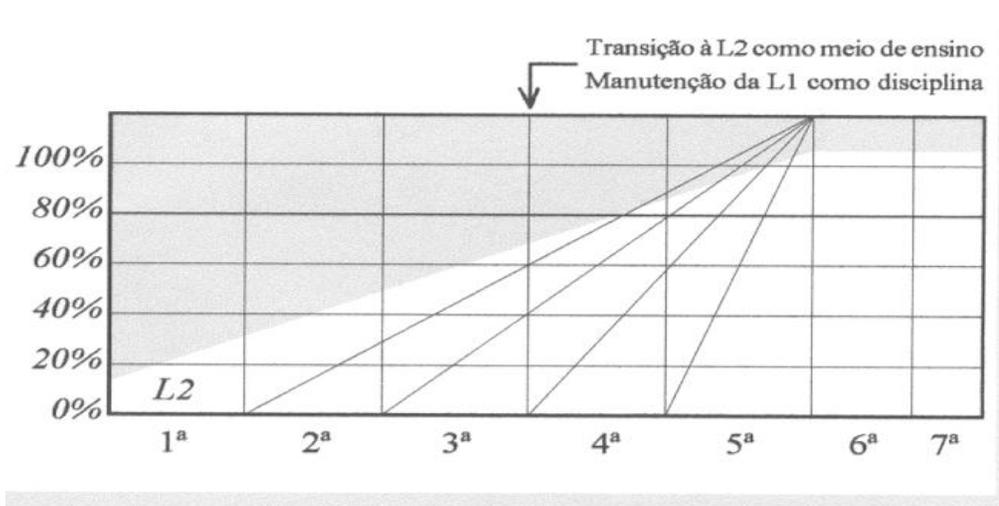


Figura 4: Modelo de educação bilingue em implementação.
Fonte: INDE

No programa bilingue, as primeiras classes são leccionadas na língua moçambicana das crianças. A língua portuguesa é introduzida desde a 1ª classe, como disciplina e não como meio de ensino. Entretanto, a partir do 2º ciclo regista-se um fenómeno inverso. A língua de ensino passa progressivamente a ser o Português e a língua Bantu uma disciplina, o que significa que é um modelo assimilacionista, ainda que ocorra uma manutenção mais significativa da L1 até à 7ª classe, somente como disciplina.

Em 2009/10 os resultados de uma avaliação externa encomendada pelo MinEd sobre o desempenho escolar no ensino primário em todo o país e outras realizadas mais localmente mostravam que os alunos do programa de educação

¹⁸ PCEB – Plano Curricular do Ensino Básico.

bilingue apresentavam melhor aproveitamento escolar que os dos alunos do programa monolíngue (Ngunga *et al*, 2010).

Essas mudanças, no entanto, não têm acontecido sem problemas. Com efeito, ainda hoje, a política linguística para a educação é a que continua a pôr todos os esforços no desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem do Português como língua segunda e na escrita do Português padrão, ignorando-se que esta língua em contextos rurais não pode ser vista como L2, pois é desconhecida da maior parte das pessoas, incluindo-se as crianças em idade escolar. Em outras palavras, nas zonas rurais, o Português continua a ser uma língua alheia à maior parte das crianças. Por isso, o seu ensino requer metodologias de ensino apropriadas e talvez mais próximas das metodologias de ensino de uma língua estrangeira, normalmente ignoradas nos contextos educacionais país, incluindo nos IFPs.

A tabela seguinte apresenta um panorama geral do ensino bilingue em Moçambique em 2010. Nela observamos que o número total de alunos abrangidos pela educação bilingue não alcança 1% dos alunos do Ensino Primário. Constatase igualmente que do total de pouco mais de 47.000 alunos atendidos no ensino bilingue, mais de 90% encontram-se matriculados no EP1 (Maputo cidade não oferece essa modalidade de ensino)¹⁹

Tabela 10: Número de Alunos do Ensino Bilingue da 1^a. À 7^a.
Classes de Ensino e Província – 2010

Designação	EP1 (Classes)					EP2 (Classes)		Total	Ranking
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a		
Cabo Delgado	3.326	2.38	1.330	843	557	302	123	8.859	2 ^a .
	8.434					425		95%	
Niassa	3.786	3.124	1.382	2.317	454	253	111	11.427	1 ^a .

¹⁹ O programa de educação bilingue não foi contemplado na província de Maputo porque considera-se que esta não possui contextos rurais e este tipo de programa é desenhado para esse tipo de contexto. No entanto, no currículo do ensino secundário está prevista a leccionação de línguas Bantu como uma disciplina opcional. A língua seria da escolha de cada escola e algumas escolas secundárias, incluindo escolas privadas de elite, começam a demandar pelo ensino das línguas Bantu.

	11.063					364		98%	
Nampula	1.848	1.778	1.558	60	40	65	55	5.404	4^a.
	5.284					120		98%	
Zambézia	1.465	885	293	192	142	68	23	2.984	7^a.
	2.977					91		97%	
Tete	978	909	637	446	482	366	234	4.052	6^a.
	3.452					600		85%	
Manica	1.200	710	603	542	724	350	300	4.429	5^a.
	3.779					650		85%	
Sofala	696	406	256	193	264	151	105	2.071	8^a.
	1.815					256		88%	
Inhambane	401	177	130	73	83	140	123	1.127	9^a.
	864					263		77%	
Gaza	3.271	751	560	583	722	83	71	6.041	3^a.
	5.887					154		97%	
Maputo/Prov.	522	60	37	37	61	26	37	780	10^a.
	717					63		92%	
Maputo/Cid.	0	0	0	0	0	0	0	0	11^a.
	0					0		0	
Subtotal	17.43	11.18	6.786	5.286	3.529	1.804	1.182	47.174	
Total	44.272					2.986		47.174	

Fonte: MinEd – DIPLAC e INDE, 2010

Ocupam posição líder na adopção experimental na prática curricular da educação bilingue a província do Niassa seguida de Cabo Delgado e Gaza. Nas províncias de Maputo, Inhambane, Sofala, Zambézia e Tete o ensino bilingue encontra-se em estágio refractário, enquanto que na cidade de Maputo, sequer foi adoptado. Em 2010 somavam 198, o número global de escolas com programas de educação bilingue na prática curricular, sendo que a concentração das escolas se encontra, por ordem de grandeza, nas províncias de Gaza, com 72 escolas, Niassa (40), Cabo Delgado (26), Manica (20) e Tete (17). Dados do INDE indicam que em 2012 há cerca 400 escolas com programas de educação bilingue.

Tabela 11: Distribuição de Escolas com Ensino Bilingue EP1+EP2 por Província – 2010

Província	No. de Escolas
Cabo Delgado	26
Niassa	40

Nampula	2
Zambézia	2
Tete	17
Manica	20
Sofala	8
Inhambane	9
Gaza	72
Maputo Província	2
Maputo (Cidade)	0
Total	198

Fonte: MinEd – DIPLAC e INDE, 2010

A tabela abaixo apresenta uma projecção da evolução do número de escolas de educação bilingue (inclui o número de escolas previstas para serem introduzidas em 2011), incremento físico esse que não chega a alterar o ranking provincial.

Tabela 12: Distribuição de Escolas com Educação Bilingue EP1+EP2 por Província – 2010/2011

Província	2010	2011(Previsão Novos)	2011 Total em	Ranking
Cabo Delgado	26	14	40	3 ^a .
Niassa	40	18	58	2 ^a .
Nampula	2	8	10	8 ^a .
Zambézia	2	2	4	10 ^a .
Tete	7	10	27	6 ^a .
Manica	20	11	31	5 ^a .
Sofala	8	17	25	7 ^a .
Inhambane	9	28	37	4 ^a .
Gaza	72	a)	72	1 ^a .
Maputo Província	2	5	7	9 ^a .
Maputo (Cidade)	0	0	0	11 ^a .
Total	198	113	311	

Fonte: MinEd – DIPLAC e INDE, 2010

Confrontados numa perspectiva macro, não se observam diferenças assinaláveis no aproveitamento escolar entre as modalidades monolíngue e bilingue de ensino, tomando-se como referência o percentual de alunos matriculados nos níveis EP1 e EP2 do Ensino Básico, como mostra a tabela. A pequena vantagem evidenciada pelo ensino monolíngue pode estar associada ao esforço geral do MinEd em superar o *gap* que vem caracterizando o ensino primário através de significativos investimentos em infra-estrutura educacional, alocação de professores, mudança no regime escolar, inclusive através da aprovação semi-automática, entre outras medidas.

Tabela 13: Distribuição Percentual dos Alunos no EP1 e EP2 nos Ensinos Monolíngue e Bilingue

Designação	Ensino Monolíngue		Ensino Bilingue	
	EP1	EP2	EP1	EP2
Cabo Delgado	88	12	95	5
Niassa	88	12	98	2
Nampula	87	13	98	2
Zambézia	89	11	97	3
Tete	87	13	85	15
Manica	83	17	85	15
Sofala	82	18	88	12
Inhambane	77	23	77	23
Gaza	79	21	97	3
Maputo (Província)	76	24	92	8
Cidade de Maputo	70	30	0	0

Fonte: MinEd – DIPLAC e INDE, 2010.

Tal não se pode falar da educação bilingue, razão porque o seu resultado efectivo demanda uma análise de per si, reproduzindo-se em escala a metodologia de avaliação adoptada na província de Gaza (Ngunga et al 2010) portanto, privilegiando o estudo de caso e com foco na análise qualitativa, dada a maneira heterodoxa como esta modalidade vem sendo praticada no sistema de

ensino. Por conseguinte, na falta de um tratamento paritário e equitativo na afectação de recursos e meios, qualquer exercício de comparação linear padeceria de vício de origem contaminando os resultados, daí a sua falta de pertinência tal qual acontece numa soma de conjuntos desiguais.

Além do tratamento desigual que a educação bilingue vem tendo em que se destaca a falta de livros adequados para os alunos e professores, uma formação de professores em exercício consistente, um sistema de acompanhamento eficaz, há um outro aspecto que não se pode perder de vista, relacionado com o sistema de avaliação. Na 5ª classe os alunos da educação bilingue fazem o mesmo exame nacional que os alunos do currículo monolíngue, em Português. Este tipo de avaliação é antipedagógico porque põe no mesmo patamar alunos que falam o Português desde que nasceram com os que estão mais próximos de áreas rurais e “beneficiam” de alguma oferta linguística nesta língua e os de zonas rurais que praticamente não falam o Português. Existe à partida uma profunda desigualdade pedagógica e sociolinguística, quando todos os alunos têm que fazer o mesmo exame. Esta situação explica, em grande parte, os resultados estatísticos apresentados na Tabela 13.

Um exemplo elucidativo de sistemas de avaliação inadequados para determinados contextos é observável numa escola indígena no Brasil com 600 alunos indígenas, que ficou em último lugar no ENEM²⁰. Uma avaliação feita pela Revista Trip faz uma análise mais consistente com a realidade do que os índices gerados pelo ENEM ou outras ferramentas de avaliação do governo. Com efeito, a avaliação mais cuidadosa e qualitativa no local mostrou que a causa do pior resultado atribuído a esta escola no ENEM reside, precisamente, no facto de os alunos terem sido submetidos a um exame nacional em circunstâncias de desigualdade pedagógica e cultural, principalmente em relação à língua de avaliação. De facto, o Português é a língua segunda– e às vezes até a terceira –,

²⁰ [Enem](#) – Exame Nacional do Ensino Médio foi instituído em 1998 para ser aplicado, em carácter voluntário, aos estudantes e egressos deste nível de ensino. Realizado anualmente, tem como objetivo principal avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

atrás do Ticuna (L1) e o Espanhol. E como dizem os repórteres (avaliadores), este constitui um exemplo claro de como é complicado ter um mesmo currículo e um mesmo sistema de avaliação para o Brasil inteiro.

Os fundamentos para a ampla e generalizada prática do ensino bilingue no sistema educacional moçambicano encontram amparo na lei maior da República, onde estão consubstanciados no Artigo 5 da Constituição de 1990 nos seguintes termos: “*O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.*” Esse dispositivo foi ratificado pela Assembléia da República na Constituição de 2004 no Artigo 9 que trata das línguas nacionais, e se encontra em plena vigência.

Não obstante a consciência institucional e o legado constitucional, a adopção da educação bilingue no sistema educacional moçambicano vem-se caracterizando de maneira extremamente tímida e ainda provisória. Foi introduzida, como já mencionei, em carácter probatório de 1993 a 1997, através de um piloto em Gaza e Tete, onde se mostrou exitosa. Posteriormente, em 2002, foi estendida, ainda em carácter experimental, às demais províncias, com excepção da cidade de Maputo, situação essa que perdura até os dias actuais. Facto é que decorridos praticamente 10 anos da sua formalização, seu peso relativo no conjunto do sistema educacional é muito modesto, posto que abrange menos de 1% da população estudantil do Ensino Primário, não se constituindo, pela forma subsidiária como vem funcionando, exemplo modelar para aferição de impacto sobre os resultados da educação como um todo.

Essa constatação nada promissora corrobora e recoloca na ordem do dia com maior vigor a pertinência e a urgência da mudança da actual estratégia gradualista para a uma estratégia de intensificação de maneira abrangente do emprego das línguas maternas moçambicanas como elemento propulsor da eficácia do sistema educativo e de valorização da diversidade e diferença cultural do país a partir da Escola, através do estabelecimento de objectivos, metas, resultados, prazos acompanhados do aporte de recursos financeiros, humanos,

materiais para alcançá-los. Até porque a experiência acumulada nos cerca de dez anos de experimentação da educação bilingue no sistema nacional de ensino autorizam e recomendam Moçambique a ousar mais nessa área.

Portanto, pessoalmente, sou a favor da generalização da educação bilingue no país, como falam de maneira inequívoca os exemplos onde sua massificação foi experimentada com êxito.

vii. O Curso de Ensino de Línguas Bantu na UEM

Decorrente da introdução da disciplina de LBMEB nos Institutos de Formação de Professores, em 2007 a Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane introduziu um curso de formação de professores e formadores para a área do ensino em Línguas Bantu e Educação Bilingue.

Quadro II: Plano de Estudos Curso de Licenciatura em Ensino de Línguas Bantu

No	Disciplinas	Carga horária	Semestres	
I	Língua Bantu I	4h	Semestre 1	
	Histórias das Ideias	4h		
	Introdução aos estudos literários I	4h		
	Introdução aos estudos linguísticos I	4h		
	Métodos de Estudos I	4h		
	I	Língua Bantu II	4h	Semestre 2
		Antropologia Linguística	4h	
		Introdução aos estudos literários II	4h	
		Introdução aos estudos linguísticos II	4h	
		Métodos de Estudos II	4h	
II	Língua Bantu III	4h	Semestre 3	
	Literatura em Línguas Bantu I	4h		
	História e Filosofia de Educação (FAED) ²¹	4h		
	Sociologia de Educação (FAED)	4h		
	II	Língua Bantu IV	4h	Semestre 4
		Organização e Administração Escolar (FAED)	4h	
		Linguística I ²²	4h	
		Desenvolvimento Curricular e Modelos de Ensino (FAED)	4h	
	Língua Bantu V	4h		
	Literatura em Línguas Bantu II	4h		

²¹ Disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação.

²² Escolha entre as três disciplinas opcionais: Fonética; Semântica e Sociolinguística.

III	Metodologias de Ensino de Línguas Bantu e Educação Bilingue I	4h	Semestre 5
	DA ²³	4h	
	Língua Bantu VI	4h	Semestre 6
	Linguística II ²⁴	4h	
	Metodologias de Ensino de Línguas Bantu e Educação Bilingue II	4h	
	DA	4h	
IV	Língua Bantu VII	4h	Semestre 7
	Literatura em Línguas Bantu III	4h	
	Linguística III ²⁵	4h	
	Estágio I	4h	
	Língua Bantu VIII	4h	Semestre 8
	Estágio II	4h	
	DA	4h	

No plano de estudos deste curso existe uma disciplina designada de “Didáctica de Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue”²⁶ no terceiro ano do Curso e “Estágio”, no quarto ano, ambas leccionadas pela pesquisadora. O nome da primeira disciplina reduz a aprendizagem dos formandos, futuros professores e formadores da área da educação bilingue, à didáctica do ensino de uma língua primeira, escamoteando-se os aspectos políticos, culturais e ideológicos inerentes a uma disciplina que se desenvolve em contextos sociolinguísticos complexos. Não obstante a denominação desta disciplina foi possível manter os temas sociais, culturais e linguísticos mais abrangentes enquanto decorria a pesquisa, através de uma negociação com a Secção de Línguas Bantu.

²³ DA: Escolha entre o conjunto das disciplinas não obrigatórias para este ramo e variante, entre o conjunto das obrigatórias para escolha, desde que não tenha sido a opção feita entre o conjunto seguinte: Língua Bantu, Inglês e Francês I, II, III e IV; Revisão Linguística; Análise e Prática do Discurso; Linguística descritiva das Línguas Bantu e Literatura Mocambicana II entre outras que venham a ser introduzidas.

²⁴ Escolha entre: Morfologia, Sintaxe, Psicolinguística, Lexicologia lexicografia e Fonologia.

²⁵ Escolha entre: Linguística Comparativa e Linguística Aplicada.

²⁶ Quando se introduziu a disciplina em 2007 tinha o nome de “Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue”, no entanto, a partir de uma reforma curricular em 2009 a disciplina passou a designar-se de “Didáctica de Ensino de Línguas Bantu”, não se mencionando o termo “Educação Bilingue”.

1. INTRODUÇÃO:

A emergência da formação de professores formadores de educação bilingue como tema da pesquisa

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa de doutorado, qualitativa, de cunho etnográfico e interpretativo, situada na Linguística Aplicada (LA), em sua vertente INdisciplinar (Moita Lopes, 2006) e transgressiva (Pennycook, 2006).²⁷ O contexto da pesquisa foi um curso de formação de professores (formadores) para a área do ensino em línguas Bantu e educação bilingue da Universidade Eduardo Mondlane em Moçambique (UEM).

A pesquisa focalizou os posicionamentos dos alunos do II Curso da Licenciatura em “Ensino de Línguas Bantu”²⁸ da (UEM) a partir de duas disciplinas leccionadas por mim, designadamente: “Didáctica de Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação bilingue” (DELBMEB) e a disciplina de “Estágio”, na qual os alunos fazem um estágio pedagógico nos Institutos de Formação de Professores (doravante IFPs).

Refira-se que a componente de educação bilingue não estava prevista no plano inicial destas disciplinas tendo sido introduzida posteriormente, depois de o curso ter iniciado.

O estudo desenvolvido foi motivado pela minha experiência e actuação como docente, formadora e pesquisadora na área da educação bilingue em Moçambique, desde 1996, primeiro como pesquisadora e formadora do Grupo de Educação Bilingue no Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE)²⁹ e, posteriormente, como docente e pesquisadora na formação de professores com especialização como formadores para esta área, na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) desde 2002 e onde trabalho, presentemente.

²⁷ Os conceitos de Linguística Aplicada Indisciplinar [destaque do autor] e transgressiva são detalhados no Capítulo 3 da tese.

²⁸ As línguas Bantu são também designadas de línguas moçambicanas ou línguas locais.

²⁹ O INDE é uma Instituição do Ministério da Educação vocacionada em pesquisa educacional, mas funciona de maneira autónoma.

A inserção do meu trabalho na área da educação bilingue provém, igualmente, da minha formação e experiência como docente de Português como língua segunda (PL2) nos níveis secundário e universitário, sendo que a minha primeira experiência de trabalho em salas de aula heterogéneas com alunos com várias línguas maternas moçambicanas aconteceu na Escola de Amizade Moçambique-Alemanha, nos anos 80³⁰, na antiga República Democrática Alemã.

Nesse contexto de ensino começaram as minhas inquietações sobre o ensino de Português a alunos que tinham, na sua maioria, uma língua materna Bantu e falavam o Alemão que era o único meio de ensino e nós os professores de língua portuguesa usávamos métodos de ensino de língua materna para ensinar esta língua como disciplina. Nessa época nem se colocava a questão do PL2.³¹

No INDE, nos anos 90, participei na fase final da primeira experimentação de um programa de educação bilingue no ensino primário em Moçambique, denominada PEBIMO³², em duas línguas Bantu e o Português, que produziu os subsídios para uma experimentação mais alargada, ainda em curso, actualmente em dezasseis línguas locais e o Português. A partir de 1996, participei mais activamente no alargamento da experimentação de programas de educação bilingue, no âmbito da Transformação Curricular do Ensino Primário. Em 2004, o novo currículo entrou em vigor em todas as escolas do país e a educação bilingue, ainda em modalidade experimental. Era visível que não havia uma vontade política do governo para assumir e alargar este tipo de ensino no país (Patel, 2006).

O meu trabalho na educação bilingue inclui a participação na formação contínua de professores em exercício assim como visitas de supervisão e

³⁰ De 1982 a 1988 foram enviadas para Stassfurt 900 alunos moçambicanos com idades compreendidas entre os 12 aos 14 anos, para a então “Escola de Amizade”, num programa de cooperação entre os governos de Moçambique e Alemanha, para a formação de quadros moçambicanos.

³¹ Lembro-me que uma vez a delegada da disciplina de Alemão observou uma aula minha e a maior crítica foi em relação ao tipo de ensino que nós os moçambicanos desenvolvíamos muito centrado nos aspectos formais da língua e com pouco envolvimento dos alunos.

³² PEBIMO: Uma Experiência de Educação Bilingue em Moçambique.

acompanhamento dos programas, nas duas fases de experimentação mencionadas. Esta parte do trabalho motivou-me a desenvolver uma pesquisa de mestrado que resultou numa dissertação intitulada “Olhares sobre a Educação Bilingue e os seus Professores numa região de Moçambique”, em 2006.

A escolha do tema da dissertação advinha, assim, de algumas das minhas inquietações pessoais e profissionais acima descritas, sobretudo, as que envolvem a questões sobre linguagem e o ensino de línguas no contexto da educação bilingue em contextos rurais, bem como o lugar das línguas locais no cenário sociolinguístico moçambicano e as questões sobre a formação de profissionais reflexivos.

Essas inquietações foram parcialmente respondidas no trabalho do mestrado, mas não se esgotaram, como não se espera que se esgotem, daí que tenha surgido, na sequência, o projecto de doutorado, que focaliza a formação de professores (formadores) para a educação bilingue, objectivando desenvolver uma modalidade de formação em que os alunos tenham um espaço para reflectirem sobre as suas práticas e se posicionarem enquanto alunos que são.

Devo referir que os alunos que fizeram parte da pesquisa estão, em 96%, já actuando em contextos que envolvem as línguas Bantu, estando a maioria leccionando nos IFPs. (Vide em anexo 1 o quadro estatístico da distribuição dos graduados no período 2008-2010).

Durante o mestrado e posteriormente no doutorado, as minhas reflexões incidiam nos contextos de ensino de línguas em Moçambique, questionando cada vez mais os modelos importados de contextos de educação bilingue minoritários ocidentais a aplicados por nós, de maneira acrítica, nos seminários de formação contínua de professores e formadores de educação bilingue, com forte influência de consultorias externas. Outra fonte de minhas preocupações relaciona-se com as mudanças constantes no contexto educacional moçambicano e, sobretudo, ao ritmo acelerado com que acontecem.

As mudanças vão desde o nome do próprio Ministério de Educação, que nos últimos 9 anos mudou de MinEd (Ministério da Educação) para MEC

(Ministério da Educação e Cultura), sendo que, de 2005 a 2009 os ministérios da Educação e da Cultura foram acoplados para serem separados quatro anos depois. E como diziam os técnicos educacionais entrevistados: “A cada mudança leva-se praticamente um ano a acomodar o novo ministério.” Outras mudanças inquietantes relacionam-se com os modelos de formação de professores para o ensino primário. A cada dois anos experimenta-se um novo modelo de formação e novos modelos de supervisão pedagógica. Esta situação passa uma imagem de caos educacional que deixa os profissionais desorientados. Esta situação é detalhada no Preâmbulo, na parte que discorre sobre o contexto geral do estudo.

Ora, teoricamente, as mudanças justificam-se para melhorar, no caso presente, o sistema educacional, principalmente no que se refere à formação de qualidade tanto de alunos como de professores, contudo, não é o que está acontecendo. As reivindicações da sociedade civil em como os alunos, principalmente do ensino público, chegam ao fim do ensino básico sem saber ler e escrever, são cada vez mais fortes. E aqui comecei a perceber que, provavelmente, tinha que repensar as minhas práticas de formação baseadas no ensino de métodos, na elaboração de sequências didáticas, entre outras, a partir de modelos pré-estabelecidos, e adentrar em aspectos que não estão na superfície das abordagens educacionais, que são os próprios sujeitos: os professores, os alunos e as comunidades onde se inserem.

Em outras palavras, talvez o nosso maior problema em Moçambique resida no facto de sistematicamente ignorarmos que os sujeitos falam de lugares específicos, em tempo específico, falam línguas específicas e que as coisas acontecem de maneira diferente. E isso obriga-nos a olhar o nosso lugar de enunciação e actuação. Ao se ter em conta a dimensão do *espaço* e *lugar*, passa-se a perceber que as narrativas se formam em contextos específicos por sujeitos específicos social, cultural e ideologicamente constituídos, e que por isso podem assumir a responsabilidade por contar suas próprias histórias e serem responsabilizados por isso (MENEZES DE SOUZA, 2007, p.11).

A pesquisa de doutorado a que me propus desenvolver concentra-se na área do Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilingue e focaliza a formação de professores/formadores para a educação bilingue em contextos sociolinguísticos complexos, em que umas línguas gozam de mais prestígio que outras e com diferenças acentuadas entre os contextos rurais e urbanos. As políticas linguísticas em geral e, particularmente, para a educação caracterizam-se principalmente por serem veladas (Patel, 2006).

Assim, o quadro teórico que orienta o estudo sustenta-se em teorias sobre estudos culturais e poscoloniais em que os sujeitos são olhados a partir do seu lugar de enunciação e não como meros objectos de pesquisa. De acordo com Bhabha (2003, p. 241),

A perspectiva poscolonial resiste à busca de formas holísticas de explicação social. Ela força um reconhecimento das fronteiras culturais e políticas mais complexas que existem no vértice dessas esferas políticas frequentemente opostas.

O autor busca apontar e revelar o espaço intersticial entre o significante e o significado como um espaço produtivo; é nesse espaço intersticial, onde o usuário da linguagem por sua vez está situado no contexto sócio-ideológico da historicidade e da enunciação, que surge a visibilidade do hibridismo.

No campo dos estudos culturais destaco os conceitos sobre a cultura interaccional e inter-culturalismo (Maher, 1998, 2007). Relativamente à educação para uma cultura interaccional voltada para o reconhecimento do outro, a autora assevera que:

[...] as diferenças culturais [...] devem estar presentes nas salas de aula, uma vez que não entendê-las e não ser capaz de identificar suas manifestações facilitam a ocorrência de mal-entendidos culturais e, mais importante, permitem julgamentos etnocêntricos (MAHER, 1998, P. 175).

Quanto à minha opção por um viés transcultural, baseia-se no facto de que este parece abrir um espaço mais amplo de actuação, como afirmam Cavalcanti & Bortoni-Ricardo (2007, p. 9)

[...] porque o percebemos mais apropriado para desnaturalizar as questões de hegemonia cultural, sendo o radical 'trans' visto como

portador do sentido de movimento multi e bidirecional e, também, complementar.

Com efeitos os aspectos culturais, de diversidade e de identidade permeiam a vida social e académica de todos os intervenientes do processo educacional, sendo que se explicitam mais em se tratando de um curso que envolve várias línguas e etnias.

Esta questão leva, por sua vez, ao campo da pesquisa sobre língua, linguagem, o bilinguismo e a educação bilingue. Neste estudo opero numa visão de linguagem dialógica e discursiva e no reconhecimento de bilinguismo e educação bilingue em contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados, ou seja, um bilinguismo excludente em que ainda se valorizam as línguas hegemónicas, como aponta Cavalcanti (1999, 2011).

O estudo terá igualmente em conta o letramento/literacia subjacente ao contexto de actuação, ou seja, à zona rural e aos próprios alunos, participantes do estudo. O letramento/literacia digital foi igualmente identificado como prioritário na planificação do contexto da pesquisa, por um lado, porque se tratava da experimentação de leccionação das disciplinas em modalidade semipresencial com recurso ao ambiente virtual TelEduc e, por outro, porque o processo de ensino e aprendizagem exige o conhecimento de novas tecnologias de comunicação na preparação para a profissionalização desses futuros professores.

Freire & Rocha (2002) alertam que não se pode negligenciar o facto de o aparato tecnológico, especialmente os recursos da WEB, serem cada vez mais essenciais ao exercício profissional nas mais variadas áreas, daí a pertinência do desenvolvimento de metodologias de formação à distância ou semipresencial com recurso ao ambiente virtual que proporcione uma formação de qualidade. O mesmo se pode estender aos cursos universitários que demandam cada vez mais por estas tecnologias.

1.1. Justificativa e problema da pesquisa

Actualmente está em curso, em Moçambique, a implementação do novo currículo do Ensino Básico que inclui dois tipos de programas educacionais,

nomeadamente, um monolíngue só em Português e outro bilingue em línguas moçambicanas e o Português, decorrentes da Transformação Curricular levada a cabo pelo INDE de 2000 a 2004. Embora se reconheça que o sucesso do ensino-aprendizagem depende, de entre vários factores, de profissionais qualificados para o seu desenvolvimento, o processo da Transformação Curricular não foi, igualmente, acompanhado de uma reforma dos currículos de formação de professores e formadores, tendo-se limitado em organizar cursos de pontuais para actualizar os professores nos aspectos sobre o novo currículo. Esta questão era mais inquietante em relação à educação bilingue, pois tratava-se de um currículo completamente novo.

Quando iniciei a pesquisa não existia, ainda, uma estratégia de desenvolvimento de programas de formação de professores e formadores para esta área. Contudo, o cenário na área da educação bilingue mudou, significativamente, principalmente na vertente da formação inicial, ao se introduzir nos IFPs a disciplina de “Línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue” (LBMEB), em 2007. Esta disciplina tem o objectivo de formar os alunos na leitura e escrita das línguas Bantu e métodos de ensino bilingue. Na sequência, a Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane introduziu no Curso de Ensino de Línguas Bantu a componente da educação bilingue nas disciplinas de DELBMEB e Estágio, como já mencionei. Ora, estas medidas parecem mostrar uma abertura da Faculdade em relação à educação bilingue.

No entanto, essas acções esbarram em problemas conjunturais maiores relacionadas com as políticas do estado para a educação. Com efeito, ainda hoje, a política linguística para educação é a que continua a pôr todos os esforços no desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem do Português como língua segunda e na escrita do Português padrão sem se considerar que esta língua, em contextos rurais, não é uma L2, pois não existe uma oferta linguística do entorno para se considerá-la como tal.

Em documentos resultantes da Transformação Curricular, principalmente no PCEB³³, as directrizes sobre a educação bilingue e a formação de professores são visíveis e claras. No entanto, no que se refere ao documento do Plano Estratégico da Educação (PEE) o documento principal do sector educacional, assim como na Estratégia Nacional de Formação de Professores, a educação bilingue não é contemplada. Por exemplo, no PEE do período 2006/2011 já no fim, havia uma menção à educação bilingue, mas no PEE para o período 2012/2016 a ser aprovado no início de 2012, pela Assembleia da República, o órgão máximo legislador do país, não se faz nenhuma menção à educação bilingue. Portanto, do ponto de vista político parece haver um recuo dos governantes moçambicanos, principalmente no sector da educação, em relação a esta área.

Outros resultados do mestrado realizado pela pesquisadora em 2006 mostram que ainda subsistem algumas dúvidas e inquietações em relação à expansão da educação bilingue principalmente ao nível dos decisores sobre as políticas educacionais do país. Contudo, se, por um lado, há incertezas, por outro, em comunidades locais há muito entusiasmo em relação a este tipo de programa. Os pais, líderes comunitários, os cidadãos de contextos rurais, em geral, se mostram satisfeitos porque os seus filhos estão em programas de educação bilingue que possibilitam que eles estudem na sua língua materna e também em Português. Os líderes comunitários apoiam a educação bilingue na sua comunidade porque são envolvidos na tomada de decisão para se introduzir o programa nas suas comunidades (Patel, 2006, p. 96).

Pelo que se disse nos parágrafos anteriores depreende-se que a formação de profissionais de educação bilingue se enquadra num cenário, por um lado, de aceitação, e por outro, de incertezas. Por essa razão, decorrente dos resultados do referido mestrado, o presente projecto pretende desenvolver uma pesquisa que dê proeminência aos programas de formação inicial de professores/formadores de educação bilingue em âmbito mais abrangente, que possa ser relevante para a teorização e desenvolvimento de cursos deste tipo

33 PCEB – Plano Curricular do Ensino Básico.

formação, partindo do pressuposto que os formadores são peças-chave do processo educacional, incluindo a educação bilingue.

Assim, na presente pesquisa optei por experimentar uma modalidade semipresencial de leccionação das disciplinas “Didáctica de Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação bilingue” e a disciplina de “Estágio”. Apesar de que as condições de acesso à internet não eram, no momento da pesquisa, as mais adequadas, valia a pena, mesmo assim, fazer a experimentação, pelas seguintes razões: **a)** primeiro porque os alunos tinham pelo menos seis pontos de acesso à internet no campus universitário; **b)** segundo, porque os IFPs com acesso à internet, o lócus principal de actuação dos alunos, já possuem internet e salas de informática e o Ministério da Educação tem, a curto prazo, o projecto de instalação das TIC, incluindo a internet em todos os IFPs do país. Nesse sentido, valia a pena antecipar esse momento preparando os futuros formadores no uso dessas tecnologias; **c)** Uma terceira razão relaciona-se com o facto de que o tempo de aulas presenciais de 64 horas semestrais é muito comprimido para leccionar disciplinas que incorporam itens teóricos, metodológicos e práticos, além de que se trata de trabalhar com várias línguas Bantu e o Português, daí que o recurso ao ambiente virtual constitui mais um espaço para a continuidade e aprofundamento dos temas das disciplinas. E, **d)** a própria demanda, em termos mais globais, do uso de ferramentas de busca de informações e materiais académicos de diversa ordem.

Além disso, uma convicção pessoal em como os contextos de formação adversos e, de certo modo, precários, constituem um desafio tanto para os formadores como para os alunos, no sentido de que se aprende a fazer, fazendo, levou-me, igualmente, a encarar mais este desafio em termos de pesquisa, tendo em vista a sua aplicação no terreno, num futuro a curto prazo.

Assim, a importância deste trabalho, pelo seu aporte teórico-metodológico reside, principalmente, no facto de que poderá contribuir, por um lado, para se iniciar, dentro das instituições educacionais governamentais, das universidades e organizações parceiras do MinEd, uma reflexão sobre as políticas e estratégias para a formação de professores e de formadores (inicial e contínua)

que olhe a educação bilingue como um programa culturalmente relevante e abrangente, bem como para se repensar em políticas linguísticas para a educação que dêem visibilidade aos contextos minoritarizados. Por outro, a experimentação da modalidade semipresencial também fornecerá subsídios teórico-metodológicos e práticos para o uso das TIC, mais especificamente, do ambiente virtual, para a otimização do ensino e aprendizagem dos profissionais em formação, e, até como instrumento para a continuidade da sua ligação com os formadores ao nível central, nas universidades, mantendo uma continuidade na sua formação.

1.2. Objectivo e pergunta de pesquisa

O propósito do presente estudo é contribuir para a de formação de formadores para a educação bilingue numa perspectiva crítica, problematizadora e reflexiva, daí que me proponho a desenvolver a tese sob o ponto de vista dos posicionamentos dos alunos, a partir de construtos sócio-culturais, tentando fazer ligações entre o que eles já trazem consigo, decorrente da sua experiência como alunos e cidadãos, com os novos saberes em aprendizagem na sua formação e profissionalização como formadores de professores de educação bilingue.

Nessa perspectiva, alinho-me ao conceito de modelo de Gee (1990, p.8), no sentido de ferramentas usadas para simplificar questões complexas para que elas possam ser mais bem compreendidas e tratadas. Com efeito, trata-se de uma maneira simplificada de pensar sobre algo que é mais complicado e complexo, que é o contexto educacional e sociolinguístico moçambicano e inferir os posicionamentos dos alunos. A base para a construção das inferências está na análise e interpretação das construções discursivas dos formados em relação aos conceitos sobre bilinguismo/educação bilingue, cultura, identidade e diferença letramento/literacia e e-letramento/literacia e outros aspectos da sua formação.

A formação que tem enfoque em questões sobre a linguagem engloba, igualmente, o fazer e o falar sobre o fazer, permeados por tensões e dissensos que fazem com que os alunos se posicionem de uma ou de outra maneira. Assim, o alvo da investigação está nessas tensões e dissensos, pelo que a pergunta de pesquisa se apresenta da seguinte maneira:

Como os participantes da pesquisa se posicionam (interaccionalmente) no processo pedagógico de sua formação como formadores de professores de educação bilingue?

1.3. Organização da tese

A tese está organizada em quatro capítulos. Antecedendo o Capítulo 1 faço um Preâmbulo para o entendimento do contexto geral da pesquisa, onde apresento o contexto sócio-histórico e sociolinguístico de Moçambique, assim como o estado da arte do ensino básico no país, incluindo a educação bilingue. O primeiro capítulo é a Introdução da tese, onde aponto as motivações e inquietações que me levaram ao tema da presente pesquisa. Faço ainda uma breve explanação sobre os principais autores e linhas teóricas nos quais se orienta o trabalho como um todo. Neste capítulo apresento, também, o objectivo e a pergunta de pesquisa que nortearam a análise.

No segundo capítulo descrevo a metodologia da pesquisa, nomeadamente, o desenho e o contexto da pesquisa, o desenvolvimento dos instrumentos e dos procedimentos para a geração dos registos e posterior análise de dados.

No terceiro capítulo faço uma apresentação dos autores nos quais me alinho nesta pesquisa tendo em conta as tendências actuais dos estudos nos quais busco os conhecimentos para o meu trabalho. Assim, no que se refere ao posicionamento, a tese sustenta-se em teorias sobre o posicionamento interaccional como abordam Moita Lopes (2009) e Wortham (2001) e posicionamentos marcados como ideológicos conforme Moita Lopes (2009) e Borba (2011), entre outros autores. No concernente aos Estudos Culturais apoio-me em Bhabha (1994), Cavalcanti (2007, 2011), Hall (1992, 1999), Maher (1998, 2007), Woodward (2009), Silva (2009) e aos Estudos Poscoloniais em Apiah (1997), Bhabha (1994), Cavalcanti (2007, 2011), Lomba (1998), Menezes de Souza (2004) e Sousa Santos (2004).

Na vertente sobre as questões de língua, linguagem, bilinguismo e educação bilingue alinho-me numa visão discursiva interaccional, não estática e

problematizadora que reconhece os contextos minoritários e minoritarizados pelo que busco o embasamento teórico em Cavalcanti (1999, 2011), Garcia (2009), Maher (1998, 2006), Romaine (1995), de entre outros autores. A pesquisa teve atenção particular aos contextos sociolinguísticos africano e moçambicano, por via dos seguintes autores: Bamgbose (1991), Firmino (2002), Lopes (2004) e Ngunga (1993, 2010).

No que se refere a letramento/literacia e o e-letramento/e-literacia, socorro-me em perspectivas sobre o letramento/literacia como práticas sociais e específicas, trazendo, por isso, autores como Barton (2006), Cavalcanti (2001), Freire (2002), Hornberger (2003), Martin-Jones (2010) e Street (1984, 1993).

No quarto capítulo procedo à análise dos dados inferindo os posicionamentos interacionais e ideológicos sobre os temas principais identificados na pesquisa e os subtemas ligados aos mesmos. Constituem temas principais: a) bilinguismo e educação bilingue, b) cultura, identidade e diferença, c) profissionalização. Foram constituídos como subtemas os seguintes: letramento/literacia e e-letramento/e-literacia; diversidade sociolinguística; políticas e direitos linguísticos e abordagens sobre o ensino de línguas, intrinsecamente ligados aos temas principais.

Finalmente, as Considerações finais onde apresento os principais resultados da pesquisa assim como as implicações no que concerne à formação de professores e formadores para a educação bilingue, orientadas para as questões inerentes às políticas de formação, planificação e expansão desta modalidade em Moçambique, como o envolvimento de outras universidades e faculdades além da Faculdade de Letras e Ciências Sociais. E, mais importante, a responsabilização do poder público, sobretudo o Ministério da Educação para que esta área seja vista como um programa completo e não uma disciplina onde se ensinam os métodos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em línguas Bantu.

2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nós temos permitido que as pessoas de fora nos digam a nossa história. A escola fica directamente implicada neste processo, contudo, através do currículo e as teorias de conhecimento, os locais foram-se reposicionando, no mundo (TUHIWAI SMITH, 1999, p. 33).

Neste capítulo apresento os aspectos metodológicos subjacentes à pesquisa, lembrando que a mesma focaliza os posicionamentos de alunos de educação bilingue e duas disciplinas ministradas com o apoio de ambiente virtual no curso de formação de professores em universidade pública em Moçambique. As duas disciplinas foram foco de experimentação tanto no que se refere aos programas específicos de cada uma como no que se refere à modalidade semipresencial.

Assim, o capítulo metodológico estrutura-se em três partes principais: 2.1) Metodologia da pesquisa e seus pressupostos teóricos, 2.2) O contexto da pesquisa e seus participantes e 2.3) O cenário criado para a pesquisa.

2.1. Metodologia da pesquisa e seus pressupostos teóricos

A pesquisa desenvolvida na área de Linguística Aplicada, orientou-se numa metodologia qualitativa, interpretativista e etnográfica (CAVALCANTI, 1991, 1999, 2006; ERICKSON, 1982, 1984, 1986; MOITA LOPES, 1994). É importante salientar que, neste estudo, alinho-me à vertente INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) ou transgressiva (PENNYCOOK, 2006) da Linguística Aplicada, dentro de uma perspectiva de orientação poscolonial embasada em Bhabha (1994), Menezes de Souza (2004), Sousa Santos (2004), entre outros autores.

As escolhas metodológicas acima referidas sustentam-se na convicção de que uma pesquisa que problematiza as questões sobre a linguagem e que pretenda dar voz aos participantes, como considero que se pretendeu com a presente pesquisa, não pode ser dissociada do contexto social em que se realiza,

sobretudo se o mesmo é eivado de aspectos etnolinguísticos e pedagógicos diversos, complexos e conflituosos, resultantes da afluência também diversificada e complexa dos alunos e dos formadores participantes da pesquisa. De facto, entendo que a problemática da educação bilingue e do formador de professores para esta área, em Moçambique, demanda a que a mesma seja olhada considerando o lócus de enunciação e actuação dos sujeitos, no caso presente, dos alunos do II Curso de Ensino em Línguas Bantu.

2.1.1. Pressupostos teóricos

A pesquisa qualitativa etnográfica tem se afirmado como promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área das ciências da linguagem, fazendo desta, como afirma Cameron (2001), o objecto de interesse etnográfico, enquanto que tal, e não apenas um instrumento para descobrir coisas. Assim, a pesquisa qualitativa não é somente um conjunto de técnicas ou filosofias sendo comumente associada a certas correntes conhecidas como sendo de tradição sociológica interpretativa, fenomenológica, etnometodológica e interaccional simbólica (MASON, 1997). De entre as diversas perspectivas de investigação qualitativa e etnográfica, no presente estudo focalizei aquela que se fundamenta num desenho de pesquisa flexível e em métodos de geração de registos sensíveis ao contexto social em que são produzidos (MASON, 1997). E, como esclarece Erickson (1986, p. 268), o interesse central da pesquisa qualitativa são as relações de significado das acções que os homens produzem na vida social, suas elucidações e exposições feitas pelos pesquisadores. Neste contexto, uma pesquisa com essa abordagem caracteriza-se pelo enfoque interpretativo, que, de acordo com Erickson (1986),

[...] consiste em descobrir os modos específicos nos quais as formas locais e extra-locais de organização social e de cultura se relacionam com as actividades de pessoas específicas ao efectuar opções e realizar juntos uma acção social (Erickson, op cit., p. 221).

No presente estudo interessava-me, também, abordar alguns fundamentos sobre a pesquisa etnográfica entendida como a que usa

procedimentos que levam à introspecção pessoal do pesquisador, levando-o a se debruçar sobre o objecto estudado a fim de encontrar possíveis explicações, propondo redireccionamentos e encaminhamentos. Com efeito, o estudo em curso baseou-se na premissa de que o que acontece num determinado espaço de pesquisa é específico ao mesmo. Contudo, a partir dos resultados se podem fazer implicações para, no caso presente, o desenvolvimento de programas de formação de formadores de professores de educação bilingue.

Conforme esclarece Erickson (1984, p.1) a etnografia deve ser considerada como um processo de investigação deliberada, orientada por um ponto de vista, diferente de um conjunto de relatórios guiados por uma técnica padrão ou conjunto de técnicas, ou um processo totalmente intuitivo que não envolve reflexão. Ainda de acordo com o autor, a pesquisa etnográfica, pelo seu enfoque na descrição dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados, vai muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução do seu discurso e dos depoimentos. Nesse sentido, é mister que consideremos os pontos de vista dos participantes, os lugares de onde falam, com quem falam, as suas histórias, as suas vivências, as suas línguas e culturas.

Os pontos de vista sobre a pesquisa etnográfica supracitados são corroborados por Moita Lopes (1990) ao afirmar que,

[...] a pesquisa etnográfica é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm na interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos, através da utilização de instrumentos tais como notas de campo, diários, entrevistas, etc. (MOITA LOPES, 1990, p.19)

Este princípio é reforçado por Cavalcanti & Moita Lopes (1991, p. 138) ao asseverarem que “[...] a pesquisa etnográfica realça a preocupação com o todo social e com a visão dos participantes no contexto social.” Segundo Emerson et. al. (1995, p. 52), quando um etnógrafo faz as notas, ele não somente visualiza ou lembra-se da cena, mas apresenta-a de ângulos seleccionados que destacam algumas características mais do que outras. O autor adverte-nos que, no exercício de reconstituição das notas e memórias, o pesquisador “inevitavelmente conta as

histórias através de um ponto de vista particular, sendo que, esse ponto de vista refere-se ao jeito de quem relata o evento.” (EMERSON, *op.cit.* 53).

O que foi dito no parágrafo anterior relativamente à pesquisa etnográfica traz à tona a questão da subjectividade que envolve pesquisas qualitativas e interpretativas, que muitas vezes, constituem-se em armadilhas para o pesquisador. Para prevenir essas armadilhas é importante ter-se em mente o carácter reflexivo do trabalho do campo, pois ele é a base para o trabalho dos pesquisadores no estabelecimento do jogo da familiarização e do estranhamento que é construído na análise de dados: é necessário fazer com que o familiar se torne estranho e o estranho se torne familiar contribuindo para a visibilidade dos contextos pesquisados (ERICKSON, 1986).

Com efeito, do ponto de vista metodológico, neste estudo, foi importante observar, principalmente no terreno, que o que eu aprendera em teoria, nomeadamente, sobre a necessidade de me distanciar para estranhar o que antes parecia óbvio e, aparentemente, conhecia bem, não era fácil de aplicar. De facto, depois de algum tempo observando-se o que está realmente a acontecer, nem tudo o que parecia do meu domínio o era mais. E ter a percepção real da situação do aluno no seu terreno de actuação, especialmente, tratando-se de uma área relativamente nova como é a educação bilingue em Moçambique, foi importante para seleccionar os ângulos da análise partindo da concepção que os sujeitos são olhados a partir do seu lócus de enunciação (BHABHA, 1994).

Para lançar essa mirada alinhoe-me a Cavalcanti (2006, p. 324) que alerta para o facto de, nesse processo, ter-se o cuidado de não se enredar em armadilhas teórico-metodológicas que levem a olhar o outro, em contextos minoritários ou minoritarizados, com condescendência: é preciso que sejam vistos numa perspectiva émica³⁴ (CAVALCANTI, 2006; TUHIWAI SMITH, 1999). No processo de visibilizar esses contextos, Menezes de Souza (2004) afirma que “[...]

³⁴ Perspectiva de dentro. Tuhiwai Smith usa o termo “pesquisa de dentro para se referir à pesquisa feita por membros da própria comunidade.

o significado é construído numa dinâmica de referências e diferenças em relação a outros discursos ideológica e historicamente construídos.”

Referindo-se à importância de dar voz aos participantes de pesquisa, por forma a dar relevância ao local, e concernente à ideia do desenvolvimento de epistemes sobre o outro não-ocidental, Spivak (2010, p. 14) refere-se ao facto de que o discurso do subalterno, o colonizado, é, invariavelmente, “[...] intermediado através de e pela voz de outrem, que se coloca em posição de reivindicar algo em nome de um(a) outro(a).” A autora, acusada por alguns académicos de fomentar o essencialismo estratégico, no fundo, coloca-nos assim, perante o dilema complexo de se o subalterno pode ou não falar.

A esse respeito, Bhabha (1994) considera que essa é uma manobra familiar do conhecimento teórico praticado e propalado pelo Ocidente, em que se garante que o conhecimento da diferença cultural exclua o **Outro** [grifo do autor]. A esse **Outro** é-lhe tirado, desse modo, “[...] o poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional.” (BHABHA, op.cit. p.54).

A diferença e a alteridade tornam-se assim a fantasia de um certo espaço cultural ou, de facto, a certeza de uma forma de conhecimento teórico que desconstrua a “vantagem” epistemológica do ocidente, possibilitando a que o outro possa “efectivamente falar” pela sua própria voz. Aí, estaríamos a subverter a ideia em como o subalterno não pode falar (SPIVAK, 2010). Aliás, parece-me que a intenção real da autora ao “essencializar” a abordagem sobre as subalternidades é chamar atenção para estas questões, daí que seja descrito como essencialismo estratégico. Assim, considero que o subalterno pode falar, dependendo do seu lugar histórico e social.

De facto, em estudos que mostram uma perspectiva imperialista e ocidentalista da invenção do Oriente, Said (2003, p. 15) defende que existe uma diferença entre um conhecimento do outro “[...] por razões de coexistência e de alargamento de horizontes, e o desejo de conhecimento por razões de controle e dominação externa.” Desse modo, o autor argumenta a favor de pesquisas

alternativas contemporâneas que examinem como se pode estudar outras culturas e outros povos em perspectivas emancipatórias baseadas em epistemologias invencionistas sobre esse outro não-ocidental.

Por seu turno Tuhiwai Smith (1999) aborda a questão da descolonização das metodologias de pesquisa. Segundo a autora,

O mapa do mundo reforça o nosso lugar na periferia desse mundo, embora continuássemos considerados parte do império. Isso incluía ter que aprender outros nomes, símbolos para a nossa própria terra. A nossa orientação do mundo estava sendo redefinida na medida em que estávamos sendo sistematicamente excluídos da escrita da nossa própria história (TUHIWAI SMITH, 1999, p. 33).

Para Tuhiwai Smith (*op.cit.*, p. 33) as implicações pedagógicas para o acesso a formas alternativas para escrever a história das consideradas periferias implica uma revisita sobre como ela foi escrita pelo ocidente e sob o olhar ocidental. Nesse sentido, é necessária uma teoria ou abordagem que nos ajude a entender e agir de acordo com a história da colonização. Em decorrência disso autora começa por criticar o ponto de vista ocidental da história da colonização, argumentando que,

[...] a descolonização dessa metodologias não significa, contudo, a total rejeição de toda a teoria, ou pesquisa ou conhecimento ocidental, mas sim, é sobre descentralizar as nossas preocupações e visões mundiais e daí vir a conhecer e entender a teoria e pesquisas sobre o nosso ponto de vista e propósitos (TUHIWAI SMITH, *op. cit.*, p. 39).

Retomo, assim, a epígrafe com que inicio este capítulo, para concordar com a autora no sentido em que não podemos cair no lado oposto, radicalizando a questão da pesquisa. Por outras palavras, há aspectos dentro de um método ou métodos que podemos seleccionar fazendo as adequações necessárias de modo a tornar a pesquisa relevante ao contexto, em que o pesquisador adopta uma postura émica, e em que os pesquisados são vistos como sujeitos e não simples objectos de estudo, aí sim, estaremos a caminho de começar a descolonizar as metodologias de pesquisa, não permitindo que as pessoas de fora nos digam a nossa história, mas que partilhemos experiências e saberes.

2.1.2. Desenho da pesquisa

A pesquisa decorreu em dois anos, 2008 e 2009, num curso de formação de professores (formadores) de educação bilingue, em Moçambique, na Universidade Eduardo Mondlane e em dois IFPs, conforme detalhado em 2.2. Em 2008 a pesquisa estava mais focalizada na universidade, na leccionação da disciplina de “Didáctica de Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação bilingue”. Em 2009 o seu foco deslocou-se para os IFPs focalizando a disciplina de “Estágio” e o próprio estágio pedagógico. Como parte do desenho da pesquisa, ambas as disciplinas foram concebidas para serem desenvolvidas em modalidade semipresencial com o apoio do ambiente virtual TelEduc. Também no âmbito da pesquisa desenvolvi um Fascículo³⁵ organizado em unidades temáticas de acordo com o plano de estudos das disciplinas referidas. A seguir apresento os procedimentos para a geração dos registos assim como para a sua análise.

2.1.3. Procedimentos para a geração dos registos

Os registos foram gerados com base em Fóruns de Discussão desenvolvidos em ambiente virtual, copiados em arquivo electrónico; as aulas presencias leccionadas por mim e pelos alunos e as observadas nos IFPs foram gravadas e transcritas ou registadas em notas de campo; as entrevistas semi-estruturadas feitas aos formadores dos IFPs e aos técnicos educacionais, também gravadas e transcritas e um inquérito anónimo aplicado aos alunos.

Assim, os registos da pesquisa encontram-se materializados como segue:

- 1.** Cópia em arquivo electrónico de extracções do TelEduc das ferramentas usadas:
 - Dez agendas, cada uma com a duração de uma semana e meia a duas semanas

³⁵ Vide o exemplo de uma unidade temática do Fascículo em anexo.

- Correio TelEduc e Correio externo³⁶
 - Diário de bordo
 - Mural
 - Parada obrigatória.
2. Relatório, em arquivo electrónico, dos assistentes-estagiários sobre o uso do ambiente virtual TelEduc;
 3. Trabalhos escritos dos alunos ao longo da leccionação das disciplinas:
 - Relatórios
 - Diários reflexivos
 - Trinta e quatro trabalhos finais da disciplina de “Estágio”
 - Trinta e quatro relatórios finais do estágio pedagógico.
 4. Transcrição de uma aula/debate presencial sobre cultura, diversidade, identidade e diferença realizada num dos IFPs;
 5. Relatório de um workshop, organizado por mim, para debater o actual modelo de formação dos IFPs e propostas de mudanças com base em alguns resultados do estágio. Participaram no Workshop: os alunos, os formadores dos IFPs acompanhantes do estágio, um representante do Departamento de Formação de Professores do Ministério da Educação, professores da Universidade Eduardo Mondlane e o Director da Faculdade de Letras e Ciências Sociais.
 6. Transcrição das entrevistas registadas em arquivo electrónico realizadas aos formadores dos IFPs acompanhantes do estágio e aos técnicos do Departamento de formação de Professores do Ministério da Educação.
 7. Um inquérito anónimo, em arquivo electrónico, feito aos alunos alvo da pesquisa ora em curso.
 8. Quatro relatórios semestrais, em arquivo electrónico, dos assistentes-estagiários.
 9. Diário de campo da pesquisadora.

³⁶ Apesar de o Correio Externo não fazer parte do TelEduc foi acrescentado como ferramenta complementar pelo uso que os alunos fizeram para se reportarem em relação ao TelEduc.

2.1.4. Procedimentos para a análise de dados

A selecção dos registos para a constituição dos dados para a análise foi um dos momentos mais desafiadores e inquietantes da pesquisa, pela abundância de informação. Moita Lopes (1994, p. 335) aponta que uma das dificuldades encontradas na realização de pesquisas qualitativas reside na abundância de dados com que o pesquisador se depara, sobretudo, no que se refere à sua selecção e interpretação. Num estudo sobre a formação continuada de professores, com recurso ao ambiente virtual, Vianna (2009) aponta a dificuldade encontrada para trabalhar os dados, principalmente porque,

[...] todas as atividades e ações dos sujeitos eram registradas num ambiente online, o que gerou uma *relevante quantidade de dados materializados em textos escritos* [...] que necessitam ser lidos cuidadosa e exaustivamente, para, então, poderem ser codificados e, assim, analisados, em sua materialidade [...] (VIANNA, 2009 p. 55)

Tendo em conta essa abundância de todos os dados disponíveis, após várias leituras uma pré-análise, seleccionei os que potencialmente responderiam à pergunta de pesquisa. Assim, para a análise, optei um recorte constituído pelas interacções desenvolvidas nos Fóruns de Discussão das agendas 1, 2 e 6, do total das 10 agendas abordadas na formação³⁷. Esses fóruns focalizam, como temas principais, os conceitos de *bilinguismo e educação bilingue em Moçambique, a cultura, a diversidade, a identidade e a diferença*. E como subtemas os conceitos de *diversidade sociolinguística, direitos e políticas linguísticas, abordagens sobre o ensino de línguas, o letramento/literacia e o e-letramento/e-literacia com enfoque educacional*, e, ainda, os *processos didáctico-pedagógicos* que envolveram a formação dos alunos em educação bilingue.

A razão da escolha dos Fóruns de Discussão virtuais como focos da análise deve-se ao facto de que uma análise preliminar dos registos indicava que os alunos se posicionavam mais fortemente em relação aos conceitos em estudo nos Fóruns de Discussão do que em aulas presenciais. De facto, os conceitos

³⁷As agendas estão explicitadas no capítulo sobre a Metodologia de Pesquisa.

mencionados foram os que suscitaram mais interesse dos alunos e por isso permearam, de um modo geral, todas as discussões presenciais e virtuais, inclusivamente, quando estava leccionando outros conceitos. Por exemplo, os conceitos sobre *cultura, unidade nacional, bilinguismo, educação bilingue e letramento/literacia* eram recorrentes nos discursos dos alunos. Por outras palavras, o que estava emergindo nos seus posicionamentos era a sua condição de alunos comprometidos ou levados a se comprometerem com o ensino em línguas Bantu e a educação bilingue.

A triangulação dos dados para dar uma sustentação à análise foi realizada com base nos mesmos conceitos a partir de outras fontes como:

- a) as aulas presenciais leccionadas por mim no contexto da disciplina de DELBMEB e pelos alunos, actuando como estagiários, nos IFPs;
- b) os debates extra-aulas realizados nos IFPs;
- c) os diários e relatórios produzidos pelos alunos, os relatórios dos assistentes-estagiários e o meu diário de campo;
- d) entrevistas realizadas aos formadores dos IFPs.

2.2. O Contexto da Pesquisa e seus Participantes

A seguir apresento o contexto da pesquisa focalizado em dois espaços: na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), mais especificamente, na Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS) e nos Institutos de Formação de Professores de Matalana e Namuno.

2.2.1 Na Universidade Eduardo Mondlane

A pesquisa iniciou na Universidade Eduardo Mondlane, meu local de trabalho, conversando com o Chefe de Secção de Línguas Bantu, onde as disciplinas estão sediadas para explicar que gostaria de realizar uma pesquisa sobre a educação bilingue com base nas disciplinas sob minha responsabilidade.

Seguiu-se uma conversa-convite com os assistentes-estagiários que já vinham trabalhando comigo, que aceitaram prontamente e com eles continuei a delinear o andamento da pesquisa. Foi assim que organizei com o seu apoio o primeiro encontro com os alunos a quem expus sobre os propósitos da pesquisa, os meus anseios, as minhas expectativas, tendo-os convidado a fazer parte da mesma, a título voluntário. A minha percepção inicial era que poucos alunos aceitariam o convite, mas a turma toda aderiu prontamente à pesquisa e assinaram o termo de compromisso.

A licenciatura em “Ensino de Línguas Bantu” oferecida pela Universidade Eduardo Mondlane na Faculdade de Letras e Ciências Sociais tem a duração de quatro anos sendo o último para o estágio pedagógico nos Institutos de Formação de Professores. No terceiro ano do curso os alunos têm uma disciplina denominada “Didáctica de Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue” (DELBMEB), com uma forte componente de metodologias de educação bilingue. No quarto ano têm a disciplina de “Estágio” que tem o objectivo principal de preparar os alunos para o estágio pedagógico. Ambas as disciplinas têm a duração de um ano lectivo cada, distribuído em dois semestres, cada um com 64 horas lectivas. As duas disciplinas são da minha responsabilidade, como professora e regente³⁸.

As turmas³⁹ do Curso de Ensino de Línguas Bantu são indiscutivelmente multilingue e multiétnicas, coexistindo entre dezasseis a vinte línguas e etnias. Até ao momento, a Universidade Eduardo Mondlane que se localiza no sul do país e na capital é a única instituição do ensino superior que oferece uma licenciatura no ensino de línguas locais e em educação bilingue daí que congregue candidatos vindos de todos os pontos do país.

O recurso ao ambiente virtual demandou o conhecimento das tecnologias de ensino à distância, assim como do uso das ferramentas do TelEduc, tanto para

³⁸ Em Moçambique o/a responsável por uma disciplina é denominado/a de regente da disciplina.

³⁹ Em Moçambique, na graduação as turmas são fixas e o plano de estudos é rígido, obedecendo a um plano de precedências de disciplinas. Isso significa que há disciplinas obrigatórias que precedem as outras, que se não forem feitas, não se pode fazer a disciplina seguinte.

os alunos, como para os assistentes-estagiários e eu como coordenadora deste ambiente virtual, o que constituiu um desafio na implementação e desenvolvimento das disciplinas. Uma nova cultura complexa de letramento/literacia digital era colocada aos alunos, mesmo para aqueles que já possuíam alguma experiência dessa realidade virtual.

Dos 34 alunos, para 15 deles o contexto virtual era completamente novo, pois não possuíam sequer um endereço electrónico e alguns deles usavam pouco o computador. Para estes alunos e para mim, como professora e pesquisadora esta situação foi encarada como um desafio e não como uma dificuldade, mesmo porque todos os IFPs localizados em zonas com acesso à rede de internet já possuem este aparato tecnológico e o MinEd tem o projecto de estender o acesso à internet por forma a desenvolver as TIC em todos os outros IFPs. Cinco dos alunos tinham laptop próprio, com acesso ao *wireless*, mas não necessariamente eram os mais assíduos no TelEduc.

Esta situação mostra o quão importante é ter-se a percepção adequada do local. Como aponta Menezes de Souza (2007, p. 9),

As formações sociais, ideológicas e culturais da pós-modernidade trazem o colapso de fronteiras e de controles eficazes e resultando na proliferação de comunidades fragmentadas de saberes locais e o fim de certezas e fundamentos (SOUZA, 2007, p.9).

Continuando, o autor refere que nestes casos, o analista social actua mais como intérprete e mediador entre contextos e culturas, entre saberes e acções localmente constituídos. No presente estudo significou ter em conta os diferentes aspectos sócio-culturais e académicos que envolviam a pesquisa, com base no pressuposto de que a maioria dos alunos é proveniente de contextos rurais com quase nenhuma oferta em termos de meios tecnológicos informáticos e virtuais.



Figura 5: Alunos da UEM na Oficina de preparação de Estágio Pedagógico

2.2.2 Nos Institutos de Formação de Professores

O estudo decorreu em dois IFPs, nomeadamente, o IFP de Matalana localizado na província de Maputo e o IFP da Namuno localizado na cidade de Maputo. A entrada para a pesquisa deu-se através do Estágio, com uma actividade inicial de apresentação dos Termos de Referência do Estágio (Vide anexo 2) e das credenciais dos alunos às instituições. Uma semana depois teve lugar um acto oficial de apresentação em cada um dos IFPs, com a presença de todos os intervenientes neste processo designadamente: o Chefe de Secção de Línguas Bantu da UEM, os formadores da UEM da área de línguas Bantu, os Chefes de Departamento de Comunicação e Expressão dos IFPs, os formadores da disciplina de “Línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue” (disciplina dos IFPs), os assistentes-estagiários, os alunos em estágio e eu como responsável pelo estágio e, também, como pesquisadora.

Devo ressaltar que as entidades de ambos os IFPs referiram-se positivamente a esta forma de entrada para o estágio, tendo dito que outras instituições de ensino superior limitam-se a enviar os alunos apenas com uma credencial. A razão por que tomamos esta decisão ao nível da faculdade prende-se com o facto de que a formação em educação bilingue é uma situação nova

para todos, principalmente para os IFPs, daí que era necessário fazer-se um acompanhamento cuidadoso de todo o estágio, o que veio a acontecer, principalmente, pelos assistentes-estagiários, um em cada IFP.

A minha inserção como pesquisadora foi feita paralelamente a este processo, através da apresentação de uma autorização para efectuar a pesquisa passada pelo MinEd, a apresentação dos Termos de Referência da Pesquisa, bem como a aceitação das instituições, e pelo preenchimento de termos de compromisso individuais.

A constituição das turmas dos IFPs é ainda mais sociolinguisticamente complexa, pois envolve deslocações dos candidatos ao curso de formação de professores primários de todo o país, isto é, os alunos do sul vão para o norte, os desta zona podem ir para o sul ou centro e assim sucessivamente. Esta modalidade foi introduzida em 2009, em regime obrigatório, estando por detrás da mesma, uma política de construção e fortalecimento da unidade nacional na diferença, via escola.⁴⁰



Figura 6: Aula leccionada por um aluno no IFP de Namuno

⁴⁰ Vide o Preâmbulo para o entendimento do contexto da pesquisa, para mais informações.



Figura 7: Alunos do IFP de Matalane trabalhando em grupos de línguas Bantu

2.2.3 O perfil dos alunos envolvidos na pesquisa

A segunda turma do Curso de Ensino de Línguas Bantu era composta por 34 alunos dos quais 5 eram mulheres e 29 homens. A faixa etária variava entre 24 a 58 anos de idade. Todos são falantes bilingues em pelo menos uma língua moçambicana, língua materna de 99% dos mesmos e o Português, língua aprendida entre 7 e 8 anos de idade no ensino primário, após a independência do país, com a exceção de uma aluna de 58 anos, cuja aprendizagem foi efectuada no sistema de ensino colonial. Alguns são falantes de pelo menos três línguas Bantu, havendo um caso de um aluno que falava cinco línguas Bantu e outro quatro⁴¹. A maioria possui um conhecimento instrumental do Inglês e Francês, pelo menos três falavam o Inglês com alguma fluência.

Perto de 95% é proveniente de contextos rurais sociolinguística e etnicamente complexos, e voltariam a trabalhar como formadores de professores nesses contextos.⁴² A sua educação escolar foi sempre baseada na língua portuguesa, nunca antes tinham escrito nas suas línguas maternas bantu tendo iniciado a aprendizagem da escrita no contexto da sua formação universitária, uma

⁴¹ O aluno apontou como línguas alguns dialectos do Shimakonde, de acordo com a padronização da escrita das línguas moçambicanas. Portanto, ele considera-os línguas e não dialectos.

⁴² A maior parte dos alunos já está a trabalhar nos diversos IFPs do país.

nova realidade académica e sociocultural nas suas línguas e num Português mais exigente em termos de escrita académica. Acresce-se a isso, o facto de terem que passar a conviver também com as línguas e culturas dos colegas e, ainda, com o contexto dos IFPs. A língua portuguesa foi aprendida como língua segunda.

O curso de Ensino de línguas Bantu foi a primeira opção da maioria dos alunos, entre duas opções de candidatura. Apenas três declararam não ser a sua primeira opção⁴³, o que se pode considerar que se tratava de uma turma altamente motivada para a educação bilingue e para o ensino em línguas Bantu. De entre as motivações para a escolha do curso destacam-se: (i) razões de âmbito linguístico e cultural; (ii) académicas (pesquisa, ensino e desenvolvimento de literatura em línguas moçambicanas) e; (iii) razões relacionadas com curiosidade sobre as línguas Bantu e também a obtenção de um grau académico superior e emprego.

O desconhecimento e essa primeira aproximação ao mundo virtual trouxe à tona alguns aspectos que foram discutidos posteriormente com alguns alunos como, por exemplo, alusões a erotismo e pornografia que apareciam de forma ingénua na construção dos perfis individuais. Conversas em aulas presenciais e virtuais com os alunos sobre este tipo de postura fez com que a maioria deles retirasse dos seus perfis essas alusões à excepção de dois alunos, uma do sexo feminino e outro do masculino que as mantiveram até ao fim das disciplinas nos seus perfis. Tais informações foram omitidas para preservar as identidades dos participantes.

De uma maneira geral, os alunos tinham as seguintes expectativas em relação ao curso e às disciplinas:

- aprender/compreender conceitos metodológicos e científicos sobre a educação bilingue, conceitos relacionados a Língua Bantu e Português, conceitos sobre cultura, identidade e saberes locais, conceitos sobre o letramento/literacia e e-letramento/e-literacia;
- planificar bem aulas de educação bilingue;

⁴³ O processo selectivo para a admissão ao ensino superior oferece duas possibilidades de escolha de cursos.

- saber ler e escrever bem nas suas línguas Bantu de trabalho e em Português
- interagir com o ambiente TelEduc;
- interagir nas suas línguas Bantu de trabalho no TelEduc e
- continuar com o TelEduc no futuro.

A seguir apresento um quadro com os perfis individuais, feito pelos alunos no TelEduc. Os nomes dos participantes são fictícios.

Quadro III: Perfis individuais dos alunos extraídos do TelEduc

Nome	Idade	Língua materna	Interesses principais
Abdul	24	Shimakonde	<p>Desafios: gostaria de um dia ver o mundo livre de HIV SIDA que, constitui problema para a sociedade. São nossos irmãos, nossos pais, nossos vizinhos, nossos amigos que estão a morrer cada vez mais, por isso queria aconselhar que todos nós fizéssemos algo. Primeiro devemos nos proteger e em segundo ajudemos os outros para que se protejam do HIV SIDA.</p> <p>Leitura: Gosto de ler. Leio tudo sem escolha de temáticas. Ultimamente faço mais leitura informativas “notícias” para conhecer o que se passa pelo mundo.</p>
Juma	30	Cindawu	<p>Sou solteiro, jovem bem maduro, 1.75m de altura.</p> <p>Entretenimento: Nos tempos livres gosto de passear acompanhado por uma boa companheira jovem. Adoro também brincar em caso de necessidade e de me deliciar nas praias.</p>
Faruk	28	Cibalke	<p>Nasci aos 02-03-1981, no distrito de Bárue na província de Manica. Peso 70kg e tenho de altura 1.72 m.</p> <p>Sou pai de 2 filhos e casado tradicionalmente. A minha esposa é professora. O meu pai é polígamo com 3 esposas e 19 filhos. A minha mãe é a primeira e eu sou o filho mais velho dentre os 19. Tanto nós, como as 3 mães compartilhamos tudo juntos na mesma família.</p> <p>Profissão: Já fui professor eventual no ano 2003 no distrito de Mossurize em Manica. Entre de 2004/2005 fui oficial de campo numa ONG denominada ORAM-MANICA/TETE na qual trabalhava com as comunidades rurais, o que me permitiu aprendesse muito com anciãos locais.</p> <p>Sou amigos de todos os colegas da turma, mas tenho apenas 3 que compartilham comigo aspectos sócio-económicos.</p> <p>Lugares de interesse: Os meus lugares de interesse são: as</p>

			<p>praias, os rios com pequenas cataratas, as casas de cinema/teatro.</p> <p>Leitura: Gosto muito de ler artigos científico, revistas e notícias de âmbito político.</p> <p>Política: Os meus ídolos políticos são: Mugabe, Kadafi, Hugo Chavez e Marcelino dos Santos (moçambicano).</p> <p>Sonhos: O meu maior sonho é de criar uma organização a qual vai se dedicar aos programas de alfabetização.</p>
Mustafá	32	Citshwa	<p>Ndzamulosa “saudações”, Chamo-me Arnaldo Jaime, filho de pais camponeses. O citshwa é a minha língua materna. Sou solteiro em união de facto, tenho três filhos dos quais uma menina.</p> <p>Formação: Conclui o ensino primário na minha província, Inhambane, o ensino básico em Cuba e o ensino técnico-médio em Maputo. Sou formado como professor de ensino do Português.</p> <p>Actualmente estou apaixonado pelo ensino bilingue razão pela qual frequento o 3º nível do curso de ensino de línguas Bantu. Creio que este curso poderá oferecer aquela naturalidade que em Português sempre me faltou. O curso constitui por isso minha praia, aliás, a minha mãe que é tida como analfabeta tem sido uma das principais fontes de consulta nos meus trabalhos do curso. Tenho poucos amigos e que simultaneamente são colegas ou da faculdade ou do serviço. Entretenimento: Gosto de ver a televisão, ouvir rádio, visitar praias e escutar a música <i>soul</i>.</p> <p>Culinária: Gosto de mariscos e saladas.</p> <p>Leituras: romances de aventuras e de acção no geral com destaque para Júlio Verne e Mia Couto.</p> <p>Sonhos: ter uma obra escrita e assinada por Cavalcanti Salani “adeus”.</p>
Abu	25	Kimwani	<p>Sou um jovem alegre que gosta de aprender, desenvolver trabalhos em equipe. e de estar envolvido em trabalhos voluntários em prol de pessoas desfavorecidas, isto é, gosto de dar o melhor de mim para os outros. Oriundo de uma família humilde e tenho como a língua materna o Kimwani.</p> <p>Leitura: Nos meus tempos livres gosto de ler romances e textos didácticos de modo a aumentar os meus conhecimentos em várias áreas.</p> <p>Interesses: Tenho uma grande paixão para aprender novas línguas. Gosto de conhecer novos lugares em particular</p>

			praias, sou adepto do turismo. Enfim, em poucas palavras e tudo que tenho para dizer sobre mim.
Ássia	27	Kimwani	<p>Sou Ássia, solteira, natural de Pemba, província de Cabo Delgado, estudante do III ano do curso de licenciatura em Línguas Bantu pela Universidade Eduardo Mondlane. Tenho três irmãos.</p> <p>Interesses: Nos períodos de férias tenho ido a Ilha do Ibo, Arquipélago das Quirinbas para passear e visitar os meus familiares.</p> <p>Leitura: Nos tempos livres gosto de ler romances, obras científicas, ouvir música e sair com amigos e colegas.</p>
Paulo	40	Citshwa	<p>Chamo-me Paulo, natural da província de Inhambane falante proficiente do Citshwa, uma língua moçambicana. Sou filho de pais camponeses e pai de 4 filhos (mais velha com 16 anos e o mais novo possui 7 meses e é meu Jr.).</p> <p>Leitura: Gosto de ler textos que abordam assuntos sociais, para além de ser fã dos noticiários e futebol.</p> <p>Profissão: Sou professor e adoro esta profissão. Estou a frequentar o Curso de Ensino de línguas Bantu a título de 1ª opção, porque me identifico com os objectivos do mesmo.</p> <p>Diversos: Os meus poucos amigos têm sido os que gostam de discutir sobre ciência.</p>
Manguiza	29 anos	Cicopi	<p>Identificação: Tenho 1,84m de altura. Nasci na Província de Inhambane. Tenho 7 irmãos dos quais 6 mais novos e uma irmã mais velha. Os meus pais são camponeses.</p> <p>Profissão: Trabalhei durante 9 anos dos quais 4 na educação como professor e 5 na Rádio Moçambique como locutor-jornalista. Tenho experiência na área de jornalismo televisivo. Na universidade sou activista na área de HIV/SIDA e outras ITS. Sou presidente do Núcleo do meu curso cuja missão é divulgar a importância do ensino bilingue e mostrar a necessidade de oficialização das línguas moçambicanas como contributo para o desenvolvimento sócio-económico do país.</p> <p>Interesses: Gosto de ir ao cinema, ao futebol, ler romances, escrever alguns poemas. Gosto mais alimentos ricos em fibras, frutos e sumos.</p>
Magaúque	25 anos	Cicopi	<p>Sou natural de Mavila, uma zona situada a sul do distrito de Zavala, na província de Inhambane. Nasci aos 27 de 03 de 1984. Filho de Magaúque (falecido, mecânico de carreira) e de Cecília de Oliveira, professora de profissão. Tenho 3 irmãos, sendo 2 maternos e 1 paterno. Tenho 1,78 metros de altura. Alguns alunos e colegas dizem que sou honesto. E eu comungo a mesma ideia!</p>

			<p>Autobiografia: O momento mais difícil da minha vida foi quando o meu pai faleceu em 1985, um tempo depois do meu nascimento.</p> <p>Por razões decorrentes da morte do meu pai, cresci com os meus avôs maternos em Magaruque. Aprendi a falar a língua Copi dos meus avôs porque aos 05 anos o meu avó já me ensinava a rezar <i>ave maria, pai nosso</i> e outras orações em língua Copi. Afinal era uma preparação implícita que me proporcionavam para os meus estudos na faculdade e eu, obviamente, providenciava boas respostas tanto de compreensão quanto de produção nesta língua.</p> <p>Línguas: Falo Copi, Português e Inglês.</p> <p>Leituras: Em tempos livres gosto de ler obras religiosas, jornais e revistas. Quando me aparece alguma oportunidade, passo grande parte de tempo a manuscruver textos ficcionais, narrativas factuais e poesias escritas em Copi.</p> <p>Interesses: Gosto de jogar futebol, pois no futebol fui um dos melhores trincos nas competições juvenis em Quissico-Zavala nos anos 2000 a 2003.</p> <p>Sonhos: A minha expectativa no fim do curso está centrada na elaboração, em conjunto com os meus colegas, de uma gramática de Copi, descrevendo aspectos morfológicos, sintácticos, fonológicos, etc, da mesma língua. Tenho também o sonho de contribuir para que as nossas línguas extrapolem o nível a que se encontram, o de estarem relegadas no plano secundário comparadas com as línguas ex-coloniais em países africanos.</p>
Sherazade	28 anos	Kimwani	<p>Tenho 28 anos de idade, natural de Pemba. Sou solteira, estudante do terceiro ano do Curso Ensino de Línguas Bantu. Tenho 5 irmãos dentre os quais eu sou a mais velha e filha única na minha família.</p> <p>Leitura: Gosto de ler romances, revistas e o jornal Notícias.</p> <p>Interesses: Nos meus tempos livres frequento uma boa praia. Adoro filmes. Sou muito simpática. Por isso tenho muitas e boas amizades.</p> <p>Sonhos: Tornar-me formadora em ensino de línguas moçambicanas e trabalhar para as instituições da sociedade civil que promovem o uso oficial das línguas locais.</p>
Danilo	25 anos	Cimanyika	<p>Chamo-me Danilo, tenho 25 anos de idade, nascido aos 04 de Janeiro de 1984 em Jumbo na Província Central de Manica .</p> <p>Sou solteiro e ainda não tenho filhos, mas esperava tê-los a partir de 2014 depois de concluir o meu curso de licenciatura em ensino de Línguas Bantu pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Os meus pais chamam-se Denis e Janine. Tenho 11 irmãos, nomeadamente: Leonardo, Liane, Joelma, Marcia, Julieta, Júlio, Renato, Niobe, Eliete, Ivete e Thand</p>

			<p>para além, de ter vários amigos alguns da faculdade e outros de infância.</p> <p>Entretenimento: Nos tempos livres, gosto de escutar músicas africanas.</p> <p>Leituras: Leio livros de Linguística Bantu e de noções de Metodologias de Educação Bilingue.</p> <p>Sonhos: No futuro, gostaria de ser político e um bom investigador de línguas, e em particular, as moçambicanas.</p>
Dudu	28 anos	Cibalke	<p>Chamo-me Dudu, filho de Losandro e de Laísa, solteiro, nascido aos 26 de Junho de 1981, natural do distrito de Guro, província de Manica. Quanto à minha família, tenho 6 irmãos dos quais 3 irmãs e os restantes são irmãos. Tenho uma esposa e uma filha. Actualmente sou estudante do terceiro nível do curso de licenciatura em Ensino de Línguas Bantu.</p> <p>Interesses: Em tempos livres gosto de passear.</p> <p>Leituras: Leio romances.</p> <p>Entretenimento: ver filmes, jogar futebol e conversar com amigos que não me faltam quando for necessário.</p>
Durão	32 anos	Echuwabo	<p>Sou Durão, nascido na província da Zambézia. Sou solteiro, pai de 2 filhos e estudante do Curso de Ensino de Línguas Bantu na Faculdade de Letras e Ciências Sociais na Universidade Eduardo Mondlane.</p> <p>Diversos: Sou de família carente mas de muito trabalho. Pelo destino da vida vem juntar-se ao seu irmão em Maputo.</p> <p>Profissão: Actualmente sou professor do ensino primário no distrito da Matalana.</p> <p>Ensino: Conclui o nível médio na Escola Secundária 25 de Setembro de Quelimane, em 1997.</p> <p>Leituras: Gosta de ler qualquer livro em língua inglesa.</p>
Gil	30 anos	Cimanyika	<p>Sou Gil, tenho 30 anos de idade, nasci em Dondo, província central de Sofala. A residência familiar sita na cidade de Chimoio, província de Manica onde se encontra a minha família particularmente, a minha mãe, a minha esposa e as minhas duas filhas de 6 e 3 anos de idade respectivamente.</p> <p>Profissão: Em termos profissionais dizer que fui professor em regime de contrato por 5 anos lectivos na província de Manica.</p> <p>Interesses: Nos tempos livres gosto de visitar locais históricos.</p> <p>Leituras: Gosto de ler romances.</p>
Jair	25 anos	Cindawu	<p>Sou estudante do 4º ano do curso de ensino de Línguas Bantu na Universidade Eduardo Mondlane, tenho 25 anos de idade, sou solteiro e natural da cidade da Beira, cidade a qual</p>

			pretendo viver. Sou comunicativo e interessado pela linguística geral.
Nuno	37	Cisena	<p>Sou Nuno, de 37 anos de idade, nasci na província de Tete. Sou filho de pai cabo-verdeano e de mãe moçambicana. Nos finais dos anos 80, com promessa de continuar com os meus estudos no estrangeiro, aderi à Resistência Nacional Moçambicana (Renamo)⁴⁴, então movimento da guerrilha, desejo que não se concretizou, tendo isso me provocado uma desilusão completa. Mesmo assim, não perdi o sonho de estudar, pois veio a concretizar-se apenas em 2006 quando ingressei na Universidade Eduardo Mondlane. Actualmente estou na condição de desmobilizado de guerra, com a patente de capitão e como Estudante da UEM. A minha língua materna e de estudo académico é o cisena, falada no grande Vale do Rio Zambeze, que abrange as províncias de Sofala, Manica, Tete e Zambézia e é tida como a segunda língua mais falada em Moçambique.</p> <p>Interesses: Gosto de futebol, sou adepto do Benfica de Portugal e fã de Robinho, Kaka e Cristiano Ronaldo. Quando pequeno gostava muito de caçar com os meus cães na selva e também de nadar no rio Zambeze que distava a 500m da casa dos meus pais. Deixei de gostar de nadar em 1985 por ter perdido um amigo meu de nome Ricardo que foi capturado por um crocodilo/jacaré e que nunca mais voltou. Os crocodilos de Mutarara têm seus donos e são usados para a prática de feitiçaria, razão pela qual em todos anos há muitas pessoas que são capturadas e mortas pelos crocodilos.</p>
Leandro	27 anos	Xirhonga	<p>Chamo-me Leandro, natural de Benfica, antiga Cidade de Lourenço Marques, actual Bagamoyo, Cidade de Maputo.</p> <p>Profissão: Sou trabalhador e cursante de um curso superior.</p> <p>Interesses: Gosto de divertir-me em conversas com todos. Minha virtude chama-se “verdade” e a minha paixão é a “necessidade do outro”.</p> <p>Leituras: Leio tudo que me aparece pela frente e sou muito directo nas minhas intervenções.</p> <p>Sonhos: Meu sonho é ser BANTUISTICAMENTE reconhecido e escalar todas as províncias da minha terra, MOÇAMBIQUE.</p>

⁴⁴ Renamo- Resistência Nacional Moçambicana. Pouco depois da independência nacional, praticamente um ano depois, iniciou, em 1976 uma guerra civil brutal conhecida como a “Guerra dos 16 anos” orquestrada pelo governo do Apartheid da África do Sul e protagonizada pela Renamo com o objectivo principal de desestabilizar a economia do país. Vide o Preâmbulo, neste texto, para mais informações.

Feniase	28	Cibalke	<p>Nasci aos 06 de Dezembro de 1981 no Distrito de Manica, província do mesmo nome. O meu pai é professor primário do segundo grau e a minha mãe é doméstica. Somos 7 irmãos dos quais 5 rapazes e 2 raparigas e eu sou o quarto filho. Sou casado maritalmente há dois anos e tenho uma filha de nome Eufrazia. Nunca trabalhei em nenhuma instituição seja do Estado ou privada.</p> <p>Interesses: Gosto de viver no campo, tratar de animais e, principalmente, da agricultura e tenho perspectiva de regressar no distrito e desenvolver alguns projectos nesta área. Estudo as línguas Bantu por entender que sou apaixonado por elas e por serem parte da “identidade africana”.</p> <p>Fui pastor de gado a partir dos 5 anos até aos 25 anos altura em que ingressei no ensino superior. Desenvolvi o letramento/literacia digital na universidade e antes era coisa de outro mundo. Por isso, no futuro pretendo levar “este mundo” aos demais da minha região para que não se limitem apenas à pastagem ou à leitura dos livros. Assim, estaria a motivá-los para que venham à academia pois, muitos que vão à academia não lutam para que os outros também lá cheguem.</p> <p>Prefiro que me chamem de vegetariano porque as minhas refeições devem ser acompanhadas de verduras caso contrário, fico doente. Por enquanto é tudo quanto queria dizer sobre mim e nos avistaremos mais adiante. Obrigado.</p>
Ássia	37 anos	Citewe	<p>Identificação: Nasci aos 21 de Junho de 1972 na província de Manica, sou solteira, tenho 4 irmãs e tenho 4 filhos. Tenho muitas amizades que não me cabe referi-las neste ambiente virtual, pois todos os que se simpatizam comigo são meus amigos.</p> <p>Profissão: Sou enfermeira geral.</p> <p>Interesses: Frequento piscinas na companhia de meus filhos.</p> <p>Leituras: Leio muito romances e também jornais.</p> <p>Sonhos: Meu maior sonho é ser estável financeiramente e educar bem os meus filhos.</p>
Nabel	30 anos	Gitonga	<p>Identificação: Sou Nabel, natural da província de Inhambane, solteiro e tenho 7 irmãos.</p> <p>Profissão: Sou locutor-jornalista formado na escola da Rádio Moçambique em Maputo no ano 2002. Trabalhei na Rádio Moçambique, emissor provincial de Inhambane durante 4 anos e em 2006 tive que parar de trabalhar para continuar com os meus estudos.</p> <p>Interesses: Gosto de ir à praia, escutar música e acompanhar</p>

			a actualidade nacional e internacional em forma de notícias via rádio ou televisão. Leituras: leio romances.
Neto	26 anos	Emakhuwa	Identificação: Nasci na província de Nampula e, actualmente, frequenta o 3º ano de ensino de Línguas Bantu na Universidade Eduardo Mondlane.Tenho 9 irmãos e vários amigos. Leituras: gosta de ler Audácias.
Amilcar	28 anos	Cimanyika	Eu Amilcar, venho duma família humilde, oriunda da província de Manica, distrito de Manica. O nome da família é Chairuca. Neste momento sou apenas estudante da UEM, Faculdade de Letras e Ciências Sociais. A minha família encontra-se neste momento na Açucareira de Mafambisse, distrito do Dondo na província de Sofala. O meu pai é agrónomo e a minha mãe é doméstica. Desde miúdo tive excelentes amigos, companheiros que sempre deram-me força a enfrentar os obstáculos da vida. Profissão: Tenho prestado serviços de tradução Português - ciManyika, assim como ciManyika - Portugues. Leituras: Nos momentos de lazer, gosto de ler romance (principalmente literatura africana), no entanto quando encontro-me stressado leio banda desenhada o que sempre me faz bem. Gosto também de ler tudo o que envolve a cultura geral e matérias que envolvem a minha formação académica e profissional.
Sidique	36 anos	Ciyao	Sidique, nascido aos 1 de Janeiro de 1973, no na Cabo Delgado em Moçambique. Estudante da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, a mais antiga de Moçambique, estando no terceiro ano, curso de licenciatura em ensino de Línguas Bantu. Sou falante das seguintes línguas: ciYao, kiSwahili, shiMakonde, kiMwani, ciMakwe, chinNdonde e Português. A língua ciYao é a língua materna mas no presente momento tem estudado a língua Swahili.
Mário	24 anos	Ekoti	Identificação: Mário, natural de Nampula, estudante do 4 ano de Ensino de Línguas Bantu e falante da língua Emakhuwa e Ekoti.
Victor	26 anos	Shimakonde	Identificação: Sou Victor, natural de Pemba, província de Cabo delgado. Sou o segundo filho na família dos meus pais na qual no total possui 5 irmãos, dos quais 3 irmãs e um irmão. Falo shiMakonde, minha língua materna, Português, eMakhuwa, comunico-me em Inglês, kiSwahili, kiMwani e falo

			<p>razoavelmente o Francês.</p> <p>Desde que tive consciência sobre a importância do que era estudar, alimentei o sonho de um dia poder formar-me. Assim, sou estudante do III ano de Ensino de Línguas Bantu na Universidade Eduardo Mondlane, a mais antiga e maior instituição de ensino superior do país.</p> <p>Leituras: Gosto de leitura por ter crescido no meio de pessoas informadas. Assim, actualmente leio, sobretudo, obras científicas e jornais.</p> <p>Interesses: Escuto rádio e acompanho notícias pela televisão. Nos tempos livres gosto de sair e conversar com diferentes amigos.</p>
Dário (Assistente -estagiário voluntário)	26 anos	Shimakonde	<p>Identificação: Sou solteiro e pai de um filho. Sou natural de Cabo Delgado, distrito de Mocímboa da Praia. Por ser muito extrovertido, os amigos aumentam cada vez mais.</p> <p>Profissão: A maior parte do meu tempo é dedicada ao meu trabalho.</p> <p>Interesses: Nos fins de semana, para além de estar com a minha companheira, não dispenso de ir a um barzinho e colocar o papo em dia com os amigos.</p> <p>Leituras: Sendo uma pessoa preocupada com o saber, nunca me faltam livros para ler. Na literatura moçambicana, identifiquei-me com Mia Couto. A sua forma de dizer as coisas sempre me fascinaram.</p> <p>Interesses: Não me dispenso para uma boa música, sobretudo a romântica e ao estilo tropical.</p> <p>Formação: Sou licenciado em ensino de Línguas Bantu. Adoro-as não só para ensiná-las, mas também como línguas que merecem elevada valorização em Moçambique. Os docentes que tornaram possível a minha formação na academia, incutiram em mim o amor pela linguística geral e, em particular, a das Línguas Bantu.</p>
Feliciano (Assistente -estagiário)	27 anos	Xichangana	<p>Identificação: Sou um jovem, com idade situada no intervalo de 24 a 27 anos. Nasci numa zona rural do distrito de Mandlakazi na província de Gaza, aos 20 de Dezembro.</p> <p>Formação: O meu primeiro contacto com a escola registou-se aos 7 anos e foi na minha zona de origem. Foi dura a minha inserção no ambiente escolar devido a língua, pois, a oferta da língua portuguesa era e continua reduzida. Devido a guerra civil, a família abandonou a zona e fixou-se na cidade de Maputo onde continuei com os meus estudos do segundo ciclo primário, básico e médio. Ingressei na UEM para frequentar o</p>

			<p>curso de Ensino de Línguas Bantu.</p> <p>Profissão: Actualmente sou assistente-estagiário na cadeira de Metodologias de Educação Bilingue.</p> <p>Interesses: Sou um jovem que gosto de aprender, compartilhar e adquirir experiências com outras pessoas, amigável e adepto de ambientes de PAZ. Pratico desporto em particular futebol.</p> <p>Sonhos: A minha expectativa futura é progredir na área de estudos sobre a investigação dos fenómenos educacionais.</p>
Ngelemba (Assistente-estagiário)	24 anos	Cicopi	<p>Sou Ngelemba, 24 anos, sou alto, cor castanha, olhos pretos e solteiro. Vivo na cidade de Maputo há quatro anos. A minha presença nesta cidade deve-se aos estudos. A minha família encontra-se na cidade de Inhambane e no localidade de Mahalamba, distrito de Inharrime.</p> <p>Profissão: Para além de estudar, e ser monitor, trabalho como vendedor <i>free-lacing</i> há 1 ano. Este constitui hoje uma das minhas grandes actividades que sustentam os custos dos meus estudos.</p> <p>Tenho poucos amigos devido a minha pouca presença nos pequenos e grandes momentos de lazer, diversão entre outros. Todavia, tenho muitos conhecidos nesta cidade.</p> <p>Leituras: Na maior parte do tempo dedico-me à leitura de jornais, sobretudo o “Verdade” e o “Notícias”.</p>

Foram também participantes da pesquisa dois assistentes-estagiários da UEM que serão assim designados no presente trabalho, que actuavam como meus assistentes na leccionação das disciplinas e em demais actividades relacionadas com a pesquisa. No meio do 1º semestre de 2008 juntou-se ao grupo dos assistentes mais um assistente-estagiário das disciplinas de Linguística Descritiva das Línguas Bantu e Língua Bantu (Emakhuwa), a título voluntário e por sua iniciativa, cuja participação revelou-se útil a todos.⁴⁵

Uma participação que foi extremamente importante, principalmente com a tecnologia e o incentivo aos alunos, foi de uma doutoranda brasileira que nesse período exercia a função de monitora do Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (Cefiel). O Cefiel, parte da “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica” do

⁴⁵ Os perfis dos assistentes-estagiários aparecem nas três últimas posições no quadro dos perfis individuais, acima.

MEC do governo brasileiro, localizado na UNICAMP e ligado ao Instituto de Ciências da Linguagem, foi criado em 2004 com o objectivo de dar suporte à formação continuada de professores na área da Linguagem que inclui a Língua Materna, Língua Estrangeira e Línguas Indígenas.

No início da pesquisa contei igualmente com o apoio de uma pesquisadora do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), da Unicamp, para a implantação do ambiente virtual TelEduc, um *software* livre, desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação em parceria com o Instituto de Computação, ambos da Unicamp (Freire & Rocha, 2002). Como afirmam Freire e Rocha (2002) e Rocha (2002), o TelEduc é um ambiente de educação à distância pelo qual se realizam cursos através da internet, considerado como participativo e de fácil utilização por seus usuários, mesmo os que têm pouca familiaridade com o computador.

Destarte, metodologicamente, a demanda a que me refiro implicou a opção por uma linha de pesquisa em que o pesquisador não é neutro e tão pouco onisciente, no sentido em que a sua preocupação deverá ter em conta a perspectiva em como os factos são narrados a partir da visão e acções dos sujeitos, como dizem EMERSON et. al. (1995, p. 53). Na mesma linha, Booth et. al. (2000, p. 17) afirmam que, “uma vez que pesquisa é uma actividade social, praticá-la significa desempenhar um papel social.” E o primeiro passo foi compreender o meu papel nesta pesquisa. Assim, posiciono-me como participante pelo facto de que sou parte integrante da mesma, como professora dos alunos e docente responsável pelas disciplinas amplamente referenciadas, bem como pelo posicionamento émico que adopto. Devo referir que fiz o curso de monitora do Cefiel com especialização no TelEduc.

2.2.4 Atribuições dos participantes envolvidos no estudo

A cada participante da pesquisa em geral, e no ambiente TelEduc, em particular, cabiam determinadas tarefas, abaixo descritas:

A coordenação

Além da minha função como pesquisadora e professora da disciplina de DELBMEB a coordenação era também da minha responsabilidade, cabendo-me a gestão geral das actividades, a preparação e o lançamento das agendas, a moderação os Fóruns de Discussão em Português, a avaliação do desempenho dos alunos, o acompanhamento do trabalho dos assistentes-estagiários enquanto monitores do TelEduc, e responder por alguns problemas da esfera da administração do ambiente.

A monitoria

Foi assegurada pelos assistentes-estagiários da UEM e pela monitora da UNICAMP a quem cabia monitorar, acompanhar e dinamizar a participação dos alunos, preparar algumas actividades da agenda por lançar, moderar os Fóruns de Discussão em línguas Bantu e em Português e avaliar o desempenho dos alunos. A monitora da UNICAMP participava no ambiente através de resolução de problemas técnicos informáticos, acompanhamento do decurso das Agendas e participação nos Fóruns de Discussão em Português.

Os alunos

Aos alunos cabia-lhes participar activamente em todas as Agendas lançadas, isto é, deviam responder as actividades da Agenda, interagir nos Fóruns de Discussão em grupos linguísticos de línguas Bantu, nos Fóruns de Discussão em Português, anexar os relatórios, os diários reflexivos e as sequências didácticas nos seus portfólios bem como resolver os exercícios e outras tarefas.

2.3 O Cenário Criado para a Pesquisa

No meu projecto de pesquisa inicial delineado em 2006 logo após a conclusão do Mestrado, eu me propunha a investigar a formação de formadores locais de educação bilingue que actuavam nos locais onde realizara a pesquisa de Mestrado e com os quais já trabalho desde 2000 na formação de professores de

educação bilingue, em exercício. O projecto surgira, portanto, na esteira de uma das implicações/recomendações do Mestrado e seria desenvolvido em modalidade semi-presencial, sendo que já tinha iniciado os contactos para a sua efectivação.

A razão da escolha da modalidade semi-presencial justificava-se na perspectiva da formação contínua dos formadores locais com o devido acompanhamento e monitoramento de forma consistente, que este tipo de cursos necessitam para manter o nível de qualidade desejável, de modo a que esses profissionais se tornassem autónomos e, a médio prazo, os multiplicadores de um modelo de formação continuada semi-presencial.

No entanto, tive que abandonar, temporariamente, este projecto por razões alheias à minha vontade e redireccionar a pesquisa para a formação inicial, o que implicou a elaboração de outro projecto que desembocou no presente estudo.

Assim, na preparação para a nova pesquisa comecei por: **a)** re-elaborar o Fascículo para adequá-lo à nova pesquisa, **c)** estabelecer o contacto, em termos de pesquisa, nos IFPs onde se realizaria o estágio pedagógico em 2009, **d)** elaborar o projecto de solicitação do uso do ambiente virtual TelEduc ao Instituto de Computação e do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) da Unicamp e, **e)** elaborar os instrumentos para a geração dos registos.

O Fascículo desenvolvia os seguintes temas, distribuídos em unidades didácticas de modo a se adequar ao plano de estudos das disciplinas de “Didáctica de Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação bilingue” e “Estágio” de acordo com as normas na Faculdade de Letras e Ciências Sociais.

2.3.1 Tópicos focalizados no Fascículo

- Conceitos de bilinguismo e educação bilingue
- Alguns elementos sobre o contexto sociolinguístico africano e moçambicano
- Conceitos básicos de direitos e políticas linguísticos em sociedades multilingues e multiculturais
- Conceitos básicos sobre modelos de educação bilingue
- Conceitos básicos sobre língua/linguagem, cultura, identidade e diferença

- Conceitos básicos sobre letramento/literacia/ e e-letramento/ e-literacia
- Competência linguístico-comunicativa
- Métodos de ensino de língua
- Pedagogia crítica
- Metodologias de educação bilingue
- Práticas pedagógicas⁴⁶

As aulas presenciais aconteciam três vezes por semana, duas regulares de acordo com o horário da turma feito pela Faculdade e uma extra, combinada com os alunos. A necessidade de uma aula extra de três horas de tempo, às vezes quatro, foi inicialmente sugerida por mim. No início alguns alunos estavam relutantes, mas no decorrer das aulas, eles próprios colocaram a necessidade de mais um encontro presencial, aos sábados, das 8:00h às 11:30h.

Assim, tinham quatro aulas presenciais semanais, distribuídas da seguinte maneira: uma era usada para a discussão dos aspectos teóricos da formação, duas para a simulação de métodos de ensino de L1 e L2 e a de Sábado para a preparação de material didáctico para as aulas e para o Estágio a iniciar no 1º Semestre de 2009; e debates de alguns temas abordados no TelEduc. Os assistentes-estagiários trabalharam cerca de um mês e meio sem o meu acompanhamento presencial e foram bem sucedidos, de acordo com uma avaliação feita pelos alunos.

2.3.2 A Plataforma TelEduc na UEM

O acesso ao TelEduc foi efectuado através da apresentação de um projecto solicitando a abertura deste ambiente na UEM em Moçambique, no contexto da pesquisa de doutorado. Com a aceitação do projecto procedeu-se à minha inscrição como coordenadora. A entrada dos alunos neste ambiente deu-se em três encontros presenciais.

No primeiro fiz um levantamento sobre o que os alunos sabiam sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Assim, o passo seguinte foi criar os endereços electrónicos com a ajuda dos colegas que já possuíam alguma

⁴⁶ As práticas pedagógicas incluem a planificação de aulas e elaboração de material didáctico.

cultura virtual e também dos assistentes-estagiários moçambicanos, ao mesmo tempo em que se iniciava o processo de inscrição de todos os participantes no TelEduc.

Assim, foram inscritos os alunos, os assistentes-estagiários e ainda dois docentes da Secção de Línguas Bantu que teriam como função principal apoiar nas actividades do TelEduc relacionadas com as línguas Bantu. Contudo, estes docentes acabaram por não participar no curso alegando diversos motivos, pelo que foram desvinculados do ambiente.

O segundo encontro presencial foi para a introdução e familiarização com o ambiente em geral, o conjunto total de funcionalidades oferecidas pelo TelEduc, e mais especificamente, na visão do aluno (designação do ambiente), nas várias ferramentas, síncronas ou assíncronas observáveis na figura a seguir:

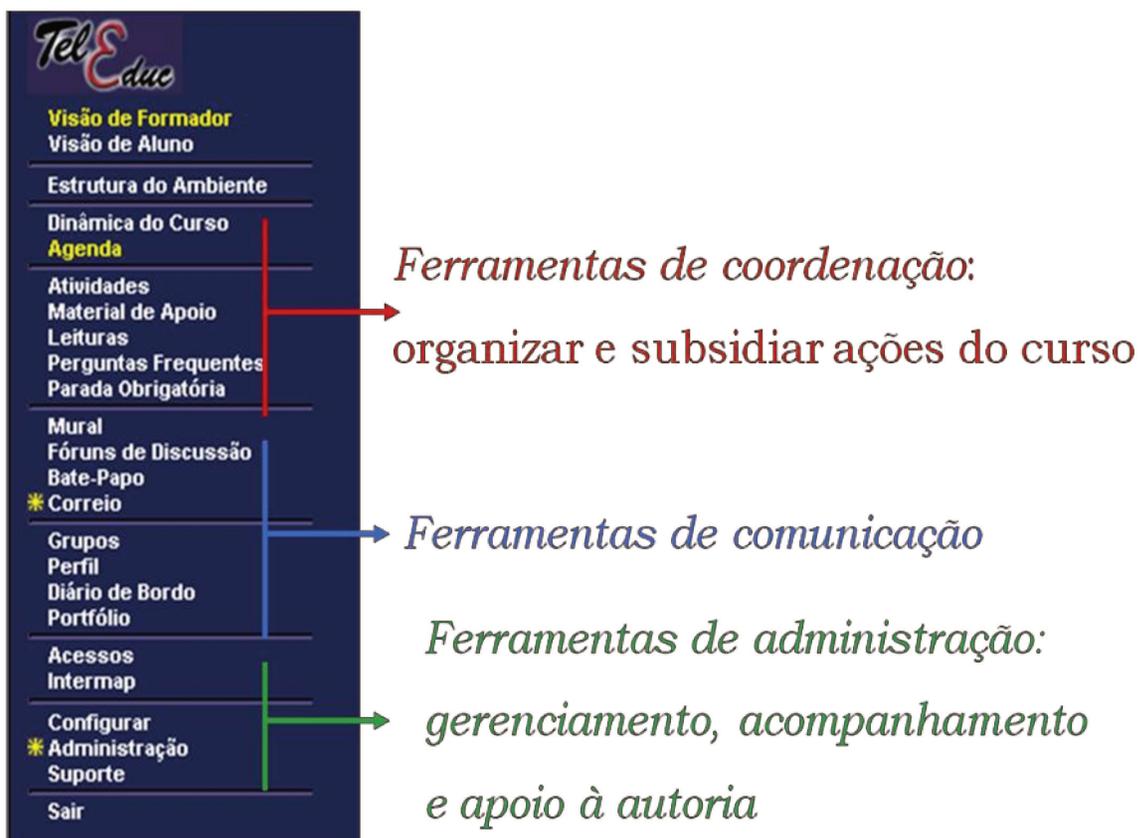


Figura 8: Estrutura do ambiente TelEduc
Fonte: Freire & Rocha, 2002.

No segundo encontro os alunos tiveram a sua primeira entrada no TelEduc fazendo os perfis individuais com o apoio dos assistentes-estagiários, da monitora do Cefiel e meu. Nesta fase usei o Fascículo sobre o letramento/literacia Digital produzido no contexto do Cefiel. Os primeiros acessos ao ambiente foram acompanhados directamente por mim no Laboratório do CROBOL⁴⁷ do Centro de Estudos Africanos (CEA) da UEM, que possui um número de computadores que os alunos podiam acessar em dois grupos. A maior parte dos trabalhos em grupos de língua eram efectuados neste laboratório.

Apesar de os alunos se mostrarem um pouco apreensivos com o ambiente que eles consideraram, no início, complexo, pode-se dizer que foi um encantamento geral.

O terceiro encontro presencial foi para tirar as dúvidas que tinham tido ao acessar o ambiente pela primeira vez. Obviamente que nesta fase era ainda cedo para terem muitas dúvidas e as que surgiram estavam mais relacionadas com a questão do acesso aos computadores e não tanto à própria tecnologia demandada pelo TelEduc, enquanto que tal.

2.3.3 Ferramentas mais usadas em Ambiente Virtual no Contexto da pesquisa

O ambiente TelEduc aparece para os usuários com 10 ferramentas (vide figura 8) que podem ser vistas no menu à esquerda, – *Dinâmica do curso, Agenda, Avaliações, Atividades, Material de apoio, Leituras, Perguntas Frequentes, Parada Obrigatória, Mural e Fóruns de Discussão, Bate-papo, Correio, Perfil, Diário de bordo, Portfolio*. Destas, as mais usadas durante a pesquisa foram: *Agenda, Avaliações, Atividades, Material de apoio, Fóruns de Discussão, Correio, Perfil, Diário de bordo, Portfolio*. Esporadicamente alguns alunos usavam o *Mural*. O *Diário de bordo*, por exemplo, transformou-se em

⁴⁷ CROBOL: Laboratório de Línguas Trans-fronteiriças (Cross Border Languages).

Semanário de Bordo. Cabe salientar que de todas as ferramentas citadas, as preferidas pelos alunos foram os *Fóruns de Discussão*, o *Portfolio* e o *Correio*.

Nos momentos iniciais do uso do TelEduc em que tentei aplicar a minha experiência do uso do ambiente enquanto cursista do Curso de Monitores do Cefiel, logo percebi que a mesma não se aplicava ao contexto da formação dos actuais alunos e que era necessário resignificar essa experiência e adequá-la à nova realidade. Isso implicava rever o uso de algumas ferramentas, como por exemplo, o *Diário de Bordo*, que virou *Semanário de Bordo* porque os alunos não tinham como acessar a internet diariamente.

Conforme considera Menezes de Sousa (2007, p.14), a não-tradução da tecnologia resulta em insucesso, que por sua vez, é interpretado como incapacidade dos usuários, comparados aos utentes de onde originam as tecnologias. E nessa tradução, “Não se trata de mudar apenas o suporte de comunicação; muda-se a *relação entre as pessoas* e, conseqüentemente nos contextos educacionais, *a relação das pessoas com o conhecimento* (FREIRE & ROCHA, 2002 p. 7).

2.3.4 Organização e duração das Agendas do ambiente virtual

O ambiente TelEduc foi administrado, gerido e organizado em 10 Agendas cuja duração variava entre 7 a 10 dias, tendo havido, por questões não previstas, a extensão de não mais de 3 dias. Segundo as regra estabelecidas entre todos os participantes, todas as agendas eram cronologicamente lançadas às Quartas-feiras⁴⁸ e encerradas ou aos Domingos ou às Quartas-feiras. As Agendas foram subdivididas em dois módulos (I módulo decorreu no ano 2008 e o II módulo no ano 2009).

⁴⁸ No Português de Moçambique os meses e os dias de semana escrevem-se com letra maiúscula.

As Agendas abordavam temas relacionados com o do plano de estudos da disciplina DELBMEB, e posteriormente, da disciplina de Estágio destacando-se:

AGENDAS	TEMAS
1.	O contexto sociolinguístico moçambicano; o e-letramento/e-literacia
2.	Bilinguismo e educação bilingue; cultura, identidade e diferença via educação
3.	Competência linguístico-comunicativa
4.	Letramento/literacia e planificação de aulas
5.	Práticas Pedagógicas: O professor reflexivo
6.	Diversidade etnolinguística e cultural na sala de aula
7.	A educação bilingue e a diversidade e diferença na sala de aula
8.	Educação bilingue e letramento/literacia
9.	Métodos de ensino de L1, L2
10.	Métodos de ensino bilingues: transição

Quadro IV: Temas abordados nas Agendas Virtuais

Segue-se uma exemplificação de interface realizada através da Agenda 2.

Agenda 2 – Bilinguismo e educação bilingue, cultura, identidade e diferença via educação

Olá a todos!

Hoje, dia 03 /11/2008 iniciamos a **Agenda 2** do nosso curso.

Os temas da semana são: a) Alguns conceitos sobre o bilinguismo individual e social e b) Alguns conceitos sobre a cultura e identidade via educação. Nesta semana farão, em grupo, a tradução de um texto em línguas moçambicanas de trabalho para o Português.

Na tabela abaixo, estão à disposição os passos das actividades propostas para esta semana.

	O que fazer?	Onde?	Como?	Quando?
	Abrir os arquivos com as leituras propostas	Leituras Textos 1, 2, 4 e 6 Material de apoio Textos 3, 5 e 6	Abra os arquivos e salve-os em seu computador. Clique nos <i>links</i> para abrir os sites.	Até terça – dia 4 de Novembro
	Fazer <i>download</i> do arquivo da actividade	Actividades	Abra os arquivos e salve-os em seu computador. Leia e resolva os exercícios propostos e responda.	Até sexta – dia 9 de Novembro
	Entrega da resolução da Actividade proposta	Portfólio Individual	Acesse seu Portfólio individual e anexe o arquivo com a resposta. Valor: 0 a 5 pontos	Até dia 10 de Novembro, às 18h
	Participação no Fórum de Discussão sobre os temas da semana	Fórum de Discussão Ver questões colocadas no Fórum de Discussão em Português	Acesse o Fórum com frequência para escrever suas dúvidas, comentários, sugestões e contribuições sobre a discussão. Valor: 0 a 5 pontos	Ao longo da semana
	Faça as leituras indicadas para nortear a escrita de suas experiências e reflexões relativamente às actividades propostas nesta Agenda.	Diário de Bordo	Fale sobre as principais dificuldades encontradas, dúvidas e reflexões durante a realização das actividades. Valor: 0 a 5 pontos	Ao longo da semana

Figura 9: Interface da Agenda 2

Do ponto de vista de metodologia de trabalho pedagógico, os temas do plano de estudos eram regra geral, abordados e discutidos tanto presencial, quanto virtualmente, enquanto conceitos, umas vezes iniciando-se nas aulas presenciais e continuando no TelEduc, outras o contrário. Cabe ressaltar que a partir de alguns temas surgiram subtemas sugeridos pelos alunos para serem discutidos no TelEduc, como foi o caso da 'Unidade Nacional', 'Políticas Linguísticas', 'O professor reflexivo' 'Avaliação pedagógica', entre outros.

Na disciplina de Estágio e na fase do estágio pedagógico nos IFPs as Agendas continham materiais de leitura para reforçar as práticas no estágio. Os Fóruns de Discussão em línguas Bantu eram feitos em grupos de línguas linguisticamente inteligíveis e abordavam vários conceitos. Consequentemente, o letramento/literacia digital dos alunos desenvolvia-se, bem como a sua habilidade de leitura e escrita nas suas línguas Bantu de especialização e no Português.

3. DESLINDANDO O CAMPO TEÓRICO DA PESQUISA: INCURSÕES NOS POSICIONAMENTOS, BILINGUISTO, EDUCAÇÃO BILINGUE, CULTURA, IDENTIDADE, DIFERENÇA, LETRAMENTO/LITERACIA E E-LETRAMENTO/E-LITERACIA

O contexto de pesquisa no qual opero é caracterizado por um intenso e complexo trânsito linguístico, étnico e cultural entre o local e o global, sustentado em teorias e conceitos da modernidade e ocidentais veiculados nos currículos de ensino e de formação, em Moçambique. Tratando-se de uma pesquisa enredada em contextos minoritarizados e em políticas linguísticas e educacionais que colocam esses contextos nas margens (CAVALCANTI, 2009, 2010, 2011; MAHER 2007, 2008, 2011), afigura-se trazer, também, um arcabouço teórico com vieses problematizadores numa perspectiva da Linguística Aplicada (LA) INdisciplinar de acordo com MOITA LOPES (2006) e transgressiva, como aborda PENNYCOOK (2006).

Relativamente aos avanços sobre a Linguística Aplicada, Moita Lopes (1990, p.16) considera que o seu percurso de pesquisa pode ser caracterizado como sendo de natureza aplicada em ciências sociais, que focaliza a linguagem do ponto de vista processual, é de natureza interdisciplinar e mediadora, envolvendo formulação teórica e usando métodos de investigação de base interpretativa.

Se por um lado a LA interdisciplinar tem a ver com movimento, fluidez e mudança em que esta ainda buscava aportes teóricos em outras disciplinas, a partir de 2004 os estudiosos desta área vão mais além trazendo o conceito de LA transgressiva, como um campo das ciências da linguagem que gera teoria própria, atravessando fronteiras disciplinares e/ou transgredindo-as se isso se afigurasse necessário (Rajagopalan, 2004; Pennycook, 2006). Esta nova abordagem da LA é vista como um amadurecimento da mesma e já não se explica somente em termos de uma disciplina fixa e mesmo interdisciplinar. No dizer de Pennycook (2006),

A teoria transgressiva assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente

entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não devia ser feito. Almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que o por que atravessa (PENNYCOOK, op. cit., 82).

Numa perspectiva que considera como LA INdisciplinar Moita Lopes (2006) assinala a preocupação e a necessidade de uma virada no fazer ciência que não seja por epistemologias ocidentalistas como uma abordagem necessária para os campos de pesquisa situados nas margens. Esse tipo de pesquisa teria em conta as vozes dos sujeitos, assim como outras epistemes que não as determinadas pelos eixos do saber ocidental.

A crítica à episteme ocidentalista pode ser traduzida na preocupação [...] Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas [...] no dia- a dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista moderna (MOITA LOPES, op. cit., p. 87).

No que se refere à presente pesquisa, olhando para o caso de Moçambique com a imensa diversidade etnolinguística e sociocultural em que a maioria da população é rural, como já referi neste texto, e, ainda assim, o país é ainda maioritariamente orientado por epistemes ocidentais, torna-se necessária uma virada no fazer pesquisa e ciência e nas próprias concepções teórico-metodológicas desses fazeres, construindo outras formas de fazer pesquisa. Não se trata de rejeitar as que já estão postas, mas sim de resignificar os contextos de pesquisa com base nas suas especificidades. Neste sentido, uma forma de tornar possível este intento poderá ser pela via transgressiva (Pennycook, 2006) ou INdisciplinar (Moita Lopes, 2006) no sentido de olhar e ir além do epistemologicamente e politicamente “permitido”, sobretudo, se o meu objectivo a longo prazo é contribuir para a formação de professores e formadores reflexivos.

Assim, pesquisa a que me propus cabe, igualmente, numa visão de estudos culturais e poscoloniais. Com base no pressuposto de que este é um lugar apropriado para uma abordagem crítica, não essencialista, os participantes

são vistos como sujeitos com algo a dizer a partir do seu lócus de enunciação, onde segundo Menezes de Sousa (2004), o significado é construído e o leitor e o autor são posicionados. Conforme aponta Cavalcanti (2006, p. 250), mostrando uma via de problematização permanente da perspectiva poscolonial:

Em longo prazo, é necessário ir além do que se faz em etnografia, ou seja, levar em conta o ponto de vista dos atores (participantes) da pesquisa. É preciso que as vozes das minorias sejam ouvidas, é preciso que as pesquisas sejam feitas por eles, que a voz venha deles, que a pesquisa seja feita de “dentro”.

Teoricamente, a questão poscolonial é colocada por Bhabha (1994) como uma análise desconstrucionista regulada por uma semiologia poscolonial embasada na resignificação das posições do sujeito em relação aos conceitos *como* linguagem, ideologia, geopolítica, raça, gênero, orientação sexual, de entre outras (BHABHA, 1994, p. 23).

Com efeito, trata-se de espaços intersticiais em que os sujeitos podem subverter a ordem imposta pelas relações coloniais e hegemônicas como apontam Sousa Santos (2004), Spivak (2010), de entre outros autores. De acordo com Bhabha (1994),

É significativo que as capacidades produtivas desse espaço intersticial tenham proveniência colonial ou pós-colonial. Isso porque a disposição de descer àquele território estrangeiro pode revelar que o reconhecimento teórico do espaço-cisão da enunciação é capaz de abrir o caminho à conceptualização de uma cultura internacional, baseada não no exotismo do multiculturalismo ou na diversidade de culturas, mas na inscrição e articulação do hibridismo da cultura e histórico do mundo poscolonial tomado como lugar paradigmático de partida. (BHABHA, op.cit., p. 62)

Reforçando esse conceito de hibridismo, Menezes de Souza (2007) referindo-se à heterogeneidade do sujeito ressalta que o mesmo,

[...] passa a ser visto como *híbrido* já em sua formação, em sua *origem*. Assim, o hibridismo não é um mero *efeito* ou *conseqüência* do contato entre elementos puros num contexto de heterogeneidades estanques, mas *performatiza* o processo formador conflitante constante, dinâmico e incessante de linguagens, identidades, culturas, ideologias e tecnologias

em contato, entrecruzamentos, travessias e contaminações mútuas (MENEZES DE SOUZA, op.cit., p. 11).

As citações acima levam-nos ao conceito de tradução cultural em relação ao qual deveríamos lembrar que é o “inter” - o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar, que carrega o fardo do significado da cultura. E, ao explorar esse espaço intersticial, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos, traduzindo-nos culturalmente.

Continuando, o autor reivindica que o Terceiro Espaço ou Espaço Intersticial constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo, (BHABHA, op.cit. p. 68).

Quanto à questão poscolonial no contexto africano⁴⁹, Appiah (1997 p. 217) diz que:

Se há uma lição a tirar no formato amplo dessa circulação de culturas, [...] é que todos já estamos contaminados uns pelos outros, que já não existe uma cultura africana pura, plenamente autóctone, à espera do resgate por nossos artistas. E há em sentido claro, em alguns textos pós-coloniais, de que a postulação de uma África unitária, em contraste com um Ocidente monolítico – o binarismo do Eu e do Outro – é a última das pedras de toque dos modernizadores, da qual devemos aprender a prescindir.

Ainda relacionado com as discussões sobre o poscolonialismo, autores como Loomba (1998) e Barbosa (2011) advertem que este não pode ser discutido fora do escopo do colonialismo e do imperialismo. Como refere Loomba (op.cit., p. 12), o colonialismo não é um sistema que acontece apenas fora de um país ou de um povo, não é apenas algo que opera com cumplicidades internas e externas, mas uma versão do mesmo pode ser duplicado a partir de dentro. Assim que Barbosa (2011, p. 4) lembra que “debater o neocolonialismo é uma questão atual.

⁴⁹ Vale lembrar que Moçambique tornou-se independente de Portugal em 1975. Vide o “Preâmbulo para o entendimento da pesquisa” neste texto.

Isso porque ele se dá aqui e agora.” Nesse caso, a função de uma via teórica comprometida sugere que é mais vantajoso perspectivar o poscolonialismo não como vindo literalmente após o colonialismo o que significaria o seu desaparecimento, mas de forma mais flexível como a contestação da dominação colonial e dos legados do colonialismo.

3.1 Posicionamento interaccional

Como já foi referenciado no presente trabalho, a análise dos dados da pesquisa focaliza as interações desenvolvidas pelos participantes principalmente entre os alunos e, em menor amplitude, entre estes e os formadores, objectivando inferir os seus posicionamentos. Assim, trago alguns conceitos teóricos que sustentam a análise, em coerência com o embasamento dialógico e discursivo subjacente ao trabalho. Nesse embasamento alinho-me, principalmente, com Moita Lopes (2009) e Wortham (2001) no que se refere aos conceitos sobre o posicionamento discursivo interaccional e com Borba (2011) e Moita Lopes (2009) no que concerne aos posicionamentos ideologicamente marcados.

De entre as várias vertentes teóricas sobre o posicionamento optei pela linha do posicionamento interaccional em que os significados e as experiências são criados e entendidos nos contextos culturais e relacionais em que ocorrem e nos quais os sujeitos desempenham um papel central na produção dos significados dessas experiências (WORTHAM, 2001, p. xii). Em estudos sobre o posicionamento interaccional o autor mostra como o narrador e a audiência podem se posicionar e até se reposicionar interaccionalmente através de contagem de histórias à medida que esta acontece.

A inferição dos posicionamentos foi realizada com base em pistas linguísticas segundo Wortham (2001, p. 70). O autor identifica cinco pistas que os sujeitos utilizam para mostrarem os seus posicionamentos em eventos interaccionais de que participam, nomeadamente: descritor metrapragmático, referência e predicação, índice avaliativo, citação, e modalizador epistémico. Além destes há outras pistas supralinguísticas que também se levaram em conta na

análise dos posicionamentos, tais como, o contexto situacional e relacional em que decorriam as interações.

Uma análise preliminar dos dados indicava que os alunos adoptavam posicionamentos ideologicamente marcados como linguísticos, étnicos e/ou culturais. Esses posicionamentos foram assim designados pela pesquisadora porque os enunciados discursivos produzidos pelos alunos através da identificação de índices linguísticos ou supralinguísticos indiciavam (termo usado conforme Wortham, 2001) actos discursivos eivados de aspectos linguísticos, étnicos e culturais imbuídos de uma carga ideológica, decorrente da realidade social e cultural da vivência dos participantes. Destarte, o termo “marcado” é usado, nesta tese, para descrever os tipos de posicionamentos ideológicos.

Devo ressaltar que as três categorias de análise acima apresentadas não são estanques, podendo durante a análise se interpenetrarem, pois são uma opção metodológica para organizá-la em eventos interaccionais que mostrem os posicionamentos dos alunos.

Gostaria de ressaltar que, no contexto da pesquisa estou tomando como eventos interaccionais os enunciados orais ou escritos produzidos pelos participantes que adquirem significado na relação entre o narrador e sua audiência. Do mesmo modo estou considerando como evento interaccional não só as interações presenciais, mas também, as que ocorrem virtualmente, como por exemplo, nos Fóruns de Discussão virtuais, onde focalizo a análise, e ainda, as que ocorrem por meio escrito, como é o caso dos relatórios e os diários dos alunos. Por outras palavras, entendo que está sempre acontecendo uma interação dialógica mesmo que não seja presencial.

Assim, os enunciados vão-se compondo em eventos interaccionais maiores nos quais os sujeitos firmam os seus posicionamentos ou se reposicionam conforme o evento interaccional vai se constituindo, de acordo com as relações dialógicas em construção. Percebo relações dialógicas no conceito bakhtiniano segundo o qual, a palavra está sempre impregnada de um sentido ideológico e vivencial e que a enunciação só se torna efectiva entre os

interlocutores, daí que se considera que um acto de fala é social e não individual (Bakhtin – Volochínov, 1988, p. 132). Com base na premissa em como as interacções discursivas se constroem socialmente, Moita Lopes (2009) aponta que:

No evento narrativo, os participantes (contadores e ouvintes) estão construindo a vida social e uns aos outros de modos específicos, que são definidos pelo que os participantes decidem focalizar, pelos posicionamentos que escolhem ocupar e pelo modo como os interlocutores se relacionam com eles na performance (MOITA LOPES, op.cit., p. 135).

Com efeito, o autor privilegia uma abordagem interaccional que leva em conta os contextos sociais em que ocorrem as interacções produzindo significações das mesmas. Cabe ressaltar, no entanto, a diferença entre a abordagem dialógica e o construcionismo social crítico. De acordo com a abordagem dialógica o significado que a experiência tem para as pessoas só pode ser compreendido se elas são consideradas no seu meio social, enquanto o construcionismo social crítico tem evidenciado a pertinência da abordagem relacional para as ciências humanas (WORTHAM, 2001, p. xii).

Em estudos sobre a interacção face a face, Erickson e Shultz (2002, p. 217) afirmam que os interlocutores regulam as suas acções de acordo com o contexto que se caracteriza por ser dinâmico, pois fazem parte dele não só o ambiente físico, como também os intervenientes e o que estão a fazer nesse momento. Ainda de acordo com estes estudiosos os ambientes interaccionistas surgem dentro de um universo cronológico e podem mudar de momento a momento e, em cada mudança de contexto, a relação entre os participantes é redistribuída, produzindo diversas configurações da acção conjunta, ou seja, consolidando posicionamentos ou produzindo-se outros.

No contexto das teorias sobre o posicionamento, Davies e Harré (1999, p. 32) defendem a ideia de que o conceito de posicionamento, pelo seu dinamismo, facilita o pensamento para uma análise social linguisticamente orientada, em particular, para chamar a atenção sobre os aspectos dinâmicos das

interacções, em contraste com o uso do termo papel que destaca o lado estático, formal e os aspectos ritualísticos da linguagem. Neste contexto, os autores privilegiam a inter-relação produtiva entre "posição" e "força ilocucionária" [grifos dos autores], sendo que o significado social dos pronunciamentos depende do posicionamento dos interlocutores que são, em si, um produto da força social em que ocorre a interacção (DAVIES e HARRÉ, 1999, p. 34).

A ideia de que o posicionamento é um conceito mais dinâmico é reforçada por Langenhove & Harré (1999, p. 14) ao referirem que o mesmo é uma alternativa mais adequada ao conceito estático de papel, isto é, falar de posições em vez de papéis enquadra-se melhor nas idéias sobre a ontologia dos fenómenos sociais.

Assim, considera-se que as posições são determinadas em função de outra pessoa e o posicionamento entende-se “como a construção discursiva de histórias individuais que tornam as acções de uma pessoa inteligíveis e relativamente determinadas como actos sociais nos quais os intervenientes da conversa têm um local específico.” (LANGENHOVE & HARRÉ, 1999, p. 16). Os autores ressaltam que, do seu ponto de vista, tudo no universo humano é indeterminado, o que significa que as posições podem mudar, são fluídas e são usadas de forma indeterminada pelas pessoas para lidarem com situações que se lhes deparam no dia a dia.

Continuando Wortham (2001, p. 9) argumenta ainda que qualquer narrativa autobiográfica envolve uma duplicação de posicionamentos do falante em que este possui pelo menos um posicionamento no conteúdo representado na história e adopta outro na interacção entre ele e a plateia.

Com efeito, a análise das interacções entre os alunos, nesta pesquisa, revela por um lado, a ocorrência da duplicação de posicionamento ao agirem, por exemplo, umas vezes como alunos e outras como professores; e, por outro lado, essa duplicação é decorrente das práticas discursivas que modulam as interacções fazendo com que os alunos se posicionem, reposicionem ou posicionem os colegas e os formadores.

Na análise das interações a teoria de posicionamentos busca conceitos em outras áreas da linguagem, como por exemplo, Langenhove & Harré (1999, p. 17) que se socorrem nos conceitos de força ilocutória e força perlocutória provenientes da teoria dos actos de fala (AUSTIN, 1961). São eles, o acto ilocutório que é constituído de uma determinada força associada a um significado e o acto perlocutório que consiste em provocar uma determinada reacção no interlocutor.

Por seu turno Wortham (2001) traz alguns conceitos da análise da conversa e etnografia da fala como as pistas de contextualização (Gumperz, 1982, 1992) ou indexação (Garfinkel e Sacks, 1970; Peirce, 1897/1955; Silverston, 1976), que podem ser linguísticas ou supralinguísticas.

A pista de contextualização é um aspecto de um pronunciamento que indica como o contexto pode ser construído. Os ouvintes primeiro atendem para (às vezes conflitantes) pistas no pronunciamento, na base do qual seleccionam os aspectos do contexto como relevantes, depois aplicam as regras (ou regularidades pressupostas) para determinar que posicionamento está acontecendo (WORTHAM 2001, p. 36).

Em teorias sobre o posicionamento interaccional um outro conceito que se afigura trazer no âmbito do meu trabalho é o de vozeamento, definido por Wortham (2001, p. 40) apoiando-se no conceito de abordagem dialógica Bakhtiniano, como um processo que invoca posições e ideologias do mundo social mais amplo. Ao se posicionarem interaccionalmente os narradores articulam suas próprias vozes e, portanto, adoptam suas próprias posições sociais, justapondo-se contra as várias vozes estabelecidas em suas narrativas, sendo que qualquer enunciado pode, potencialmente, ecoar com muitas vozes.

Num estudo sobre discursos da mídia, Moita Lopes (op. cit., p. 149), mostra como as audiências ecoam os seus discursos, bem como as estratégias da mídia para que os leitores/telespectadores ecoem esses discursos e os assumam como valores de verdade. Como argumenta o autor,

De algum modo, seria possível dizer que a sociedade, de forma oblíqua ou indireta, age sobre a mídia e não somente o contrário, como tradicionalmente temos pensado. A mídia opera com os significados que

vão provocar os efeitos discursivos nos quais seus leitores projetados específicos querem se engajar.

Seria, portanto, o caso de se dizer que há um vozeamento mútuo entre a mídia e a sua audiência. Por outro lado, Costa de Paula (2010) num estudo sobre performances de adolescentes negras⁵⁰ mostra o poder deste conceito que a autora refere como revozeamento, quando adolescentes se apropriam de práticas discursas discriminatórias usualmente reservadas a mulheres negras, revertendo-as para se posicionarem assertivamente em relação a essas práticas. Em outras palavras, neste exemplo, o revozeamento, como diz a autora, “é um ato reivindicatório da legitimação dos corpos/cabelos das mulheres negras.” (COSTA DE PAULA, 2010, p. 282).

Assim, partindo do princípio de que muitas vozes podem ser potencialmente relevantes, coloca-se a questão sobre como as pessoas sabem que tipo de posicionamento interaccional está realmente acontecendo numa determinada situação. Como resposta, Wortham (2001, p.62) traz os conceitos de mediação e emergência, argumentando que:

[...] uma abordagem mediada analisa como as pistas na narrativa estabelecem um contexto particular como relevante para a interpretação do posicionamento interaccional realizado por meio da narrativa; e uma abordagem emergente estuda como as estruturas contextuais relevantes para a interpretação da narrativa emergem ao longo da conversação, muitas vezes, se solidificando quando a própria narrativa já terminou.

Na premissa em como a mediação se refere à negociação de significados que vão emergindo no discurso e considerando que este é, de acordo com Moita Lopes (2009), ideológico, num estudo focalizando Narrativas Orais e (Trans)masculinidade⁵¹ Borba (2011, p. 200), ilustra como os posicionamentos se manifestam ideologicamente apontando no caso específico do referido estudo que, “tais posicionamentos emergem de enunciados que produzem o efeito de masculinidade”, dando sustentação ao axioma em como os discursos e os posicionamentos que emergem dos mesmos são ideológicos.

⁵⁰ O estudo foi realizado numa cidade de pequeno porte na região sudeste do Brasil.

⁵¹ Destaque do autor.

Cabe salientar que no presente trabalho o conceito de ideologia é usado de acordo com Bakhtin (1992), no sentido em que signo é ideológico, o discurso é social, sendo que as ideologias são veiculadas nas sociedades através do discurso.

Pode-se verificar que há aspectos comuns aos autores aqui abordados e outros que operam com as teorias de posicionamento, aspectos esses que evidenciam o princípio segundo o qual os posicionamentos se sustentam em relações sociais permeadas por fluidez discursiva, identitária e ideológica.

Assim, considero que teoria sobre o posicionamento, em geral, e, mais especificamente, a teoria sobre o posicionamento interaccional é a que se afigura mais adequada para analisar as interações desenvolvidas pelos participantes da pesquisa. Existe, com efeito, uma ligação entre este conceito de posicionamento e o escopo teórico de linguagem que uso no contexto da pesquisa, designadamente, o princípio dialógico e discursivo da linguagem, os estudos culturais e a perspectiva poscolonial, a questão das identidades fluidas, não essencialistas porque,

[...] o posicionamento que constitui parcialmente o eu depende do contexto social que muda ao longo do tempo, e do contra-posicionamento imprevisível dos outros, o eu é um curso heterogêneo em constante construção (WORTHAM, 2001 p. 12).

Nesta secção abordei o conceito de posicionamento que sustenta a análise de dados. Nas secções seguintes trago outros conceitos teóricos que serão combinados aos posicionamentos, designadamente: *o bilinguismo e educação bilingue; políticas e direitos linguísticos; cultura, identidade e diferença*, e, ainda, sobre o *letramento/literacia* e o *e-letramento/e-literacia*, no sentido em que foi sobre esses conceitos que os alunos foram construindo os seus posicionamentos. Com efeito, os mesmos foram vistos numa perspectiva problematizadora e mostram, em parte, os posicionamentos ideológicos dos alunos. Conforme esclarece Wortham (2001), o significado que as experiências têm para as pessoas, no caso presente, os alunos, são entendidos nos contextos

relacionais em que ocorrem. A minha opção entende-se, igualmente, pelo tipo de pesquisa a que me propus, isto é, problematizadora, questionadora, ancorada nos princípios da Linguística Aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e transgressiva (Pennycook, 2006).

3.2 A Educação bilingue e as decisões sobre políticas e direitos linguísticos

A educação bilingue assume diversos contornos de acordo com os contextos, os propósitos e as ideologias subjacentes às escolhas que se fazem. A minha revisita aos meandros teóricos sobre a educação bilingue visa problematizar as questões relativas às políticas linguísticas, ideologias e construtos educacionais que envolvem este campo.

A educação bilingue é, a priori, associada ao bilinguismo que apresenta várias facetas. Uma abordagem sobre o bilinguismo sugere que este seja visto sob dois aspectos: o bilinguismo como fenómeno individual e social. Baker (1993) refere que o bilinguismo e o multilinguismo podem ser vistos como a posição do indivíduo e que uma discussão sobre o mesmo requer uma investigação sobre o monolinguismo e indivíduos bilingues. Por outro lado, a sociologia, a sociolinguística, a política, a geografia, a pedagogia apresentam outras perspectivas diferentes do fenómeno do bilinguismo. Os indivíduos podem aparecer em determinadas regiões particulares como os catalães na Espanha, podem constituir a maioria dentro de um país como os moçambicanos ou uma minoria como, por exemplo, os povos indígenas no Brasil, ou ainda, distribuídos pelo país como parece ser a situação mais corrente actualmente.

Assim, dentro de um país, o bilinguismo pode ser estudado sob vários aspectos: por exemplo, os linguistas estudam como o vocabulário dos grupos bilingues muda ou se constrói ao longo do tempo, os linguistas aplicados podem estudar modelos de desenvolvimento de programas de educação bilingue, as atitudes e posicionamentos dos sujeitos, os geógrafos podem parcelar a

densidade dos bilingues dentro do país, os planificadores da educação examinam as políticas de educação bilingues, entre outras perspectivas. Portanto, a primeira distinção é entre o bilinguismo como posição individual e como posição de grupo.⁵²

O bilinguismo é multimodal e dinâmico, implica a capacidade de usar as línguas em graus e situações diferentes e com fins diferentes. Como afirma Garcia (op.cit., p. 55) "É preciso mudar a maneira de olhar para o bilinguismo como duas línguas distintas". Esta concepção de bilinguismo conduz a uma visão igualmente dinâmica de educação bilingue concebendo-a como o desenvolvimento não unidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, promovendo a transferência de saberes entre elas e valorizando as práticas de alternância de línguas (translanguaging), como forma de construção da compreensão entre as mesmas.

Vários autores assim como a UNESCO têm-se referido insistentemente à multiplicidade linguística no mundo (Bamgbose, 1991; Grosjean, 1982; Romaine, 1995) mostrando que os contextos bilingues e multilingues são a norma e não a exceção, em todo o mundo, tanto no Norte como no Sul, por essa razão o bilinguismo e o multilinguismo, isto é, o uso de mais do que uma língua na vida diária é uma prática normal nestes contextos.

A conexão entre estas formas de bilinguismo levanta questões sobre como as atitudes dos indivíduos em relação a uma determinada língua podem influenciar a sua manutenção, substituição ou desaparecimento. E aqui entram as questões sobre políticas e direitos linguísticos.

Regra geral, o bilinguismo e a educação bilingue são associados ao contexto educacional como sendo um processo de ensino em que usa duas

⁵² De acordo com a UNESCO (2002) a diversidade linguística reflecte a existência da multiplicidade das línguas faladas no mundo, que é variavelmente estimada entre 6000 e 7000 línguas. As estimativas sugerem que pelo menos metade delas estão em perigo de desaparecer nos próximos anos. Enquanto alguns países são linguisticamente homogéneos, como a Islândia, a maioria uma riqueza da diversidade linguística, por exemplo, a Indonésia, com mais de 700 línguas, e Papua Nova Guiné, com mais de 800 línguas, sendo que a distribuição actual da diversidade linguística é desigual. Mais de 70% de todas as línguas do mundo são encontradas em apenas 20 países entre eles alguns dos mais pobres do mundo.

línguas, no sentido de língua como um objecto meramente comunicativo, com o objectivo principal de desenvolver habilidades linguísticas e comunicativas. O enfoque que se dá a cada uma das línguas envolvidas no processo dependerá, em grande medida, das políticas linguísticas subjacentes aos propósitos do programa de educação bilingue em causa.

Hornberger (2002), falando de um programa de educação bilingue da comunidade de Puno no Peru aponta que o sucesso em sala de aula não significou necessariamente o sucesso político do programa, esclarecendo que o fracasso político se deveu, em parte, à resistência de alguns membros da comunidade à implementação do Quechua como meio de ensino por razões ideológicas em grande parte relacionadas ao facto de o espanhol ser visto como a língua da educação formal e assim, do acesso à mobilidade socioeconómica e poder. De acordo com Hornberger (2002, p. 31), a menos que o contexto mais amplo da sociedade valorizasse o Quechua em pé de igualdade com o espanhol, o "fracasso político" [grifo da autora] era inevitável. Por mais que as escolas tenham implementado a educação bilingue, isso não poderia por si só neutralizar as ideologias profundas que favorecem o Espanhol. De tal maneira que a autora refere que passados cerca de vinte anos depois do seu estudo no Peru, essas ideologias ainda perduram em todas as comunidades indígenas dos Andes.

Em Moçambique as atitudes em relação ao desenvolvimento de programas de educação bilingue variam significativamente de província para província. Em Manica, por exemplo, estes programas crescem exponencialmente, apenas com os recursos locais e uma forte demanda das comunidades locais, sem uma intervenção mais específica do Ministério da Educação⁵³, ou do apoio de ONGs, ou outros tipos de organizações, ao contrário das províncias de Gaza, Niassa e Cabo Delgado que beneficiam de apoio de ONGs⁵⁴.

Os casos supracitados constituem um exemplo em como a política linguística sempre se coloca mesmo quando ela não é explícita ou estabelecida

⁵³ Em 2010 a província de Manica introduziu 75 escolas de educação bilingue, por iniciativa dos serviços distritais de educação, pela alta demanda dos pais por este tipo de programa.

⁵⁴ Vide o "Prâmbulo", neste texto, para mais informações sobre os resultados.

pelas autoridades. De acordo com McCarty (2011, p. 2), o desenvolvimento de políticas linguísticas também ocorre ao nível familiar e ao nível da ecologia linguística local, como no caso do programa do Quechua.

Com efeito, como referem Hornberger & Johnson (2011, p. 281) a abordagem sociocultural da política linguística foca como as pessoas a praticam diariamente enfatizando as agências locais a desafiar o discurso hegemónico que privilegia alguns discursos comunitários, marginalizando outros. Nesse fazer de políticas linguísticas locais, umas podem ser favoráveis à educação bilingue, como o caso de Manica e outras o contrário, como foi o caso do Quechua no Peru. Estes exemplos ilustram que há muitas nuances no que se refere às políticas linguísticas e, de certa maneira, também em relação aos direitos linguísticos das comunidades. De uma maneira ou de outra, em ambas as situações pode-se observar que há um exercício de cidadania, contrariando as políticas linguísticas *top-down*.

Como refere Hornberger (2002), cenas como as que foram descritas mostram que a ideologia de uma língua uma nação, de política e da identidade nacional, não são mais as únicas disponíveis mundialmente, acrescentando que, “políticas linguísticas multilingues que reconhecem o pluralismo étnico e linguístico como recursos para construção da nação estão cada vez mais em evidência.” (HORNBERGER, 2002 p. 28).

São vários os exemplos que mostram igualmente que as políticas *top-down* não são mais consistentes e que as políticas locais podem interferir nas decisões e intenções impostas centralmente. Em Moçambique a educação bilingue é opcional, não se impõe às comunidades locais que aceitem que o programa seja desenvolvido nas suas aldeias ou localidades, no entanto, há uma imposição implícita dos programas monolingues em Português quando estes são a única opção.

O jogo de forças envolvidas entre as políticas hegemónicas e locais é confirmado na frase de Tollefson (1995, p. 2) “O poder reside não nos indivíduos ou num grupo, mas sim dentro das relações de poder em que os esforços sobre o

poder ou ganham ou perdem.” Uma via que poderá modificar esse jogo de forças por forma a empoderar cada vez mais as comunidades locais é a busca de modelos e metáforas que reflectam abordagens multilingues, no lugar de perpetuar os ideários dos Estado-Nação. Como refere Hornberger (2002, p. 32), um desses modelos seria a continuação do bilinguismo/biliteracia e uma metáfora seria a ecologia da linguagem, ambos baseados numa visão do multilinguismo, eu acrescentaria, de políticas linguísticas plurais.

Segundo Haugen (1972), a ecologia da linguagem pode ser definida como o estudo das interacções entre qualquer língua e o seu contexto. A definição de contexto pode levar seus pensamentos antes de tudo, ao mundo referencial para que a linguagem forneça um índice. No entanto, este é o contexto não da língua, mas de seu léxico e gramática. Continuando, o autor explicita que:

O verdadeiro contexto linguístico é a sociedade que o utiliza como um de seus códigos. A linguagem existe apenas na mente de seus usuários, e ela só funciona ao se relacionar esses usuários uns aos outros e à natureza, ou seja, sua contexto social e natural. Parte de sua ecologia é, portanto, psicológica: sua interacção com a língua na mente dos falantes bi e multilingues. Outra parte da sua ecologia é sociológica: sua interacção com a sociedade que funciona como meio de comunicação. A ecologia da linguagem é determinada principalmente pelas pessoas que a aprendem, usam-na e a transmitem aos outros (HAUGEN, op.cit., p. 57).

Numa perspectiva desconstrucionista da noção de língua, Makoni & Meinhof (2006) levantam a questão de que em África a noção de língua é uma construção social, isto é, trata-se de uma invenção do mesmo modo que se inventou a categoria tempo, por exemplo. Criticando o modo ocidentalista como se estudam as questões sobre língua(gem) em África, os autores advogam que “As línguas africanas não necessariamente têm de ser padronizadas para serem ensinadas.” (MAKONI & MEINHOF, op.cit., p. 200).

Continuando, os autores sugerem que a língua de escolarização mude para se aproximar à língua usada pela família e que a consciência sociolinguística faça parte do currículo escolar, argumentando que uma estratégia deste tipo

livraria os falantes de línguas africanas da pressão para as suas línguas se aproximarem da variante-padrão.

Contudo, se uma medida desta natureza propicia, por um lado, o desenvolvimento do processo de ensino, bem como de materiais baseados em modelos locais mais próximos à realidade dos alunos, por outro lado, parece não levar em conta o contexto da maioria dos países africanos que se caracteriza por uma diversidade etnolinguística enorme que, praticamente, inviabiliza as pretensões como as propostas por Makoni & Meinhof (2006), do ponto de vista de recursos humanos, financeiros e outros.

As decisões por detrás das políticas de padronização da ortografia das línguas africanas são, regra geral, de ordem pragmática, sendo que um dos objectivos é a busca de formas sustentáveis para a produção de materiais que abranjam a maioria dos alunos falantes de diferentes variantes de uma mesma língua. Este processo é negociado e construído paulatinamente com autores representantes das diferentes variantes das línguas. Mesmo reconhecendo que esta via não capta cabalmente as nuances que envolvem a enorme heterogeneidade linguística que caracteriza o contexto moçambicano, considero que é, por enquanto, uma estratégia viável para a expansão da educação bilingue.

Relacionando as políticas linguísticas a um viés sociológico da linguagem, Bourdieu (1972) refere-se ao facto de que as políticas sobre o valor relativo das línguas não podem ser resolvidos no plano linguístico, acrescentando que: “os linguistas têm razão em dizer que todas as línguas equivalem linguisticamente; eles erram ao acreditar que elas se equivalem socialmente.” BOURDIEU (1972, p. 54). Com efeito, como diz Pennycook (1998),

[...] as visões de língua que predominam têm origem na Europa ligada a uma noção de língua intimamente ligada ao desenvolvimento da questão do estado-nação, construto político que se tornou no século XIX com o advento da industrialização e do colonialismo, criando-se um conceito de língua padronizado e do desenvolvimento de educação em massa como um meio poderoso de controlo social (PENNYCOOK 1998, p. 26).

No âmbito educacional tratava-se de padronizar o comportamento linguístico individual dos alunos, iniciando-se assim, as políticas linguísticas grafocêntricas que predominam até aos dias de hoje, mesmo que discursivamente, em meios académicos, incluindo nas universidades, se coloque cada vez mais a questão da heterogeneidade.

É nessa busca de um ensino de língua padronizado que surgem os conceitos de “bilinguismo equilibrado” e “semilinguismo” que passo a discutir a seguir.

O conceito de “bilinguismo equilibrado” é controverso porque, como refere Romaine (1989), é um ideal que é geralmente um artefacto de uma perspectiva teórica que toma como ponto de referência o monolinguismo. O mesmo se aplica a termos como ‘língua materna’, ‘língua nativa’, ‘falante nativo’, que se tornam, também, problemáticos, conforme argumentam Cavalcanti (1999, 2006, 2011), César e Cavalcanti (2007) e Maher (2007, 2011), de entre outros autores. Bilingue equilibrado seria, portanto, um indivíduo que possui “igual” fluidez em duas línguas em vários contextos. Ora, em Moçambique, em contextos de ensino em que a única oportunidade que os alunos têm de exposição à L2 é numa sala de aula entre duas a três horas por dia, é difícil se esperar que os alunos desenvolvam a L2 de acordo com as expectativas do MinEd e também da sociedade.

Maher (2007) mostra criticamente com exemplos discursivos do quotidiano o quanto o conceito de “bilinguismo equilibrado” é esvaziado do axioma do desempenho linguístico com a mesma fluidez nas línguas envolvidas nas práticas discursivo-comunicativas dos falantes, salientando que:

[...] a competência comunicativa de um sujeito bilingüe só pode ser compreendida e avaliada, de fato, tendo como referência as funções que *ambas* as línguas de seu repertório verbal tem para ele. [...] Além disso, é preciso atentar para o fato de que as competências do sujeito bilingüe não são fixas, estáveis: à medida que as exigências para cada língua mudam, a configuração do repertório do bilingüe também se modifica (MAHER, 2007, p. 74).

O cenário descrito nos parágrafos supracitados torna-se mais complexo se o repertório linguístico do falante é constituído por mais do que duas línguas, como é o caso de alunos moçambicanos quando ingressam na escola e se vê na obrigação de ser “bilingue equilibrado”, de acordo com os níveis de proficiência definidos pelo currículo para as línguas ensinadas.

Associado ao “bilinguismo equilibrado” ocorre o conceito de “semilinguismo”, normalmente relacionado ao bilinguismo substractivo e refere-se à carência de competências linguísticas numa das línguas ou de ambas as línguas envolvidas no programa de educação bilingue. Este conceito foi usado pela primeira vez por Hasengard em 1968 para se referir ao bilinguismo em termos de *handicap* linguístico. À semelhança do conceito de “bilinguismo equilibrado”, o de “semilinguismo” é também controverso tendo sofrido duras críticas, porque não considera o desenvolvimento global do aluno e o contexto de aprendizagem dos alunos.

Em contextos educacionais em que a L2, para além de ser pouco falada, na maioria das vezes, os falantes não possuem a fluência linguística que os definem como proficientes na variante de prestígio, incluindo os próprios professores, torna-se inviável caracterizar o perfil de um falante fluente em todos os saberes linguísticos e comunicativos, como é o caso de Moçambique. Em contextos deste tipo, não se pode esperar que os alunos, sobretudo os de zonas rurais, desenvolvam “plenamente” a L2.

Como aponta Garcia (2010, p. 56), mesmo sendo verdade que os alunos merecem a oportunidade de desenvolver um tipo de bilinguismo mais aplicável para as suas necessidades, assim como é importante que os professores trabalhem com os alunos no sentido de desenvolver a sua proficiência na língua do poder da sociedade onde vivem; caracterizar, no entanto, os alunos que não atingem os níveis de proficiência linguística definidos como o padrão, como ‘semilingues’ contribui para a estigmatização e vergonha linguística, muitas vezes, responsáveis pelo fracasso escolar. Segundo Lopes (2004, p. 83),

O conceito de proficiência é abstracto porque na maioria dos casos – mesmo através de auto-proclamados meios sofisticados – as melhores avaliações que se conseguem a este respeito são essencialmente julgamentos discriminatórios subjectivos. O aluno *ideal* e o professor *ideal* são ideias deste tipo e assim sendo são diferentes de todas as outras ideias.

Assim, o autor questiona se o aluno que tiver uma competência linguística e comunicativa em Português mais elevada se torna mais produtivo e se enquadra melhor nas actividades da escola. A esse respeito, Pennycook (1998, p. 31) adverte que:

[...] se ensinarmos, tendo por meta a competência comunicativa, e não explorarmos como o uso da linguagem foi historicamente construído em torno das questões de poder e de dominação, ou como, nos seus usos cotidianos, a linguagem está sempre envolvida em questões de poder, estaremos, uma vez mais, desenvolvendo uma prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder.

É, também, particularmente interessante a advertência de Romaine (op. cit., p. 254) quando refere que muitos proponentes da educação bilingue têm ligado os programas de educação bilingue de manutenção com o pluralismo cultural sem a apreciação da necessidade de investigar factores como o clima geral de tolerância da diversidade étnico/cultural na sociedade e a atitude dos grupos alvo beneficiários desses programas.

Por essa razão, no concernente ao contexto africano particularmente o moçambicano, concordo, por enquanto, e parcialmente, com Alexander (2001, p. 6) quando diz que:

Dadas as atitudes linguísticas de muitas pessoas do continente, temos de aceitar que a educação bilingue como uma estratégia de transição é a melhor maneira de negociar a trajectória, por isso sugiro [...] Para colocar o assunto o mais simples possível: temos, por um lado, que satisfazer o desejo dos pais que querem ter os seus filhos estudando numa língua europeia como o Inglês e, por outro lado, criar a base para o desenvolvimento (lexical e expansão funcional, geralmente referido como elaboração e modernização) das línguas indígenas, utilizando-as como uma série de línguas de ensino em todos os níveis da educação de uma forma sistemática e planejada. Este é o desafio em poucas palavras.

Com efeito, as comunidades precisam de estar convencidas da eficácia da educação bilingue e a garantia de que os seus filhos têm acesso à língua do poder/oficial/prestígio. Cabe ressaltar, contudo, que uma estratégia deste tipo não é incompatível com uma expansão maior destes programas, que é a minha posição em relação à educação bilingue em Moçambique.

3.3 Conceitos sobre cultura, identidade e diferença em contextos de educação bilingue

Nesta secção apresentarei alguns conceitos teóricos que sustentam os vieses por que optei para abordar as temáticas sobre *cultura, identidade e diferença*, e temáticas afins como a diversidade, o multiculturalismo e o transculturalismo, no contexto da pesquisa, na perspectiva segundo a qual, as questões sobre culturas e identidades, regra geral, estão interligadas e a elas os conceitos de identidades culturais e sociais.

Nesta pesquisa identifico-me com uma concepção de identidade alinhada em perspectivas poscoloniais entendidas como fluidas, não essencialistas, que se constroem, se desconstroem e se reconstroem, segundo as situações. Elas estão sempre em movimento, a cada mudança social há reformulações diferentes (Cuche, 1999). De um ponto de vista mais individual, Hall (1992, p. 13) refere que,

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias [...] de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

O conceito de deslocamento que aqui se descreve, também se entende em teorias poscoloniais, onde se admite que os sujeitos podem tomar posições individuais ou sociais de acordo com as “os campos sociais” [grifo da autora] no quais estão actuando, criando-se outros espaços de conflito (WOODWARD, 2009, p. 30). Isso leva-nos ao conceito de representação, também importante quando falamos sobre identidades. Segundo esta autora,

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos,

posicionando-nos como sujeitos. Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD 2009 p.17).

A ideia acima apresentada é reforçada pelas teorias poscoloniais segundo as quais os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e falar, criando-se, desse modo, um espaço intersticial marcado pela alteridade. Este é um espaço discursivo ocupado pela posição do sujeito isto é, um outro sujeito, outra cultura, outra linguagem (BHABHA, 1994; MENEZES DE SOUZA, 2004).

Bhabha (1990, p. 314) introduz os conceitos de *hibridismo* e *tradução cultural* – para melhor entender os efeitos da espacialização do tempo na transição das visões culturais, históricas e ideológicas da modernidade para a pós-modernidade e para a poscolonialidade, em relação aos quais Menezes de Souza refere que:

Nos termos do processo de hibridização e tradução cultural em seu contexto de origem, uma tecnologia é atravessada por vários saberes e valores que acabam não apenas por constituí-la em sua forma, mas também acabam por atribuir a ela determinados usos: quando essa tecnologia é transportada para outro *lugar*, social, cultural e ideologicamente constituído, essa ‘mesma’ tecnologia entrará em contato com outros valores, usos e usuários e passará provavelmente por um processo de re-contextualização e resignificação: ou seja, seu hibridismo de origem se transformará pelo processo de tradução cultural e resultará num outro produto híbrido (MENEZES DE SOUZA, 2004).

Nesse sentido, fundamento-me, igualmente, na perspectiva de que as identidades se constroem nos usos discursivos da linguagem. Este princípio é reforçado por Cucho (2002, p. 182) ao argumentar que:

A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais.

Relacionado com os usos discursivos da linguagem Hall (1996, p. 109) refere que o facto de as identidades serem construídas dentro dos discursos faz

com que precisemos de compreendê-las como estando a ser produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por iniciativas e estratégias específicas.

A propósito de espaços discursivos ocupados pela posição do sujeito, Hall (1999, p. 105) diz que falta uma teoria de prática discursiva baseada na reconceptualização do “sujeito” [grifo do autor], apontando que “[...] é preciso pensá-lo em sua nova posição – deslocada ou descentrada - no interior do paradigma.” O autor acrescenta que as questões sobre identidade e identificação afloram na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas. Na mesma perspectiva, Maher (1998) refere-se à identidade como um processo de construção discursiva:

[...] percebo identidade como sendo um construto sociohistórico por natureza e, por isso mesmo, um fenómeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação [...] a construção da identidade não é do domínio exclusivo de língua alguma, ainda que ela seja, sempre da ordem do discurso (Maher, op. cit., p.117).

A identidade como um construto discursivo, político e ideológico, de acordo com Hall (1992, 1999), Maher (1998), Silva (2009) e Woodward (2009) contraria o pressuposto de que a identidade de uma nação só se conceberia na construção de uma identidade nacional, em torno de uma língua, um conjunto de ideais políticos, ou seja, num ideário dos Estados-Nação, símbolo da modernidade. O que está realmente em jogo são os usos discursivos que os governantes fazem das questões que envolvem os simbolismos nacionais, aquilo que se considera de comunidades imaginadas (HALL, 1992).

Hall (2009) alega que a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal, originando-se um fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão.

Ora, este ideário é ainda o dominante em vários países africanos, incluindo Moçambique, quando se advoga que o Português, a única língua oficial,

no fundo é também a única língua nacional porque só com ela se pode construir uma identidade e unidade nacional. As outras vinte línguas Bantu são designadas como línguas locais ou moçambicanas, mas não são nacionais, então não podem construir uma nação, isto é, só podem ser usadas para criar um espaço de conforto para políticas linguísticas aparentemente inclusivas.

Silva (1999, p. 85) refere que as tentativas de fixar identidades, ignorando-se deliberadamente as diferenças ainda que estas se coloquem discursivamente, mas as práticas apontam para a busca da homogeneidade. Juntamente com a língua, diz o autor, é importante a construção de símbolos nacionais como hinos, bandeiras. Entre esses símbolos destacam-se os chamados “mitos fundadores” [grifo do autor].

Normalmente a narrativa fundadora funciona para dar à identidade nacional a liga sentimental e afectiva que lhe garante uma certa estabilidade e fixação, sem as quais ela não teria a mesma e necessária eficácia. Os mitos fundadores que tendem a fixar as identidades nacionais são, assim, um exemplo importante de essencialismo cultural (SILVA, 1999 p. 85).

Em países africanos, as razões que levam os governos a se escudarem em políticas e estratégias fixadoras e homogeneizantes, relacionam-se com o receio de conflitos étnicos e isso se revela em políticas linguísticas que incentivam a escolha de uma língua europeia como oficial, por exemplo, como advogam Bamgbose (1991) e Lopes (2004). Discursivamente, os instrumentos orientadores e reguladores da vida do país, designadamente, os documentos da Constituição da República de Moçambique e os Planos Estratégicos da Educação ou Educação e Cultura, mais usado no contexto deste trabalho, é possível observar, por um lado, políticas integradoras dos aspectos sócio-culturais, mas, por outro, que essas políticas omitem os aspectos atinentes à diversidade e diferença.

No Artigo 6 (p. 11) da Constituição da República de 2000, pode ler-se que, “A República de Moçambique tem como objectivos fundamentais: b) a consolidação nacional; g) a afirmação da personalidade moçambicana, das suas tradições e demais valores sócio-culturais. E, no Artigo 32.1 (p. 23) – No profundo

respeito pela unidade nacional, os partidos políticos são vinculados aos princípios consagrados na Constituição e na lei. O que se observa nestes Artigos é uma preocupação constante pela questão da preservação da unidade nacional, também presente no PEEC de 2006-2010/11, como podemos ver a seguir:

O Decreto Presidencial nº 13/05 de 4 de Fevereiro que cria o Ministério da Educação e Cultura atribui ao sector a função de planificar, coordenar, dirigir e desenvolver actividades no âmbito da Educação e Cultura, contribuindo deste modo, para a elevação da consciência patriótica, para o reforço da unidade nacional e moçambicanidade (PEEC de 2006-2010/11, p.1).

No decreto acima, a moçambicanidade é vista como se efectivando no escopo da unidade nacional, no sentido em que, só seremos moçambicanos se estivermos unidos em torno de um projecto cultural de unidade nacional, ou seja, uma perspectiva essencialista, imutável, verdadeira, baseada na "... reivindicação de uma cultura ou uma história comum como fundamento da sua identidade." (WOODWARD, 2009 p. 13).

Ao contrário da abordagem sobre identidade naturalizada acima discutida, Hall (2009, p.106) vê a identificação como uma construção, um processo nunca completo - como algo sempre em "processo". Ela não é, nunca, completamente determinada no sentido de que se pode, sempre, "ganhá-la" ou "perdê-la"; podendo ser sempre sustentada ou abandonada. Embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, por isso, alojada na contingência. Uma vez assegurada, ela não anulará a diferença. A fusão total entre o "mesmo" e o "outro" que ela sugere é, na verdade, uma fantasia de incorporação.

A diferença é outro conceito importante no trabalho ora em curso. Assim como a identidade, a diferença também é o resultado de actos de criação linguística e são activamente produzidos pelos sujeitos fazendo com que tanto as identidades quanto as diferenças sejam criações culturais e sociais (SILVA, 1999 p. 76). O autor explicita que a identidade e a diferença estão sempre ligadas a

uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, supõe, afirma e reafirma relações de poder. Assim, “nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais, e sim indicadores de posições de sujeito, intensamente marcadas por relações de poder.

Reforçando esta ideia, Woodward (op.cit. p.18) refere que as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e excluído, sendo que a exclusão não tem um rosto, não é palpável, como argumenta Skiliar (2003)

A exclusão [...] é a morte de ambos os lados da fronteira; é a separação e a justaposição institucional indiscriminada; é o aniquilamento do outro, a negação do exercício do direito de viver a própria cultura, na própria língua, no próprio corpo, na própria idade, na própria sexualidade etc., - que impede o pertencimento de um sujeito ou grupo de sujeitos a uma comunidade de direitos. Comunidade de direitos, inclusive e, sobretudo, o direito à não-mesmidade, o direito irredutível à diferença (SKILIAR, op.cit., p. 91).

Essas relações de poder são subjectivas e envolvem questões sociais, linguísticas, étnicas e políticas. Foucault (1971) já se referia ao perigo de se contrariar o estabelecido e por isso deveria ser alvo de controle rígido pelas forças do poder.

Tendo descrito os aspectos teóricos sobre diversidade, identidades e diferença, passo a apresentar alguns conceitos teóricos sobre por cultura e identidade cultural. O conceito de cultura que embasa o presente trabalho é o que considera como uma construção cultural o reconhecimento da diversidade na unidade, na heterogeneidade e na pluralidade dos contextos interaccionais mais locais, assim como os mais globalizados (Cuche, 1999).

Actualmente as questões sobre cultura permeiam a vida das pessoas, das comunidades e da sociedade em geral, incluindo os contextos educacionais. Segundo o autor,

[...] a noção de cultura aplica-se unicamente ao que é humano e ela oferece a possibilidade de conceber a unidade do homem na diversidade de seus modos de vida e de crença, enfatizando, de acordo com os pesquisadores, a unidade ou a diversidade (Cuche, op.cit. p. 13)

Com efeito, a maneira como as pessoas adquirem a cultura do seu meio é determinada por um conjunto de regras socialmente aceites pelos membros do grupo, de tal maneira que os nossos actos poderão ser avaliados como aprovação ou como transgressão a essas regras. De acordo com Bolívar (2004), a lógica de uma vida em sociedade não é possível se não houver um conjunto de conhecimentos, destrezas e valores compartilhados pelos cidadãos.

É frequente ouvir-se pronunciamentos como: “É nossa tradição, é nossa cultura comer à mão, porque foi sempre assim desde o tempo dos nossos bisavôs e pais.” Por que razão, então, em algumas situações se usa talheres? Isso significa que se rompeu a tradição ou que se está a perder a cultura? Este exemplo remete-nos à ideia de que as tradições culturais são fixas e imutáveis, que existe uma cultura a ser preservada.

Hall (1999) refere que esta é uma perspectiva modernista, um modelo colonial ligado ao ideário do Estado-Nação que, de entre outros aspectos, veicula a língua como fixa, imutável ligada a uma cultura de escrita. Ainda de acordo com este autor, as culturas nacionais produzem sentidos com os quais podemos nos identificar e constroem, assim, suas identidades. Esses sentidos estão contidos em histórias, memórias e imagens que servem de referências para a constituição de uma identidade da nação.

Contudo, o Estado-Nação, símbolo da modernidade, entra em declínio e, como consequência, os mapas culturais já não coincidem com as fronteiras nacionais, facto acelerado pela intensificação da globalização que atinge os sujeitos de forma directa ou indirecta. Segundo Hall (1992:74) “À medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas...”. A tendência actual é a ocorrência de descentramentos, deslocamentos e ausência de referentes fixos ou sólidos para as identidades, inclusive as que se baseiam numa ideia de nação.

No meu ponto de vista, em Moçambique, estabeleceu-se um espaço de conflito entre três pólos designadamente: **a)** o primeiro que tem imbricamento

cultural, o da bandeira da unidade nacional perspectivada no ideário dos Estados-Nação, ainda embasado no projecto da revolução e da luta armada de libertação nacional⁵⁵ e de construção do “homem novo”⁵⁶, portanto, laivos de uma modernidade tardia; **b)** os anseios das comunidades locais, que muitas vezes, não coincidem com os postulados do Estado, criando-se um desencontro entre o poder e as comunidades de base e, **c)** a nova era da globalização que vai permeando a vida das pessoas quer ao nível nacional quer ao nível mais local.

Um exemplo que mostra que a globalização está atingindo o local é o desejo das comunidades fronteiriças mostrarem preferência por um modelo de ensino bilingue em línguas locais moçambicanas e o Inglês, devido à poderosa influência desta língua na região, ao contrário do que foi estabelecido pelo governo que é o desenvolvimento de programas em línguas moçambicanas e o Português, a língua oficial do país, aquela que é capaz de cumprir os ideais dos Estado-Nação.

No contexto da pesquisa, cria-se um novo deslocamento devido à convergência de alunos de várias etnias de seus espaços originais já de si híbridos, muitas vezes rurais ou semi-urbanos, para se encontrarem num novo espaço heterogéneo, ainda mais complexo, criando-se um novo espaço, o terceiro espaço (Bhabha, 1994) resultante desses novos encontros e desencontros, que transportam consigo toda uma vivência social e escolar eivada de hábitos, crenças, valores. Ora, esse deslocamento origina a que desabrochem outros espaços de conflitos sociais, linguísticos étnicos e políticos.

⁵⁵ Vale lembrar que a luta armada de libertação nacional iniciou em 1962 e em 1975 foi a independência nacional.

⁵⁶ Em Moçambique, a concepção da ideologia do homem novo vem da luta armada. De acordo com Cabaço (2007), na luta armada a preparação militar era complementada por uma ideologia que, por sua vez, veiculava novos valores para a construção de uma sociedade “justa, solidária, altruísta, coesa, socialmente disciplinada, com uma visão económica fundada no princípio da auto-suficiência e dependente essencialmente das 'próprias forças' e da 'imaginação criativa do homem’ (CABAÇO, 2007, p. 412). Em 1977, Sérgio Vieira, membro do Comitê Central da Frelimo, num discurso proferido na II Conferência do Ministério de Educação e Cultura, a propósito do homem novo, disse: “A revolução triunfa ou fracassa na medida em que emerge ou não emerge o homem novo”, tendo acrescentado que, “A construção do *homem novo* passa a ser, decisivamente, um dispositivo mobilizador, uma ideia força, um objectivo fundamental a ser alcançado (Revista Tempo, 1978, p. 27).

O contexto multilingue do país assim como da turma de pesquisa demanda a que apresentemos alguns aspectos referentes ao multiculturalismo. Em Moçambique, ao se criar turmas étnica e linguisticamente heterogêneas, pensou-se que se daria conta dos contextos multiculturais do país via educação, concorrendo para a resolução dos conflitos regionais. Contudo, Hall (1994) contesta se esse posicionamento é aceitável e se serve de base para uma pedagogia crítica, alegando se não seria o caso de se produzir uma teoria sobre produção da identidade e diferença.

Há autores que consideram que o multiculturalismo, em geral, sustenta-se num vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença (Cavalcanti, 2007; Hall, 1999; Maher, 1998, 2007; Silva, 1999; Woodward, 1999). Nesta perspectiva a identidade e a diferença tendem a ser naturalizadas, essencializadas e tidas como factos diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceite e pedagogicamente recomendada é a de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.

No contexto da minha pesquisa, o conceito de transculturalidade responde melhor às necessidades pedagógicas no que se refere à busca de entendimentos sobre os aspectos que envolvem as culturas e identidades:

[...] porque o percebemos mais apropriado para desnaturalizar as questões de hegemonia cultural, sendo o radical 'trans' visto como portador do sentido de movimento multi e bidirecional e, também, complementar. A noção de transculturalidade aplica-se a uma ampla gama de fenômenos sociais (CAVALCANTI & BORTONI-RICARDO, 2007, p. 9).

Com base no que estas autoras apontam sobre a transculturalidade abre-se um espaço maior para discutir as identidades, as diferenças, as identidades culturais, o multilinguismo e o pluralismo cultural. Pessoalmente não vejo um conflito neste tipo de política, o problema é quando as línguas africanas não podem cumprir um papel relevante na construção de uma identidade nacional, valorizando-se expressamente as diferenças. Um exemplo de país que parece ter conseguido desenvolver uma política linguística pluralista é a África do Sul em que

todas as 11 línguas faladas no país são oficiais, gozando de mesmo estatuto, ainda que do ponto de vista estratégico e pragmático o Inglês acaba por ter um papel mais hegemónico. Mas, pelo menos, não existe o receio de reconhecer as línguas africanas como oficiais. Ora, este tipo de opção política parece legitimar que o princípio de que a identidade nacional não se desenvolve necessariamente em torno de uma ou mais línguas (MAHER, 1998).

- **Cultura e currículo**

Após ter recorrido sobre diversidade, identidade, diferença, cultura e transculturalismo, importa ver a ligação destes conceitos com os contextos educacionais, com enfoque na linguagem. Vários autores têm defendido que a dissociação entre os currículos educacionais das culturas e práticas sociais cria um fosso entre a escola e a casa, principalmente em fases iniciais de ensino e aprendizagem. A discussão que gostaria de levantar relaciona-se, precisamente, com o conceito de cultura na educação.

Do ponto de vista educacional, Silva (op.cit. p. 76) levanta a questão sobre como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como um processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-la. Este é um aspecto importante a se ter em conta no desenvolvimento dos currículos e os planos de estudo e, sobretudo, na sua aplicação na sala de aula e no desenvolvimento de materiais didáticos, sobretudo em contextos de ensino tão diversos e complexos como os de Moçambique.

Esse aspecto constituiu-se, desde a proclamação da independência nacional, ponto central das políticas públicas oficiais do governo moçambicano e está contemplado na Estratégia de Educação e Cultura onde esses dois Ministérios são concebidos como interfaces inseparáveis, como se pode ler no Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC):

A integração das áreas da Educação e Cultura é a expressão do reconhecimento do papel importante que desempenham os aspectos culturais na formação integral do cidadão, com consciência patriótica, cientificamente qualificado, técnica e profissionalmente capacitado e apto a intervir de forma cativa no processo de desenvolvimento sócio-económico do país (PEEC, p. 2).

O PEEC colocou-se como objectivos e tarefas tratar dentro de uma abordagem de complementaridade os três âmbitos da sua intervenção, o educacional, o cultural e o interdisciplinar, procurando assim não perder de vista tratem-se de áreas de actuação, cada uma delas, dotada de especificidades próprias. Como resultado disso, “o PECC apresenta-se estruturado em três partes, sendo a Parte I relativa à Educação, a parte II referente à Cultura e a Parte III relativa aos assuntos de carácter transversal.” Ao definir a missão da estratégia sectorial o PEEC se propõe:

Promover a oferta de serviços educativos de qualidade, com equidade, formando cidadãos com elevada auto-estima e espírito patriótico, capazes de intervir activamente no combate à pobreza e na promoção do desenvolvimento económico e social do país e, igualmente, promover, coordenar e harmonizar as iniciativas dos vários intervenientes na área cultural (PEEC, p. 3).

Embora contemplados nas políticas e estratégias governamentais, é perceptível a falta de ligação entre esses três componentes, denotando a prevalência de algumas convergências, mas, sobretudo, desencontros entre as áreas da Educação e Cultura, sugerindo que na verdade a propalada integração entre as duas áreas parece acontecer somente ao nível discursivo.

Há um reconhecimento da importância do componente cultural na educação como se pode observar na citação em 2. No entanto, na página 126 do documento do PEEC, a seguinte passagem mostra uma perspectiva de cultura como património tangível, ao contrário de cultura como filosofia, estudos culturais de um povo, com enfoque, no caso, educacional.

O ambiente de paz e o incremento económico acelerado têm providenciado condições favoráveis para o desenvolvimento do sector da educação e cultura. Na área da cultura, isso se manifesta através da crescente participação da comunidade do desenvolvimento cultural,

promovendo e realizando diferentes acções de preservação e valorização das artes e culturas (PEEC, p. 126).

Essa interpretação um tanto ou quanto institucional da cultura remete à questão sobre que cultura se refere dada política pública na sua relação com a educação. Depreende-se, é uma leitura, que o conceito de cultura é apreendido e entendido não necessariamente numa perspectiva antropológica, posto que privilegia o conceito de cultura enquanto representação objectiva, também designada cultura tangível e não no seu significado mais abrangente, que compreende tudo que é criado pelo homem, também conhecido como cultura intangível ou espiritual. E isso fica claramente denotado ao se ler o conteúdo da página 127 do PEEC:

A implementação, avaliação e monitoria desta estratégia, pode ser fortalecida se o conhecimento dos recursos culturais do país for melhorado através da identificação, inventariação e documentação do património cultural tangível e intangível, como os monumentos, edifícios históricos e locais culturais, as artes (música, dança e o teatro), artesanato, os festivais, cerimónias e rituais, as línguas e outras formas literárias.

Há, contudo, uma preocupação subjacente ao aspecto institucional de perceber a cultura como algo que extrapola as meras mensurações e quantificações acima referidas e a sua inter-relação com as diferentes esferas da vida nacional, conforme assinalado na p. 127 do mesmo documento:

A Política Cultural de Moçambique e a Estratégia de sua Implementação (1997) e este Plano Estratégico (2006-2011) demonstram claramente que enquanto a cultura é, por si só, um vasto campo de acções, ela tem também implicações em quase todos os outros sectores, como a educação, a saúde, a agricultura, a justiça, o turismo, o ambiente, a indústria e a economia.

O que se evidencia a partir das citações acima é que a cultura na educação é tratada numa visão macro e homogénea que não incorpora a sua relação com os currículos. Em estudos sobre o empoderamento de grupos minoritários no Brasil, Maher (2007, p. 257) refere-se à insensibilidade cultural de alguns técnicos das secretarias de educação locais ao pressionarem os

professores para o “o cumprimento do programa”[...] sem considerar que as pedagogias indígenas estão frequentemente assentadas em outras noções de tempo de ensino e de aprendizagem. Em outras ocasiões, a cobrança refere-se à “observância estrita ao calendário escolar” [destaques da autora].

Patel (2006, p. 38) também se referia à mesma problemática em relação ao contexto rural moçambicano, precisamente, pela visão homogeneizante do currículo que é aplicado sem se observar os ritmos locais, ressaltando-se, como aponta Maher (2007), o afã de se cumprir o programa a qualquer custo.

De acordo com Skiliar (2003, p. 62) o outro sempre esteve presente, “[...] mas num tempo talvez diferente daquele que percebemos; suas histórias, suas narrativas, sua própria percepção de ser outro, não obedece de forma submissa à nossa ordem, nossa sequência, à nossa determinação cronológica do tempo.”

Ainda no concernente à relação cultura e currículo, Tadeu (2009) assevera que,

[...] a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (TADEU, op.cit., p. 92).

Neste contexto, a construção da identidade social é vista como um processo, portanto, a construção das identidades sociais não é fixa e sempre se podem adequar a situações novas. Por outro lado as identidades sociais são múltiplas. Um aluno, por exemplo, não é somente um aluno, é menina ou rapaz, pobre ou rico, com muito acesso aos processos de letramento/literacia ou não, de entre outros aspectos.

Um estudo sobre a leitura em língua materna, no contexto brasileiro, efectuado por Moita Lopes (2002) mostra, por exemplo, que a visão de discurso e identidade subjacentes não aprofunda a questão das identidades sociais. Porém, como refere o autor (op. cit., p. 54) “a hegemonia discursiva exercida pela professora pode estar sendo contestada mesmo que de forma silenciosa.” Se as identidades sociais são constitutivas do processo de uso da linguagem, então, a

conscientização da natureza sócio-construcional do discurso e da identidade social é importante para qualquer processo de ensino e aprendizagem. Assim, concordo com o autor quando ressalta que a multiplicidade de identidades que desempenhamos na sociedade pode ser representada pedagogicamente no discurso da sala de aula.

Se Moita Lopes (2002) ressalta a importância de se observar a questão da multiplicidade de identidades em sala de aula, Moumoni (1999) em estudos sobre a educação em África mostra, em minha opinião, uma postura radical ao dizer, por exemplo, que:

Nenhum desenvolvimento pode ocorrer em nações em desenvolvimento, a menos que a identidade nacional seja baseada numa língua e cultura nacionais. Para a reorganização do ensino é necessário estabelecer esta identidade.

A ideia do autor em como o desenvolvimento dos países em desenvolvimento só pode ocorrer se a identidade estiver vinculada em línguas e culturas nacionais, veicula, à semelhança do ideário do Estado-Nação, um viés essencialista de identidade nacional ao considerar que o desenvolvimento só se efectuará na base desses modelos no sentido em que a multiplicidade das identidades sociais perpassa, igualmente, por outras línguas que coabitam com as nacionais.

3.4 O letramento/literacia e o e-letramento/e-literacia: sobre a sua relevância no acesso ao conhecimento

Tendo em conta o âmbito sociolinguístico e educacional heterogéneo que caracteriza o estudo, na teorização sobre o letramento/literacia focalizo este conceito em contextos mais amplos, como práticas e produtos sociais locais e globais, como advogam Barton (2006), Cavalcanti (2001), Hornberger (2003), Kleiman (1995), Martin-Jones (2010) e Street (1984, 1993).

Locais porque a formação dos professores/formadores de educação bilingue é preponderantemente orientada para as zonas rurais onde prevalece a

tradição oral, nas quais os letramentos/literacias só farão sentido se forem tidos como algo mais do que o conceito de leitura e escrita veiculado pela escola, em que a oralidade, por exemplo, não é desenvolvida enquanto que tal, mas para alicerçar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Globais porque, não obstante os contextos de actuação serem orientados especificamente para zonas rurais, como já referi, a formação dos futuros profissionais dá-se em espaços que demandam por letramentos/literacias mais institucionalizados como a leitura e a escrita académica e o e-letramento/e-literacia, este último em franca expansão, estabelecendo a ponte com os saberes mais globais, através das TIC, em especial a Internet, cada vez mais acessível nos IFPs.

Assim, a discussão teórica sobre o letramento/literacia que aqui trago tem como pano de fundo uma perspectiva discursiva e a ideia de que os sujeitos se posicionam ideológica e discursivamente a partir do seu lócus de enunciação (Bhabha, 1984). E, ainda na perspectiva de letramento/literacia académico como práticas sociais, no nível epistemológico e das identidades em que os estudantes precisam aprender essas características de modo a favorecer as reflexões sobre a linguagem e não apenas para fins de avaliação ou desenvolvimento de habilidades.

3.4.1 O letramento/literacia

O conceito de letramento/literacia surgiu nos anos 60 com as teorias dos antropólogos que defendiam que o uso da linguagem escrita e sua aquisição por parte dos indivíduos tinham um impacto crucial no desenvolvimento social e psicológico desses indivíduos e sociedades. Essa linha de pensamento foi difundida por Goody e Watt (1963), com uma teoria em como a escrita seria um elemento chave para diferenciar as sociedades ditas primitivas ou tradicionais das sociedades modernas ou históricas, argumentado que os registos da herança cultural por meio da escrita possibilitaram que as sociedades desenvolvessem sua

consciência histórica, a autoconsciência, o pensamento crítico e científico, além da autonomização das instituições, ao contrário das sociedades sem escrita. Portanto, a visão de letramento/literacia que se depreende dos estudos aqui mencionados, coloca-o em termos distintivos entre a cultura de escrita conotada com as sociedades ditas civilizadas em oposição à cultura de oralidade que seriam as sociedades tidas como estando fora do eixo do desenvolvimento.

Posteriormente Goody (1977) veio a retratar-se sobre a sua visão de letramento/literacia em (Goody e Watt, 1963), referindo que, no afã de mostrar as diferenças entre a civilização helênica e as outras sociedades humanas tinham posto muita ênfase no letramento/literacia alfabético. No entanto, apesar de reconhecer as especificidades culturais de outras sociedades o autor não abandona totalmente esta linha de letramento/literacia quando menciona que,

Meu tema actual é de certa forma uma modificação e, em outros, uma extensão desta tese, pois foi evidente que não conseguimos dar pleno reconhecimento às realizações das sociedades letradas por causa de uma preocupação com a 'singularidade do Ocidente (GOODY, 1977 p. xi).

De facto, o autor refere-se à escrita como uma tecnologia do intelecto, constituindo uma transição da cultura oral para a escrita de pré-alfabetizados; e que essa trajectória de desenvolvimento sobre a cultura letrada alterou não só as interpretações, mas também as relações com o outro, e, como consequência disso, as interpretações sobre as comunidades e os ambientes físicos e psico-sociais compartilhados. Por outras palavras, para o autor, a civilização é baseada no letramento/literacia escrito.

Os debates mais actuais sobre a natureza do letramento/literacia têm raízes intelectuais nos contrastes que Street (1984) denominou de modelos autónomo e ideológico de letramento/literacia e, com base nos mesmos, o autor esboçou uma teoria do letramento/literacia como prática e produto social. Esse contraste importante foi uma reacção aos debates sobre as consequências do letramento/literacia para os indivíduos e as sociedades, tendo surgido, deste modo, as Novas Abordagens sobre o Letramento/Literacia (NLS) focalizando as

práticas sociais situadas. Essa mudança de foco veio incluir formas mais amplas de letramento/literacia, inclusivamente, em contextos acadêmicos.

O modelo autónomo alinha-se a uma visão universalista e grafocêntrica de letramento/literacia que lida com o impacto social e cognitivo mais amplo. Os seguidores da teoria da autonomia do letramento/literacia argumentam, por exemplo, que um documento escrito que contenha um significado independente é totalmente recuperável, independentemente dos contextos em que o texto é criado e usado. Nesse modelo que Street (1993, p. 5) designa de autónomo, a leitura e a escrita são vistas como habilidades linguísticas neutras e técnicas e não há espaço para o componente social, legitimando, deste modo, as concepções que vêem o ensino como factor de homogeneização cabendo à educação o papel de ensinar o “padrão”.

Ao contrário do autónomo, o segundo modelo, denominado por Street (1993, p. 7) como modelo ideológico de letramento/literacia, a leitura e a escrita são vistas como estando integradas às práticas sociais específicas e localizadas, considerando os factores endógenos e exógenos que envolvem a ocorrência de determinados eventos de letramento/literacia. Assim, o modelo perspectiva que o significado e as práticas de letramento/literacia estão relacionados com contextos socioculturais específicos e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia.

Martin-Jones (2010) reforça o ponto de vista acima apresentado, quando se refere aos letramentos/literacias plurais como práticas situadas e influenciadas pelo contexto cultural e social sempre em mudança, ressaltando que quando construímos uma vida social construímos uma identidade. Com efeito, estudos desenvolvidos por Cavalcanti (2001) e Maher (1998) mostram como a identidade de professores índios vai-se construindo à medida que vão lendo um texto que os fazem se posicionar na sua indianidade em confronto com o mundo veiculado pelo Português como língua segunda. Essa é uma perspectiva etnográfica de letramento/literacia, a meu ver, fascinante porque oferece detalhes sobre como as pessoas dão vida aos textos em práticas de letramento/literacia quotidiano.

De acordo com Barton (2006, p. 2) práticas quotidianas de letramento/literacia são aquelas que se relacionam com os interesses das pessoas em diferentes domínios da vida, tais como: organização da sua vida, a comunicação pessoal, o lazer privado, documentação a sua vida, a participação social, o sentido de fazer, de entre outros domínios. As práticas sobre o quotidiano envolvem, também, reflexões sobre letramentos/literacias locais nos seguintes domínios: do indivíduo para a comunidade, sobre os fundos de conhecimento, sobre as novas tecnologias e mudanças nas relações familiares, assim como as mudanças das relações entre a escola, a casa e o local de trabalho.

Em Moçambique, por exemplo, apesar de ser um país maioritariamente rural, como já referi neste trabalho, e, por isso, um contexto, em princípio, privilegiado ao desenvolvimento de letramento/literacia locais, estabelecendo relações entre a casa ou a comunidade e a escola, esse tipo de letramento/literacia, no entanto, não faz parte do quotidiano escolar moçambicano, causando certa estranheza, o seu uso. De facto, apesar de o PCEB⁵⁷ apontar para a observação da diversidade sociolinguística, as práticas correntes se situam em visões universalistas e grafocêntricas, ou seja, uma visão da leitura e escrita como meras habilidades técnicas, sustentada em visões de ensino positivistas e estruturalistas. Neste contexto, os professores e os alunos são acusados de não saber ler e escrever e de não terem interesse em desenvolver essas habilidades.

Como se pode observar pelo exposto acima, a abordagem que se faz à leitura e à escrita nas escolas moçambicanas ainda se coloca em quadros teóricos que as vêem como habilidades neutras e técnicas, conforme Street (1993). Ora, o que está por trás deste discurso é, precisamente, o conceito de letramento/literacia que reduz o mesmo à leitura e escrita como meras habilidades técnicas, daí a relevância de se rever esse conceito levando em conta que as escolas do meio rural são as mais afectadas, visto que a comunidade circunvizinha é maioritariamente camponesa e pouco alfabetizada e, portanto, o

⁵⁷ PCEB – Plano Curricular do Ensino Básico

letramento/literacia nos moldes que se apresenta hoje, não desempenha um papel de relevo.

Um exemplo concreto é o de crianças muçulmanas que antes de ingressarem na escola pública regular frequentam a madrassa (escola islâmica) na pré-escola, mas a sua experiência de letramento/literacia em árabe é completamente ignorada pelas políticas públicas educacionais. Ora estas crianças são duplamente excluídas dos seus letramento/literacia relacionados com o árabe e as suas línguas maternas moçambicanas. Se considerarmos que é uma situação que envolve perto de 25 a 30%% da população moçambicana que é islâmica, é o caso de dizer que é uma maioria minoritarizada por letramento/literacia excludentes (CAVALCANTI, 2010).

Na escola, os alunos beneficiados pelo programa de distribuição gratuita do livro escolar têm um livro de leitura em cada ano, mas é insuficiente para eles se tornarem leitores eficientes. Estes alunos precisam de materiais de leitura com mais significado, agradáveis e emocionantes. As bibliotecas da aldeia ou da cidade podem fornecer-lhes alguns livros em Português, mas raramente lhes fornecem textos com significado escritos na sua própria língua e tratando de realidades conhecidas. Uma exceção é nas províncias de Cabo Delgado e Niassa em que uma ONG moçambicana, a Associação Progresso tem desenvolvido um ambiente profícuo de leitura em cinco línguas moçambicanas, promovendo a escrita de livrinhos de literatura infantil nessas línguas, pelos escritores locais.

Portanto, não é de admirar que os pais desses alunos exijam que o professor, sozinho, se encarregue de ensinar a leitura e a escrita aos seus filhos. É certamente uma responsabilidade tremenda, mas não é um desafio impossível.

Num estudo sobre letramento/literacia escolar local, Street (1995) dá o exemplo de uma professora primária, na África do Sul, que tendo identificando as dificuldades dos seus alunos para aprender a L2, ela recorre a metáforas para explicar o letramento/literacia académico, citando, por exemplo, as vestimentas, as posições corpóreas, os comportamentos, fazendo vozes diferenciadas, usando a

mímica, de entre outros recursos, para tornar o contexto mais explícito para os alunos. De acordo com Street, estes elementos juntos mostram que a dificuldade referida não tem apenas relação com o conhecimento linguístico, mas com outros aspectos culturais.

Em contextos mais orientados para a educação em contextos locais, um estudo desenvolvido por Cavalcanti (2004) focalizando olhares sobre o letramento/literacia de professores indígenas Asheninka no Brasil, traz à tona as visões etnocêntricas e grafocêntricas sobre letramento/literacia em contextos minoritários, como os dos indígenas no Brasil em contraste com os posicionamentos locais sobre esta problemática. Os pontos de vista dos professores revelam um substrato cultural que não se encaixa nas visões tradicionais sobre a escrita veiculadas pela escola da sociedade envolvente, incluindo a ideia de que a escrita resolve os problemas de subsistência dos cidadãos, como se pode ler no seguinte depoimento de Pinhata:

Faz 9 anos que a gente está trabalhando aqui com a nossa escola. Antes, não tinha escola, não tinha nada e eu vejo que as pessoas ainda não se familiarizaram com a escrita, ainda não chegou aquela que tem que ser a escrita mesmo que vai resolver o nosso problema. Nosso ponto de vista é mais a organização, a conversação, o diálogo, a orientação. Se só a escrita resolvesse o problema, não tinha milhares de pessoas aí nas grandes cidades, sabendo ler e escrever e morrendo de fome. (In: CAVALCATI, 2004, p.319).

O depoimento acima levanta a questão da relevância da escrita e do seu ensino somente numa linha que Street (1993) designa de modelo autónomo de letramento/literacia. No seu depoimento Pinhata reivindica um modelo de letramento/literacia mais localmente relevante, ou seja, um letramento/literacia como uma prática social específica e localizada, como apontam Cavalcanti (2001, 2004), Maher (1998), Martin-Jones (2010), Street (1984,1993). E, de acordo com Cavalcanti (2004, p. 323):

os povos indígenas devem ter o direito de escrever, de se apropriar da tecnologia da maneira que é melhor para eles (...) Em tempos de globalização e padrões acelerados de desenvolvimento, é importante para a auto-consciencialização lidar de forma adequada com esta questão e isso é algo que o discurso Pinhata mostra que está pronto para

o fazer. [...] é o tempo para as pessoas não indígenas começarem a desenvolver uma compreensão do modo como as pessoas indígenas estão fazendo essas apropriações. Isso não pode ser feito se nós, da sociedade dominante, não nos livrarmos do etnocentrismo cristalizado desenvolvido ao longo dos anos. Este movimento poderia começar a abrir uma janela para se vislumbrar a cosmogonias dos povos indígenas.

Uma crítica que se levanta em teorias sobre os letramento/literacias como práticas sociais locais e globais refere-se à delimitação do 'local' vs. 'global' e suas influências no letramento/literacia relativamente às quais Reder e Davila (2005, p. 11) argumentam que se podem esboçar duas possibilidades: Uma tem a ver com a maneira de se conectar o local e o distante, que é a concepção de letramento/literacia como estando situado em contextos múltiplos, em que cada um desses contextos tem seu próprio tempo e margens do espaço. Seria, então, um contexto "imediatos"⁵⁸, localmente delimitado no tempo e no espaço enquadrado nos estudos das práticas de letramento/literacia localmente situadas. Esse seria o local do contexto.

Outra possibilidade de delimitação do local VS. global refere-se ao tipo de contexto em que o evento de letramento/literacia é também situado, contudo, trata-se de um contexto geralmente mais amplo em tempo e espaço, que se expande através das propriedades duráveis e portáteis da escrita, como o uso cultural e historicamente nas práticas de letramento/literacia relacionadas, às vezes, inevitavelmente, com o modelo autónomo de letramento/literacia. É a mediação de interações sociais, distantes ou mais globais, resultando na expansão do contexto para as práticas de letramento/literacia específicas.

Ligando os estudos sobre o letramento/literacia em contextos mais amplos da globalização, estudiosos como Cavalcanti (2003), Gee (1991), Street (1995) de entre outros, têm argumentado que, muitas vezes, o letramento/literacia tem funções hegemónicas e epistemológicas de manter o controlo e hierarquias sociais. Uma das formas de exercer esse controlo manifesta-se, por exemplo, pela manutenção do grafocentrismo em detrimento da valorização da oralidade.

⁵⁸ Destaque dos autores.

À luz da abordagem sobre os “Novos Estudos do Letramento/Literacia” há uma tentativa de se diminuir o domínio hegemónico desse grafocentrismo ao se observar dois princípios chave: o *contexto*, e as *atitudes* dos académicos em relação ao letramento/literacia. Estes princípios são vistos como fundamentais para a compreensão do letramento/literacia e amenizar as diferenças entre a oralidade e a escrita, conforme apontam Reder e Davila (2005, p. 3). Assim que Street (2005) chama atenção para o seguinte:

[...] se como os políticos e profissionais, deixamos de ter em conta tais perspectivas e suas implicações, podemos estar colocando nossas energias em direcções improdutivas e poderiam ser vistos como agir sem controle e conhecimento do campo em que estamos envolvidos [...] Se queremos que os alunos aprendentes de letramento/literacia adquiram esse letramento/literacia, porque vai ajudá-los a se tornarem mais críticos, auto-conscientes e no controle de seus destinos, então é preciso aplicar os mesmos argumentos a nós mesmos na forma como lutamos com abordagens alternativas para o trabalho do letramento/literacia, em si (STREET, op.cit., p. 4).

3.4.2 O e-letramento/e-literacia

Outro conceito que se me afigura trazer na presente pesquisa é o e-letramento/e-literacia, não só porque se tratava da experimentação de duas disciplinas semipresenciais com recurso ao ambiente virtual TelEduc, como já referi, mas principalmente, porque os alunos se posicionaram significativamente em relação ao conceito, estabelecendo-se, assim, uma combinação entre os posicionamentos e o letramento/literacia, que encontraram um lugar profícuo para que ambos os conceitos fossem se construindo, o ambiente virtual. Por outro, porque, actualmente, o processo de ensino e aprendizagem exige o conhecimento de Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), e o e-letramento/e-literacia é intrínseco a essa exigência. Devo referir que todos os conceitos das disciplinas foram amplamente discutidos ou esclarecidos nesse espaço virtual, sendo que era a primeira vez que os alunos escreviam nas suas línguas maternas bantu em ambiente virtual.

Destarte, o espaço virtual revelou-se um espaço intersticial entre o *significante* e o *significado* como um espaço produtivo, e nele, o usuário da

linguagem, por sua vez, se situa no contexto sócio-ideológico da historicidade e da enunciação, onde surge a visibilidade do hibridismo (MENEZES DE SOUSA, 2007). Continuando, o autor refere:

Nos termos do processo de hibridização e tradução cultural em seu contexto de origem, uma tecnologia é atravessada por vários saberes e valores que acabam não apenas por constituí-la em sua forma, mas também acabam por atribuir a ela determinados usos: quando essa tecnologia é transportada para outro *lugar*, social, cultural e ideologicamente constituído, essa 'mesma' tecnologia entrará em contato com outros valores, usos e usuários e passará provavelmente por um processo de re-contextualização e resignificação: ou seja, seu hibridismo de origem se transformará pelo processo de tradução cultural e resultará num outro produto híbrido (MENEZES DE SOUSA, op.cit., p. 12).

Ao longo das aulas, principalmente, nas mediadas em espaço virtual, fui observando que os alunos pareciam adquirir outras identidades diferentes das que afloravam em aulas presenciais. Por exemplo, os seus posicionamentos em relação aos conceitos em discussão nos Fóruns de Discussão pareciam ganhar contornos ideológicos, discutindo decisões governamentais e ministeriais sobre a educação, o ensino de línguas no país, confrontando algumas decisões ou posicionamentos dos formadores, ou seja, posicionando-se, reposicionando-se e posicionando os outros. Ora, esta nova situação é o resultado de um processo de re-contextualização e resignificação. Por outras palavras, de acordo com Menezes de Sousa (2004), produziu-se um novo hibridismo a partir de um outro hibridismo de partida, através de um processo de tradução cultural.

Com efeito, no concernente ao uso das TIC, Menezes de Souza (2007, p. 9) alerta para o facto de que a era das novas tecnologias de comunicação mediada por computador precisa ser vista contra o pano de fundo histórico e ideológico de certezas e homogeneidade herdadas da modernidade. Ainda de acordo com o autor, essas heranças das ideologias modernistas transpostas para o momento pós-moderno actual trazem contradições e problemas que precisam ser confrontados.

Num estudo de uma zona de periferia no Brasil, Buzato (2007) adverte que não se pode construir uma visão simplista do “local” [grifo do autor] no sentido em que este, não necessariamente,

[...] reconfirme eternamente sua integridade, se apropriando sempre seletiva e criticamente do mundo à sua volta, independentemente da escala e da intensidade dessa pressão homogeneizante (BUZATO, op.cit., p. 25).

Por outras palavras, as transformações constantes, mesmo com as TIC criam um trânsito que, no dizer do autor, ao mesmo tempo constrange e viabiliza. Os pareceres dos autores acima citados vêm reforçar a ideia em como o local não deve ser visto como sendo imune às investidas homogeneizantes, mas, o mais importante, é que construa as suas formas de transitar nesse mundo em constantes transformações.

Em estudos sobre comunicação mediada por computadores num contexto de ensino de Inglês como L2 a alunos hindus falantes de Tamil, numa escola missionária, Canagarajah (2006) refere-se a um conceito interessante, que o autor designa de *safe house* que seria uma zona de conforto proporcionada pelo ambiente virtual, um espaço onde os referidos alunos poderiam adoptar identidades mais híbridas, provenientes de discursos heterogéneos nos quais se sentiam mais competentes.

De facto, nas *safe house* eles não sentiam a exigência de escrever no Inglês padrão recorrendo muitas vezes ao *codeswitching* nas suas interações e ali puderam se posicionar mais criticamente. O estudo mostra que as *safe house* despoletaram uma negociação crítica das suas identidades que não teriam espaço em sala de aula, por ser restrita ao Inglês padrão (CANAGARAJAH, 2006, p. 123).

No caso da pesquisa em foco, o contexto virtual mostrou-se um lugar eficaz para os alunos se posicionarem sem os receios impostos por códigos de conduta linguísticos e sociais característicos de contextos interaccionais presenciais.

Do ponto de vista tecnológico no que concerne ao letramento/literacia digital um dos maiores entraves para os alunos em formação relaciona-se, não só,

com o acesso aos meios tecnológicos, mas também, como sobre a apropriação dos conceitos que envolvem esta nova forma de letramento/literacia para a maioria dos alunos moçambicanos.

Em estudo sobre a formação continuada de professores Freire *et al.* (2007) mostram as dificuldades dos cursistas na apropriação dos conceitos relativos à escrita em contextos de comunicação mediada por computadores. Os autores tecem algumas considerações sobre dois aspectos a se levar em conta nessas mediações. Um deles refere-se, por exemplo, aos *nomes* [destaque dos autores] das ferramentas em uso:

Há evidências de que esses nomes sugerem ao escrevente um gênero textual o que, [...] tem um efeito sobre *o que* se escreve e o *modo* como se escreve especialmente quando se trata de um escrevente pouco familiarizado com espaços de leitura/escrita virtuais ⁵⁹ (FREIRE *et al.* op.cit., p. 103).

Outro aspecto tem a ver com a interface das diferentes ferramentas de comunicação do ambiente:

O trabalho do designer de interfaces é projetar um meio de comunicação entre o usuário e um sistema computacional que mantenha, tanto quanto possível, o esforço cognitivo do usuário voltado para a tarefa em questão e não para a interface (FREIRE *et al.* op.cit., p. 103).

Em ambos os casos, a constatação principal dos autores, é que ao usar os recursos disponibilizados pela comunicação mediada por computadores, os cursistas se apropriam dos mesmos de acordo com as suas experiências, tentando se adaptar às novas tecnologias.

Em outro estudo semelhante, Cavalcanti & Bizon (2008) demonstram como através do uso de metáforas para enfrentar as dificuldades que tinham no uso do aparato tecnológico os cursistas criam metáforas que vão evidenciando, de entre outros aspectos, o seu grau de apropriação dessa tecnologia. Duas metáforas, nomeadamente, a do *casulo* e a do *barco* chamam atenção pelo facto de simbolizarem um abrigo provisório proporcionado pelas trocas e partilhas entre eles criando sinergias para ultrapassarem juntos as dificuldades de uma

⁵⁹ Ver também (Freire, 2003; Rocha *et al.*, 2001).

tecnologia nova e outras como, por exemplo, a falta de tempo das professoras para estudar e fazer as actividades, a dificuldade com os conteúdos das matérias, entre outros constrangimentos.

Assim que Freire & Rocha (2002) alertam que não se pode negligenciar o facto de o aparato tecnológico, especialmente os recursos da WEB, ser cada vez mais essencial ao exercício profissional nas mais variadas áreas, daí que é fundamental o desenvolvimento de uma metodologia de formação em serviço à distância que proporcione uma formação de qualidade. O mesmo se pode estender aos cursos universitários que demandam cada vez mais por estas tecnologias.

4. INFERINDO POSICIONAMENTOS:

“A diversidade sociolinguística em Moçambique é uma realidade. Este verso remete- nos a olhar Moçambique como multicultural, multiétnico, multilingue.”

Uma abordagem educacional multilingue, em que a língua é reconhecida como parte integrante da identidade cultural do aluno é um factor importante para a inclusão e participação na democracia.

Ouane (2011, p. viii)

Neste capítulo procedo à análise dos dados focalizando as práticas discursivas dos alunos, privilegiando uma linha do posicionamento interaccional e ideológica, em que o significado que a experiência tem para as pessoas é entendido no local, como afirma Wortham (2001, p. 46). A esse propósito, Moita Lopes (2009, p.133) evidencia que: “[...] o discurso é sempre ideológico já que todo participante do discurso está implicado nos significados que constrói, revelando seus interesses, valores, agendas políticas e visões de mundo.”

Devo ressaltar que no presente estudo considero interacção, não só as realizadas presencialmente, mas também as virtuais, e até as realizadas através de textos escritos (diários e relatórios) onde também há uma interlocução entre os alunos e os formadores. Assim, a análise de cada tema não se estrutura necessariamente em eventos interaccionais sequenciados, mas sim em agrupamentos definidos de acordo com o desenvolvimento interaccional que mostrava como os posicionamentos iam se construindo. Portanto, apreender e inferir as resultantes das diferentes modalidades das interacções construídas constituirá o principal eixo do trabalho nos parágrafos seguintes, visando responder a pergunta de pesquisa:

Como os participantes da pesquisa se posicionam (interaccionalmente) no processo pedagógico de sua formação como formadores de professores de educação bilingue? Para o desenvolvimento da pesquisa em foco, os alunos serão

focalizados em duas disciplinas sob a responsabilidade da pesquisadora, ministradas com apoio de ambiente virtual. Essas disciplinas se constituíram em cenário para a pesquisa em foco.

Vale lembrar que a materialidade linguística da análise se constituiu pelo recurso a pistas linguístico-discursivas propostas por Wortham (2001, p. 70-75) que indiciam como os interagentes se posicionam ou posicionam outros participantes. Essas pistas são: referência e predicação, descritor metrapragmático, citação, índice avaliativo e modalizador epistémico. Contudo não só as pistas linguísticas foram tidas em conta na análise, tendo sido igualmente importantes as pistas supra-linguísticas como o contexto situacional e social e o lócus de enunciação e actuação dos participantes.

Assim, tendo os Fóruns de Discussão virtuais como foco primário da análise e como focos secundários, as aulas presenciais, os debates realizados nos IFPs, os diários e relatórios produzidos pelos alunos, os relatórios dos assistentes-estagiários, as entrevistas efectuadas aos formadores dos IFPs e, o diário de campo da pesquisadora, procedeu-se à investigação dos posicionamentos dos participantes em seu processo de formação. Para isso foram escolhidos, para a análise, os seguintes temas vistos como importantes na formação desses alunos: (a) bilinguismo/educação bilingue, (b) cultura, identidade, diferença e (c) profissionalização. No processo de formação pedagógica desses alunos, no entanto, questões de diversidade sociolinguística, políticas e direitos linguísticos, abordagens de ensino de línguas, letramento/literacia e e-letramento/e- literacia emergiram na análise. Essas quatro questões talvez por se apresentarem como novas na formação desses futuros profissionais entraram na análise sem se constituírem como temas.

Os participantes da pesquisa, em especial, os alunos transitam entre posicionamentos assertivos críticos ou de aceitação, ideologicamente marcados como étnicos/linguísticos/culturais ou marcados como unidade nacional ou ainda marcados como pragmatismo profissional. Nesse sentido, esses posicionamentos, na maioria das vezes, estão relacionados ao contexto moçambicano e vão além do contexto educacional. Vale também lembrar que os posicionamentos foram assim

designados porque os seus discursivos estavam imbricados de aspectos linguísticos, étnicos e/ou culturais ideológicos, daí que o termo “marcado” é usado no sentido de descrever esses posicionamentos (cf. p. 92 nesta tese).

4.1 Inferindo posicionamentos ideologicamente marcados como étnicos, linguísticos e/ou culturais

No que se refere ao tema sobre o bilinguismo e a educação bilingue, a análise focaliza as discussões sobre os conceitos de “bilinguismo equilibrado”, “semilinguismo” e o modelo de educação bilingue em uso em Moçambique ocorridas nos Fóruns de Discussão e de Dúvidas 1, 2 e 6 em ambiente virtual, mas também foram incorporados elementos de outras fontes, como já mencionado, que concorreram para a inferição dos posicionamentos dos alunos.

É importante indicar que inicialmente esta temática foi discutida em aula presencial na qual observei que as discussões sobre o bilinguismo e a educação bilingue iam além das definições teóricas, isto é, era também importante discutir os seus significados no contexto moçambicano, o *porquê* da sua introdução em Moçambique e *como* isso é feito, e o que significava em termos de formação de formadores de professores.

Com efeito, as discussões presenciais mostraram que a educação bilingue é mais do que o ensino em duas línguas, ela perpassa por questões outras como o contexto sociolinguístico que por ser diverso, envolve, por sua vez, aspectos sobre políticas e direitos linguísticos, de entre outros, que serão também objecto de análise no presente trabalho, pelo destaque que tiveram dos alunos, ao longo da sua formação.

E como o bilinguismo e a educação bilingue estão envoltos em conceitos como a língua(gem), nessa perspectiva, o conceito de língua sob o qual opero assenta numa abordagem sociolinguística, cultural e dialógica segundo a qual a língua é dinâmica, sujeita a mudanças constantes de acordo com os usos que os falantes fazem dela, sem se perder de vista que esses usos se regem por normas

que incluem e/ou excluem. Assim, socorrer-me-ei num conceito de língua como caleidoscópio, “feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, [...] um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente[...]” (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007, p.61). Uma metáfora que remete a um olhar sobre a língua(gem) como não sendo estática, por outras palavras, um conceito problematizador, como apontam as autoras:

No caso do conceito de língua e seus derivados (dialeto, bilinguismo, multilinguismo, diglossia, bidialetalismo, entre outros), [...] é possível pensar uma remodelação teórica mais afinada no campo aplicado, [...] especificamente nas práticas etnográficas em contextos de minorias na perspectiva, de entre outros, dos estudos pós-colonialistas (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007, p. 46).

Assim, o conceito de língua(gem) e seus derivados como os conceitos de “bilinguismo equilibrado” e “semilinguismo” foram estudados numa perspectiva problematizadora tendo em conta o contexto sociolinguístico educacional moçambicano, com o objectivo principal de desconstruir os conceitos veiculados pelo currículo de ensino de línguas vigente em Moçambique que se caracterizam por serem estruturalistas e comunicativistas. As discussões em aulas presenciais foram de tal modo polémicas que algumas questões ficaram em aberto, por isso, afigurava-se necessário continuar os debates em ambiente virtual, o que foi materializado nos Fóruns de Discussão de Dúvidas.⁶⁰ A discussão sobre o bilinguismo e a educação bilingue em ambiente virtual iniciou com a seguinte questão desencadeadora: “Em que medida os conceitos de “bilinguismo equilibrado” e “semilinguismo” deverão ser vistos no contexto educacional moçambicano?” Abaixo seguem os trechos dos Fóruns de Discussão

⁶⁰ Excepcionalmente o início das discussões sobre o bilinguismo emigrou do Fórum de Discussão para o Fórum de Dúvidas, por ter iniciado com uma dúvida colocada por um aluno, neste Fórum de Dúvidas. Em alguns momentos o trânsito fluía entre ambos os fóruns, por isso, por uma questão metodológica da análise, esta nem sempre observará uma ordem cronológica de entradas nos fóruns para dar conta do referido trânsito inter-fóruns.

seleccionados e outras fontes já mencionadas que sustentam a construção de interpretação para tais posicionamentos.

A discussão, tendo por base a questão proposta pela professora, inicia com uma colocação de Danilo (Excerto1), sobre as teorias bilingues, mais propriamente, sobre como considerar um indivíduo bilingue e se seria ou não um bilingue equilibrado.

Excerto 1

O investigador ou professor de ensino bilingue deve evitar falar de bilinguismo equilibrado em momentos em que não tem a certeza sobre quem é ou não é bilingue, porque o nível de domínio das línguas varia de indivíduo para indivíduo; como é o caso, por exemplo, de alguns falantes da língua utee (uma língua falada na província central de Manica-Moçambique), em que, parecem dominar melhor a língua utee, principalmente nas zonas rurais verifica-se que no seio dos mesmos, há indivíduos com um bom domínio do Utee, mas não sabem ler e às vezes escrever. Um exemplo para citar, que ao falar de indivíduos bilingues, devemos ter em conta o grau ou conhecimento que os mesmos possuem nalguns contextos, e, neste caso concreto, no das línguas.

Danilo: Fórum de Dúvidas, 5/11/2008.

No seu pronunciamento inicial o aluno parece admitir o conceito de “bilinguismo equilibrado” para caracterizar um indivíduo bilingue. O enunciado “O investigador ou professor de educação bilingue deve evitar falar de bilinguismo equilibrado em momentos em que não tem a certeza sobre quem é ou não é bilingue [...]” (Excerto 1), indicia (termo usado de acordo com Wortham, 2001) que se fosse o contrário, isto é, havendo certeza de quem é ou não bilingue, poder-se-ia, nesse caso, considerar o indivíduo como bilingue equilibrado. O recurso aos descritores metapragmáticos (classificação usada conforme Wortham, 2001, p. 72) ‘deve’, ‘evitar’ e ‘falar’ para se predicar um indivíduo como bilingue equilibrado parece evidenciar que, para Danilo, o que está em causa em relação a estes conceitos não é a sua problematização enquanto que tal, mas sim, em que circunstâncias de se deve distinguir os sujeitos como sendo bilingues equilibrados de acordo com a literatura internacional sobre o bilinguismo.

Continuando, Danilo dá um exemplo da sua zona de origem, em Moçambique, em que os falantes falam o Utee, mas não lêem nem escrevem

nesta língua. “Um exemplo para citar, que ao falar de indivíduos bilingues, devemos ter em conta o grau ou conhecimento que os mesmos possuem nalguns contextos, e, neste caso concreto, no das línguas” (Excerto 1). Neste extracto, pode-se observar que a sua dúvida parece derivar de uma confusão entre o conceito de bilinguismo em discussão, um conceito mais abrangente e desconstrucionista e o proposto no currículo vigente.

No entanto, independentemente da sua interpretação, ele parece questionar o conceito de “bilinguismo equilibrado”, pois o seu posicionamento revela uma visão mais abrangente sobre os significados que uma língua assume tendo em conta os contextos, como é o caso do Utee em contextos rurais em que “[...] há indivíduos com um bom domínio do Utee, mas não sabem ler e às vezes escrever.” (Excerto 1).

A escolha lexical dos índices avaliativos (termo usado conforme Wortham, 2001, p. 73) ‘bom’ e ‘domínio’ para se referir aos falantes de Utee mostra uma consideração pela língua oral, mesmo que não saibam ler e escrever essa língua. Seria, portanto, o caso de dizer que pela sua construção discursiva, Danilo adopta um posicionamento ideologicamente (termo usado conforme Borba, 2011) marcado como linguístico.

No Excerto 2 Faruk entra na discussão em tom irónico, ao dirigir-se de modo simultaneamente formal e informal ao colega Danilo usando o referencial predicativo ‘CARÍSSIMO MANO DANILO’, combinado essa estratégia retórica pelo uso do vocativo com letras capitais, que em linguagem virtual significa gritar, o que indicia que ele estava, deliberadamente, a interpelar fortemente o colega. Devo sublinhar que a atitude do Faruk era mais incisiva em ambiente virtual, contrariamente ao seu comportamento em aulas presenciais, onde era mais quieto.

Excerto 2

CARÍSSIMO MANO DANILO!

Se a tua dúvida é mesmo uma inquietação, acabaste excitando-me uma dúvida a qual reside na conceptualização de indivíduos semilingues/bilingues. Sei que, a escrita, a leitura são algumas habilidades conexas à competência do uso de uma língua nos

demais contextos. Portanto se alguns falantes de Ciutee, não sabem ler nem escrever nesta língua, não se esquecendo que estes são também falantes de Cimanyika, Cindau [...] devido a inteligibilidade dessas. Explícita-implicitamente são falantes daquelas línguas todas. Uma inferência que posso sublinhar é a de que, os falantes de Ciutee a maior parte é semilingue, pelo facto de não apresentar todas as habilidades teorizadas de um falante nativo. Até que ponto afirma pela “menção de um bom domínio”? A escrita e a leitura não serão elementos paralelos para o domínio de uma língua? Será que podemos afirmar com orgulho que dominamos uma língua enquanto elementos como a escrita/leitura são ignorados?

Faruk: Fórum de Dúvidas, 07/11/2008.

Faruk começa chamando a atenção do colega sobre o facto de que os utees são falantes de três línguas (Ciutee, Cimanyika e Cindau) e, devido à sua inteligibilidade eles já seriam bilingues e até trilingues. Nesta fala já se pode inferir um posicionamento de Faruk em relação à noção de língua, isto é, se são inteligíveis é porque as falantes têm que entendê-las e também as falar. O seu posicionamento advém de um construto de conceito de língua psicológico e gramatical como aponta Garcia (2010, p. 24), provavelmente, proveniente da sua aprendizagem da linguística estrutural, que tem um peso forte no Curso de Ensino de línguas Bantu.

O posicionamento de Faruk em relação à língua como o domínio de habilidades linguísticas reforça-se na seguinte passagem: “Uma inferência que posso sublinhar é a de que, os falantes de Utee a maior parte é semilingue, pelo facto de não apresentar todas as habilidades teorizadas de um falante nativo.” (Excerto 2). Um aspecto aparentemente contraditório que ressalta nesta fala é que ele reconhece que os conceitos são teorizados, mas, ainda assim, são indivíduos “semilingues” porque não as dominam.

Uma interpretação para o posicionamento do aluno seria que ele continua a ironizar o seu discurso, todavia, as interrogações que coloca a seguir, continuando a contrapor o colega não parecem uma ironia, menos ainda uma dúvida, mas sim indícios em como para Faruk a língua é realmente um construto psicológico-gramatical. Esse aspecto emerge na sua interacção com Danilo: “A escrita e a leitura não serão elementos paralelos para o domínio de uma língua? Será que podemos afirmar com orgulho que dominamos uma língua

enquanto elementos como a escrita/leitura são ignorados?” (Excerto 2). No seu pronunciamento pode-se observar que a leitura e a escrita são importantes para se definir os conceitos de língua e bilinguismo evidenciando-se um posicionamento ideologicamente marcado como linguístico, através de uma combinação de pistas supralinguísticas, enfatizadas pela pergunta de retórica e do recurso aos itens lexicais ‘domínio’ e ‘língua’ para mostrar a inter-relação com a ‘leitura’ e a ‘escrita’.

A insistência de Faruk em como a leitura e a escrita são elementos importantes para se classificar os sujeitos como bilingues equilibrados, caso contrário seriam semilingues, o posiciona ideologicamente favorável a um sistema que exclui os falantes que não dominam as habilidades linguísticas do ponto de vista de habilidades comunicativas, ignorando que a língua é uma construção social, e que, em certa medida, o contexto social ditará o papel exercido pela mesma, como se pode observar no Excerto seguinte:

Excerto 3

Olha Faruk,
O Danilo fez uma exposição que, no meu ponto de vista, é relevante. O conceito de bilinguismo pode variar de contexto para contexto. Os utees possuem, como se verificou atrás, um domínio de fala de mais de duas línguas. Todavia, no contexto em que vivem, o ensino da leitura e escrita não se toma em conta como relevante. O mesmo não deve ser igual para um cidadão letrado. Portanto, aqui está a questão de como contexto é um aspecto importante para se discutir o bilinguismo.

Ngelemba– Assistente-estagiário: Fórum de dúvidas, 09/11/2008.

Na sua interação com os alunos, o assistente-estagiário “vozeia parcialmente” ambos (termo usado de acordo com Wortham, 2001) nas partes que lhe interessam de cada um deles, como, por exemplo, o facto de os utees serem bilingues, da fala de Faruk, pois falam mais do que duas línguas. Ao mesmo tempo, o assistente-estagiário ressalta a importância do contexto nas discussões sobre o bilinguismo, evidenciando que a leitura e a escrita podem não ser relevantes para os utees, decorrente da fala de Danilo, sendo em relação ao posicionamento deste que Ngelemba se alinha. Esta interpretação é reforçada pelo seu pronunciamento inicial: “O Danilo fez uma exposição que, no meu ponto

de vista, é relevante.” (Excerto 3). Com efeito, as escolhas lexicais ‘exposição’ e ‘relevante’ são pistas linguísticas, como diz Wortham (2001), que indiciam a sua anuência para com o posicionamento de Danilo.

O evento narrativo interaccional entre Danilo, Faruk e Ngelemba mostra posicionamentos críticos e de aceitação, ideologicamente marcados como linguísticos e culturais em relação ao conceito de “bilinguismo equilibrado”. Por um lado Danilo e Ngelemba posicionando-se criticamente face ao conceito ora em discussão, ao contrário de Faruk que o aceita como é abordado no actual currículo de educação bilingue em Moçambique, ou seja, a busca de alunos bilingues equilibrados via escola.

No entanto, o item lexical ‘domínio de língua’ é usado recorrentemente, tanto pelos alunos, como pelo assistente-estagiário, o que constitui um indício em como as questões que envolvem a língua(gem) são vistas como habilidades linguístico-comunicativas, o que é de certa forma plausível com as exigências a que estão sujeitos no meio académico, que avalia os alunos de acordo com a variante de referência ou padrão.

Um pouco contra a corrente da discussão, Neto (Excerto 4 a seguir) parece reconhecer a existência do “bilinguismo equilibrado” no contexto moçambicano, o que foi rebatido por Faruk, no Excerto 5:

Excerto 4

No contexto educacional moçambicano é possível observar os conceitos de bilinguismo equilibrado e semilinguismo, pois, a maior parte dos moçambicanos são bilingues equilibrados em Línguas Bantu, isto é, comunicam-se em igual fluidez pelo menos em duas línguas e em vários contextos.

Neto: Fórum de Discussão, 08/11/2008.

Excerto 5

"a maior parte dos moçambicanos são bilingues equilibrados em Línguas Bantu"
NETO JACINTO.

Queria concordar consigo, mas numa outra ocasião! Agora tenho a dizer que, a questão de bilinguismo equilibrado é uma proposta teórica. Não podemos afirmar assim rijamente que pelo facto de sermos bilingues por excelência, infere-se que somos bilingues equilibrados. Talvez possamos ser competentes comunicativamente

em alguns contextos. Mas em todos os contextos deve haver sempre reservas. Sugiro ao colega que volte a ler os textos de teorias e conceitos sobre o bilinguismo, e que eu vou fazer o mesmo e o lugar de encontro será este. Vamos ne? [leia-se né].

Faruk: Fórum de Discussão, 08/11/2008.

Neto, (Excerto 4) argumenta que: “[...] a maior parte dos moçambicanos são bilingues equilibrados em línguas Bantu, isto é, comunicam-se em [leia-se com] igual fluidez pelo menos em duas línguas e em vários contextos.” O uso de índices avaliativos ‘igual’ e ‘fluidez’ para predicar o que seriam os sujeitos bilingues equilibrados indicia que o aluno considera que no contexto de línguas Bantu é possível ser-se bilingue equilibrado, ideia esta que parece emergir do facto de que línguas inteligíveis/ próximas possuem um nível alto de intercomunicabilidade, ignorando outros factores sociolinguísticos que influem na comunicação entre os falantes. No entanto, a sua fala foi rebatida por Faruk, no Excerto 5, desta feita, reposicionando-se em relação ao seu posicionamento no Excerto 2, em que ele se posicionava ideologicamente favorável ao conceito de “bilinguismo equilibrado”, como se viu na sua interacção com Danilo.

Incitado pelo pronunciamento de Neto no Excerto 4, Faruk (Excerto 5) dirige-se-lhe usando, mais uma vez a ironia, recurso de que já fizera uso no Excerto 2 na sua interacção com Danilo, destarte, vozeando o colega por meio de uma citação directa com a qual inicia a sua interlocução para rebatê-lo: “a maior parte dos moçambicanos são bilingues equilibrados em Línguas Bantu” NETO JACINTO.” (Excertos 4 e 5). De acordo com Wortham (2001, p. 72), a citação é uma pista linguística que posiciona o falante citado com o intuito de representar algum exemplo de fala”. Neste caso, Faruk usa as palavras do colega para mostrar a sua discordância em relação ao seu posicionamento no concernente ao conceito de bilinguismo equilibrado.

Confirmando o posicionamento de Faruk, o enunciado “Queria concordar consigo, mas numa outra ocasião!” incorpora uma ironia que está a tornar-se uma estratégia de Faruk para posicionar os colegas em lugar subalterno de quem não está por dentro das discussões e teorizações. Ironia porque Faruk

poderia simplesmente estar a sinalizar para o colega que, em outra situação, concordaria com ele, no entanto, o seguinte enunciado: “Sugiro ao colega que volte a ler os textos de teorias e conceitos sobre o bilinguismo, e que eu vou fazer o mesmo e o lugar de encontro será este. Vamos ne?” [leia-se né] (Excerto 5), incorpora igualmente pistas que reforçam essa carga irónica. Apesar da escolha do item ‘sugiro’ e o referente lexical ‘colega’, na realidade, ele está lançando um repto ao adversário, com um lugar marcado para a contenda, “[...] o lugar de encontro será este.”, isto é, o espaço virtual referenciado pelo dêitico ‘este’. O evento interaccional entre Neto e Faruk constitui um exemplo em como as interações em ambiente virtual eram permeadas por momentos de tensão ideologicamente marcados como étnicos, linguísticos e/ou culturais.

Seria um repto pedagogicamente desejável se Faruk não tivesse evidenciado o mesmo tipo de posicionamento em relação aos colegas em outras ocasiões como aconteceu no Excerto 2, por exemplo. Por conseguinte, Faruk está actuando como o mais esclarecido em matéria sobre o bilinguismo. De acordo com Wortham (2001, p.12), um eu emerge quando uma pessoa adopta repetidamente posições características em relação aos outros e dentro de padrões culturais reconhecíveis na acção social diária.

Continuando a explicar as razões por que não concorda com o colega Faruk diz: “Agora tenho a dizer que, a questão de bilinguismo equilibrado é uma proposta teórica. Não podemos afirmar assim rijamente que pelo facto de sermos bilingues por excelência, infere-se que somos bilingues equilibrados.” A escolha sintáctica, por exemplo, ‘Agora tenho a dizer’ indexa uma posição de força evidenciando que Faruk posiciona-se a si próprio como um crítico do conceito de “bilinguismo equilibrado”, contrariando o que havia dito no Excerto 2, no Fórum de Dúvidas: “Uma inferência que posso sublinhar é a de que, os falantes de Utee a maior parte é semilingue, pelo facto de não apresentar todas as habilidades teorizadas de um falante nativo.” (Excerto 2) que é, também uma construção teórica, mas que ele critica em Neto (Excerto 4).

O reposicionamento de Faruk poderia ser explicado pelo rumo que as discussões foram tomando em ambos os Fóruns, com alguns alunos e os

formadores se posicionando criticamente em relação a conceitos e teorias impostas pela literatura internacional, baseada em estudos de contextos diferentes do moçambicano; ou, como já vimos, para se mostrar numa posição superior em relação ao seu colega. Wortham (op cit., p. 12) refere, a este respeito, que “[...] o posicionamento que constitui parcialmente o eu depende do contexto social que muda ao longo da interação, e do contra-posicionamento imprevisível dos outros, daí que o eu é um curso heterogéneo em constante construção.”

O conceito de bilinguismo equilibrado associado ao bilinguismo aditivo, e o de semilinguismo, associado ao bilinguismo substractivo, conforme asseveram Lambert (1983) e Skutnabb-Kangas & Toukoma (1976) aparecem ligados aos modelos de educação bilingue assimilacionistas e ao ideal escolar de formar alunos com bom desempenho linguístico que lhes permitissem aprender bem outras disciplinas.

Criticando os conceitos de “bilinguismo equilibrado” e “semilinguismo” Maher (2007, p. 75) argumenta que: “Teoricamente, há que se considerar a fragilidade de um conceito que se pretende científico, mas cujas bases são idealizações.” Segundo a autora, as medições pedagógicas que não consideram os contextos locais e sociais tornam metodologicamente suspeitos os resultados de medições que não levam em conta que os indivíduos bilingues usam as línguas com propósitos diferentes e, por isso, podem desenvolver competências em alguns aspectos de cada uma das línguas de que são falantes e não em outros.

A seguir focalizo a análise no letramento/literacia no contexto da educação bilingue. As discussões sobre o bilinguismo e a educação bilingue possibilitaram a emergência de conceitos como “bilinguismo equilibrado” e “semilinguismo” conforme vimos nos Excertos 1, 2, 3, 4 e 5 que, por sua vez, levantam algumas questões sobre o letramento/literacia, que importa trazer à análise pela importância de que se reveste no contexto da educação bilingue em Moçambique.

Com efeito, as interações face-a-face na escrita convencional de trabalhos no curso de formação são perpassadas pelo letramento/literacia académico e na escrita assíncrona propiciada pelo ambiente virtual utilizado. Ou

seja, as interacções são mediadas pela linguagem oral, pela linguagem escrita e pelas ferramentas do ambiente virtual que propiciam escrita assíncrona. Os Excertos 6 e 7 a seguir mostram que o conceito de letramento/literacia é muito ligado ao conceito de língua padrão, quer se trate das línguas Bantu, quer se trate da língua portuguesa, como se pode observar a seguir:

Excerto 6

Os princípios teóricos são muito importantes e úteis principalmente em cursos iniciais, mesmo num programa de formação continuada. Os próprios professores são bilingues subtractivos. Os conceitos teóricos serão úteis se forem relacionados com o que estiverem a fazer no curso, isto é, se estiverem relacionados com a prática. O conceito de literacia ajuda se os professores tiverem estes conceitos na sua formação. Por exemplo, os professores que estão a trabalhar há algum tempo na educação bilingue já não fazem traduções literais, já conseguem pensar em cada língua e não fazem tradução literal como acontecia no início. Estão a desenvolver a consciência linguística em relação a cada língua, L1 e L2.

Zefa - formadora do IFP: Entrevista, 25/10/09.

Excerto 7

Por que formar professores da 1ª à 5ª classe em todas as disciplinas? Por que não formar por grupos de disciplina? Por exemplo, línguas, matemática e ciências. Precisamos de professores que vão ensinar bem a leitura e a escrita e a gramática na L1, que conheçam bem os métodos de ensino-aprendizagem. Precisamos de professores que vão falar bem a L2/Português e dominam as metodologias de L2.

João - formador do IFP: Entrevista, 25/10/09.

Subjacente aos depoimentos nos Excertos 6 e 7 pode-se observar uma visão de letramento/literacia restrita aos objectivos de se ensinar a língua pela língua, sendo que essa língua tem que ser padrão. Por exemplo, a escolha lexical ‘bilingues subtractivos’ (Excerto 6), usada como um índice avaliativo pela formadora para se referir aos professores ecoando os conceitos da literatura internacional sobre o bilinguismo e a educação bilingue vigente em Moçambique, como já referi neste trabalho, indicia que, para ela, os professores têm que possuir o domínio da L1 (línguas moçambicanas padrão) e da L2 (Português padrão) para que sejam bons professores, ou seja, não podem ser ‘bilingues subtractivos’ (ou semilingues) o que parece ser a preocupação da formadora Zefa.

Além disso, o recurso aos descritores metapragmáticos usados de forma avaliativa: 'já não fazem' e 'já conseguem' (Excerto 6) evidencia uma busca explícita pelo 'bilinguismo equilibrado', o que quer dizer "dominar" ambas as línguas da mesma maneira. Para esta formadora as fronteiras entre a L1 e a L2 devem estar bem claras, pois se isso não acontecer poderá ocorrer uma "contaminação" indesejável, principalmente do Português pelas línguas Bantu. Com efeito, como refere a formadora, os professores que já trabalham há algum tempo com a educação bilingue já não fazem 'traduções literais', desenvolvem 'consciência linguística' que é o mesmo que dizer 'consciência gramatical-comunicativa' em cada uma das línguas. Em outras palavras, já são bons professores de educação bilingue.

Na sua óptica, os professores têm que aprender os conceitos sobre a educação bilingue de modo a que alcancem os objectivos desejados e não sejam 'bilingues substractivos', para que os seus alunos também não o sejam.

O depoimento no Excerto 6 da formadora Zefa é reforçado no Excerto 7, quando o formador João diz:

Precisamos de professores que vão ensinar bem a leitura e a escrita e a gramática na L1, que conheçam bem os métodos de ensino e aprendizagem. [...] que vão falar bem a L2/Português e dominam as metodologias de L2.

A escolha dos descritores metapragmáticos combinados com os índices avaliativos nas construções: 'ensinar bem', 'conhecer bem', 'falar bem' e 'dominar bem' pelo formador João para descrever o que seria um bom professor de educação bilingue, indiciam fortemente que o formador considera que se os professores não dominarem a língua padrão, o ensino e a aprendizagem dos alunos estarão comprometidos. Assim ambos os formadores adoptam um posicionamento ideologicamente marcado como linguístico.

Os seus posicionamentos são o resultado, por um lado, de uma longa tradição e visão de linguagem baseada na busca da homogeneização, da língua padrão, por outro, pela falta de clareza nas políticas linguísticas para o ensino de línguas como se pode observar no objectivo geral concernente ao ensino da L1 e da L2, no Plano Curricular do Ensino Básico: *"Desenvolver a capacidade de*

comunicar claramente em Língua Moçambicana e/ou em Língua Portuguesa, tanto na escrita como na oralidade.” (PCEB, 2003 p. 21). Discursivamente, o objectivo geral aqui citado coloca ambas as línguas no mesmo patamar, contudo, as práticas de ensino das línguas moçambicanas e do Português nos IFPs mostram o contrário, como se verifica no Excerto 8:

Excerto 8

Quando ensinei o Português como L2 usei os métodos próprios para o ensino da L2, Resposta Física Completa, Diálogo com fantoches e Situações de comunicação. Eu demonstrei para os alunos e eles praticaram em grupo. Foi fácil porque era em Português. Com a L1 fiz a demonstração do método analítico-sintético para a aprendizagem da leitura e escrita. Tive que fazer a demonstração em Português porque como são turmas linguisticamente heterogêneas, com alunos de todo o país não podia usar a minha língua materna [...] a maioria não ia entender [...] não vejo nenhum problema em usar o Português para demonstrar um método para o ensino das línguas moçambicanas [...] eles vão entender como trabalhar quando chegarem no terreno.

Tinga - formador do IFP: Entrevista, 12/10/09.

Um olhar sobre o Excerto 8 mostra-nos que o ensino do Português como L2 é cercado de cuidados, contudo, o mesmo não se pode dizer em relação ao ensino das línguas moçambicanas. Como diz o formador Tinga, “Foi fácil porque era em Português.” A facilidade de trabalhar com esta língua materializada pelo índice avaliativo ‘fácil’ a situa num nível de letramento/literacia superior relativamente às línguas moçambicanas que são vistas como uma dificuldade devido à diversidade linguística, por isso, para estas línguas “[...] eles vão entender como trabalhar quando chegarem no terreno” (Excerto 8), não importando muito como se dará esse entendimento. O locativo ‘no terreno’ acentua, por sua vez, o espaço de indefinição reservado às línguas Bantu.

Em estudos sobre o contexto de educação bilingue na África do Sul, Heugh (2001) faz referência a falsas premissas sobre a implementação deste tipo de programa em contextos multilingues e, uma dessas falsas premissas relaciona-se com a dificuldade em trabalhar nestes contextos, daí que se reivindique que a língua oficial é a única com capacidade de oferecer educação de qualidade para a maioria, o que as línguas africanas não podem fazer.

O discurso do formador Tinga ecoa, (termo usado de acordo com Wortham, 2001), esse tipo de premissa ao não usar as línguas moçambicanas para fazer a demonstração de métodos de ensino da leitura e escrita da L1, evidenciando, por conseguinte, um posicionamento linguístico-ideológico do formador tendente ao desenvolvimento mais cuidadoso da língua portuguesa, diferentemente das línguas Bantu. Portanto, à semelhança do que vimos nos Excertos 6 e 7, há aqui uma prática de letramento/literacia que não coloca os sujeitos no centro da acção educacional levando em conta os outros letramentos/literacias que já possuem.

Pelas razões apontadas acima, que mostram que os formadores dos IFPs se orientam por um viés de letramento/literacia ligado ao conceito de língua padrão valorizando o desenvolvimento de habilidades linguísticas, os seus posicionamentos entram em confronto com os princípios teóricos e práticos que os alunos possuíam sobre os conceitos de letramento/literacia adquiridos durante a formação, como se pode observar no Excerto 9:

Excerto 9

Hoje tive uma discussão com uma formadora de Português porque ela não admitia que também se pode usar a expressão “dar a cadeira” no contexto da nova variante do Português de Moçambique no lugar de “ceder a cadeira”. Na sua exposição teria referido que não é correcta a expressão “dar a cadeira”. Ela defendia claramente que esta expressão não era digna no contexto do Português europeu e formal e que eu não devia aceitar que se usasse, mas sim a expressão “ceder”. Na minha tentativa de clarificar a minha hipótese, validando os factores culturais e linguísticos subjacentes ao uso do verbo “dar” no lugar de “ceder” no Português de Moçambique e nas línguas Bantu moçambicanas, a formadora insistia na sua opinião, perguntando-me como é que um futuro profissional podia se expressar assim no seu sector de trabalho. Mais adiante, ela teria confessado que era assim que ensinava aos seus alunos, mas é preciso verificar que ela não explora o que os alunos já sabem (dar e não ceder). Não nos entendemos.

Nuno: Parte de diário reflexivo, 10/10/09.

No evento descrito no Excerto 9 vislumbram-se dois posicionamentos divergentes sobre o letramento/literacia. Na discussão entre a formadora de Português e o aluno em estágio, temos, por um lado, a formadora que se posiciona discursivamente a favor do uso do padrão europeu do Português, pela

escolha do descritor metapragmático ‘ceder’ (a cadeira), questionando a escolha do aluno, ‘dar’ (a cadeira), sob o argumento de que, sendo ele um profissional na área da linguagem, deveria usar o Português padrão para se comunicar.

No pronunciamento da formadora que pretende posicionar o aluno a seu favor, está subjacente a ideia de que um professor de Português, no contexto moçambicano, deve ensinar esta língua com base no Português europeu, ignorando os aspectos socioculturais e linguísticos dos falantes do Português de Moçambique, que o aluno considera úteis na sua comunicação diária, dentro e fora da sala de aulas.

Por outro lado, temos o aluno que não vê nenhum problema em recorrer à variante do Português de Moçambique, argumentado a sua escolha a partir do seu conhecimento das línguas Bantu. Nuno parece já estar a fazer uso das aprendizagens sobre letramento/literacia que teve durante a formação, observável no enunciado: “validando os factores culturais e linguísticos” só que esbarra na convicção da formadora de Português, que se posiciona a favor da norma europeia, ignorando os outros letramentos/literacias próprios de situações de contacto entre línguas.

Nesse cenário há uma pressão social exercida pelos pares, neste caso, representados pela formadora de Português, para a manutenção do *status quo*, gerando-se uma tensão, pois parece não haver espaço para um trânsito pedagógico e cultural que acomode as novas aprendizagens dos estagiários. Assim, tanto a formadora como o aluno adoptam posicionamentos ideologicamente marcados como linguísticos e culturais, só que em campos diferentes: a formadora defendendo a continuidade do uso do Português europeu em contextos de ensino e o aluno assinalando com rupturas relativamente a essa norma.

Ainda concernente ao uso de vocabulário considerado “inadequado” numa perspectiva grafocêntrica de letramento/literacia, o Excerto 9 aponta para a não valorização das produções orais e escritas dos alunos, também presente no Excerto 10:

Excerto 10

O conceito de letramento/literacia como tal não parece novo, mas a maneira como tem sido abordado nos últimos dias é sim novo. Isto faz-me pensar que existe e é visto da maneira mais arcaica, refiro-me à dicotomia saber ler e escrever e não saber. Considera-se letramento/literacia somente as habilidades individuais desenvolvidas pela agência escolar. A maneira como se faz o uso das habilidades nas diferentes sociedades não é tomado em consideração. O processo de ensino-aprendizagem de línguas é muito complexo que não se resume o seu êxito apenas na escolha de um dos modelos propostos por Street (1984). O melhor seria fazer-se uma combinação racional entre os dois modelos: o autónomo e o ideológico. Se a ideia é escolher um, na minha opinião, acho mais relevante o modelo ideológico de letramento/literacia. Primeiro porque faz a interface entre práticas orais e práticas letradas; segundo há o reconhecimento das outras agências de letramento/literacia como a família, igreja no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Calú: Fórum de Discussão, 01/12/2008.

No Excerto 10 o pronunciamento de Calú aponta criticamente que o conceito de letramento/literacia (em Moçambique) não é novo, mas o é a forma da sua abordagem no âmbito da formação. Os referentes e predicadores ‘arcaica’, ‘dicotomia’ ‘ler e escrever’ ‘agência escolar’ para se referir ao conceito de letramento/literacia como ele é actualmente, indexalizam informações críticas à forma como esse conceito é tratado no país. Continuando Calú sugere uma abordagem que combine os modelos de letramento/literacia propostos por Street (1984) colocando, ainda assim, ênfase no modelo ideológico: “O processo de ensino-aprendizagem de línguas é muito complexo que não se resume o seu êxito apenas na escolha de um dos modelos propostos por Street (1984)” (Excerto 10).

Ao se posicionar desta maneira Calú adopta uma postura discursiva e ideológica marcadamente linguística e cultural. Com efeito, o seu posicionamento relativamente a uma combinação dos modelos é pertinente se tivermos em conta os contextos educacionais e as exigências do mercado de trabalho, por exemplo; e, ainda, o facto de que uma abordagem sobre letramento/literacia, além de ter que levar em consideração os saberes locais, deverá, igualmente, preparar o cidadão para enfrentar outras realidades além das que já conhece. Aliás, de acordo com os parâmetros curriculares para a formação e as políticas em vigor

sobre as questões da linguagem, em Moçambique, espera-se que um profissional da área do ensino de línguas, como é o caso dos alunos, tenha um conhecimento formal e funcional robusto das línguas em que operam.

A discussão sobre o letramento/literacia mostra que este conceito não é estanque, havendo uma interligação com outros como, por exemplo, os culturais, os direitos linguísticos. De facto, os mesmos permeavam, de um modo geral, os debates entre os alunos, influenciado nos seus posicionamentos. De acordo com Wortham (2001, p. 9) as narrativas não apenas representam estados de coisas, mas também realizam acções sociais. Com efeito, a análise dos excertos acima revela que há posicionamentos ideologicamente divergentes, termos usados conforme Moita Lopes (2009) e Borba (2011), marcados como linguísticos e culturais, de um lado os formadores dos IFPs abalizando o uso do Português europeu, de outro, os alunos reivindicando uso do Português moçambicano.

Assim, a discussão que se coloca no concernente ao letramento/literacia académico/a relaciona-se com: **a)** o contexto educacional que envolve a solicitação de uma determinada tarefa aos alunos, **b)** considerar esses alunos como sujeitos e **c)** a necessidade de se ampliar a visão académica dos conceitos sobre letramentos/literacias múltiplos/as.

No que se refere ao contexto educacional, os alunos são falantes bilingues de pelo menos uma língua moçambicana e o Português e, muitos deles, já eram bilingues no contexto de línguas Bantu. A maioria dos alunos dos IFPs vem de contextos rurais e só aprendeu o Português na escola sendo que só teve contacto com a escrita académica e a metalinguagem necessária para o seu domínio a partir da 11^a e 12^a classes.

Outros alunos provêm de contextos mais urbanizados e muito cedo tiveram acesso a um ensino com maior oferta linguística do Português, o que de certa maneira facilita a aprendizagem de alguns conceitos, pois pelo menos estão familiarizados com a metalinguagem. Não obstante o meu reconhecimento em como o facto de se ser falante de uma língua como L1 não é de per si uma condição forte para se ser fluente na escrita académica, o presente estudo mostra

que os alunos que tiveram acesso às metalinguagens acadêmicas, mais facilmente reconhecem a sua funcionalidade.

Em estudos sobre a leitura e a formação de professores, Cavalcanti (1993, p. 173) aponta que:

A reflexão sobre concepções de linguagem, ensino e aprendizagem e suas implicações na atuação em sala de aula é demorada. As representações não se desfazem de uma hora para outra e a construção sobre as ideias discutidas passa por um filtro do conhecimento e da experiência prévia.

Exemplo do que diz a autora observou-se durante a formação. Os alunos estudaram e discutiram matérias sobre concepções de linguagem em contextos sociolinguísticos complexos, no entanto, no início das práticas pedagógicas, incluindo o estágio, sobressaíram as práticas sobre leitura e escrita mais tradicionais embasadas nas suas experiências escolares passadas, provavelmente devido ao ambiente e às práticas que encontraram nos IFPs.

A discussão sobre o letramento/literacia surgiu na esteira das discussões sobre o bilinguismo e a educação bilingue principalmente no que se refere aos conceitos sobre “bilinguismo equilibrado” e “semilinguismo”, que evidenciaram alguns posicionamentos que pareciam não considerar o complexo contexto sociolinguístico moçambicano. Assim, era necessário desencadear uma discussão que levasse à inferição dos posicionamentos dos alunos e dos formadores no que concerne aos conceitos e significados de letramento/literacia em contextos educacionais de educação bilingue com várias línguas locais e o Português.

Neste contexto, as discussões sobre o bilinguismo e a educação bilingue despoletaram, também, outras questões como o contexto sociolinguístico moçambicano e os direitos linguísticos, discussões essas que mostraram posicionamentos assertivos e críticos, outros menos críticos, também ideologicamente marcados como étnicos, linguísticos e culturais, como veremos no ponto 4.1.1.

4.1.1 A Educação bilingue e a diversidade sociolinguística

O debate nos Fóruns de Discussão sobre a educação bilingue e a diversidade sociolinguística foi desencadeado pelas seguintes perguntas: 1) Como você lida com a diversidade sociolinguística no ambiente escolar? 2) O que você acha sobre os direitos linguísticos em Moçambique? Três aspectos se evidenciam no posicionamento dos alunos em relação ao tema ora em análise: i) o reconhecimento da diversidade e a sua relação com respeito e tolerância linguística, ii) rivalidades etnolinguísticas e, iii) a dificuldade de trabalhar em contextos sociolinguísticos e educacionais complexos.

Para alguns alunos as questões sobre a diversidade sociolinguística no contexto educacional parecem ser fáceis de abordar, bastando para isso que se observem os princípios sobre tolerância linguística como se pode ver nos Excertos 11, 12, e 13.

Excerto 11

Moçambique é um país multilingue e multicultural e as especificidades de cada língua e grupo étnico se reflectem nas manifestações comportamentais de cada indivíduo. Contudo, através da língua é muito fácil distinguir a origem de cada indivíduo e, relativamente à diversidade sociolinguística moçambicana no ambiente escolar consigo posicionar - me, na medida em que, como estudante das línguas e futuro formador devo ter uma posição aberta, ou seja, é necessário dar valor às línguas independentemente de pertencerem ao nosso grupo étnico ou não.

Nabel: Fórum de Discussão, 29/10/2008.

Excerto 12

Em Moçambique, a escola é um dos locais que lida com a realidade sociolinguística moçambicana, pois há uma ligação entre a escola e a sociedade a qual transporta consigo as realidades culturais dos moçambicanos. Neste contexto, eu como estudante de línguas Bantu e Educação Bilingue abraço as diversidades sociolinguísticas uma vez que elas oferecem um potencial da cultura de todos os alunos. Porém, nos primeiros dias tive dificuldades na interacção com meus colegas porque venho de uma comunidade completamente monoétnica e quase monolíngue em termos de línguas Bantu.

Jair: Fórum de Discussão, 31/10/2008.

Excerto 13

Depois de ler os textos percebi que a diversidade sociolinguística deve ser vista como uma riqueza que as diferentes sociedades possuem em prol do seu desenvolvimento. Entendo que o número de línguas referidas naquele texto é tão claro que não se pode aceitar que a comunidade envolvente continue a sonhar com um mundo totalmente monolíngue. Eu estando na minha sala de aula juntamente com os meus colegas falantes de outras línguas moçambicanas, sinto muitas vezes a vontade de falar um pouco de cada uma. Vejamos que esta minha vontade é quase de todo o ser humano, quem não sonha em ser “poliglota”? Isto para dizer que deve-se respeitar a diversidade sociolinguística olhando-se para ela em prol do desenvolvimento de um país.

Leandro: Exercício individual, Portfólio individual, 01/11/2008.

A priori, discursivamente, os alunos se posicionaram de uma forma que se esperava que o devessem fazer em contextos de ensino heterogêneos, isto é, referindo-se ao reconhecimento da diversidade, contudo, o seu discurso parece uma construção estereotipada sobre a diferença. De acordo com Harré (2004, p. 7) as posições são pré-existentes e as pessoas vão ocupando de acordo com as suas actuações. A mesma fórmula verbal, por exemplo, pode ter uma variedade de significados, dependendo de quem a está usando, onde e para o quê. Assim, o recurso a descritores metapragmáticos ‘dever’ em: ‘devo ter uma posição aberta’ (Excerto 11) ‘abraço as diversidades’ (Excerto 12) e ‘deve-se respeitar a diversidade’ (Excerto 13), indexam actos de obrigatoriedade, isto é, de um dever a ser cumprido. Visto neste ângulo, os pronunciamentos dos alunos são eivados de representações estereotipadas sobre as questões que envolvem a diversidade, como por exemplo, a questão da constituição compulsiva de turmas linguística e etnicamente heterogêneas nos IFPs, o que evidencia um posicionamento ideológico que os “obriga” a aceitar a diferença sociolinguística.

A interpretação acima é demonstrada no Excerto 11, onde parece haver uma evidência desconfirmatória, pois há alguns elementos de tensão sociolinguística que evidenciam uma perspectiva essencialista de identidade, quando Nabel refere que “[...] as especificidades de cada língua e grupo étnico se reflectem nas manifestações comportamentais de cada indivíduo. [...], através da língua é muito fácil distinguir a origem de cada indivíduo.” (Excerto 11).

O aluno poderia estar simplesmente a explicitar um facto, mas como assevera Woodward (2009, p. 13),

É por meio da diferenciação social que as classificações da diferença são vividas nas relações sociais. As identidades não são unificadas. Pode haver contradições no seu interior que têm que ser negociadas.

Com efeito, declarações que remetem à identificação do outro através de símbolos como a língua, a origem, ou como diz o aluno Nabel, através do índice avaliativo “comportamento etnolinguístico”, podem estar a camuflar uma desconfiança em relação a esse outro que não é da mesma etnia, ou seja, não parece haver uma aceitação da diferença, mas sim uma aceitação aparentemente tranquila da diversidade. Ao dizer “[...] como estudante de línguas e futuro formador devo ter uma posição aberta” (Excerto 11), o aluno é levado a agir de acordo com o posicionamento social e institucional que lhe é reservado como futuro formador. Wortham (2001, p. 5) aponta que o conteúdo de uma narrativa pode estar paralelo à actuação do narrador. Nesta perspectiva Nabel adopta um posicionamento ideologicamente marcado como linguístico e étnico, por um lado, como cidadão com os seus pontos de vista em relação aos outros colegas de etnias diferentes e, por outro, como futuro profissional que deve observar um comportamento adequado de acordo com o seu lócus de actuação.

Se nos Excertos 11, 12 e 13 se inferem posicionamentos de aceitação da diversidade sociolinguística em contextos educacionais sociolinguísticos complexos, nos Excertos 14, 15 e 16 há, igualmente, o reconhecimento dessa diversidade, mas, desta feita, impregnada de aspectos de conflitos e tensões linguísticos, étnicos e culturais, como se pode observar a seguir:

Excerto 14

A diversidade sociolinguística em Moçambique é uma realidade. Este verso remete-nos a olhar Moçambique como multicultural, multiétnico, multilingue. Portanto, num ambiente escolar moçambicano existe um cruzamento de culturas e ou etnias. Daí que há uma socialização de reflexão política e ideológica. Sinto/ vejo algum conflito não explícito entre os alunos no IFP, por isso, da mesma maneira que nós aprendemos, debatemos sobre o contexto sociolinguístico, também vejo que temos que fazer o mesmo com os alunos dos IFPs, para evitarmos conflitos.

Fakir: Fórum de Discussão, 30/10/2008.

Excerto 15

A diversidade sociolinguística em Moçambique divide e rivaliza as etnias moçambicanas, a língua portuguesa tem sido o único meio de unir/ convergir para a tal diversidade. Pelo facto de a maioria dos moçambicanos serem falantes do Português como língua estrangeira ela é marginalizada pelas comunidades, implicando a marginalização e exclusão das crianças das aldeias na escola oficial. Por isso, as estratificações sociais são em parte, consequência da defeituosa gestão de tal diversidade sociolinguística.

Mussá: Fórum de Discussão, 30/10/2008.

Excerto 16

Tento familiarizar-me com as diversas línguas perguntando aos colegas o significado de certas palavras aprendo como pronunciar-las bem e os respectivos significados. De facto, é muito difícil conviver num ambiente escolar em que há diversidade linguística, pois alguns colegas não valorizam as línguas dos outros.

Durão: Fórum de Discussão, 31/10/2008.

Neste evento interaccional os pronunciamentos de Fakir, Mussá e Durão constituem evidências em como a diversidade sociolinguística no contexto educacional é eivada de conflitos implícitos e explícitos próprios de convivência em contextos heterogêneos. O recurso aos referentes ‘conflitos’ e ‘etnias’ e predicadores como ‘divide’, ‘rivaliza’, e ‘difícil conviver’ indexalizam a ocorrência de um espaço de conflito, com incidência nos etnolinguísticos, tanto entre os alunos como entre os alunos dos IFPs. Conflitos esses que se podem configurar por vias indirectas como no pronunciamento de Fakir “Sinto/ vejo algum conflito não explícito entre os alunos no IFP, por isso, da mesma maneira que nós aprendemos, debatemos sobre o contexto sociolinguístico, também vejo que temos que fazer o mesmo com os alunos dos IFPs, para evitarmos conflitos.” (Excerto 14).

Através dos descritores metapragmáticos 'sinto/vejo', o aluno indexicaliza uma hesitação e até mesmo alguma incerteza reforçada pelo enunciado "[...] algum conflito não explícito", ou seja, um conflito ainda latente, mas que se poderá despoletar. Por isso, "[...] da mesma maneira que aprendemos [...] temos que fazer o mesmo com os alunos do IFP, para evitarmos o conflito." Assim, ecoando os discursos sobre os conflitos etnolinguísticos adquiridos durante a sua formação, Fakir assume um posicionamento ideológico marcado como étnico e linguístico que já reflecte, de algum modo, a sua trajectória como aluno e futuro formador de educação bilingue.

Durão adopta o mesmo tipo de posicionamento que Fakir, só que é mais amistoso, pois ele busca uma aproximação com os colegas falantes de outras línguas, "Tento familiarizar-me com as diversas línguas [...] é muito difícil conviver num ambiente escolar em que há diversidade linguística, pois alguns colegas não valorizam as línguas dos outros." (Excerto 16). Contudo, as suas aproximações parecem esbarrar em atitudes intolerantes de alguns colegas "[...] que não valorizam as línguas dos outros."

Apesar da indefinição da sua escolha lexical para designar esses 'outros', estes se impõem e, como aponta Skiliar (2003) em estudos sobre a pedagogia e a diferença, esse outro é problematizador: "Se não fosse esse outro, seria somente o outro de uma oposição, de uma *verdade* diante do *verossímil* [...] da resposta à afirmação que o antecede, de uma dinâmica cultural na qual o outro é, por definição, a figura do conflito." (Skiliar, 2003, p. 62)

Mussá (Excerto 15) assume, à semelhança dos colegas, também um posicionamento ideologicamente marcado como étnico e linguístico, no entanto, o seu discurso vai além do contexto educacional, como se observa no seguinte extracto: "A diversidade sociolinguística em Moçambique divide e rivaliza as etnias moçambicanas, a língua portuguesa tem sido o único meio de unir/convergir para a tal diversidade." (Excerto 15). Por meio dos descritores metapragmáticos 'divide/rivaliza' e 'unir/convergir' Mussá caracteriza o contexto sociolinguístico moçambicano considerando que as línguas Bantu, pela sua diversidade parecem

dividir/rivalizar, ao contrário da língua portuguesa que é a única língua capaz de 'unir/convergir'. Portanto, para o aluno, a diversidade linguística moçambicana parece ser um problema que somente a língua portuguesa poderá resolver pelas suas características congregadoras, unindo os moçambicanos.

Contudo, no pronunciamento que se segue, o Português, ao contrário do papel congregador que Mussá lhe atribuíra parece ganhar outro estatuto, o de causador de conflito linguístico nas comunidades locais: "Pelo facto de a maioria dos moçambicanos serem falantes do Português como língua estrangeira ela é marginalizada pelas comunidades, implicando a marginalização e exclusão das crianças das aldeias na escola oficial." (Excerto 15). A escolha do índice avaliativo 'língua estrangeira' para se referir ao Português parece ser propositada por parte de Mussá para mostrar o seu posicionamento ideológico relativamente a esta língua que acaba exercendo duas funções: uma reconhecidamente congregadora, outra de vilã face às línguas Bantu, enfatizando a "resistência" das comunidades locais à mesma.

Continuando, ele refere-se ao problema educacional decorrente dessa resistência que origina a exclusão das crianças do sistema educacional formal que é maioritariamente desenvolvido em Português e arremata dizendo que "[...] as estratificações sociais são em parte, consequência da defeituosa gestão de tal diversidade sociolinguística." (Excerto 15).

Os conflitos aqui referidos assumem diversos contornos, dependendo do ângulo em que são vistos, ou pelas comunidades locais ou pelas autoridades educacionais/ governamentais. Um estudo sobre a educação bilingue e o professor realizado por Patel (2006) mostra que para as comunidades locais, o Português pode não ser importante para os adultos, mas estes desejam que as crianças aprendam e tenham o domínio desta língua, por razões associadas à modalidade social. Outro resultado do estudo mostrava que as autoridades governamentais ainda preconizam o ensino de e em línguas Bantu como um trampolim para os alunos aprenderem rápido e bem o Português.

Ora é esta condição subalterna das línguas Bantu relativamente ao Português, língua oficial e reconhecida pelo governo como a única de prestígio, mesmo em contexto sociolinguístico em que ainda é a língua menos falada, nas comunidades locais, que está por detrás daquilo que Mussá (Excerto 15) se refere como “gestão sociolinguística defeituosa”, pois não coloca os falantes das línguas Bantu e do Português em circunstâncias de igualdade sociolinguística. O posicionamento ideológico marcadamente linguístico e cultural de Mussá é o reflexo de políticas linguísticas hegemónicas que priorizam o desenvolvimento de línguas oficiais em países africanos (Moumoui, 1998; Bamgbose, 1999), criando-se um campo propício para o desenvolvimento de políticas de exclusão sociolinguística, características de contextos minoritarizados (Cavalcanti, 2011).

Ainda relativamente à complexidade e diversidade étnica e sociolinguística foi possível observar que durante as aulas presenciais o discurso de alguns alunos oscilava entre o reconhecimento incondicional da diversidade sociolinguística, por um lado, mas, por outro, nos Fóruns de Discussão e em outros trabalhos individuais, o seu discurso era mais incisivo, ou seja, presencialmente adoptavam uma estratégia de evitação do conflito e à distância se posicionavam com mais “autenticidade”, reconhecendo que a convivência com a diversidade não é tão simples e linear, como vimos nos Excertos 14, 15 e 16. A propósito da mudança de posicionamento dos alunos de acordo com o lugar de enunciação, adoptando um tipo de posicionamento em aulas presenciais e outro em ambiente virtual, Moita Lopes (2009, p. 135) assevera que:

No evento narrativo, os participantes (contadores e ouvintes) estão construindo a vida social e uns aos outros de modos específicos, que são definidos pelo que os participantes decidem focalizar, pelos posicionamentos que escolhem ocupar e pelo modo como os interlocutores se relacionam com eles na performance.

Nos Fóruns de Discussão, por exemplo, mesmo depois de se terem criado os grupos de trabalho em línguas Bantu, os alunos achavam que seria oportuno que se criassem grupos monolíngues e não de acordo com os critérios de inteligibilidade linguística segundo os estudos dialectológicos já existentes

sobre as línguas Bantu de Moçambique. Isso explica a razão por que no grupo Tsonga que agrupava três línguas, nomeadamente, o Xirhonga, o Xichangana e Citshwa, os alunos não discutiam os pontos de vistas dos colegas do Citshwa. Assim, era necessário aprofundar o debate em aulas presenciais para ver o que estava realmente a acontecer, a partir dos lugares de enunciação dos próprios alunos, lugares esses, onde os sujeitos têm voz própria, como dizem Bhabha, (1994) e Menezes de Souza (2004), no âmbito das teorias poscoloniais.

Destarte, a metodologia adoptada consistiu em levar para a sala de aula alguns excertos dos Fóruns de Discussão em ambiente virtual que mostravam essa “ambivalência” dos alunos e textos diversos literários e didácticos que abordam questões sobre contextos sociolinguísticos moçambicanos e de outros países⁶¹ e trabalhá-los a partir de algumas perguntas de pré-leitura, seguindo-se um debate acrescido das experiências dos alunos. Essa retomada da discussão está registada no seguinte trecho do meu diário:

Hoje, dia 20/05/08, a aula é sobre o trabalho em grupos de língua no TelEduc. [...] O grupo Tsonga não se encontra [...] O Ângelo não concorda com as variantes usadas pelos seus colegas alegando que estariam “viciadas”. Esta situação faz-me pensar que é necessário conversar com os colegas da disciplina de Língua Bantu e Sociolinguística para vermos como trabalhar a questão dialectológica de acordo com os posicionamentos que os alunos estão a construir sobre as Línguas Bantu.

Diário de campo da pesquisadora, 20/05/2008.

Do ponto de vista pedagógico foi também importante encontrar alguns pontos de actuação que dessem conta desses contextos complexos e heterogéneos pelo que optei por desenvolver exercícios práticos como a escrita de textos sobre as línguas e culturas uns dos outros, a elaboração de material para o estágio, bem como a elaboração de sequências didácticas sobre o item ora em análise.

⁶¹ Neste trabalho foi interessante observar como os alunos usaram as experiências de outros países comparando-os com as suas e assim estabelecer os pontos comuns e diferentes incorporando-os em suas análises. Exemplos disso foi o estudo do contexto sociolinguístico Brasileiro e de países da África Austral.

Uma das maiores preocupações dos alunos durante as aulas presenciais e posteriormente na preparação do estágio pedagógico incidia na forma como trabalhariam com as turmas dos IFPs precisamente pela sua heterogeneidade social e etnolinguística, mesmo que já vivenciassem esse contexto na sua própria turma, na faculdade.

Nas oficinas de preparação do estágio foi ficando claro que a maior dificuldade dos alunos relacionava-se não tanto com o trabalho da e na diversidade, mas, mais concretamente com a quantidade de línguas existentes em sala de aula nos IFPs e a desproporção em termos de número de alunos falantes, daí que a diversidade era vista como um déficit e não uma vantagem. Ora, este posicionamento dos alunos foi visto como uma falsa premissa sobre a implementação de programas de educação bilingue em países africanos, e muitas vezes, usado como argumentos contra a educação bilingue, conforme apontado por Benson (1994), Heugh (2001), Patel (2006) de entre outros autores.

De facto, parecia uma dificuldade dentro de outra, isto é, trabalhar com turmas linguisticamente heterogéneas em contextos de formação na área da educação bilingue já era suficientemente complexo, e essa complexidade aumenta quando se tem entre dez a dezasseis línguas em trânsito constante sendo que algumas com quatro a cinco alunos falantes e outras com apenas um/uma.

Assim, prevaleceu a ideia de que não nos fixaríamos num modelo de actuação, e que as decisões sobre que modelo ou metodologia a adoptar dependeria de cada situação, do tipo de aula, de entre outros aspectos teórico-metodológicos previamente identificados nas actividades de planificação. Tentando lidar com a diversidade sociolinguística em sala de aula de forma sustentável e realista como um desafio e não como uma adversidade, alinhando-me com Ouane (2011, p. viii), quando diz que,

Uma abordagem educacional multilingue [...] promove o respeito [...] igualdade para com os outros. Educar "na e para a diversidade" nos ensina a viver juntos. Também nos permite desenvolver novas maneiras de aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a ser, baseado no pluralismo, compreensão e respeito mútuo, relações democráticas e, fundamentalmente, valores humanos. É por estas razões que deve ser reconhecida como um elemento crucial e parte de todos os sistemas de ensino.

O mais importante para a discussão inicial de um tema como o contexto sociolinguístico e educacional foi o reconhecimento, pelos alunos, em como o mesmo é parte do quotidiano escolar moçambicano, tanto em cursos de formação de professores como em relação aos contextos de ensino básico em comunidades locais e que estas também fazem parte desses contextos. No entanto, estes aspectos deverão ser revistos na revisão do currículo de formação, tanto dos formadores na UEM, como nos IFPs.

4.1.2 A Educação bilingue e as abordagens sobre o ensino de línguas

Relacionado com as questões que envolvem a educação bilingue e o letramento/literacia, durante as discussões nos fóruns emergiu um subtema concernente ao ensino de línguas em contexto da educação bilingue, que são as abordagens sobre o ensino de línguas, mais especificamente, o conceito de Abordagem Comunicativa. Em Moçambique, regra geral, as abordagens sobre o ensino de língua oscilam entre a Estruturalista e a Abordagem Comunicativa, sendo que a primeira é mais dominante e este aspecto é visível nos currículos escolares.

Para a análise trago alguns excertos do Fórum de Discussão que evidenciam posicionamentos ideologicamente marcados como linguísticos e culturais. Os debates sobre o ensino de línguas iniciaram com uma intervenção minha (Excerto 17), deixando aos alunos a tarefa de iniciarem a discussão, pois já estávamos na terceira agenda virtual e tinham desenvolvido alguma experiência de trabalho neste ambiente.

Excerto 17

Olá a todos,

A discussão sobre o ensino de línguas é muito importante porque no nosso país há muito pouco espaço para desenvolvermos este tipo de discussão. Deixo para vocês iniciarem a discussão de acordo com as aprendizagens e debates realizados durante as aulas, assim como nos vossos conhecimentos e experiências.

Samima: Fórum de Discussão, 14/11/2008.

Excerto 18

DUMA ou DOUTRA forma, existe uma abordagem sobre o ensino de línguas em Moçambique, mas que abordagem é essa é o que deve ser respondido! Está muito claro que, existem duas correntes opostas referentes à abordagem deste fenómeno em Moçambique, nomeadamente: uma corrente que defende a maioria (falantes de línguas moçambicanas) através de ensino das línguas locais; uma outra que não está a favor da promoção das línguas moçambicanas no ensino talvez com o receio de revitalizar ideias adormecidas, que posteriormente advirão como opositoras, na reivindicação de seus direitos. Contudo deve-se pensar que, entre as duas correntes sobre a abordagem do ensino de línguas em Moçambique, há uma luta entre as elites sócio-políticas e as massas populares, principalmente as comunidades rurais e ou peri-urbanas.

Faruk: Fórum de Discussão, 15/11/2008.

No Excerto 18 Faruk começa por dizer que o conceito sobre a abordagem de ensino de línguas existe, em Moçambique, mas o recurso à pronominalização ‘DUMA ou DOUTRA’ indicia que ele não é categórico quanto à sua existência, levantando um questionamento sobre que abordagem seria para depois associá-la a duas posições sociais sobre o ensino de línguas em Moçambique: “Está muito claro que, existem duas correntes opostas referentes à abordagem deste fenómeno [...] uma corrente que defende a maioria através de ensino das línguas locais; uma outra que não está a favor da promoção das línguas moçambicanas no ensino” (Excerto 18).

Ao fazer este tipo de associação político-social em relação à abordagem sobre o ensino de línguas estabelece-se um deslocamento do campo teórico/metodológico sobre a maneira como esta temática fora abordada na disciplina, para um campo político- social. Neste deslocamento, Faruk adopta um posicionamento ideologicamente marcado como linguístico e cultural, ao mesmo tempo que posiciona a sociedade entre os que são favoráveis e não, ao ensino de e em línguas locais. Contudo, há algumas pistas de contextualização (Gumperz, 1976; Wortham, 2001) que o indiciam como estando do lado dos que são favoráveis ao ensino em línguas locais, como o recurso ao índice avaliativo ‘a maioria’, para predicar os falantes das línguas moçambicanas, o que me faz inferir

que os outros são uma minoria que, segundo ele, é desfavorável “[...] talvez com o receio de revitalizar ideias adormecidas, que posteriormente advirão comopositoras, na reivindicação de seus direitos.” (Excerto 18). Ocorre aqui uma indexação social originária do seu conhecimento sociocultural sobre as questões que envolvem o ensino de línguas em Moçambique.

Em Moçambique há estudos que mostram que, não obstante o reconhecimento da importância das línguas moçambicanas para o desenvolvimento sociocultural do país, as mesmas sempre estiveram em posição subalterna face à língua portuguesa. “Esta questão é mais visível no contexto educativo nacional, pois quando se introduziu o uso de línguas moçambicanas no ensino primário o propósito principal era e é o de facilitar a aprendizagem “rápida” da língua portuguesa.” (PATEL, 2006, p. 33). E o receio dessas minorias é que retornem as ‘ideias adormecidas’ que virão desestabilizar o *status quo* se os outros (a maioria) decidirem reivindicar os seus direitos. Infere-se aqui, que esse poder é realizado, em parte, através das suas línguas locais, daí que Faruk recorra à subtileza da metáfora do sono, pois, não vão as ideias acordar e com elas as reivindicações sociais das maiorias.

Vários autores já mostraram a relação entre linguagem e poder, de entre eles (Fairclough, 2001; Garcia, 2010) e, de facto, dar a possibilidade aos cidadãos de se expressarem na sua língua é empoderá-los. No entanto, muitas vezes, esse empoderamento não interessa às elites, como acrescenta Faruk a seguir: “Contudo deve-se pensar que, entre as duas correntes sobre a abordagem do ensino de línguas em Moçambique, há uma luta entre as elites sociopolíticas e as massas populares, principalmente as comunidades rurais e ou peri-urbanas.” (Excerto 18). A forma como finaliza a sua interacção reforça o seu posicionamento ideológico marcado como linguístico e cultural, não só como um futuro profissional da área do ensino de línguas, mas também como cidadão atento às implicações socioculturais do ensino bilingue.

Nos Excertos 19 e 20 Ássia e Calú afirmam que existe uma abordagem de ensino de línguas, mas ao contrário da Faruk (Excerto 18), as suas afirmações evidenciam posicionamentos ideológicos conotados como linguísticos.

Excerto 19

Em Moçambique existe o conceito de abordagem de ensino de línguas que são: a abordagem comunicativa interaccionista, a gramatical/estruturalista e a abordagem eclética. [...] Se falamos de abordagem comunicativa, por exemplo, pressupõe-se que os indivíduos vão procurar termos de elementos gramático-estruturais, mas também, e talvez, prioritariamente, a maneira como esses elementos estruturais são utilizados para realizar funções comunicativas em eventos de fala, dependendo dos papéis sócio-psicológicos, cenários e itens que um grupo de alunos necessite para manusear a língua de maneira apropriada. Quero dizer, o aluno deve ser capaz de ter um domínio da língua de ensino.

Ássia: Fórum de Discussão, 16/11/2008.

Excerto 20

As abordagens sobre o ensino de línguas em Moçambique são diferentes para a L2 e a L1. Tais abordagens são estruturais e gramaticais, na L2. Nos programas bilingues encontramos abordagens como os aspectos da competência linguística, mas também aspectos da competência comunicativa na L1 dos alunos. O português continua a ser tratado como língua segunda em todos os contextos apesar de que no meio rural deveria ser tratado como língua estrangeira. A forma de ensinar as línguas deveria ter a ver com o contexto moçambicano que, sociolinguisticamente, é complexo e multilingue. A definição das abordagens sobre o ensino de língua permite que o processo de ensino aprendizagem tenha uma linha mestra, permite desenhar e orientar as tarefas dentro da sala de aula e o processo de ensino fica muito enriquecido. Com as abordagens definidas é fácil avaliar e analisar os programas educacionais nos tocantes ao ensino de língua.

Calú: Fórum de Discussão, 18/11/2008.

Ássia começa por nomear uma série de abordagens de ensino de línguas associando-as ao domínio da língua: “Quero dizer, o aluno deve ser capaz de ter um domínio da língua de ensino.” (Excerto 19). Portanto, a aluna não problematiza esses conceitos com base no contexto moçambicano, ao contrário, acrescenta a necessidade de os alunos dominarem a língua, posicionando-se tradicionalmente em relação ao ensino de línguas. A escolha do descritor metapragmático ‘manusear’, combinado com o referente lexical ‘língua’ e índice avaliativo

‘apropriada’ indexalizam uma informação de língua padrão, adoptando, desse modo, um posicionamento ideológico marcado como linguístico.

Calú (Excerto 20) também se refere ao conceito teórico de abordagem de ensino de língua, mas ao contrário de Ássia diferencia o ensino da L1 e da L2, normalmente associado às línguas locais e ao Português, respectivamente. E como nos programas de educação bilingue ensina-se a L1 e L2, “encontramos abordagens como os aspectos de competência linguística, mas também aspectos da competência comunicativa na L1 dos alunos.” (Excerto 20).

Continuando a problematizar o ensino de línguas Calú acrescenta um novo elemento à discussão sobre o ensino de Português: “O Português continua a ser tratado como língua segunda em todos os contextos apesar de que no meio rural deveria ser tratado como língua estrangeira.” (Excerto 20). No pronunciamento de Calú já se vislumbra um posicionamento ideológico crítico marcado como linguístico, concernente ao ensino de línguas, pelo recurso ao índice avaliativo ‘língua estrangeira’.

Politicamente e metodologicamente a língua portuguesa pode ser considerada L2 somente em contextos urbanos porque em termos práticos, para a maioria dos cidadãos, é uma língua desconhecida. No seu pronunciamento “A forma de ensinar as línguas deveria ter a ver com o contexto moçambicano que, linguisticamente, é complexo e multilingue.” (Excerto 20), Calú não rejeita que haja uma abordagem sobre o ensino de línguas, porque “A definição das abordagens sobre o ensino de língua permite que o processo de ensino aprendizagem tenha uma linha mestre, permite desenhar e orientar as tarefas dentro da sala de aula e o processo de ensino fica muito enriquecido.” (Excerto 20).

O pronunciamento de Calú indexaliza outra componente ao debate concernente à necessidade ou não de se desenvolver instrumentos orientadores de aplicação de métodos de ensino de línguas que, muitas vezes, enredam o professor numa malha restringindo a sua capacidade criadora para agir em situações em que não há material didáctico para a leccionação como ainda acontece no país, principalmente em zonas rurais.

No Excerto 21, Vasco relaciona a questão das abordagens de ensino de línguas às diferenças socioculturais entre as línguas moçambicanas e a língua portuguesa.

Excerto 21

Em Moçambique a abordagem sobre o ensino de línguas existe, mas numa forma implícita, pois os aspectos linguísticos não são evidenciados de forma a se distinguir o que é o que não é. As abordagens de ensino de línguas não dão conta do contexto sociolinguístico educacional moçambicano, em que a maioria da população moçambicana é de origem bantu e, por exemplo, as formas de tratamento do sistema do Português europeu não são aceitáveis porque no contexto sociolinguístico moçambicano o adulto deve ser tratado de forma diferente como a criança é tratada. Acho que é necessário que se definam as abordagens sobre o ensino de línguas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, e isso deve corresponder com os aspectos sociolinguísticos das comunidades locais.

Vasco: Fórum de Discussão, 18/11/2008.

Para este aluno “Em Moçambique a abordagem sobre o ensino de línguas existe, mas numa forma implícita, pois os aspectos linguísticos não são evidenciados de forma a se distinguir o que é, o que não é.” (Excerto 21). No seu discurso essas abordagens são implícitas, interpretação esta, evidenciada pelas suas escolhas lexicais, de tal maneira que não se distingue ‘o que é’ ‘o que não é’, ou seja, é um espaço de ambiguidades.

Continuando, Vasco aponta que as abordagens existentes não dão conta do contexto sociolinguístico moçambicano, e se é para se definir abordagens de ensino de línguas, que isso seja feito, mas tendo-se em conta esse contexto. Em outras palavras, ele é crítico em relação às abordagens de ensino de língua meramente tecnicistas, assumindo, assim, um posicionamento ideológico marcado como linguístico e cultural.

De acordo com Prabhu (1990) “[...] quando o senso de plausibilidade está ‘engajado’ [grifo do autor] na operação de ensino, é que se pode dizer que o professor está envolvido e que o ensino não é mecânico.” Ora isso implica que o futuro profissional deve equacionar que abordagens ou métodos, não necessariamente os prescritos nos manuais pedagógicos, servirão os seus

propósitos pedagógicos. Os posicionamentos dos alunos ressaltam que as interações desenvolvidas por eles e os formadores começam a trazer à tona as nuances envolvidas no ensino de línguas em contextos sociolinguísticos complexos.

No Excerto 22 observa-se um reposicionamento de uma aluna, a Ássia que, no Excerto 19, já se posicionara de outra maneira relativamente ao tema em análise.

Excerto 22

Acho que não há abordagens sobre o ensino de línguas porque nos programas monolíngues em português, por exemplo, não acontece muita interação na sala de aulas, pelo facto das diversas e enormes dificuldades que os alunos têm em falar a língua portuguesa por causa de menor exposição à mesma, sobretudo nas zonas rurais e suburbanas. Na minha opinião, não é importante que se definam as abordagens sobre o ensino de línguas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Não porque no processo de ensino-aprendizagem as abordagens podem ser implícitas visto que não é necessário dizer se a dado momento está usando uma abordagem estrutural ou interaccionista. O importante é que os professores possam ter o conhecimento das abordagens no sentido de aplicá-las devidamente no processo de ensino - aprendizagem.

Ássia: Fórum de Discussão, 18/11/2008.

Relacionando a ausência de interação em aulas dos programas monolíngues em Português, a aluna parece se reposicionar relativamente ao posicionamento adoptado no Excerto 19, onde dizia que havia no país uma abordagem de ensino de línguas, tendo se posicionado a favor de uma abordagem em que os alunos, em geral, dominem a variante considerada como padrão. O seu reposicionamento é observável no enunciado “Acho que não há abordagens sobre o ensino de línguas porque nos programas monolíngues em Português, por exemplo, não acontece muita interação na sala de aulas, pelo facto das diversas e enormes dificuldades que os alunos têm em falar a língua portuguesa [...]” (Excerto 22).

Ora o que parece levar Ássia a um novo posicionamento, aparentemente mudando a sua opinião em relação às abordagens de ensino de língua, deve-se às interações desenvolvidas com os colegas, em que ela se apercebe que os seus posicionamentos sobre o assunto em discussão são mais problematizadores. Ou

seja, os posicionamentos dos colegas levaram-na a rever o seu, reposicionando-se de outro modo, desta vez, adoptando um discurso com um posicionamento marcadamente mais cultural do que linguístico como fora no Excerto 19.

Reforçando o seu reposicionamento ela acrescenta ao seu pronunciamento que: “Na minha opinião, não é importante que se definam as abordagens sobre o ensino de línguas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem [...] O importante é que os professores possam ter o conhecimento das abordagens no sentido de aplicá-las devidamente no processo de ensino - aprendizagem.” (Excerto 22). Neste extracto Ássia já se refere aos processos que envolvem o ensino de línguas em função da preparação do professor e não do aluno que tinha, a qualquer custo, de usar a língua com domínio.

A escolha dos referentes como ‘implícitas’ e ‘interaccionista’ para predicar o seu reposicionamento no concernente às abordagens de ensino de línguas constitui uma pista que indicia que ela estava atenta às interacções dos colegas, pois esses referentes encontram-se nos seus pronunciamentos. Em estudos sobre a teoria do posicionamento Harré (2004) afirma que o acto de pensar não é apenas individual, mas também social, ou seja, é público, e o indivíduo pode ser influenciado, mesmo que indirectamente, pelas opiniões de outros.

Na perspectiva do que diz o autor no parágrafo supracitado, o reposicionamento de Ássia não acontece de forma descontextualizada. O que se pode inferir é que ela estava numa actividade interaccional social que a levou a fazer uma introspecção sobre o seu posicionamento em função do que os colegas iam debatendo, daí o seu reposicionamento. Conforme assevera Wortham (op. cit., p.8), o contexto relacional é crucial para o poder transformativo da narrativa autobiográfica, sendo que estas estão abertas para a revisão e a multiplicidade porque elas são parte da negociação entre o narrador e a audiência. A este propósito Moita Lopes (2009, p. 135) argumenta que:

o contar de certas histórias tem um efeito discursivo na constituição da própria comunidade, assim como o modo como ouvintes legitimam ou

reagem a tais narrativas vai depender de como essas correspondem às normas e regras da comunidade [...].

Em suma, o reposicionamento discursivo de Ássia evidencia a sua auto-avaliação relativamente ao meio social circundante originando uma transformação no seu discurso.

No Excerto 23, a seguir, Marcos afirma categoricamente que é importante que se definam as abordagens sobre o ensino de línguas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Excerto 23

Sobre a importância da definição das abordagens sobre o ensino de línguas:

É, obviamente, importante que se definam as abordagens sobre o ensino de línguas em Moçambique para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem. As razões pelas quais se poderia definir as abordagens de ensino de línguas prendem-se com:

a) Formação dos docentes de ensino de línguas em matérias sobre como ensinar as línguas, por forma que sejam dotados de práticas pedagógicas e ferramentas peculiares para o ensino de línguas, como forma de reverter o actual cenário pautado pela capacitação de professores em ensino de línguas num período exíguo só em teorias linguísticas;

b) Formação dos professores de línguas em metodologias sobre como orientar uma aula de línguas. Isto reverteria algumas aulas “tradicionalistas” nas quais o professor funciona como único campeão de audiência, ao invés de, a partir de metodologias de ensino de línguas orientar os alunos sobre ser, saber estar e saber fazer, elementos imprescindíveis para um ensino que pretenda desenvolver quase todas as habilidades dos alunos.

c) Proporcionar formas mais privilegiadas de desenvolver tarefas de aulas de línguas dentro da sala de aula. Mais ainda, seria importante desenvolver abordagens específicas sobre o ensino de línguas em Moçambique porque permitiria encontrar dentro dos próprios métodos de ensino de línguas, formas mais adequadas e atraentes para desenvolver as actividades de ensino-aprendizagem das diferentes línguas Bantu e português, em sala de aula.

Marcos: Fórum de Discussão, 18/11/2008.

O aluno aponta algumas razões pelas quais considera que é necessária uma abordagem sobre o ensino de línguas. A primeira e a segunda são instrumentais e relacionam-se com a formação de profissionais, como se pode observar nas escolhas lexicais: ‘matérias’, metodologias’ e ‘práticas pedagógicas’, ‘ferramentas peculiares’ para o ensino de línguas. Ou seja, os professores têm que ser profissionais capazes de exercer sem erros a sua especialidade, o que o

posiciona como um agente zelador das boas práticas de ensino de línguas. Este posicionamento marcadamente linguístico é reforçado no enunciado: “[...] elementos imprescindíveis para um ensino que pretenda desenvolver quase todas as habilidades dos alunos.” (Excerto 23).

Portanto, até aqui, Marcos se posiciona discursivamente numa visão de ensino de língua baseada no desenvolvimento de habilidades técnicas. No campo conceptual de estudos sobre letramento/literacia Street (1984, 1993) refere-se ao modelo autónomo que focaliza a escrita dos estudantes como habilidades técnicas e instrumentais, criticando-o pelo seu reducionismo no desenvolvimento de habilidades atomizadas e os aspectos visíveis da língua como a gramática e ortografia, o tratamento do erro como uma patologia, por exemplo.

No entanto, continuando a sua intervenção Marcos apresenta uma terceira razão que justifica, na sua óptica, a necessidade de uma concepção de abordagem de ensino de línguas, indexando, desta feita, um elemento novo que aponta esta problemática para o contexto moçambicano:

[...] seria importante desenvolver abordagens específicas sobre o ensino de línguas [...] porque permitiria encontrar dentro dos próprios métodos de ensino de línguas, formas mais adequadas e atraentes para desenvolver as actividades de ensino-aprendizagem das diferentes Línguas Bantu e o Português, em sala de aula. (Excerto 23).

Há um novo aspecto que se destaca neste pronunciamento, que é a proposta do desenvolvimento de métodos específicos e mais atraentes para o ensino das diferentes línguas Bantu e a língua portuguesa, em sala de aula.

Com efeito, ao se referir à diferenciação entre, por um lado, as ‘diferentes línguas Bantu’ e, por outro, entre estas e o Português, indexaliza informações sociolinguísticas e culturais sobre as línguas e o seu ensino, sendo que essa indexicalização aponta para a diferença, visível nos índices avaliativos: ‘métodos próprios’, ‘específicos’ e ‘atraentes’. Ora, aqui também ocorre um reposicionamento, destarte, ideologicamente configurado como cultural, no que concerne às abordagens sobre o ensino de línguas, que já não focaliza somente o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também os aspectos socioculturais.

Continuando, desta feita, numa perspectiva mais indagadora Marcos, no Excerto 24, questiona sobre a eficácia da Abordagem Comunicativa em abarcar os substractos culturais locais.

Excerto 24

Se a abordagem comunicativa é muito abrangente, pois envolve não somente os aspectos sintáctico-estruturais, mas também, elementos socioculturais, será que, no ensino de línguas, esta abordagem é fácil de executar? Se sim, como é que se estruturariam os conteúdos que envolvam elementos extralinguísticos como: saber cumprimentar os outros em função do contexto social, da idade, das relações de aproximação ou afastamento das pessoas. Outra questão é: tendo em conta que, por exemplo, na minha língua há aspectos extralinguísticos que não devem ser ensinados na presença de pessoas do sexo oposto, como é o caso dos ritos de iniciação para os rapazes, como é que a abordagem comunicativa pode ser realizada na mesma sala de aula?

Marcos: Fórum de Discussão, 18/11/2008.

Marcos interroga se uma abordagem como a comunicativa dará conta das nuances culturais das línguas Bantu, na aprendizagem do Português como L2. O conceito de Abordagem Comunicativa surge ligado ao conceito de competência comunicativa que se define como a competência do falante ao se comunicar numa língua, respeitando não só as regras gramaticais como as regras de uso sociocultural desse idioma, ressaltando as regras de uso da língua adquiridas (Hymes, 1971).

Ora, ao questionar se a AC poderá dar conta dos aspectos culturais locais, Marcos adopta um posicionamento ideologicamente conotado como linguístico e cultural. Com efeito, no contexto dos vários métodos de ensino de línguas que antecederam a Abordagem Comunicativa considerou-se que esta resolveria os problemas comunicativos dos aprendentes de língua segunda ou estrangeira. Esta suposição assentava nas características supostamente comunicativistas que o mesmo teria como o desenvolvimento de tarefas autênticas, por exemplo, na tentativa de levar a realidade para a sala de aula, de entre outras funções comunicativas que se atribuíram a este método.

A questão que Marcos coloca é se mesmo com essas características, a Abordagem Comunicativa dá conta de conteúdos culturais locais:

[...] saber cumprimentar os outros em função do contexto social, da idade, das relações de aproximação ou afastamento das pessoas [...] tendo em conta que, por exemplo, na minha língua há aspectos culturais que não devem ser ensinados na presença de pessoas do sexo oposto, como é o caso dos ritos de iniciação para os rapazes, como é que a abordagem comunicativa pode ser realizada na mesma sala de aula? (Excerto 24).

Recorrendo a referentes como 'contexto social', 'idade', 'aproximação', 'afastamento', 'aspectos culturais', 'sexo oposto', 'ritos de iniciação' neste extracto, Marcos traz à tona questões culturais de fundo que são, muitas vezes, escamoteadas nos currículos de ensino de línguas como se não fizessem parte da cultura dos alunos e das comunidades locais. E mesmo que sejam abordados nos currículos e planos de estudo, o que acontece, regra geral, é que os professores por não saberem muito bem como tratá-los evitam a sua leccionação.

Quando fazia a formação continuada de professores de educação bilingue numa província do Norte do país em 2004, observei uma aula em que um aluno recusava-se a ler um texto porque estava escrito segundo ele, na variante das mulheres. Isso mostra o quanto a questão da escolha das variantes para a produção de material didáctico é complexa e ultrapassa e longe as directrizes dos relatórios da padronização da ortografia das Línguas Bantu de Moçambique.

(Notas de campo da pesquisadora, 2005.)

A interacção continua com a resposta de Feniase a Marcos, no Excerto 25.

Excerto 25

Resposta a Marcos:

Marcos, não se esqueça de uma história que aparecia no livro da 3ª classe, intitulada "Nossos avós, nossos livros!" Isto foi no tempo em que cada família tinha um ancião ou vovó para educar os netos, contar histórias, anedotas, etc., portanto, esse tempo já se foi ou está se esvaziando aos poucos.

Também não se deve esquecer de que uma das características da oralidade é a exemplificação, partindo do mau ou bom exemplo dum membro da sociedade é que a comunidade educa, mas não te dá um documento comprovativo depois de um determinado intervalo de tempo, como acontece com o Ministério da Educação e Cultura. O que quero tentar dizer é que destes velhos, poucos ficaram devido à redução da expectativa de vida e dos que ficaram poucos têm a paciência de passar a informação, portanto, temos que aproveitar os poucos que existem, aluno os jovens formadores de professores para depois passarmos adiante, na formação de professores.

[...] temos que continuar quebrando um pouco daquilo que achamos tabu, de quebrarmos a cultura tradicional porque hoje em dia, mesmo em casa, os rapazes estão sempre ao lado das suas irmãs e compartilham o mesmo espaço, vêem o mesmo filme, a mesma novela, portanto, aquilo que o Marcos acha pesado ensinar na sala de aulas, é menos pesado do

que não ensinarmos nada e perdermos a cultura toda.

Quanto aos ritos de iniciação, cada aluno diz a sua experiência e o professor orienta uma discussão, dá o seu parecer e aqueles que não tinham algum conhecimento sobre a matéria passam a tê-lo como base de sustento da sua cultura. Também pode-se fazer como os professores de Ciências Naturais ou Biologia fazem para ensinar os conteúdos relacionados com a reprodução humana, as partes do aparelho reprodutor masculino e feminino numa sala de aula, em que separam as meninas dos rapazes, por exemplo, para não chocar, nem os alunos, nem os pais e a comunidade em geral.

Feniase: Fórum de Discussão, 18/11/2008.

Feniase no Excerto 25 recorrendo a uma estratégia discursiva de inclusão dirige-se ao colega Marcos exortando-o a não se esquecer de uma história do livro da 3ª classe,⁶² uma história que eles tinham em comum do seu passado como alunos, cujo teor remete ao valor dos anciãos na educação dos jovens. O recurso ao vocativo ‘Marcos’ seguido do enunciado “[...] não se esqueça de uma história que aparecia no livro da 3ª classe, intitulada “Nossos avôs, nossos livros!” (Excerto 25) subsumindo que ambos fazem parte da mesma história, posiciona, deste modo, o seu interlocutor na sua narrativa (MOITA LOPES, 2009; WORTHAM, 2001). Uma história que remonta ao tempo em que “[...] cada família tinha um ancião ou vovó para educar os netos, contar histórias, anedotas, etc.,” (Excerto 25). Há, portanto, um apelo nostálgico indexicalizado pelos referentes lexicais ‘vovó’, ‘netos’, ‘histórias’ e ‘anedotas’ e, até a escolha da história que Feniase usa para exemplificar remete-nos a uma tradição cultural oral, em que os mais velhos tinham um lugar de destaque na sociedade.

Contudo, como ele diz, “[...] esse tempo já se foi, ou se está esvaziando aos poucos” (Excerto 25). Os descritores metapragmáticos ‘já se foi’ e ‘esvaziando’ reforçados pelo índice avaliativo ‘aos poucos’ indexicalizam um vazio gradualmente deixado por um espaço que era ocupado pelos anciãos. No entanto, esse espaço precisa de ser preenchido e a maneira de o fazer é recorrer-se ao poucos anciãos que ainda existem para ensinar aos formadores dos professores sobre as tradições culturais locais, e estes, por seu turno, aos professores.

⁶² 3ª classe é o mesmo que 3ª série.

Neste momento da interacção Feniase assume um posicionamento ideologicamente marcado como linguístico e cultural, posicionando também o colega do mesmo modo. Esta narrativa os posiciona igualmente como agentes “resgatadores” de uma prática cultural oral local com a responsabilidade de levá-la às salas de aula de escolas convencionais, continuando uma prática que os anciãos desenvolviam mesmo sem o reconhecimento de documentos comprovativos do Ministério da Educação, ao contrário deles, que precisam de uma certificação.

Continuando, Feniase apresenta propostas sobre como usar as abordagens sobre o ensino de línguas em sala de aula mostrando possibilidades de inclusão dos aspectos sociais, ideológicos e culturais: “Temos que aproveitar as abordagens de ensino comunicativo e construtivista [...]” (Excerto 25). Neste pronunciamento ele acrescenta outra abordagem sobre o ensino de línguas, discutida em aula presencial, a abordagem sócio-construtivista, mostrando como ambas trabalhadas em conjunto podem contribuir para ensinar línguas de maneira mais contextualizada.

Como forma de atingir os objectivos a que se propõe Feniase sugere rupturas de alguns aspectos da cultura tradicional para preservar outros, dirigindo-se ao seu colega Marcos, nos seguintes termos: “[...] temos que continuar quebrando um pouco daquilo que achamos tabu, de quebrarmos a cultura tradicional porque hoje em dia aquilo que o Marcos acha pesado ensinar é menos pesado do que não ensinarmos nada e perdermos a cultura toda.” (Excerto 25). O descritor metapragmático ‘quebrar’ indexicaliza um acto de ruptura, no caso presente, com algumas práticas tradicionais que, de acordo com Feniase, já não fazem muito sentido, até porque meninas e rapazes partilham os mesmos espaços, interesses, de entre outras sugestões.

No entanto, o discurso de Feniase no que se refere à cultura, ao mesmo tempo que parece ser flexível, aberto a mudanças, deixa algumas questões de fora, como o espaço rural, por exemplo. Algumas pistas mostram que este espaço não foi devidamente incorporado no seu pronunciamento ao referir, por exemplo,

que “[...] mesmo em casa, os rapazes estão sempre ao lado das suas irmãs e compartilham o mesmo espaço, vêem o mesmo filme, a mesma novela.” (Excerto 25). A questão que se coloca é: que irmãos são esses, onde e quem pode ver novela.⁶³ A resposta localiza-nos nos contextos urbanos ou periurbanos⁶⁴ e não nos rurais, que ainda são a maioria em Moçambique. Assim sendo, o seu discurso, apesar de problematizar as questões sobre o ensino de línguas e a sua relação com a cultura evidencia um posicionamento homogeneizante sobre a cultura como se esta fosse um pacote pronto a ser usado.

Continuando a sua estratégia discursiva indutora em relação a Marcos, Feniase propõe uma metodologia para a inclusão de aspectos culturais nas aulas: “Quanto aos ritos de iniciação, cada aluno diz a sua experiência e o professor orienta uma discussão, dá o seu o parecer e aqueles que não tinham algum conhecimento sobre a matéria passam a tê-lo como base de sustento da sua cultura.” (Excerto 25). Mais uma vez, para o Feniase parece ser fácil resolver as nuances culturais locais em sala de aula. O uso de descritores metapragmáticos numa sequência de acções acentua essa ideia de resolução fácil da situação, como se fosse uma receita: ‘o aluno diz’, ‘o professor orienta’ e ‘dá o seu parecer’, e, como num passe de mágica, os alunos ‘passam a tê-lo’, isto é, o conhecimento. Este extracto mostra uma visão de ensino em que o aluno não tem espaço, o professor orienta, dá os pareceres e o aluno não se coloca.

Contudo, ao propor uma estratégia semelhante como se faz para o estudo do aparelho reprodutor feminino e masculino Feniase indexa uma prática cultural escolar que tem resultados positivos: “Também pode-se fazer como os professores de Ciências Naturais ou Biologia fazem para ensinar os conteúdos relacionados com a reprodução humana, as partes do aparelho reprodutor masculino e feminino numa sala de aula, em que separa as meninas dos rapazes, por exemplo, para não chocar, nem os alunos, nem os pais e a comunidade em geral.” (Excerto 25)

⁶³ Geralmente quando de se refere a novelas refere-se às brasileiras.

⁶⁴ Periurbano = perímetro urbano.

Outro aspecto interessante a ressaltar no concernente à interacção entre Marcos (Excerto 24) e Feniase (Excerto 25) é a ocorrência interessante dos discursos locais na fala do Marcos VS discursos globais na fala de Feniase. Por um lado Marcos questiona sobre a relevância da Abordagem Comunicativa em abarcar os substractos culturais locais. Por outro, parece que Feniase está a construir um posicionamento ideológico contraditório que, discursivamente, parece querer romper com alguns aspectos da tradição cultural, enaltecendo um *modus vivendi* que sai da esfera do local, trazendo inclusivamente alguns aspectos da globalização. Isso mostra que a cultura não se estrutura em pacotes locais ou globais, mas sim que se desenvolve de acordo com os contornos que os acontecimentos vão tomando e que como defende Street (1995, p. 49) a cultura pode ser reconceptualizada de acordo com o desenvolvimento social e económico. Esta hipótese criaria possibilidades para lidar com os discursos globalizados abrindo espaços para escolhas, liberdade, em suma, para o exercício da democracia.

Não defendo uma visão de cultura imutável, mas também não vejo como sendo um problema a manutenção de algumas práticas locais desde que não façam sofrer e não obliterem, por exemplo, as possibilidades socioculturais da mulher e da rapariga. Os ritos de iniciação, por exemplo, são práticas seculares, secretos, conhecidos e entendidos somente nos locais onde são praticados. Isso significa, por exemplo, que cabe à escola iniciar ligações com as comunidades locais de modo a se desenvolver um currículo local partilhado. A este respeito, Prabhu (2001) argumenta que, “Somente quando pudermos mostrar uma relação entre um factor contextual e uma decisão metodológica é que o factor contextual vai se tornar significativo para a pedagogia.” Portanto, faz-se necessário um equacionamento entre os nossos contextos de actuação e a partir daí fazer as escolhas metodológicas para o ensino de línguas.

Segundo Moita Lopes (2009) e Wortham (2001), o significado que a experiência tem para as pessoas não pode ser compreendido isoladamente pelo que se afigura necessário olhar como os contextos sociais, culturais e relacionais

desempenham um papel central na produção do significado da experiência. Esta perspectiva aplica-se ao caso de Feniase, pelo que essa aparente contradição deve ser vista como fazendo parte do seu processo de formação como futuro profissional numa área de ensino da linguagem, assim como cidadão.

Nesta fase da interacção fiz uma mediação como professora a partir de inferências realizadas ao longo da interacção de Marcos e Feniase.

Excerto 26

Marcos,
Vi a resposta do Feniase à sua dúvida e ele colocou bem a questão, isto é, o ensino-aprendizagem não se circunscreve apenas ao espaço escolar. Há muitas aprendizagens relevantes, como vocês bem apontam, desenvolvidas na família, na comunidade e até com os amigos. Contudo, como temos discutido, o trazer algumas dessas aprendizagens ao espaço escolar é, ao mesmo tempo, o reconhecimento e valorização desses saberes. Já discutimos, por exemplo, que sistemas educacionais que não reconhecem a cultura da casa, da comunidade dos alunos, incluindo a língua, criam um fosso entre ela e a comunidade. É evidente que há certas práticas culturais que são mantidas em "segredo" nas comunidades mesmo como uma forma de preservação dessas práticas, mas isso não significa que essa atitude seja errada ou certa. A cultura é entendida dentro do espaço em que ocorre e em que se constrói. Também não se diz que todas as práticas culturais deverão ser abordadas no espaço escolar. É por essa razão que se pensou no Currículo Local, como uma das inovações do novo currículo do ensino básico. No entanto, um professor ou formador poderá avaliar o que pode ser abordado ou não na escola com os seus alunos, de acordo com as normas que regulam a sociedade em que ele está envolvido. E se for necessário poderá envolver os pais e os líderes comunitários nas discussões sobre as práticas culturais locais.

Samima: Fórum de dúvidas, 18/11/2008.

Ao construir argumentos em torno do conceito de cultura em discussão, a minha interacção com Marcos e Feniase posiciona-me, por um lado, como professora tentando mediar um conflito entre ambos. Apesar do meu pronunciamento “Vi a resposta do Feniase à sua dúvida e ele colocou bem a questão” (Excerto 26) parecer indiciar uma preferência pela colocação de Feniase pela minha escolha sintáctica ‘ele colocou bem’ a minha estratégia discursiva seguinte foi envolvê-los, a ambos através da construção sintáctica: ‘como vocês bem apontam’, enfatizada pelo recurso do pronome ‘vocês’ e do índice avaliativo ‘bem apontam’.

A minha intenção era envolvê-los a ambos e também aos outros alunos interagentes nos argumentos que fui construindo para reforçar o conceito de cultura sob o viés que já vínhamos discutindo presencialmente. Assim continuo a minha estratégia para envolvê-los usando construções sintáticas como: ‘temos discutido’ e ‘já discutimos’.

Por outro lado, eu também adopto um posicionamento ideologicamente marcado como cultural ao mostrar um compromisso com um viés cultural que inclui o local, através dos seguintes pronunciamentos: “[...] sistemas educacionais que não reconhecem a cultura da casa, da comunidade dos alunos, incluindo a língua, criam um fosso entre ela e a comunidade.” e “A cultura é entendida dentro do espaço em que ocorre e em que se constrói.” (Excerto 26), alinhando-me com Maher (2007) quando advoga que as culturas são vividas e não teorizadas.

Na minha interacção como os alunos, umas vezes agindo como professora e outras como cidadã com opiniões pessoais sobre cultura, o meu posicionamento vai mudando de acordo com o que quero passar-lhes o que mostra que “o eu é um curso heterogéneo em constante construção” (WORTHAM, 2001 p. 12).

Excerto 27

À semelhança do conceito de bilinguismo no qual Baker (1993) que sugere que se deve evitar uma classificação simplista de quem é ou não é bilingue, pois o domínio das línguas varia de indivíduo para indivíduo, parece-me que o conceito de competência comunicativa deveria ser tratado com relatividade no processo de ensino de línguas. [...] Eis, por exemplo, as subcompetências que Bitti e Zani (1997: 23) apresentam: [...] Apesar dos passos indubitáveis acima expostos ainda não se conseguiu, julgo eu, construir uma teoria de competência comunicativa que possamos usar sem alguma margem de dúvida. O normal seria, talvez, usar o conceito de competência comunicativa com relativismo, tal como acontece com os conceitos de bilingue e semilingue, já tratados. Terminei deixando um desafio a todos participantes desta disciplina no TelEduc. Que sugerem colegas? Aí está mais um desafio para nós como futuros formadores de professores de ensino bilingue que, não raras vezes, precisaremos de usar estes conceitos no ensino de línguas.

João: Fórum de dúvidas, 20/11/2008.

Neste momento da interacção João tenta convencer os colegas a se posicionarem como ele agindo como um especialista da Abordagem Comunicativa mostrando-lhes o seu conhecimento sobre a mesma, com a qual ele parece não concordar: Esta informação é indexada através de outras leituras que os colegas não possuem, por exemplo, trazendo autores como 'BITTI e ZANI (1997)', que abordam a Competência Comunicativa no âmbito da Abordagem Comunicativa, mas que não foram tratados no âmbito da disciplina, e, também, socorrendo-se numa citação de Baker (1993) sobre a educação bilingue, para reforçar o seu posicionamento.

O extracto seguinte continua a evidenciar as estratégias discursivas de que o aluno faz uso para posicionar os colegas de acordo com o seu posicionamento:

O normal seria, talvez, usar o conceito de competência comunicativa com relativismo, tal como acontece com os conceitos de bilingue e semilingue, já tratados. Apesar dos passos indubitáveis acima expostos ainda não se conseguiu, julgo eu, construir uma teoria de competência comunicativa que possamos usar sem alguma margem de dúvida. (Excerto 27).

Mesmo modalizando o seu discurso através de descritores metapragmáticos como 'parece-me', 'deveria' e o predicador 'relatividade' tentando amenizar o seu posicionamento sobre a Abordagem Comunicativa, outras pistas linguísticas tais como os advérbios: 'ainda não', 'talvez', a preposições 'sem' e o conector frásico 'apesar de' que sinalizam dúvida/incerteza, indicam que João não está de todo convencido da sua eficácia para o ensino de línguas.

A estratégia discursiva de João torna-se mais explicitamente persuasiva ao dirigir-se de forma mais directa aos colegas, inclusivamente, desafiando-os:

Termino deixando um a todos participantes desta disciplina no TelEduc. Que sugerem colegas? Aí está mais um desafio para nós como futuros formadores de professores de ensino bilingue que, não raras vezes, precisaremos de usar estes conceitos no ensino de línguas. (Excerto 27).

Com efeito, as escolhas lexicais inclusivas como: 'todos participantes', 'nós', 'colegas' e 'futuros formadores', constitui uma estratégia discursiva para

posicionar os colegas de acordo com o seu posicionamento que se configura ideologicamente marcado como linguístico e também cultural.

Provavelmente o posicionamento de João encorajou Marcos a se posicionar mais incisivamente em relação à Abordagem Comunicativa como podemos observar no Excerto 28:

Excerto 28

Aos colegas!

Não estou satisfeito com algumas respostas que me proporcionaram em relação ao método da abordagem comunicativa. Por isso, gostaria de insistir num aspecto que considero pertinente nesta discussão. Note-se que não pretendo, de forma alguma, tirar o mérito do método da Abordagem Comunicativa no ensino de línguas, pelo contrário ele é, em última instância, importante e é o que se pretende enaltecer e, talvez, imortalizar no contexto educacional moçambicano. A questão subjacente às minhas intervenções prende-se com o como é que esse método se pode efectivar numa sociedade cujos valores educacionais, religiosos, políticos e sociais são passados de geração em geração nestas sociedades, não raras vezes, em função das faixas etárias, das diferenças do género, do lugar. Não querendo repudiar por completo porque, aliás, não é minha intenção refutar o método da abordagem comunicativa, gostaria de referir que ele seria óptimo porque para além de se adquirir uma competência linguística adquiriríamos uma competência comunicativa que lida com os elementos do folclore oral, algo fundamental para uma sociedade onde a educação se encontra comprometida com a oratura, porém, é, a meu ver, deveras complicado e extravasa o campo eminentemente do ensino de línguas.

Marcos: Fórum de dúvidas, 28/11/2008.

Marcos dirige-se aos colegas para mostrar a sua insatisfação em relação ao debate sobre a Abordagem Comunicativa insistindo no seu posicionamento inicial, visto nos Excertos 23 e 24, pretendendo mostrar, contudo, que não se opõe à AC enquanto que tal, porém, o seu pronunciamento evidencia que é desfavorável à sua aplicação.

Ao usar a ironia para mostrar a sua inaplicabilidade em Moçambique, Marcos reforça o seu posicionamento crítico ideologicamente marcado como linguístico e cultural. Se, por um lado, Marcos afirma que não pretende tirar o mérito da abordagem comunicativa, por outro, no seu pronunciamento “[...] ele é, em última instância, importante e é o que se pretende enaltecer e, talvez,

imortalizar no contexto educacional moçambicano.” (Excerto 28), vislumbra-se uma carga irónica que indexicaliza um acto crítico relativamente à eficácia da Abordagem Comunicativa, evidenciado pelo recurso ao predicador metapragmático ‘imortalizar’ para se referir à aplicação da AC no contexto educacional moçambicano.

Na sua argumentação Marcos insiste nos aspectos culturais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem ignorando algumas sugestões dos colegas, particularmente, do Feniase e da professora sobre como incorporar e lidar com a cultura local em sala de aula. Continuando, Marcos parece reposicionar-se relativamente ao seu posicionamento anterior ao dizer que:

Não querendo repudiar por completo porque, aliás, não é minha intenção refutar o método da Abordagem Comunicativa gostaria de referir que ele seria óptimo porque para além de se adquirir uma competência linguística adquiriríamos uma competência comunicativa que lida com os elementos do folclore oral, algo fundamental para uma sociedade onde a educação se encontra comprometida com a oratura. (Excerto 28).

Segundo Wortham (op.cit., p. 22), “O sujeito não só assume uma posição em relação a declarações anteriores do outro sobre o tema, mas também, antecipa as respostas dele, do futuro.” Ao assumir este posicionamento parece que pretende antecipar aos colegas e à professora que não tem nada pessoal contra o método, mas sim, contra a sua aplicabilidade no terreno.

Contudo, o uso dos descritores metapragmáticos como ‘repudiar’ e ‘refutar’, fortemente marcados pela negatividade, mesmo quando é para dizer que não refuta nem repudia por completo a Abordagem Comunicativa, constitui uma pista em como Marcos é realmente desfavorável ao seu uso no contexto educacional moçambicano. E quando se refere à sua possível aplicabilidade o recurso aos descritores metapragmáticos ‘seria’, e ‘adquiriríamos’ reforça o seu posicionamento de que a Abordagem Comunicativa é uma possibilidade, não a melhor, até porque no seu pronunciamento final, Marcos deixa isso mais claro: “[...] porém, é, a meu ver, deveras complicado e extravasa o campo eminentemente do ensino de línguas.”

Como assevera Moita Lopes (2009, p. 133)

[...] o discurso é sempre ideológico [...] Está implícito aqui a ideia de que certos discursos inscrevem os leitores em posicionamentos particulares, o que não significa dizer que eles necessariamente os aceitem.

O último pronunciamento de Marcos não necessariamente significa que ele não entendeu as colocações interaccionais dos colegas e da professora, mas ele adopta uma estratégia para se posicionar e aos seus colegas de acordo com as suas crenças sobre a AC. O seu discurso atenuante concernente à não rejeição total da Abordagem Comunicativa, não necessariamente constitui a sua aceitação.

Em jeito de síntese devo referir que a análise sobre as abordagens de ensino de línguas surgiu no âmbito das discussões sobre o bilinguismo e a educação bilingue, o que mostra que o mesmo é impregnado de várias nuances linguísticas e culturais, incluindo as reflexões sobre as o ensino de línguas, muitas sobrepostas a outras, como vimos nos pronunciamentos e reflexões que levaram os alunos a se posicionarem como o fizeram em relação às abordagens de ensino de línguas. Esses posicionamentos são marcados por usos discursivos da linguagem, em que os alunos adoptam posicionamentos ideologicamente marcados como linguísticos e/ou culturais. A análise mostrou, assim, que alguns alunos se posicionam favoravelmente em relação ao estado da arte do ensino de línguas no país, e, neste processo alguns se reposicionam adoptando posicionamentos mais assertivos e críticos, sendo nesta modalidade que a maioria dos alunos se coloca.

É, neste contexto, que emergiu outro subtema, designadamente, “Políticas e direitos linguísticos” que a seguir se analisa.

4.1.3 Políticas e direitos linguísticos em contextos de educação bilingue

Temas como políticas linguísticas e direitos linguísticos são raramente discutidos em Moçambique, incluindo-se nos contextos educacionais exceptuando-se em casos específicos como é o caso da leccionação da disciplina

de “Didáctica de Línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue” inserida no curso de Ensino de Línguas Bantu. O meu propósito principal nesta parte da análise é inferir os posicionamentos dos alunos sobre políticas e direitos linguísticos no contexto das discussões sobre a educação bilingue, através das construções discursivas adoptadas em suas interacções.

As perguntas a seguir funcionaram como desencadeadoras do debate sobre o subtema ora em análise, no Fórum de Discussão: 1) Em que medida é que os programas do ensino primário em Moçambique respeitam os princípios sobre os direitos linguísticos dos alunos? 2) Em que é que a observância dos aspectos sobre a diversidade e tolerância linguística são importantes para a sua actuação como futuro formador na sala de aula?

À partida, o posicionamento dos alunos divide-se entre os que consideram que em Moçambique a questão das políticas linguísticas e nessa conjuntura os direitos linguísticos são parcialmente observados, e os que consideram que no país e na educação não há políticas linguísticas explícitas e não se observam os direitos linguísticos dos alunos e dos cidadãos em geral.

Excerto 29

[...] Enfim, em Moçambique gradualmente verifica-se a observância dos direitos linguísticos, apesar de ser uma situação em que ainda não há uma declaração ao nível dos políticos, mas existe uma tendência dos falantes imporem a todo custo as suas línguas e, paulatinamente o Ministério da Educação vem abrindo as portas para introduzir as línguas moçambicanas no ensino, o que de algum modo, o falante, nesse caso, o aluno, terá o direito de aprender na sua própria língua (língua materna).

Abel: Fórum de Discussão, 29/10/2008.

Excerto 30

Com a introdução do programa de educação bilingue no ensino primário os direitos linguísticos estão minimamente garantidos, visto que a criança aprende na sua língua materna e ao mesmo tempo em que ajuda a preservação da cultura e exaltação da identidade de uma sociedade.

Calú: Fórum de Discussão, 01/11/2008.

Os Excertos 29 e 30 acima passam uma visão optimista sobre os direitos linguísticos relacionando-os com o desenvolvimento de programas de educação

bilingue no ensino primário, ainda que seja “[...] paulatinamente, o Ministério da Educação vem abrindo as portas para introduzir as línguas moçambicanas no ensino [...]” como diz Abel. Calú reforçando esta ideia refere que com a introdução do programa de educação bilingue “[...] os direitos linguísticos estão minimamente garantidos [...]”, indexando outro aspecto à introdução de programas de educação bilingue, a cultura e a unidade nacional. Esta indexação constitui uma evidência em como as questões sobre a educação bilingue no país vão além do contexto educacional.

Não obstante o reconhecimento explícito destes alunos no que se refere à observância dos direitos linguísticos, eles próprios estabelecem, implicitamente, uma ressalva, ao usarem advérbios de modo: ‘gradualmente’, ‘paulatinamente’ e ‘minimamente’ que constituem pistas linguísticas que indiciam a lentidão do processo, ou seja, não se observa um cumprimento desejável dos direitos linguísticos dos cidadãos, mesmo dos alunos em idade escolar. É caso para dizer, portanto, que ambos os alunos adoptam um posicionamento crítico e ideológico marcado como linguístico e cultural, no que se refere à observância dos direitos linguísticos em Moçambique e ultrapassa o contexto educacional enquanto que tal.

Wortham (2001, p. 36) refere-se à importância de se conhecer o contexto etnográfico de modo a se interpretar o posicionamento interaccional. Com efeito, os posicionamentos de Abel e Calú evidenciam a falta de vontade política traduzida pela lentidão do alavancamento do processo da educação bilingue no país. Desde 1993, portanto, há dezoitos que a educação bilingue não passa de um programa experimental. Num estudo realizado por Patel (2006) sobre a educação bilingue e o professor já se colocava esta problemática e uma das constatações identificadas era de que as autoridades do Ministério da Educação responsáveis pela formação de professores refugiavam-se em estratégias de evitação para se esquivarem em relação às responsabilidades sobre a educação bilingue.

A percepção de que os direitos linguísticos para alguns alunos é parcialmente observada torna-se mais evidente nos pronunciamentos de Ássia e Malate nos Excertos 31 e 32.

Excerto 31

Em minha opinião, os direitos linguísticos em Moçambique são cumpridos parcialmente, sobretudo para aqueles que não falam o Português como língua materna. Estamos perante uma exclusão ao nível dos direitos linguísticos visto que as línguas moçambicanas não são usadas ao nível oficial. Não há uma política linguística favorável às línguas moçambicanas. Mas com o ensino bilingue pelo menos são respeitados alguns direitos linguísticos das crianças envolvidas no processo.

Ássia: Fórum de Discussão, 01/11/2008.

Excerto 32

Os direitos linguísticos em Moçambique estão de alguma forma, em bom estágio. [...] A minha reflexão se sumariza no programa de ensino bilingue já vigente em Moçambique. Este vai produzir uma geração que se manifestará no sentido de formalizar o uso das línguas maternas (moçambicanas), na justiça, na imprensa, na administração [...] os quinhentos anos de colonização arquitetaram um vestígio tumoroso que é de ver as línguas locais como marginais e sem relevância social.

Malate: Fórum de Discussão, 30/10/2008

Nestes excertos a questão da vinculação dos direitos linguísticos à educação bilingue continua a observar-se, inclusivamente com aspectos novos mostrando vantagens desses programas que seriam, a título ilustrativo, “[...] com o ensino bilingue pelo menos são respeitados alguns direitos linguísticos das crianças envolvidas no processo.” (Excerto 31) “[...] produzir uma geração que se manifestará no sentido de formalizar o uso das línguas maternas (moçambicanas), na justiça, na imprensa, na administração [...]”, (Excerto 32). Não obstante os enunciados mostrarem uma visão otimista sobre os direitos linguísticos, o discurso dos alunos evidencia algumas cautelas, observáveis nos enunciados: “[...] os direitos linguísticos em Moçambique são cumpridos parcialmente [...]” (Excerto 31) e “Os direitos linguísticos em Moçambique estão de alguma forma, em bom estágio.” (Excerto 32). As escolhas lexicais ‘cumpridos parcialmente’ e ‘de alguma forma’ indexalizam parcialidade que emerge dos enunciados discursivos evidenciando um posicionamento crítico.

Continuando, Ássia e Malate reforçam a sua argumentação tendente a mostrar que os direitos linguísticos não são plenamente observados em

Moçambique: “[...] não há uma política linguística favorável às línguas moçambicanas.” (Excerto 31), “[...] os quinhentos anos de colonização arquitetaram um vestígio tumoroso que é de ver as línguas locais como marginais e sem relevância social.” (Excerto 32). Esses posicionamentos indexalizam elementos da vivência real dos alunos ao evidenciarem factos como a exclusão dos que somente falam as línguas moçambicanas, exclusão essa que vem do período colonial decorrente dos quinhentos anos de colonização e visto como um ‘vestígio tumoroso’⁶⁵ por Malate (Excerto 32). A escolha do índice avaliativo ‘tumoroso’ combinada à associação que Malate estabelece entre as políticas linguísticas referentes às línguas Bantu e uma doença grave como um tumor é uma metáfora que constitui uma pista de contextualização que indicia o seu posicionamento crítico e assertivo no concernente à situação das políticas e direitos linguísticos.

Na sequência da discussão Paulo e Abdul tornam-se mais incisivos, como se pode observar nos Excertos 33 e 34.

Excerto 33

Os gestores e políticos moçambicanos deixaram-se levar pelas ideias de que as línguas locais não deviam ser oficializadas, apontando motivos tais como: causadoras de conflitos étnicos, discrepância na unidade nacional, etc., esquecendo-se do preço dessa posição político-ideológica. Consequentemente, muitos moçambicanos não têm acesso aos serviços do estado porque a língua mais usual é a da metrópole (ex-colonizador). Nos tribunais as pessoas perdem a causa, não porque são culpadas, mas porque falta-lhes um espaço para se expressar nas suas línguas. Por isso, um instrumento legal jurídico se deverá produzir para a efectivação dos direitos linguísticos em Moçambique.

Paulo: Fórum de Discussão, 30/10/2008.

Excerto 34

Muitos países africanos estão mergulhados na pobreza absoluta, no atraso tecnológico e científico. Os que se interessam na procura das causas do atraso do desenvolvimento têm apontado alguns factores, de entre os quais destacam-se: o atraso da libertação colonial, os conflitos étnicos, às epidemias catastróficas (HIV/SIDA) e muito mais. Contudo... há uma necessidade de se reflectir por forma a

⁶⁵ Tumoroso de tumor.

encontrar as reais causas. Numa perspectiva educacional diríamos que as línguas moçambicanas no ensino poderiam minimizar a situação que hoje se vive em Moçambique, quero com isso dizer que as línguas moçambicanas poderiam reduzir as repetências e o abandono escolar, na medida em que o aluno terá mais motivação aprendendo na sua primeira língua e, por conseguinte, a probabilidade de apreender a matéria será maior.

Abdul: Fórum de Discussão, 31/10/2008.

Ambos os alunos vêem a questão das políticas linguísticas em Moçambique como sendo problemática, relacionando-a com os resquícios da colonização, como se observa nos seguintes enunciados: “Os gestores e políticos moçambicanos deixaram-se levar pelas ideias de que as línguas locais não deviam ser oficializadas [...]” (Excerto 33). A escolha sintáctica ‘deixaram-se levar’ refere-se aos gestores e aos políticos que são referenciados como não tendo um papel proactivo relativamente à tomada de decisões sobre políticas e sua implementação, isto é, indicia a continuidade de práticas coloniais.

As causas apontadas para essa situação, tanto por Paulo como por Abdul, são essencialmente de origem sócio-política e ecoam, de certo modo, o discurso propalado em alguns meios de comunicação, principalmente, as referências ao HIV/SIDA, como mostram os enunciados: “[...] causadoras de conflitos étnicos, discrepância na unidade nacional [...]”, “[...] o atraso da libertação colonial, os conflitos étnicos, às epidemias catastróficas (HIV/SIDA) e muito mais.” (Excertos 33 e 34). Nestes extractos pode-se observar que há um elemento comum, o uso do referente predicativo ‘conflitos étnicos’. Este tipo de conflito inibe os políticos e gestores moçambicanos de desenvolverem acções mais firmes e favoráveis a políticas linguísticas consistentes com os contextos sociolinguísticos heterogéneos moçambicanos.

Em estudos sobre políticas linguísticas em África, Bamgbose (1991) tem argumentado que o multilinguismo que caracteriza os países africanos em geral, é visto pelos governos como uma dificuldade para o desenvolvimento de políticas linguísticas, daí que os governantes se refugiam nas chamadas políticas de evitação. No entanto, como Paulo e Abdul apontam, os gestores e os políticos

esqueceram-se do preço dessa posição sócio-política, pelo que “[...] há uma necessidade de se reflectir por forma a encontrar as reais causas.” (Excerto 34).

A este ponto da interacção Paulo, vozeando alguns segmentos dos meios académicos ligados ao desenvolvimento de políticas linguísticas no país, apresenta uma proposta que ultrapassa o contexto educacional: “Por isso, um instrumento legal jurídico se deverá produzir para a efectivação dos direitos linguísticos em Moçambique.” (Excerto 33). Abdul, ao contrário, evidencia a questão educacional, mais ligada à educação bilingue: “[...] quero com isso dizer que as línguas moçambicanas poderiam reduzir as repetências e o abandono escolar, na medida em que o aluno terá mais motivação aprendendo na sua primeira língua” (Excerto 34).

A análise do posicionamento discursivo dos alunos trouxe à tona vários aspectos da sua formação e outros que vão além do contexto educacional, quando apontam a ambivalência com que as autoridades moçambicanas têm tratado as questões que envolvem as políticas linguísticas, por exemplo, adoptando posicionamentos críticos “ideologicamente tidos como linguísticos e étnicos” (cf. Borba, 2011. p 187).

Neste ponto da discussão o assistente-estagiário intervém interpelando Abdul e Paulo sobre os seus pronunciamentos:

Excerto 35

Olha Abdul,
As línguas moçambicanas não podem ser vistas como úteis somente porque minimizam os índices de reprovação escolar. Elas são um bom meio para criar um ensino de qualidade e crianças com sucesso académico e com gosto pela ciência. Repare que esses meios rurais são muito pobres e têm a escola como único recurso para a ascensão social e económica.

Ngelemba/Assistente-estagiário: Fórum de Discussão, 01/11/2008.

Excerto 36

Obrigado Paulo, pela sua intervenção que passo a citar: "Contudo, um instrumento legal jurídico se deverá produzir para a efectivação de os direitos linguísticos em Moçambique". Eu aponto como primeiro instrumento legal, a tradução de instrumentos jurídicos tais como: a Lei de Terra, a Constituição da Republica, o

Código Civil. Assim, minimizaríamos a questão dos direitos linguísticos que estão esvaziados de conteúdo. Vamos também contribuir para o desenvolvimento de um letramento/literacia das maiorias para que tenham a possibilidade de ler os documentos fundamentais do estado e também reagir até em instâncias formais.

Ngelemba/Assistente-estagiário: Fórum de Discussão, 01/11/2008.

As intervenções do assistente-estagiário são, por um lado, para chamar a atenção de Abdul pelo seu pronunciamento sobre o papel meramente instrumental das línguas moçambicanas e aqui ele age como professor, mesmo pelo tipo de interpelação reforçado pelo recurso ao verbo olhar, no que constitui uma chamada de atenção: 'Olha Abdul'. Por outro, ao se dirigir ao Paulo ele começa por agradecer: 'Obrigado Paulo', exteriorizando o motivo do agradecimento que é o facto de este apresentar uma proposta de criação de um instrumento legal em línguas moçambicanas.

Continuando, o assistente-estagiário dá exemplos de tipos de instrumentos que poderiam ser criados, vozeando parcialmente Paulo: "Eu aponto como primeiro instrumento legal, a tradução de instrumentos jurídicos tais como: a Lei de Terra, a Constituição da Republica, o Código Civil." (Excerto 36), relacionando com o acesso aos direitos linguísticos pela maioria que só fala as línguas Bantu. A questão da valorização das línguas Bantu vai além do escopo educacional. Neste Excerto Ngelemba adopta, à semelhança de Paulo, um posicionamento ideológico marcado como linguístico, cultural e até legal.

Ora, o que faz Ngelemba agir de modo distinto, criticando um aluno e elogiando outro pelos seus posicionamentos, tem a ver, provavelmente, com o seu próprio posicionamento relativamente aos assuntos em discussão, como se pode observar pela sua reacção a cada um dos pronunciamentos. Segundo Wortham (op.cit., p. 22), quando nos pronunciemos esperamos que os participantes do evento reajam, ou aceitando, ou recusando, os nossos pontos de vista e, neste caso, o assistente-estagiário aceita o pronunciamento de um dos alunos e rejeita outro.

Se para a maioria alunos da turma as políticas e direitos linguísticos em Moçambique são parcialmente salvaguardados, para outros não são cumpridos, como veremos nos Excertos 37 e 38.

Excerto 37

Os princípios sobre os direitos linguísticos em Moçambique para mim não estão sendo cumpridos visto que dá-se mais ênfase ao programa monolíngue baseados no pressuposto de que a língua portuguesa é o único meio de ensino , apesar de existir programas bilingue que dão ênfase aos programas locais, estes são ainda muito poucos. As políticas linguísticas em Moçambique, nem se fala nelas.

Abu: Fórum de Discussão, 01/11/2008.

Excerto 38

Em relação aos direitos linguísticos em Moçambique, parece-me que de acordo com o que se discute em Hamel (1995), não se respeitam. Grande parte da sociedade enverga-se de uma máscara de cepticismo, aliás, há um mito que neutraliza os direitos linguísticos. Mito esse que não abre um espaço para que as pessoas se expressem e aprendam em suas línguas. Isto é grave. Algumas instituições implementam sem que para isso haja uma declaração de política linguística, exemplo disso é que em algumas fala-se em línguas locais. Outros, pelo contrário, declaram, mas não implementam. Em linhas gerais, os direitos linguísticos, parecem não serem cumpridos na íntegra.

Cassiano: Fórum de Discussão, 03/11/2008.

Ambos os alunos são categóricos em afirmar que os direitos linguísticos não se observam, mesmo com a introdução de programas de educação bilingue, como mostram os enunciados: “[...] para mim não estão sendo cumpridos visto que dá-se mais ênfase ao programa monolíngue baseados no pressuposto de que a língua portuguesa é o único meio de ensino” (Abu, Excerto 37). Continuando, ele profere que nem se fala de políticas linguísticas e aqui temos uma alusão explícita às “políticas linguísticas de evitação” (cf. Bamgbose, 1991) que caracterizam a maior parte dos países africanos.

Cassiano, por sua vez, recorre a Hamel (1995) para ilustrar que os direitos linguísticos não são observados em Moçambique. Ao não vislumbrar no contexto moçambicano o que o autor preconiza como sendo a observância dos direitos linguísticos conclui que os mesmos não são praticados. Há aqui uma

indexicalização realizada através da metáfora, “Grande parte da sociedade enverga-se de uma máscara de cepticismo, aliás, há um mito que neutraliza os direitos linguísticos.” (Excerto 38). Cassiano mostra que os direitos linguísticos estão envoltos numa zona indistinta confirmada pelo uso do descritor metapragmático ‘enverga-se’, combinado com os referentes predicativos ‘máscara’ e ‘mito’ que, de novo, nos conduzem ao facto já apontado nesta análise, sobre declarações ou não de políticas linguísticas pelo governo, como ele refere no Excerto 38.

Ao mesmo tempo, o aluno posiciona os gestores e legisladores como indecisos, encapuzados (vestem uma máscara) em relação a esta problemática pois, “Algumas instituições implementam sem que para isso haja uma declaração de política linguística, [...] Outros, pelo contrário, declaram, mas não implementam.”. Estes pronunciamentos mostram que, para ele, os direitos linguísticos não são cumpridos, assim como não existem declarações expressas de políticas linguísticas. Autores como Bamgbose (1991), Cavalcanti (1999), García (2010), Hornberger (1988, 1996), Lopes (1994, 1997) e outros, têm-se referido ao desenvolvimento de políticas linguísticas em contextos multilingues que podem configurar-se como explícitas ou implícitas, enfatizando que a existência de declaração e legislação de políticas não é o garante de implementação. Em estudos sobre a educação bilingue no Brasil Cavalcanti (1999, p. 396) afirma que:

[...] entre aparecer no documento e ser efetivamente parte da escola existe uma distância grande e essa distância passa pelos cursos de formação de professores assim como passa pelas decisões de políticas linguísticas e educacionais.

A problemática dos direitos e políticas linguísticas é retomada em tom apelativo por Fakir, no Excerto 39, a seguir:

Excerto 39

Um apelo a todos os colegas:
Somos uma geração que promoverá o uso oficial das línguas nativas nas instituições do estado. Quero ser otimista. Num país como nosso, em que a maioria da população é analfabeta, não se pode de modo algum falar de governação

participativa como uma atitude meramente social e uma arma para o desenvolvimento sócio-económico. As iniciativas comunitárias, [...] o desenvolvimento sustentável são tangíveis com zelo, enquanto houver espaço de expressão para os membros das comunidades rurais nas suas próprias línguas. Aos caros colegas! Pelo déficit de quadros superiores, nem todos seremos professores. Para tal, solicito-vos a não se esquecerem de se pronunciarem a favor daquela camada esquecida, excluída para as grandes oportunidades. [...] Por favor, não esquecerão nem perderão a oportunidade de se expressar contra o imperialismo linguístico.

Fakir: Fórum de Discussão, 01/11/2008.

Fakir reconhece-se como fazendo parte de uma geração que promoverá o uso das línguas moçambicanas em instituições do estado. Continuando, ele indexa um aspecto novo no debate, o do exercício da cidadania: “Num país como nosso, em que a maioria da população é analfabeta, não se pode de modo algum falar de governação participativa [...]”⁶⁶ [...] “As iniciativas comunitárias, [...] o desenvolvimento sustentável são tangíveis com zelo, enquanto houver espaço de expressão para os membros das comunidades rurais, nas suas próprias línguas.” (Excerto 39).

O exercício de cidadania das comunidades rurais, segundo Fakir, só será possível se eles puderem usar as suas línguas; aí sim, pode-se falar de governação participativa. Spivak (2010) em estudos sobre os subalternizados traz à tona a problemática sobre se os subalternos podem falar. O pronunciamento de Fakir responde parcialmente a essa questão, mostrando que no caso presente, o subalterno pode não falar, se não tiver o meio principal para fazê-lo, a língua. É verdade que a língua não é o único meio pelo qual o subalterno pode se fazer ouvir, mas também é verdade que pode ser um factor de exclusão social, como aponta Cavalcanti (1999, 2011), em estudos sobre os contextos minoritários e minoritarizados no Brasil.

São inúmeros os exemplos em que os sujeitos não podem, por exemplo, exercer o direito de cidadania porque não partilham a língua do poder e é a isso que Fakir se refere. A sala de aula de áreas rurais constitui um exemplo dessa

⁶⁶ Governação participativa é uma modalidade adoptada pelo actual Presidente da República que consiste em se deslocar pelo país inteiro auscultando o povo sobre os seus anseios e necessidades.

situação, afinal deveria ser um espaço para o exercício democrático e, se somente o professor fala, este exercício está, à partida, política e pedagogicamente comprometido.

Por exemplo, uma das conclusões de um estudo sobre o professor e a educação bilingue numa região de Moçambique realizado por Patel (2006) é que os pais de alunos de programas de educação bilingue sentiam-se confortáveis em ir à escola e falar com os professores nas suas línguas, porque havia um espaço legitimado para o uso das suas línguas. Cabe ressaltar que havia fortes reivindicações para o desenvolvimento da escrita destas línguas.

Continuando, Fakir faz um apelo convite aos colegas no sentido de se juntarem à mesma causa: “Aos caros colegas! Pelo déficit de quadros superiores, nem todos seremos professores. Para tal, solicito-vos a não se esquecerem de se pronunciarem a favor daquela camada esquecida, excluída para as grandes oportunidades.” (Excerto 39). No seu pronunciamento, que ele próprio classifica como optimista, há um deslocamento do seu posicionamento actual como aluno e passa a agir como um agente responsável pelo projecto de criação um espaço de reconhecimento das comunidades socialmente menos favorecidas.

No seu discurso ele inclui os colegas posicionando-os, também, como futuros agentes dinamizadores de políticas linguísticas mais integradoras, reforçando esse compromisso com o futuro da seguinte maneira: “Por favor, não esquecerão nem perderão a oportunidade de se expressar contra o imperialismo linguístico.” (Excerto 39). O imperialismo linguístico, no caso, é a hegemonia do Português sobre as línguas locais.

A escolha lexical que Fakir faz para fechar esta parte na interacção, através do referente predicativo ‘imperialismo linguístico’, reforça o seu posicionamento proactivo, mas também, militante no compromisso para com o desenvolvimento de políticas linguísticas e sociais que dêem voz às margens nos seus direitos, não só linguísticos como também sociais.

O seu discurso ecoa, assim, os ideais de um grupo social que reivindica um espaço mais proeminente para as línguas Bantu moçambicanas, que não

necessariamente exclua a língua portuguesa que é, de facto, a língua mais “protegida” em Moçambique e em outros países de língua oficial portuguesa, reconhecidamente necessária na comunicação interétnica e internacional o que as línguas Bantu não podem fazer. De facto, as comunidades locais reivindicam fortemente um ensino de Português de qualidade a par com as línguas moçambicanas.

A propósito de visões sobre a língua portuguesa em contextos bi/multilingues no Brasil, há estudos sobre o contexto indígena neste país que mostram como os professores indígenas reconhecem a pertinência do Português não só do ponto de vista da sua aprendizagem, mas também como um factor de empoderamento, como aponta Maher (2011, p.10): “Se em momentos essa língua é vista com menosprezo, ela é também considerada, por vezes, uma aliada importante nos projetos de fortalecimento de suas línguas tradicionais.”

Uma proposta conciliatória vem de modelos de políticas e planificação linguísticas baseadas numa visão de multilinguismo como recurso, no lugar de políticas que as vêem como um problema, incentivando o reconhecimento da diversidade embasada na metáfora da ecologia da linguagem (Hornberger, 2002, p.10). No entanto, este tipo de proposta esbarra, muitas vezes, em políticas linguísticas que priorizam os movimentos a favor do desenvolvimento da língua oficial. Assim, alinho-me com Sonntag (1995, p. 92) quando argumenta que: “Os movimentos sobre a língua oficial são usados como políticas estratégicas para persuadir as elites emergentes em países multiculturais.” Ora se o objectivo desses movimentos é colocar as elites emergentes no centro do poder político, isso pode explicar, em parte, a razão por que em Moçambique a educação bilingue continua a ser uma experimentação.

Nesta secção objectivava inferir os posicionamentos dos alunos em relação aos direitos e políticas linguísticas, subtema emergido das discussões sobre o bilinguismo e a educação bilingue a partir dos Fóruns de Discussão em ambiente virtual. A análise do subtema sobre políticas e direitos linguísticos mostra que a maneira como o mesmo foi desenvolvido em interacções presenciais

e virtuais, tanto durante a leccionação da disciplina como no estágio pedagógico nos IFPs, cria um novo espaço intersticial como considera Menezes de Souza (2004); espaço esse originado a partir do trânsito constante e fluído onde os alunos se colocaram e se posicionaram, não somente em relação ao tema curricular, enquanto que tal, mas também, como futuros formadores e cidadãos.

Ao agirem como críticos sobre o estado da arte das políticas e direitos linguísticos na educação e no país em geral, uns aceitando mais outros menos, ou seja, posicionando-se de maneiras diferentes, e, ainda assim, relacionando a matéria em estudo a uma série de factores que vão desde os direitos humanos ao exercício da cidadania, os alunos, regra geral, adoptam posicionamentos ideologicamente marcados como linguísticos, étnicos e/ou culturais.

4.2 Inferindo posicionamentos ideologicamente marcados como unidade nacional: os casos de cultura, identidade e diferença

Tenho o direito de ser igual quando a diferença me inferioriza. Tenho o direito de ser diferente quando a igualdade me descaracteriza.

Sousa Santos, B. (1999, p. 44)

Nesta secção analiso a construção discursiva dos alunos com vista a inferir os seus posicionamentos sobre cultura, identidade e diferença. A análise deste tema far-se-á em três partes: na primeira focaliza dois Fóruns de Discussão em ambiente virtual e a segunda baseia-se numa aula presencial orientada por um aluno no IFP de Matalane.

O estudo sobre as políticas linguísticas e os direitos linguísticos desencadeou, por sua vez, o debate sobre a unidade nacional⁶⁷ por iniciativa dos alunos porque em 2008, enquanto decorria a pesquisa, o Ministério da Educação

⁶⁷ Inicialmente a temática sobre a Unidade Nacional não fazia parte do plano de estudos da disciplina. Na Constituição da República no Artigo 52, pg. 31 pode ler-se: 1. A República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos. 2. O Estado organiza e desenvolve a educação através de um sistema nacional de educação.

considerou implementar o que se considerou um modelo de construção de unidade nacional via educação, mais concretamente nos IFPs, em que se formaram turmas linguística e etnicamente heterogêneas constituídas por alunos de várias proveniências. Portanto, o que se observa é que se faz um uso estratégico do construto de Estado-Nação em Moçambique, pois trata-se de se circunscrever identitariamente e culturalmente as etnias existentes em espaços heterogêneos que seriam as turmas dos IFPs, visando criar uma identidade nacional, ou seja, tornar homogêneas as diferenças que existem no interior da nação, estabelecendo um discurso de unidade nacional.

Assim, colocava-se a questão sobre que estratégias os alunos e futuros formadores de professores dos IFPs iriam adoptar para a salvaguarda dos direitos linguísticos dos alunos dos IFPs sem, no entanto, pôr em causa a qualidade do processo da sua formação, uma vez que esses formandos dos IFPs não teriam oportunidade de realizar estágios pedagógicos com alunos (do ensino primário) falantes das suas línguas Bantu de trabalho, por exemplo. Devo ressaltar que a discussão deste tema em fórum virtual foi proposta pelos alunos. Abaixo seguem os trechos que sustentam a construção das interpretações que mostram os posicionamentos dos alunos.

Os Excertos 40 e 41 evidenciam posicionamentos divergentes no respeitante à estratégia de criação de turmas linguisticamente heterogêneas levada a cabo pelo Ministério da Educação.

Excerto 40

A nova estratégia contribui realmente para promoção da unidade nacional na medida em que os professores formados quando vão ao terreno manifestam-se duma outra maneira e expandem a sua cultura e engrenam também na cultura local. Ele se insere naturalmente e daí as culturas começam a se interagir e começa a unidade nacional em que uma cultura interage com outra, naturalmente.

Banze: Fórum de Discussão, 04/11/2008.

Excerto 41

Não se deve afirmar categoricamente que em Moçambique se violam os direitos linguísticos se tivermos em conta a histórica do próprio país. A política colonial em

Moçambique baseava-se em políticas assimilacionistas e isso contribui para o fracasso do cumprimento dos direitos linguísticos. Afirma-se actualmente que o Português é a língua de unidade nacional. Eu concordo com esta ideia apenas quando é aplicada na educação porque noutros contextos a língua portuguesa pode ser um meio de separação entre a comunidade envolvente e a maioria linguística tida como minoria.

Neto: Fórum de Discussão, 05/11/2008.

Para Banze, no Excerto 40, a nova estratégia do MinEd contribui para a edificação da unidade nacional sendo que ele estende o seu ponto de vista ao contexto educacional e também local, como se observa no seguinte extracto: “A nova estratégia contribui realmente para promoção da unidade nacional na medida em que os professores formados quando vão ao terreno manifestam-se duma outra maneira e expandem a sua cultura e engrenam também na cultura local.” (Excerto, 40). Os predicadores metapragmáticos ‘manifestam-se’, ‘expandem’ e ‘engrenam’ para se referir à inserção dos professores nos seus locais de trabalho indicam que, para ele, a construção da unidade nacional é um processo natural, adoptando, deste modo, um discurso ideologicamente⁶⁸ tido como unidade nacional.

Se para Banze a estratégia do MinEd parece ser eficaz, no Excerto 41, Neto problematiza um pouco mais esta questão, ao relacionar a política linguística moçambicana com a política colonial assimilacionista e, daí alguma tolerância em relação ao estado das políticas actuais no país, como mostra o seu pronunciamento: “Não se deve afirmar categoricamente que em Moçambique se viola os direitos linguísticos se tivermos em conta a histórica do próprio país.” (Excerto 41).

Continuando na linha de problematização, Neto concorda parcialmente que o Português possa ser a língua da unidade nacional quando “[...] é aplicada na educação porque em outros contextos a língua portuguesa pode ser um meio de separação entre a comunidade envolvente e a maioria linguística tida como minoria.” As escolhas lexicais de Neto ‘comunidade envolvente’ e ‘maioria linguística’, ecoam autores lidos durante a formação com os quais ele parece se identificar, discursiva e ideologicamente. Assim para o aluno, se o Português não

⁶⁸ Termo usado conforme Borba (2011).

é uma língua falada pela maioria então não pode ser tida como língua de unidade nacional, a não ser em contextos educacionais.

Portanto, Neto evidencia um posicionamento ideologicamente marcado como unidade nacional, favorável à estratégia do MinEd de construção da unidade nacional via educação mesmo considerando que a mesma ainda não reflecte uma política linguística que abranja todos os moçambicanos, senão os que de alguma maneira têm acesso a esta língua.

Se nos Excertos 40 e 41 os alunos se posicionam favoráveis à estratégia do MinEd de construção de unidade nacional pela criação de turmas heterogéneas e também em função da língua portuguesa, no Excertos 42 e 43 nota-se um posicionamento mais incisivo no que se refere à estratégia ora em discussão, indo além do contexto educacional.

Excerto 42

Caro colega Neto!

A língua portuguesa de facto une alguns moçambicanos, no entanto, a imensa parte da sociedade moçambicana ainda não tem acesso ao Português, razão pela qual, a ideia da unidade nacional que se atribui à língua portuguesa não é tão certa como parece. Ao contrário, as línguas moçambicanas têm a capacidade de unir os moçambicanos, neste sentido, estaríamos a falar de uma unidade regional, visto que, cada zona de Moçambique existe uma língua que é maioritária e comum.

Abdul: Fórum de Discussão, 05/11/2008.

Abdul, no Excerto 42, dirige-se ao seu colega Neto (Excerto 41) referindo que não obstante o Português ter a capacidade de unir alguns moçambicanos são as línguas Bantu que têm a capacidade de uni-los. E, neste ponto, ele apresenta uma nova proposta que seria a construção de “[...] unidade regional, visto que cada zona de Moçambique existe uma língua que é maioritária e comum.” (Excerto 42), adoptando um posicionamento ideológico marcado como unidade nacional.

Porém, a ideia de Abdul vai contra a corrente da construção da unidade nacional em Moçambique que é embasada no ideário do Estado-Nação que reconhece uma única língua oficial, o Português. Apesar não haver uma declaração de política linguística sobre o estatuto das línguas Bantu, o discurso

oficial propalado é que todas elas têm o mesmo estatuto, ou seja, não há línguas maioritárias nem minoritárias.

Com efeito, mesmo com o reconhecimento da diversidade cultural e a abertura para o estudo das línguas moçambicanas, estas, por não serem reconhecidas, nem como oficiais, nem como nacionais, e sim como moçambicanas, de acordo com Mazula (1995, p. 215) são incapazes de construir a Nação. Além disso, uma ideia de unidade regional seria conotada também com a regionalização do país, uma perspectiva contra a qual se vem lutando desde os tempos da luta de libertação nacional pela independência.

O aluno seguinte argumenta que a unidade nacional se circunscreve ao contexto da educação bilingue:

Excerto 43

Na minha reflexão, a Unidade Nacional em Moçambique é uma ideologia que procura inibir que as etnias moçambicanas se abram, se deixem conhecer umas às outras. Por exemplo, muitos moçambicanos, não conhecem o real mapa linguístico de Moçambique, é uma coisa imposta. A ideologia da Unidade Nacional através do Português poderá permanecer apenas na Constituição, porque somente os alunos do programa de educação bilingue terão sido educados na nova ideologia da Unidade Nacional baseada no respeito pela diversidade linguística e cultural dos cidadãos, com actividades concretas na sala de aula, através das línguas moçambicanas e do Português.

Ntewasi: Fórum de Discussão, 05/11/2008.

Ntewasi no Excerto 43 vai mais além em relação aos colegas, ao afirmar, por exemplo, que: “a Unidade Nacional em Moçambique é uma ideologia que procura inibir que as etnias moçambicanas se abram, se deixem conhecer umas às outras.” A força discursiva dos índices linguísticos como ‘ideologia’, ‘inibir’ e ‘etnias’ mostra o seu posicionamento pouco favorável a um conceito de unidade nacional sustentado na focalização deste processo apenas na língua portuguesa, o que, na sua óptica, inibirá os contactos inter-étnicos. No entanto, esta não é uma premissa real, pois é contraditória com a realidade na medida em que alguns contactos inter-étnicos só se efectivam através do Português, que é o caso das turmas linguisticamente heterogéneas, por exemplo.

De acordo com Wortham (op. cit., p. 23), em geral, o posicionamento interaccional realizado através de um pronunciamento depende dos segmentos da fala além do pronunciamento por si só. Com efeito, reforçando o seu posicionamento discursivo o aluno diz que “[...] A ideologia da Unidade Nacional através do Português poderá permanecer apenas na Constituição [...]” (Excerto 43). O enunciado ‘permanecer apenas na Constituição’ indexicaliza uma informação contextual relacionada com o insucesso de vários projectos educacionais e nacionais como acontecerá com projecto de unidade nacional, condenado, à partida, a permanecer no documento.

Assim, para Ntewasi, o projecto de construção de unidade nacional só se efectivará em contextos de educação bilingue,

[...] porque somente os alunos do programa de educação bilingue terão sido educados na nova ideologia da Unidade Nacional baseada no respeito pela diversidade linguística e cultural dos cidadãos, com actividades concretas na sala de aula, através das línguas moçambicanas e do Português. (Excerto 43).

Os referentes ‘educados’, ‘nova ideologia’, ‘diversidade’ e ‘diferença’ que Ntewasi usa para predicar a construção da unidade nacional indicam que ele não acredita nesse projecto se não levar em conta as características a que ele se refere, de tal maneira, que só se efectivará “[...] com actividades concretas na sala de aula, através das línguas moçambicanas e do Português.” As ideias e escolhas discursivas de Ntewasi são construtos ideológicos sobre a unidade nacional adoptando um posicionamento ideologicamente marcado como tal.

No Excerto 44 João mostra algumas vantagens e desvantagens no que se refere ao caso de turmas conhecidas como “turmas da unidade nacional”.⁶⁹

Excerto 44

Tudo bem, o que os meus colegas falaram pode estar perfeito em todos os sentidos, temos a clara consolidação da tal Unidade Nacional, turmas ricas em exemplos linguísticos, cruzamentos de culturas, e mais. O professor, neste caso de língua Bantu, com este tipo de turmas fica mais à vontade para explicar vários fenómenos que estas línguas possuem. Teremos também uma sala rica em diversidade de letramento/literacia em várias vertentes de acordo com as diferentes realidades

⁶⁹ “Turmas da Unidade Nacional” é uma designação cunhada pelos alunos dos IFPs.

representadas. No entanto, parte daí o desagrado dos professores de outras disciplinas, pois o nosso país não dispõe das mesmas condições de ensino para todas as províncias, daí os alunos apresentarem tremendas dificuldades ainda na língua portuguesa, e devem ser formados num ano, é possível? Por muito tempo falei o Português somente na escola, um número representativo dos alunos do IFP é assim. Os alunos da 10ª classe de hoje deixam a desejar, uma vez que alguns ainda enfrentam dificuldade na escrita do nome, não acreditam? Perguntem as pessoas que trabalham nos locais chamados como pólos de desenvolvimento, são esses os alunos que tenho visto no IFP da Matalane. Desculpem pelo meu pessimismo, mas é preciso expor todas as vertentes trazidas pela nova estratégia da Unidade Nacional.

João: Fórum de Discussão, 8/11/2008.

João dirige-se aos colegas imprimindo um tom irónico ao seu discurso, criticando-os pelos seus posicionamentos em relação ao projecto de construção da unidade nacional via escola, mais concretamente através os IFPs. Essa crítica emerge no seguinte enunciado ao revozear (termo usado de acordo com Costa de Paula, 2010) alguns dos seus pronunciamentos “Tudo bem, o que os meus colegas falaram pode estar perfeito em todos os sentidos, temos a clara consolidação da tal Unidade Nacional, turmas ricas em exemplos linguísticos, cruzamentos de culturas, e mais.” Os referentes predicativos ‘Tudo bem’, ‘perfeito’, ‘em todos os sentidos’, ‘turmas ricas’ e ‘cruzamentos de culturas’ encerram uma carga irónica sustentada, igualmente, pelo item lexical ‘da tal’ (Unidade Nacional), que cumpre uma função pragmática que coloca a unidade nacional num plano secundário. Além disso, o aluno ignora os posicionamentos críticos dos colegas, como se estes não tivessem competência para discutir as questões sobre a unidade nacional.

Na sua interacção com os colegas João se posiciona também como uma vítima do sistema de ensino vigente ao referir que: “Por muito tempo falei o Português somente na escola, um número representativo dos alunos do IFP é assim.” (Excerto 44). Assim, ele questiona o conceito de unidade nacional que se pretende desenvolver por não beneficiar a todos os formandos do mesmo modo. Exemplo disso é o que João chama de polos de desenvolvimento e que mesmo nesses polos há problemas porque: “Os alunos da 10ª classe de hoje deixam a desejar, uma vez que alguns ainda enfrentam dificuldade na escrita do nome, não

acreditam?” (Excerto 44). Neste caso João age como um crítico do sistema educacional que permite que haja alunos que escrevem mal o Português ao ponto de não saberem escrever o próprio nome.

O discurso de João ecoa o discurso popular e da mídia em relação ao estado da arte do ensino em Moçambique.⁷⁰ A maneira como o aluno finaliza a sua interacção “Desculpem pelo meu pessimismo, mas é preciso expor todas as vertentes trazidas pela nova estratégia da Unidade Nacional.”, reforça o seu cepticismo no que concerne à estratégia do MinEd, assumindo um posicionamento ideológico marcado como unidade nacional.

A análise dos Excertos 41, 42, 43 e 44 mostra que o projecto do Ministério da Educação de construção da unidade nacional através da formação de turmas linguisticamente heterogéneas é marcada por dissensos quanto à sua eficácia. Neste contexto, foi importante observar que os seus posicionamentos são embasados em construções discursivas que os ligam a posicionamentos ideologicamente marcados como unidade nacional.

A seguir focalizo o Fórum de Discussão do grupo linguístico Tsonga que inclui três línguas do sul, nomeadamente, o Xirhonga, o Xichanga e o Citshwa. O meu objectivo ao trazer os excertos que se seguem é mostrar a relevância dos aspectos sobre cultura, identidade e diferença dos contextos locais ligados às línguas Bantu que, geralmente, não são considerados nos projectos de construção da unidade nacional, por via educacional.

A interacção a seguir inicia com uma chamada de atenção de Ngelemba, assistente-estagiário e falante de uma das línguas do grupo para entrarem no Fórum e escreverem porque o tempo estava a passar. O uso do duplicativo ‘TSALANI, TSALANI’ enfatizado pelo uso de letras capitais tem a função enfática de mostrar que estavam a ficar para trás em relação os outros grupos, como se nota mais no excerto a seguir:

⁷⁰ Resultados do Exame Nacional de Primeira Época de 2011, no Ensino Secundário foram avaliados como catastróficos pelo Ministério da Educação, devido ao alto índice de reprovações, que se situa na ordem dos 80%. Fonte: MinEd.

Excerto 45

CIVITANU!

TSALANI, TSALANI, AKAMA WAHISIYA.

Tradução:**ATENÇÃO!**

Escrevam, escrevam pois o tempo começa a escassear.

Ngelemba: Assistente-estagiário, Fórum de Discussão em Tsonga, 2/04/2009.

Tradutor: Laquene

Excerto 46

Kubanana tinhloko!

Rixile vanakulori!

Ndzini kuxukuvala kukulou loko n'wina mingatsali ka xigava lexi hinganaxo. I svarisima kuva munhu na munhu anyika xifuva xake mayelanu ni timhaka tiningi leti hingatikumaka lomu ka ntlawa lowu wa Vatsonga. andzili hakumana! kasi hili hivatsonga ha yini xana? kulava hitikomba wutsonga ra hina hikola ka kupaluxa miyanakanyu yerhu, mapimisela ni svixuvu sverhu mayelanu ni tindzimi ta hina. Hingahluliweni hi lavotala. kulava hitihinta kuva nahina hitativiwa handle ka tiko svaku hikona, hahanya, hayehleketa, hahefemula. Maxaka ya mina, wena unгани xithokozelo, nsungu, mafenya, papilo yokarhi kumbe xiphepherhelo, ungasvipaluxa lana ka mukhandlu lowu kuva svikuma huwelelo ni kunakiwa. Se lana ndzilava kusiya svivutisu lesvi: kasi vitu leri la xitsonga lita hikwini? hiwahi matimu ya rona? Kuni kuhambana ka Xichangana, Xitshwa ni xirhonga? loko kuli kona, kuvuli nakulori!!

Salani nayo, yan'wina ya yikulu ya ntamu...nivula Hosi!!

Hi mina nakulori wa n'wina Filimone jaha raka José ra kudawuka ka kingidomu raka Gaza.

Tradução:

Sinto-me consternado por vocês não escreverem neste espaço que nos é disponibilizado. É muito importante que cada pessoa possa expressar os problemas que foi encontrando neste grupo dos Tsongas. Afinal de contas, por que somos Tsongas? Temos de mostrar esse facto de sermos Tsongas através do nosso pensamento falando a cerca das nossas línguas. Não podemos ficar para trás em relação aos outros, devemos envidar esforços para sermos conhecidos pelo mundo fora através do uso das nossas línguas. Vamos divulgar aqui tudo o que tivermos, desde cartas, poemas, contos, prosas provérbios, máximas, frases populares para que isso seja apreciado por todos. Gostaria de deixar aqui uma pergunta: de onde vem este nome "Tsonga"? Existe uma diferença entre as línguas Rhonga, Changana e Tshwa? Se sim, façam o favor de me explicarem.

Fiquem com o Senhor todo Poderoso!

Sou o vosso conterraneo, o Filimone José, natural da província de Gaza.

José: Fórum de Discussão em Tsonga, 7/04/2009.

Tradutor: Laquene

Excerto 47

Nakensa mavonela yaku nakulorhi kambe matramela yanyanwaka makarhata

svinene hicolano svikumeka nasvihikarhatela ngopfu kungena ka xiga lexi xichiwaku TelEduc. kota lesvi ningasvikota namuntlha ahimina yelwi.
Khanimambo

Tradução:

Agradeço o seu ponto de vista, mas quero reiterar a dificuldade encontrada por muitos para aceder ao ambiente TelEduc. Contudo, sempre que possível entraremos, tal como agora que entrei no ambiente.
Obrigado

Leandro: Fórum de Discussão em Tsonga, 7/04/2009.

Tradutor: Laquene

Excerto 48

Svajuleka!

Hikunene svajuleka akuva hikuma akuhlaya ximwani niximwani hitindrimi terho kusvigava hinkwasvo svatidondro. Loko hisvikota hitasviyenca hinkhiki svinene. Ahisvona mwina vatshwa? Muliwine ke?

Tradução:

Necessidade!

De facto, é necessário que possamos escrever algo sobre as nossas línguas em todos os níveis de ensino. Se conseguirmos, faremos com muita persistência. Vatswas, concordam comigo? Qual é o vosso ponto de vista?

Leandro: Fórum de Discussão em Tsonga, 8/04/2009.

Tradutor: Laquene

José (Excerto 46) mostra-se consternado pelo facto de os colegas não entrarem com assiduidade no fórum do grupo como estava a acontecer nos outros grupos, chamando a atenção dos colegas por não estarem a aproveitar devidamente o espaço que tinham para discutir assuntos relacionados com os tsongas porque, como ele profere: “Não podemos ficar para trás em relação aos outros, devemos envidar esforços para sermos conhecidos pelo mundo fora através do uso das nossas línguas.” No seu pronunciamento entrevê-se por um lado o desejo de não ficar para trás bem como o de se darem a conhecer pelo mundo fora através do uso das línguas moçambicanas, portanto, o aluno se posiciona ideológica e competitivamente e leva os colegas a se posicionarem como ele nesse empreendimento, como se pode observar quando diz: “Afinal de

contas, por que somos Tsongas? Temos de mostrar esse facto de sermos Tsongas através do nosso pensamento falando a cerca das nossas línguas.” O uso dos descritores metapragmáticos ‘somos’, ‘sermos’ e dos pronomes possessivos ‘nosso’ e ‘nossas’ indexicaliza uma informação de inclusão reforçado pela maneira como o aluno se identifica no fim do seu pronunciamento: “Sou o vosso conterraneo, o Filimone José, natural da província de Gaza.”

Portanto, José reivindica um espaço identitário tsonga, que se mostrará através da língua e do pensamento e para ele essa questão enquanto identidade cultural é clara. As perguntas que coloca aos seus colegas: “[...] de onde vem este nome “Tsonga”? Existe uma diferença entre o Xirhonga, Xichangana e Citshwa? Se sim, façam o favor de me explicarem.” são actos de fala perlocutórios no sentido que ele pretende convencê-los a participar na discussão.

Na fala de José emerge um aspecto importante para a discussão sobre o letramento/literacia como uma prática local e também mais abrangente, ao apelar aos colegas a levarem as formas de literatura oral para o espaço virtual, para que seja apreciado por todos, de forma mais abrangente, isto é, saindo do local para o global, via ambiente virtual. Outro exemplo que mostra que o ambiente virtual é um espaço de posicionamento do sujeito e onde afloram aspectos da sua identidade que não ocorreriam em outros contextos é a forma que José usa para se despedir: “Fiquem com o Senhor todo Poderoso!” A sua identidade religiosa aflora em ambiente virtual provavelmente porque é um espaço onde se sente mais livre. Em contexto de aula presencial, por exemplo, regido por códigos socioculturais mais controladores, José não faria um pronunciamento religioso, a não ser para falar sobre religião.

A intervenção de Leandro no Excerto 47 foi no sentido de mostrar as dificuldades em aceder ao ambiente virtual sem, contudo, reagir ao apelo do colega. No entanto, voltou a entrar no ambiente para se posicionar como José, ao vozeá-lo através da citação: “De facto, é necessário que possamos escrever algo sobre as nossas línguas em todos os níveis de ensino.” Ainda assim, Leandro parece agir cautelosamente ao dizer: “Se conseguirmos faremos com muita persistência.” (Excerto 48). Com efeito, no seu discurso vislumbra-se algumas

incertezas no sentido em que ainda é preciso conseguir, mas é levado a se posicionar, revozeando os colegas na militância pelas línguas Bantu. Há, por conseguinte, um reposicionamento do sujeito em relação as palavra já ditas por outros, como aponta Wortham (2001, p. 34).

A análise dos Excertos 46, 47 e 48 mostra que talvez haja outras formas de se participar no projecto da unidade nacional que não seja somente pela via da língua portuguesa que é afinal a reivindicação dos alunos. Com efeito as interacções entre os alunos mostram que os aspectos ligados à sua cultura possuem traços que os identificam com os outros enquanto bantus, moçambicanos, mas há outros que os diferenciam enquanto tsongas, yaos, makhuwás, etc.

No Excerto 49 Tiago coloca uma dúvida sobre significado e evolução da palavra *talimba* em Cisena e Danilo, Excerto 50, que originalmente não faz parte do grupo Cisena, ele pertence ao grupo Utee, intervém agindo como o moderador da discussão num grupo que não era o seu.

Excerto 49

Pinacitika tanyi pindhu ninga penepiyo m'Cisena

Kali na kali pacisa ya sena, ikawoneka dzina ya kama taye. Mbapo, ika woneka mbutu ya kugonerwa na anthu, kwace mbutu inewo ikacitiwa na miti na micewu. Na tenepa, dzina ya 'cama' ya buka kwadzugu 'colonialismo'.

Tradução:

Que fazer para casos desses em Cisena

Antes da existência de cama nas terras senas já se usava talimba, uma espécie de cama feita com paus e caniço. Actualmente muitas pessoas quando se referem a talimba dizem cama. Será correcto?

Tiago: Fórum de Discussão em Cisena, 14/9/2009.

Tradutor: Rui Uache Domingos

Excerto 50

Pinacitika tanyi pindhu ninga penepiyo m'Cisena

Nsanganu wa dzathu Tiago, pakuwona kwathu ngabe gumana ukhali udidi pacisa ya Teleduk, thangwi dzathu abweresa usanganu wakwawu na kufuna dziwa kuna andzace, khali talimba ndi kama? Pakuwona kwanga, nzanga akafunika kuti ayende kalongue na m'sena dzace, na kuwoneka kuti pindhu pina funee dziwa pisa gumanika mwawu. Tina pereka takhutha. Danilo ya unganu ya Ciutee ya dziko ya Musambiki.

Tradução:

Em relação a questão do colega Tiago, no seu comentário ou ponto de vista, no meu entender, parece não estar bem enquadrado no contexto do TelEduc porque o colega, apenas trouxe uma palavra da sua língua para saber ou perguntar aos outros, se na realidade a palavra talimba significava na verdade cama. Por mim, poderia pedir ajuda ao seu colega Banze ou outro falante nativo da língua, para saber se realmente a palavra que precisa significa aquilo que pensa, e não trazer para aqui. Danilo do grupo Ciutewe.

Danilo: Fórum de Discussão em Cisena, 25/05/2009.⁷¹

Tradutor: Rui Uache Domingos

Danilo responde à dúvida colocada pelo colega em tons incisivos, dizendo que o TelEduc não é o espaço apropriado para colocar dúvidas daquela natureza. Duas inferências se podem fazer face à reacção do aluno. Ou ele pretende colocar deliberadamente o colega numa posição embaraçosa de quem não sabe fazer uso adequado do TelEduc ou está adoptando uma postura deliberadamente essencialista para confinar Tiago ao seu grupo etnolinguístico. Algumas pistas apontam para a segunda hipótese, quando Danilo sugere ao colega que recorra ao Banze, ou a outros falantes nativos para esclarecer a sua dúvida, como se observa no seu pronunciamento: “Por mim, poderia pedir ajuda ao seu colega Banze ou outro falante nativo da língua, para saber se realmente a palavra que precisa significa aquilo que pensa, e não trazer para aqui.” (Excerto 50).

Ora, Danilo é falante de cinco línguas Bantu e poderia facilmente ter esclarecido o colega, o que sugere que no confronto está subjacente um conflito etnolinguístico anterior ao uso do ambiente TelEduc evidenciado na seguinte predicação: ‘seu colega Banze ou outro falante nativo da língua ‘remetendo-o aos outros como ele. Por essa razão o ambiente virtual se revelou um espaço privilegiado para o afloramento desses conflitos, ou seja, o posicionamento interaccional de Danilo comunica a seguinte mensagem: Procure os seus conterrâneos para resolver os seus problemas porque nós não estamos para isso,

⁷¹ Danilo fala todas as línguas do grupo Shona, nomeadamente: Cibalke, Ciutewe, Cimanyika, Cigorongozi, Cishona, é por isso que entra em quase todos os Fóruns deste grupo linguístico e até Cisena, que não faz parte deste grupo.

assumindo um posicionamento ideologicamente marcado como étnico, linguístico e, também, de unidade nacional. Em relação ao último posicionamento deve-se observar que o mesmo contraria os princípios de construção da unidade nacional pela via educacional, a razão principal da criação de turmas linguisticamente heterogéneas nos IFPs, por exemplo.

Conflitos semelhantes já tinham ocorrido, conforme mostra o registo das minhas notas de campo:

[...] Hoje os alunos fizeram um trabalho em grupos de língua sobre termos técnicos necessários para a planificação de aulas de L1 e percebi que alguns alunos se colocam sempre como os detentores da norma padrão do grupo linguístico. Alguns confrontos são muito fortes. Como será fora de aula?

Notas de campo da pesquisadora, 30/05/2008.

O posicionamento de Danilo revela um conflito etnolinguístico que não se mostra claramente em aula presencial, encontrando, todavia, um terreno propício em contexto virtual, como se pode observar na interacção que se segue, nos excertos 51 e 70, desta feita, num Fórum de Discussão em Português.

Excerto 51

Deixo uma questão no ar, será que é possível trabalhar no ramo da educação bilingue com indivíduos não especializados na área?

Danilo: Fórum de Discussão, 29/05/09.

Excerto 52

...temos um espaço propício para apresentarmos as nossas dúvidas, pelo que, este local, quanto a mim, é impróprio e inadequado. Mas como não é do meu interesse criticar, aliás, este carácter não me marca, vou tentar ir ao encontro daquela que é a sua dúvida. Quanto a mim, podemos, sim, trabalhar com pessoas não especializadas na área de EB. Repare que aqui na nossa praça parece que está na moda colocar ou afectar as pessoas num sector que não é do domínio das mesmas, não quero aqui fazer menção a nomes dessas pessoas, pois essa não é a minha tarefa, aliás, este espaço de que dispomos não nos reserva esse direito, isto por um lado. Por outro, eu diria que não me parece correcto e, talvez, cómodo trabalhar na EB com pessoas não preparadas para tal, o desejável seria trabalhar com gente especializada na matéria para permitir que haja a possibilidade de usar a mesma linguagem. Atenção, este é o que nós todos desejamos, porém, não se materializa aqui na nossa praça. Eu devolvo-lhe a pergunta seguinte: Que implicações podem advir caso se trabalhe com pessoas não especializadas na área de Educação Bilingue? Agradeceria a sua resposta, desta

vez, no espaço reservado para tal, OK?

Marcos: Fórum de Discussão, 30/05/09.

A pergunta de Danilo no Excerto 51 desencadeia uma reacção de Marcos semelhante à que ele tivera com Tiago, (Excertos 49 e 50). Ao dizer que o Fórum de Discussão não é o local apropriado para colocar dúvidas e que mesmo assim irá responder ao colega, porque “[...] não é do meu interesse criticar, aliás, este carácter não me marca [...]” ele parece estar a revidar o que o próprio Danilo fizera com Tiago.

Após esclarecer a dúvida de Danilo, o próprio Marcos replica com outra pergunta, chamando atenção, no entanto, para o local que ele considera o mais apropriado para colocar dúvidas que seria, provavelmente, no Fórum de Dúvidas. O que aqui vemos poderão ser interpretações diferentes, por um lado, do uso semântico do referente predicador “dúvida”, e, por outro, do conceito do que é uma discussão e ainda, alguma intransigência em aceitar o posicionamento do outro. De facto, a pergunta que Danilo coloca não é realmente uma dúvida, mas sim uma estratégia perlocutória para instigar a discussão.

Outra questão que se evidencia na resposta do Marcos é a sua própria dúvida se é apropriado ou não que pessoas sem especialização em educação bilingue trabalhem na área. Ora a dúvida justifica-se a partir do seu lugar de enunciação (Bhabha, 1994; Menezes de Souza, 2004). Com efeito, esse lugar é a “[...] praça onde está na moda colocar ou afectar as pessoas num sector que não é do domínio das mesmas [...]”.

Em estudos sobre comunicação mediada por computadores (CMC) no âmbito das teorias pós-modernas, Menezes de Souza (2007) advoga que os sujeitos constroem as suas narrativas e se responsabilizam por elas. No caso presente o espaço virtual como o Fórum de Discussão ideias sobre um determinado aspecto como o letramento/literacia, por exemplo, constitui um novo espaço híbrido onde o sujeito se traduz. Este é um espaço de trocas, mas também de conflitos, que fazem com que não seja um espaço neutro (Freire & Rocha, 2002, p. 6).

Segue-se a análise que focaliza a aula presencial orientada por um aluno em estágio no IFP de Matalane. A aula era um debate sobre cultura, identidade e diferença nos IFPs visando inferir os posicionamentos do aluno em estágio e dos formandos do IFP sobre a unidade nacional. Participaram no debate os formadores/supervisores do Estágio do IFP e os assistentes- estagiários da UEM, acompanhantes do Estágio.

O debate inicia com uma pergunta colocada pelo aluno (Gabriel), no Excerto 53.⁷²

Excerto 53

1. F: Caros alunos, já estamos na recta final da vossa formação, vimos muitas coisas juntos, mas hoje vamos falar um pouco mais de nós, as nossas diferenças, onde somos semelhantes + Todos aqui somos semelhantes e também diferentes, não é? [Resposta em coro, SIM].
2. F: Então, o que vocês viveram durante a vossa formação quanto a vossas diferenças etno-linguísticas e culturais?
3. Aa: Eu sou Sabina + as :: turmas linguística e etnicamente diversificadas xxx é positivo porque ... isso nós, na medida em que nós como futuros professores integrados em qualquer ponto deste país estaremos sujeitos a diferentes línguas e culturas e aí na mediação dos conteúdos ... seremos + em alguns momentos obrigados a usar as línguas locais porque a língua de instrução é ... o Português e então, se o aluno não percebe a matéria na língua de instrução iremos recorrer à língua materna desse local. Portanto, é muito importante essa mistura.
4. F: Quem mais tem um contributo? Aqui neste grupo?
5. A: Bom é :: sou Mustak, sim. Para dizer que turmas linguísticas e etnicamente heterogéneas, é... acho ser negativo porque ... na medida em que as turmas só estão especificadas por umas determinadas línguas, significa que as outras estão de fora. E depois cada um de nós...cada um de nós pode trabalhar numa zona em que nem fala a língua local, para que serve então?
6. F: Eu percebi que era importante porque, como dizia o Mustak, vocês vão

Convenções de transcrição

- F: Aluno (moderador do debate)
- A: Aluno
- Aa: Aluna
- Maiúsculas Ênfase, coro
- xxx Falas incompreensíveis
- [] Comentário sobre o que se passa no debate
- + Pausas
- :: Alongamento da vogal
- ... Repetição
- ??? Omissão

72

trabalhar em contextos diferentes, quem é sena pode trabalhar na zona do machopi, por exemplo xxx até ponto esta aprovação da diversidade na sala de aulas pode ajudar, xxx até que ponto vocês serão capazes de se integrarem naquela zona em que vocês vão ser integrados? [Houve muita insistência para que os alunos comentassem esta questão.]

7. A: Chamo-me Sigaúque xxx bom era ... mas mas peço primeiro ponto de vista ??? essa diferença né, diferença de falantes, de falantes é:: positivo porque pode ajudar o professor na mediação das aulas, dando exemplos que ele não tenha conhecimento.

Na sua intervenção inicial Gabriel (aluno) posiciona-se de duas maneiras ao se dirigir aos formandos, umas vezes incluindo-se no grupo dos alunos como se fosse um deles, pelo recurso a descritores metapragmáticos: ‘estamos na recta final’, ‘vimos muitas coisas juntos’, ‘onde *somos* semelhantes’, ‘*vamos* falar um pouco mais de *nós*’ e outras formas de persuasão como: ‘Caros alunos’, ‘*nossas* diferenças’, em que ele se vê como um deles. No entanto, em outras circunstâncias o aluno não se inclui, actuando como o estagiário/formador recorrendo principalmente à pronominalização exclusiva: ‘*vossa* formação’, ‘o que *vocês* viveram durante a *vossa* formação quanto a *vossas* diferenças etno-linguísticas e culturais?’ (Linha 1). Conforme indica Wortham (2001), as pistas interaccionais aqui apresentadas mostram esses posicionamentos. Neste caso, as pistas inclusivas através do uso dos pronomes pessoais e possessivos e de formas verbais no plural poderão ser uma estratégia interaccional para persuadir os formandos a aderirem aos seus propósitos.

Recorrendo ao contexto das suas turmas no IFP dois formandos se posicionam de forma diferente relativamente à questão colocada: Sabina, por exemplo, é a favor da constituição de turmas linguisticamente heterogéneas na formação de professores, posicionamento evidenciado através das construções sintácticas: ‘é positivo’, ‘iremos recorrer à língua materna desse local’ (Linha 3). Contudo, Mustak é contra a formação de turmas desse tipo e não vê utilidade nelas, o que é observável pelo tipo de construção sintáctica que escolhe: ‘acho ser negativo’, ‘pode trabalhar numa zona em que nem fala a língua local, para que serve então?’ (Linha 5). Pelo modo como se colocam em relação à constituição de turmas linguisticamente heterogéneas nos IFPs ambos os formandos adoptam

posicionamentos ideológicos marcados como unidade nacional, ainda que sejam posicionamentos diferentes.

Neste momento do debate Gabriel aproveita a intervenção de Mustak para incentivar os formandos a se pronunciarem sobre o tema em debate, ignorando o seu posicionamento contrário à formação de turmas heterogéneas, dizendo que entendia o que Mustak estava a dizer, vozeando-o parcialmente, continuando a sua estratégia persuasiva. Sigaúque (formando) retoma o debate apoiando o ponto de vista de Sabina e indo de encontro aos propósitos do estagiário ao dizer que a nova estratégia de construção de unidade nacional 'pode ajudar o professor na mediação das aulas' (Linha 7).

Até aqui, nas falas dos alunos emergem dois tipos de posicionamento ideologicamente marcados como unidade nacional, dois a favor e um contra a composição de turmas linguística e etnicamente heterogéneas, propiciando o surgimento de um espaço de conflitos e tensões. Os posicionamentos a favor reforçam os propósitos de Gabriel que está actuando sob uma perspectiva institucional, pois, neste momento, como aluno-estagiário representa a instituição que é favorável à constituição compulsiva de turmas linguística e etnicamente heterogéneas. Segundo Moita Lopes (2009, p. 135),

[...] o contar de certas histórias tem um efeito discursivo na constituição da própria comunidade, assim como o modo como ouvintes legitimam ou reagem a tais narrativas vai depender de como essas correspondem às normas e regras da comunidade [...]

É, portanto, caso para se dizer que Gabriel é levado a se posicionar pela posição social que está ocupando no momento da interacção.

O debate continua no Excerto 54 com Gabriel incitando os formandos a falarem sobre a sua cultura no IFP, mais concretamente, se poderiam se mostrar como eram.

Excerto 54

- | |
|--|
| <p>8. F: Oh! Como é a vossa cultura? Vocês conseguem mostrar a vossa cultura aqui?
9. A: Meu nome é Paulino. É:: não conseguimos mostrar definitivamente a nossa</p> |
|--|

cultura, em alguns casos conseguimos não é, mas dizer que definitivamente ou mostrar totalmente é impossível!

10. F: É IMPOSSÍVEL. Quer dizer...vocês têm medo de expor as vossas culturas perante os outros. É ISSO?

11. Aa: Rute! Acho que não é, não é verdade estar a negar, mas sim tinha a possibilidade da, como posso dizer, da pessoa, sim se :: manifestar talvez o que podia acontecer é a pessoa se :: NÃO MOSTRAR mas...

12. F: ESCONDER?

13. Aa: ESCONDER-SE SIM!

14. F: PORQUÊ?

15. Aa: Porque + sim, sentia medo, não sei bem especificar, mas não era proibido assim ... de a pessoa mostrar a sua cultura...mas sentia medo.

16. F: Ok:: Eu assisti algumas das vossa aulas. Eu notava que havia grupos formados, mas que esses grupos:: imaginem que este fosse um grupo e este fosse o outro [apontando os grupos], às vezes, quando este interagia sufocava o outro e havia uma espécie de intriga étnica. Vocês machopes ou machanganas estão a provocar barulho. Vocês não verificavam? [resposta da turma: VERIFICAMOS!]

Os pronunciamentos de ambos os formandos mostram que a cultura não é um assunto fácil de abordar o que é observável através das hesitações e do próprio discurso: “::não conseguimos mostrar definitivamente a nossa cultura, em alguns casos conseguimos” (Linha 9); “tinha a possibilidade manifestar [...] talvez o que podia acontecer é a pessoa se :: NÃO MOSTRAR mas [...]mas não era proibido... mas sentia medo.” (Linha 11). No que concerne aos conflitos e tensões gerados pelos contactos culturais que trazem à tona questões sobre identidade e diferença, Maher (2008, p. 425), adverte que:

A resolução de um dado conflito intercultural apenas o desloca para outros lugares. Assim sendo, não há que se ter qualquer ilusão: cedo ou tarde ele voltará a brotar, assumindo novas formas. Não se trata, portanto, de tentar escamotear a diferença, mas de se preparar para com ela conviver da forma mais informada, respeitosa possível. [...] é que as culturas são, via de regra, vividas, não teorizadas. Mas, para que essa descolonização possa ocorrer, nós todos somos convocados a teorizar sobre elas. E esse processo não é nada fácil. Ele implica estranhamentos mútuos, ajustes, negociações, muitas idas e vindas, enfim.

Com efeito, tanto o pronunciamento de Paulino, quanto o de Rute mostram a fluidez do seu posicionamento, ou seja, em algumas circunstâncias eles podem mostrar quem são culturalmente e em outras não, sendo que Rute faz inclusivamente o uso do referente predicativo ‘medo’ para mostrar o quanto não

era fácil lidar com os aspectos culturais. Neste momento o aluno-estagiário age mais incisivamente instigando ostensivamente os formandos a se pronunciarem através de escolhas sintáticas que incluíam descritores metapragmáticos: 'sufocava o outro' e modalização epistémica 'havia uma espécie de intriga étnica' ou vozeando-os indirectamente através de uma citação 'Vocês machopes ou machanganas' (Linha 16).

A actuação do aluno parece provocar o efeito desejado, pelas reacções desencadeadas no Excerto 55:

Excerto 55

- 17. Aa:** Sou Zulmira, quando acabávamos de chegar aqui sempre nos chamavam de xingondo,⁷³ xingondo e quando nós procurávamos saber o que significava xingondo ninguém conseguia interpretar ou explicar aquela palavra ... xingondo e para nós soava como um insulto... para nós porque nós também não sabemos o que é xingondo. E se nós chamamos de changana é porque as pessoas provenientes daqui de Maputo assim como Gaza são machanganas por isso nós chamamos changanas e não somos xingondos porque eles podiam nos chamar de senas, emakhuwas, cicewas e não xingondos.
- 18. F:** Mas por que não vos chamavam de emakhuwas, senas etc, etc?
- 19. A:** Sou Zeca, nessa parte dessa palavra xingondo segundo aquilo que foi ponto de vista de um velho nosso aqui, director do internato, essa palavra vem desde há muito tempo sendo pronunciada. Eu tenho a certeza que nascemos enquanto essa palavra já existia. Então muitos falavam não por tendência de ofender, é que qualquer pessoa talvez que aparecia aqui com uma língua diferente que as pessoas não entendiam designavam por xingondo. Porque mesmo não sendo daqui de Moçambique sendo talvez um nigeriano ou o quê, então quando a pessoa não percebe e vai dizer que encontrou um xingondo só falava uma língua que não se percebia. Então isso é aí... alguém poderá dizer que é uma ofensa como somos moçambicanos mas muitos estavam a falar sem saber o que significava.
- 20. Aa:** Sim. É assim, eu não estou a favor do colega porque xingondo, primeira coisa, quer dizer pessoa do mato. Se é assim, vou dar um exemplo de mim própria. Então, eu estava no banco, então eu estava à frente de uma moça de cá de Maputo. Só que de repente entrei e entreguei à minha colega de cá do instituto e eu pedi para levantar meu dinheiro. A moça ficou ofendida, e disse: SAI DAQUI! SAI DAQUI! E de repente, por que vou sair? Ela disse assim: Sua xingondo vocês falam mal! Fiquei muita ofendida, fiquei humilhada. Tinha outros maputecos aqui a falar aí ((risos)): xingondos vieram aqui, estão se civilizaram aqui. Na mesma bicha também havia os tais ditos xingondos. Houve uma confusão. Então eu para

⁷³ Xigondo é um termo pejorativo usado no sul para se referir aos cidadãos do norte do país. Maputeco é um termo pejorativo que os cidadãos do centro e do norte usam para se referirem aos habitantes de Maputo, a capital do país.

mim essa história de xingondos não existe xingondos são pessoas do mato. Eles pensam que estão na cidade, mas Moçambique é todo igual.

21. F: Então vocês acham que esses termos ferem a vossa identidade e a vossa cultura? ((resposta em coro SIM))

Neste Excerto observam-se pronunciamentos fortemente marcados por relações de disputas étnicas, identitárias e culturais advindas não somente da constituição heterogêneas das turmas dos IFPs, mas, sobretudo, do complexo mosaico sociolinguístico moçambicano, isto é, os aspectos ora em discussão transcendem a sala de aula.

Continuando a provocação o estagiário pergunta: “Mas por que não vos chamavam de emakhuwas, senas etc, etc?” (Linha 18). Em resposta, Zeca (Linha 19) intervém para justificar o uso do referente ‘xingondo’ socorrendo-se no Director do internato que teria dito que se tratava de uma expressão antiga usada, inclusivamente, antes de ele nascer e servia para designar os que vinham de fora. Zeca vai arrolando uma série de argumentos que o posicionam assim como às pessoas do sul como inocentes, tentando convencer a audiência que essa forma de tratamento não é pejorativa e até poderia ser usada para estrangeiros. No entanto, a referenciação de um nigeriano, indexa uma informação negativa pelo estereótipo atribuído aos cidadãos nigerianos em Moçambique, pois são conotados ao crime, ao tráfico de drogas, ou seja, pode ser um xingondo. De acordo com Woodward (2009, p. 17) “Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.” Ao exemplificar com um nigeriano para mostrar que também poderia ser um xingondo, Zeca fala de um lugar em que tanto o xingondo como o nigeriano são estigmatizados.

Na linha 20 Zulmira reage muito fortemente e conta o episódio vivido por ela numa fila de Banco. O recurso que esta aluna faz da pronominalização em expressões como: ‘ para nós’, ‘porque nós’, ‘eu não estou a favor’, ‘Eles pensam que estão na cidade’ (Linha 17), não são, neste caso, simples distinções gramaticais, como aponta Silva (1999). De facto, o seu uso por Zulmira marca as

posições antagónicas dos sujeitos, ‘nós os do norte’ e ‘eles os do sul’, posições essas reforçadas pelo recurso a referentes predicativos étnicos pejorativos: ‘xingondos’, ‘maputecos’, de entre outros.

Esta parte do debate termina com uma pergunta do estagiário sobre se o uso de tais termos feriam a sua identidade, tendo obtido como resposta um SIM bem sonante, em coro, vozeando a audiência e conseguindo posicioná-la de acordo com o seu propósito. Em conversa posterior com o estagiário (Gabriel) perguntei-lhe o que tinha feito, face ao desenvolvimento da discussão:

Excerto 56

Olá Gabriel,

A aula /debate que você orientou no IFP da Matalane sobre cultura, identidade e diferença ficou muito boa. Tendo em conta a riqueza do debate há duas questões que gostaria que comentasse:

Samima: Que trabalho vocês fez, como estagiário, para trabalhar as atitudes sobre identidade e diferença que surgiram?

Gabriel: Justifico de seguinte forma:

Eu sabia antecipadamente que o debate sobre a identidade e diferença causaria certas atitudes que como os factos mostram, tornaram-se fortes, mas contextualizados ao que os alunos constataram e pensavam. Por esta razão criei três grupos sem considerar os grupos linguísticos e desenvolvi o debate. Algumas das perguntas colocadas havia preparado antecipadamente como estratégia para colher as informações e algumas coloquei de acordo com o contexto e o decurso do debate.

Coincidentemente ou não, as atitudes fortes que apareceram já faziam parte da minha previsão. Eu sabia que iria encontrar um cenário conflituoso neste debate porque os alunos nunca na sua vida tiveram a oportunidade de discutir este tipo de temas na escola e que era pela primeira vez que nas suas vidas encontravam-se num contexto diversificados e complexo em termos identitários.

No fim do debate, fiz uma análise com os alunos que mostrou que é importante em primeira instância: (i) reconhecer que em Moçambique existem as diferenças linguísticas e culturais; (ii) cada aluno deve exibir as suas diferenças identitárias, culturais e linguística livremente pois são a base de seu ser e estar como indivíduo; (iii) cada aluno deve respeitar o outro, valorizando as diferenças identitárias, culturais e linguística e (iv) perceber que a unidade nacional só é possível quando todos os moçambicanos saberem que existe um mosaico complexo de diferenças identitárias, culturais e linguística e que a unidade de um povo só é possível se cada um exibi-la, reconhecê-la e respeitá-la condignamente.

Como conclusão, os alunos e eu verificamos que temos que ser o que somos dentro da diversidade identitária assim como o deve ser o outro. Temos que respeitar o que o outro nos apresenta, pois assim, estaremos a valorizar o que é meu e o que é característico do outro.

Gabriel: Correio TelEduc, 20/05/2009.

A minha interacção com Gabriel confirma que o seu posicionamento na aula/debate (Excertos 53, 54 e 55) era intencional e provocador, como ele refere: “Eu sabia antecipadamente que o debate sobre a identidade e diferença causaria certas atitudes que como os factos mostram, tornaram-se fortes, mas contextualizados ao que os alunos constataram e pensavam.” (Excerto 56). Tanto é que tinha inclusivamente, uma estratégia deliberada de criar de grupos de debate linguisticamente heterogéneos. Esta forma de criação dos grupos é uma pista supralinguística indicativa de que Gabriel tencionava que o debate fosse forte, como ele próprio afirma. Segundo Wortham (2001, p. 22) “Um enunciado é também dirigido a pronunciamentos futuros. O orador não só assume uma posição com relação a declarações anteriores do outro sobre o tema, mas também antecipa as respostas dele, do futuro.”

As perguntas provocadoras de Gabriel, em algumas ocasiões vozeando os formandos dos IFPs nas cenas analisadas tinham, com efeito, a intenção de desencadear pronunciamentos que levassem a um posicionamento sobre o tema em debate, como ele declara:

Coincidentemente ou não, as atitudes fortes que apareceram já faziam parte da minha previsão. Eu sabia que iria encontrar um cenário conflituoso neste debate porque os alunos nunca na sua vida tiveram a oportunidade de discutir este tipo de temas na escola e que era pela primeira vez que nas suas vidas encontravam-se num contexto diversificado e complexo em termos identitários.

Gabriel associa as tensões que emergiram durante o debate ao facto de os formandos nunca terem tido a oportunidade de falar sobre a cultura, identidade e diferença, ou seja, sobre eles próprios sendo que viviam num ambiente diverso e complexo. Por outras palavras, as tensões estão latentes, elas estão postas e precisam de ser discutidas. De acordo com Menezes de Souza (Comunicação pessoal, 2011) “O processo de tradução bi-direccional gera o dissensos e o conflito, ou seja, as diferenças se colocam abertamente e são discutidas de modo a se verem no outro.” A afirmação do autor é observável no seguinte pronunciamento de Gabriel:

Como conclusão, os alunos e eu verificamos que temos que ser o que somos dentro da diversidade identitária assim como o deve ser o outro. Temos que respeitar o que o outro nos apresenta, pois assim, estaremos a valorizar o que é meu e o que é característico do outro. (Excerto 56).

A minha interacção com Gabriel continuou com uma pergunta sobre a relevância de se desenvolver este tipo de debate:

Excerto 57

Samima: Acha que esse tipo de debate deve ser evitado ou incentivado? Porquê?

Gabriel: Eu acho que este tipo de debate é algo que deve ser discutido abertamente, em público. Há quem diga que, alias o discurso de Samora⁷⁴ refere que o grande problema que se verifica socio-culturalmente em Moçambique pós-independência é que os moçambicanos discriminam os cidadãos moçambicanos em regiões (norte, centro e sul) facto que o antigo estadista repudiava. Acho eu que este tipo de factos eram comuns porque o país estava nos seus primeiros anos de independência e havia necessidade de unir o povo (ideologia socialista).

No entanto, nos dias de hoje, este tipo de debate para além de consciencializar os alunos e os cidadãos moçambicanos sobre a diversidade identitária incentiva a que os cidadãos se conheçam dentro das suas diferenças. Um exemplo desta ideia é o festival nacional da cultura no qual todos os grupos linguísticos exibem as suas manifestações culturais e assim, as diferenças torna-se factores de dinamização do turismo cultural, pois o cidadão tem a oportunidade de apreciar e encantar-se perante a exibição cultural do outro. Este é uma demonstração cultural que pode e muito bem servir de indicador para que se possa desenvolver práticas de debates sobre as diferenças identitárias como resultado da independência política e sócio-cultural.

Estes tipos de debates ajudariam aos cidadãos moçambicanos a conhecer e respeitar as diferenças, facto este que está em falta nos IFP's.

Gabriel: Correio TelEduc, 20/05/2009.

Gabriel posiciona-se favoravelmente a práticas que criem espaços aos debates, não só no contexto educacional, mas também, abertamente e em público. No seu pronunciamento ele refere-se a uma época em que este tipo de práticas não ocorria devido a razões históricas e ao entendimento que havia sobre a construção de um país recentemente independente. A tónica de Gabriel é o reconhecimento da diversidade bem como da diferença, particularmente, nos IFPs.

⁷⁴ Samora Machel foi o primeiro Presidente de Moçambique logo após da Independência do país. Ultimamente há movimentos nacionais fortes de resgate dos ideais de Samora, que é tido como um estadista que lutava fortemente pelo bem estar do povo.

O contexto da pesquisa, já de si, apresenta um mosaico etnolinguístico e cultural complexo e bastante heterogêneo e, tratando-se, particularmente, de uma pesquisa no campo da linguística aplicada com um viés educacional, que é a formação de formadores de professores para a educação bilingue, há que se considerar as implicações curriculares que orientarão o desenvolvimento dos cursos de formação de professores e formadores como profissionais da área do ensino de línguas.

Relacionado com este aspecto, Cavalcanti (1999, p. 403) refere-se à importância da diversidade linguística e cultural na formação de professores. De acordo com a autora,

a escola parece conseguir ficar distante do contexto sócio-histórico e 'sobreviver'. [...] não vejo a culpa com os professores. Os cursos de formação de professores dentro da conjuntura atual de políticas linguísticas (muitas vezes não explícitas) e de políticas educacionais devem arcar com essa culpa sobre o status quo. A diversidade linguística e cultural precisa ser parte da sala de aula, das comunidades envolventes dos cursos de formação.

Ainda no concernente aos contextos sociolinguísticos complexos em que, em princípio, as línguas Bantu são minoritizadas na sua relação com o Português, às vezes entre as próprias línguas Bantu, encontramos línguas que têm mais prestígio que outras por razões sócio-históricas e culturais diversas. Ora, a diversidade linguística e cultural aqui apontada pela autora levanta questões sobre cultura, identidade e diferenças, pelo que seria pertinente trazer estes aspectos, no contexto da pesquisa.

Porém, como anteriormente referido, esse trânsito é bastante fluido, criando-se por isso, espaços intersticiais e, como argumenta Menezes de Souza (2004) “[...] a representação, a identidade, a tradução cultural – todos reunidos pelo mesmo elemento que os permeia e os constitui, justamente porque se trata de uma característica não apenas da língua, mas de todas as linguagens, o hibridismo.” Por isso, são espaços, muitas vezes, conflituosos onde parecem subsistir, em algumas situações, as identidades essencializadas, o que vejo como um processo de construção, desconstrução e reconstrução.

Ao trazer à discussão os temas aqui analisados tenho igualmente o propósito de desenvolver um tipo de formação que inclua uma educação para a cidadania fazendo com que os futuros profissionais tenham uma visão educacional mais ampla que aquela oferecida por currículos meramente conteudísticos, em suma, uma visão de cultura mais ampla, no sentido em que esta não é estática e não está disponível como se fossem pacotes prontos a serem usados. De acordo com Bhabha (1998, p. 20),

Há uma resignificação das posições do sujeito – *no que se refere à raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual*. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividade originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais, criando os *entre-lugares* que fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – coletiva e individual- que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação no ato de definir a própria ideia de sociedade.

Segundo o autor, a emergência do Terceiro Espaço, que ele próprio considera como sendo um lugar de trânsito, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historizados e lidos de outro modo (BHABHA, 1994, p. 67). Para Maher (2007, p. 261) a cultura é vista como “[...] como uma produção histórica, uma construção discursiva. [...] é uma abstração: ela não é “algo”, não é uma “coisa”. Ela não é substantivo. Ela é um processo ativo de construção de significados.” De acordo com a autora o importante, por isso, não é descrever as crenças e os comportamentos de um determinado grupo cultural e sim tentar entender a lógica subjacente a esses comportamentos sem se perder de vista que esse entendimento deve ser sócio-historicamente localizado.

Os pronunciamentos observados no debate desencadeado por Gabriel no IFP de Matalane mostram que a sala de aula linguisticamente e culturalmente heterogênea é um espaço de conflito permanente e, por essa razão, torna-se relevante trazer ao debate temáticas que levem os participantes, neste caso, os

futuros formadores de professores representados pelo estagiário que orientou a aula e os futuros professores do ensino primário a se posicionarem como agentes de mudança reflexivos, preparados para trabalharem, não só com a diversidade, mas, sobretudo com a diferença.

4.3 Inferindo posicionamentos ideologicamente marcados como pragmatismo profissional

Nesta secção da análise trago trechos de Fóruns de Discussão de dois grupos linguísticos, Cibalke e Cimanyika, línguas do centro do país. Na análise focalizo os posicionamentos ideologicamente marcados como pragmatismo profissional, que mostram a busca um espaço de actuação tendo em conta a sua especialidade em educação bilingue. A seguir apresento algumas questões desencadeadoras das discussões: 1) Acha que a sua língua é importante para o processo de ensino-aprendizagem? 2) Na sua opinião, as línguas Bantu de Moçambique têm o lugar que merecem no contexto das políticas linguísticas do país?

Excerto 58

“...está a haver um problema sério com os Fóruns de Discussão nas Línguas Bantu. Há alunos de algumas línguas que não aceitam formar grupos mutuamente inteligíveis porque dizem que são línguas diferentes, apesar de terem estudado nas disciplinas de Fonologia, Línguas Bantu e Linguística Descritiva das Línguas Bantu quais são as línguas mutuamente inteligíveis. Achamos que devemos discutir este assunto nas aulas presenciais e aprofundar no TelEduc...não estamos a entender-nos...”

Ngelemba e Felício - assistentes estagiários, Relatório semanal, 30/11/2008.

O Excerto 58 é parte do relatório semanal dos assistentes-estagiários sobre o acompanhamento das actividades do TelEduc e refere-se à atitude de alguns grupos linguísticos tidos como inteligíveis pelos linguistas bantuistas não se reconhecerem como tal para formarem grupos de trabalho no contexto TelEduc e presencialmente; apesar de, como dizem os assistentes-estagiários, terem

estudado essa matéria nas disciplinas de Linguística Bantu. Esta questão já surgira em aulas presenciais quando se formavam os grupos de trabalho.⁷⁵

Os grupos em questão foram criticados pelos colegas por, aparentemente, não se reconhecerem como parte da mesma família de línguas, sendo que a questão ficou em aberto. Refira-se que era um problema recorrente com os mesmos grupos, contudo, contra todas as expectativas, em ambiente virtual foram os grupos que mais tiveram entrada, como se pode observar nos trechos que se seguem:

Excerto 59

Mitawulo yathu ndiyo njira ikulu maningi pakati pakupfunza kwawana wakutanga. Cokwadi chakuti mutawulo wakuti nsiwako wunanyaza ungada kuulanga, makamaka pakufokotoza nyaya zizhinji ninga zaxikola, m'makani, n'tholowondo zamirando. Mana wazhinji walikusiya kupfunza thangwe mitawulo inalangwa icisowenzeswa m'maxikolamu njawenago wanhu. Wazungu wakuti wadati kawa nakutipsinyirira makole akuwanda maningi. Nayezemphanze wuno, mitawulo yathu yaciwanhu yawuya kunaka maningi.

Tradução:

As nossas línguas são veículos importantes no contexto de ensino das nossas crianças. Na verdade, explicar uma pessoa por meio de uma língua que não é sua torna-se muito difícil, principalmente no contexto da escola. Muitas crianças deixam de estudar por causa da língua que é usada na escola visto que é uma língua estrangeira. Os brancos sempre incutiram-nos a ideia de que as nossas línguas não são boas, por isso devíamos valorizar a língua deles. A valorização das nossas línguas é uma forma de valorizar a nossa cultura.

Faruk: Fórum de Discussão em Cibalke e Cimanyika, 26/11/2008.

Tradutor: Agostinho José Custódio

Excerto 60

Mitawuro yedyui, ndimakwanza wokuti kana isusu tikada kuyiterera, kana kuti kurarama nayo, isusu ticaguma pokuti tabva tadayinzwa kuti ngana uno rarama no mitombo dzamara taguma pokuti, iro iro riwoneyi; ngokuti kana iwewe usangaziyi mitawuro iyi, uri bofo rokutanga. Ngokuti isusu, tiri kuwona kuti ana azhinji kana akaguma kushikora, apana canoyita kana zvinoreketa mufundisi, ona azwi; ngokuti akakura ocireketa mitawuro yecyanhu dzamara ona aguma keneyo kushokora kana kuti kumusorosoroyo. Hino, kana akaguma kushikora, kakuzwa mufundisi urikureketa ciputukezi, ona apana canozwa, dzamara atiza, kana kuti aguma pakufera kana gore rakwana (rapera) zviya. Tinopfara ngo mitawuro yedu, kupinda pamifundo, izvi zvinobatsira ana edu, dzamara ona aguma

⁷⁵Alguns grupos linguísticos tinham um ou dois alunos apenas, pelo que as oportunidades para trabalharem em grupos de língua seriam praticamente nulas se não se juntassem a outros grupos.

zvákana pakukona kutara nokureketa zvákakwana.
Ndatenda (obrigado) e kweca (bom dia).

Tradução:

As línguas são a energia da vida. As nossas línguas são o caminho para a prosperidade porque se a gente procurar seguir e valorizá-las vamos chegar longe. Aquele que não tiver o domínio da sua própria língua pode odiar aquele que tem o domínio. Para nós que dominamos as nossas línguas, vamos dizer que aquele é um cego culturalmente. Nós estamos a observar que as crianças ao entrar na escola, não conseguem perceber os seus professores devido a questões de língua. As crianças crescem a falar a sua língua materna, mas ao chegar à escola encontram uma outra língua diferente, isso constitui uma *pedra no sapato*. Estas crianças acabam não percebendo nada, desinteressam-se pela escola e reprovam ou desistem das aulas.

André: Fórum de Discussão em Cibalke e Cimanyika, 26/11/2008.

Tradutor: Agostinho José Custódio

Excerto 61

Kugara mundima kana kuti mazuwa ano, akucina munhu unorarama, asingakasenzesi mutawuro wake, ngokuti isusu tasununguka zvakanaka dzamara nyamasi. Kare wedu, isusu tayishuphika zvakati dhu, manje mazuwa ano isusu tagara muwutendere dzamara nyamasi ngokuti mitawuro yedu, yakureketwa pambuto yokusyana-syana dakara no mushikorawo ate kakadaroyo kumakorokothyo pamwepo no mathawundi anothysa. Mazuwa kana kuti nguwa yomaputukezi, apana wayireketa mutawuro wake, manje mazuwa ano isusu takugara muwutendere, Ngatitende utongi, makamaka awo anofunda mitawuro iyi. Mayita henyu nokundipasawo mukana uwu, wokuti inini ndino reketawo kana kuti kutara no mutawuro wangu, ndinotenda.

Tradução:

Viver na sociedade ou numa comunidade nos dias de hoje implica o uso e a valorização da sua própria língua visto que estamos diante da liberdade de expressão. Nos tempos passados não havia esta possibilidade de alguém se expressar em sua língua de maior domínio. As nossas línguas hoje são faladas em qualquer parte da vida quotidiana, nas cidades, nas vilas, nas zonas rurais. Na era colonial não era permitido que o negro pusesse em primeiro plano a sua língua, mas nos dias de hoje, alguém pode exprimir os seus sentimentos, temos uma vida razoável. Todos devemos estudar as nossas línguas de forma a incentivar os outros a engrenarem neste caminho e garantir o avanço e estabilidade do ensino bilingue. Por fim, agradeço em me terem concedido este espaço para expor as minhas ideias sobre as nossas línguas.

Danilo: Fórum de Discussão em Cibalke e Cimanyika, 26/11/2008.

Tradutor: Agostinho José Custódio

Excerto 62

Ndino wona zvakanaka kuti mitawuro yedu yechivanhu iwe inoremekedzwa nge hurumende, vana wedu wakure wachifunda nekuyitawura. Asi zvinodiwa kuti vanhu vose wawe wakabatana pane zvawanoda mu hupenyu. Mitawuro

yedu yakagara yakadzwinirira kubva kare ne kare, iye zvino ngatvhureyi madziso ngekuti tinoramba tiri mumasure. kodzero dze vanhu dzinoti mwana umwe na umzwe anoFarukrwa kuti ange achidzidza kana kufunda nemutawuro wake. Saka tikaramba techisiya mitawuro yedu tiri kubvisa kodzero iyoyo ye mwana wedu yekuti vanoFarukrwa kudzidza mumitawuro yawo. Ngatifungisise ndizvo. Zvanaka UEM yawe kufundisa vanhu wekuti wazofundisawo mitawuro dze chivanhu, ndinofunga kuti zvichabatsira zvikuru mukusimudzira dzidzo munyika yedu.

Tradução:

Acho bom que as nossas línguas sejam respeitadas e valorizadas pelo governo, porque as nossas crianças vão poder crescer a falar e estudar as línguas. Mas para isso é preciso que todos estejamos unidos para os objetivos que queremos atingir. As nossas línguas sempre foram desprezadas e espezinhadas desde há muito tempo, mas hoje é chegado o momento de sermos firmes e abrirmos os olhos para que elas não voltem a ter o mesmo destino. Os direitos humanos e da criança referem que cada criança deve aprender na sua língua. Se nós continuarmos a deixar de lado as nossas línguas estaremos a negar este direito às crianças. Devemos pensar nisso. Já é bom que a UEM está a formar professores para ensinarem as línguas, acho que isso vai ajudar muito na valorização das línguas moçambicanas.

Danilo: Fórum de Discussão em Cibalke e Cimanyika, 27/11/2008.

Tradutora: Isaura Afonso

Na leitura dos Excertos 59, 60, 61 e 62 destacam-se três aspectos comuns a todos eles, *vis a vis*: **a)** a reivindicação de um espaço valorizado para as línguas moçambicanas como ilustram as seguintes passagens: “As nossas línguas são o caminho para a prosperidade porque se a gente procurar seguir e valorizá-las vamos chegar longe.” (Excerto 59), “A valorização das nossas línguas é uma forma de valorizar a nossa cultura.” (Excerto 60), “... o uso e a valorização da sua própria língua visto que estamos diante da liberdade de expressão.” (Excerto 61), “Acho bom que as nossas línguas sejam respeitadas e valorizadas pelo governo” (Excerto 62).

O uso recorrente do descritor metapragmático ‘valorizar’ é uma pista que evidencia a importância pela busca de um espaço de reconhecimento para estas línguas, seja por via de políticas linguísticas, que seria o seu reconhecimento pelo governo, como diz Danilo (Excerto 62), ou por via educacional, nas universidades e no ensino básico. A predicação presente nos referentes ‘cultura’, ‘prosperidade’, ‘liberdade de expressão’ ‘energia’ e ‘vida’ indicia a busca de um espaço de

destaque para as línguas Bantu, procurando passar a ideia que as mesmas estão associadas a aspectos positivos.

A questão da valorização aparece associada também à cultura como refere Faruk no Excerto 59, considerando que, quem não valoriza as línguas Bantu é “[...] um cego culturalmente”, pronunciamento reforçado por Danilo no Excerto 62, quando refere: “[...] mas hoje é chegado o momento de sermos firmes e abriremos os olhos.” O recurso à metáfora da visão dá uma dimensão exageradamente ampla a um aspecto da cultura que é a língua, isto é, a cultura parece ser determinada pela língua. Não necessariamente se é cego cultural quando não se é favorável à implementação da educação bilingue, por exemplo.

A interpretação que faço é que os pronunciamentos dos alunos mostram, de forma inegável, a sua condição de cultuadores das línguas Bantu, desenvolvido através de um intenso trabalho de militância no sentido de associar adesões, visando a adopção e a profusão do seu ensino e aprendizagem, bem como o seu uso institucional, na sociedade moçambicana. Esta militância pode se considerar um posicionamento ideologicamente marcado como pragmatismo profissional. De facto, esse posicionamento parece advir da necessidade de se encontrar um mercado linguístico para os seus ideais e um espaço privilegiado é o contexto escolar. Segundo Bourdieu (1977a, p. 652):

[...] o sistema de ensino só é um espaço de luta tão importante porque ele tem o monopólio da produção em massa de produtores e de consumidores – o monopólio, portanto, da reprodução do mercado de que depende o valor da competência linguística e sua capacidade de funcionar enquanto capital linguístico.

No entanto, os seus propósitos institucionalistas sobre as línguas moçambicanas vão além do espaço escolar como vimos, por exemplo, na análise do subtema sobre Políticas e Direitos Linguísticos, no ponto 4.1.2, em que emergiram reivindicações no sentido de se formalizar o uso destas línguas na justiça, na imprensa e na administração, mostrando que esse mercado linguístico ultrapassa o contexto escolar. Há exemplos que mostram que somente os utentes da língua de prestígio (e tem que ser da variante padrão dessa língua) é que

conseguem ascender aos espaços socialmente prestigiosos, a empregos de qualidade, de entre outros.

Em Moçambique, por exemplo, o acesso aos ciclos de elites só se alcança por via da língua portuguesa. Nessa perspectiva, o que está por detrás dos pronunciamentos dos alunos é que as línguas moçambicanas tenham o mesmo espaço de poder. Além do mais, sendo eles alunos e futuros profissionais na área de ensino de línguas Bantu e educação bilingue, almejam o mesmo espaço de poder e prestígio de que naturalmente beneficiam os seus colegas dos cursos de ensino de Português, Inglês e Francês, portanto, não se trata de um discurso vazio.

Um exemplo que ilustra a busca de um mercado linguístico significativo aliado à militância pelas línguas Bantu foi a criação de uma associação denominada “Núcleos de Estudantes de Línguas Bantu de Moçambique” (NELIBAMO), em 2005, pelos alunos do Curso de Ensino de Línguas Bantu. A associação desenvolve esforços no sentido de integrar os finalistas deste curso no cenário público e empregadício. Um exemplo de uma conquista expressiva foi uma autorização em decreto ministerial para a colocação dos finalistas nos IFPs em todo o país, prerrogativa de que não beneficiam os outros finalistas dos cursos de ensino da Universidade Eduardo Mondlane. Em 2010, fora da universidade, os graduados criaram outra associação denominada “Associação Bantu Mosambiki”.

No contexto de estudos sobre o Occitane, na França, Boyer (1985, p. 35) aponta, a propósito da militância pedagógica que:

[...] a pedagogia de uma língua não pode razoavelmente ser pensada de forma independente da linguagem quotidiana, performances culturais e funcionamento social. E seria injusto culpar os occitanistas por terem produzido discursos ideológicos relativamente à didáctica da língua occitane, e de forma limitada, na sua educação e ensino específico do curso. [...] o discurso pedagógico occitane fez da ideologia o seu centro de gravidade e, em geral, de forma visível.

Quero aqui salientar que os seus posicionamentos pró-militantes em prol das línguas Bantu ganha maior impulso em contexto virtual que, como mostra Danilo, é um “[...] espaço para expor as minhas ideias sobre as nossas línguas”,

(Excerto 61), o que reforça a sua função desencadeadora de posicionamentos em meio a dissensos e tensões linguísticas, étnicas, culturais, bem como sobre a identidade e diferença, a partir do trânsito constante e fluído em que os alunos se posicionaram de acordo com a sua futura especialidade.

Em jeito de síntese cabe ressaltar que este capítulo tinha o objectivo de inferir os posicionamentos dos alunos sobre os temas considerados nucleares na pesquisa, emergidos no processo da sua formação: a) o bilinguismo e educação bilingue, b) cultura, identidade, diferença e (c) profissionalização. Associado ao tema sobre o bilinguismo e educação bilingue quatro subtemas foram também alvo da análise pela importância que tiveram na formação: a diversidade sociolinguística, políticas e direitos linguísticos, abordagens sobre o ensino de línguas, letramento/literacia e e-letramento/literacia.

A análise teve como foco principal os Fóruns de Discussão em ambiente virtual, auxiliada, também, em outras fontes secundárias como os trabalhos escritos dos alunos postados no seu Portfólio individual no TelEduc, as entrevistas efectuadas aos formadores e um debate presencial efectuado num dos IFPs. Foram igualmente importantes para a triangulação dos dados os relatórios produzidos pelos assistentes-estagiários, o inquérito anónimo aplicado aos alunos sobre o seu processo de formação e o diário de campo da pesquisadora.

A análise mostrou que os participantes da pesquisa, em especial, os alunos, na sua transição entre as aulas presenciais, o ambiente virtual e o estágio pedagógico adoptam relativamente aos temas e subtemas estudados, posicionamentos ideologicamente marcados como étnicos/linguísticos/culturais ou marcados como unidade nacional e, em menor grau, como pragmatismo profissional.

Na secção 4.1 “Inferindo posicionamentos ideologicamente marcados como étnicos, linguísticos e/ou culturais” analisei e discuti os temas bilinguismo e educação bilingue e os subtemas letramento/literacia e e-letramento/ e-literacia, diversidade sociolinguística, políticas e direitos linguísticos e abordagens de ensino

de línguas, em conexão com o tema principal. É importante ressaltar que em relação ao tema e subtemas analisados nesta secção, os posicionamentos configuraram-se como ideologicamente marcados como linguísticos, étnicos e ou culturais pela natureza dos temas assim como pelos contextos de discussão.

No concernente à cultura, identidade e diferença, os posicionamentos explicitaram tensões, críticas mútuas, interétnicas e institucionais, fortemente colocadas, tanto na UEM como nos IFPs. Na UEM, por exemplo, havia alunos que se recusavam a formar grupos com falantes de línguas tidas como linguisticamente inteligíveis de acordo como os relatórios de padronização da ortografia das línguas Bantu, alegando que eram línguas diferentes. Outros grupos ignoravam-se uns aos outros, outros competiam entre si para ver quem tinha melhor desempenho no TelEduc, ou seja, criou-se um espaço de tensões e conflitos, mas também, de trocas e aprendizagem.

Em um dos IFPs, por exemplo, o debate presencial sobre cultura identidade e diferença deliberadamente desencadeado por um aluno em estágio (cf. p. 211, nesta tese), mostrou que a estratégia de constituição compulsiva de turmas linguisticamente heterogêneas com alunos vindos de todo o país, baseada em uma política do governo de promoção da unidade nacional através da educação, pode criar efeitos contrários aos desejados. De facto, no referido debate emergiram conflitos étnicos, linguísticos e culturais que estavam latentes, e se visibilizaram nas interações entre os formandos pelo uso de expressões étnicas pejorativas, provocando um mal estar de algumas etnias em relação a outras, inclusivamente fora do espaço escolar.

Porém, como já referi neste texto, esse trânsito é bastante fluido, criando-se por isso, espaços intersticiais e, como argumenta Menezes de Souza (2004):

[...] a representação, a identidade, a tradução cultural – todos reunidos pelo mesmo elemento que os permeia e os constitui, justamente porque se trata de uma característica não apenas da língua, mas de todas as linguagens, o hibridismo.

Por essa razão, são espaços, muitas vezes, conflituosos onde parecem subsistir, em algumas situações, as identidades essencializadas. Contudo, vejo esse trânsito como um processo de construção, desconstrução e reconstrução (Cuche 1999), desde que se faça o aproveitamento pedagógico dessas situações de conflito discutindo-as frontalmente com os alunos, os formandos, e onde se fizer necessário, para uma promoção real da unidade nacional na diversidade, mas respeitando-se as diferenças.

No que se refere a bilinguismo e educação bilingue, por exemplo, há questionamentos sobre hipóteses de ensino em contexto bilingue, relativamente a conceitos tais como “bilinguismo equilibrado” e “semilinguismo”, políticas linguísticas e direitos linguísticos. Os questionamentos relacionam-se com os conceitos arraigados em modelos de ensino de educação bilingue transpostos da origem sem se considerar o contexto sociolinguístico e cultural dos locais onde são usados. Constitui exemplo disso, as discussões sobre os conceitos de “bilinguismo equilibrado” e “semilinguismo”, que classificam os alunos de acordo com os padrões definidos para alunos monolingues ideais, nos locais onde surgiram estas teorias.

Alguns alunos foram construindo argumentos, com exemplos concretos, em que mostravam a impraticabilidade e a incoerência desses conceitos de bilinguismo em contextos rurais, construindo argumentos como ‘em zonas rurais não se fala a língua portuguesa’, ‘o contexto é um aspecto importante para se discutir o bilinguismo’, entre outros. Outros alunos, em número menor, aceitavam e defendiam a aplicação desses conceitos mesmo reconhecendo que eram construtos teóricos desenvolvidos em contextos diferentes do moçambicano. E, ainda, outro grupo de alunos que defendia que no contexto das línguas Bantu poderia se considerar a existência de falantes “bilingues equilibrados”.

Nessas discussões, a expressão ‘domínio de língua’ era recorrente, tanto quando se referiam às línguas Bantu, assim como ao Português, mesmo quando se posicionavam ideologicamente favoráveis a um conceito de letramento/literacia como prática social mais abrangente. Esses posicionamentos sugerem que a

visão de língua(gem) predominante é a que considera a aprendizagem de línguas como habilidades linguístico-comunicativas circunscritas à língua padrão, a desejável. Visão essa que reflecte a sua experiência enquanto alunos desde que ingressam na escola e que resurge nos IFPs durante o estágio pedagógico, vinculando um conceito de língua(gem), bem como o de letramento/literacia ligado somente à leitura e escrita, o que remete ao modelo autónomo de Street (1983, 2001). Essa postura e prática são desejáveis, principalmente, no seu contexto de formação, porém, é mais desejável que as práticas de letramento/literacia sejam propositais e embebidas em objectivos sociais e práticas culturais mais amplas, como referem Barton & Hamilton (2000, p. 8).

Em suma, as discussões sobre o bilinguismo e educação bilingue enquanto conceitos mostraram que este tema vai além do espaço escolar como se viu, por exemplo, na análise dos subtemas de políticas e direitos linguísticos em que surgem reivindicações no sentido de se formalizar o uso das línguas moçambicanas na justiça, na imprensa e na administração. Ao agirem como críticos no que se refere às políticas e direitos linguísticos na educação e no país em geral, os alunos, adoptam posicionamentos ideologicamente marcados como linguísticos e culturais, que foi como se posicionaram em relação a este tema.

Esse resultado da pesquisa corrobora o que escreve Chimbutane (2011, p. 126) quando refere que:

A celebração actual da diversidade no discurso político em Moçambique tem contribuído para a formação de novas formas de prestação multilingue e multicultural na educação. Esta mudança ideológica teve um impacto não só no domínio escolar, mas também na comunidade e domínio da sociedade. De facto, enquanto se fundamentar a visão de que a política de educação bilingue apoia a manutenção das identidades culturais dos alunos, [...] o impacto da política se estende para além do contexto escolar.

Cabe ressaltar que as reflexões críticas dos alunos questionando a maneira como os conceitos de “bilinguismo equilibrado” e o “semilinguismo” são abordados no currículo de educação bilingue em Moçambique, relacionando-os com o letramento/literacia e e-letramento/e-literacia tendo-se observado, por exemplo, que a extensão de algumas interacções é uma hibridização resultante da

combinação entre o oral e o escrito. Há, portanto, uma entrada da cultura oral dos alunos numa ferramenta onde, em princípio, na origem as entradas são curtas. Ora, estas constatações evidenciam que ocorreu uma tradução cultural e, como afirma Menezes de Sousa (2007, p.12):

quando uma tecnologia é transportada para outro *lugar*, social, cultural e ideologicamente constituído, essa ‘mesma’ tecnologia entrará em contato com outros valores, usos e usuários e passará provavelmente por um processo de re-contextualização e resignificação.

Na secção 4.2 “Inferindo posicionamentos ideologicamente marcados como unidade nacional: os casos de cultura, identidade e diferença” as interações revelaram posicionamentos fortemente marcados por tensões críticas pessoais, interétnicas e institucionais. Nesta secção os alunos adoptaram, grosso modo, posicionamentos mais incisivos, provavelmente, porque se trata de um tema muito próximo às vivências anteriores e actuais dos participantes provenientes contextos étnicos e sociolinguísticos diferentes, encontrando-se num novo contexto caracterizado por uma enorme diversidade o que o tornava conflituoso, mas, ao mesmo tempo, um espaço de trocas e de aprendizagem mútua.

Com efeito, as interacções em ambiente virtual e em debates presenciais nos IFPs trouxeram à tona questões étnicas, culturais, identidade e diferença, muitas vezes conflitantes, discutidas em torno da construção da unidade nacional por via educacional, com enfoque nos IFPs.

Cabe ressaltar que os posicionamentos dos formandos e dos formadores dos IFPs dividiam-se entre aceitação, ou não, relativamente à nova estratégia do governo por via do Ministério da Educação, de criação da unidade nacional, mas sempre de forma assertiva e crítica, evocando razões de ordem linguística, cultural, étnica e pedagógica.

Finalmente, no que se refere à secção 4.3 “Inferindo posicionamentos ideologicamente marcados como pragmatismo profissional”, as interacções mostraram que os alunos buscam um espaço de posicionamento e

reconhecimento enquanto futuros profissionais da área de ensino de línguas Bantu e da educação bilingue.

Subjacente às discussões sobre as línguas Bantu, algumas vezes exacerbadas, parecendo que somente elas eram importantes para o ensino e aprendizagem, inferia-se um discurso simultaneamente militante e pragmático reivindicativo de um espaço de enunciação e actuação tão legitimado como o que tem o Português e outras línguas europeias como o Inglês e o Francês no contexto educacional moçambicano e além deste.

Os pronunciamentos dos alunos, principalmente em ambiente virtual, evidenciaram que os seus posicionamentos apontam para a busca de espaço de trabalho legalizado e reconhecido por via de políticas linguísticas favoráveis às línguas Bantu. Tais pronunciamentos são confirmados através de passagens como: “As nossas línguas são o caminho para a prosperidade [...]” (cf. p. 224 nesta tese), “Acho bom que as nossas línguas sejam respeitadas e valorizadas pelo governo” (cf. p. 225 nesta tese). A minha ilação não invalida a ocorrência de posicionamentos militantes à causa das línguas Bantu, mas também existe, além disso, uma necessidade de se encontrar um mercado linguístico para os seus ideais e o contexto educacional é um lugar favorável a esse mercado (BOURDIEU, 1977a, p. 652).

A ligação entre a busca de um mercado linguístico para as línguas Bantu associada a um posicionamento militante dos alunos ficou evidenciada num concurso público que a Faculdade de Letras e Ciências Sociais⁷⁶ realizou para a contratação de sete assistentes-estagiários e entre os seleccionados cinco eram provenientes do Curso de Ensino de Línguas Bantu. O resultado do concurso foi tomado pelos alunos deste curso como uma conquista desse almejado espaço para as línguas Bantu.

⁷⁶ Vale lembrar que os cursos de ensino e de tradução de línguas Bantu, Português, Inglês e Francês estão sediados nesta Faculdade.

No processo da análise ficou evidenciado que os posicionamentos/reposicionamentos foram sendo construídos através de interações marcadamente discursivas, ideológicas e comprometidas, em meio a consensos e dissensos, característicos de contextos sociolinguísticos complexos, heterogêneos, de descobertas e de busca de espaço de afirmação, como futuros profissionais de educação bilingue. Esse aspecto foi mais proeminente nos Fóruns de Discussão virtuais que se constituíram em *safe house* (termo usado de acordo com Canagarajah, 2006) uma zona de conforto onde os alunos adoptaram identidades mais híbridas provenientes de discursos heterogêneos nos quais se sentiam mais competentes e confortáveis. Seria, por isso, caso para se dizer que se propiciou a emergência de um terceiro espaço no sentido de Bhabha (1994, p.66). Segundo este autor,

O pacto da interpretação nunca é simplesmente um ato de comunicação entre o Eu e o Você designados no enunciado. A produção de sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um Terceiro Espaço, que representa tanto as condições gerais da linguagem quanto a implicação específica do enunciado numa estratégia performativa e institucional da qual ela não pode, em si, ter consciência.

Assim, a resignificação constituída no Terceiro Espaço situa-nos nas margens do deslocamento cultural o que inviabiliza qualquer sentido profundo ou autêntico de cultura nacional ou de intelectual orgânico, sendo que a função de uma perspectiva teórica comprometida toma o hibridismo cultural e histórico do mundo poscolonial como lugar paradigmático de partida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito inferir os posicionamentos interacionais dos alunos do Curso de Licenciatura de Ensino de Línguas Bantu da Universidade Eduardo Mondlane em duas disciplinas, nomeadamente: “Didáctica de Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue” e “Estágio”, leccionadas pela pesquisadora com o apoio de ambiente virtual, tornando-as semi-presenciais. Significou, portanto, tanto desenhar um programa específico para as duas disciplinas bem como trazer o apoio de ambiente virtual para o contexto da pesquisa, ou seja, a criação de um cenário especial para a pesquisa dentro de um curso já existente.

Logo no início da pesquisa, foi possível vislumbrar que o que estava a acontecer durante a formação desses alunos como professores (formadores) de educação bilingue não estava relacionado a meros pronunciamentos ou pontos de vista sobre os conceitos em estudo, mas sim, a posicionamentos. Com efeito, uma análise preliminar dos dados veio a evidenciar este facto. Mas era necessário saber de que tipo de posicionamentos se tratava e o que fazia esses posicionamentos se manifestarem da maneira como estava a acontecer.

Algumas reflexões atinentes à pergunta de pesquisa

Foi no contexto acima apresentado que se delineou a seguinte pergunta de pesquisa:

Como os participantes da pesquisa se posicionam (interaccionalmente) no processo pedagógico de sua formação como formadores de professores de educação bilingue?

O estudo que culmina com esta tese é a continuação de outro estudo realizado por mim, em 2006, no contexto do Mestrado, sobre a educação bilingue

e seus professores em exercício, em Moçambique. Uma das implicações daquele estudo, feita com base em reivindicações dos professores participantes, mostrava a necessidade de se olhar os seus formadores, portanto, os formadores locais de educação bilingue,

Por razões alheias à vontade da pesquisadora, esse projecto não pôde se efectivar e no seu lugar nasceu outro, do qual resulta o presente estudo, ou seja, o foco é a formação de formadores de professores de educação bilingue. No entanto, desta feita, em um escopo mais abrangente, pois trata-se de formação inicial dos profissionais que trabalharão nos IFPs.

O interesse nesta pesquisa provém do meu envolvimento com a educação bilingue em Moçambique, trabalhando em políticas e planificação linguísticas e no currículo para a introdução da educação bilingue no ensino primário, no Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação e, também, como formadora de professores em serviço e, actualmente, no curso de licenciatura já referido.

Uma das reivindicações recorrentes dos professores participantes da pesquisa de Mestrado, já mencionada, era que os seus formadores não estavam preparados para formá-los para a educação bilingue porque não dominavam a leitura e escrita das línguas Bantu e do Português, não conheciam as metodologias de educação bilingue, entre outras reivindicações. Entretanto, as formações em serviço se multiplicavam, mas os resultados não eram os esperados pelos professores.

Ora, como regra, o resultado do trabalho dos professores é medido pelo desempenho dos alunos e se estes não correspondem aos parâmetros de avaliação definidos pelo currículo acontece o fracasso escolar e os professores são o alvo mais fácil pela responsabilização desse fracasso. Como diz Nóvoa (2003, p. 25), “Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil a abater”. E como regra, também, os professores procuram imputar esse fracasso a outras causas, de entre elas, os seus formadores, gerando-se, deste modo, uma cadeia de responsabilização do fracasso escolar.

A minha experiência de trabalho com os formadores locais de educação bilingue revelou que estes, assim, como os professores, são, de um modo geral, empenhados e comprometidos com a formação enquanto esta estiver acontecendo; mas evidenciou, além disso, que a maneira como os programas de formação contínua eram concebidos não contemplavam espaços para as suas reflexões nem para a escrita das práticas teórico-pedagógicas e os conceitos em aprendizagem. Entenda-se escrita não no sentido de publicação, mas como um exercício da sua profissionalização. Mais do que isso, não havia um espaço para se colocarem como profissionais que também poderiam contribuir com ideias sobre a planificação dos cursos, as metodologias dos seminários, os conteúdos e os métodos de ensino de línguas em aprendizagem.

Assim sendo, com base no pressuposto que a pesquisa teria em conta as vozes dos participantes assim como outras epistemes que não as determinadas pelos eixos do saber ocidental, construí o desenho da pesquisa que focalizou 34 alunos a partir do seu lócus de enunciação e actuação. Uma primeira parte, em 2008, na Universidade Eduardo Mondlane onde os alunos faziam a formação com foco na disciplina de “Didáctica de Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue” e uma segunda parte nos Institutos de Formação de Professores focalizando a disciplina de “Estágio” e onde fizeram o estágio pedagógico, sendo que ambas as disciplinas se constituíram o cenário da pesquisa.

Em outras palavras, começava a criar-se um espaço de reflexão dos alunos e dos formadores nos meandros da formação em educação bilingue, que era o despontar de um terceiro espaço conforme aponta Bhabha (1994); ou, como diz Menezes de Sousa (2004), um espaço intersticial pela sua fluidez, híbrido pela sua incompletude, recusando-se à fixidez dos binarismos característicos do positivismo, ou seja, um espaço de resignificação e tradução cultural.

O ambiente virtual através da plataforma TelEduc⁷⁷ foi primordial para a constituição do cenário de pesquisa, sendo, neste ambiente, que os posicionamentos dos alunos foram se construindo em meio a concordâncias e discordâncias, umas vezes fortemente marcadas outras não, mas sempre se posicionando em relação aos conceitos em discussão.

Os registos da pesquisa, pela sua natureza, produziram dados em abundância. Foi daí necessário fazer-se um recorte que resultou num corpus da análise constituído, preponderantemente, pelas interacções discursivas de três Fóruns de Discussão seleccionados das dez Agendas virtuais criadas no âmbito da formação. Este corpus foi acrescido, ainda que em menor escala, de alguns trabalhos escritos produzidos pelos alunos, mais especificamente, os diários reflexivos e os relatórios do estágio que eram postados em seus portfólios individuais em ambiente virtual e as entrevistas feitas aos formadores dos IFPs. Outras fontes como os relatórios semestrais dos assistentes-estagiários, um inquérito anónimo aplicado aos alunos e o diário de campo da pesquisadora foram usadas para triangular os dados por forma a sustentar a análise.

Vale lembrar que no presente estudo considero interacção num sentido abrangente, em que se incluem as presenciais, virtuais e escritas, partindo do princípio que a comunicação está sempre acontecendo, mesmo quando os interagentes não estão em presença.

Foi levando em consideração o cenário descrito nos parágrafos anteriores que delinee o escopo da presente pesquisa, que se configura como qualitativa, de cunho etnográfico e interpretativo, situada em um viés da Linguística Aplicada Indisciplinar, segundo Moita Lopes (2006) e transgressiva, conforme Pennycook (2006), em interface com teorias sobre o posicionamento interaccional como abordadas por Moita Lopes (2009) e Wortham (2001), com as teorias no âmbito dos Estudos Culturais conforme Bhabha (1994), Cavalcanti (2007, 2011), Hall (1992, 1999), Maher (1998, 2007), Woodward (2009), Silva (2009) e, dos Estudos Poscoloniais, de acordo com Apiah (1997), Bhabha (1990, 1994), Cavalcanti

⁷⁷ Vide o quadro de siglas e também o Capítulo Metodológico para mais informações sobre o TelEduc.

(2007, 2011), Menezes de Sousa (2004) e Sousa Santos (2004), entre outros autores.

Neste estudo opero numa visão de linguagem dialógica e discursiva e no reconhecimento do bilinguismo e educação bilingue através de Cavalcanti (1999, 2011), Garcia (2009), Maher (1998, 2006) e Romaine (1995) e, ainda, no reconhecimento de teorias de letramento/literacia e e-letramento/e-literacia como práticas sociais específicas, trazendo autores como Barton (2006), Cavalcanti (2001), Freire (2002), Hornberger (2003), Martin-Jones (2010) e Street (1984, 2003). A pesquisa teve atenção particular ao contexto sociolinguístico africano e moçambicano, através dos seguintes autores: Bamgbose (1991), Firmino (2002), Lopes (2004) e Ngunga (1993, 2010).

Face aos pressupostos teóricos acima apresentados e ao cenário de pesquisa constituído procedi à análise dos dados focalizando os posicionamentos (interaccionais) dos participantes, com incidência nos alunos. Para isso selecionei os seguintes temas que emergiram como importantes no processo de formação: bilinguismo e educação bilingue; cultura, identidade, diferença e profissionalização. Além destes temas ao longo da formação surgiram questões de políticas e direitos linguísticos, letramento/literacia, e-letramento/e-literacia e abordagens de ensino de línguas, não menos importantes e, por isso, foram objecto de análise mesmo não tendo se constituído em temas.

Assim, os resultados da análise em relação aos temas (e subtemas) apontados no parágrafo acima mostram que os alunos transitam entre posicionamentos umas vezes mais assertivos e críticos, outros de aceitação, ideologicamente marcados como étnicos, linguísticos e/ou culturais ou marcados como unidade nacional, ou ainda como pragmatismo profissional, de acordo com a forma como se configuravam discursiva e ideologicamente.

Respondendo a pergunta de pesquisa

Tendo feito uma explanação sobre o delineamento da pesquisa, ressalto alguns dos aspectos principais, retomo a pergunta norteadora, designadamente:

Como os participantes da pesquisa se posicionam (interaccionalmente) no processo pedagógico de sua formação como formadores de professores de educação bilingue?

A análise dos dados mostra que os participantes da pesquisa, em especial, os alunos adoptam, de uma maneira geral, três tipos de posicionamento ideologicamente marcados como:

- étnicos, linguísticos ou culturais
- de unidade nacional
- de pragmatismo profissional

Importante aqui é evidenciar que esses posicionamentos foram sendo construídos em meio a um trânsito sociolinguístico e cultural heterogêneo e complexo a partir do seu lócus de enunciação e actuação, nomeadamente, a universidade, os IFPs e o espaço virtual; e configurando-se nos três tipos identificados, precisamente, devido à emergência de um terceiro espaço conforme advoga Bhabha (1994), marcado por contradições e diferenças onde os alunos se posicionavam, às vezes, se reposicionavam ou posicionavam os colegas. Conforme aponta Menezes de Sousa (2004):

A vantagem pedagógica desse processo de tradução cultural de um 'mundo híbrido' em outro, gerando um novo mundo mais híbrido ainda, é que atinge um grau máximo de interatividade e autoria, num paradigma de aprendizagem pós-moderno e pós-curricular onde o aprendiz não aprende por mera imitação, mas por interação; ou seja, ao ser autor e agente de seus atos, o aprendiz aprende fazendo (MENEZES DE SOUSA, op.cit., p.15).

Com efeito, a análise mostrou que a entrada nesse mundo híbrido é de facto um paradigma novo e desafiador, mas como apontei neste trabalho, não impeditivo de experimentar, fazer, errar e tentar de novo, como se espera de contextos de ensino em que os alunos actuem como agentes dos seus actos. Na actuação dos alunos nesse novo espaço que se constituiu a partir de um

hibridismo de partida, conforme assevera Bhabha (1994), há facetas significativas identificadas na pesquisa, de um lado, a problematização presente na metodologia de pesquisa e na relação com a teoria e, de outro lado, a criação de um cenário para a pesquisa que repercutiu no ensino e na possibilidade de discussão e posicionamento dos alunos, como se apresenta a seguir:

- a. o desenvolvimento de uma pesquisa permanentemente problematizadora, que questiona as epistemologias ocidentais de fazer pesquisa, mas que não as rejeita, combinada-as com os saberes locais, em que os participantes foram os sujeitos e não objectos da pesquisa;
- b. o desenvolvimento de um modelo semi-presencial de leccionação das disciplinas com o apoio de ambiente virtual, sendo que os Fóruns de Discussão virtuais materializados através da plataforma TelEduc foram preponderantes na construção dos posicionamentos/reposicionamentos dos alunos bem como para a optimização do ensino e aprendizagem. Neste processo ocorreu uma apropriação dos conceitos e das tecnologias de origem que são resignificados tendo em conta as epistemes locais;
- c. a emergência de um espaço híbrido de aprendizagem, caracterizado por dissensos e consensos por via dos posicionamentos ideológicos assertivos e críticos, construídos em interacções presenciais, virtuais e escritas, eivados de significados sociais, culturais e políticos;
- d. a criação de um espaço de actuação que preconiza a língua(gem), a cultura, a identidade e diferença como conceitos não estáticos, mas que são vividos e construídos no processo interaccional entre os participantes;
- e. a defasagem entre os construtos teórico - metodológicos usados no ensino dos aspectos relativos à educação bilingue na Universidade no curso de Licenciatura e os seguidos nos IFPs;

- f. a observação que quanto mais interagiam oralmente, virtualmente ou por escrito o seu letramento/literacia académico se desenvolvia e exemplo disso foram as interacções extensas e bem articuladas, do ponto de vista de coesão e coerência textual, assim como do ponto de vista argumentativo;

Implicações para a formação de professores e professores/formadores de educação bilingue

Feitas as considerações sobre o desenvolvimento e alguns resultados da tese, a seguir apresento algumas implicações para formação de professores e professores formadores de educação bilingue tendo em conta o seu lócus de enunciação e actuação. Assim, de acordo com os resultados da análise que mostraram um intenso trânsito caracterizado por, também, uma enorme diversidade sociolinguística, cultural e étnica com base em categorias locais, nacionais e globais, proponho o desenvolvimento de um modelo de formação de professores formadores para a educação bilingue que combine esses aspectos aos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos que proporcionem oportunidades de interacção e uma profissionalização eficaz e robusta em educação bilingue.

Formação de professores/ formadores na UEM

No contexto da pesquisa elaborei um modelo de formação semi-presencial para formar os professores /formadores em educação bilingue efectivado através das disciplinas de “Didáctica de Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue” e ‘Estágio”, ambas com o apoio do ambiente virtual TelEduc, tendo-se adoptado a seguinte metodologia: **(a)** no início da leccionação da disciplina de DELBMEB a abordagem dos temas/conceitos do plano de estudos era realizada, primeiro, presencialmente, retomando-se a sua discussão e exercitação virtualmente; **(b)** a partir da 3ª agenda virtual o estudo de alguns temas iniciava, umas vezes em aulas presenciais continuando no TelEduc, outras

vezes, era o contrário; **(c)** seleccionar os temas ou os conceitos que ainda suscitavam dúvidas aos alunos nos Fóruns de Discussão e de Dúvidas e levá-los de novo à discussão, em aulas presenciais; **(d)** as práticas pedagógicas eram efectuadas em aulas presenciais organizadas como oficinas pedagógicas.

Vale lembrar que da discussão de alguns temas emergiram subtemas sugeridos pelos alunos, para serem discutidos no TelEduc, nos Fóruns de Discussão. Esta atitude dos alunos constituía um indício em como o método de formação em desenvolvimento começava a surtir o efeito desejado que era a criação de espaços para os participantes da pesquisa se colocarem e se posicionarem. É importante realçar que, se as matérias em estudo foram teoricamente introduzidas e aprendidas em aulas presenciais, foi em ambiente virtual que os alunos se posicionaram face às mesmas, interagindo intensamente uns com os outros e com os formadores, resignificando-as em relação ao local, ou seja, emergia um terceiro espaço (BHABHA, 1994).

De facto, no que se refere ao ambiente virtual em geral, a percepção é que o seu uso teve um sucesso pedagógico significativo. Uma das maiores expectativas dos alunos no que diz respeito ao TelEduc e também ao letramento/literacia digital relacionava-se com a possibilidade de interagirem nas suas línguas maternas Bantu, em espaço virtual. A sua entrada neste meio foi um pouco tímida no início porque nunca tinham usado a escrita destas línguas com o propósito de comunicar virtualmente e menos ainda para discutir conceitos e temas do plano de estudos.

O importante neste caso era desenvolver o interesse dos alunos de modo a que eles percebessem que as línguas Bantu também têm espaço no contexto do e-letramento/e-literacia e como referiram os professores de línguas Bantu, a oportunidade proporcionada pelo TelEduc fortaleceu a ideia de que se pode fazer qualquer coisa com estas línguas, tanto do ponto de vista comunicacional, como pedagógico.

É verdade que há ainda muito a fazer para se atingir os níveis desejáveis de usos otimizados do ambiente virtual, bem como do letramento/literacia digital

dos alunos, mas estes aspectos também têm que ser vistos a partir dos locais de actuação e não a partir dos locais onde as tecnologias são produzidas. Como diz Menezes de Sousa (op. cit, p.14),

Todo insucesso resultante da não-tradução da tecnologia para seu novo lugar é [...] interpretado como uma incapacidade dos usuários locais frente aos usuários previstos pelo uso original no lugar original da tecnologia e gera tentativas persistentes locais de simular cada vez mais as capacidades dos usuários originais.

O grupo Cibalke e Cimanyika, por exemplo, constituído por duas línguas inteligíveis, mas um dos mais resistentes em se reconhecer como tal, foi o que teve mais entradas em cada Fórum de Discussão, o que é um indicativo em como essas línguas são realmente próximas. No entanto, para os usuários elas não o eram, o que mostra que as questões sobre a língua e a linguagem são discursiva e ideologicamente marcadas, e o sujeito se posiciona de acordo com o seu lócus de enunciação, conforme ressalta Bhabha (1994, p. 314).

Ao se posicionarem no TelEduc mais assertivamente ao ponto de até quererem mostrar aos colegas que podiam interagir entre si, mudam o seu lócus e se traduzem culturalmente, inscrevendo-se no que Bhabha (1994) designa de terceiro espaço. O que parece ter desencadeado o novo posicionamento dos alunos foi a possibilidade virtualmente criada de escrever nas suas línguas e ultrapassar essa resistência, também eivada de crenças e valores sobre a sua cultura, e se reposicionarem mesmo que haja uma diferença em se entenderem mutuamente pela fala e pela escrita.

Por tudo o que apontei, a minha posição é a de que não se deve ter o receio de se usar as TIC, desde que se observem as condições reais do seu uso, tendo em conta os utentes e resignificando os contextos. Com isso quero dizer que a opção pela modalidade semi-presencial no contexto da pesquisa foi útil para desencadear as discussões que levaram os alunos a se posicionarem assertivamente, em meio a dissensos e consensos, face aos conceitos em

aprendizagem na sua formação como futuros professores e formadores de educação bilingue e ensino de línguas Bantu.

Um aspecto que deverá merecer atenção nestes cursos, futuramente, relaciona-se com o tipo de escrita dos alunos em contexto virtual, que se observou na presente pesquisa. As interações eram extensas, bem articuladas, pensadas, ou seja, emergia um conceito de e-letramento/e-literacia diferente do que ocorre em ambiente virtual, estando por detrás deste tipo de desempenho, provavelmente, alguma competitividade entre eles e também porque têm mais tempo para processar o discurso. Ora, este é um tipo de aproveitamento pedagógico que se pode fazer para incentivar os alunos a escreverem.

Quanto aos aspectos culturais nos programas educacionais, não obstante o reconhecimento da sua importância para a formação integral dos alunos, a sua integração parece ocorrer somente ao nível discursivo. Como se pode observar na citação do Plano Estratégico da Educação (PEEC), o conceito de cultura predominante é o tangível ao contrário de um conceito de cultura como filosofia, estudos culturais de um povo, com enfoque educacional, no caso presente:

A implementação, avaliação e monitoria desta estratégia, pode ser fortalecida se o conhecimento dos recursos culturais do país for melhorado através da identificação, inventariação e documentação do património cultural tangível e intangível, como os monumentos, edifícios históricos e locais culturais, as artes (música, dança e o teatro), artesanato, os festivais, cerimónias e rituais, as línguas e outras formas literárias (PEEC, 2010/11, p. 127).

A razão por que mostro a discrepância das políticas culturais educacionais em Moçambique relaciona-se com a necessidade de se trazer ao debate um conceito de cultura na educação, em geral, e na formação de formadores de professores, em particular, que dê luzes sobre como abordar os aspectos culturais que deem conta da diversidade e diferenças sociolinguísticas e culturais, tanto no desenvolvimento curricular, como na elaboração de materiais didáticos, assim como na actuação em sala de aula.

Formação de professores para a educação bilingue nos IFPs

A formação de professores de língua constitui um grande desafio, pois são solicitados a lidar com a mesma como objecto de estudo e como meio de ensino das matérias. Contudo, para a educação bilingue, o desafio é ainda maior porque os professores realizam as mesmas tarefas duplamente, isto é, na língua primeira – (L1), na língua segunda – (L2) e outras disciplinas curriculares como Matemática, Ciências, de entre outras.

No concernente aos usos das línguas Bantu e do Português na formação de professores nos IFPs foram percebidos alguns focos de resistência em relação às línguas Bantu, tanto pelos formandos como pelos formadores, manifestados, quer directamente através de pronunciamentos como ‘não dá para trabalhar a gramática com as línguas Bantu’, ‘É melhor consultarmos um formador de Português’ (para resolver um problema gramatical das línguas Bantu), ‘eles (os alunos) vão entender como trabalhar (com as línguas Bantu) quando chegarem no terreno’ ou, de forma indirecta, como a resistência de alguns formandos dos IFPs em aceitar que são falantes de uma língua Bantu.

Um dos focos desta resistência poderá estar relacionado com o pouco prestígio social de que gozam as línguas Bantu relativamente ao Português, fazendo com que os alunos não queiram se identificar com as mesmas. Outra razão poderá estar relacionada com as tensões etnolinguísticas observadas na análise do item sobre cultura, identidade e diferença no IFPs de Matalane, o que origina a que os alunos prefiram se distanciar das suas etnias (cf. p. 207 nesta tese).

Ao contrário das línguas Bantu, o ensino do Português como L2 é cercado de cuidados, o que é observável através de pronunciamentos como: ‘Foi fácil porque era em Português.’ Este tipo de pronunciamento ecoa a falsa premissa em como a língua oficial é a única com capacidade de oferecer educação de

qualidade para a maioria, o que as línguas africanas não podem fazer. Estudos sobre a educação bilingue fazem referência a falsas premissas sobre o desenvolvimento de programas de educação bilingue em contextos multilingues e, uma delas, relaciona-se com a dificuldade em trabalhar nestes contextos. Por detrás deste tipo de discurso há uma ideologia tendente ao desenvolvimento do Português, no lugar das línguas Bantu.

Este tipo de ideologia tem implicações pedagógicas porque vejamos: se os futuros professores da área de ensino de línguas Bantu e educação bilingue não reconhecem as línguas Bantu, o processo pedagógico ficará comprometido. Pois, segundo Baker (1988; 1993), uma das premissas para o sucesso de um programa de educação bilingue é o envolvimento dos professores com os programas.

Por essa razão, as afirmações feitas pelos formandos mostram que é necessário identificar-se com mais acuidade os focos de resistência e, provavelmente, de insegurança linguística e trabalhar-se com os alunos. Uma estratégia poderá ser a de abrir a discussão em sala de aula, em ambientes virtuais, propiciando a emergência do diálogo.

Em pesquisa anterior, Patel (2006), mostrei que os professores de educação bilingue admitem a importância de aprender as metodologias de como dar as aulas, mas como eles argumentam, existe também a necessidade de saberem o que vão leccionar e o porquê de ensinar determinada matéria, ou seja, os professores reivindicam a inclusão de conteúdos científicos e teóricos sobre a educação bilingue. Deste modo, sugiro uma revisão nos programas dos IFPs de modo a privilegiar, igualmente, a aprendizagem de aspectos de orientação teórica, cultural, social e política, para além da aprendizagem de metodologias de L1 e L2, pois são importantes para uma formação mais completa na sua especialidade.

De facto, a abordagem de conteúdos teóricos e científicos pertinentes à formação de professores para a educação bilingue, a par de práticas reflexivas nos cursos de formação contribuirá para dar as bases culturais e filosóficas de que eles precisam para entenderem melhor os conceitos e os princípios de um programa de educação bilingue e se apropriarem desta, de forma segura.

No que se refere aos métodos de ensino da língua portuguesa como L2, o maior obstáculo para os alunos ainda se relaciona com o seu uso como língua padrão de acordo com os parâmetros curriculares definidos pelo Ministério da Educação da Educação e, também, pelos académicos.

Outro resultado significativo observado foi a defasagem entre os construtos teórico - metodológicos usados no ensino dos aspectos relativos à educação bilingue na Universidade, no curso de Licenciatura, e os seguidos nos IFPs. Assim, sugiro que se desenvolvam mais ligações institucionais entre as universidades que formam os professores/formadores e os IFPs, por forma a encontrar uma plataforma de trabalho que beneficie a formação, tanto dos formadores como dos formandos.

Tendo em conta que os formandos dos IFPs deverão se especializar no ensino da língua Bantu da qual são falantes, assim como no ensino de Português sem que tenham aprendido formalmente a ler e a escrever em suas LM e sem que tenham alcançado níveis de uso da norma padrão de L2 satisfatórios, os programas de formação para a educação bilingue poderiam criar espaços específicos para o desenvolvimento robusto do letramento/literacia nas línguas Bantu e em Português.

Alargamento do âmbito da educação bilingue

Desde que a educação bilingue começou a ser implementada em modalidade experimental no país, ela tem se circunscrito à área do ensino de línguas, o que origina a que não se veja esta modalidade como um programa completo, por essa razão, é conotada com o ensino de línguas Bantu. Nos IFPs, por exemplo, os formandos, futuros professores primários de educação bilingue, não têm nenhuma formação para ensinar o numeramento/numeracia, as ciências sociais e naturais nestas línguas. Do mesmo modo, as outras instituições de formação de professores/formadores para outras componentes curriculares como a Matemática, as Ciências Sociais e Ciências Naturais, não o fazem para a educação bilingue.

Assim faz-se necessário que se alargue o âmbito da educação bilingue a outras faculdades e cursos de formação de professores e formadores nas áreas descritas de maneira a criar programas mais consistentes. Um desafio maior a ser encarado pelo Ministério da Educação seria que a formação em educação bilingue abrangesse todo o professorado no Ensino Básico, se tivermos em consideração que a maioria das crianças não fala o Português ao ingressar na escola.

O Ministério da Educação não possui uma estratégia nacional de alargamento da educação bilingue. As acções principais atinentes a esta área se concentram, em 90%, no Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação – INDE. Esta instituição elabora o currículo, orienta o processo de produção de materiais incluindo o livro escolar e os manuais para o professor, e forma os professores. Ora, o INDE é uma instituição vocacionada à pesquisa educacional e esta que é a sua tarefa principal e que poderia subsidiar o desenvolvimento mais eficaz da educação bilingue, acaba por não se realizar. Por essa razão, as acções relacionadas com a implementação e expansão da educação bilingue poderiam passar para o MinEd, assim como acontece com o Ensino Básico em geral.

Um obstáculo à implementação de línguas moçambicanas no ensino, poderá ser o facto de os professores não falarem a língua da área abrangida, contudo, esta questão poderá ser parcialmente ultrapassada através de adopção de estratégias que facilitem a colocação de professores de acordo com a sua formação em educação bilingue.

Em jeito de síntese referir que a maneira como delinee a pesquisa e concebi o seu contexto e, também, pela forma como desenhei as disciplinas que se constituíram no cenário da pesquisa possibilitou que pudesse inferir os posicionamentos dos alunos da maneira como foram inferidos. De facto, a modalidade de formação que desenvolvi permitiu que se desse voz aos formandos fazendo com que se posicionassem e se reposicionassem, posicionassem os colegas e os formadores criticamente, mudando as relações entre eles e com os formadores, criando-se, nessa dinâmica, os entre-lugares que me levam a olhar o cenário de pesquisa como o terceiro espaço (Bhabha, 1994).

O que mudou no meu(s) olhar(es) desde o meu Mestrado em 2006 para o Doutorado em 2012 é que algumas das minhas inquietações no concernente à educação bilingue, sobretudo, no que se refere à formação de professores e formadores de professores foram respondidas no sentido em que os resultados da presente pesquisa mostraram que foi possível criar um espaço para os alunos se posicionarem, isto é, eles foram os agentes activos, críticos e assertivos, na sua formação. Contudo, há ainda um longo caminho a percorrer para que a educação bilingue abranja mais do que 1% das crianças moçambicanas porque a educação, é uma questão política, e a educação bilingue nos países africanos é uma questão altamente política e com ela a formação dos seus profissionais.

Num final que não termina, vale ressaltar que o discurso é uma prática social que constitui e é constituída pelos sujeitos e que veicula ideologias. As pesquisas em Linguística Aplicada, ao trazerem à tona os aspectos referentes às ideologias e ao tratar a linguagem como discurso, a veem, não como um instrumento neutro para mediar a comunicação entre as pessoas, mas também como um veículo ideológico. Como vimos nesta tese, as práticas discursivas envolvem escolhas ideológicas e políticas imbricadas por relações de poder. Contudo, como os participantes da pesquisa e a própria pesquisadora foram olhados a partir do seu lócus de enunciação e actuação numa perspectiva émica, as relações de poder foram traduzidas e resignificadas de modo a se construir um modelo de formação mais horizontal e abrangente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, N. (2001). Bilingual Education as a Transitional Strategy in Post-colonial Africa. Em Beckett, T. (2001). **Reports on Mother Tongue Education**. PRAESA: Universidade de Cape Town.

APPIAH, K. A. (1997). **Na Casa de meu Pai: A África na Filosofia da Cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto.

AUSTIN, J. L. (1976). **How to do Things with Words**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press.

BHABHA, H.K. (1990). **Nation and Narration**. Londres: Routledge.

_____. (1994). The Other Question: **The Location of Culture**. Londres: Routledge.

BAKER, Collin. (1993). **Introduction to Bilingualism and Bilingual Education**. Clevedon, England: Multilingual Matters.

BAKHTIN, M. (1979 a). **Estética da Criação Verbal**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1979 b). Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes.

BARBOSA, W. N. (2011). Neo-colonialismo: um Conceito Atual? II Seminário Sankofa: **Descolonização e Racismo: Atualidade e Crítica**. São Paulo: Departamento de História, FFLCH-USP.

BARTON, D. (2006). **Literacy as Social Practice**. Lancaster University. www.literacy.lancs.ac.uk.

BENSON, C. (1997). Relatório Final sobre o Ensino Bilingue: **Resultados da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique Maputo**: INDE.

BOLÍVAR, A. (2004). Globalização Cultural: Identidade, cidadania e multiculturalismo. In: **Pátio, revista pedagógica**. Ano VII N° 28 Nov 2003/jan2004. Porto Alegre: Artmed Editora AS, 2004.

BOOTH, W. C. & COLOMB, G. G. & WILIANS, J. M. (2000). **A Arte da Pesquisa**. Trad. Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes.

BORBA, R. (2011). Narrativas Oraís e (Trans)masculinidade: (Re)construções da Travestilidade (algumas reflexões iniciais). *Bagoa*, n. 06 p. 181-210

BOURDIEU, P. (1977 a). **The Economics of Linguistic Exchange**. *Social Science Information*, 16.6. pp 645-668.

_____. (1977 b). **Outline of Theory of Practice**: Cambridge University Press.

BOYER, H. (1985). Problématique Du Discours Militante sur L'enseignement d'une Langue Minorée. *Etudes de Linguistique Appliquée*. In: **Didactologies ET Idéologies**, No 60, Octobre-Décembre, Didier Erudition, p. 22-36

BRIGGS, C.L. (1986) **Learn How to Ask: A sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research**. Cambridge University Press.

CABAÇO, J. L. (2007), Moçambique: Identidades, Colonialismo e Libertação. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. São Paulo: FFLCH/USP (mimeo).

CAMERON, D. (2001) **Working with Spoken Discourse**. London: Sage Publications.

CANAGARAJAH, A. S. (2006). Resisting Linguistic Imperialism. In: **Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.

CANCLINI, N. G. (2003). **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. (4ª ed.), São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.

CAVALCANTI, M. C. (1986) "A Propósito de Lingüística Aplicada". **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 7, p. 5-12.

_____. (1993). A Crise da Leitura e a Formação de Professores: Uma Questão de Ponto de Vista com base no Continuum de Letramento. *RIO DE JANEIRO: LETRAS*, p. 169-177.

_____. (1999). Estudos sobre a Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil. **DELTA** Vol. 15, N° Especial: 385-471.

_____. (2001). Um Evento de Letramento como Cenário de Construção de Identidades Sociais. In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (2004). 'It's not Writing by Itself that is Going to Solve our Problems': Questioning a Mainstream Ethnocentric myth as Part of a Search for Self-sustained Development. **Language and Education**, 18/4: 317-325.

_____. (2006). Um Olhar Metateórico e Metametodológico em Pesquisa em Lingüística Aplicada: Implicações Éticas e Políticas. In: MOITA LOPES L.P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola.

_____. (2011). Multilinguismo, Transculturalismo, e o Reconhecimento de Contextos Minoritários, Minoritarizados e Invisibilizados: O que isso tem a ver com a Formação de Professores e Professores em Serviço? In: MAGALHÃES, M. C. C. & FIDALGO, S.S. (Orgs.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas: Mercado de Letras.

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. (1991). "Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro". **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Vol. 17, p.133-14.

CAVALCANTI, M. C. & BORTONI-RICARDO (Orgs.) (2007). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras.

CAVALCANTI, M. C.; BIZON, A. C. (2008). En Route through Metaphors. Classrooms as Safe Places to deal with Difficulties in an Online Course. In: ZANOTTO, M. S.; CAMERON, L.; CAVALCANTI, M. C. (ed.) **Confronting Metaphor in Use**. An Applied Linguistic Approach. Philadelphia: John Benjamins.

CÉSAR, A. L. & CAVALCANTI, M. C. (2007). Do Singular para o Multifacetado: O Conceito de Língua como Caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.C. & BORTONI-RICARDO S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, p. 45-66.

COSTA DE PAULA, R. (2010). "Não Quero Ser Branca Não. Só Quero Um Cabelo Bom, Cabelo Bonito!" Tese de Doutorado inédita. UNICAMP.

CHARTIER, R. (1990). **A História Cultural: entre Práticas e Representações**. Lisboa: Difel/Bertrand Brasil.

CHIMBUTANE, F. (2011) **Rethinking Bilingual Education in Postcolonial Contexts**. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.

CORRÊA, M. L. G. (2006). Relações Intergenéricas na Análise Indiciária de textos Escritos. **Trabalhos Lingüística Aplicada**, Campinas, 45 (2): 205-224, Jul./Dez.

CUCHE, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. São Paulo: EDUSC, 1998.

CUMMINS, J. (1980). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: **Review of Educational Research**. Twenty-Five Years of Educational Research, 49, 222-251. New York: RER.

DAUTO, U. A. (Org.) (2000). **Constituição da República de Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária.

DAVIES, B. & HARRÉ, R. (1999). Positioning and Personhood. In: HARRÉ, R.; VANLANGENHOVE, L. (Ed.) **Positioning theory**. Oxford: Blackwell, p. 32-52.

EMERSON R.M. & FRETZ R.I. & SHAW L.L.S. (1995). **Writing Ethnographic Fieldnotes**. Chicago, IL.: University of Chicago Press.

ERICKSON, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRICK, M.C. (Ed.) **Handbook of Research on Teaching**: a Project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Publishing Company.

ERICKSON, F. (1984). What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? **Anthropology and Education Quarterly**, Vol. 15, 51-66.

ERICKSON, F. & SHULTZ, J. (2002). "O Quando" de um Contexto – Questões e Métodos na Análise da Competência Social. In: RIBEIRO, B. & GARCÊZ, P. M. (Org.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola p. 215-234.

FILL, A. & MÜHLHÄUSLER, P. (Ed.) (2001). **The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology, and Environment**. London: Language Arts & Disciplines, 296 p.

FIRMINO, G. (1995). O Caso do Português e das Línguas Indígenas de Moçambique: Subsídios para uma Política Linguística. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. Vol.13. Lisboa: Artes Gráficas, p. 33-43.

_____. (2002). **A "Questão Linguística" na África Pós-Colonial: O Caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique**. Maputo: Promédia.

FOUCAULT, M. (1999) **Em Defesa da Sociedade**: Curso no Collège de France São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2003) **Estratégia, Poder-Saber (Ditos & Escritos, IV)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (1971, 1997), **A Ordem do Discurso**. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

FREIRE, M. P. & PRADO, M.E.B.B. (1999). **Projeto Pedagógico**: Pano de Fundo Para Escolha De Um Sftware Educacional. In: VALENTE, J.A. (org.) Campinas: UNICAMP/NIED.

FREIRE, M. P. & ROCHA (2002). H. V. **Formação em Serviço (à Distância) de Profissionais da Educação Especial**. Disponível em: www.teleduc.org.br/artigos/2002.pdf.

FREIRE, M. P. & CAVALCANTI, M. C. & KLEIMAN, A. B. & POSSENTI, S. (2007). Leitura e Escrita via Internet: Formação de Professores nas Áreas de Alfabetização e Linguagem. **Trabalhos Linguística Aplicada.**, Campinas, 46 (1): 93-111, Jan./Jun. 2007.

GANHÃO, F. (1979) **Discurso de Abertura do 1º Seminário do Ensino da Língua Portuguesa**. Maputo: Ministério de Educação.

GARCIA, O. (2010). **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Willey-Blackwell: United Kingdom, 481 p.

GEE, J. (1991). *Social linguistics: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.

GIROUX, A. H. (1997). **Os Professores como Intelectuais**. Rumo a uma Pedagogia Crítica de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora.

GOODSON, I. F. (2001). **Currículo**: Teoria e História. 4a Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 140 p. (III).

GOODY, J. & WATT, I. (1963). **The Consequences of Literacy**. *Comparative Studies in Society and History*, 5 (3), 304–345.

GOODY, J. (1977). **The Domestication of the Savage Mind**. Cambridge, England: Cambridge University Press.

GONÇALVES. P. & STROUD, C. (2000). **Panorama do Português Oral do Maputo**: Vocabulário Básico do Português (Espaço, Tempo e Quantidade). Contextos e Práticas Pedagógicas. Volume IV, INDE-ASDI.

HALL, S. (1996) When Was 'The Post-Colonial'? Thinking At The Limit. In: CHAMBERS. I. & CURTI, L. (Org.) **The Post-Colonial Questions**. London: Routledge.

_____. (1996 - 2000). Quem Precisa da Identidade? In: SILVA. T. T. (2000). (Org.) **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, p.103-131.

_____. (2005). **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A.

HARRÉ, R. (2004). **Positioning Theory**. Disponível em: <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/positioning.doc>

HAYMES, D. (1971). On Communicative Competence. In: J. Pride & J. Holmes (Orgs.), *Sociolinguistics* Harmondsworth, Middlesex: Penguin, p. 269-293.

HYLTENSTAM, K. (1992). **The Language Issues in Mozambique School**. Some Data on Language Proficiency and Writing Proficiency in Grade 2 and 3. Stockholm University Centre for Research on Bilingualism.

HEUGH, K. (2001), **The Case Against bilingual or Multilingual Education in South Africa**. PRAESA, Occasional Papers n 6, Universidade de Cape Town.

HORNBERGER, N. (1998). **Bilingual Education and Language Maintenance**. The Netherlands, Dordrecht: Foris Publications.

_____. (2002). **Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach** *Language Policy*, pp. 27-51.

KELMAN, H. C. (1971). Language as an Aid and Barrier to Involvement in the National System. In: Rubin, J. & Jernudd, B. H. (ed). **Can Language be Planned?** Honolulu: University Press of Hawaii.

KRASHEN, S. (1987). **Bilingual Education and Second Language Acquisition Theory**. In California State Department of Education, *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center: pp. 51-79.

LAMBERT, W. (1983). Additive versus Subtractive Forms of Bilingualism: Confusions Regarding Programs of Immersion. In: Seidner S. (Ed.). **Issues of Language Assessment**. Springfield, IL: State Board of Education, (pp. 31-38).

LOOMBA, A. (1998). **Colonialism/Postcolonialism**. London: Routledge.

LOPES, A. J. (1997). **Política Linguística: Princípios e Problemas**. Maputo: Livraria Universitária.

_____. (2004). **A Batalha das Línguas**. Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique. Maputo: Imprensa Universitária.

MACHEL, S. M. (1978). **Discurso de Abertura da Campanha Nacional de Alfabetização**. Maputo: Ministério da Educação e Cultura.

MAHER, T. M. (1998 a). Sendo Índio em Português. In: SIGNORINI, I. (1998). (Org.) **Lingua(gem) e Identidade**: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (1998 b). Cultura Interacional e Ensino de Línguas. **Revista do Instituto de Letras**. Vol.17, Campinas: PUC.

_____. (2006). Formação de Professores Indígenas: Uma Discussão Introdutória. In: Grupioni, L. D. B (org.) **Formação de Professores indígenas**: Repensando Trajetórias. Brasília: MEC/UNESCO: PP 11-37.

_____. (2007 a). A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada: suas Faces e Interfaces**. Campinas: Mercado de Letras. p. 254-269.

_____. (2007 b). Do Casulo ao Movimento: a Suspensão das Certezas na Educação Bilíngüe e Intercultural. In: Cavalcanti, M. C. e Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**, Campinas: Mercado de Letras, p. 67-94.

_____. (2008). Em busca de Conforto Lingüístico e Metodológico no Acre Indígena. **Trabalhos Linguística Aplicada**, Campinas, 47(2): 409-428, Jul./Dez.

MARTINS, Z. (1992). **Aproveitamento Escolar no Sistema Nacional de Educação**: Contribuição para um Estudo das Disparidades Regionais e de Sexo com Referência ao EP1. INDE-ASDI.

MARTIN-JONES, M. (2010). Languages, Texts and Literacy Practices: an Ethnographic lens on Bilingual Vocational Education in Wales. In: **Ethnography and Language Policy**. MCCARTY T (Ed.), Lawrence Erlbaum. New Jersey: Mahwah.

MASON, J. (1997). **Qualitative Researching**. London: Sage Publications.

MAZULA, B. (1995). **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo: Edições Afrontamento.

MCCARTHY, T. (Ed.). (2011) **Ethnography and Language Policy**. New York: Routledge.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (2004). Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha. In: ABDALA, B. (org.). **Margens da Cultura**. São Paulo: Boitempo. Editorial, p. 113-133.

_____. (2007). CMC, Hibridismo e Tradução Cultural: Reflexões. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 46 (1): 1-138, Jan./Jun.

_____. (2010). *Cultura, Língua Emergência Dialógica Cultura*. **Letras. & Letras**. Uberlândia-MG V.26 n.2 Jul./Dez, p. 289-306.

MOAG, R. (1982). The Life Cycle of Non-Native Englishes: a Case Study. In KACHRU, B. (ed.). (1982). **The Other Tongue. English Across Cultures**. (Oxford: Pergamon Press).

MOÇAMBIQUE (1996). **Ensino Bilingue**: Uma Alternativa para a Escolarização Inicial (EP1) nas Zonas Rurais. Maputo: INDE.

MOÇAMBIQUE (1997). Constituição da República Popular de Moçambique. Maputo, 23 de Dezembro de 1977, INLD.

MOÇAMBIQUE (2000). Constituição da República Popular de Moçambique. Maputo, 23 de Dezembro de 1977: INLD.

MOÇAMBIQUE (1999). II Recenseamento Geral da População e Habitação 1997: Indicadores sócio-demográficos. Maputo: INE.

MOÇAMBIQUE (1999). **Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)** – Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudo, e Estratégias de Implementação. Maputo: INDE/MINED.

MOÇAMBIQUE (1980). O Sistema Nacional de Educação e a Situação Multilingue **do País** (não publicado). Maputo: MEC

MOÇAMBIQUE/MINED (2006). **Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11**. República de Moçambique, Conselho de Ministros.

MOÇAMBIQUE/INE (2009). Sinopse dos Resultados Definitivos do 3º **Recenseamento Geral da População e Habitação 2007**. Maputo: INE.

MOITA LOPES, L. P. (1990). **Afinal o que é Lingüística Aplicada?** In: *Anais do I INPLA*, p.13-20.

_____. (1994). Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, Vol. 10, n. 2. São Paulo. 1994.

_____. (2002). **Identidades Fragmentadas**. A Construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade em Sala de Aula. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (2006). Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que em orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola.

_____. (2009). A Performance Narrativa do Jogador Ronaldo como Fenômeno Sexual num Jornal Carioca: Multimodalidade, Posicionamento e Iconicidade. **Revista Anpoll**, p. 127 – 157.

p. 127-157. MOITA LOPES, L. P. & FABRÍCIO, B. F. (2005). Discurso como Arma de Guerra: um Posicionamento Ocidentalista na Construção da Alteridade. **DELTA**. V. 21, N.º Especial. São Paulo, p. 239-283.

MONDLANE, E. C. (1969). **Lutar por Moçambique**. Lisboa: Livraria da Sá da Costa Editora.

MONTAG, W. (1998). Can the Subaltern Speak and Other Transcendental Questions. **Cultural Logic**, ISSN 1097-3087, Volume 1, No 2, Spring.

MONTEIRO, K. & CRUPPE, M. (2011) [A pior escola do Brasil?](http://revistatrip.uol.com.br/revista/203/reportagens/a-pior-escola-do-brasil.html) Disponível em <http://revistatrip.uol.com.br/revista/203/reportagens/a-pior-escola-do-brasil.html>

MOUMONI, A. (1999). The Return to National Languages and Cultures **Prospects**, 5 (1), 63-70.

NELIMO. (1989). **I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas**. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. Núcleo de Estudo das Línguas Moçambicanas: UEM

NGUNGA, S. A. (1993). Língua e Transição Democrática em Moçambique. **Comunicação apresentada no seminário 'Transição Democrática e as Ciências Sociais nos PALOP's**, Maputo, 1-3 Junho de 1993.

NGUNGA, A. & NHONGO, N.& MOISÉS, L.& LANGA, J.& CHIRINZE, H.; MUCAVELE, J. (2010). **Educação bilingue na Província de Gaza**: Avaliação de um Modelo de Ensino. 1a Ed. Maputo: CEA, 152 p. (II).

NGUNGA, A. & FAQUIR, O. G. (2011). Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas. Relatório do III seminário. Coleção: **AS NOSSAS LINGUAS III**. Centro de Estudos Africanos CEA – UEM. Maputo.

NIQUICE, A. F. (2006). **Formação de Professores Primários**: Construção do Currículo. Maputo: Texto Editores. 176 p.

NÓVOA, A. (2003). *Os Professores estão na mira de todos. São o alvo mais fácil de abater*. In: Pátio – **Revista Pedagógica**, Ano VII, N° 27.

OUANE A. (2011). Forword In: SKUTNABB-KANGAS, T. & HEUGH, K. (Ed.). **Multilingual Education and Sustainable Diversity Work**: From Periphery to Center. New York: Routledge.

PATEL, S.A. (2006). **Olhares sobre a Educação Bilingue e seus Professores numa Região de Moçambique**. (Dissertação de Mestrado não publicada). Campinas: Unicamp

PENNYCOOK, A. (1998). A Linguística Aplicada nos anos 90: Em Defesa de uma Abordagem Crítica. In: Singorini, I. & Cavalcanti, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49.

_____. (2006). Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola.

PRABHU, N.S. (1990). There is no Best Method –Why? **TESOL QUARTERLY**, Vol.24, No. 2.

REDER, S. & DAVILA, E. (2005). Context and Literacy Practices. **Annual Review of Applied Linguistics**. Cambridge University Press, No. 25, p. 170-187.

RICENTO, T. (2009). Theoretical Perspectives in Language Policy: An Overview. In: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction lo language Policy: Theory and method**. Blackwell Publishing Ltd.

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. (2003). **Approaches and Methods in Language Teaching**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2nd ed.

ROCHA, H. V. da. (2002). O Ambiente TelEduc para Educação a Distância Baseada na web: Princípios, Funcionalidades e Perspectivas de Desenvolvimento, In: Moraes, M. C. (Org.) **Educação a distância: Fundamentos e Práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 197-212.

ROCHA, G. A. S. (2003). **Português - Uma Proposta para o Letramento - Alfabetização**. Belo Horizonte: Moderna, V. 01. 203 p.

ROMAIN, S. (1989). **Bilingualism**. Oxford: Basil Blackwell.

SAID, E.W. (2003). **Orientalismo: o Oriente como Invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras.

SILVA, T. T. (2005). **Documentos de Identidade** – uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2 Ed.

SITOE, B. e NGUNGA A. (Orgs.) (2000). **Relatório do II Seminário sobre Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas**. Maputo: NELIMO, Universidade Eduardo Mondlane.

SONNTAG, S.K. (1995). Elite Competition and Official language Movements. In: TOLLEFSON, J.W. (ORG.) **Power and Inequality** in Language Education. Cambridge University Press.

SKILIAR, C. (2003) **A Pedagogia (Improvável) da Diferença: E se o Outro não Estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A.

SKUTNABB-KANGAS, T. & TOUKOMAA, P. (1976). Teaching Migrant Children their Mother-tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family. Tampere, Finland: Tutkimuksia Research Reports.

SOUSA SANTOS, B. (1999) *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. Oficina do Ces, Janeiro de 1999. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>

_____. (2004). *Do Pós-moderno ao Pós-colonial. E para além de um e outro*. **Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, realizado em Coimbra de 16 a 18/09/04.

SPIVAK, G. C. (2010). **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora ufmg.

STREET, B. V. (1984). **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (1993). *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. London: Longman

_____. (2005). *Understanding and Defining Literacy*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006, *Literacy for Life*.

TOLLEFSON, J.W. (ORG.) (1995). *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge University Press.

TUHIWAI SMITH, L. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indegenous. Peoples*. London: Zed. Books Ltd.

UNESCO (2002) UNESCO Position Paper: **Education in a Multilingual World**.

YAI, O. B. (1983). *Elements of a Policy for Promotion of National Languages in Mozambique*. Paris: UNESCO.

VAN LANGENHOVE, L. & HARRÉ, R. (1999). *Introducing Positioning Theory*. In: HARRE, R.; VAN LANGENHOVE, L. (Ed.) *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell, 1999. p. 14-31.

VIANNA, C. A. D. (2009). *A Formação Continuada de Professores e a Educação a Distância: Novas Possibilidades*. Dissertação de Mestrado, Unicamp.

VIEIRA, S. (1978) *O homem Novo é um Processo*. Maputo:Tempo, 398: 27-38.

WOODWARD, K. (1997). *Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual*. In: SILVA. T. T. (Org.) *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes. p. 7-72.

WORTHAM, S. (2001). *Narratives in Action. A Strategy for Research and Analysis*. Nova York: Teachers College Press.

ANEXOS

Anexo 1: Quadro estatístico da distribuição dos graduados do Curso de Ensino de Línguas Bantu de 2008 a 2010.

Universidade Eduardo Mondlane

Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Levantamento estatístico dos graduados em Ensino de Línguas Bantu, desde o ano de 2008 até à actualidade. Desde o ano de 2008, a Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, formou cerca de 80 profissionais na área de Línguas Bantu e educação bilingue. Deste número, cerca de 80% já se encontra a trabalhar, principalmente, na Educação como formadores de professores primários, como professores no ensino secundário e como assistentes universitários; e ainda como técnicos pedagógicos distritais e provinciais e noutros ramos, como ONGs e Ministérios diversos.

A tabela abaixo mostra a distribuição destes profissionais nas diferentes frentes de trabalho em que estão envolvidos.

Ordem	Sector	Instituição ou Órgão	Nº de profissionais
01	Educação	Instituto de Formação de Professores	21
		Escola Primária Completa	05
		Escolas Secundárias	06
		Ensino Superior	09
		Direcções Provinciais	01
		Direcções Distritais	02
02	ONGs	Associação PROGRESSO	01
		Associação PROGRESSO	01
		AGA KHAN	01
03	Outros Ministérios	Recursos Minerais	01
		Defesa Nacional	04
		Saúde	01
		Administração Estatal	01
		Justiça	01
		Antigos Combatentes	01
		Transportes e Comunicações	01
		Mulher e Acção Social	01
4	Pesquisa	Centro de Estudos Africanos	03
05	Imprensa	(R. Difusão) Rádio Moçambique	02
		Escrita (Jornal Diário de Notícias)	01

Total	64 ⁷⁸ = 80%
-------	------------------------

Quadro explicativo/estatístico do historial do curso de Ensino em Línguas Bantu desde a sua introdução no ano de 2008.

Ano de entrada	Número de estudantes	Ano de saída	Número de graduados	Total
2005	36	2008	28	1
2006	38	2009	33	
2007	40	2010	20	
2008	42	2011	34	7 em estágio
2009	48	2011	23	
2010	58	2012	Novo currículo de 3 anos	
2011	46	2013		
Total	310*	2014		
*Este total é por estimativa, pois alguns desistiram do curso e outros ainda estão a terminar, incluindo alguns dos que ingressaram no ano de 2008, do primeiro grupo				

Anexo 2: Termos de referência do estágio pedagógico nos IFP's

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS-SECÇÃO DE LÍNGUAS BANTU
CURSO DE ENSINO DE LÍNGUAS BANTU

Termos de Referência para a realização do Estágio dos alunos do Curso de Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue nos IFP's da Namuno e Matalane

⁷⁸ O total aqui apresentado é dos que temos informações fiáveis sobre a sua situação de trabalho. A restante percentagem não temos informações seguras, mas há informações segundo as quais parte considerável já deve estar a trabalhar na educação e noutros sectores.

1. Introdução

Os presentes Termos de Referência referem-se à realização do estágio pedagógico na Disciplina de “Línguas Bantu e Metodologias Educação Bilingue” integrada na área de Comunicação e Expressão nos IFPs da Namuno e Matalane do terceiro grupo de Estágio dos estudantes do Curso de Ensino de Línguas Bantu e Educação Bilingue da Universidade Eduardo Mondlane.

Os estagiários são futuros formadores de professores primários em matérias relacionadas com o ensino de línguas bantu e metodologias de educação bilingue e poderão, igualmente, leccionar em outros níveis de ensino como o secundário e universitário.

A familiarização dos estudantes será feita, inicialmente, através de assistência das aulas dos formadores/supervisores dos IFPs num período não superior a dois meses lectivos, posto o que poderão iniciar as actividades de leccionação de aulas sob supervisão dos mesmos em parceria com o docente da Disciplina de Estágio da UEM.

Durante o Estágio será privilegiada uma ferramenta de acompanhamento à distância, o TelEduc, pelo Assistente - Estagiário que acompanhará o Estágio e pela docente responsável por esta disciplina. O TelEduc é um instrumento desenvolvido pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, no Brasil, usado para o acompanhamento dos estudantes, incluindo os cursos de formação de professores, proporcionando-se mais um momento de aprendizagem contínua que não se esgota na sala de aula. Para isso, os formadores/supervisores dos IFPs serão inscritos como formadores no TelEduc.

2. Objectivos

Constituem objectivos do Estágio:

- Familiarizar os estudantes com o contexto real de ensino e aprendizagem no ensino da disciplina de línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue;
- Realizar práticas pedagógicas sob orientação dos formadores/supervisores dos IFPs e dos docentes da UEM;
- Elaborar material didáctico com o apoio dos formadores/supervisores dos IFPs e dos docentes da UEM
- Leccionar a disciplina de línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue sob orientação dos formadores/supervisores dos IFPs e dos docentes da UEM.

3. Tópicos a focalizar

- Alguns elementos sobre o contexto sociolinguístico moçambicano
- Alguns aspectos sobre a fonética, fonologia, morfologia e sintaxe das línguas bantu
- Práticas de leitura e escrita em L1
- Conceitos de educação bilingue
- Modelos e programas de educação bilingue
- Conceitos sobre letramento (literacia)
- Métodos de ensino de língua primeira (L1), segunda (L2) e bilingues
- Pedagogia crítica
- Práticas pedagógicas¹

4. Tarefas específicas

As tarefas apresentam-se distribuídas pelos intervenientes envolvidos no Estágio.

Estagiários	Responsabilidade
1. Observação de aulas	Estagiários, formadores dos IFPs e docentes da UEM
2. Planificação e simulação de aulas	Estagiários e docentes da UEM
3. Elaboração de material didáctico	Estagiário e docentes da UEM
4. Participação em sessões de análise de aulas	Estagiários, formadores dos IFPs e docentes da UEM
5. Elaboração dos relatórios e diários de campo: semanal e mensal	Estagiários e docentes da UEM
6. Participação das oficinas do estágio	Estagiários e docentes da UEM
8. Participar no TelEduc	Estagiários, formadores e docentes da UEM
9. Participação das actividades extra-curriculares promovidas pelos IFPs	Estagiários, formadores dos IFPs e docentes da UEM
10. Observação da disciplina e normas vigentes nos IFPs	Estagiários, formadores dos IFPs e docentes da UEM
11. Observação as normas de estágio vigentes na Faculdade de Letras e Ciências Sociais	Estagiários e docentes da UEM