

Alexandre António Timbane
alextimbana@gmail.com

A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções

The complexity of teaching in a multilingual context in Mozambique: Policies, problems and solutions

RESUMO - O presente trabalho aborda a problemática de educação em Moçambique onde o português concorre com línguas bantu faladas pelas crianças quando chegam na escola, principalmente nas zonas suburbanas e rurais. Questiona-se quais os problemas que enfermam o ensino em Moçambique? Avança-se a hipótese de que o fracasso resulta da política e do planeamento linguístico acrescido à fraca formação dos professores. O trabalho discute questões de ensino de português nas escolas primárias; debate-se a influência da política linguística e; explica, sugere caminhos para a educação bilíngue. É uma pesquisa documental que analisa pesquisas, teorias e dados oficiais que tratam do assunto cruzando com experiências práticas como professor em Moçambique. Da pesquisa se conclui que há necessidade de incentivar a educação bilíngue, principalmente nas zonas rurais e suburbanas, mas deve-se apostar na elaboração de materiais do tipo dicionários, gramáticas e manuais escolares para que as crianças tenham a oportunidade de aprender na sua língua materna, direito concedido pela UNESCO.

Palavras-chave: educação bilíngue, política linguística, línguas Bantu.

ABSTRACT - This paper discusses the problem of education in Mozambique, where Portuguese competes with bantu languages spoken by the children when they arrive at school, especially in suburban and rural areas. We questioned what problems they suffer teaching in Mozambique. We foresee the hypothesis that the apparent failure is the result of policy and language planning added to the poor training of teachers. The paper discusses Portuguese teaching in primary schools; debates the influence of language policy and; explains and suggests ways to bilingual education. It is a documental research that analyzes papers, theories and official data dealing with the subject crossing with practical experience as a teacher in Mozambique. The research concludes that there is a need to encourage bilingual education, especially in rural and suburban areas, but it should be focused on preparing materials like dictionaries, grammars and textbooks, so that children have the opportunity to learn in their mother tongue, a right granted by UNESCO.

Keywords: bilingual education, language policy, Bantu languages.

Considerações iniciais

A cultura dos povos africanos é transmitida de geração em geração através da educação que se materializa pela oralidade na grande parte do continente. A educação considerada “formal” chegou com o sistema colonial em quase todos países africanos. Atualmente a educação formal em qualquer país do mundo tem sido a base do desenvolvimento social e econômico. Os países africanos, na sua maioria, tiveram um longo processo de colonização que lhes permitiu *atrasar*¹ na questão da educação formal do modelo europeu. A educação informal nunca parou de existir e ela mantém a organização sociocultural que

sempre está ligada à tradição. Os ritos de iniciação, por exemplo, praticados pelos moçambicanos, principalmente na região central e norte de Moçambique, são uma prova da existência de uma escola tradicional que preserva a cultura que resiste ao tempo e à modernidade. A transmissão dos valores culturais é feita pela oralidade, razão pela qual as línguas moçambicanas levaram muito tempo para adaptar uma escrita e padronizar a sua ortografia. Hoje, a educação formal, aquela que ocorre em instituições criadas pelo governo (as escolas) transmite conhecimentos que muitas vezes já vinham sendo transmitidos pela tradição. A única diferença se situa ao nível da língua – a Língua Portuguesa (LP).

¹ Sob o ponto de vista sócio-antropológico não houve nenhum atraso, simplesmente ocorreu uma aculturação. Entendemos por aculturação o processo que implica a recepção de elementos culturais de um grupo humano por parte de outro. Os processos de aculturação têm diferentes níveis de destruição, sobrevivência, dominação, resistência, modificação e adaptação das culturas nativas perante o contato intercultural.

Moçambique é um país africano onde a educação formal ainda enfrenta dificuldades principalmente no ensino fundamental e médio. O grande problema é o ensino da LP, que é a segunda ou terceira língua da maioria das crianças, principalmente nas zonas suburbanas e rurais. O país possui mais de vinte línguas Bantu (LB) que estão distribuídas de forma desigual ao longo do território. As línguas maternas mais faladas em Moçambique são: o emakhuwa (26,3%), o xichangana (11,4%), português (10,8%), o cisená (7,8%), o lomwé (7,2%), o cinyanja (5,8%), o echuwabu (4,8%), o cindau (4,5%), o citswa (4,4%), cinyungwe (2,9%), ciyaawo (2,2%), cicopi (1,9%). As restantes LB moçambicanas são faladas por um número não superior a 1,9%, segundo Ngunga e Bavo (2011, p. 14). Algumas LB faladas em Moçambique interagem entre si e são inteligíveis. É o caso das LB do grupo tsonga, que se subdividem em citshwa, ronga e xichangana, todas faladas no sul de Moçambique, ocupando as províncias de Maputo, Gaza e Inhambane. Segundo Ngunga e Faquir (2011), as línguas do grupo tsonga têm variantes: (a) xichangana: xihlanganu, xidzonga, xin'walungu, xibila e xihlengwe; (b) ronga: xilwandle, xinondwana, xizingili e xihlanganu; (c) citshwa: citshwa, xikhambani, xirhonga, xihlengwe, ximhandla, xidzhonge e xidzivi.

Depois desta demonstração da riqueza linguística moçambicana é importante percebermos como a educação enfrenta problemas, embora a LP seja a única via para se trilhar a um futuro melhor. Os falantes das diversas LB extrapolam as fronteiras político-administrativas nacionais e internacionais. Por exemplo, o swahili, uma LB falada na região norte de Moçambique também ocorre na Tanzânia, no Quênia, na Uganda e na República Democrática do Congo.

Hoje, é impossível encontrar falantes homogêneos de uma LB, pois as pessoas se encontram espalhadas e misturadas pelo país devido a duas grandes guerras civis, calamidades naturais e humanas, fato que culminou com a concentração de população de diferentes etnias e grupos nas zonas suburbanas e urbanas. Sendo assim, as turmas formadas nas escolas são heterogêneas sob ponto de vista linguístico, porque numa mesma sala (a) há alunos cuja sua língua materna é a LP e (b) há alunos cujo português é segunda ou terceira língua (Timbane, 2009). Estes dois tipos de alunos usam o mesmo manual escolar e são atendidos pelo professor moçambicano que muitas vezes é bilíngue (português e uma LB moçambicana). Então, questiona-se que metodologia usar? O trabalho de Timbane (2009) que pesquisou sobre “a problemática do ensino da LP em contexto sociolinguístico urbano – o caso da cidade de Maputo” constatou que os professores variam suas metodologias, mas alguns educadores atendem crianças cujo português é língua materna. Esse problema, o insucesso escolar nestas classes, acontece porque as turmas são numerosas (60 a 70 por turma), alguns alunos não têm material escolar (livros, cadernos,

lápiz, etc.) e/ou moram a 1h ou mais de caminhada de casa para escola. Essas condições redundam na desmotivação dos professores, insucesso escolar e até abandono escolar por parte dos alunos.

A presente pesquisa é referente a crianças que vivem nas zonas rurais de Moçambique e que tenham pelo menos uma LB como sua língua materna. São crianças que entram na escola e ouvem as primeiras palavras em LP aos 7 anos e com o professor. Isso faz com que sintam dificuldades enormes na aprendizagem não só de português como disciplina obrigatória, mas também pelo fato da LP ser exigida nas restantes disciplinas curriculares: Geografia, Biologia, Química, Matemática, etc., pois as disciplinas são ensinadas na língua oficial, a LP. Sendo assim, “se os alunos não dominarem esta língua, a compreensão dos conteúdos destas disciplinas fica seriamente posta em causa, impedindo o seu sucesso na vida escolar” (Gonçalves e Diniz, 2004, p. 2). A pesquisa se baseou numa análise qualitativa de documentos oficiais que discutem o ensino em Moçambique. Foram lidos textos que abordam questões inerentes à política e ao planejamento linguístico vigente em Moçambique e as suas desvantagens na expansão das LB moçambicanas. Avaliamos as questões de ensino e os estudos recentes sobre a educação bilíngue em Moçambique. Apresentamos dados que ilustram a necessidade de se caminhar para uma educação bilíngue principalmente nas zonas rurais onde só predominam as LB. Trouxemos também debates recentes sobre a educação bilíngue bem como as experiências positivas sobre o assunto. O que significa que há necessidade de se avançar de forma acelerada na produção, publicação e distribuição de materiais do tipo dicionários e gramáticas das diversas LB. Entendemos que os problemas de aprendizagem não só acontecem com alunos da zona rural. As crianças da cidade enfrentam a variedade do Português de Moçambique, que difere da variedade recomendada pelas gramáticas e dicionários recomendadas pela escola. Partimos do princípio de que o aluno não é uma tábua rasa. Ele tem uma quantidade considerável de conhecimentos adquiridos nos ritos de iniciação, na sua comunidade, na sua casa, etc. Começamos pela análise da política linguística.

Política linguística

De acordo com o parágrafo nº 1 do artigo 5º da Constituição da República de Moçambique (2004) “Na República de Moçambique, a LP é a língua oficial”. E no parágrafo nº 2 do mesmo artigo, acrescenta-se: “O Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos” numa referência às numerosas LB faladas em Moçambique. A questão “LB moçambicanas” não é referida com ênfase pela constituição, deixando essas línguas para o nível secundário ou terciário. Entendemos

que as LB são importantíssimas para a identidade, para a cultura e para a convivência social e étnica. Elas são importantes para a comunicação nacional, regional e continental porque as fronteiras políticas são diferentes das fronteiras linguísticas, tal como vimos com a língua swahili.

Como se pode observar o privilégio atribuído à LP é resultado da Política e do Planejamento Político vigente, iniciado pelo sistema colonial e apoiado pelo primeiro Governo de Moçambique em 1975 e não por improbabilidade linguística das LB. As LB têm uma estrutura linguística completa que permite aos seus usuários comunicar sem restrições, tal como o português, inglês ou outras. Segundo Fiorin (2013, p. 15), “todos os seres humanos, independentemente de sua escolaridade ou de sua condição social, a menos que tenham graves problemas psíquicos ou neurológicos, falam” a sua língua materna. A maior parte dos moçambicanos possui pelo menos uma LB como língua materna e o número atinge 89%, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (2009).

Entendamos por política linguística como a determinação por parte de um Governo ou por uma autoridade sobre a relação entre língua(s) e sua sociedade. O fato de o português ser língua oficial através da Constituição da República é uma decisão da política linguística. Por outro lado, o planejamento será a sua implementação, sua aplicação e uso.

Se calhar, o grande problema com relação ao uso ou oficialização das LB é a falta de instrumentos do tipo gramática, dicionário e manuais escolares, tal como ilustra Timbane (2013). A África do Sul, por exemplo, oficializou as onze LB locais e essa *coragem* política preserva as línguas fazendo com que estas sejam mais valorizadas não só pelos sul-africanos, mas também pela comunidade internacional (Neville, 2004). É interessante quando um turista estrangeiro se preocupa em aprender isizulu, por exemplo, quando pretende visitar kwazulu-Natal, uma das províncias sul-africanas. É interessante ainda quando o Prof. Dr. Alexander Neville, da *University of Cape Town*, escreve e publica seus artigos em inglês e coloca seus resumos/*abstracts* em afrikaans e/ou em xhosa, sua língua materna. Aliás, na sua terra natal, Cradock, Eastern Cape, predominam o xhosa (55,9%), o afrikaans (38,2%) e inglês (3,5%) como línguas maternas.

Não precisamos olhar para longe para perceber os efeitos negativos da política e do planejamento linguístico moçambicano, pois as consequências se verificam no dia a dia das crianças quando aprendem português. Esses problemas (antigos)² afetam a vida normal dos moçambicanos, pois quem não possui boa competência comunicativa em português fica impedido de conseguir um

bom emprego, escrever um requerimento às instituições e nem consegue se defender na justiça, pois os julgamentos são feitos em português enquanto os réus e testemunhas falam uma LB. O pior é que o Governo de Moçambique nem disponibiliza intérpretes/tradutores ajuramentados para ajudar aos que não dominam a língua da justiça – a LP.

Tal como Coulmas discute, o português é língua oficial, segundo a Constituição da República. “Documentos legais e administrativos são publicados em português. Com isso, para a maioria das pessoas, o oficialês é literalmente uma língua diferente” (Coulmas, 2014, p. 108). A Política Linguística determina e louva a lusofonia desprezando a bantofonia que reflete a realidade prática dos moçambicanos.³ A insistência da Política e do Planejamento Linguístico redundou no insucesso escolar e nas dificuldades da vida dos cidadãos em geral. A primeira vítima é a criança quando chega na escola, tal como veremos na seção a seguir.

Questões de ensino de português em Moçambique

O currículo do ensino básico do Sistema Nacional de Educação tem sete classes organizadas em 2 graus. O 1º grau (EP1) compreende cinco classes (da 1ª à 5ª classes) e o 2º grau (EP2) corresponde a duas classes (6ª e 7ª classes). A idade de ingresso para esse ensino é de 6 anos. O Estado não se responsabiliza pelo ensino pré-escolar. Esse ensino é assegurado por instituições privadas. Cada turma do EP1 é ensinada por um professor que leciona todas as disciplinas curriculares, enquanto que no EP2, cada disciplina é lecionada por um único professor (Ministério da Educação de Moçambique, 2003). Gonçalves e Diniz, falando sobre “a dinâmica da língua portuguesa no ensino primário” explicam que

quase na totalidade das nossas crianças, quando entram para a escola, não fala Português e, naturalmente, não lê e não escreve. Esta é a situação típica do meio rural, onde prevalece o uso das línguas locais, as línguas bantu, e onde o português é praticamente uma língua “estrangeira”: é aprendido e usado na sala de aula, sobretudo através do contacto com o professor e com os livros escolares, sendo pouco frequentes as situações de comunicação em que é falado em ambiente natural. No seu dia a dia, em casa com a família e nas brincadeiras com os amigos, as crianças comunicam na sua língua materna (Gonçalves e Diniz, 2004, p. 1).

De 2007 a 2008 houve uma melhoria significativa dos índices de aproveitamento escolar nos dois graus, fruto de políticas governamentais que incentivam a alfabetização massiva e claro, sem garantir uma formação

² Parafrazeando Mattos e Silva (2004) quando discute “O português são dois...novas fronteiras, velhos problemas”.

³ Infelizmente, muitas ex-colônias portuguesas convivem com este preconceito. O Brasil, por exemplo, dá a entender ao mundo que só existe uma única língua – a língua portuguesa, esquecendo as mais de 170 línguas indígenas (Seki, 2012, p. 13) e as línguas de imigrantes que são faladas um pouco pelo país e que muitas delas estão em vias de extinção.

de qualidade. Depois do ano 2008, os dados do aproveitamento escolar tendem a baixar sistematicamente. Esse dado mostra que algo está falhando, porque os professores anseiam que o aluno tenha sucesso, pois sabemos que a educação é a base do desenvolvimento de qualquer país.

Segundo Norte (2006), as ações empreendidas apresentaram bons resultados nos primeiros cinco anos da independência (1975-1980), visto que o número de alunos matriculados no ensino primário e secundário cresceu a uma taxa média anual de 24%. A taxa de analfabetismo caiu de 93%, em 1975, para 72%, em 1980, principalmente nas áreas urbanas e em setores organizados das zonas rurais. Chama-se atenção ao fato de que reduzir taxas de analfabetismo sem qualidade de ensino não interessa para qualquer sociedade séria, isto porque, seria mais uma satisfação política⁴ do que propriamente o interesse em formar “cabeças pensantes” para erguer um país em todos os aspectos.

A metodologia do ensino predominante nesse período era tradicionalista, visto que privilegiava a memorização e a gramática era prioritária e era aprendida de forma sistemática e com exemplos adaptados da realidade moçambicana. O terceiro momento do Governo moçambicano introduziu as “Políticas de alfabetização e educação para todos em Moçambique”, fato que resultou na redução do analfabetismo. Observando o Gráfico 1 observa-se a redução do analfabetismo.

É notável a baixa taxa de analfabetismo na capital do país (cidade de Maputo), uma vez que é nesse local

onde estão concentradas as oportunidades. As províncias do norte de Moçambique (Niassa, Cabo Delgado, Nampula e Zambézia) ainda têm elevadas taxas de analfabetismo, fato que se justifica pela distribuição da população pelas zonas recônditas e pelo investimento desigual em infraestruturas por parte do Governo. Mas as dificuldades de aprendizagem da LP ocorrem em todos níveis, até porque as dificuldades encontradas nas classes iniciais se fazem sentir nas classes mais adiantadas. Um dos grandes problemas a relatar é a LP que é a língua segunda para a maioria das crianças. As crianças falam uma LB em casa, na rua quando vão a escola, e só falam português na sala de aulas, com o professor. Vejamos no Gráfico 2 o resultado de pesquisas feitas com 64 alunos de quatro turmas do ensino primário em Moçambique.

O Gráfico 2 mostra que a maioria das crianças entrevistadas (70%) não falam português com os colegas. Usam as diversas LB que são as línguas maternas das crianças, principalmente nas zonas suburbanas e rurais. Outro problema é relativo ao sistema educativo que insiste na cultura da língua padrão (Milroy, 2011). Quer dizer, o português europeu é considerado como modelo mais correto como se todos os portugueses tivessem o português padrão como sua língua materna. Essa ideologia foi nos inculcada no período da colonização em que todas as línguas africanas eram consideradas/tratadas de forma preconceituosa como dialetos. A cultura de *língua padrão* está presente na mente da sociedade em particular

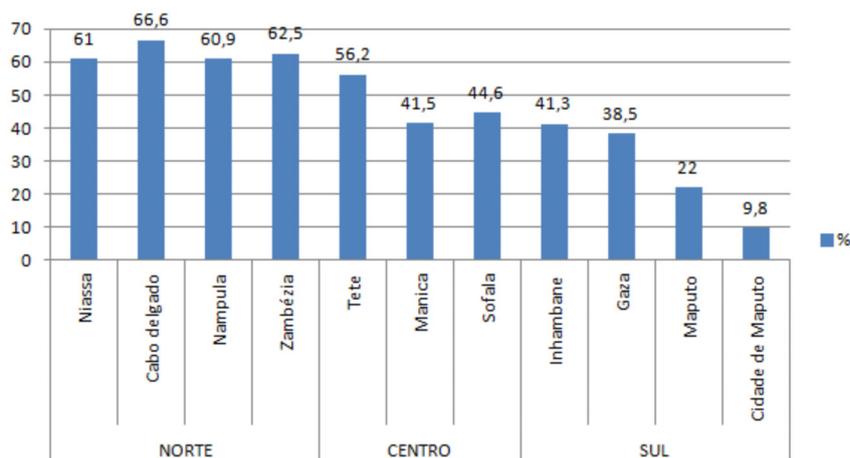


Gráfico 1. Distribuição da taxa de analfabetismo por província em 2007.

Graph 1. Distribution of illiteracy rates by province in 2007.

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (2009).

⁴ O Banco Mundial é uma das instituições internacionais que apoia Moçambique no ramo da educação, mas estabelece metas para incrementar mais financiamentos. Assim, o Governo procura cumprir com as metas por forma a não prejudicar os financiamentos futuros. Uma das obras desta política são as *passagens automáticas* que sempre foram objeto de contestação por parte de professores, pais e encarregados de educação. Detalhes sobre esta política podem ser conferidos no World Bank (2012).

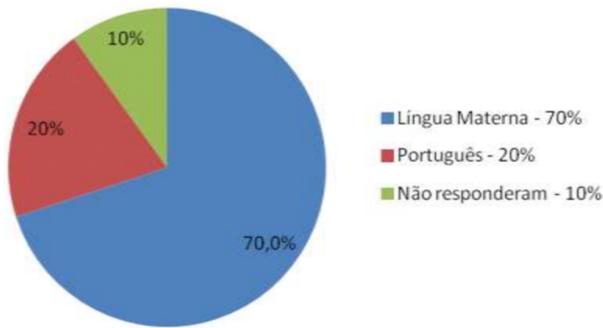


Gráfico 2. Língua materna (de origem bantu) que fala com os amigos.

Graph 2. Mother tongue (of bantu origin) talking with friends.

Fonte: Meneses (2013, p. 91).

nos professores e na mídia, que admitem somente a variedade do português europeu. Segundo Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 48) “o que a sociedade chama de erro é, então, um desencontro entre a produção do falante e a expectativa dos ouvintes, em função do contexto social onde se processa”.

Ora o português europeu não é conhecido pelos professores, pois eles são moçambicanos, nasceram e cresceram em Moçambique e jamais estiveram ou viveram em Portugal. Aliás, mesmo os portugueses nativos não dominam a variedade padrão, pois ela não é língua materna de ninguém, mas sim uma variedade escolhida que é utilizada em momentos especiais (na redação de um texto legal ou científico, nas relações profissionais, acadêmicas, etc.). Em outras palavras, alguns erros são vistos como menos salientes porque já se tornaram regra na língua falada pelos cidadãos mais letrados, passando assim, muitas vezes, despercebidos (Bortoni-Ricardo e Oliveira, 2013). Por isso que muitos professores moçambicanos não identificam a nova variedade falada localmente. A variedade padrão tem sido equiparada à variedade de maior prestígio e está intimamente ligada à política e ao planejamento linguístico. Sendo assim,

a criação de uma norma, de um parâmetro, de um modelo de língua ideal tem sido sempre um processo de objetificação da língua. Em seu estado natural (passe o adjetivo), uma língua é sempre heterogênea, mutante, cambiante, variável, maleável e flexível. O processo de padronização agarra a língua e a retira de sua vida íntima, privada, comunitária, e a transforma numa instituição, num monumento cultural, em veículo de uma política nacional e, em várias ocasiões ao longo da história, de uma política imperial, colonial (Bago, 2011, p. 359).

Isso significa que quando um país decide promover uma língua para determinada função, ele pode ter de encarar uma situação de dialeção. Isso significa que essa língua pode ser falada de maneira diferente por toda a extensão do território, com uma fonologia diferente, um

vocabulário e uma sintaxe parcialmente diferentes (cf. Calvet, 2007, p. 67). É por isso que no contexto moçambicano surge o Português de Moçambique (PM), que é definido como uma variedade que apresenta características lexicais, fonéticas, sintáticas, semânticas e pragmáticas que caracterizam a vida sociocultural moçambicana. Estudos nesta perspectiva foram publicados por Vilela (1995), Ngunga (2012), Dias (2002), Mendes (2010), Gonçalves (2001), Timbane (2013) e muitos outros.

Falando sobre “algumas reflexões sobre os problemas fono-ortográficos no período de letramento”, Simões (2006, p. 48) mostra que “a dificuldade de escrita correta das formas da língua em seu registro padrão não é exclusividade das crianças, nem dos aprendizes do ensino fundamental em particular”. Isso afeta até aos indivíduos com níveis de escolaridade superior. Por isso há necessidade de um trabalho persistente para melhorar a competência comunicativa em português.

Como já se mostrou em várias pesquisas, em Moçambique não se fala a variedade europeia, fato que engana muitos professores que desejam ensiná-la. Há, no entanto uma sensação de se ensinar português europeu por parte dos professores, mas na situação prática, as frases e o léxico usado em sala de aulas e na vida cotidiana revelam as especificidades do PM. Essa sensação fomenta exigência e rigor na aprendizagem do português como modelo europeu, fato que redundam em reprovações em massa, fenômeno que inibe o desenvolvimento intelectual das crianças. Exigir uma *performance* europeia para um aluno que só fala português na escola, com colegas e com seu professor apenas, é um atentado à dignidade moral das crianças. Que tal pensarmos numa educação bilíngue?

Estudos sobre educação bilíngue em Moçambique

Sempre que se fala em Educação bilíngue em Moçambique muitas pessoas questionam: como vamos fazer? Que língua a escolher? Onde vamos achar professores para essas línguas? E os livros escolares, onde acharemos? As perguntas não param por aqui. São inúmeras, mas vamos responder ao longo dos próximos parágrafos.

A educação bilíngue em Moçambique se justifica por: (a) razões linguístico-pedagógicas, pelo fato de existir uma diversidade linguística no país e não existir uma única fórmula para resolver os problemas de ensino-aprendizagem, principalmente no ensino primário; (b) razões culturais e de identidade: a língua é a riqueza cultural e de identidade de uma comunidade ou grupo étnico, o que significa que precisa ser preservado e divulgado de gerações em gerações; (c) razões de direitos humanos: significa que todo indivíduo tem o direito de aprender língua do seu povo, do seu grupo étnico ou da sua comunidade. Segundo Saguete (2012, p. 42), Moçambique

introduziu, em regime experimental, um sistema de ensino/educação bilíngue (português/línguas bantas) no nível básico [...] o português continua a ser, na verdade, a língua de ensino/educação em todos os níveis, não obstante o fato de a maioria dos moçambicanos não usá-lo como sua língua à época da entrada na escola.

O preconceito com relação às LB africanas ainda existe na sociedade, pois elas são ainda consideradas primitivas (Bagno, 2014). Sobre este aspecto, Bagno (2014, p. 50-51) considera que “o caráter primitivo dessas línguas era considerado óbvio e natural: como é que povos atrasados, inferiores, intelectualmente retardados, selvagens etc. poderiam falar, a não ser por meio de grunhidos, rangidos, frases toscas, vocabulário pobre, etc.?” Muitos acham que as línguas africanas são incapazes e desprezam as suas potencialidades. Não se pode deixar de mostrar que os pais e outros membros da comunidade trazem atitudes negativas e preconceito com relação às LB, atitude herdada do tempo do sistema colonial. Entendemos que cabe aos Governos preservar e criar condições materiais e humanas para que as línguas se mantenham e não corram risco de extinção. Antes de mais é importante mostrar como o Ministério da Educação de Moçambique aceitou o experimento da educação bilíngue, mas que não chegou a efetivá-lo definitivamente. No gráfico pode-se ver a progressão em classes desde a 1ª a 7ª classe que corresponde ao ensino primário moçambicano.

Neste gráfico se vê que a partir de 3º ciclo começa o trabalho da transição da língua materna do aluno para o português, que é sua segunda língua. A transição é gradual, bem doseada por forma a não criar problemas nas crianças.

Na subseção anterior vimos a relação LP, professores e alunos cuja sua língua materna não é a portuguesa. Esse aspecto sempre tem criado problemas. Cidadãos, pais e mães dos alunos se queixam porque seus filhos atingem 7ª classe sem saber ler, escrever bem nem falar

português e por sua vez, o governo aposta em *passagens automáticas*, quer dizer, sem exames por forma a cumprir os planos estratégicos e justificar financiamentos externos, principalmente do Banco Mundial. A Declaração Universal de Direitos Linguísticos (Unesco, 1996), no seu 2º artigo, nº 2 estabelece: o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; o direito a dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas.

A educação bilíngue segundo o Gráfico 3 é muito prático e eficaz desde que haja vontade política para tal. A criança iniciaria aprendizagem na sua LB e, a partir da 3ª classe, passaria a aprender o português de forma gradual. É uma situação em que se usam duas línguas no ensino, permitindo que não haja ruptura violenta entre a LB materna da criança e a língua de prestígio - a LP. Se assim não for haverá problemas graves. Por exemplo, a proibição do uso das LB moçambicanas nas escolas sempre trouxe problemas sérios aos alunos. Por exemplo, se a língua materna do aluno, o meio mais importante da sua expressão e autoafirmação não for valorizada, acaba perdendo importância e parece que a criança é uma *tábua rasa*, isto é, não sabe absolutamente nada e é ao mesmo tempo incapaz. A criança pode ficar inibida, com medo, acanhada, confusa, não conseguindo assim comunicar corretamente, inibindo, assim, a criatividade linguística e cognitiva.

Patel e Cavalcanti (2013) apoiam uma educação bilíngue de enriquecimento (aditiva) e não em uma educação bilíngue de transição (subtrativa), em uma educação bilíngue que valoriza a comunicação, a inteligibilidade mútua, e não a idealização da proficiência. Neste momento, a educação bilíngue é experimental e, no entanto, “há uma imposição implícita nos programas monolíngues

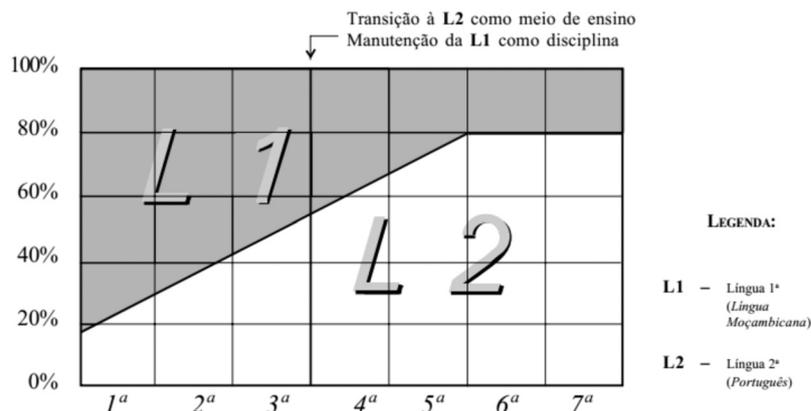


Gráfico 3. Organização do ensino bilíngue em Moçambique.

Graph 3. Organization of bilingual education in Mozambique.

Fonte: Ministério da Educação de Moçambique (s.d., p. 133).

em português quando elas são a única opção” (Patel e Cavalcanti, 2013, p. 295).

Estamos cientes das consequências de uma educação monolíngue tal como é sugerido pela política linguística do país. O uso da LP como língua de ensino limita seriamente a comunicação entre professores, alunos e outros membros da comunidade. Para crianças e jovens, implica uma maior dificuldade de compreensão do processo de ensino/aprendizagem. Eles não podem compreender nem interagir verbalmente com os professores que não falam sua língua, e estes não podem dar conselhos que são especialmente valorizados pelos pais das crianças. Para os pais monolíngues, significa que ficam impedidos de dialogar com os professores de sua comunidade. Os adultos se veem confrontados com uma perda de controle sobre a educação de seus filhos pelo fato de não poderem “estabelecer práticas” com os docentes, acabando por se sentirem marginalizados dos assuntos da escola (Lopes, 2001, p. 7).

Segundo Abdula, o processo de afetação não olha para a região de origem nem a(s) língua(s) falada(s) pelo novo professor. O que acontece muitas das vezes é que os professores são colocados em regiões onde a língua da comunidade não coincide com a língua do professor, todavia, ele tem que dar aulas porque é lá onde foi afeto e é o lugar da garantia do seu sustento (Abdula, 2013, p. 230). Mas isso não resolveria completamente o problema. A liberdade do professor de trabalhar na comunidade onde conhece a língua local seria uma prioridade do Ministério da Educação. Isso faria com que professores que conhecem a mesma língua que o aluno possam ensinar e fazer progredir a educação bilíngue. Por exemplo, por influência da língua emakhuwa, falada no norte de Mo-

çambique, os falantes de português desvozeam as consoantes. Um professor inserido no contexto, certamente entenderia seu aluno e não o puniria ao pronunciar /t/ no lugar de /d/ ou /s/ no lugar de /z/. Vejamos exemplos de Ngunga (2012):

- (a) casa /kaza/ vs caça /casa/ vs Gaza /gaza/= /*kasa/;
- (b) dedo /dedu/ vs teto/tetu/= /*tetu/
- (c) banana /banana/ vs /*panana/

Para Ngunga o “não vozeamento” de consoantes é a característica fonética fundamental do português falado pelos falantes de emakhuwa como língua materna. Sabendo que o “português é uma língua em que o traço voz (das consoantes) é contrastivo, a transferência negativa da função deste traço de emakhuwa para a língua alvo pode trazer consequências negativas à comunicação” (Ngunga, 2012, p. 11). O crescimento de taxas de analfabetismo que nos referimos anteriormente é resultado de políticas educacionais de alfabetização em massa. Vejamos o crescimento da população estudantil no Gráfico 3.

Este crescimento (apresentado no Gráfico 4) é confirmado pelo Relatório de Desenvolvimento Humano-2013 (Malik, 2013). Contrariamente ao ensino primário, o ensino secundário tende a baixar o resultado das passagens automáticas que ocorrem no primário. As dificuldades de aprendizagem do português acumuladas no ensino primário têm-se manifestado no secundário. Só para ilustrar, vejamos o Gráfico 4. O gráfico ilustra o aproveitamento escolar no Ensino Secundário Geral 1 (ESG1), quer dizer, de 8º ao 10º ano e o Ensino Secundário Geral 2 (ESG2), quer dizer, do 11º ao 12º ano. Os dois ciclos correspondem ao ensino médio no Brasil.

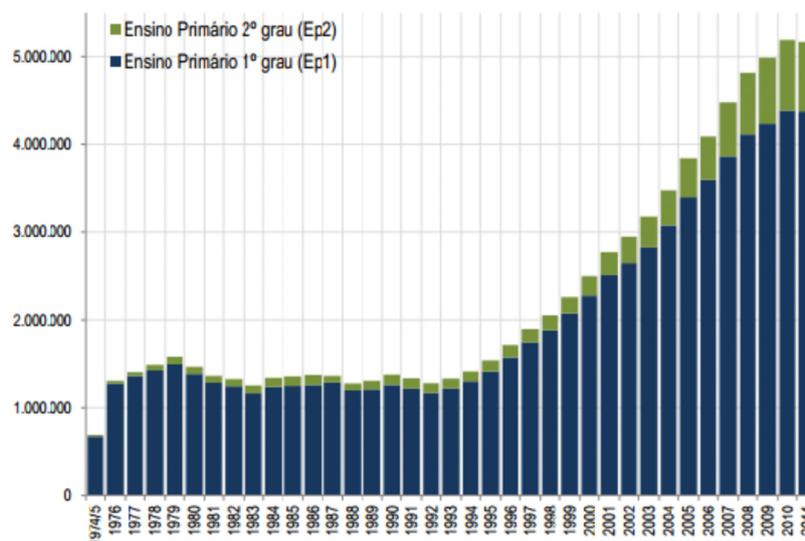


Gráfico 4. Evolução do sistema educativo, 1975-2011 (Ensino primário).

Graph 4. Evolution of the education system, 1975-2011 (Primary School).

Fonte: Ministério da Educação de Moçambique (2012, p. 24).

Segundo o Ministério da Educação de Moçambique (2012, p. 27), a educação tende a crescer de forma considerável em todos os níveis de ensino, fato que pode ser conferido na última coluna vertical (crescimento) da tabela que se segue. De 2004 a 2011 houve um crescimento significativo principalmente do ensino médio técnico-profissional e ESG2. Os jovens tendem a estudar e a procurar uma formação para o seu futuro. Vejamos a tabela:

Observando a última coluna da Tabela 1, nota-se o crescimento acelerado do número de alunos que frequentam os diversos níveis de ensino. Mas o ensino superior apresenta uma explosão (acima de 300%) tanto no ensino público quanto privado, porque não havia instituições de ensino superior. Há, no entanto, uma afluência de estudantes (3,33%), crescimento que não é acompanhado pela qualidade e pelo investimento em infraestruturas. O valor apresentado pelo ensino secundário (187%) inclui as escolas privadas e públicas, dado que é fruto do incentivo e da massificação do ensino embora se saiba que neste nível a educação não é gratuita. A educação gratuita e obrigatória em Moçambique vai até o 7º ano de escolaridade (EP2).

Desde 1975 (ano da proclamação da independência) houve vários sistemas de ensino em vários níveis.

Metodologia e análise

Tal como anunciamos na introdução a presente pesquisa é bibliográfica. Foram consultados quatro documentos importantes produzidos pelo Ministério da Educação de Moçambique no período 2003 a 2012. Estudamos e avaliamos os seguintes documentos oficiais: (a) O programa de ensino básico; (b) Projeto de avaliação do ensino básico em Moçambique; (c) Plano estratégico da educação e (d) o Programa de educação bilíngue em Moçambique. Todos os documentos estão disponíveis no site do Ministério da Educação, tal como mostramos nas referências no fim do trabalho. Ao estudarmos os documentos, analisamos profundamente como o ensino em contexto multilíngue é complexo, bem como o são as políticas determinadas pelo Governo e fizemos um levantamento dos problemas e as possíveis soluções. Depois dos debates levantados nas seções anteriores, levantamos a questão a seguir:

Tabela 1. Número de alunos e percentagem de raparigas por nível de ensino, 2004, 2007 e 2011 (turnos diurno e noturno, ensinos público, comunitário e privado).

Table 1. Number of students and percentage of girls by level of education, 2004, 2007 and 2011 (day and night shifts, public teaching, community and private).

Nível	Escola	2004		2007		2011		Crescimento 2004/2011
		HM	% M	HM	%M	HM	% M	
Ensino Primário	EP1	2.138576	45,9%	3.932.006	47,0%	4.442.260	47,7%	42%
	EP2	491.402	41,3%	712.370	43,6%	871.733	46,3%	77%
	Total	3.629.978	45,3%	4.644.376	46,4%	5.313.993	47,5%	46%
Ensino secundário	ESG1	286.185	40,9%	519.236	43,2%	761.589	47,3%	166%
	ESG2	4.616	39,2%	95.779	40,7%	191.320	45,7%	319%
	Total	331.870	40,7%	615.015	42,8%	952.909	47,0%	187%
Ensino Técnico profissional	Elementar / básico	27.609	30,4%	33.709	31,1	30.021	-	9%
	Médio	4.616	28,9%	6.505	22,9	14.655	-	217%
	total	32.225	30,2%	40.214	29,8	44.676	-	39%
Ensino superior	Público	15.113	-	51.001	-	72.636	-	381%
	Privado	7.143	-	12.475	-	28.726	-	302%
	total	22.256	31,6%	63.476	-38,1%	101.362	38,3%	355%

Notas: EP1: Ensino Primário do 1º grau; EP2: Ensino Primário do 2º grau; SG1: Ensino Secundário Geral 1º ciclo; ESG2: Ensino Secundário Geral 2º ciclo; HM: Total de alunos (ambos os sexos); %M: Percentagem de alunos do sexo feminino. (*): Para o ensino técnico-profissional a informação dada restringe-se à informação disponível na base de dados do Ministério da Educação que não reflete todos os institutos que oferecem este tipo de formação. (**): Os dados referem-se ao ano 2010.

Fonte: Ministério da Educação de Moçambique (2012, p. 27).

A educação bilingue soluciona os problemas na educação?

O estudo de Saguete (2012) com 60 textos escritos em português constituídos por cerca de 31.000 palavras, e que foi produzido por 60 estudantes que frequentavam cursos de ciências da linguagem numa universidade pública moçambicana, constatou que os principais erros⁵ constatados provinham da interferência das LB moçambicanas. Isso demonstra que há relevância e predomínio das LB moçambicanas mesmo na universidade. No meio dessa situação levanta-se uma questão importante: qual é a situação da educação em Moçambique? Primeiro localizaremos as questões de educação ao nível dos PALOP e mais adiante ao nível do país.

Segundo dados do Relatório de Desenvolvimento Humano-2013, Moçambique ocupa o 185º no ranking mundial do desenvolvimento, quer dizer, o antepenúltimo lugar. A nível de educação, os dados mostram que a taxa de analfabetismo de adultos é de 65,1% (2005-2010), o que significa que ainda há muitos moçambicanos analfabetos. Um dado que nos chama atenção é a taxa de abandono escolar no ensino primário, que chega a 64,6%. Precisamos questionar profundamente: o que estaria acontecendo? Essa percentagem se verifica principalmente nas zonas onde predominam as LB moçambicanas, onde o nível de pobreza é mais escancarado, onde as populações precisam caçar, praticar agricultura junto com seus filhos para um todo e comparando com outros países membros da CPLP, nota-se que Moçambique se encontra numa situação difícil. Por exemplo, a taxa de alfabetismo de adultos em pessoas com 15 ou mais anos é: 95,2% em Portugal, 90,3% no Brasil, 89,2% em São Tomé e Príncipe, 58,3% em Cabo Verde, 70,1% em Angola, 58,3% em Timor Leste, 56,1% em Moçambique e 54,2% na Guiné-Bissau (Malik, 2013, p. 173-179). A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Unesco, 1996) determina que “todas as comunidades linguísticas têm o direito de organizar e gerir os seus próprios recursos, com vista a assegurarem o uso da sua língua em todas as funções sociais”. Avaliando o trabalho em educação bilingue, pode-se dizer que há mais ganhos do que perdas. Estudos de Abdula (2013) por exemplo, mostram que existe uma necessidade urgente de atingir todas zonas rurais de Moçambique com o programa do ensino em LB moçambicanas. A elaboração e publicação de materiais didáticos pode exigir custos maiores, mas os ganhos podem ser maiores porque os alunos irão evoluir a sua aprendizagem e autoestima.

Pesquisas realizadas por Meneses (2013, p. 133-136) com professores de educação bilingue (línguas echuwabu/portuguesa) mostraram que os professores estavam

motivados porque seus alunos compreendiam facilmente os conteúdos e o único impasse era relativo à escrita. Os pais ajudavam os alunos na realização de tarefas escolares, fato que não acontece quando a educação é monolíngue, pois os pais não falam, nem escrevem em português. Essa interação é importante, pois os pais participam na educação dos seus filhos. Outro aspecto constatado nessa pesquisa é que os alunos veem a sua língua valorizada e ficam cientes da diversidade linguística em sala de aula, fato que não pode resultar em preconceito linguístico. É preciso lembrar que na educação monolíngue, os alunos que falam outra língua diferente daquela que é ensinada na escola sofrem todo tipo de repressão: física e verbal, fato que não compartilha no desenvolvimento emocional e físico dos alunos.

Enquanto na educação monolíngue o aluno interage poucas vezes, ou melhor, tem medo de errar quando expõe o seu pensamento e raciocínio, na educação bilingue não é assim. A sua interação com o professor e com os colegas não se limita as respostas simples (sim/não) e nem faz as repetições características do ensino moçambicano (cf. Timba, 1991). O Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) também elaborou várias pesquisas que comprovaram mais vantagens do ensino bilingue em Moçambique. O que falta provavelmente é incentivo governamental na liberação de verbas que irão custear a produção de manuais, dicionários e gramáticas. Os exemplos mais próximos de Moçambique que ilustram essa atitude positiva são a África do Sul, a Tanzânia, o Madagascar, o Zimbábue.

Respondendo a pergunta desta seção temos a afirmar que a educação bilingue ajuda em muito no desenvolvimento intelectual do aluno. Não é pelo fato de que a criança não sabe dizer: raiz, caule, folhas, flores e frutos em português que devemos reprová-lo e condená-lo a repetir o ano. Aliás, a criança já sabe nomear essas partes da planta na sua língua local e até conhece os tipos de raiz, de caule, de flores e de frutos na sua língua materna. E digamos mais, a criança sabe detalhes aprofundados sobre a planta como por exemplo, qual é a raiz que cura uma dor de cabeça, qual é a folha que faz sarar a ferida e por aí adiante. Ao negar a educação bilingue, estamos negando a identidade da criança e infelizmente estamos praticando o preconceito linguístico. Sobre o preconceito Bagno (2014) diz que

muitas e muitas pessoas abandonaram os estudos porque ficam traumatizadas ao entrar na escola e, logo em seus primeiros contatos com o mundo escolar, são alvo de discriminação, de deboche, de piada por causa de seu jeito de falar – discriminação praticada não só pelos colegas, mas também por muitas professoras e muitos professores (Bagno, 2014, p. 57).

⁵ Entendamos o erro com relação à norma-padrão estabelecida por uma comunidade linguística, num determinado espaço geográfico. Debates aprofundados sobre esta questão são discutidos com propriedade por Bagno (2009), Moura Neves (2009, 2010) e Mattos e Silva (2004).

Nesta afirmação de Bagno acrescentamos o preconceito praticado pela política e pelo planejamento linguístico que menospreza a língua que a criança traz de casa, a língua do seu povo, da sua etnia, de comunicação com os antepassados, das cerimônias tradicionais e assim por adiante. Essa ideia é compartilhada por Saguete (2012) e Abdula (2013).

Analisando 334 crianças do ensino primário, residentes nas zonas rurais de Govuro, Inhassoro e Mossuril, falantes de línguas cindau, citshwa, cisena e emakhuwa, Ngunga e Bavo (2011, p. 26) constataram que “as línguas moçambicanas são cada vez menos transmitidas de gerações mais velhas para as mais novas”. Muitas crianças entrevistadas explicaram que aprenderam cindau e cisena na rua, com amigos e não em casa, o que significa que o prestígio do português tende a crescer, reduzindo assim, o número de falantes das LB moçambicanas. Essas crianças, residentes em área urbana, tendem a praticar mais o português reduzindo assim, o número de falantes das línguas. É desta forma que as línguas no mundo tendem a desaparecer. Aliás, considera-se uma língua morta aquela de que não há pelo menos dois falantes.

Outro estudo que merece ser citado é de Ngunga *et al.* (2010) que traz uma pesquisa realizada na província de Gaza, no sul de Moçambique. Analisando a avaliação de educação bilíngue nesta província concluiu-se que:

- (a) em termos de leitura, em cada 100 alunos de ensino monolíngue que terminam o 1º ciclo em Lichanane, apenas 44% sabem ler, contra 78% dos alunos de ensino bilíngue;
- (b) as notas de Matemática dos alunos de educação bilíngue apresentam 80% em média dado que supera a educação monolíngue;
- (c) em mediados resultados de leitura e escrita dos alunos de ensino bilíngue é de 77%, enquanto o dos alunos de ensino monolíngue é de 56%, sendo a diferença percentual de 21% a favor do ensino bilíngue;
- (d) os alunos de educação bilíngue eram mais confiantes, mais participativos do que os alunos monolíngues.

Estes e outros resultados apresentados por Ngunga *et al.* (2010) mostram que a educação bilíngue é um passo significativo para a melhoria da qualidade de ensino. Ainda há muito que se fazer, desde a formação de professores, ato que ainda não se verifica com frequência em escolas e institutos de formação de professores. O princípio da educação bilíngue é o seguinte: “quando o aluno tiver adquirido habilidades cognitivas e linguísticas na língua materna, e quando tiver as habilidades básicas de comunicação na segunda língua, pode transferir todas habilidades cognitivas e linguísticas para língua segunda” (Ministério da Educação de Moçambique, s.d., p. 130).

Se a “língua também é história” (Simões, 2006, p. 63), então a proibição do uso das LB na escola é uma violação aos direitos linguísticos da criança ou do indivíduo. Se “a variação linguística não é uma deficiência da língua [...]” (Bortoni-Ricardo e Machado, 2013,

p. 52), então o Português de Moçambique não está errado, simplesmente é diferente daquele que é falado em Lisboa, o que significa que o aluno moçambicano não deve ser penalizado com repetições do ano. A influência das LB moçambicanas está presente na escola. Para Saguete,

- (i) apesar da política linguística de imposição da norma padrão europeia do português, adotada por Moçambique, a prática linguística real do País reaparece na produção textual dos universitários; e, (ii) o fato de as gramáticas usadas no ensino formal em Moçambique serem de natureza prescritiva, e terem o português europeu como parâmetro normativo, o letramento se caracteriza por uma prática de memorização da norma padrão, e por uma prática de distanciamento de qualquer marca sócio-histórica e linguística dos estudantes moçambicanos (Saguete, 2012, p. 124).

Sendo assim, o reconhecimento da variedade do português falado em Moçambique e a educação bilíngue nas regiões onde as LB ocorrem são importantes para trazer a autoestima que os alunos nunca tiveram desde o período colonial. As nossas constatações, debates e críticas não são pioneiras no mundo. Coulmas (2014, p. 96-104) levantou estas inquietações no contexto europeu e moçambicano. Coulmas mostrou que a UNESCO, no século XX, promoveu o letramento em língua materna, mas a resistência de algumas políticas de países aborta essa ideia que é na verdade muito positiva. Entendemos que a educação bilíngue para além de ser um instrumento de salvaguarda de uma língua minoritária, é também um instrumento de identidade e elevação de autoestima.

Considerações finais

Não temos como negar que o português é língua de união num país em que cada etnia fala a sua língua. A LP (mesmo sendo minoritária: apenas 10,8% a falam como língua materna e 48,7%, como segunda língua) não deve ser abandonada, pois é com ela que os moçambicanos e moçambicanas se comunicam entre si e com o mundo lusófono. Por outro lado, as LB dizem respeito a identidade, a cultura, ao ser membro integrado de uma comunidade étnico cultural. Isso precisa ser respeitado e as políticas sempre devem apoiar a existência e uso dessas línguas. Muitas línguas africanas tendem a desaparecer graças à planificação que não as valoriza nem dá seu devido espaço.

A educação bilíngue devolve a autoestima dos alunos e reduz o preconceito linguístico que ainda prevalece no seio da sociedade. A valorização das LB locais pela escola traria a tona o conhecimento tradicional que é adquirido na comunidade por meio das LB. Há muitos desafios a ser enfrentados, desde a publicação de dicionários, gramáticas e manuais que refletem a realidade sociolinguística dessas línguas locais. Há necessidade da oficialização das LB moçambicanas por forma a servir como meio de comunicação plena e sem restrições. Deputados menos escolarizados teriam a oportunidade de falar em plenárias das assembleias nacional, provincial e distrital.

O fraco domínio da língua oficial, o português, provoca problemas sociais graves no aparelho do estado (impossibilidade de tratamento, regulamentação de documentação diversa), nos tribunais (quem não fala português não consegue se defender das acusações, nem compreender as complexidades semânticas do português), nos meios de comunicação (a televisão pública só emite seus problemas em português. Quem não sabe, paciência!). Isso é humilhante, desrespeitoso, o fato de comprar um aparelho, pagar energia e impostos, mas sem usufruir de informação, de entretenimento, etc.

A formação de professores para as línguas é fundamental. Atualmente, as escolas e institutos de formação de professores não incluem as LB moçambicanas. Um grande passo precisa ser dado na formação, pois não basta ser falante nativo para ensinar uma língua. É preciso dominar as subtilidades da língua no que diz respeito a sua gramática, suas características fonético-fonológicas e lexicais. Aí entra uma outra questão: Qual é a variedade a ensinar na escola? A organização dos manuais escolares se basearia simplesmente nas línguas e não nas suas variantes. Há uma vantagem nesse aspecto. É que dezessete LB moçambicanas já têm a escrita padronizada. A padronização ocorreu no 3º seminário sobre a Padronização da ortografia de línguas moçambicanas (cf. Ngunga e Faquir, 2011).

Voltando aos debates sobre a variante, é importante dizer que não iríamos trabalhar com variantes. Já que avançamos bastante com a questão ortográfica, avançaríamos para a criação de dicionários, gramáticas e manuais escolares. Com relação à variedade moçambicana não esperemos que o professor ensine o padrão europeu. Neste trabalho discutimos que a escola não deve se preocupar em formar pessoas que falam como europeus, nem brasileiros, etc.; deve simplesmente ensinar a língua em seu contexto social. A sociolinguística mostra que não existe uma variedade superior a outra, mas sim uma LP que é falada de formas variadas em diferentes países onde ela ocorre.

O Programa de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO) divulgado pelo Ministério da Educação ainda está em fase experimental em muitas localidades e distritos do país (Lopes, 2001, 2004). Com isso a sua implementação definitiva e abrangente ainda não ocorreu em Moçambique. Os materiais ainda são exíguos e precisam ser de distribuição gratuita para que todas as crianças tenham a oportunidade. A primeira experiência ocorreu em 1990, tendo terminado em 1997. Segundo o Ministério da Educação de Moçambique (s.d., p. 128) a “experimentação decorreu em duas províncias, em Tete com cinyanja/português e em Gaza com xichangana/português, com quatro turmas em cada província, em escolas públicas do 1º grau”. Uma das grandes conquistas com relação às LB moçambicanas é a padronização da ortografia. Com a padronização, os linguistas poderão produzir dicionários respeitando a padronização bem como a escrita de todo tipo de literatura.

Referências

- ABDULA, R.A.M. 2013. O ensino das línguas nacionais como solução para o processo de alfabetização em Moçambique. *Revista de Letras Dom Alberto*, 1(3): 219-232.
- BAGNO, M. 2009. *Não é errado falar assim!* São Paulo, Parábola, 315 p.
- BAGNO, M. 2011. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipótese. In: X.C. LAGARES; M. BAGNO (orgs.), *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo, Parábola, p. 355-388.
- BAGNO, M. 2014. *Língua, linguagem, linguística: pondo os pontos nos ii*. São Paulo, Parábola, 134 p.
- BORTONI-RICARDO, S.M.; OLIVEIRA, T. 2013. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: S.M. BORTONI-RICARDO; V.R. MACHADO (orgs.), *Os doze trabalhos de Hércules do oral para o escrito*. São Paulo, Parábola, p. 45-62.
- CALVET, L. J. 2007. *As políticas linguísticas*. São Paulo, Parábola/IPOL, 166 p.
- COULMAS, F. 2014. *Escrita e sociedade*. São Paulo, Parábola, 206 p.
- DIAS, H. 2002. *Dicionário de moçambicanismos*. Maputo, Imprensa universitária, 250 p.
- FIORIN, J.L. 2013. A linguagem humana: do mito à ciência. In: J.L. FIORIN (org.), *Linguística? Que é isso?* São Paulo, Contexto, p. 13-46.
- GONÇALVES, P. 2001. Panorama geral do Português de Moçambique. In: *Revue Persée*, 79(79-3):977-990.
- GONÇALVES, P.; DINIZ, M.J. 2004. A Língua Portuguesa no ensino primário. In: P. GONÇALVES; M.J. DINIZ (orgs.), *Português no ensino primário: estratégias e exercícios*. Maputo, INDE, p. 1-14.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. 2009. *Recenseamento geral da população e habitação-2007*. Maputo, INE, s.p.
- LOPES, J.S.M. 2001. Escola e política linguística em Moçambique: a cidadania ameaçada. *Revista Teias*, 2(3):1-10.
- LOPES, J.S.M. 2004. *Cultura acústica e letramento em Moçambique: em buscar de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*. São Paulo, EDUC, 672 p.
- MALIK, K. 2013. *Relatório do desenvolvimento humano: a ascensão do sul, progresso humano num mundo diversificado*. New York, PNUD, 22 p.
- MATTOS E SILVA, R.V. 2004. *O português são dois... novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo, Parábola, 152 p.
- MENDES, I. 2010. *Da neologia ao dicionário: o caso do português de Moçambique*. Maputo, Texto editores, 315 p.
- MENESES, L.J.J.M. 2013. *O Ensino Bilingue em Moçambique: entre a casa e a escola*. Salvador, BA. Tese de Doutorado. Universidade da Bahia, 465 p.
- MILROY, J. 2011. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: X. LAGARES; M. BAGNO (orgs.), *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo, Parábola, p. 49-88.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE. 2003. Programa do ensino básico. Maputo, INDE. Disponível em: <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HM9MV6VD-HRPV67-Y0Z/Prefacio1-20.pdf>. Acesso em: 12/12/2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE. 2012. Plano estratégico da educação 2012-2016. Maputo. (Aprovado pelo Conselho de Ministros). Disponível em: www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=79&Itemid=48. Acesso em: 06/12/2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE. [s.d.]. Programa de educação bilingue para o 2º ciclo do ensino básico. Maputo, MINED. Disponível em: <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HM9MV6TW-RJ819F-XZ9/Bilingue123-150.pdf>. Acesso em: 12/02/2014.
- MOURA NEVES, M.H. de. 2009. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua Portuguesa*. São Paulo, Contexto, 151 p.
- MOURA NEVES, M.H. de. 2010. *Ensino de língua e vivências de linguagem: temas em confronto*. São Paulo, Contexto, 286 p.
- NEVILLE, A. 2004. The politics of language planning in post-apartheid South Africa. *Language problems & Language planning*, 28(2):113-130. Disponível em: <https://www0.sun.ac.za/taalsentrum/assets/files/Alexander%20Lang%20Planning%20in%20Post-Apartheid%20SA.pdf>. Acesso em: 12/06/2014.

- NGUNGA, A. 2012. Interferências de línguas moçambicanas em português falado em Moçambique. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane*, 1 (ed. Especial):7-20.
- NGUNGA, A.; BAVO, N.N. 2011. *Práticas linguísticas em Moçambique: avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Maputo, CEA/UEM, 73 p.
- NGUNGA, A.; FAQUIR, O.G. 2011. *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: relatório do 3º seminário*. Maputo, CEA/UEM, 349 p.
- NGUNGA, A.; NHONGO, N.; MOISES, L. 2010. *Educação bilingue na Província de Gaza: avaliação de um modelo de ensino*. Maputo, CEA/UEM, 124 p.
- NORTE, G.M. 2006. *Escolaridade em Moçambique: diferenciais regionais e determinantes 2003-2006*. Belo Horizonte, MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 120 p.
- PATEL, S.A.; CAVALCANTI, M.C. 2013. O caso do português em Moçambique: unidade nacional com base em educação bilingue e intercompreensão. In: L.P. MOITA LOPES (org.), *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo, Parábola, p. 274-296.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. 2004. Constituição da República. Maputo, 19 de novembro de 2004. Disponível em: <http://www.mozambique.mz/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 17/10/2012.
- SAGUATE, A.W. 2012. *Variação lexical e sintática na produção escrita formal do português em Moçambique*. São José do Rio Preto, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 131 p.
- SEKI, L. 2012. Discutindo dicionários bilingues: o caso Kamaiurá. In: C.M. FARGETTI (org.), *Abordagens sobre o léxico em línguas indígenas*. Campinas, Curt Nimuendajú. p. 13-36.
- SIMÕES, D. 2006. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo, Parábola, 119 p.
- TIMBA, E.A. 1991. *Educação bilingue em Moçambique. Que perspectivas?* Maputo, Moçambique. Monografia. Universidade Eduardo Mondlane, 111 p.
- TIMBANE, A.A. 2009. *A problemática do ensino da língua portuguesa na 1ª classe num contexto sociolinguístico urbano: o caso da cidade de Maputo*. Maputo, Moçambique. Dissertação de Mestrado. Universidade Eduardo Mondlane, 121 p.
- TIMBANE, A.A. 2013. *A variação e a mudança lexical da Língua Portuguesa em Moçambique*. Araraquara, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 318 p.
- UNESCO. 1996. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Disponível em: file:///C:/Users/TIMBANA/Desktop/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Bilingue/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 12/02/2014.
- VILELA, M. 1995. *Ensino da Língua Portuguesa: léxico, dicionário, gramática*. Coimbra, Almedina, 287 p.
- WORLD BANK. 2012. Mozambique - Country Partnership Strategy for the period FY2012 - FY2015. Washington, DC: World Bank. Report No. 66813-MZ. Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/03/14/000386194_20120314004707/Rendered/PDF/668130CASOP12400fficial0Use0Only090.pdf. Acesso em: 21/06/2013.

Submissão: 29/11/2014
Aceite: 08/03/2015

Alexandre António Timbane

Academia de Ciências Policiais de Moçambique (ACIPOL)

Estrada Nacional nº 1, km 01

Michafutene, Maputo, Moçambique