

Índice

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract.....	vi
Lista de abreviaturas	vii
Capítulo I.....	10
Nota Introdutória	11
1.1. Motivação e Contribuição	17
Capítulo II	23
2. Enquadramento teórico.....	24
2.1. A Situação Linguística atual de Moçambique	25
(i) Época Colonial (até 1975)	26
(ii) Época do Governo da Primeira República (1975-1992).....	27
(iii) Época do Governo da Segunda República (1992 aos tempos hodiernos)	28
2.2. A situação da LP em Moçambique: evidências de variação e mudança	31
Capítulo III.....	42
3. Metodologias de pesquisa.....	43
Capítulo IV	45
4. Estágio Pedagógico: contextualização.....	46
4.1. Caracterização das Turmas	54
4.2. Prática letiva: reflexão crítica	58
Capítulo V	66
5. Análise de dados	67
5.1. Análise de manuais didáticos	67
5.2. Generalizações preliminares.....	88

5.3. Os modelos de ensino de <i>PLS</i> e de <i>PLE</i> : <i>síntese sobre os aspetos de convergência e/ou de divergência</i>	95
5.4. A norma-padrão como ponto de convergência entre o ME de <i>PLS</i> e o do ME de <i>PLE</i> : uma razão para a heterogeneização das unidades didáticas	99
Capítulo VI	102
Notas Conclusivas e Recomendações.....	103
Referências Bibliográficas.....	110
Apêndices	115

Capítulo I

INTRODUÇÃO

Estrutura e Objetivos do Relatório de Estágio Pedagógico

Nota Introdutória

Desde 1975, ano de independência, e marco inicial seguro do ponto de vista de materialização efetiva deste desígnio, que Moçambique procura estabelecer bases políticas e socioeconómicas que permitam a sua construção e afirmação como nação unida e com identidade própria. Esta é uma pretensão que remota a longos anos marcados pela coerção dos povos autóctones e pela negação da sua existência ou identidade, através de modelos assimilacionistas virados completamente para a Europa.

A partir desse momento, houve um sistemático apelo à (re)construção e (re)valorização dos hábitos e costumes culturais, através do planeamento e materialização de diversas ações afins. Dessas ações, importa-nos destacar, neste estudo, a educativa (pedagógica) que, desde cedo, foi tida como crucial e, por isso, deu origem a uma massificação do ensino, tendencialmente, progressiva por todo o território nacional. E a língua portuguesa (LP), como se sabe, foi eleita língua oficial, de administração e de instrução pública, transferindo-se para o novo Sistema Nacional de Educação (SNE), ainda que de forma não assumida, todo o conjunto de vantagens a ela atribuídas, sobre as línguas bantu (LB), pelo regime anterior.

O regime colonial, ao implementar (a partir de 1929/30) a teoria do determinismo linguístico no ensino [cf. Dias (2002, pp. 115-122)], maximizou a desejada superioridade e prestígio da LP, rejeitou as transformações linguísticas ocorridas no passado (Séc. XVI, XVII e XVIII), e preteriu as LB no ensino oficial. Ou seja, forçou uma política educacional que desvalorizou por completo um dos maiores fatores do dinamismo linguístico (o contexto), lapso esse que viria a ser herdado e perpetuado pelo novo SNE. Consideramos ter sido nesta altura que se inscreveram na matriz educacional do país lacunas processuais e conceptuais cujos reflexos continuam, hoje, a deteriorar, e de forma profunda, as ações do setor de educação, o que tem levantado debates luzentes com apreciações geralmente adversas.

Não descuramos a provável existência de outras limitações na referida matriz educacional, porém, neste trabalho, e por seguimento aos objetivos previstos, detivemo-nos a estas duas, sendo uma de natureza *processual* e outra de carácter *conceptual*. Em nossa opinião, a proibição legislada, a partir de 1929/1930, conforme Dias (idem, p.114), do ensino das línguas locais moçambicanas (com a excepção do ensino da

religião)¹, atrasou o processo de evolução e consolidação das primeiras bases de uma eminente variante da LP – o Português de Moçambique (PM), e, por algumas razões meramente ideológico-políticas (in)explícitas dentro da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), após a independência em 1975, propiciou a indefinição conceptual da LP no país (e de todas as diretrizes educacionais), ao defini-la como língua segunda (LS) de todos os moçambicanos, sem prever os recursos didático-metodológicos e humanos afins, qualificados e suficientes, facto que teve (e continua a ter) reflexos negativos sobre o seu ensino.

É sobre estas constatações que se fundamentam as reflexões que se encerram ao longo deste Relatório de Estágio Pedagógico (REP), cujo tema é *O Português como Língua Segunda em Moçambique. Da indefinição conceptual à problemática da providência do modelo de ensino*, que não só constituirá o requisito máximo para a obtenção do nosso Grau Académico de Mestre em Português Língua Segunda/Estrangeira, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, como também procurará introduzir-nos no complexo e desafiador desígnio de investigação sobre o ensino da LP em (de) Moçambique.

Sem a intenção de reescrever o percurso histórico do país, interessa-nos mostrar também que a *nativização* ou *indigenização*, cunhando respetivamente as terminologias de Firmino (1998) e Lopes (1997) citados por Dias (2002, pp. 107-115), da língua portuguesa (LP) em Moçambique não é um processo recente, apesar de não ter atraído a atenção de estudiosos de épocas passadas, como acontece na atualidade. Essas transformações registadas na LP, cujos estudos analíticos se multiplicam nos dias que correm, vêm do longínquo século XVI resultantes dos contactos ou trocas comerciais entre os portugueses e os povos autóctones, geralmente intermediados pelos *afro-portugueses*². E é nossa compreensão que se tivessem sido, atempada e profundamente,

¹ Convém notar, conforme ressalta Lafon (2012, pp. 14-15), que as LB (ou africanas), no início, não foram proibidas ou mal vistas, tendo os missionários da Missão Protestante, em particular, se empenhado no seu estudo e da cultura local. O massivo interesse e apropriação destas, sobretudo na escrita, por parte dos nativos (chegando a usá-las nas suas produções literárias e jornalísticas), ameaçando a integridade do regime colonial, conduziram à limitação do seu uso nas escolas.

² Na nomenclatura de Newitt (1997: 36) cunhada por Dias (idem, p. 110), para designar os grupos de “desertores das feitorias do Litoral, os quais desempenhavam um papel importante na ligação entre os funcionários portugueses e as famílias africanas que se ocupavam de comércio na costa. Eles

assumidas e acompanhadas por estudos, pormenorizados e sistemáticos, teríamos hoje, sem reservas, uma variante de língua portuguesa moçambicana (PM) com bases estruturais minimamente consolidadas e difundidas, facto que reduziria o grau de divergências a que atualmente se assiste sobre a tentativa de sua padronização e planificação para o ensino.

Outrossim, se essas lacunas (*processual* e *conceptual*) tivessem sido evitadas pela metrópole, muito provavelmente, o Governo de transição (a FRELIMO) não chegasse a aplicar efetivamente o conceito de LS, à LP falada em Moçambique, nem talvez chegasse a desvalorizar o ensino das LB e os reflexos do seu contacto com a LP (vistos como contributo na formação do PM). Esta teria sido, em última análise, e na nossa opinião, a solução exequível não só para a indicação objetiva da língua portuguesa (a norma-padrão de referência) que se pretende ensinar no país, como também para a idealização e conceção acertadas do respetivo modelo de ensino (recursos didático-metodológicos, humanos, entre outros).

Grosso modo, como corolário de nossas experiências enquanto estudante (durante o quadriénio 2006/10, de licenciatura em Ensino de Português) e como docente de LP (durante o biénio 2009/11) e, tendo notado que os resultados advindos das reformas curriculares ocorridas nos últimos anos (sobretudo, a partir dos meados de 2000 até 2003) ainda estão longe de concretizar os objetivos gerais preconizados pelo Setor de Educação em Moçambique, definimos como **objetivo geral deste estudo a apresentação de uma proposta de mudança de paradigma de educação (uma ressignificação de linhas de pesquisa), que passa pela (re)definição de uma norma-padrão de referência (e uma língua) para toda a base e padrões de instrução**. Defendemos um novo modelo de ensino (ME), que implica a padronização do PM, vista como estratégia segura para a compreensão das reais particularidades desta variante, tidas habitualmente como indicadores do fracasso do ensino desta naquele contexto [cf. Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (2007: 6)], quando confrontada com a norma-padrão do português de Portugal (PP)³, pela qual se vê forçada a reger-se. Para

foram, também, o veículo principal de transmissão da língua e cultura portuguesa e foram eles, ainda, que, em meados do Século XX, tentaram derrubar o domínio português.”

³ Geralmente diz-se norma-padrão do português europeu (PE), mas neste trabalho e, por analogia aos três círculos concêntricos (*Interior*: Portugal e Brasil; *Exterior*: PALOP e *Expansão*: fora dos dois círculos anteriores, mas com referências normativas de Portugal e/ou do Brasil) que Kachru (1985) citado

reforçar e credibilizar o argumento acima, traçámos também objetivos específicos, que consistem na (i) exposição resumida da situação atual da LP em Moçambique; (ii) em situar a LP no conjunto das questões linguísticas que se colocam no país; (iii) na apresentação de uma reflexão crítica sobre a prática letiva (PL) no Estágio Pedagógico (EP) e (iv) na apresentação de uma proposta do perfil de materiais de ensino da LP em Moçambique.

Os dois primeiros objetivos específicos foram conseguidos através de um cruzamento sintético de reflexões sólidas de investigadores, com trabalhos de reconhecido mérito nesta área, as quais parecem apontar para a necessidade urgente de se (re)pensar o ME, sobretudo da LP, fundado numa visão de base sociolinguística real de Moçambique e não somente numa de base sociopolítica, como acontece atualmente. E em torno dos dois últimos objetivos, deixamos a nossa reflexão crítica sobre alguns descritores do nosso processo de estágio, apontando de forma particular a importância que o mesmo teve na nossa formação enquanto futuros professores de português LS/LE.

Fazemos, paralelamente, uma análise e descrição, numa perspetiva comparatista, de aspetos de convergência e/ou de divergência entre os modelos de ensino da LP em Moçambique (em que a mesma é tida como LS) e em Portugal (muito concretamente no quadro do seu ensino como LE, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde decorreu o nosso contacto com ela), explicitando as implicações que os mesmos têm sobre o sucesso e/ou insucesso do ensino/aprendizagem da língua-alvo, em cada um dos contextos. E, para concluir, apresentamos a proposta do perfil de materiais didáticos para o ensino da LP em Moçambique, inspirado num modelo de ensino que deverá ser fruto de uma política e planificação linguísticas contextualizadas.

Estruturalmente, este trabalho apresenta-se organizado em seis capítulos. No *Capítulo I*, encontra-se a *nota introdutória* deste trabalho, na qual fazemos a enunciação e o enquadramento do tema, incluindo a indicação do objetivo geral e dos objetivos específicos. Para além desta parte introdutória, apresentamos, também neste capítulo, a *motivação* e o *contributo* deste estudo. E de um modo geral, motivou-nos não só o facto

por Lopes (2002: 25) utiliza, recorreremos à designação Português de Portugal (PP). Partimos do entendimento comum de que a LP varia em cada contexto onde é falada e/ou ensinada, facto que se nota mesmo no contexto europeu, não sendo, a nosso ver, correto uniformizar essas ocorrências.

de estarmos expostos a uma metodologia de ensino da LP diferente da do nosso contexto de origem, como também o facto de termos constatado a existência, em Moçambique, de condições suficientes (sobretudo em termos de estudos) para prescrição normativo-didática da variante do PM.

E é este, basicamente, o contributo deste trabalho, que, para além de pretender fomentar a divulgação desses estudos endógenos sobre a génese e o ensino da LP, neste país, traz uma abordagem comparativa dos dois modelos de ensino da LP: enquanto *língua segunda* (PLS) e como *língua estrangeira* (PLE), a qual pode ser considerada ou maximizada no âmbito da idealização e fixação do modelo de ensino da LP ou na planificação de unidades didáticas. Encontram-se, igualmente neste capítulo, as sínteses dos conteúdos abordados nos restantes capítulos deste trabalho.

No *Capítulo II*, apresentamos o *enquadramento teórico* que é, basicamente, uma reflexão teórica na qual assenta a parte investigativa deste Relatório de Estágio Pedagógico, estando subdividido em dois grandes pontos, a saber, (i) *a situação linguística atual de Moçambique*, onde fazemos a descrição das fases históricas do processo da implantação da sistema educativo neste país, centrando a nossa atenção no ensino da LP e na sua relação com as LB, com o objetivo de compreender a génese da complexidade e indefinição linguísticas que caracterizam Moçambique na atualidade e (ii) *a situação da LP em Moçambique: evidências de variação e mudança*, cujo intento foi de referir o contributo, de certo modo determinante, das mutações políticas registadas no país, na construção e evolução da variante do PM, sobretudo, em termos lexicais, vincando a preponderância da necessidade de institucionalização do PM, com vista a permitir a incorporação dessas novas entradas lexicais.

No *Capítulo III*, expomos, descritivamente, a *metodologia de pesquisa* utilizada neste estudo, o *tipo e o modelo de pesquisa* aqui desenvolvidos e os *métodos de recolha de dados* aplicados. Esta é uma pesquisa orientada por uma metodologia do tipo qualitativo (investigação-ação), a qual se apoia, também, na observação (direta e participante) como método de recolha de dados. É, igualmente, fundada em dados bibliográficos, maioria e estrategicamente, coletados em obras de autores endógenos (moçambicanos), os quais são posteriormente cruzados com os de autores exógenos para generalizações finais.

No *Capítulo IV*, fazemos a *contextualização* das três unidades curriculares que, a nosso ver, são as estruturantes do processo formativo neste Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira (MPLE), nomeadamente, (i) Estágio Pedagógico, (ii) Prática Letiva e (iii) Seminário de Projeto, as quais nos permitiram o contacto direto e experimental com situações psicopedagógicas e didáticas, facto que nos conduziu para reflexões críticas sobre a nossa prática letiva, com base em descritores, tais como, (i) *idealização* e a *produção de materiais didáticos* e (ii) *a execução das unidades didáticas* (com enfoque nas estratégias metodológicas e no alcance dos conteúdos previstos). Essas análises críticas impeliram-nos à avaliação da nossa progressão formativa (alcance ou não dos nossos objetivos preliminares) e à definição de algumas propostas sobre as limitações do *tronco comum* do MPLE, face à natureza compositiva (maiormente, os reflexos propiciados pela dissemelhança linguístico-cultural e pela imprevisibilidade do nível do conhecimento prévio da LP) dos seus candidatos.

No *Capítulo V*, referente à *análise de dados*, fazemos a descrição reflexiva sobre os dados de *segunda categoria* (os manuais didáticos-objetos), através da qual não só apuramos os aspetos de aproximação e de afastamento entre os modelos de ensino da LP (PLS e PLE), como também aferimos as suas potencialidades e/ou limitações, no contexto de sua implementação. Em função dos dados de *primeira* e de *segunda categoria*, concluímos que os referidos manuais-objetos apresentam-se, graficamente, bem conseguidos e com conteúdos sugestivos para a formação do aluno, todavia, desfasados do contexto da sua aplicação, o que pode ser visto como a razão do desacerto entre a LP que se pretende ensinar e a que é falada em Moçambique, sobretudo, em contextos formais como a escola. Apontamos a *norma-padrão* como o sendo o grande aspeto de convergência entre estes dois modelos de ensino, facto que justifica a natureza heterogénea das nossas unidades didáticas (ver os apêndices), principalmente, no que toca aos conteúdos planeados.

E no *Capítulo VI*, das *Conclusões e Recomendações*, apresentamos as generalizações finais a que chegámos, após a exploração e desenvolvimento dos diversos subcapítulos deste estudo. Indicamos, inclusivamente, os pontos fortes e fracos deste trabalho, os quais nos poderão conduzir para investigações complementares a médio ou a longo prazo. No fim, consta a lista das referências bibliográficas, maioritariamente, endógenas (de Moçambique) sobre as quais se sedimentaram os

argumentos com os quais defendemos a tese deste trabalho: a necessidade de ressignificação das diretrizes ou enfoque educacionais (do paradigma e de todas as linhas de pesquisa afins), que deverá começar pela (re)definição do modelo de ensino, o qual deverá resultar da (re)utilização e/ou maximização dos inúmeros estudos em proliferação, nos últimos anos.

1.1. Motivação e Contribuição

A escolha do tema deste trabalho foi motivada, principalmente, por três fatores, nomeadamente, (i) a constatação de um processo formativo essencialmente virado para o ensino de português como língua estrangeira (PLE), transparecendo um contraste com a nomenclatura do curso a que nos propusemos, (ii) a existência de pesquisas com resultados, suficientemente, precisos para a prescrição e padronização do português falado em Moçambique, ultrapassando-se a atual indefinição linguística (e, conseqüentemente, do modelo de ensino do mesmo) que se verifica neste país e (iii) a verificação da complexidade dos desafios que se colocam a Moçambique face à conjuntura interna, regional e internacional, impulsionada pelo progressivo fenómeno da globalização, o qual, a nosso ver, requer uma organização interna (sobretudo, social, política, cultural e linguística), claramente definida e consolidada.

Concluimos, em licenciatura, o curso de Ensino de Português, onde tivemos a oportunidade de manter o contacto direto com a prática letiva (em particular da LP), através de atividades curriculares integradas na cadeira de Prática Pedagógica (virada para a formação psicopedagógica do futuro-professor), ministrada do 1º ao 3º, dos quatro anos de duração deste curso. A experiência advinda desse contacto, aliada à de estudante do curso de Ensino de Português, permitiu-nos inferir a complexidade do ensino da LP, num contexto plurilingue como Moçambique. Deduzimos logo que essa complexidade podia ser o resultado da natureza do modelo de ensino utilizado, daí que, para a conclusão do nosso curso, desenvolvemos um trabalho em que, *grosso modo*, defendíamos a adequação do modelo de ensino utilizado, como a base do sucesso dos conteúdos programáticos ministrados, particularmente, do texto literário.

Foi nesse contexto que, ao pretendermos continuar com os nossos estudos, no 2º Ciclo do ensino superior (segundo a terminologia portuguesa), escolhemos o curso de Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira (MPLE), em Portugal. O nosso objetivo último era desenvolver e consolidar, de forma particular, os nossos conhecimentos sobre o ensino da LP enquanto LS, conforme é no nosso país. Interessava-nos, inclusive, a análise comparativa dos modelos de ensino para a LP, enquanto LS e como LE, perspetivando propor, no fim, uma alternativa de modelo de ensino que fosse exequível para o contexto moçambicano. Entretanto, a experiência prática validou o nosso pensamento de que a terminologia de LS, que se atribui a LP dos PALOP, é aplicável somente no quadro político-ideológico destes países recém-independentes.

É daí que recorreremos à expressão *indefinição conceptual* no nosso tema, para mostrar as limitações e os reflexos dessa visão, sobretudo, no tocante à providência de recursos educacionais (mormente metodológicos) adequados. De forma clara e objetiva, como nos referimos acima, o MPLE (aliás, a sigla já o explicita) vocaciona-se exclusivamente para a preparação de professores de PLE, com apenas algumas abordagens teóricas sobre o português língua segunda (PLS). Retoma-se esta discussão, com profundidade, no capítulo II.

Quanto ao segundo fator, o presente trabalho é um exemplo elucidativo. O seu enquadramento teórico é quase, na totalidade, construído com base em obras de autores moçambicanos, o que reforça a ideia de que o país possui trabalhos teórico-práticos, exaustivos e atualizados, para nortear a definição de uma política e planificação linguísticas acertadas, que, por seu turno, poderiam inspirar a idealização de um ME da LP adequado a este contexto. Não iremos, aqui, entrar em descrições pormenorizadas sobre os indicadores morfológico-sintáticos e semântico-fonológicos de mudança da LP em Moçambique, descritos por esses estudos, apenas fazemos referência, a título ilustrativo, àquilo que Gonçalves (1998) designa por *mudanças paramétricas* – uma das evidências claras de variação e mudança linguística que se resume em influências estruturais mútuas, entre as LB e a LP de padrão português, gerando a tida variante africana (neste caso, moçambicana), essencialmente ‘bantúfona’, na terminologia de Eduardo Namburete (2006: 70) citado por Ponso (2011: 4), e não lusófona.

Essa variante corresponde a um *sistema linguístico* [reconhecidamente] *desviantes*, a que Nemser (1974: 55) citado por Gonçalves (op. cit.) dá o nome de *sistema aproximativo* e, em prol da verdade diga-se já, está consolidada na sociedade moçambicana. O seu dinamismo e evolução são assegurados, na terminologia de Gonçalves (idem: 7), pelo *continuum polilectal*, e o mesmo é diariamente utilizado como meio de comunicação entre várias pessoas de diferentes estratos sociais, com destaque para indivíduos com alto nível de proficiência na LP, na sua variante do PP. Portanto, acreditamos que só o reconhecimento dessas mudanças em curso, conjugado com a abertura efetiva do Setor de Educação para a promoção e a apropriação destes estudos, poderá permitir, segundo Cumbane (s/d: 15) não só “o conhecimento cada vez mais aprofundado das LB, como também poderá melhorar o conhecimento que se tem do Português europeu” [*Português de Portugal*, na terminologia adotada neste estudo], abrindo-se, desta forma, o caminho para a padronização do PM, incluindo a criação do respetivo modelo de ensino.

É com estas pesquisas que se pode estabelecer, na nossa opinião, os critérios de recenseamento das LB (as vivas), definindo-se posteriormente o modelo de seu ensino, enquanto línguas maternas, ou mesmo a aprovação da proposta de implementação de um *Modelo Bilingue Aditivo* [cf. Heugh (2012, pp. 53-7)]⁴, o qual é caracterizado por programas de imersão do aluno, com uma transição muito tardia para a LS. Neste contexto, as instituições do ensino superior e as associações científicas nacionais seriam, a nosso ver, os organismos responsáveis pela coordenação e dinamização desses processos, em parceria com o ministério de tutela. E para uma ação conjunta e participada neste desígnio, dever-se-á garantir a transferência e divulgação das pesquisas, sobretudo dos seus resultados, para as escolas e para todas as esferas sociais. O propósito central é massificar o conhecimento sobre esses dados, com vista a permitir uma rápida apropriação e consolidação das referências oficiais do português pretendido como norma em Moçambique.

Moçambique tem que se preparar para sair da *indefinição* em que se encontra atualmente, em quase todas as esferas da sua vida pública. Ou seja, deve, uma vez

⁴ Cf. HEUGH, Kathleen (2012); *Da Língua Materna ao Uso de uma Língua Internacional no processo de Ensino e Aprendizagem: As Limitações do Modelo de «Transição» no Sistema Escolar em África*, in: EDUCAÇÃO BILINGUE EM MOÇAMBIQUE: Reflectindo Criticamente sobre Políticas e Práticas, Maputo: Texto Editores, pp. 53-74.

alcançada a independência e paz, consolidar os seus esforços pela sua *descolonização*. Trata-se, concretamente, da necessidade urgente de afirmação completa da sua identidade própria através da criação de mecanismos estratégicos de gestão independente do território e do seu património. A *indefinição* de que se fala, neste caso, encontra justificação nas metamorfoses ideológico-políticas verificadas no país, desde a independência até aos nossos dias, sobretudo, no tocante ao tipo de governação e, consequentemente, ao tipo e aos propósitos da educação.

A *descolonização*, na expressão de Mia Couto⁵, seria, desse modo, “o conjunto das estratégias de ação abraçadas pelo governo para evitar a *indigenização* das práticas coloniais no sistema governativo atual”. É justamente este último aspeto que parece estar a falhar no país, transparecendo que, ainda segundo Mia Couto, “o discurso do orgulho nacionalista, reproduzido pelas elites, acabou por reproduzir também mecanismos de repreensão ao seu povo”. É como se a realidade colonial se prolongasse, mas como novos atores.

Apesar (i) dos Acordos Gerais de Paz (em 1992), de (ii) ser considerado o 2º país mais seguro de África (em 2010)⁶, da (iii) intensificação de projetos de prospeção e exploração de minerais (em 2012) e, consequentemente, da (iv) divulgação de dados aliciantes sobre o crescimento económico do país (em 2014), elementos que, a nosso ver, terão inevitáveis implicações sobre a plataforma linguística do país, ainda se insiste num ME rigorosamente monolingue, baseado na LP, na sua variante do PP, ignorando-se as alterações que nela se verificam, com certo grau de sistematicidade, resultantes da sua intensa convivência com as LB e, agora, com o inglês, o mandarim, PB, entre outras.

Aos elementos acima enumerados, acrescenta-se a *globalização* e a *lusofonia*, dois fenómenos atrativos, mas profundamente verticais e anuladores de referências, sobretudo para países emergentes e, linguisticamente, instáveis como Moçambique. O carácter vertical e anulador da *globalização* centra-se na sua tendência universalizadora

⁵ Numa Entrevista intitulada *Mia Couto e as cotas para negros no Brasil*, publicada na revista brasileira ÉPOCA, aos 18 de abril de 2014 e disponível em <http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.pt/>, acedido em 22 de abril de 2014.

⁶ Fonte: Índice de Paz Global (GPI, 2010) – um documento elaborado pelo centro de estudos *Instituto para a Economia e Paz*, a partir de dados compilados pela *Economist Intelligence Unit*, disponível em http://macua.blogs.com/moambique_para_todos/, acedido em 15 de abril de 2014. Dados complementares sobre os aspetos (iii) e (iv) podem ser encontrados, igualmente, em Google.

das nações, relegando ao completo esquecimento as singularidades político-económicas e linguístico-culturais das mesmas. A *lusofonia* também tem esse carácter e atua igualmente sobre as quatro ‘macro-dimensões’ de uma nação (política, economia, língua e cultura), singularizando-se apenas por [cf. Ponso (2011: 4)] fomentar assimetrias entre o estatuto das diferentes variedades nacionais da LP, “a respeito da qual não se dialoga, pouco se divulga e pouco se questiona”. Estimula aquilo que Firmino (2002) designa por coexistência assimétrica competitiva entre a LP e as línguas maternas (*as LB*).

Face ao exposto, acreditamos ser oportuno que Moçambique tome consciência da sua vulnerabilidade para uma *indefinição* ou instabilidade identitária (particularmente linguística), cada vez mais complexa e sistemática, e privilegie, desde já, trabalhos internos que apontem para a promoção e consolidação do conhecimento glocal (socialmente útil). E, neste momento, a identidade linguística parece ser a prioritária, por ser a que poderá assegurar uma convivência pacífica entre as línguas nacionais (e entre elas com o PM) e outras, que, pela permeabilidade criada pelas atuais condições do país, poderão aparecer, como já acontece com o mandarim, o inglês, o PB, o francês, entre outras.

Não temos a pretensão de defender nem a posição *abolicionista*, nem a *adaptacionista* sobre a LP [cf. Firmino (op. cit.) apud Ponso (2011: 4)], aliás, temos a plena consciência de que a variante do PM dificilmente poderá atingir uma identidade própria autêntica, ao ponto de se dissociar completamente da variante do PP. Mesmo a própria variante do PP ainda não se desfez completamente das entradas lexicais do *latim vulgar* (de que radica), das outras línguas românicas e de outras da região europeia com que interage frequentemente. Aliás, na atualidade, parece ser pela abertura a essas influências linguísticas que a variante do PP se moderniza, se desenvolve e se afirma.

É, justamente, esse estar e dinamismo linguísticos que propusemos para Moçambique, alicerçados, conforme sustenta Firmino (2002: 46), numa melhor convivência na diversidade (ou diversidade na complementaridade), apontando para a superação quer de posições universalistas e monoculturais, quer de visões essencialistas, que dificultam a construção de pontes de entendimento, para se transitar para orientações pluriculturais e plurilingues, as únicas favoráveis ao ensino de línguas em contexto similares. Ou seja, reconheça-se efetivamente a variante do PM, a qual terá

sempre como fonte da sua atualização, desenvolvimento e afirmação a variante do PP, as línguas locais e as outras línguas que, neste momento, disputam espaço no país.

Elucidados, pois, o ponto de partida e os objetivos para este relatório, passaremos, agora, a um breve enquadramento teórico que justifique e explique as opções posteriormente defendidas por nós na parte prática.

Capítulo II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O percurso histórico do processo de implantação do ensino, sobretudo, o da LP em Moçambique

2. Enquadramento teórico

Nesta parte do trabalho debruçamo-nos sobre dois aspetos interdependentes e incontornáveis para a compreensão e fundamentação do tema fulcral em estudo, nomeadamente, a (i) situação linguística atual do país e (ii) a situação da língua portuguesa (evidências de variação e mudança), na sua relação com as línguas autóctones, e sobre as primeiras bases que, em última análise, estão na génese da *indefinição conceptual* da LP, como LS. Dito por outras palavras, neste último aspeto, aferimos e explicitamos as razões sócio históricas e políticas que, a nosso ver, determinaram a designação da LP como LS dos moçambicanos no contexto pedagógico e, no fim, mostramos o impacto que essa designação teve sobre a política educacional do país (sobretudo da LP), com enfoque para o processo da definição do respetivo modelo de ensino (ME): providência de recursos didático-metodológicos e humanos.

No tocante ao ME, para além de tentarmos aferir o enquadramento e a eficiência, respetivamente, dos recursos didáticos e dos recursos metodológicos subjacentes, foi também nosso objetivo refletir sobre a relação que se pode traçar entre esses recursos e a prática linguística real, no contexto pedagógico-didático, mais concretamente no ensino da LP face à evolução contextualizada que nela se assinala na atualidade. Em paralelo, discutimos a proporcionalidade do nível de preparação (ou competência) dos recursos humanos (os professores da LP), com os imperativos atuais ligados ao ensino da LP. Para essa discussão levantam-se questões tais como (i) será que as instituições de formação de professores de LP (e os próprios formandos) estão a par das mudanças a que nela se assistem na atualidade? (ii) qual é, concretamente, a variante da LP que se ensina ao futuro professor desta? (iii) quem é o formador (a sua competência linguístico-comunicativa)?

O único entrave para a criação de consensos quanto às respostas necessárias a estas questões é, a nosso ver, a falta de vontade por parte do setor de tutela; *é a ausência de posição sobre o que deve ser a norma do português falado em Moçambique* (Gonçalves, 1983: 247). Se houvesse abertura e disponibilidade para estas questões, ser-lhes-ia fácil prever a improdutividade (ou limitações) de uma política formativa em LP, que priorize o ensino desta, na sua variante do PP, através de recursos humanos locais (professores que nunca estiveram suficientemente expostos a essa variante e nem sequer

a falam) formados localmente por formadores locais que, também, não falam a variante do PP, de referência em Portugal. O que se verifica, no fim, é que as dificuldades linguístico-comunicativas dos alunos são o recalque literal e progressivo das limitações dos seus professores, que acabam por se estabilizar e passam de geração em geração. A massificação da LP, que parece ser o macro-objetivo do setor de tutela, deve ser acompanhada, parafraseando Gonçalves (*op. cit.*, p. 248), por uma série de estratégias consolidadas de identificação e tratamento desses fenómenos linguístico-comunicativos, já massificados e com relativa estabilidade. Ainda de acordo com esta autora, esses fenómenos constituem a norma coletiva dos moçambicanos e são os mesmos que particularizam o português falado, atualmente, em Moçambique.

Para o suporte teórico destas reflexões e conclusões, partimos, numa primeira fase, do cruzamento de diversos estudos endógenos encetados por autores consagrados nesta área de investigação, sobretudo no referente à evolução da LP em Moçambique (sobretudo no ensino), nomeadamente, Armando Lopes (2002), Feliciano Chimbutane & Christopher Stroud (2012), Gregório Firmino (1998, 2002), Hildizina N. Dias (2002), Irene Mendes (2000), Perpétua Gonçalves (1983, 1999, 2010) e Severino Ngoenha e José Castiano (2011). E numa segunda fase, a de generalizações, fizemos o confronto dessas reflexões e conclusões dos autores moçambicanos com as de autores exógenos, também com trabalhos nesta área, o que nos permitiu tomar o nosso posicionamento final sobre o tema em discussão, neste trabalho.

2.1. A Situação Linguística atual de Moçambique

Uma radiografia precisa sobre a *situação linguística atual do país*, sobretudo no contexto educacional (conforme é a pretensão central deste trabalho), só pode ser possível, sob o nosso ponto de vista, através da compreensão, também precisa, do percurso histórico da instalação do processo educativo (maiormente do ensino da LP) no país, aqui resumido em três épocas cruciais, a saber, (i) a *época colonial* (até 1975), (ii) a *época do Governo da Primeira República* (1975-1992) e a (iii) *época do Governo da Segunda República* (1992 aos tempos hodiernos). A fundamentação das designações cunhadas para as duas últimas épocas, aqui referidas, pode ser encontrada na obra de Ngoenha & Castiano (2011).

Em termos de contextualização, sabe-se que a densidade linguística dos territórios africanos, e o respetivo multiculturalismo, são realidades que precedem longamente o fenómeno da colonização por que muitos deles se viram mergulhados durante séculos. Reza a história que o percurso da formação do território (e da sociedade) moçambicano, em particular, esteve primeiramente ligado às migrações (em busca de territórios permeáveis à agricultura e à pastorícia), às guerras tribais (pela conquista e domínio de territórios) e às trocas comerciais (intercomunitárias e com árabes e persas).

Foi nesses contactos que surgiu e se desenvolveu o atual vasto grupo de línguas (e dialetos) moçambicanas cujos dados quantitativos [cf. NELIMO (1989), INE (1991), Ngunga (1992), Firmino (1998), Gumende et al (1998), Lopes (1999) apud Dias (2002, pp. 107-108)] ainda continuam a não ser consensuais entre os linguistas locais. E mesmo sem referências registadas que o comprovem, aliás soube-se sempre que a expressão linguístico-cultural das *sociedades* tidas como *primitivas*, antes da ocupação colonial, foi sempre de base oral (e ágrafas), acreditamos terem havido profundas influências recíprocas entre elas, a avaliar pelos inúmeros dialetos existentes e pelo grau de inteligibilidade que alguns deles apresentam. Estima-se que nesse período, a situação linguística era extremamente difusa quanto era também a situação socioterritorial, características de um país quase inexistente ou em formação. Presentemente, a situação linguística de Moçambique prevalece complexa, e mais indefinida no contexto pedagógico-didático, como consequência dos antecedentes descritos nas épocas abaixo.

(i) Época Colonial (até 1975)

Com a expansão portuguesa (e consigo da LP) no último quartel do século XV (1498), não só mudou a dinâmica das trocas comerciais, como também se conferiu um novo perfil às interações sociolinguísticas cujos reflexos persistem, com expressa visibilidade no ensino da LP. A bibliografia-base deste estudo [cf. Lopes (2002)] impele-nos à conclusão de que, apesar do atual crescimento de estudos nesta área, nunca houve no país uma planificação e uma política linguísticas, de base sociolinguística e rigorosamente executadas, que orientassem a definição e aprovação dos curricula ou de modelos de ensino, outrora implementados (ou em implementação). Houve sempre uma

tendência enraizada (e cíclica) de politização do currículo e do ensino da LP (Op. cit., p. 142).

O regime colonial sempre se fechou quanto à relação de contacto entre a LP e as LB, recorrendo a uma ideologia impositiva que primava pela violência física e simbólica [ver Ngoenha & Castiano (2011: 92)], em casos de desvios à norma-padrão. Convencionou o *determinismo social* de Darwin, em *determinismo linguístico* [cf. Dias (2002: 116)], como já se disse acima, para consolidar o etnocentrismo europeu sobre as tidas *sociedades primitivas*, propiciando a criação de um espaço socioeducacional em que a LP (e todos os hábitos exógenos) se sobrepunha às LB (e a todos os hábitos endógenos). No contexto pedagógico, propriamente dito, houve a estigmatização das LB através da proibição legislada do seu ensino. E a política assimilacionista, a qual implicava o domínio da LP, funcionou como elemento catalisador da importância da própria LP e conduziu o país a uma situação linguística que Dias (Idem, p. 164) denomina por diglossia estável.

(ii) Época do Governo da Primeira República (1975-1992)

Após a independência do país, o Governo da Primeira República (GPR) optou pela oficialização da LP (como LS), cujo ensino era baseado num *modelo de imitação*, segundo a designação de Kachru (1984: 21) apud Gonçalves (2000: 8). Dito de outro modo, o GPR herdou e executou religiosamente o modelo de ensino do regime colonial, sem se interessar pela correção oportuna das lacunas ou excessos que o mesmo apresentava. O erro crucial cometido neste período, na compreensão de Firmino (2002: 305)⁷, consistiu no facto de o GPR ter oficializado a LP, sem nacionalizá-la e em ter nacionalizado as LB, sem nunca as oficializar. Com isso, a LP conservou as suas vantagens anteriores sobre as LB, acrescentando-se-lhe a de língua de unidade nacional. Aliás, desde logo [cf. Gonçalves (1983: 224)] a LP foi tida como a única apta para a

⁷ É fundamental compreender que o conceito atual de *língua nacional*, na perspetiva sociolinguística, aproxima-se ao conceito de *elevada diversidade linguística* [cf. LOPES (2002)], pelo que, na nossa opinião, teve, logo cedo, o duplo privilégio de ser oficializada e, progressivamente, nacionalizada enquanto as LB nunca foram efetivamente nacionalizadas e, muito menos, oficializadas. Paralelamente ao conceito de *elevada diversidade linguística*, pode se inferir que uma língua não é nacional só porque é indígena, mas sim, e principalmente, porque é falada por mais de 50% da população.

“transmissão do conhecimento científico” e as línguas moçambicanas tidas como as que compadeciam de atraso na terminologia técnico-científica. É precisamente por isso que, de acordo ainda com Firmino (ibid.), a atual política linguística não está em conformidade nem simbólica, nem instrumental, com a natureza da diversidade linguística que caracteriza o país.

A um dado momento, neste período, de acordo com Dias (2002: 138), o GPR, inspirado pelos ideais socialistas, recorreu a uma estratégia de inclusão, massificando e democratizando o ensino; expandiu o uso da LP para permitir a participação do povo na vida do país, valorizando paralelamente a *variedade nativizada* a nível oral, mantendo, a nível da escrita, a norma-padrão portuguesa. Denotou-se, nesta fase, uma pretensão de nacionalização da LP (tentativa de desestabilização da diglossia), em comunhão com os princípios fortemente defendidos pela *revolução socialista*. Entretanto, segundo ainda esta autora, as alterações curriculares introduzidas pelo SNE em 1983, as quais estabeleciam o ensino da LP, exclusivamente orientado pela norma do PP, ignoraram por completo as mudanças consolidadas nos anos pós-independência.

Ou seja, o corrente currículo de inspiração socialista, orientado para a formação do *homem-novo*, “assume uma postura tecnicista caracterizada por muita rigidez e prescrição no tocante ao cumprimento dos objetivos gerais, específicos e comportamentais, com recurso a metodologias uniformizadas, que ignoravam os diferentes domínios de língua que os alunos apresentavam” (idem, pp. 161-163). Este perfil dos acontecimentos colocou a escola como um dos fortes agentes de produção e diferenciação do trabalho e de classes sociais.

(iii) Época do Governo da Segunda República (1992 aos tempos hodiernos)

É marcada pela queda do regime monopartidário defendido pelo socialismo. E, com a instalação do multipartidarismo (consolidado com os acordos de Roma de 1992), segundo Dias (2002: 168),

o ideal da universalidade, inspirado pelos princípios do marxismo-leninismo, dá espaço ao ideal da singularidade. Isso significou, dentre vários aspectos, e catapultado pelas tendências da *globalização* [itálico nosso], a defesa da

propriedade privada e do comércio livre; a supremacia do sector económico sobre os demais e, no sector da educação particularmente, a política educativa passa a ser directamente controlada por organismos internacionais, como sejam o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

Houve, por parte do Governo da Segunda República (GSR), a defesa de uma política neoliberal a favor do setor privado (SP) que culminou com a desnacionalização da educação e outros setores estatais. O ensino privado passa a ser visto como o mais eficiente e qualificado, encurralando o SNE para uma crise de legitimidade. E para contrariar este rumo dos factos, o GSR lança (em 1996) uma proposta de introdução de uma nova Política Nacional de Educação, inserida no Plano Estratégico da Educação (1997), centrada na necessidade de renovação da escola e combate à exclusão (*op. cit.*, p. 171). Como se depreende, a exclusão social, num país que se pretende independente e democrático, ressaltava-se de forma determinante e a LP continua a ser, teoricamente, o fator de unidade nacional, ascensão social e progressão profissional.

Teoricamente, porque na prática a LP (ou o seu conhecimento e domínio) já não confere prestígio e nem poderes a ninguém e muito menos une os moçambicanos. Tudo assumiu uma perspectiva *mercadológica* ou *dolarcrática*, recorrendo às expressões, respetivamente, de Dias (2002) e de Ngoenha & Castiano (2011). Ou seja, o anterior poder baseado no saber linguístico é eclipsado pelo poder económico-financeiro, onde tudo pode ser vendido e comprado. Entretanto, a estabilidade política que caracterizou o país até meados de 2013 intensificou simultaneamente a mobilidade (e entrada) populacional dentro do país e os contactos interativos entre a LP e as LB (e com outras estrangeiras).

Ainda que, no contexto escolar, o ensino da LP se reja pela norma do PP, esta vê-se exposta a alterações e interações profundas e constantes, onde qualquer tipo de violência, por desvio à norma escolar, já não tem aplicação. Em face a isso, percebe-se que, nos últimos tempos, convivem informalmente duas tendências de nomenclatura e usos da LP, a saber, a *LP idealizada* e utilizada por referência a norma-padrão do PP (prestigiada e utópica) e a *LP configurada* pelo dinamismo e interação linguísticas (real e vulgar). E a inexistência, por parte do setor de tutela, de estratégias de acompanhamento regular dos contornos deste processo de convivência natural entre

estas línguas, faz com que o alcance da sua análise e retórica se limite ao que denomina *interferências linguísticas*.

Ora, a nosso ver, a expressão *interferência linguística* remete para um entendimento de que há um conflito linguístico em Moçambique, o que numa perspetiva sociolinguística não se verifica. Retomar-se-á esta reflexão nos próximos capítulos, mas quanto a nós, essa expressão devia ser substituída por *enriquecimento linguístico*, pois esta explicita uma situação de convivência pacífica e de complementaridade mútua entre as línguas envolvidas. Ademais, a substituição da expressão *interferência linguística* por *enriquecimento linguístico* significaria a reposição do espaço e posição naturais das LB no país, vistas sempre, na terminologia atual, como as que interferem sobre a LP, ainda que a precedam historicamente, no contexto da prática linguística moçambicana.

Em geral, e em função do descrito acima, depreende-se que tanto as políticas educacionais do governo colonial, quanto as dos governos ulteriores nunca se abriram objetiva e decisivamente para a compreensão e valorização da dinâmica linguística do país, sobretudo, para influências mútuas (e suas implicações) entre a LP e as LB, no contexto escolar. A prova disso é que, durante a vigência de ambas, nunca se praticou um ensino da LP inspirado, teórica e praticamente, por uma política e planificação linguísticas não uniformizadoras, mas que atendessem à diversidade linguístico-cultural do grupo-alvo. Por outras palavras, esses regimes nunca optaram por uma estratégia educacional que Erickson (1987) citado por Gonçalves (2000: 5), designa por *pedagogia culturalmente sensível*, a qual se funda em traços linguísticos que compõem o *continuum polilectal* da comunidade [em contexto como Moçambique, na perspetiva de Gonçalves (*op. cit.*, p. 7)], permitindo a transição gradual das variantes não-padrão dos alunos ao padrão linguístico-alvo prestigiado.

Em termos conclusivos, a *situação linguística atual do país* (entenda-se no contexto educativo), está complexa e indefinida, e assim prevalecerá enquanto [cf. Lopes (2002: 9)] o conjunto de atividades investigativas (sobre a preservação da identidade e o melhoramento da comunicação) que visa a mudança linguística no país - *planificação linguística* – e os respetivos corpos de ideias, leis, regulamentos, regras e práticas que visam materializar essa mudança linguística – *política linguística*, não

constituírem prioridade e não forem postas efetivamente em prática pelas autoridades competentes; enquanto o *purismo linguístico* não der espaço ao *realismo linguístico*. Entretanto, é fundamental e urgente um ensino contextualizado da LP em Moçambique.

2.2. A situação da LP em Moçambique: evidências de variação e mudança

No ponto anterior, deste capítulo, procuramos fazer a descrição das fases de implantação do processo educativo, centrando a nossa atenção no ensino da LP e na sua relação com as LB. O objetivo foi de compreender a génese da complexidade e indefinição linguísticas que caracterizam Moçambique, na atualidade. Defendemos a tese de que a indefinição linguística no campo educacional, neste país, é basicamente resultado de um desfoque ideológico-político, com *nuances* da era colonial, face à inevitável situação de contacto entre a LP e as LB quer no contexto escolar, quer noutras circunstâncias da vida social.

Esse contacto natural, entre a LP e as LB, requer aceitação e abertura, por parte do setor de tutela, para a criação das respetivas estratégias de diagnóstico, de estudo-analítico e de sistematização, que sejam flexíveis. Aliás, e como temos vindo a ressaltar neste estudo, desde os anos 80 e 90 do século XX, sobretudo, no primeiro quartel do século XXI, verifica-se uma proliferação de estudos completos, em termos de dados teóricos e práticos, desenvolvidos por especialistas ligados às grandes instituições académicas do país, que, se ponderados e maximizados, podiam constituir, sem dúvida, o alicerce das primeiras bases da formalização ou institucionalização do Português de Moçambique. Esta nossa opinião assenta na afirmação de Gonçalves (2004, p. 236), segundo a qual o poder político deve se pronunciar sobre a aceitabilidade e legitimidade das diversas mudanças em curso, como também estabelecer a forma como estas deverão ser tomadas em consideração no ensino formal, que é responsável pela transmissão e reprodução da norma oficial. Ainda de acordo com esta autora, quanto à variedade do PM, por ser a mais estudada (se comparada com as outras dos PALOP), é possível ter uma visão objetiva dos fatores que têm um papel relevante na sua formação, assim como das propriedades gramaticais que a distinguem do modelo europeu [*português*] (idem, p. 226).

Entretanto, o nosso propósito central, nesta parte do trabalho, é fazermos referência ao contributo, de certo modo determinante, das mutações políticas registadas no país (desde o advento da divisão e partilha de África aos nossos dias), na construção e evolução da variante do PM, sobretudo, em termos lexicais. Interessa-nos, basicamente, vincar a preponderância da necessidade de institucionalização do PM, com vista a permitir a incorporação de novas entradas lexicais que, por força da condição político-educativa atual, caem, depressa, em desuso ou no esquecimento, sem terem sido, profundamente, compreendidas, nem oficialmente aproveitadas. Em síntese, acreditamos que a ponderação efetiva dessas novas unidades lexicais e de outros elementos de natureza fonética, sintática e morfológica, no âmbito da planificação curricular, seria um dos mecanismos estratégicos e eficientes para o depósito e perpetuação dos mesmos, enquanto caracterizadores, primeiro, das diferentes fases político-sociais que marcaram a história do país e, segundo, da própria variante do PM.

Mendes (2000, pp. 36-37)⁸ afirma que, de 1974/75, registou-se a proliferação de unidades lexicais próprias da política revolucionária que caracterizava o país; de 1985/86, com a intensidade da guerra civil, o GPR abriu-se para novas tendências políticas e, por conseguinte, a seleção do léxico foi adequada a essas novas tendências políticas, propiciando a decadência das unidades anteriores, de conotação revolucionária. E a partir dos anos 90, em que se fala de democracia, o GSR adotou um outro tipo de discurso que implicou a criação de outras formas lexicais próprias do discurso pretendido. Segundo ainda esta autora, essas novas entradas lexicais, embora pertencendo ao domínio político, acabaram por fazer parte da língua corrente no território nacional.

Face ao exposto acima, entendemos que (i) as fases da Conferência de Berlim (1884/85), (ii) da Independência do País (1975) e (iii) dos Acordos Gerais de Paz (1992) são incontornáveis para a compreensão do impacto dessas mutações políticas na génese e evolução da variante do PM. De acordo com Brito (2013: 71), “ao contrário do que fizeram outros colonizadores europeus, nunca houve, por parte de Portugal, uma relação

⁸ Aponta, a título ilustrativo, expressões como *engajar*, *vanguarda*, *comité* e *camarada* como típicas da fase da revolução, expressões como *pluripartidarismo* e *acordos de paz*, sendo algumas das que marcaram os novos usos linguísticos do GPR e expressões como *democracia* e *partidos de oposição*, como as que integram o novo repertório discursivo-verbal do GSR.

entre a expansão marítima e a expansão linguístico-cultural”. Só, tardiamente, pressionadas pelo advento da Conferência de Berlim (1884/85), cujos pressupostos defendiam a necessidade de ocupação efetiva das colónias, as autoridades portuguesas reviraram a sua postura colonial, empreendendo ações concorrentes para a imposição do seu domínio e exploração das potencialidades de Moçambique.

A operacionalização dessas ações implicou a *reorganização administrativa e laboral*⁹. E dado o crescimento do setor capitalista de *Lourenço Marques*¹⁰, ameaçado pela exiguidade da população portuguesa, o estado colonial recorreu ao treinamento da população local, para garantir o funcionamento das suas instituições burocráticas e comerciais. Foi por esta via que a LP¹¹ começa a fazer parte dos usos linguísticos da comunidade moçambicana. Ainda que a mesma fosse dominada por um número insignificante de falantes locais, foi imposta [cf. Firmino (2002: 6)] como *condição fundamental para a aquisição do estatuto de não indígena ou assimilado*, assim como para a mobilidade ou ascensão social.

É nesta fase inicial, com a *associação do português ao prestígio e a ascensão social* (idem, p. 8), que se estabelecem as primeiras bases do discurso separatista do povo moçambicano assentado na diferenciação entre os *assimilados* (instruídos, próximos do patrão e com condições mínimas de sobrevivência) e os *indígenas* (na sua aceção pejorativa, analfabetos, distantes do patrão e pobres), o qual se manteve, infelizmente, mesmo depois da independência, com o surgimento de pequenas burguesias locais e, consigo, a consolidação e perpetuação do elitismo.

Segundo Liphola (1988: 35) citado por Brito (2013: 110), “não foi a divisão linguística (ou a diversidade etnolinguística de Moçambique) que liderava os conflitos que marcaram o período de transição (do pós-independência), mas sim a existência de um grupo social que tinha a vocação de substituir a anterior classe dominante”. Ou seja, a oficialização da LP não foi só um ato que visou, essencialmente, unir os moçambicanos e garantir a sua fácil mobilidade regional e internacional, conforme se

⁹ Que permitisse a contratação de uma mão de obra barata com vista a reforçar o processo de instalação da máquina burocrática que apoiasse o Estado Colonial a concretizar as suas atividades, sobretudo, económicas agora alavancadas pelos contactos com outros países como a África do Sul [cf. Newitt, 1995; Penvenne (1995: 3)] citados por Firmino (2002: 5).

¹⁰ Atualmente Maputo, instituído capital da colónia em 1902 graças ao reforço de laços com a vizinha África do Sul, segundo Newitt (1995: 382) apud Firmino (2002: 5).

¹¹ Mais adiante recorrer-se-á a esta sigla.

apregoa na atualidade, como também teve, implicitamente, a pretensão de *matar a tribo e criar a nação*, recorrendo à expressão de Dias (2002: 154).

Essa tendência camuflada de dissolução da tribo (e das respectivas línguas), e criação da nação, sobretudo por parte do GPR, é, como já nos referimos acima, objetivamente, o ‘*copy-paste*’ da ideologia do governo colonial. O único aspeto que diferencia ambos os sistemas tem que ver com o facto de o regime colonial ter sido explícito quanto ao seu intento de excluir (ou mesmo extinguir) as LB no ensino, enquanto o GPR nunca foi preciso entre a valorização e integração ou não das LB, no SNE. Outrossim, o GPR não assegurou, efetivamente, a pretendida massificação e democratização do ensino da LP a todos os moçambicanos, o que propiciou, posteriormente, o surgimento de analfabetos funcionais ou *pós-alfabetizados* [cf. Lopes (1991)], aqueles que por limitações, sobretudo de ordem económico-financeiro, não puderam dar seguimento aos seus estudos, chegando até a perder o contacto com a LP e, consequentemente, a prática da mesma.

Grosso modo, nesta fase, as evidências e mudanças da LP são dadas pelo surgimento de um registo típico dos indígenas (o já referido *pretoquês*), impulsionado, grandemente, de acordo com Dias (op. cit., p. 134) pelas diversas formas de resistência na aprendizagem da LS, por parte destes. Essa nova forma comunicativo-discursiva nunca tinha sido estudada, pelo contrário foi sendo, progressiva e duramente, combatida e estigmatizada pelo sistema. Entretanto, e conforme dissemos anteriormente, entre a tentativa de resistência contra a aculturação e a limitação ao acesso à condição social privilegiada, o *pretoquês* foi ganhando mais praticantes e acabou por se estabilizar, sendo agora o protótipo da nova norma que se pretende institucionalizar para os moçambicanos.

A segunda fase coincide com a independência de Moçambique, em 1975. E, como é de domínio comum, a diversidade etnolinguístico e cultural do país foi dada como o principal fator que conduziu a indicação da LP como oficial e de unidade nacional. Foi tomada a neutralidade deste *trofeu de guerra*¹² como critério relevante

¹² Luandino declarou que a língua portuguesa era um ‘troféu de guerra’, pelo qual milhares de angolanos morreram durante a guerra de libertação” (Hamilton, 1999: 17).

para sua *eleição*¹³, servindo como veículo e meio para a concretização dos projetos do GPR e como suporte de combate ao surgimento de mentalidades tribalistas. Liga-se também a esta escolha, para além do simbolismo de unidade, progresso e consciência nacionais, o facto de o GPR “ser liderado por uma elite escolarizada em português sem, portanto, nenhuma preparação para a condução de atividades oficiais em línguas locais” (Firmino, 2002: 8).

Com a posterior política de expansão da educação e de campanhas de alfabetização, ambos em LP, alargou-se consideravelmente o número de falantes desta língua. Apesar da redução do índice de sua conotação, como *elemento intruso e exógeno para a realidade moçambicana*, citando ainda as palavras de Firmino (*idem*: 9), a LP continuou a propiciar um ambiente sociopolítico e económico onde as diferenças ou estratificações eram notáveis, sobretudo, numa perspetiva comparatista entre as zonas urbanas e suburbanas (ou mesmo campo). Aliás, em resultado da sua expansão e apropriação pelos povos autóctones, parafraseando o autor supracitado (*idem*: 11), nasceram-lhe novas funções discursivas, com destaque para a arena política, onde o nível de manipulação linguística era alto, sendo imprescindível o recurso a tradutores ou intérpretes para o acesso à mensagem ou informação, por parte da *população menos instruída ou sem instrução*¹⁴ – daí o constante questionamento sobre o seu estatuto de símbolo de unidade nacional, politicamente atribuído logo após a independência do país.

A terceira fase do PILP em Moçambique é a atual que coincide, também, com a pós-modernidade ou contemporaneidade e, para este estudo, toma-se como marco referencial do seu início o advento dos Acordos Gerais da Paz em Moçambique, assinados em 04 de outubro de 1992. Compreendemo-la, basicamente, como aquela fase em que o uso deste instrumento de comunicação ocorre de forma imbricada e proporcional ao desenvolvimento atual do país, denotando características gramaticais e retóricas típicas deste contexto. Reforçando esta nossa opinião, em linhas substancialmente comparatista entre as fases de implantação e evolução da LP em

¹³ “Esta decisão politicamente estratégica assinalou a primeira apropriação do português e a consequente expurgação das suas conotações coloniais, pois esta língua, que era antes visto pelos moçambicanos como língua colonial, estava agora a servir propósitos anticoloniais.” (*op. cit.*, p. 9)

¹⁴ Vide Firmino (2002: 11): apresenta resultados do Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH) de 1997, segundo os quais somente 39,0% do universo populacional moçambicano declarou saber falar o português.

Moçambique, parece-nos ter havido, no início, uma considerável desarmonia entre a necessidade de uso (ou expansão) da LP e a realidade concreta do país (socioeconómica e linguística), que se foi ajustando gradualmente com o tempo.

Por outras palavras, (i) o povo moçambicano deu tréguas à resistência contra o sentimento de aculturação linguística, ou seja, libertou a LP, quase que completamente, dos estereótipos a que a submetera durante o regime colonial e nos primeiros anos de independência, onde se questionava sobretudo a sua oficialização e aprendizagem, atribuindo-lhe atualmente uma função coesa entre as pretensões socio político-económicas e as linguísticas; (ii) os neologismos e os estrangeirismos integram este universo linguístico (a LP) sem conotações ou censura (outrora tidos como *pretoguês*), ainda que sem formalização.

Portanto, mais do que se falar de apropriação, (iii) temos neste momento um processo de *nativização* da LP, uma ocorrência que se explica pela existência de uma percentagem considerável de nativos falantes da LP como sua língua materna ou L1 e/ou (iv) pela visível consciência assumida, entre os moçambicanos, sobre a necessidade de aperfeiçoamento autónomo deste meio de comunicação, dado como veículo de conhecimentos e garante de mobilidade social, académica e profissional. Em suma, o uso da LP massifica-se em todo o território moçambicano e, em resultado do seu permanente contacto com as línguas nacionais, apresenta-se com uma nova postura morfossintática e fonético-fonológica típicas, invocando novas realidades sociais deste país.

De um modo geral, os autores recenseados, para este estudo, assumem uma posição convergente quanto à evolução da LP no contexto moçambicano, tanto mais é que apresentam, nos seus trabalhos, descrições precisas e aprofundadas sobre esses mesmos indicadores de variação e mudança da mesma [*mudanças simbólica e linguística*, (cf. Firmino; 2002: 12-13)]. Deste modo, e face a essa evolução [*nativização*, (cf. Idem)] caracterizada pela entrada, apropriação e consolidação de novas realidades linguísticas típicas, com reflexos visíveis nos campos morfossintáticos e fonético-fonológico, parece-nos não haver espaço para se duvidar do afastamento entre a prática linguística de atividade da população estudantil com a pretensão dos conteúdos linguísticos previstos e veiculados nos manuais didáticos escolares.

Aliás, ter-se-á em consciência o facto de a produção de todo o suporte bibliográfico da LP, incluindo o seu ensino em Moçambique, (i) ser regido pela norma do português de Portugal (PP); (ii) pensar-se-á também na “desvantagem” de esse mesmo ensino da LP, regido por normas do PP, ser materializado, absolutamente, por professores não-falantes nativos da língua-meta; (iii) analisar-se-á, como dissemos acima, a questão da heterogeneidade linguística do país para aferir os respetivos reflexos sobre a LP, entre outras evidências.

Por outras palavras, é impensável que, num país multilingue como Moçambique, uma língua estrangeira (qualquer que seja) possa conviver intensamente com as línguas autóctones e mantenha intactas as suas estruturas morfossintáticas e fonético-fonológicas. Esta tese encontra a sua maior evidência no facto de as ditas *interferências* (compreendidas como *enriquecimento*, neste estudo) resultantes desses contactos serem notáveis mesmo entre as línguas autóctones, propiciando um ambiente de troca, partilha (ou até perda) de alguns vocábulos entre elas. Este fator contribui para a constante configuração de contextos caracterizados por variações dialetais diversificadas, mas com um grau de inteligibilidade muito elevado. Assim, também a LP não consegue resistir a essa intensa e sistemática convivência, se bem que lhe tenha sido atribuído, desde o período colonial, um *estatuto privilegiado*¹⁵ o qual prevalece até aos nossos dias, ainda que de forma mais natural, dado um certo grau de indiferença (ou *acomodação*), por parte dos seus utentes.

As provas sobre os reflexos da intensa e sistemática convivência entre a LP e as LB, vistas como principais fatores de variação e mudança da LP, são explicitamente descritas pelos autores aqui mobilizados, conforme nos referimos acima. E por serem, a nosso ver, exaustivas e verídicas, sobretudo, na descrição e exemplificação das ditas *interferências* nos campos morfossintáticos e fonético-fonológico, e pela conveniência dos nossos objetivos, não trouxemos, neste estudo, exemplos de estruturas frásicas analisadas, mas sim dedicamos a nossa atenção àquele fenómeno que Firmino (2002) o

¹⁵ Considere-se o facto de a LP ser vista, na era colonial, como um elemento diferenciador social entre o colono (civilizado) e o colonizado (não-civilizado, assimilado e não-assimilado); a LP foi “símbolo de poder estabelecido após a independência (...), enfim a única língua do ensino oficial e da alfabetização: na escola proíbem-se os alunos de falar as suas línguas maternas e as línguas bantu mesmo durante os recreios.” [cf. Gonçalves (1996) *apud* Santana (2010: 58)].

denomina *reconstrução do português*, ou seja, as dimensões sócio-simbólica e linguística que, segundo ele, são características do processo de nativização.

Note-se que, nos últimos anos, a consciência sobre a relevância da literacia na LP cresce e se consolida no seio dos moçambicanos de forma natural e a necessidade de seu uso, entre eles, é proporcional não só aos objetivos que os mesmos perseguem no seu dia a dia: integração e mobilidade social, académica e profissional (tanto a nível nacional quanto regional e internacional), como também ao sentimento de posse (ou de dono) da LP. Paralelamente a isso, o simbolismo da LP como instrumento de unidade e progresso nacionais, antes visto com desdém como elemento de diferenciação social, também se enraíza na consciência do povo desta nação-estado, como atesta a seguinte declaração de um residente de Maputo, oriundo da nortenha província do Niassa, [cf. Firmino (Idem, 13p.)]:

[...] Todos os dias, qualquer que seja, quando chega à paragem dos machimbombos, pergunta-me se sou o último na bicha. Mas esta pergunta é feita na língua local. Como não oiço, limito-me a responder em macua ou em ajaua que é a língua que conheço. Então a pessoa fica logo um pouco aborrecida comigo. Então logo começa a discussão, dizendo ele que não podia responder em macua ou em ajaua. Pergunto eu em que dialecto posso responder? Ronga, changane, xitsua? Se eu não conheço! Peço aos naturais quando não conhecem a pessoa é bom falarem com ela em língua oficial porque o ser da mesma raça não significa nada. Somos de vários dialectos [in Revista Tempo n.º 555, 31 de maio de 1981, p. 50, o itálico é nosso].

Depreende-se, por um lado, que a noção do simbolismo acompanha a evolução da LP em todas as suas fases históricas, acima descritas, pelo que atualmente se apresenta como um elemento de luta contra as barreiras comunicacionais geradas pelas diferenças ou mentalidades tribais e desempenha, inclusive, o papel de catalisador do sentimento de pertença a uma nação indivisível, onde fluirão as virtudes de respeito e consideração das diferenças sociais, em todas as vertentes. Por outro, a estabilidade política e social, que Moçambique experimenta, massifica e credibiliza a imigração e o contacto constante entre indivíduos de proveniências diferentes.

De forma natural, nesses contatos, geralmente dinâmicos, as bagagens culturais se manifestam, com evidência, no ato da comunicação – resultando construções com marcas linguísticas típicas que, gradualmente, se generalizam, se consolidam e se difundem por todos os espaços públicos, acabando por serem transferidas para o contexto escolar. Estamos diante de um processo que se pode denominar *moçambicanização do português* no qual esta língua adquire e assume *novas funções*

sociais e desenvolve características estruturais e retóricas típicas (idem). E como dizíamos acima, este fenómeno já tem reflexos no sistema de ensino, pois a população estudantil também integra esta sociedade onde as referidas mudanças linguísticas decorrem.

O ímpeto com que essas metamorfoses linguísticas acontecem remete-nos ao pensamento de que a ‘obsessão’ pela norma-padrão do PP de que o SNE não se quer ‘desgrudar’, fomentando vivamente o purismo linguístico em detrimento do realismo linguístico, continuará a permear um *sentimento de repulsa inocente e silencioso*¹⁶ pela LP, cujo resultado concreto é, dentre vários, a dificuldade para a identificação precisa da variante desta (PP ou PM?), que seja de domínio dos estudantes de diversos níveis de ensino ativos em Moçambique. Em nossa perspetiva, os materiais didáticos escolares, enquanto artefatos incorporados na execução dos desígnios educacionais, contribuem para estabelecer algumas das condições em que o processo de ensino-aprendizagem (PEA) se realiza e, neste sentido, eles têm uma grande importância e podem cumprir funções específicas, dependendo da sua natureza composicional, isto é, do seu alcance conteudístico relativamente às necessidades concretas do contexto em que eles são utilizados.

As constantes reformas e diversificação destes, assistidas nos últimos anos em Moçambique, já nos provaram que, por si sós, não significam garantia da qualidade de ensino, pelo que esta continua muito aquém do desejado¹⁷. Na nossa ótica, a configuração da qualidade de ensino dependerá da conjugação, dentre vários aspetos, do processo de produção de materiais didáticos escolares (programas com conteúdos formativos sugestivos e adequados ao contexto), a partir de resultados advindos de pesquisas que deverão ser exaustivas sobre os avanços que se registam no país, sobretudo, para os avanços linguísticos reais em todas as esferas sociais. Este processo

¹⁶ Pretendemos transparecer a ideia de que os estudantes continuarão a aprender a LP, na norma PE, porém conscientes da extrema dificuldade que têm em aplicá-la, de forma pura, face às transformações linguísticas originadas pelo contacto desta com as suas línguas autóctones. Aliás, nem os próprios professores falam a LP, na sua variante do PP.

¹⁷ Cf. a Entrevista a Perpétua Gonçalves: “(...) *na educação, um mau professor não mata ninguém como um médico mal formado mataria um doente. Mas que um mau professor mata o país a médio e longo prazos, disso não há dúvidas. As pessoas preocupam-se mais em abrir estabelecimentos de ensino descurando a formação do capital humano, o qual é indispensável para o desenvolvimento do país*”, disponível em: <http://ventosdalousofonia.wordpress.com/category/defesa-da-lingua-portuguesa>, acedido em 27 de outubro de 2012.

requer, sobretudo, a abertura estratégica do setor de tutela para a inclusão do pessoal docente, (re)qualificado e reconhecido, que possa assessorar os procedimentos de planificação, análise e aprovação de projetos de fixação do ME, o qual deverá relatar as especificidades (e necessidades) concretas do contexto pedagógico-didático no qual atua como principais atores.

A história do ensino da LP [cf. Marcuschi (2002: 10)], na era colonial, revela-nos que em 1759, após a reforma de Marquês de Pombal, introduziu-se no Brasil-colónia (nessa época, sem dúvida, a mais importante colónia portuguesa), a título de exemplo, e em substituição do regime de alfabetização, o ensino da LP baseado em modelos greco-latinos virados para a imitação de obras de escritores consagrados, neste caso europeus. E este sistema de ensino *condutista*¹⁸ foi implementado em quase todas as colónias portuguesas, conferindo à LP a simbologia de *património* e *pátria* de um povo, incluindo a visão do mundo que o animava. Esta conceção leva-nos à conclusão de que este instrumento de comunicação constituía a sua identidade e, por conseguinte, o depositário da sua cultura. Apesar de ter sido da forma que foi, esta visão é largamente positiva e incontestável se se tomar a língua como um fenómeno social – como um facto ou produto social¹⁹.

Deste modo, podemos afirmar que em Moçambique a LP reclama a legitimação de uma nova fase (talvez definitiva): a de sua nativização pois, o seu simbolismo de *língua de unidade nacional*, assumido após a independência, permitiu que esta fosse apropriada pelos moçambicanos, configurando-se paulatinamente como produto local. Ou seja, o português atualmente falado em Moçambique representa a sociedade que o usa, devendo ser-lhe formalmente reconhecido, a nosso ver, o estatuto de variante do PM e não, preconceituosamente, como português não-padrão ou não-culto. Esta nova língua contém a substância cultural de quase todos os vernáculos locais, constituindo o

¹⁸ Designa-se a uma visão educacional que se baseia nas três máximas pelas quais se cumpria o ensino tradicional: mostrar, repetir, automatizar” (Figueiredo; 2010:172)

¹⁹ Veja-se, para o aprofundamento, estudos realizados no campo da variação linguística, como contraparte da variação social, segundo postulavam Weinrich Labov, Waletzky, Fishman, Fisher, Gumperz, Dell Hymes, nos meados dos anos 60, sugerindo uma nova perspetiva para o ensino. Assim se dá, também, o lançamento oficial da Sociolinguística em várias vertentes: a variacionista ou culturalista (Marcuschi; 2002: 13).

que se pode, consensualmente, denominar ‘língua de identidade nacional’, formalmente ainda inexistente.

Capítulo III

METODOLOGIA DE PESQUISA

A Observação direta e participante como Estratégia eficiente de coleta de dados e de Formação de Professores de Línguas

3. Metodologias de pesquisa

A orientação metodológica que sustentou a pesquisa deste Relatório é de caráter qualitativo, a qual é característica da investigação-ação (IA). É um projeto de pesquisa que, como é anunciado nos seus objetivos, tenciona, *grosso modo*, propor a (re)significação das investigações e abordagens sobre o modelo de ensino da LP em Moçambique. Para essa pretensão e, ancorados nos pressupostos da IA (cf. Vilelas (2009, pp. 194-202), construímos um *corpus* que é composto por *dados* que os designamos *de primeira* e *de segunda categoria*, os quais correspondem, respetivamente, aos dados coletados no decurso do nosso estágio pedagógico (EP), através da *observação participante* e aos dados provindos da análise-crítica efetuada a três manuais do ensino primário básico de Moçambique, referentes ao 1º Ciclo (1ª e 2ª Classes) e ao 2º Ciclo (3ª Classe). De salientar que a categorização dos dados do *corpus* deste trabalho é uma mera convenção, sem nenhuma intenção de os diferenciar segundo critérios de relevância.

Valemo-nos de dados empíricos que temos sobre o contexto pedagógico-didático moçambicano (pela experiência de docência e de Práticas Pedagógicas, em licenciatura), sobretudo, no referente ao ensino da LP, para definir e desenvolver a nossa reflexão-crítica, numa perspetiva comparatista, dos dois modelos de ensino: PLS e PLE. O objetivo, conforme nos referimos nas páginas anteriores, era encontrar aspetos de convergência e/ou de divergência entre os dois modelos, para posteriormente, e em função das particularidades de cada um deles, inferirmos as respetivas potencialidades e/ou limitações no contexto real de sua aplicação. Para este propósito, e dado que nunca tínhamos tido contacto com o processo de ensino de PLE optamos por recorrer à *observação participante* ou *não-estruturada* [cf. Vilelas (*idem*, pp. 271-279)], por meio da qual coletamos os *dados da primeira categoria* (reflexões sobre todo o processo formativo, sobretudo, o de EP).

Para a coleta dos dados de segunda categoria, convencionamos o *quadro de critérios de análise de manuais*²⁰ proposto por Tavares (2008), através do qual

²⁰ Disposto, basicamente, em três itens (ou etapas), a saber, (i) *Ficha Sinalética* (correspondente às referências autorais e compositivas da obra), (ii) *Organização Global* (referente às informações introdutórias e de organização interna do manual) e (iii) *Análise do Manual* (verificação mais

acedemos, reflexivamente, aos diversos domínios da estruturação e composição (mormente conteudística) dos nossos manuais-objetos. É com base nesses dados que efetuamos generalizações preliminares, que cruzadas com as análises críticas dos manuais-objetos (*dados de segunda categoria*) levaram-nos a generalizações finais. Sendo esta, também, uma pesquisa bibliográfica ou exploratória apresenta um enquadramento teórico baseado, maioria e estrategicamente, em obras de autores moçambicanos. O nosso objetivo último, com esta opção estratégica, é evidenciar (até certo ponto, divulgar) a quantidade de estudos endógenos, a nosso ver, suficiente e consistente para a prescrição e fixação de um ME da LP contextualizado.

Capítulo IV

O ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Contextualização e Reflexão Crítica sobre a Prática Letiva

4. Estágio Pedagógico: contextualização

O Estágio Pedagógico (EP) é uma disciplina curricular, inserida no Plano de Estudo do Curso de Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira (MPLE), cujas atividades visam garantir ao estudante o contacto experimental com as situações psicopedagógicas e didáticas concretas, através das quais este infere a real natureza do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, de uma língua estrangeira (LE), neste caso, a portuguesa (LP). Isto é, através deste processo, rigorosamente planeado e tramitado, o estudante tem a oportunidade de confrontar os seus conhecimentos teóricos, adquiridos em sala de aula, com situações pedagógico-didáticas reais, o que lhe acresce, sobremaneira, conhecimentos necessários para o pleno desempenho da sua futura (ou em exercício) profissão.

O nosso primeiro contacto com a prática docente, neste contexto de formação, foi através da unidade curricular (UC) Prática Letiva (PL), ministrada no 2º semestre do 1º ano do nosso curso. As atividades básicas desta UC são distribuídas e executadas em três etapas, designadamente, a pré-observação, a *observação participante* (OP)²¹ e a pós-observação. Tivemos, durante estas etapas, a oportunidade de refletir sobre alguns aspetos essenciais da PL (o papel do professor de PLE, os conteúdos a lecionar e os respetivos recursos metodológicos) e sobre a natureza da observação (tipos, vantagens e perigos), o que nos permitiu realizar de forma parametrizada e sucedida a própria atividade de OP de aulas. Como se depreende, a PL teve um grande contributo na nossa preparação para o EP, dada a natureza aproximada das atividades desta à daquela. Aliás, no fim desta UC, desenvolvemos uma análise reflexiva sobre algumas dimensões das aulas observadas (com destaque para as estratégias metodológicas utilizadas), a qual é retomada igualmente neste trabalho.

Neste relatório, de modo particular, fazemos uma descrição, sucinta e reflexiva, sobre as nossas experiências de assistência (ou OP) e de leção de aulas, as quais foram realizadas no 1º e no 2º semestres, do 2º ano do nosso curso, em duas (2) turmas,

²¹ Aquela que “implica a necessidade dum trabalho quase sempre mais dilatado e cuidadoso, pois o investigador deve em primeiro lugar integrar-se no grupo, comunidade ou instituição em estudo, para, uma vez aí, ir realizando uma dupla tarefa: desempenhar algumas rotinas dentro do grupo, como se a ele pertencesse, ao mesmo tempo que vai recolhendo os dados de que necessita para a investigação.” (Vilelas, 2009: 273).

do Curso Anual de Português para Estrangeiros (CAPE), ambas do nível A2. Destas duas turmas, apesar de serem do mesmo nível (o elementar), pudemos reter, ao longo do processo de materialização do nosso EP (regências e OP), aspetos que as aproximam e os que as afastam, os quais, em conjunto, influíram de forma determinante na nossa prática. Grosso modo, compreendemos que todos esses aspetos são derivados da natureza compositiva das turmas, cujo elemento caracterizador determinante é o contexto linguístico-cultural de origem dos estudantes. Os detalhes sobre esses aspetos são apresentados no *subcapítulo* 4.1.

O decurso do nosso EP permitiu-nos, conforme aludimos acima, dividir as atividades em dois momentos tidos como cruciais e profundamente interdependentes, a saber, (i) o momento da assistência (ou OP) às aulas lecionadas pela professora-tutora e pelas colegas do EP e (ii) o momento das regências. É importante salientar que todas as nossas atividades neste processo foram sempre orientadas para o desenvolvimento e aprofundamento do tema proposto para o presente Relatório do Estágio Pedagógico (REP). Desse modo, o primeiro momento correspondeu ao período da nossa integração em processos que dão origem a unidades didáticas (a planificação e a produção de materiais didáticos), incluindo a execução das unidades letivas.

Dito de outro modo, foi um momento de *observação participante* na sua aceção atual, vista como um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens [cf. Reis (2011: 11)], permitindo a integração destes em processos colaborativos e diferenciados, e foi orientada por objetivos e foco, rigorosamente definidos.

É relevante realçar que não constituía nosso objetivo avaliar, neste processo do EP, o desempenho da professora-tutora. Aliás, estávamos conscientes, desde o início, das limitações da nossa autoridade académica para o exercício de qualquer atividade de natureza inspetiva neste processo, mas enquanto agentes ativos e cientes da complexidade da tarefa para cujo exercício nos preparamos, deixamos ficar também a nossa sensibilidade reflexiva, estimulada por este contacto. Assim, com base nos dados recolhidos nas assistências (sobretudo de aulas lecionadas pelas nossas colegas e por nós) efetuámos análises críticas (e autocríticas), incidindo sobre dois aspetos que os

consideramos básicos, designadamente (i) a idealização e produção de materiais didáticos (dosificação e adequação), (ii) a execução das unidades letivas (estratégias metodológicas de abordagem) e, paralelamente a este último, refletimos sobre o nível de receção dos conteúdos, por parte dos estudantes. Vejam-se os desenvolvimentos sobre estes aspetos, no *subcapítulo 4.2*.

Essas reflexões analítico-críticas (e autocríticas), que também constituíram elementos de avaliação final (em Portfólio), eram apresentadas no Seminário de Projeto (SP), uma unidade curricular autónoma quer em termos de procedimentos, quer no concernente à avaliação, relativamente ao EP. É nesta UC (SP), onde fizemos a calendarização das regências e das apresentações dos artigos; a discussão e harmonização das propostas de planificações de unidades didáticas referentes às regências, incluindo os respetivos materiais didáticos. Funcionou, inclusivamente, como etapa da pós-observação, de natureza cíclica e sistemática, na qual tecemos as nossas apreciações críticas (auto e hétero) sobre as regências.

Foi através desta UC que tivemos a possibilidade de atestar a potencialidade da observação (participante) de aulas, dada pela diversidade, às vezes adversa, das impressões sobre o mesmo objeto observado (neste caso, a aula), facto que relevou as vantagens básicas deste processo que, a nosso ver, impelem para a necessidade de formação de um professor que possua saberes teóricos e práticos, que saiba fazer a gestão de materiais didáticos (o currículo), dentro do tempo disponível, e que saiba diferenciar as situações de ensino-aprendizagem e orientar a sua autoformação. Quanto aos artigos apresentados, torna-se relevante sublinhar que os mesmos eram sugeridos pela professora-tutora e por nós, professores-estagiários. Ou seja, dos dois artigos obrigatórios, por semestre, um foi por indicação da professora-tutora e o outro pela escolha do professor-estagiário. Entretanto, sendo estas atividades orientadas para a complementação ou consubstanciação de conhecimentos do professor-estagiário, todos os artigos apresentados, no nosso caso, tinham uma ligação com o nosso tema do relatório e/ou com conteúdos (ou práticas) a serem abordados (ou demonstradas) no EP.

Nessa ordem, no I Semestre, o nosso primeiro *artigo*²², sugerido pela professora-tutora, foi-nos bastante contributivo na compreensão da relevância da necessidade de criação de uma interface entre a pragmática da língua e a cultura, com vista a favorecer a corporização da nova (e imprescindível) disciplina, designada *Pragmática Intercultural*, cujo propósito central é a formação de um sujeito ou falante, também, intercultural. O reconhecimento desta nova área de conhecimento reforça, sobremaneira, a tese que defendemos neste relatório, pois a mesma resulta da valorização do fenómeno da mobilidade que caracteriza a Europa contemporânea (dentro ou de/para fora dela), cujos reflexos imediatos são o multiculturalismo e o plurilinguismo (características próprias do contexto africano), profundamente intensos e, sistematicamente, dinâmicos, contribuindo para alterações significativas nos sistemas educativo (e até no sistema linguístico) e social, anteriores.

Essa natureza dos contextos educativos (as instituições de ensino), pós-modernos, transformados em *encruzilhada de culturas* (e de línguas), recorrendo à terminologia de Bizarro & Braga (2005, pp. 825-826), obrigou a Europa a repensar o seu sistema de ensino (e de formação de professores), sobretudo, o de línguas não maternas. A elaboração, em 2001, no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural, do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QECR)²³, pelo Conselho da Europa, é um dos maiores indicadores de avanço, no que concerne às reformas educacionais e à definição de metas curriculares. E isso denota, objetivamente, parafraseando Bizarro & Braga (idem, p. 832), a compreensão de que o desenvolvimento da sociedade necessita da pluralidade de culturas e do diálogo, e as instituições escolares, nomeadamente nas aulas de línguas não maternas, deverão pôr em ação formas de ensino e de aprendizagem, bem como conteúdos que correspondam a esta necessidade.

²² Cf. Matos, S. (2008). «A cultura pela língua: algumas reflexões sobre pragmática (inter) cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna», In *O fascínio da linguagem*, Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, pp. 391-406.

²³ “Este Quadro constitui, juntamente, com o Portfólio Europeu das Línguas, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa.” [cf. Conselho da Europa (2001: 7)].

E o nosso segundo *artigo*²⁴, referente também ao I Semestre, foi, como expusemos acima, da nossa proposta. A opção por este artigo foi estimulada, justamente, pela relevância e atualidade que o mesmo encerra e, sobretudo, por reforçar, também, os argumentos da tese deste relatório. Acreditamos, e conforme pudemos depreender do artigo, que não pode haver excelência no ensino de qualquer língua que seja, enquanto ela não for uma realidade ou entidade claramente definida e institucionalizada. Ou seja, o ensino de qualquer língua passa pela indicação objetiva da norma-padrão (ou de referência) que a rege, através da qual será projetado e implementado um modelo de ensino dessa língua (programas, recursos didáticos e humanos).

A título exemplificativo, o suposto (e preocupante) cenário de insucesso do ensino da LP em Moçambique é, a nosso ver, uma questão de indefinição ou existência difusa de referências linguístico-normativas. Partimos do entendimento de que, numa altura em que, por razões como as que temos vindo a ressaltar neste trabalho, o desfasamento entre o PM e o de PP se evidencia e se consolida, parece-nos que qualquer avaliação sobre a proficiência linguística dos moçambicanos (da população estudantil, em particular), que se pretenda fiel e contributiva, deverá considerar a natureza do atual ME da mesma, o qual apresenta-se, visivelmente, descontextualizado.

Já no II Semestre, o primeiro *artigo*²⁵ que apresentamos foi-nos proposto pela nossa professora-tutora. E, como já foi dito acima, esses artigos visavam, em primeiro plano, fornecer-nos ferramentas básicas e estratégicas para o exercício harmonioso e bem-sucedido das nossas tarefas tanto na nossa prática letiva, quanto na elaboração do nosso relatório final. Este artigo, particularmente, foi-nos recomendado com o propósito de minimizar as nossas limitações iniciais, no tocante à adequação de materiais didáticos ao grupo-alvo. *Grosso modo*, o contacto com este artigo concorreu, sobremaneira, para o nosso melhor desempenho no processo de produção (incluindo nos de idealização e materialização) de materiais didáticos, cuja estratégia, segundo afirma

²⁴ Cf. Kathleen Heugh (2012). «Da Língua Materna ao Uso de uma Língua Internacional no processo de Ensino e Aprendizagem: As Limitações do Modelo de «Transição» no Sistema Escolar em África», In Chimbutane, Feliciano & Stroud, Christopher (orgs.). *EDUCAÇÃO BILINGUE EM MOÇAMBIQUE: Reflectindo Criticamente sobre Políticas e Práticas*, Maputo: Texto Editores, pp. 53-74.

²⁵ Cf. Vilson J. Leffa (2003); COMO PRODUZIR MATERIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS, disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf, acedido em 03 de maio de 2014.

Leffa (2003), reside na necessidade de compreender, efetivamente, este processo como uma sequência de atividades com o objetivo de criar um instrumento de aprendizagem.

Por outras palavras, os materiais produzidos deverão espelhar as necessidades concretas dos aprendentes e, para isso, o professor deverá privilegiar a compreensão da relação recursiva de quatro etapas cruciais, a saber, (i) a *análise* (examinar as necessidades dos estudantes, considerando as suas características individuais, anseios e expectativas, preferências e estilos de aprendizagem), (ii) o *desenvolvimento* (definir claramente os objetivos, o tipo de abordagem, os conteúdos, os materiais, os recursos, ordenar as atividades, de acordo com os eventos instrucionais e considerar a questão da motivação), (iii) a *implementação* (considerar as três situações básicas sobre a natureza e o contexto de uso dos materiais) e (iv) a *avaliação* (observar diretamente o impacto que os materiais tiveram sobre o aprendente, para aferir se houve ou não contacto entre o nível de conhecimento pressuposto pelos mesmos e o nível real deste). Em síntese, é extremamente relevante realçar, segundo ainda este autor, que a produção de materiais de ensino implica o cruzamento das abordagens *tradicional* (o professor no centro da aprendizagem) e *recente* (o estudante no centro da aprendizagem), porém, com a compreensão de que a produção dos mesmos não se centra no professor nem no estudante, mas sim na tarefa.

E o nosso último *artigo*²⁶, do II Semestre, foi, de modo geral, em torno da *política e planificação linguísticas*, dois temas imbricados e intercomplementares, que mesmo essenciais e pontuais em Moçambique, a sua abordagem e, sobretudo, a implementação dos respetivos resultados preliminares processam-se não só de forma hesitante e fragmentada, como também de maneira muito limitada. Defendemos, em conformidade com Lopes (2002), a pertinência da compreensão do conceito de *língua segunda* no quadro de relações terminológicas em planificação e política linguística, sobretudo, em contextos plurilingues como Moçambique. Este autor enquadra o conceito de LS nas definições educacionais, as quais se baseiam em propósitos educativos e comportam elementos de metodologia pedagógica. Todavia, e como temos

²⁶ Cf. Armando J. Lopes (2002). «O Português como língua segunda em África: problemática de planificação e política linguística», In Mateus, Maria H. M. (coord.) *Uma política de Língua para o Português*, Lisboa: Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), Edições Colibri, pp. 15-31.

vindo a argumentar neste estudo, esta é uma visão teórico-ideológica que, em Moçambique, teve sempre uma interpretação prática menos criteriosa, o que contribuiu, a nosso ver, para que a mesma caísse em crise, sobretudo nas duas últimas épocas *do percurso histórico de implantação da LP e do seu ensino*, descritas no Capítulo II.

Dito por outras palavras, houve um primeiro momento em que a interpretação do conceito de LS esteve, intimamente, ligada ao conceito de língua oficial (LO), que nos PALOP é, simultaneamente, uma LE, cujo modelo de ensino foi sempre inspirado pela norma-padrão do PP. Em termos práticos, tinha-se a consciência de que a LP é uma LS porque coincide com uma LE, devendo, portanto, ser ensinada e aprendida, segundo estratégias metodológicas de uma LS. Porém, no momento atual, ainda que a LP continue LO, já não é vista como LE, mas sim como LM. E, por via disso, e na prática, o seu ensino já não requer estratégias metodológicas de uma LS, mas sim de uma LM, a qual deverá coincidir com o conceito de língua nacional (LN) e não com o de LE.

Em termos conclusivos, defendemos a opinião de que o conceito de LS é, objetivamente, uma terminologia para designar um estágio transitório do processo de ensino e *nativização* de uma determinada língua, numa situação em que a mesma seja adotada como LO, como aconteceu nas ex-colónias portuguesas. Portanto, em termos precisos, ele pode ocorrer no conjunto das definições políticas e sociais, mas é neste último onde é, verdadeiramente, necessário para se referir a ordem de aquisição de línguas. É na base desta compreensão que julgamos, e de acordo com Lopes (2002: 29), ser fundamental o entendimento e a aceitação de que “a LP é pertença de todos os que a falem e que, por isso, as variedades emergentes devem merecer o mesmo respeito de que desfrutaram as variedades estabelecidas”. E de acordo ainda com este autor, caberá a “cada sistema educacional de cada país determinar a sua tipologia linguística, definir o nível e os objetivos pretendidos”, bem como promover e orientar trabalhos que apontem para a maximização e afirmação dessa pretensão.

Ao momento das regências, o segundo, acrescenta-se apenas a tomada de protagonismo por parte dos professores-estagiários, nos processos de planificação e lecionação de aulas, tendo sido, neste caso concreto, supervisionados e avaliados pelos colegas do EP e pela professora-tutora. Foram, no total três (3) regências, realizadas por cada estudante estagiário, antecidas por uma aula zero (AZ). A AZ é uma espécie de

meio de introdução para a atividade letiva, mas sem implicações na avaliação final dos professores-estagiários. Em todas elas, e como já dissemos acima, procuramos conceber os materiais em conformidade com os propósitos centrais do nosso tema do REP, ainda que, em termos práticos, tenhamos enfrentado limitações de diversa ordem, sobretudo às diferenças entre o público-alvo, no EP, e o público-alvo do nosso país de origem. Por isso, face à já aludida tendência de desfazamento entre a norma-padrão de referência (PP) e a prática linguística real da população estudantil (e de quase todos os moçambicanos), facto que é claramente denunciado pelos resultados escolares destes (em escrito e na oralidade), propusemo-nos a encetar, neste processo de EP, uma análise comparatista entre os modelos de ensino da LP em Moçambique, enquanto L2 (em particular, no ensino público), e em Portugal (particularmente nos CAPE), como LE.

Em termos de dados ou materiais-objetos de estudo, no caso do modelo de ensino moçambicano, para além do suporte bibliográfico já anunciado nos capítulos anteriores, recorreremos também à descrição e análise crítica de três (3) manuais atuais de classes de iniciação, a saber, 1^a, 2^a e 3^a e para o caso do modelo de ensino nos CAPE, fazemos também a análise descritivo-crítica de todos os materiais didáticos produzidos e utilizados, incluindo o respetivo programa. Em primeiro lugar, a nossa pretensão é apurar os aspetos de convergência e/ou de divergência entre estes dois modelos de ensino da LP, avaliando as implicações que os mesmos têm sobre o sucesso e/ou insucesso do ensino e aprendizagem da língua-alvo.

Em segundo, e porque defendemos o pressuposto de que há uma indefinição conceptual da LP em Moçambique (ao ser considerada LS), a qual dá origem a uma problemática na provisão, acertada, do ME, apresentamos uma proposta de *ressignificação* das pesquisas (e suas teorias) sobre a LP e o seu ensino neste país. Sob nosso ponto de vista, o sucesso de qualquer modelo de ensino de línguas que se pretenda implementar em Moçambique dependerá, basicamente, (i) da definição de uma política e planificação linguísticas, de base sociolinguística, sobre a qual (ii) será definida a LP (PP ou PM) que se pretende ensinar neste contexto, a qual (iii) será também ensinada sob álibi de uma norma-padrão, claramente, definida e institucionalizada. Em suma, este nosso posicionamento tem fundamento em dados empíricos. Durante o nosso EP (nos CAPE) constatamos que, dada a definição clara do ME, os resultados, no fim dos cursos, eram positivos. Ademais, a distância entre a LS e

LE (em termos linguísticos) é quase inexistente, o que se justifica pela quase inexistência de manuais didáticos de ensino da LP/LS, com estratégias metodológicas de abordagem explícitas. Outrossim, estamos em Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira, mas a experiência mostra-nos que todas as abordagens, em termos de metodologias, apontam para uma perspectiva de ensino de PLE.

4.1. Caracterização das Turmas

O nosso EP foi realizado, conforme anunciamos anteriormente, em duas turmas, ambas de nível A2 e com a mesma referência numérica (T5). A turma 5, do 1º semestre, (doravante T5IS) arrancou com doze (12) estudantes inscritos e chegou ao fim com nove (9). Esse decréscimo numérico é resultado de duas (2) desistências e uma (1) transferência para o nível B1. Era uma turma de base linguístico-cultural heterogênea, com dois (2) estudantes alemães, duas (2) chinesas, uma (1) italiana, três (3) japonesas e uma (1) polaca. E a turma 5, do 2º Semestre (doravante T5IIS), também linguístico e culturalmente heterogênea, era composta, no início, por oito (8) estudantes e chegou ao fim com igual número de estudantes. Houve uma (1) transferência para o nível B1, três (3) desistências e quatro (4) entradas. Quanto à proveniência dos estudantes, incluindo a transferida e os desistidos, a turma tinha um (1) da Costa Rica, um (1) turco, uma (1) peruana, uma (1) estónia, uma (1) francesa, um (1) camaronês, uma (1) japonesa, um (1) timorense, um (1) holandês, um (1) egípcio, uma (1) italiana e um (1) maliano.

Em termos de género, recorrendo à disposição definitiva das turmas, a T5IS era desequilibrada, sendo composta, maioritariamente, por estudantes do género feminino, oito (8) raparigas e um (1) rapaz, enquanto a T5IIS era, neste aspeto, mais ou menos equilibrada, sendo constituída por cinco (5) rapazes e três (3) raparigas. Verifica-se uma exceção na T5IIS, dada pelo ligeiro domínio do género masculino, pois, geralmente as turmas são dominadas por estudantes do género feminino. Em jeito de aparte, relativamente a essa tendência da supremacia numérica feminina nas turmas, cada vez mais notável nos CAPE (e não só), trazemos, aqui, as conclusões a que chegamos, através da nossa reflexão, inserida no relatório final de PL. Constatamos, durante o processo de observação de aulas, nesta UC, que havia um desequilíbrio maior do género

nas duas turmas assistidas (T3, nível A1.2 e T9, nível C), com o género feminino a dominar as estatísticas. E, por coincidência, os professores eram, inclusivamente, do sexo feminino.

Adicionalmente, não sabemos se estimuladas pela natureza das turmas ou por preferência ou orientação metodológica, mas as professoras recorriam, apelativamente, ao método indutivo (de participação por indicação) para equilibrar as participações (em termos de género), nas suas aulas. Entretanto, se estas optassem, inversamente, pelo método ativo (de participação voluntária), verificava-se uma submersão total dos estudantes do género masculino. Este foi o principal aspeto que nos propusemos refletir, tendo como objetivo aferir as implicações (positivas e/ou negativas) que o uso apelativo do método indutivo poderia ter no contexto da sala de aula. Procuramos, inclusive, entender se o facto de as aulas serem lecionadas por docentes de sexo feminino seria ou não determinante para a tendência da dinâmica das participações naquelas turmas.

Em função das nossas pesquisas, basicamente bibliográficas (apoiadas nos dados da observação), concluímos que a constituição daquelas turmas (tal como é, também, o caso da T5IS) contradiz, grandemente, as conceções tradicionalistas da educação ao provar que as raparigas qual os rapazes são, por natureza, seres humanos com necessidades formativas e capazes de aprender com sucesso em qualquer domínio de conhecimento. E, nalguns casos, como em Portugal [cf. Pinto (2007: 31)], as estatísticas indicam que “as raparigas alcançam um sucesso escolar superior ao dos rapazes na conclusão, quer do ensino básico, quer do ensino secundário.”²⁷ Desse modo, as turmas em descrição representam, a nosso ver, o protótipo da idealizada escola pós-moderna, não em termos de aproveitamento pedagógico, mas sim, no tocante a inclusão efetiva da rapariga nos processos formativos, facto que era incomum nos anos passados.

Quanto às participações e ao género dos docentes, supomos que seja natural a proeminência da rapariga, pois, em turmas como, por exemplo, a T5IS e a T9, com 88,9% e 83,3%, respetivamente, de representatividade do género feminino, a probabilidade de os participantes serem deste género, numa circunstância em que se utilize o método ativo, é maior. Ademais, se a população portuguesa (ou mesmo

²⁷ Em função dos dados disponíveis no GIASE, Estatísticas da Educação, 2004/05, Ministério da Educação, 2006., referido por Pinto (2007: 31).

européia) continuar a ser, maioritariamente, feminina, conforme revelam as estatísticas atuais, esta diferencial de representatividade, em termos de género, prevalecerá e com tendência de crescimento gradual. Isto é, teremos sempre um número elevado de raparigas a acorrer às formações académicas e a ocupar postos de trabalho (como os da docência).

E relativamente às implicações (positivas e/ou negativas) do método utilizado em sala de aula, é relevante sublinhar que as aulas assistidas foram, sob nosso ponto de vista, *expositivas-oraís-dialogadas*, priorizando, as professoras, o método indutivo (e o ativo), o qual consistia na formulação direta de questões aos estudantes, incluindo a obtenção, inclusivamente pontual, das respetivas respostas. Na verdade, assentada em princípios de estimulação de situações de *construção-conjunta* de conhecimentos, pressupondo a participação e o envolvimento de todos, a *indução*²⁸ é, sem dúvida, uma estratégia metodológica produtiva e recomendável, pois promove a reflexão, a discussão e a compreensão, aspetos fundamentais para a medição do nível de aprendizagem dos contemplados (o *feedback*). Entretanto, e não obstante o facto de a *indução* manter a expectativa, evitando respostas prontas e suscitando a descoberta por parte dos estudantes, se for aplicada de forma apelativa, e sobre os mesmos estudantes, conforme constatamos, pode estimular a aprendizagem de alguns e excluir, indireta e gradualmente, outros estudantes. A nosso ver, o mais importante é que este método seja utilizado para promover a participação inclusiva dos estudantes (e a construção conjunta do conhecimento), sem o prejuízo dos menos aplicados, nem vantagem dos mais aplicados.

Quanto à T5IS e à T5IIS, torna-se relevante realçar as implicações que a heterogeneidade linguístico-cultural e a composição destas (em termos de género) tiveram na nossa prestação, no EP. Em termos gerais, pode-se dizer que o nosso desempenho, em ambas as turmas, foi positivo, ainda que na T5IS, tenhamos-nos deparado com algumas dificuldades. Esta turma era composta por uma maioria de estudantes de origem asiática (4), cuja cultura é, reconhecidamente, de difícil penetração, no respeitante ao relacionamento interpessoal. Pese embora tivessem

²⁸ Sabe-se que ao contrário do raciocínio dedutivo que parte do geral para o particular, levando-nos a conclusões inquestionáveis, porém já contidas nas hipóteses, o pensamento indutivo parte do particular para o geral, levando-nos a conclusões prováveis, porém mais gerais do que o conteúdo das hipóteses.

*conhecimentos básicos da LP*²⁹, era notável a sua retração à interação, o que nos dificultava diagnosticar ou prever, com precisão, e para efeitos das nossas planificações e provimento de materiais didáticos, as suas reais necessidades, potencialidades e/ou limitações.

Dito por outras palavras, os estudantes eram competentes, em termos de conhecimento pragmático da LP, entretanto, pouco acessíveis para uma livre interação, aberta e dinâmica, na sala de aula. Assim sendo, era necessário encontrar estratégias de estimulação (ou de recuperação) contínua da interação ao longo das nossas regências, um aspeto que nem sempre era fácil de prover ou materializar, com regularidade. Em síntese, a imprevisibilidade desta turma fez com que, entre a nossa AZ e a primeira regência (P^aR), não houvesse uma linearidade precisa, no referente ao alcance ou produtividade dos conteúdos previstos e das respetivas estratégias metodológicas de execução. Este foi o grande aspeto de diferenciação entre as duas turmas. A T5IIS, em contrapartida, era constituída por estudantes, na sua maioria, em iniciação na LP e, portanto, com um domínio elementar da mesma.

Todavia, a expressa disponibilidade (dinamismo e abertura) que a caracterizava impulsionou, largamente, a nossa prestação, durante a segunda (S^aR) e terceira (T^aR) regências. Na nossa opinião, não resta dúvida que o fator *cultura de origem* tenha influído na referida predisposição positiva dos estudantes. Aliás, os dados empíricos parecem provar-nos que, em geral, as culturas africanas, europeias (do Ocidente) e asiáticas, de língua oficial portuguesa, tal é o caso de Timor-Leste (só para mencionar as que estavam representadas na turma) são abertas ou flexíveis, sobretudo, no que tange aos seus sistemas de ensino-aprendizagem.

Outro aspeto que foi favorável ao nosso desempenho, para além da natureza linguístico-cultural da turma, é a sua composição. O seu equilíbrio, em termos de género, conduziu-nos, rapidamente, à fixação de uma plataforma flexível de interação com os estudantes e ao envolvimento efetivo destes na construção-conjunta de conhecimentos. Grosso modo, as nossas principais dificuldades nestas duas últimas regências foram mais de produção de materiais, sobretudo, a sua adequação ao nível do

²⁹ Algumas estudantes com 3 anos de formação em LP, nos seus países de origem [*informação verbal*].

grupo-alvo, que de execução ou materialização dos mesmos, em sala de aula. Todavia, uma vez identificadas as nossas limitações, e nós, visivelmente, determinados na nossa contínua autoformação, estamos certos de que lograremos bons êxitos, no exercício da nossa futura-profissão.

4.2. Prática letiva: reflexão crítica

Lecionamos, no total, seis (6) aulas obrigatórias, correspondentes a três (3) regências, de cento e vinte (120) minutos de duração cada. Todas elas foram assistidas e comentadas pela nossa professora-tutora e pelas nossas colegas de estágio. A P^aR teve lugar no mês de janeiro deste ano e a S^aR e a T^aR, ambas, em abril, também, do ano corrente. Importa fazer menção à aula zero (AZ), a qual corresponde, como foi dito ainda neste capítulo, ao primeiro momento de mediatização autónoma da aula, por parte do professor-estagiário, e à sua integração no processo de idealização e planificação da mesma, incluindo a produção dos respetivos materiais didáticos.

Tivemos, também, participações em duas (2) aulas dadas em conjunto com as nossas colegas de estágio. E, em geral, o nosso desempenho nas três regências foi progressivamente positivo, enquanto pudemos melhorar, até ao fim, as nossas limitações iniciais. Pode-se tomar como determinantes para esse resultado, a eficiência do próprio processo de EP, em termos organizacionais e funcionais, o profissionalismo do pessoal docente (destacamos, e categoricamente, o da nossa professora-tutora, por ser com quem trabalhamos) afeto nesta área dos CAPE e, naturalmente, a nossa entrega e dedicação aos trabalhos orientados e às observações que nos eram feitas.

Por nossa convenção, centramos esta reflexão crítica em duas (2) etapas interdependentes e cruciais neste processo de prática letiva, nomeadamente (i) a idealização e produção de materiais e (ii) a execução de unidades letivas (com enfoque nas estratégias metodológicas utilizadas). Desta última, resulta o descritor sobre (iii) o nível de receção de conteúdos, por parte dos estudantes, ou seja, o real alcance dos conteúdos planificados. Para o efeito, aludimos, em cada uma destas etapas, os elementos positivos ou negativos que terão concorrido, respetivamente, para o sucesso

ou para o fracasso de todas as unidades didáticas planificadas e materializadas, na prática letiva, durante o EP.

A *idealização e produção do material* constituiu o nosso maior desafio neste processo do EP. Importa sublinhar que essa limitação não consistiu, necessariamente, na idealização e conceção dos materiais, mas sim na questão da *adequação*, sobretudo do *registo de linguagem*, ao nível do grupo-alvo. É uma dificuldade para a qual apontamos razões como as seguintes: (i) o facto de ser o nosso primeiro contacto com esta realidade de ensino da LP, como LE, vindos de um contexto em que a mesma é tida como LS, e por isso com estratégias de abordagem diferentes; (ii) o facto de todas as nossas experiências anteriores de ensino desta, em Práticas Pedagógicas, nunca terem sido em níveis de iniciação.

Não tivemos, com estas constatações, a pretensão de nos eximir das nossas obrigações, aliás, sempre estivemos conscientes da possibilidade de ocorrência das mesmas, desde quando optamos por este curso, porém vimos a oportunidade de sublinhá-las, conjugadas com (iii) o fator tempo de exposição a esta prática que é, a nosso ver, extremamente exíguo, se considerada a complexidade ou exigências do próprio processo. Ademais, os CAPE são uma área muito recente (em consolidação) e, por isso, sem manuais didáticos e estratégias metodológicas, absoluta e deliberadamente, definidos e consensuais. Ou seja, não há manuais didáticos de referência para cada nível de ensino, ainda que haja publicações em número considerável, no mercado, e se observe a proliferação, tendencialmente, progressiva de estudos descritivo-analíticos (e especializados), os quais têm contribuído para a fixação de teorias e metodologias orientadoras.

Ponderamos a hipótese de a *inadequação do registo de linguagem ao grupo-alvo* ser uma limitação, estritamente pessoal, mas acreditamos, igualmente, que a natureza (ou especificidade) dos conteúdos, dos objetivos e das estratégias metodológicas, veiculados pelos respetivos manuais (se definidos), podia conferir ao docente (sobretudo, o estagiário), uma certa antevisão de atitude linguística na planificação e na abordagem dos conteúdos, sem com isso condicionar-lhe a criatividade, na seleção e manipulação dos mesmos. Quanto a nós, enquanto isso não fosse a realidade circunstancial, cumprimos, com rigor, as observações pontuais da nossa professora-

tutora e das nossas colegas de estágio, o que nos permitiu aceder a um saber progressivo e consistente sobre o planeamento e doseamento de conteúdos, sugestivos e acessíveis, ao grupo-alvo.

Relativamente ao momento da *execução das unidades letivas* (e das estratégias metodológicas previstas), este afigura-se, na nossa opinião, como o epicentro do EP e nele podem influir fatores de ordem exterior e/ou interior. Isto é, a noção de que estamos a ser avaliados é, sem reservas, um fator externo que pode afetar, positiva ou negativamente, o desempenho do professor-estagiário, neste processo. Por isso, notamos a extrema relevância da necessidade de preparação e domínio dos conteúdos a lecionar, incluindo as metodologias e o tempo a utilizar, por parte do professor-estagiário, pois, estes são, ainda a nosso ver, os fatores internos que lhe podem garantir a segurança e boa disposição, dois aspetos cruciais para o seu melhor desempenho na sala de aula.

Conforme pudemos notar (e experienciar), os conteúdos gramaticais, ao mesmo tempo que são fundamentais para o grupo-alvo, constituem a área mais complexa de tramitar, por parte dos professores-estagiários. Podem concorrer para isso diversos fatores, entre eles o nível do conhecimento prévio da LP por parte destes, mas é preciso salientar a natureza do próprio *tronco comum*³⁰ do MPLE, o qual prioriza, sob o nosso prisma de observação, cadeiras de carácter teórico-metodológicas, do que aquelas que articulem essas teorias e métodos de ensino da LP, enquanto LE, com conteúdos de funcionamento desta.

O mesmo acontece com os conteúdos teórico-práticos sobre a *planificação da aula de PLE* (um aspeto cujo domínio concorre, indiscutivelmente, para o sucesso do trabalho docente), só aparecem, num e único semestre do ano letivo, anexados à cadeira de Didática de Português Língua Não-Materna (DPLNM). E dado que esta cadeira não se restringe só a estes conteúdos, a abordagem dos mesmos acaba por ser superficial e inconsistente. É pertinente notar que o MPLE é concorrido por estudantes provenientes não só de diferentes sistemas de ensino, como também de diferentes cursos, chegando a ter, a título exemplificativo, estudantes vindos de cursos de ciências, engenharias, arquitetura entre outros. Essa heterogeneidade requer, na nossa opinião, um repensar

³⁰ Referimo-nos ao conjunto das cadeiras obrigatórias do Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira.

urgente sobre o tronco comum do MPLE, no qual dever-se-ão integrar, também, cadeiras que providenciem conhecimentos tanto teórico-metodológicos, quanto prático-funcionais da LP e promovam a partilha e consolidação dos mesmos, entre os formandos.

De referir que os momentos de execução das nossas aulas foram, naturalmente, marcados pelos condicionadores internos e/ou externos, acima mencionados. Na nossa P^aR, em particular na primeira aula, sentimos que (i) não interagimos com os estudantes, o que limitou a exploração aprofundada das potencialidades dos materiais didáticos programados. Este aspeto da rutura entre os principais atores da aula (professor e estudantes), segundo constatamos, pode favorecer a desmotivação dos estudantes, chegando até a se desinteressarem, completamente, pelos conteúdos em abordagem.

E como já nos referimos acima, esta regência foi feita na T5IS, a qual era composta por estudantes menos disponíveis, por natureza, à interação na sala de aula. Enfrentamos, igualmente, outras limitações neste âmbito de execução, como sejam, (ii) a falta de capacidade de gestão adequada do tempo da aula, a (iii) inadequação do nível de linguagem (na interação com os estudantes e/ou na articulação ou explicitação de conteúdos) ao grupo-alvo e (iv) dificuldades nas transições de conteúdos de interpretação ou compreensão textual para conteúdos de funcionamento da língua.

Outro aspeto, decorrente do problema de gestão inadequada do tempo, tem que ver com (v) a falta de capacidade para a flexibilização do plano de aulas. Dito por outras palavras, ainda que a nossa professora-tutora sublinhasse a necessidade de flexibilização do plano de aula, isto é, a necessidade de criação de prioridades na abordagem de conteúdos, em função do tempo disponível, o fator externo ‘estar em avaliação’, criava-nos limitações. Na qualidade de estagiários, a sermos observados e avaliados, a nossa única visão correta, naquelas circunstâncias, circunscreve-se em seguir, fielmente, o plano de aula, previamente, aprovado pela professora-tutora. Em face a isso, houve sempre materiais didáticos (ou conteúdos) não executados, em todas as nossas regências. O facto é que, apesar de sermos criativos, sobretudo, no que toca à tramitação da aula, não éramos completamente autónomos para conferir um rumo alternativo à aula e não o previamente concordado com a professora-tutora. É mais um reflexo dos fatores externos, acima referenciados.

Em termos de estratégias metodológicas de abordagem dos conteúdos planificados, priorizamos, em todas as nossas aulas, os métodos ativo-indutivo e o expositivo, por serem os que perfazem e concretizam a intencionalidade da conhecida *abordagem comunicativa*, um método desenvolvido nas décadas 60 e 70, do século XX, orientado, especialmente, para o ensino de línguas não maternas e/ou estrangeiras. O propósito básico deste método é [cf. Littlewood (1996: 1)] combinar o aspeto funcional com o aspeto estrutural da língua, numa perspetiva mais global de comunicação, em oposição ao *audiolingualismo* (dos anos 40 e 50, do mesmo século), cujas práticas eram fundadas, essencialmente, no método Gramática-Tradução e no método de Leitura (Almeida, 2011: 4378).

Por outras palavras, norteados pelo conhecimento de que ensinar uma língua é, também, propor aos estudantes os elementos culturais que a informam e a formam, a nossa estratégia foi sempre a de postular [cf. Bizarro & Braga (2005: 830)] uma prática de ensino em que se operacionaliza, no aprendente, um processo de modificação interno, com mudanças quantitativas e qualitativas, através da designada *pedagogia mediatizada* [cf. Ferreira (2004)]³¹, caracterizada pela promoção de situações onde “o estudante (o indivíduo mediatizado) interage com as tarefas propostas de forma dinâmica, valorizando-se os seus processos e as suas estruturas cognitivas”. Como se pode depreender, eram aulas orientadas por recursos metodológicos de base interativa, em que se tomava o estudante como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da LP.

O nosso intento, durante a idealização e produção das nossas unidades didáticas, foi sempre o de prever conteúdos que concorressem para a formação do referido *falante intercultural*, através não só da valorização e maximização do seu conhecimento prévio (linguístico e cultural), como também pela promoção de atividades de construção-conjunta de conhecimentos, onde este partilhasse, sistematicamente, as suas experiências culturais e linguísticas, com os seus colegas. A propósito dos conteúdos, julgamos ser relevante mencionar o lado excludente dos Programas dos CAPE, para cuja concertação nos parece ainda possível, dado que os mesmos se encontram num

³¹ Cf. Marco Maia Ferreira; *Pedagogia mediatizada: enfoque na interação professor/aluno*, in Revista digital de didática do PLNM (*Idiomático*), Coimbra: Centro Virtual Camões, publicação nº 1 – abril de 2004.

estado embrionário da sua concepção [*informação verbal* obtida no decurso do nosso processo formativo, em MPLE].

Constatamos que, ainda que se prevejam neles conteúdos temáticos sobre o *Conhecimento do Mundo* (ou *Relações socioculturais*), no contexto real da prática letiva, as abordagens tendem a circunscrever o ensino da LP, somente na variante do PP (e de quando em vez, com referências subtis à variante do PB), relegando para o total esquecimento as ocorrências linguísticas estabilizadas (e algumas de uso comum no contexto português) dos PALOP e Timor-Leste. Calculam-se as limitações que os docentes de PLE possam ter, quanto ao tratamento das variantes dos PALOP e Timor-Leste, mas, e parafraseando Matos (2008: 402), compreende-se, igualmente, que a construção do pretendido sujeito intercultural deverá ser auxiliada pelos próprios planos (ou programas) curriculares e por outros documentos e/ou políticas afins.

Foi por esse motivo que, em quase todas as nossas regências, priorizamos conteúdos temáticos ligados às manifestações políticas e linguístico-culturais dos PALOP e Timor-Leste, com maior incidência para o nosso país de origem: Moçambique. Esses conteúdos não só eram adequados ao nível do grupo-alvo, como também visavam desenvolver, neles, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores imprescindíveis para que enfrentem com sucesso as exigências do quotidiano. Defendemos, portanto, a tese de que a LP extravasa as fronteiras territoriais de Portugal e do Brasil, manifestando-se cada vez mais heterogênea, nos diversos contextos onde ela é falada, daí que propor conteúdos desta natureza a um estudante de PLE é não só acrescentar-lhe ferramentas necessárias para a sua vida privada, como é também abrir-lhe o horizonte para essas diversas modalidades linguísticas da LP, com as quais se poderá confrontar neste mundo atual marcado, fortemente, pela mobilidade massiva de pessoas singulares e coletivas.

De outro modo, esta sugestão da necessidade de formação de indivíduos com competência plurilingue (e logo, pluriculturalmente competentes) coincide com a pretensão do próprio Conselho da Europa, ao propor o QECR (2001). A nosso ver, este documento pode ser considerado um ponto de partida, no âmbito de ensino-aprendizagem de línguas não maternas e estrangeiras, que, entretanto, deverá ser maximizado pela compreensão, por parte das instituições escolares, incluindo os seus

profissionais, de que a mobilidade, nas suas diversas formas e motivações, não se resume ao espaço europeu, havendo, por isso, a necessidade de munir os estudantes de PLE com conhecimentos básicos sobre as outras variantes da LP, mesmo que em termos comparativos.

A própria natureza compositiva das turmas tanto do MPLE, quanto dos CAPE impelem-nos para este entendimento. A densidade linguístico-cultural que caracteriza, particularmente, as turmas do MPLE, aliado ao exíguo tempo de formação ou de exposição à LP, na sua variante do PP, sobretudo, para os estudantes vinculados a projetos de mobilidade, propiciam uma espécie de um ‘descontínuo formativo’ dos estudantes, em termos de competências linguístico-metodológicas, previamente, pressupostas. Não pretendemos confundir o MPLE e os CAPE, aliás, sabemos que são dois processos formativos, absolutamente, independentes um do outro, em objetivos e em programas curriculares. Mas, esta abordagem paralela deriva do facto de, e segundo constatamos, haver casos em que os dois processos partilham o grupo-alvo (estudantes). Por outras palavras, há estudantes que frequentam, simultaneamente, o MPLE e os CAPLE (às vezes, em níveis de iniciação).

E, na nossa opinião, o referido *descontínuo formativo* pode implicar, em termos práticos, a curto ou a longo prazo, a criação de espaços permeáveis a processos de fossilização daquilo que, na compreensão de Sridhar (1992: 141) referido por Gonçalves (2004: 233), pode ser designado por *estratégias cognitivas e comunicativas, eficientes e eficazes* (tanto para a língua em si, quanto para aprendizagens de metodologias), mobilizadas pelos estudantes em circunstâncias de género. Ou seja, os professores recém-formados podem, no exercício da sua carreira, perpetuar a LP nesse estágio, característico das fases de transição, dando origem a fixação de bases de uma variante linguística que será, naturalmente, diferente da do PP.

No caso concreto de Moçambique, secundando a ideia de Gonçalves (1983: 248), a *língua provisória* ou *interlíngua*³², que caracterizou a fase transitória do

³² É fundamental notar que, recorrendo ainda à tese defendida por esta autora, alguns traços de *interlíngua* (ou sistemas gramaticais provisórios do aprendente de LS), que, no caso exemplificativo de Moçambique, já foram assumidos e integrados, e agora desenvolvidos e estabilizados no sistema linguístico-comunicativo corrente, não devem ser atribuídos o estatuto de *línguas imperfeitas*, mas sim deverão ser reconhecidas formalmente como típicos da norma emergente.

processo de implementação e aprendizagem da LP, como LS, entre os moçambicanos, veio a estabilizar-se e constitui o que, atualmente, se pretende como norma coletiva: aquela que provavelmente reúne consenso entre os moçambicanos por coincidir com a sua nova tendência linguístico-discursiva.

Capítulo V

ANÁLISE DE DADOS

**Aspetos de aproximação e/ou de afastamento entre o ME de PLS e o ME de PLE:
generalizações preliminares**

5. Análise de dados

Por nossa convenção, os dados deste estudo encontram-se agrupados em duas categorias: *primeira e segunda categorias*, mas sem ser, como dissemos no capítulo 3, por ordem de sua relevância. Os *dados de primeira categoria* (expostos no capítulo anterior e outros neste capítulo: reflexões sobre o Programa dos CAPE) compreendem a todas as componentes descritivo-analíticas recolhidas no decurso do nosso estágio pedagógico. Essas componentes são as reflexões descritivo-críticas feitas sobre o curso de MPLE, no seu todo, as práticas letivas, no EP, e sobre o Programa dos CAPE. E os *dados de segunda categoria* são as análises reflexivas sobre os manuais didáticos objetos de estudo, inseridos no *modelo de ensino*³³ de LP/LS de Moçambique. No fim da análise dos dados de segunda categoria, encontram-se as generalizações, que são o cruzamento das conclusões parciais de cada tipologia de dados acima referidos.

5.1. Análise de manuais didáticos

Foram objetos de análise, ao todo, três manuais didáticos de LP/LS, referentes ao Ensino Primário Público (EPP), da República de Moçambique. São manuais cuja produção procurou cumprir os requisitos ou critérios previstos no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)³⁴, introduzido recentemente, em 2004. A este propósito, importa sublinhar que o *novo currículo*³⁵ permitiu a estruturação do EPP em três ciclos de aprendizagem, nomeadamente, (i) 1º Ciclo (1ª e 2ª Classes), (ii) 2º Ciclo (3ª à 5ª Classe) e (iii) 3º Ciclo (6ª e 7ª Classes). Fizemos, por estratégia, a análise dos dois manuais do 1º Ciclo e o da 3ª Classe, 2º Ciclo (vejam-se os Quadros 1 e 2), com o intento de aferir o nível de progressão dos conteúdos, em ambos os ciclos propostos.

³³ Visto neste trabalho como “um conjunto articulado e coerente de teorias, métodos e técnicas de ensino, partindo de um quadro filosófico, psicológico e pedagógico comum que visa dar resposta as seguintes questões: como é que a criança e o adolescente aprendem (1); porque é que devem aprender segundo determinadas metodologias (2); aprender o quê, como e para quê (3).” (Marques, 1998: 168).

³⁴ O Plano Curricular, em geral, “é um documento oficial, onde constam os fundamentos, os objectivos, os conteúdos, as orientações didáctico-pedagógicas, as características da escola e as propostas de avaliação de maneira a orientar a prática educativa” (INDE/MINED, 2003: 84). Indica, ainda segundo este autor, o que deve ser comum ou equivalente, mesmo que exista muita diversidade nas comunidades ou instituições em que seja aplicado. No caso de Moçambique, dada essa diversidade, podemos encontrar designações como Plano Curricular de Base.

³⁵ Veja-se, a este propósito, o Plano Estratégico da Educação 2012/16 (MINED, 2012).

Para efeitos práticos deste processo, recorreremos ao quadro de critérios de análise proposto por Tavares (2008: 79). Ainda que o mesmo esteja enquadrado no contexto de análise de *materiais de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras*³⁶ (neste caso, da LP nos CAPE), acreditamos ter-se adequado aos nossos propósitos e, por isso, tenha-nos conduzido a conclusões relevantes. Aliás, para além de ser um quadro bastante abarcante e minudente, em termos de propostas de critérios de leitura e compreensão crítica de qualquer manual que seja, julgamos ter sido pertinente o recurso ao mesmo, uma vez que a nossa análise decorre inserida no próprio processo de ensino/aprendizagem da LP, como LE.

Em termos gerais, esse quadro de critérios de análise encontra-se disposto, basicamente, em três itens (ou etapas), a saber, (i) *Ficha Sinalética* (focamos a nossa análise às referências autorais e compositivas da obra), (ii) *Organização Global* (centramos a nossa atenção às informações introdutórias, à organização interna do manual e às formas de avaliação dos conhecimentos do aluno sugeridas) e (iii) *Análise do Manual* (desencadeámos uma análise mais aprofundada sobre a natureza da composição conteudística dos manuais-objetos, incluindo os aspetos da sua conceção e organização gráficas). No contexto da nossa análise procuramos observar as três etapas, mas com maior ênfase sobre a última, por ser a que nos fornece dados exaustivos sobre a natureza (adequação e o alcance pedagógico) dos conteúdos (incluindo as estratégias metodológicas subjacentes) veiculados por estes manuais. Aliás, é este o aspeto que sustenta o nosso propósito de comparar os dois modelos de ensino da LP/LS (em Moçambique) e PLE (nos CAPE). No que tange às referências autorais e compositivas complementares dos três manuais-objetos, apresentamos o seguinte quadro sintético.

³⁶ Neste trabalho, por conveniência dos nossos objetivos, as nomenclaturas *manuais didáticos/ensino* e *materiais didáticos/ensino* são equivalentes, para o contexto de ensino da LP/LE. Esta nossa pretensão de uniformizar estes conceitos deriva do facto de termos feito análise de um manual didático de PLE, ainda que para outros propósitos, e de termos produzido material didático para PLE, durante o nosso EP. Ademais, a Universidade do Porto não adota nenhum manual de PLE para os CAPE, pelo que não vimos a necessidade de empreendermos uma análise aleatória para efeitos de comparação com os de PLS.

Quadro 1: Ficha Sinalética

Título	Autores	Data	Editor	Nº de páginas	Materiais Complementares
<i>Aprender a ler</i>	Adelaide M. Dhorsan & Susana S. Monteiro	2008	MACMILLAN	140	Não
<i>É BOM SABER LER</i>	Celeste J. Matavele Elisa L. Jaime Mahota Maria Bona	2008	Longman Moçambique	118	Não
<i>Vamos aprender...</i>	Maria L. Rodrigues & Jeremias Chilundo	2012	Alcance Editores	192	Não

Como se depreende, os três manuais apresentam todas as referências autorais, básicas, facto que os torna facilmente identificáveis, porém menos completos, em termos de oferta de meios de ensino/aprendizagem, já que não possuem os outros *satélites* (recursos complementares ou auxiliares), na expressão de Castro (1999: 190) citado por Tavares (2008: 37). Sabe-se que os mesmos são destinados a níveis de iniciação, em LP/LS, cujo grupo-alvo é composto por crianças, sem, portanto, capacidades³⁷ para a manipulação suficientemente produtiva de todos os materiais complementares acima referidos; todavia, acreditamos que os CD (em áudio/DVDs) e os cadernos de prática de escrita podiam, respetivamente, contribuir para o desenvolvimento da compreensão e expressão orais e para o aperfeiçoamento da caligrafia e ortografia destes aprendentes.

Outrossim, em Moçambique, conforme reporta o PEE 2012/16 (2012: 32), há zonas linguisticamente homogêneas (as híper-rurais ou campo), e são a maioria, pelo que os CD/DVDs (e outros materiais adequadamente planeados e concebidos)³⁸ poderiam, a nosso ver, minimizar o problema da quase inexistência da oferta (ou contacto) da LP, que caracteriza essas zonas. É essencial salientar que a limitação, no quadro da providência de meios didáticos complementares ou auxiliares, não só afeta os

³⁷ Não só em termos cognitivo-pragmáticos, mas também no que respeita à sua condição económico-financeira. É importante ter em conta a diferença de posses (neste caso concreto, quanto ao acesso às novas tecnologias de informação e de comunicação: TIC), às vezes abismal, entre as famílias híper-urbanas, urbanas, semiurbanas e híper-rurais ou campesinas.

³⁸ Entendidos, na compreensão de López (2004: 724) apud Tavares (2008: 62), como instrumentos complementares (*ou auxiliares*) elaborados com o fim de proporcionar ao aprendente um apoio prático relacionado com um aspeto específico da sua aprendizagem.

alunos, como também atinge o trabalho do próprio professor que, nalguns casos, não tem tido acesso atempado ao único documento orientador disponível: o *Plano Curricular do Ensino Básico*³⁹ (Lobo & Nhezê, 2008: 14).

E, sob nosso ponto de vista, a densidade conteudística que caracteriza estes manuais-objetos pode ser vista como uma estratégia de compensação desse vazio; daí que acreditamos que a inclusão dos materiais complementares ou auxiliares seria uma forma eficaz de descentralização de conteúdos e tarefas. Por outras palavras, observa-se que na tentativa de oferecer, aos professores e alunos, instrumentos de ensino/aprendizagem, potencialmente sugestivos, em termos de conteúdos e tarefas, os autores acabaram por os tornar densos e complexos, o que pode concorrer para a não exploração, suficientemente profunda e cabal dos mesmos. Pode concorrer para isso, igualmente, um fator externo aos manuais: o fator *tempo letivo disponível*, o qual é bastante exíguo, se equacionado de acordo com a natureza do grupo-alvo e com a própria complexidade dos manuais. São nove aulas de LP por semana, distribuídas em quatro duplas de noventa minutos (90') e uma de quarenta e cinco minutos (45').

Quanto ao parâmetro *Título*, constata-se que os manuais em análise apresentam títulos que sugerem, logo, uma visão de progressão do processo de ensino/aprendizagem da LP. Essa gradual complexidade na abordagem da LP é dada por esta sequência (i) *aprender a ler*, (ii) *saber ler* e (iii) *aprender o português* (veja-se o Quadro 1), a qual pressupõe um envolvimento faseado, na ordem crescente, do aluno com a língua-alvo. Aliás, é fundamental relevar que a progressão coesa dos conteúdos veiculados, tanto de uma classe para outra, quanto de um ciclo para outro, é uma das grandes qualidades destes manuais. Depreende-se a priorização de uma abordagem cíclica dos conteúdos, dada pela sucessiva reintrodução dos mesmos de classe em classe e/ou de ciclo em ciclo (cf. o Quadro 2), mas com um exposto aprofundamento da natureza e da forma de tratamento dos mesmos.

³⁹ Diferentemente do que se observa nos manuais didáticos de PLE, em que os autores, geralmente, incluem, na *organização global*, os objetivos (gerais e específicos), as estratégias metodológicas para cada tipo de conteúdo, formas de avaliação e a previsão de tempo para cada unidade temática, no sistema de ensino moçambicano, estes elementos são dados nos Planos Curriculares e nos Programas de Ensino de cada classe, à semelhança do que acontece no ensino de uma língua materna.

Relativamente ao descritor *Autores*, verifica-se um maior envolvimento de docentes da Universidade Pedagógica de Moçambique (uma instituição vocacionada à formação de professores), os quais possuem formações superiores diversificadas, como sejam, Ensino de Língua Portuguesa, Linguística Geral, Pedagogia e Psicologia, Planificação e Administração, Gestão da Educação, entre outras especializações. Ademais, todos detêm uma larga experiência em planificação, desenvolvimento e transformação curricular, em produção de programas e manuais de ensino, em formação de professores e em ensino, nas diversas áreas de conhecimento, incluindo a de ensino da LP. Estes dados sugerem, como se depreende, um elenco com capacidades suficientes para a idealização e elaboração de manuais didáticos sugestivos para a formação bem-sucedida do grupo-alvo.

No tocante ao descritor *Data*, tivemos a impressão de o processo de elaboração destes manuais ter sido, não só bastante complexo, em termos de tramitação, como também completo, no referente à consideração das diferentes realidades do país, como sejam, a heterogeneidade etnolinguístico-cultural do grupo-alvo e a natureza das escolas (em termos de localização e condições), enquanto verdadeiros espaços de execução destes instrumentos. Ou seja, foram necessários, mais ou menos, quatro anos para os do 1º Ciclo e, aproximadamente, oito anos para o do 2º Ciclo. E, se as reformas ocorridas em 2003, foram introduzidas em 2004, tendo havido, entretanto, este espaço temporal de espera, relativamente longo, para que o suporte das mesmas fosse materializado, em cada classe, pode-se supor ter havido, paralelamente, uma certa fragmentação ou inconsistência nesse processo de transição, o que terá imprimido reflexos negativos na aprendizagem, por parte dos alunos, e no ensino e na orientação metodológica, por parte dos professores.

No respeitante ao parâmetro *Editor*, constata-se uma diversificação de referências editoriais, ou seja, os manuais em análise foram publicados em editoras diferentes (vide o Quadro 1). No nosso entendimento, esta deve ter sido, não só uma estratégia para a aceleração dos trabalhos de edição e publicação dos manuais (tendo em conta as necessidades circunstanciais), como também para aferir a qualidade dos serviços ofertados por estas editoras, através da comparação dos resultados finais. Mas também não se descarta a possibilidade de esta diversificação de referências editoriais ter sido somente uma forma de exploração das ofertas existentes, nesta área.

No tangente ao descritor *Número de páginas e material complementar*, observa-se que os autores (e todo o trabalho de edição) tiveram em conta a idade do grupo-alvo. Os manuais não são volumosos (e são livros-cadernos: os do 1º Ciclo), pressupondo-se serem facilmente portáteis, por parte dos alunos. Entretanto, a nossa opinião seria contrária se os mesmos possuísem materiais complementares ou auxiliares, sobretudo, para os do 1º Ciclo, dado que o seu volume (e peso) atual está, a nosso ver, no limite do normal. Há que sublinhar, também, a relevância do número de páginas (como referência da página e como quantidade de páginas) para o ensinante deste tipo de grupo-alvo, tanto para a indicação e orientação prática de conteúdos e atividades, quanto para a planificação objetiva das mesmas. Observe-se que, em geral, cada página destes manuais apresenta um novo conteúdo, e, conseqüentemente, uma nova atividade.

Podemos também observar que as *CAPAS* dos manuais-objetos têm uma componente de divulgação cultural e de elevação da simbologia patriótica. Apresentam, na sua parte frontal, ainda que não autênticas, imagens prototípicas dos ambientes escolares (internos e externos) de Moçambique. De salientar que o recurso a imagens gráficas e não a imagens autênticas, propiciou, sob o nosso prisma de observação, a inadequação das mesmas. Ou seja, temos no manual da 1ª Classe uma imagem de alunos que seria adequada ao manual, em princípio, da 3ª Classe (em diante) ou ao da 2ª Classe, pelo menos neste conjunto em análise.

Desse modo, e tendo em conta as aparências físicas dos alunos nas imagens, somos de opinião de que a imagem do manual da 1ª Classe passasse para o da 3ª Classe e a deste ao da 2ª Classe e, por fim, a deste último para o da 1ª Classe. Talvez seja relevante identificar esta falta de lógica de progressão nessas imagens, como sendo um dos aspetos menos conseguidos devido à referida diversificação de referências editoriais. No verso da capa destes manuais constam os três símbolos nacionais da República de Moçambique (a Bandeira, o Emblema e o Hino Nacional), incluindo o Mapa com a divisão administrativa e territorial do país. Em suma, são manuais bastante contextualizados.

Quadro 2: Organização Global

Manual (Classe)	Informações Introdutórias	Organização Interna	Exercícios de Revisão/ /Avaliação Integrados	Observações
Língua Portuguesa 1ª Classe Livro Caderno	- Adotado pelo Ministério da Educação da República de Moçambique para o uso nas escolas. - Destinado a alunos (crianças) do ensino primário, do 1º Ciclo. - Referente ao nível de iniciação à língua portuguesa, como LS. - Símbolos da República de Moçambique (<i>Bandeira Nacional, Hino Nacional e o Emblema</i>). - Mapa de Moçambique (Divisão Administrativa).	- 5 Unidades Temáticas. - 114 Subtemas, respetivamente, distribuídos pelas Unidades Temáticas 15; 36; 27; 15 e 21. - Instruções Iniciais e Explicações de Exercícios sobre grafismos alfabéticos, gramática, compreensão e conversação. - Textos dialógicos (banda desenhada). - Exercícios de leitura, compreensão oral e escrita. - Exercícios de cópia, cobertura de tracejados de grafismos alfabéticos, desenho livre e de preenchimento de textos lacunares. - Imagens-padrão, não autênticas, de <i>escolas</i> (urbanas e suburbanas ou campo) e seus <i>intervenientes diretos</i>, de <i>famílias e espaços de casas</i> (híper-urbanas e híper-rurais ou campo), de <i>objetos/utensílios domésticos</i>, de <i>alimentos básicos</i>, de <i>profissões comuns</i> (urbes e subúrbios), de <i>locais</i> (ou serviços) <i>públicos</i> e de	- Ficha de avaliação formativa no fim das Unidades Temáticas 2; 3; 4 e 5.	- Os Objetivos Gerais, as Formas de Avaliação e as Metodologias são enunciados no respetivo Plano Curricular e no Programa de Ensino. - As Unidades Temáticas 1 e 3 são ambas sobre a Escola (<i>A Minha Escola</i>), com uma abordagem, progressivamente, complexa, em conteúdos e em atividades. - Tem o menor nº de Unidades Temáticas, se comparado com os outros, porém, é o mais extenso, em termos de Subtemas por Unidade Temática.

		<i>animais domésticos e selvagens.</i>		
Português 2ª Classe Livro do Aluno	- Adotado pelo Ministério da Educação da República de Moçambique para o uso nas escolas. - Destinado a alunos (crianças) do ensino primário, do 1º Ciclo. - Referente ao nível de iniciação à língua portuguesa, como LS. - Símbolos da República de Moçambique (Bandeira Nacional, Hino Nacional e o Emblema). - Mapa de Moçambique (Divisão Administrativa).	- 7 Unidades Temáticas. - Ficha inicial de Revisão da matéria da 1ª Classe. - 122 Subtemas, respetivamente, distribuídos pelas Unidades Temáticas 21; 12; 13; 19; 15; 21 e 12. - Subtemas diferentes uns dos outros, em termos de conteúdos (textos e atividades). - Instruções Iniciais e Explicações das Atividades de compreensão textual, de gramática, de conversação e de produção escrita. - Atividades de cópia, desenho livre e de preenchimento de textos lacunares. - Atividades de aplicação sobre a formação de sílabas e sobre a construção de frases simples. - Atividades de leitura, compreensão oral e escrita e produção oral e escrita. - Imagens prototípicas, não autênticas, de <i>escolas</i> (híper-urbanas e híper-rurais ou campo) e seus intervenientes diretos, de <i>famílias e espaços de casas</i> (urbanas e	- Parte final do com exercícios de Consolidação da leitura e escrita, composta por 9 subtemas.	- Tem os Objetivos Gerais, as Formas de Avaliação e as Metodologias indicados no respetivo Plano Curricular e no Programa de Ensino. - Não é um Livro, explicitamente, Caderno, mas tem espaços reservados para o aluno identificar a sua escola e a si mesmo, incluindo o registo da data da aula. - Compreende as mesmas áreas temáticas que as do manual da 1ª Classe (<i>Família, Escola, Comunidade e Meio Ambiente</i>), introduzindo apenas três novas, a saber, <i>Corpo Humano, Saúde e Higiene</i> e <i>Formas de objetos e medidas</i>. - Apresenta páginas densas, em termos de conteúdos e atividades.

		suburbanas ou campo), de <i>alimentos básicos</i> , de <i>profissões comuns</i> (urbes e subúrbios), de <i>locais</i> (ou serviços) <i>públicos</i> e de <i>animais domésticos</i> e <i>selvagens</i> .		
Português 3ª Classe Livro do Aluno	- Adotado pelo Ministério da Educação da República de Moçambique para o uso nas escolas. - Prefaciado (breve apresentação) pelos autores. - Destinado a alunos (crianças) do ensino primário, do 2º Ciclo. - Referente ao nível de iniciação à língua portuguesa, como LS. - Símbolos da República de Moçambique (Bandeira Nacional, Hino Nacional e o Emblema). - Mapa de Moçambique (Divisão Administrativa).	- 7 Unidades Temáticas. - 94 Subtemas, respetivamente, distribuídos pelas Unidades Temáticas 14; 13; 16; 15; 8; 16 e 9. - Subtemas diferentes uns dos outros, em termos de conteúdos (textos e atividades). - Instruções Iniciais e Explicações das Atividades de compreensão textual, de gramática e de produção oral e escrita. - Fichas de Trabalho. - Atividades práticas de construção oral ou escrita de frases simples, complexas e textos. - Atividades de leitura, compreensão oral e escrita de textos. - Imagens, maioritariamente, não autênticas de <i>famílias</i>, <i>escolas</i>, <i>casas</i>, <i>meios de transportes</i> típicas de Moçambique. - Conteúdos culturais de Moçambique e do Mundo.	- Não	- Tem os Objetivos Gerais, as Formas de Avaliação e as Metodologias enunciados no respetivo Plano Curricular e no Programa de Ensino. - Tem o mesmo nº de Unidades Temáticas que o da 2ª Classe. - Recupera, do manual da 2ª Classe, áreas temáticas sobre <i>Família</i>, <i>Escola</i>, a <i>Comunidade</i>, o <i>Meio Ambiente</i>, o <i>Corpo Humano</i> e a <i>Saúde</i> e <i>Higiene</i>. - Introduz a área temática sobre os <i>Meios de Transporte e de Comunicação</i>. - É o menos volumoso de todos, em termos de Subtemas por Unidade Temática. - Apresenta-se

				denso e complexo, relativamente aos outros dois, no tocante a conteúdos e atividades.
--	--	--	--	---

De um modo geral, e como já nos referimos acima, os materiais em análise são os únicos oficialmente adotados, em Moçambique, para o ensino da LP/LS, nestes ciclos. Por isso, em termos de informações introdutórias, apresentam dados que os identificam, de forma fácil e suficiente. E sendo este um processo de ensino/aprendizagem (PEA) que é de âmbito nacional, estes manuais são orientados por *objetivos gerais* enunciados no respetivo Plano Curricular. Ademais, os mesmos obedecem a *objetivos gerais e específicos* de cada ciclo e a *objetivos específicos* de cada disciplina, os quais estão expressos nos respetivos Programas de Ensino. Dito de outro modo, estes manuais não contêm, nas suas referências introdutórias, os objetivos (*gerais e específicos*), as estratégias metodológicas de abordagem dos diferentes tipos de conteúdos neles contidos, a previsão do tempo letivo por unidade temática, nem as respetivas formas de avaliação, dado que os mesmos estão antecipados nos seus documentos-mãe, supramencionados.

Esta disposição informacional é, a nosso ver, um dos grandes aspetos de diferença entre os manuais didáticos de LP/LS e os de PLE. Enquanto os primeiros são de uma linha de produção e distribuição uniformes e obedecem, rigorosamente, a um conjunto de objetivos de âmbito nacional, os segundos, ainda que devam obedecer, com um certo zelo, aos pressupostos do QECR, são de uma linha de produção e distribuição diversificadas e, geralmente, o seu uso (ou não) está dependente de critérios de seleção ou da filosofia de ensino circunscritos à instituição educativa de tutela, tal como acontece com os CAPE, na Universidade do Porto. Outrossim, os primeiros são destinados a um público-alvo de uma heterogeneidade linguístico-cultural que se pode

*prever*⁴⁰ enquanto os segundos são para um público-alvo de uma heterogeneidade linguístico-cultural, absolutamente, imprevisível.

Entretanto, observando a natureza dos seus conteúdos e atividades, pode-se concluir que ambos partilham, de certo modo, as mesmas estratégias metodológicas de ensino/aprendizagem. Isto é, todos priorizam recursos metodológicos que procuram colocar o aluno/aprendente no centro do PEA. Verifica-se, tanto nos manuais didáticos de LP/LS, quanto nos materiais didáticos de PLE, o recurso sistemático ao método *indutivo* (e ativo) para conteúdos gramaticais e o recurso a atividades interativas e de estimulação visual (incluindo ilustrações), para outro tipo de conteúdos, como sejam (entre outros), analítico-interpretativos, dialógico-conversacionais.

Paralelamente a isso, e em função da nossa observação e prática nos CAPE, conclui-se que a indicação do nível a que se destinam os manuais e/ou materiais didáticos, em referência, pode ser vista como um fator orientador do trabalho do docente, em termos de previsão, sobretudo, conteudístico-metodológica e até de resultados. Porém, da mesma forma que em níveis iniciais de ensino/aprendizagem de LP/LS podemos encontrar alunos sem noções mínimas desta, implicando a necessidade de flexibilização do plano de lição (ou até mesmo da ordem de manipulação dos Programas de Estudo)⁴¹, temos nos CAPE, mesmo em estágios finais de transição de níveis elementares (A2) para níveis intermédios (B1), casos de estudantes com limitações características das de principiantes, pelo que, na nossa opinião, dever-se-á optar sempre, em ambos os casos, por uma abordagem cíclica ou recursiva dos conteúdos planeados, de modo que se reduzam essas lacunas. Este é um aspeto que se denota nos manuais didáticos em análise.

De salientar, também, que a efetividade e eficiência das estratégias criativas do professor, nesse processo de flexibilização e/ou manipulação dos instrumentos educacionais, em função das necessidades concretas dos alunos/aprendentes, poderão

⁴⁰ É preciso notar que a facilidade de previsão da natureza do grupo-alvo, em contextos plurilingues como Moçambique, só pode ser conseguida, a nosso ver, através de um quadro linguístico-cultural real, o qual deverá ser dado pelo resultado de um trabalho, também, real e exaustivo, de política e planificação linguística.

⁴¹ Neste trabalho os conceitos de Programa de Estudo e Programa de Ensino têm o mesmo alcance semântico, referindo-se, de forma detalhada, aos “conteúdos que devem ser ensinados, isto é, o que deve ser ensinado em cada uma das matérias ou disciplinas e para cada uma das classes ou anos de escolaridade de um determinado sistema educativo” (INDE/MINED, 2003: 85)

ser díspares nos dois contextos de ensino/aprendizagem em descrição (LP/LS e PLE), dada a diferença em termos de rácio de alunos por professor. E conforme notamos, nos CAPE, possivelmente por serem cursos opcionais e não grátis, o número máximo de aprendentes, pelo menos nas turmas observadas, oscilava bastante e nunca excedeu a dez, enquanto em Moçambique, onde o ensino é grátis e quase obrigatório, sobretudo, o ensino básico primário, o número máximo de alunos, por turma, chega a atingir os sessenta.

Quanto à *organização interna* (vide o Quadro 2), o manual *Aprender a ler* (1ª Classe) apresenta um *índice geral*, no qual são expostos os conteúdos programáticos, com a paginação precisamente indicada. O mesmo está subdividido em cinco unidades temáticas compostas, respetivamente, por 15; 36; 27; 15 e 21 subtemas, totalizando 114 subtemas a serem ministrados em 38 semanas, de acordo com a recente calendarização escolar, em vigor desde o corrente ano. De salientar que a nova calendarização estrutura o ano letivo da seguinte forma: I Trimestre (04/02 – 02/05), II Trimestre (12/05 – 08/08) e o III Trimestre (25/08 – 14/11).

Outro aspeto a destacar é a omissão estratégica de alguns descritores, tal como acontece nas referências introdutórias. A não inclusão de referências de contextualização dos manuais didáticos do 1º Ciclo (1ª e 2ª Classes), o que não é prática em obras de uso público como estas, pode ser motivada pela consciência de que o grupo-alvo ainda não é capaz de ler e compreender textos complexos. Por isso, esta informação, incluindo as *diretrizes gerais* sobre a preparação das unidades letivas, é apresentada nos respetivos Programas de Ensino. Este manual didático, por ser, cumulativamente, *caderno do aluno*, apresenta um sistema de *revisão* ou *avaliação integrada* (*compreensão e expressão oral e escrita*) sistemático e progressivo. Possui *Fichas de avaliação formativa* no fim das unidades temáticas 2; 3; 4 e 5.

O manual didático *É BOM SABER LER* (2ª Classe) contém um *índice geral*, onde são apresentados, de forma precisa, todos os conteúdos programáticos, com a respetiva paginação. Possui sete unidades temáticas compostas, respetivamente, por 21; 12; 13; 19; 15; 21 e 12 subtemas, o que corresponde, na íntegra, a 122 subtemas, os quais deverão ser lecionados, igualmente, em 38 semanas e no mesmo regime letivo de três trimestres. Apresenta, também, no fim, um capítulo com atividades de

Consolidação da leitura e escrita. Destacamos, acima (cf. o Quadro 2), a questão da abordagem cíclica dos conteúdos, refletida pelos manuais didáticos em análise, que neste é dada, particularmente, pela inclusão de exercícios de *Revisão* dos conteúdos da classe anterior (1ª Classe) e pela retoma de alguns subtemas desta classe. Em termos de *Exercícios de revisão* ou de *avaliação integrados*, este manual comporta, para além dos exercícios de *Consolidação da leitura e escrita*, anteriormente referidos, igualmente, exercícios contínuos de *Avaliação formativa* propostos no fim de cada unidade temática.

O manual didático *Vamos aprender...* (3ª Classe) apresenta, similarmente, um *índice geral* estruturado em unidades temáticas e em subtemas. Contém sete unidades temáticas, constituídas, respetivamente, por 14; 13; 16; 15; 8; 16 e 9 subtemas, perfazendo, ao todo, 94 subtemas. O tempo de materialização destas unidades temáticas é o mesmo que dos outros manuais didáticos, em análise. Porém, diferentemente dos outros dois, este não possui, no fim de cada unidade temática, *Exercícios de revisão* ou de *avaliação integrados*, contendo, em compensação, uma *Ficha de Trabalho* no fim de cada subtema. Na lógica de abordagem cíclica e progressiva dos conteúdos, que caracteriza os três manuais didáticos, recupera, de ambos os manuais do ciclo anterior, os subtemas *Família, Escola, a Comunidade, o Meio Ambiente* e só do da 2ª Classe, os subtemas *Corpo Humano* e a *Saúde e Higiene*.

Detalhados os primeiros dois *itens*, apresentamos, nesta parte, os dados referentes ao terceiro e último *item: análise do manual*. E conforme foi dito antes, nesta ordem progressiva deste processo de análise, este *item* pode ser destacado como o mais importante, por ser onde residem os elementos-objetos deste mesmo processo: os *conteúdos programáticos* (comunicativos, linguísticos e culturais), na sua função de estimuladores, sobretudo, das quatro competências, por que se rege a aprendizagem de uma determinada língua. Nesse contexto, e pelo grau de relevância das conclusões a que se pretende chegar com este processo de análise, sobretudo, a partir desta etapa, recordamos, de forma sucinta, as motivações que o norteiam.

Em linhas gerais, e como se depreende, este é um estudo de carácter descritivo-crítico que nos conduz à compreensão do impacto das políticas linguísticas e educacionais sobre os *modelos de ensino*, sobretudo, os de línguas. Mais

especificamente interessa-nos verificar a correlação destes manuais didáticos com as necessidades (ou características) linguísticas concretas do contexto de sua utilização, isto é, a sua dimensão e função sociais. Falamos, acima, de dois tipos de lapsos que, na nossa opinião, marcaram (e continuam a marcar), de forma determinante, a história da implantação do ensino da LP em Moçambique, a saber, o *lapso processual* e o *lapso conceptual*, os quais consistiram, basicamente, na adoção de um ensino monolíngue, em um contexto plurilíngue, propiciando a exclusão das LB e dos reflexos do contacto destas com a LP, atualmente, intensos e profundos.

No nosso ponto de vista, são estes fatores que estão na génese da *indefinição linguística* que se verifica em Moçambique, no contexto educacional, cujo principal traço caracterizador é o desencontro entre a norma-padrão do português que se pretende ensinar e a prática linguístico-discursiva da maioria dos estudantes de todos os níveis de ensino ativados no país. Em suma, é a falta de criação de consensos sobre esses mesmos fatores que retarda o necessário processo de oficialização da variante do PM. Partimos do pressuposto de que, em países como Moçambique, com um percurso histórico (ou de formação como nação-estado íntegra e soberana) conturbado como foi, é fundamental, parafraseando o pensamento de Souza (s/d: 10)⁴², estudar as políticas (ou ideologias) educacionais anteriores às suas independências e as do pós-independência, de modo a encontrar similitudes e/ou diferenças entre ambas, alertando sobre prováveis transposições problemáticas ou a suposição de ruturas radicais, na fixação de modelos de ensino, sobretudo, de línguas.

Torna-se oportuno relevar que não é nossa prioridade tentar descredibilizar o notório trabalho que tem sido desenvolvido na área de educação tanto pelas instituições nacionais (MINED, INDE, etc.)⁴³, quanto pelos parceiros de cooperação (regionais e internacionais) e pela sociedade civil (pais/encarregados de educação e críticos/académicos), sobretudo, na prescrição de políticas e estratégias educacionais e, também, na providência de recursos didáticos e na formação de professores. O cerne desta nossa

⁴² Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - no seu artigo intitulado “Manuais Didáticos de Ensino de Língua e Literatura na Modernidade: Gênese e Desenvolvimento Histórico”, disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>, acedido em 20 de maio de 2014.

⁴³ As siglas MINED e INDE significam, respetivamente, Ministério de Educação e Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação, duas instituições responsáveis pelos processos de Planificação e desenvolvimento Curricular e de Formação de Professores.

análise é aferir a especificidade dos manuais-objetos e avaliar, em paralelo, a proporcionalidade, prática, das suas ofertas ou sugestões formativas com os *Objetivos Gerais do SNE*⁴⁴ e, de forma particular, com os *Objetivos do Ensino Básico* (e dos respetivos Programas de Ensino), no qual se inserem e se aplicam. Ou seja, se o desafio central deste *currículo*, de que radicam estes manuais didáticos, é *tornar o ensino mais relevante*, conforme postula o próprio Plano Curricular do Ensino Básico (2003: 21), julgamos ser oportuno confrontar, igualmente, esse intento com o perfil dos respetivos recursos didáticos.

De um modo geral, consideramos estes três manuais didáticos extremamente relevantes para os propósitos que norteiam a nossa análise, dado que se inserem num quadro de pressupostos curriculares recentes e, portanto, ainda muito permeável a leituras críticas, cujo intuito seja o de avalia-lo e propor estratégias de maximização e/ou de melhoramento do mesmo. Acresce a isso o facto de serem manuais didáticos de ciclos e classes sucessivas, o que nos permitiu apurar, com certa precisão, o sentido de transição de níveis de ensino/aprendizagem, dado pela gradativa complexidade dos conteúdos veiculados e pelas respetivas estratégias metodológicas de abordagem. Ademais, sendo, os mesmos destinados a um grupo-alvo de iniciação à escolaridade e à LP, foi-nos possível aferir o seu nível de adequação, isto é, compreender de que forma os mesmos atendem às características dos alunos, em termos de competências iniciais na língua-alvo.

O manual didático *Aprender a ler* (cf. o Quadro 2) apresenta, de forma equilibrada, conteúdos comunicativos, linguísticos e culturais, os quais encontram-se dispostos de forma progressiva, sugerindo-nos um tratamento linear dos mesmos, que parta dos menos aos mais complexos. Os *conteúdos comunicativos* são dados, sobretudo, na primeira unidade temática (UT1) por textos dialógico-conversacionais, vistos como meios estratégicos de ensino de uma língua, seja ela estrangeira ou segunda, em situações de primeiro contacto. Ao que se depreende, os conteúdos desta UT1 visam, essencialmente, (i) iniciar o aluno nas relações formais (ou de respeito mútuo) típicas do domínio educativo, as quais deverão ser transpostas e maximizadas,

⁴⁴ Perspetivam [cf. PCEB (2003, pp. 18-20)] uma ação educativa conducente à habilitação do aprendente em três áreas de intervenção fundamentais, a saber, (i) *cidadania*, (ii) *desenvolvimento económico e social* e (iii) *práticas ocupacionais*.

também, e sobretudo, nos domínios privado (familiar) e público (social) e (ii) promover relações de interconhecimento entre os alunos, através de atividades de interação mediatizada sobre temáticas como o *conhecimento mútuo*, *localização de objetos* e *normas de convivência*.

Em termos de *conteúdos linguísticos*, constata-se uma preocupação em prover atividades que estimulem o uso de *expressões típicas* e as *tonalidades de entoação* (dadas pelos sinais de pontuação), relativas a uma dada situação de diálogo ou conversa. Observa-se um fraco provimento de exercícios de produção escrita. Nota-se, inclusive, um apelo à *leitura expressiva* (ou em voz alta) dos referidos textos dialógico-conversacionais, que, entretanto, por serem forçados, remetem-nos à conclusão de que os alunos serão obrigados a decorá-los e a repeti-los, sistematicamente. Grosso modo, em todas as unidades temáticas deste manual, denota-se, em termos de *conteúdos culturais*, a mobilização de elementos (espaciais, entre outros) característicos e representativos da diversidade do país, ainda que alguns (e são a maioria) não sejam autênticos. Por isso, e de modo a evitarmos referências redundantes, exploraremos, com relativa profundidade, somente os conteúdos culturais da UT5, por serem os que nos remetem a outras perspectivas de análise.

Na UT2, e no que toca a *conteúdos comunicativos*, verifica-se o decréscimo de atividades de prática comunicativa, baseadas em textos dialógico-conversacionais (como acontece na UT1), dando-se mais primazia a exercícios de compreensão e produção oral e escrita. Portanto, os *conteúdos linguísticos* são os mais presentes nesta unidade, centrados na *leitura de textos*, relativamente complexos (se comparados aos da UT1), no *ensino de vogais*, na *formação silábica*, na *formação de ditongos nasais* e de *frases*. Há, igualmente, exercícios de estimulação da escrita e da compreensão, baseados em atividades de cópia e de ditado.

A UT3, nesta ordem de abordagem cíclica e progressiva dos conteúdos, é, como se depreende (ver o Quadro 2), a retoma da UT1 (em termos de nomenclatura temática), todavia, mais complexa que esta. Os *conteúdos comunicativos* apresentados não remetem a uma prática interativa baseada, estritamente, em textos dialógico-conversacionais (ainda que constem alguns), mas sim a *conteúdos linguísticos* que estimulam a compreensão e produção oral e escrita, através de temáticas específicas

como expressões que indicam *posição* (ou lugar), *tamanho*, *peso*, *dias de semana*, *formulação de pedidos*, *pedido de desculpa* (e de *reação*), *felicitações* (e de *reação*), *elogios* (e de *reação*), *agradecimento* (e de *reação*), *desejo ou interesse*, *desinteresse*, *dor*, *alegria ou satisfação*, entre outras. Inclui, também, atividades de produção escrita, como sejam, prática de *grafismos conducentes a letras do alfabeto português*, de *cópia* (de *sílabas*, *palavras* e *frases*) e de *ditado*. É relevante sublinhar que, em todas estas atividades, está subjacente a prática da *leitura expressiva* (ou em voz alta).

Na UT4, a complexidade dos conteúdos acentua-se, observando-se, também, em termos de *conteúdos comunicativos*, o recurso a textos dialógico-conversacionais, mas não em forma de *banda desenhada* como se verifica nas unidades temáticas anteriores (sobretudo na UT1). Há perspetivação de situações interativas que deverão resultar de atividades de compreensão interpretativa, partindo de questões previamente dadas. Atribui-se, portanto, prioridade aos *conteúdos linguísticos*, voltados para a compreensão e produção oral e escrita sobre temáticas, entre outras, como *Meios de transporte e vias de circulação*, *grafismos orientados para as letras do alfabeto português*, *formação de sílabas e palavras*, *identificação de palavras* (em correspondência com os seus respetivos objetos) e *ditados*.

E, por último, a UT5, na qual as práticas interativas e dialógicas (os *conteúdos comunicativos*) são, como acontece na unidade anterior, perspetivadas na base de perguntas de interpretação, contidas nas atividades de compreensão e produção oral propostas. No tangente a *conteúdos linguísticos*, verifica-se a existência de atividades de compreensão e produção escrita que visam o treinamento da leitura, escrita (*cópia* e *ditado*) e estimulação da sensibilidade estética (ou gosto) da criança (*desenho livre*). Há, inclusive, atividades de treino de letras do alfabeto português. Em termos de *conteúdos culturais*, depreende-se a referência à *fauna*, à *criação ou domesticação de animais* e às *atividades de produção agrícola*, indicadores esses que podem ser vistos como reveladores das potencialidades faunísticas do país e das práticas peculiares de geração de rendimentos ou de produção de alimentos, por parte das famílias locais.

O aspeto que nos parece menos conseguido nesta unidade é a tendência (no que toca à disposição dos conteúdos) para a sedimentação de estereótipos (ou preconceitos) entre as zonas consideradas híper-urbanas e as híper-rurais. Ou seja, a ideia, nela

subjacente (e é facilmente deduzível), é de que *o ambiente que nos rodeia* é feito (entre outras ilações prováveis) por fauna, famílias sem posses e escolas com construções precárias, o que pode, ainda na nossa opinião, despoletar sentimentos de superioridade ou de inferioridade entre os alunos, conforme a sua proveniência, distraíndo-os do propósito central da unidade. Em termos conclusivos, e de um modo geral, vale a pena ressaltar que a natureza e a disposição conteudística deste manual sugerem unidades letivas *expositivas-oraís-dialogadas*, ou seja, baseadas em uma *pedagogia mediatizada*, cunhando a terminologia de Ferreira (2004). Ademais, o recurso recorrente ao pronome possessivo “*minha*”, nas designações das unidades temáticas, é, na nossa opinião, uma estratégia de inserção do aluno, no ambiente escolar, muito bem conseguida, pois pode estimular-lhe o sentimento de pertença e de que é um ator direto na escola.

O manual didático *É BOM SABER LER* apresenta conteúdos dispostos, estruturalmente, como estão os do da 1ª Classe. Aliás, como é referido no Quadro 2, as unidades temáticas: 1; 2; 3 e 4, incluindo alguns conteúdos temáticos, são recuperados do da classe anterior. Assim sendo, fazemos, relativamente a estas unidades, a referência a essa progressão na abordagem de *conteúdos comunicativos e linguísticos* que é, de facto, diversa, em termos de aprofundamento. Os *conteúdos culturais* são, tal como se observou no manual didático anterior, abarcantes (ainda que na sua maioria forjados) no que toca à tentativa de representação dos diversos contextos moçambicanos, o que, a nosso ver, pode ser entendido, igualmente, como uma estratégia catalisadora dos processos de integração e de aprendizagem do aluno, a partir do momento em que este se identifica com algumas realidades previstas.

De um modo geral, depreende-se, como dissemos antes, uma progressão no tratamento de conteúdos. Na UT1, os *conteúdos comunicativos* são dados através de curtos textos adaptados, na sua maioria dialógicos, cujo propósito é fazer a progressão do tratamento de conteúdos linguísticos, com enfoque para a gramática, a leitura, a compreensão e produção oral e escrita. No que toca a conteúdos gramaticais, recuperam-se temáticas como *expressões para pedido de desculpas* (e introduzem-se, paralelamente, os *pronomes pessoais* do singular) e *expressões para pedido de autorização* (em conjunto com *pronomes pessoais* do plural).

Inicia-se, inclusive, a abordagem de expressões: *para dar ordens e instruções* (recurso a *frases imperativas*), *para exprimir preferências, interesse e desinteresse, para identificação de si e de outros, para exprimir sentimentos, desejos e atitudes, para exprimir receio e medo, para exprimir sugestões, conselhos e recomendações*. São introduzidos, também, os *pronomes demonstrativos*, o «r» e o «s» *intervocálicos e duplos*. São, igualmente, propostos conteúdos de interpretação de pequenos textos e imagens, de elaboração de frases usando *ditongos nasais* (em forma de revisão) e conteúdos sobre as *noções de tempo*. A UT2 é composta por pequenas atividades, de compreensão e produção oral e escrita, criadas com a finalidade de facilitar o ensino dos conteúdos gramaticais planeados, tais como, *artigos/determinantes* (*o, a, os, as*) e de aplicação prática do *duplo «s»* e de *pronomes possessivos*. Há, também, textos adaptados para a prática de exercícios de preenchimento de espaços lacunares.

Na UT3, a interação é sugerida por meio de pequenas atividades de compreensão e produção oral, as quais aparecem com frequência. São atividades que, a nosso ver, visam estimular a abstração do aluno e a respetiva capacidade de produção de textos lógicos, em situações, sobretudo, de diálogo ou comunicação oral. São integradas, para isso, estratégias de estimulação da prática de conteúdos gramaticais e de expressão oral, as quais são demonstradas pela inclusão, respetivamente, de atividades de preenchimento de frases lacunares e de atividades de leitura de textos curtos. É prevista, ainda, a estimulação da capacidade de escrita, dada através de atividades de *palavras cruzadas* e de *ditado*. Em termos de conteúdos novos, constata-se a inserção de conteúdos gramaticais referentes a *flexão de substantivos* (em género e em número), de *palavras antónimas* e de alguns *segmentos* (ou *morfemas*) *gramaticais presos*.

A UT4 apresenta a mesma lógica de estruturação e abordagem dos conteúdos. Os *conteúdos comunicativos* são dados por curtas atividades de compreensão e produção oral e escrita, as quais partem de processos de interpretação de pequenas imagens ligadas a cada temática, de exercícios de cópia e de ditado. Estão patentes, igualmente, atividades de *ordenação frásica* e de *preenchimento de frases lacunares*, cujo objetivo, na nossa opinião, é maximizar a capacidade do aluno na compreensão e construção de frases com sentido completo. Há, também, atividades de *desenho livre*, as quais são importantes, como temos vindo a dizer, para despertar e promover a sensibilidade estético-artística do aluno. Quanto aos *conteúdos linguísticos*, denota-se a

retoma de conteúdos gramaticais, como sejam, os *pronomes demonstrativos* (invariáveis) e a introdução de outros tais como os *pronomes indefinidos* (variáveis), a *concordância nome/adjetivo* e de *segmentos* (ou *morfemas*) *gramaticais presos*.

A UT5 constitui a primeira das três unidades temáticas novas introduzidas neste manual didático. Em resumo, observa-se que todas as três unidades, para além de conterem textos em número relativamente maior, se comparadas com as anteriores, apresentam, também, uma abordagem que dá primazia a atividades de interpretação e de produção escrita. Porém, em termos de conhecimentos ou habilidades a serem promovidos com os conteúdos por elas veiculados, de acordo com a própria perspectiva de estruturação (e de tratamento) sugerida, assemelham-se às outras anteriores. Nesta unidade, em particular, os *conteúdos comunicativos* são fundados em perguntas de leitura e interpretação de pequenas imagens (variáveis de subtema para subtema) e de curtos textos dialógicos (incluindo, cânticos e poemas). Depreende-se que os textos foram criados com o propósito de facilitar o ensino dos diferentes conteúdos linguísticos planeados, sobretudo, os gramaticais: *concordância nome/adjetivo*, *pronomes indefinidos* (variáveis e invariáveis), *pronomes possessivos* (variáveis) e *segmentos* (ou *morfemas*) *gramaticais presos*. São sugeridas, ainda, atividades de leitura e preenchimento de textos e frases lacunares, de cópia, de ditado e de desenho livre, cujas funções são, provavelmente, as já aludidas nas unidades temáticas anteriores.

Na UT6, as atividades de interpretação oral de pequenas imagens, que variam também de subtema para subtema, e de textos dialógicos curtos, adaptados, são a base sobre a qual se perspectivam situações de conversação ou interação. A compreensão e produção oral e escrita são dadas, particularmente, por pequenos *questionários interpretativos* e por atividades de *cópias*, de *preenchimento de curtos textos* e *frases lacunares* e de *ditados*. Os conteúdos gramaticais: *tempos verbais* (passado, presente e futuro), *expressões interrogativas*, *frases imperativas*, *concordância nome/adjetivo*, *pronomes possessivos* e *segmentos* (ou *morfemas*) *gramaticais presos*, são dados e aplicados através de pequenas atividades de interpretação de textos e questionários. A UT7 segue, conforme dissemos, a estrutura organizacional e conteudística das anteriores, sobretudo, no referente à estimulação da interação e das capacidades de compreensão e produção oral e escrita. Os conteúdos gramaticais, nela, patentes são

dados e aplicados, talqualmente, através de pequenos exercícios de interpretação de textos e de questionários.

Em termos conclusivos, importa sublinhar, como se depreende no Quadro 2, que este manual contém, no fim, um capítulo com atividades de *consolidação da leitura e escrita*, baseadas em pequenos textos e questionários, pelo que se prevê um processo contínuo de estimulação e promoção, igualmente, das capacidades de compreensão e de organização lógica do discurso, tanto o escrito como o oral. E de um modo geral, estes dois manuais didáticos estabelecem, como temos vindo a sublinhar, uma relação de recursividade, tanto em termos conteudísticos quanto em estratégias metodológicas das unidades letivas. A tendência de progressão dos conteúdos comunicativos, linguísticos e culturais denota-se, tanto em cada um deles, quanto na relação de complementaridade que se estabelece entre os dois, enquanto instrumentos educativos enquadrados no mesmo ciclo de ensino/aprendizagem.

O manual didático *Vamos aprender...* (3ª Classe) marca a transição do 1º ao 2º Ciclo. E em termos organizacionais e conteudísticos, denotam-se pequenos aspetos de aproximação com os do ciclo anterior, sobretudo, em termos estruturais. Por outras palavras, este manual está disposto, também, em unidades temáticas e recupera a maior parte das unidades temáticas do manual da 2ª Classe, porém com uma abordagem conteudística amplamente diferente. Há uma clara pretensão de testar a evolução formativa do aluno, nas diferentes capacidades ou habilidades estimuladas e promovidas no ciclo anterior. Observa-se a tendência para a estimulação da autonomia reflexivo-prática (o *saber-fazer*) do aluno, através de *Fichas de Trabalho* compostas, geralmente, por extensas atividades de produção individual e/ou conjunta (ou em grupos), baseadas, igualmente, em textos de uma relativa complexidade.

Os conteúdos são adequados a cada temática, com um doseamento, a nosso ver, concorrente para o desenvolvimento cíclico das quatro competências linguísticas. Um dos aspetos que particulariza este manual é a ideia de aplicação dos conteúdos gramaticais aprendidos nas classes anteriores. Ou seja, contém poucos conteúdos gramaticais novos, aprofundando os já abordados no 1º Ciclo. Os exercícios de preenchimento de textos e/ou frases lacunares, as cópias e os ditados são substituídos por atividades, sistemáticas, de elaboração de textos e frases com sentido completo,

partindo de questionários e de leitura interpretativa de textos. Os textos incluídos são, basicamente, *didáticos* (ou expositivos/explicativos), *poéticos* e *narrativos* (*contos*, alguns em forma de *banda desenhada*), na sua maioria adaptados, mas socioculturalmente enquadrados, isto é, tratam de aspetos, práticas e realidades moçambicanas. O mesmo acontece com os *conteúdos culturais*, os quais são compostos por elementos socioculturalmente contextualizados, entre autênticos e forjados.

5.2. Generalizações preliminares

É relevante lembrar, antes, que a nossa análise é orientada, como dissemos acima, pela (i) necessidade de compreensão da natureza dos conteúdos veiculados por estes três manuais, sobretudo, no respeitante a adequação e ao alcance desses conteúdos, incluindo a eficiência das estratégias metodológicas subjacentes. Partimos do entendimento de que [cf. Tavares (2003: 9) e Choppin (1992: 16) apud Tavares (2008)] o manual didático, enquanto material impresso, possui uma estrutura definida, cujo objetivo é dar eficácia ao processo de ensino, a partir da transmissão de saberes de uma disciplina, os quais são veiculados por um programa contextualizado e com uma progressão, claramente, definida. A *eficácia* referida por estes autores [em *dar eficácia ao processo de ensino*] tem, neste âmbito, um alcance semântico aproximado ao do conceito de *relevância* utilizado no PCEB (2003) [em *tornar o ensino relevante*], impelindo-nos ambos a uma perceção de um ensino ajustado (ou contextualizado), sobretudo, às necessidades concretas do grupo-alvo.

Ou seja, em qualquer contexto, a *relevância* de qualquer modelo de ensino será, de certo modo, proporcional à sua *eficácia* ou *eficiência*, pelo que foi nosso objetivo, também, (ii) inferir de que forma os manuais em análise são relevantes ao contexto de sua aplicação. Tavares (*idem*, p. 10) alerta para os riscos dos processos de delineamento de manuais didáticos, apoiados em princípios generalizadores do grupo-alvo, os quais “podem não responder a necessidades individuais (ou contextuais), tal como podem conduzir a visões tendenciosas, ao incluir estereótipos socioculturais do contexto em que foram elaborados.” Face a esta visão, foi nossa intenção compreender de que forma os três manuais representam as realidades dos diversos contextos (ou o plurilinguismo e

pluriculturalismo) de Moçambique e (iii) até que ponto os mesmos não são (ou são) a representação de uma sociedade moçambicana utópica. Paralelamente a isso, examinamos a presença ou não de estereótipos, sobretudo, na realidade dicotómica: zonas hiper-urbanas e zonas hiper-rurais que caracterizam o país, e nas quais estes manuais são utilizados como meios de ensino.

Nesta ótica de reflexão, a nossa análise não ficaria completa se não tentássemos (iv) avaliar os reflexos da implementação ‘precipitada’ (em 2004) dos pressupostos da reforma curricular de 2003, sem que tenham sido acautelados aspetos cruciais como a providência dos recursos didáticos (manuais e materiais complementares) e o treinamento (ou reciclagem) de todos professores envolvidos, para um manuseamento desejado desses mesmos recursos didáticos, incluindo as respetivas estratégias metodológicas. Lobo & Nhezê (2008: 25) apontam para *um incumprimento efectivo das mudanças propostas pelo novo currículo*, dado, em parte, pela inflexibilidade de certos professores formados (e com larga experiência) no sistema de ensino antigo. Esta constatação conduziu-nos, igualmente, para a tentativa de (v) inferir o nível de proporcionalidade existente entre a atual tendência de expansão do ensino com a ênfase que se dá, relativamente, à sua qualidade.

Grosso modo, a descrição analítico-crítica particularizada destes três manuais didáticos, levou-nos, logo, à tentativa de os classificar, segundo a perspectiva de François-Marie e Roegiers (1998, pp. 88-89) apud Tavares (*op. cit.*, 37): *fechados* ou *abertos*. Assim sendo, e de acordo com o que constatamos, os manuais do 1º Ciclo (sobretudo, o da 1ª Classe) são de uma definição tipológica um pouco difusa. Ou seja, observa-se neles, por um lado, uma tendência de abordagem linear dos conteúdos, característica própria, conforme afirma Tavares (2008: 61), do *método tradicional de ensino* (o *sintético*), o qual preconiza um “ensino de leitura que parte do ensino de letras isoladas e dos seus sons, sílabas, palavras até à produção de frases, privilegiando-se o escrito através da predominância de exercícios de leitura e compreensão”. E é, de facto, esta forma de abordagem que se deduz destes manuais, a qual é típica de *manuais fechados*, cujo objetivo [cf. François-Marie e Roegiers (*op. cit.*)] é “promover uma aprendizagem do tipo reprodutivo (*saber-redizer* e *saber-refazer*)”. Há uma expressa preocupação pelo ensino sistemático de conteúdos gramaticais, em detrimento de outras tipologias de conteúdos.

A referida linearidade na abordagem dos conteúdos, aliada à inexistência de materiais complementares, pode estimular a ‘aprendizagem por memorização’, uma estratégia menos aconselhável sob o ponto pedagógico-didático. Por outro lado, os mesmos manuais didáticos denotam, em termos metodológicos, uma tendência para a promoção de um ensino centrado no aluno (*abordagem comunicativa*), mas que pela consciência das limitações deste, é fácil concluir que o ensino será centrado no professor. Por outras palavras, num contexto de ensino de LP/LS como Moçambique, é impensável (pelo menos nesta altura) que se possa conseguir criar, com alunos deste nível, uma interação tão frutiva e suficientemente capaz de nos conduzir a uma abordagem bem-sucedida de conteúdos de uma densidade e complexidade como os sugeridos por estes manuais didáticos.

Outrossim, e como neles se observa, em cada página é introduzido um novo conteúdo e atividades. O facto é compreender que capacidades cognitivas (ou metalinguísticas), um aluno que aprende, simultaneamente, a LP como disciplina e como meio de instrução, pode ter para manipular conteúdos daquela complexidade e a um ritmo de abordagem linear como o sugerido por estes manuais. O manual didático do 2º Ciclo (3ª Classe), ainda que valorize a autonomia e a criatividade do aluno, através da “promoção de atividades de interação que incentivam o *saber-fazer* cognitivo sobre os conteúdos”, característica típica [cf. François-Marie e Roegiers (*ibid.*)] dos *manuals abertos*, não reúne todos os descritores para assim ser classificado. Para além de não apresentar materiais complementares, que nos possam assegurar a existência de outras alternativas de consulta e/ou exercitação, por parte do aluno, o mesmo apresenta uma disposição e composição conteudística, respetivamente, muito densa e complexa. Os textos contidos nele, para além de serem longos, são numerosos, o que pode dificultar, não só a sua abordagem completa, como também a exploração aprofundada das suas dimensões formativas, dado o deficitário nível de abstração do grupo-alvo.

Constatamos, porém, que estes manuais didáticos possuem, igualmente, potencialidades ou qualidades (sobretudo, em termos conteudísticos e metodológicos) para a desejada formação integral do aluno. Destacam-se, entre outras, a disposição, clara e progressiva, dos conteúdos (ainda que a maioria não sejam autênticos), a linguagem correta, o aspeto gráfico atrativo e a clareza das instruções em todas as atividades. A boa apresentação dos próprios conteúdos (temas atuais e atrativos) e dos

exercícios (tarefas interessantes e necessárias) são outros aspetos, não menos relevantes, que reforçam as qualidades destes manuais didáticos. Entretanto, e como já se disse acima, o que contribui para o seu empobrecimento é a sua irrelevância para este contexto, ou seja, o seu desenquadramento.

Esse desenquadramento ou irrelevância não é uma característica restrita somente a estes manuais, como também é, a nosso ver, extensiva a todo o *quadro filosófico, psicológico e pedagógico comum* [o ME, na perspetiva de Marques (1998: 168)] que os gerou. Há uma visão sobre a LP, utópica e generalizada que se criou e se estabilizou, de tal sorte que já fundamenta e influencia as macro decisões sobre a política linguística e educacional do país. Por outras palavras, a reintrodução do subsistema de ensino pré-escolar (creches e jardins de infância), na reforma curricular de 2003, gerou, entre os gestores da educação, o entendimento conformista de que todas as crianças entram para escola com conhecimentos prévios sobre a LP. Ou seja, reforçou a ideia de que a LP, em Moçambique, é um instrumento de comunicação de domínio comum, esquecendo-se a questão da existência de zonas linguisticamente homogêneas, aquelas em que, conforme refere o PCEB (2003: 32), *a oferta da LP é quase inexistente*.

Por estas razões, pode-se inferir que a filosofia sobre a qual radicam estes manuais didáticos sugere-nos a existência de uma *sociedade moçambicana utópica* (ou imaginária) fixada, sobretudo, no contexto educacional, a qual tem a LP, efetivamente, como LM. Na nossa opinião, esta perspetiva pode ser considerada [cf. Bourdieu e Passeron (1992) citado por Dias (2002: 118)] como uma *violência simbólica*, pois, constitui um “processo de legitimação de uma língua e de certos conhecimentos e saberes oficiais que são validados por meio de um currículo instituído”. O facto é que, e de acordo com o que se observa nestes manuais, há uma pretensão expressa de se estabelecer um padrão de ensino da LP que, entretanto, desconsidera os aspetos básicos da diversidade do contexto moçambicano.

Recorrendo aos *postulados* (ou premissas) para a orientação da intervenção educativa, propostos por Amor (2004: 97), podemos concluir que estes manuais didáticos foram elaborados sobre uma base de pressupostos que desvaloriza o *postulado da dimensão social e sociocultural da ação educativa*. Segundo esta autora, “em qualquer área de ensino torna-se fundamental refletir sobre os contornos éticos da

finalidade dessa intervenção”, ou seja, é preciso que o setor de tutela explicita o seu intento com essa ação educativa: se pretende formar para a *conformidade*, *dependência* e *standardização* ou se tenciona formar para a *diferença*, a *liberdade* e a *criatividade*. Observa-se que estes manuais são o reflexo de uma política educacional que continua agarrada ao passado, ou seja, fundada nos referidos lapsos (*conceptual* e *processual*), dada não só pela recursiva pretensão de ensinar a LP sob a norma-padrão do PP (quando já as evidências da sua evolução e variação são ‘gritantes’), como também pela denegação ou falta de [cf. Ngoenha & Castiano (2011: 146)] “criação formal de espaços de *intersubjectivação*: onde nascerão referências de cariz paradigmático justamente para servir as reformulações curriculares que se quer justas em relação ao contexto em que fazemos a educação.”

Convém destacar que, na nossa compreensão, o ME da LP adotado pelo regime colonial evidenciou, basicamente, mais insuficiências de carácter processual que as de carácter conceptual, dado que foi (até certo ponto, cedo) firme na adoção e implementação do seu ME da LP, isto é, rejeitou, aberta e efetivamente, o ensino das LB (e da cultura envolvente) e o impacto dos reflexos do contacto destas com a LP. Esta precisão nas estratégias organizativo-funcionais, sobretudo, no referente à definição dos propósitos e instrumentos educacionais (pelo menos para as colónias), constitui a faceta bem conseguida deste sistema de ensino. E esta constatação é partilhada por muitos autores [cf. Souza (s/d: 12), Dias (2002)], os quais fazem, com recorrência, menção à qualidade dos materiais didáticos convencionados por aquele regime, principalmente, no concernente à fixação de referências normativas do ensino da LP e na seleção temática e conteudística. Aliás, alguns estudos sobre a *pronúncia do português de Moçambique*⁴⁵ apontam para a existência de uma *primeira geração* (dos que já tinham a LP como língua materna na altura da independência) que tem uma pronúncia muito parecida com a do PP e muitas vezes indistinguível. Este é, a nosso ver, mais um dado que atesta a natureza explícita daquele ME, o qual espelhava, parafraseando Souza, uma sociedade que tinha muito claros os seus preceitos, a sua dinâmica, os seus objetivos e o que era necessário para alcança-los.

⁴⁵Cf. MOÇAMBICANISMOS: UM GLOSSÁRIO COM ALGUMAS IMAGENS, Vítor Santos Lindegaard (org.), disponível em <http://mocambicanismos.blogspot.pt/2009/01/t.html>, acedido em 03 de junho de 2014.

Nessa ótica, queremos acreditar que a reutilização dessas estratégias, antecedida por um criterioso estudo de base (numa perspectiva de requalificação ou reajustamento do ME local) podia orientar os gestores da educação, sobretudo, nas questões de planificação de políticas e instrumentos educacionais *glocalizadas*, isto é, com referências precisas não só da norma-padrão do ensino da LP, como também das peculiaridades e necessidades dos diversos contextos locais. A análise efetuada a estes três manuais didáticos permitiu-nos deduzir, como já dissemos acima, a existência de uma pretensão (in)explícita de fixação de um ME que parta de pressupostos teóricos não resultantes de uma avaliação minuciosa dos diversos contextos locais. Por outras palavras, há um *jus* à referida verticalidade e/ou linearidade características de um ensino não só de índole tradicionalista, como também, visivelmente, preso aos intentos ideológico-partidários, atualmente, iluminados por políticas (e interesses) capitalistas, com referências externas.

Na nossa opinião, a *eficácia da ajuda internacional* (ou o *compromisso com a agenda da ajuda externa*, como é referido no PEE 2012-16) poderá ser conseguida através de um sistemático e criterioso processo de estudo conjunto (todos os elementos da parceria), primeiro, sobre *o que, como, quando e porquê* se deve, necessariamente, planear e ensinar, e só numa segunda fase far-se-á uma *avaliação formal* ou *observação direta* sobre os resultados finais, na ótica de Leffa (2003, pp. 38-39):

A *avaliação formal* pode ser feita através de pilotagem, na qual os alunos são os principais auscultados sobre a eficiência e eficácia dos materiais [do ME, em geral], entretanto este processo (incluindo questionários e entrevistas) às vezes não reúne consenso de todos por condicionar a liberdade de expressão do aluno. Por isso as pesquisas atuais recomendam, no lugar daqueles documentos, a *observação direta* [grifos nossos] do trabalho do aluno com o material, pois só através desta se pode aferir se houve ou não contacto entre o nível de conhecimento pressuposto pelo material e o nível real do aluno.

As evidências recentes denotam *um compromisso com a agenda externa* que, a nosso ver, está focado na ‘criação’ de resultados positivos, suficientes, portanto, para a renovação e manutenção da ajuda (ou parceria) internacional e numa forma de *avaliação* que se ‘acomoda’ em dados estatísticos (ou relatórios) sobre o aproveitamento pedagógico. A título ilustrativo, só para reforçar este nosso posicionamento, Heugh (2012: 63), ao explicitar, no âmbito da avaliação dos primeiros

momentos de implementação do *ensino bilingue* em Moçambique, conceitos adjacentes como a *transferência* e a *transição*, conclui afirmando que “frequentemente, os provedores da educação, ONGs, agências de desenvolvimento e consultores de educação confundem conceitos”. O facto é que, e parafraseando ainda esta autora, estes têm influenciado a criação e implementação de programas de ensino desfasados dos seus contextos de aplicação e, de forma inadvertida, contribuem para o ciclo de confusão que se gerou, na atualidade, sobre a adequação de modelos de ensino.

Um dos reflexos imediatos da referida inadequação, e conforme se pode inferir a partir dos manuais-objetos, é a natureza inflexível destes instrumentos didáticos (principalmente a linearidade de abordagem que os mesmos sugerem) face às visíveis diferenças, sobretudo em termos de necessidades, entre os grupos-alvo das *zonas hiper-urbanas* e das *hiper-rurais* (ou campo). Isto é, há uma pretensão de atenuar a precariedade das condições das escolas das *zonas hiper-rurais* e quando não o fazem, denota-se, nalguns casos, (veja-se a análise sobre a *unidade temática V*, do manual da 1ª Classe) uma tendência para a criação de abordagens que podem, a nosso ver, perpetuar o já existente fosso socioeconómico e cultural entre a cidade e o campo. A pretendida implementação gradual dos pressupostos da reforma curricular de 2003 criou, sob o nosso ponto de vista, lacunas (talvez processuais e conceptuais) por ter sido, como deduzimos, de forma *descontínua*. Essa descontinuidade tem que ver com o facto de não ter havido um espaço temporal, pedagogicamente suficiente que permitisse a avaliação da exequibilidade dos tais pressupostos e a mobilização total (requalificação e/ou reajustamento) de recursos necessários – um aspeto que facilmente pode ser depreendido pela ordem de publicação dos manuais didáticos analisados.

Em termos conclusivos, a *reforma curricular*, na aceção do PCEB (2003), deve implicar justamente o provimento criterioso de “políticas, estratégias e acções” concorrentes para a operação e/ou maximização de “mudanças qualitativas no Sistema Educativo”. E a *eficiência do Sistema Educativo*, conforme é prescrita também neste documento, não deverá significar tão-somente a capacidade de este *ultrapassar o problema de desperdício escolar* (desistência e reprovações), através da política de *progressão semiautomática*, mas sim, e sobretudo, a capacidade, primeiro, de planificar áreas de incidência (ou de ensino/saber) que sejam prioritárias para o país e, segundo, de prover, avaliar e controlar, sistematicamente, a qualidade de todos os recursos (materiais

e humanos) subjacentes. Dito de outro modo, a expansão da rede escolar que se verifica na atualidade deve, no geral, ser acompanhada pelo controlo da qualidade do ME, no sentido lato, e isso só poderá ser possível, na nossa opinião, se as próprias *escolas começarem a ler*, ou seja, quando os *curricula nacionais* de todos os sistemas de ensino, centralmente definidos, forem, efetivamente, a sistematização dos referidos *curricula locais* [veja-se o PCEB (2003: 82)], os quais se pressupõe que sejam a visão da comunidade local e, por isso, o retrato fiel das suas potencialidades e/ou necessidades educativas.

5.3. Os modelos de ensino de *PLS* e de *PLE*

Síntese sobre os aspetos de convergência e/ou de divergência

A nossa visão de modelo de ensino funda-se, como foi dito ainda neste capítulo, no conceito apresentado por Marques (1998), no qual são propostas as questões centrais às quais a fixação de um determinado ME deve responder. O ato de conceber *teorias, métodos e técnicas de ensino*, segundo este autor, deverá partir de um “quadro *filosófico* [ou *político-ideológico*], *psicológico* e *pedagógico comum* [itálico nosso] que visa dar resposta às seguintes questões: (i) como é que a criança e o adolescente aprendem; (ii) porque é que devem aprender segundo determinadas metodologias; (iii) aprender o quê, como e para quê” (idem, 1998: 168).

Neste trabalho, um dos nossos objetivos específicos era encontrar, com base nos dados de *primeira* e de *segunda categoria* (segundo a nomenclatura aqui convencionada), as zonas de aproximação e/ou de afastamento entre os modelos de ensino de *PLS* (em Moçambique) e de *PLE* (na FLUP: CAPE) para, posteriormente, e partindo das singularidades de cada um deles, avaliar as respetivas potencialidades e/ou limitações no contexto real de sua aplicação. De um modo geral, e conforme concluímos, um dos grandes pontos de convergência entre estes dois modelos de ensino está na partilha formal da norma-padrão (a variante do PP). E neste aspeto verifica-se uma expressa vantagem (em termos operacionais) para o segundo caso (*PLE*), uma vez que para o primeiro (*PLS*), esta opção normativa do ensino da LP tem sido conotada como sendo um dos principais fatores impulsionadores da génese do que aqui se designa por *lapses* processual e conceptual.

Por outras palavras, no caso dos CAPE, o recurso a referências normativas do PP não só faz todo sentido, tendo em conta a adequação ao contexto de sua materialização, como também é completamente exequível, dado a existência de documentos oficiais orientadores. Ou seja, é um processo cujo ME funda-se no QECR, um instrumento de uma precisão cabal tanto na previsão de competências básicas a serem desenvolvidas no aprendente, quanto na indicação de propostas metodológicas afins, a serem mobilizadas. Ademais, e para reforçarmos a nossa constatação sobre a aparente superioridade formativa do ME de PLE, relativamente ao do PLS, é importante mencionar a existência de outros documentos como o *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuAREPE) e o *Portfólio Europeu das Línguas*, os quais são, inclusive, uma referência, respetivamente, “para a planificação e o ensino/aprendizagem [da LP, numa altura em que esta assume] uma dimensão transnacional” (QuAREPE, 2011: 7) e “para a análise do uso e das competências linguísticas” [previstas] (QECR, 2001: 24).

Outro aspeto, não menos relevante, que se pode depreender dos *princípios básicos* do Conselho da Europa (plasmados nos documentos acima referidos) tem que ver com a explícita e aprofundada perspetivação, primeiro, de uma ‘Europa Poliglota’ cuja estratégia de alcance ancora-se, sobretudo, na necessidade de reconhecimento e difusão da diversidade linguístico-cultural entre os estados membros e, segundo, de uma *Europa Plurilingue* [veja-se o QECR (2001: 23)], a qual será fruto não só de intercâmbios regionais (ou entre os estados membros), como também, e principalmente, da maximização das experiências propiciadas pelos diversos tipos de mobilidade que caracterizam a Europa contemporânea. O que se pretende, conforme entendemos, é que o sistema de ensino europeu reconheça a existência harmoniosa das diversas formas de manifestação linguístico-cultural e atinja excelência na promoção e formação de cidadãos *plurilingues*: aqueles que possuem “uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.” (*op. cit.*).

O ME de PLS é o protótipo de modelos de ensino de países, historicamente, recentes e ainda em (re)construção (nos seus diversos níveis) e, por isso, a compreensão dos contornos da fixação do seu sistema educativo implique, necessariamente, o contacto efetivo com dados subjacentes a esse percurso histórico. É justamente por essa razão, e em paralelo com o que pudemos constatar ao longo das análises efetuadas aos

manuals didáticos-objetos, que temos vindo a sublinhar a proeminência, neste ME, de uma ideologia educativa que já foi do regime passado (*o colonial*), principalmente, no tocante ao ensino da LP e na sua relação com as LB. Observa-se que é um ME bastante *homogéneo* e *vertical*, cuja pretensão parece-nos ser de se antepor à realidade concreta do país. Ou seja, remete, até certo ponto, a uma perceção da existência de uma tentativa de dissolução da diversidade linguístico-cultural que caracteriza Moçambique, isto é, vinca a ideia da pretensão de *matar a tribo* [e a sua língua] e *criar a nação* [homogénea, cultural e linguisticamente], referida por Dias (2002: 154). Em síntese, e conforme já constata o Programa do Ensino básico (1999: 15) citado por Lafon (2012: 18), e partilhámos, “a actual estrutura curricular é demasiado rígida e prescritiva, deixando pouca margem para adaptações aos níveis regional e local.”

A proteção e o desenvolvimento da diversidade cultural e linguística do país [cf. PCEB (2003) e PEE (2012-16)] é um intento que deverá migrar da sua atual projeção e alcance, meramente, teóricos para um seguimento prático e efetivo. Ou seja, urge, à semelhança do que se verifica no ensino de PLE, instituir-se instrumentos contextualizados (e completos) que norteiem (talvez somente) os processos de planificação e ensino/aprendizagem das *línguas locais*, incluindo a avaliação progressiva do nível de competência linguística dos alunos. E o recurso ‘acomodado’ da terminologia *línguas nacionais*⁴⁶ é uma forma de sugerir a necessidade de *viabilização* do processo de inclusão efetiva das LB no ensino formal, com vista a reforçar os atuais trabalhos de recolha e descrição de elementos *informadores e formadores*, os quais são imprescindíveis para a institucionalização da variante do PM.

Em resumo, o recenseamento e o estudo criteriosos das LB, seguidos da massificação do seu ensino pelo território nacional - *a criação de uma comunidade de leitores e de escritores em LB*, na ideia de Cossa (2011) -, podem concorrer não só para a formação de um ‘Moçambique Poliglota’ e verdadeiramente *plurilingue*, na aceção do QECR (2001), mas também para a criação de um acervo linguístico (e cultural) explícito, que facilite a sua caracterização e a prescrição das respetivas normas de

⁴⁶ Dizemos que esta terminologia é *acomodada* porque a sua conceitualização atual tende a aproximar-se, a nosso ver, a da *elevada diversidade linguística* [ver Lopes (2002, pp. 22-23)], a qual é dada pela percentagem da população que fala uma determinada língua (e não pelo número absoluto de línguas faladas num determinado país), que não sendo superior a 50% (tal é o caso vertente de Moçambique), nenhuma língua deve reivindicar o estatuto de língua maioritária ou nacional.

funcionamento – e, conseqüentemente, recorrendo ao pensamento de Amor (2004), “a substituição da atitude tradicional face à norma por uma perspectiva pluri-normalista”.

Como temos vindo a relevar, o ME de PLE apresenta-se mais *definido* (ou estável) do que o ME de PLS, facto que pode, de acordo com o que experienciamos, permitir ao ensinante daquele ME o ‘ensaio’ de diversas estratégias de manipulação e/ou execução tanto do programa quanto dos materiais didáticos (*unidades didáticas* e/ou *letivas*). Neste ME (PLE), ainda que se cumpra um *programa* (temático ou conteudístico), o ensino da LP parte realmente, e parafraseando Leffa (2003), do *saldo* de uma operação que consiste numa análise que não só visa estabelecer o total das competências a serem desenvolvidas, como também, e sobretudo, descontar dessas competências o que o aluno já domina. E talvez, neste aspeto, seja necessário frisar [cf. Rosa (2012)] que os sujeitos para os quais se destina este ensino (sobretudo, os materiais didáticos) são, nalguns casos, pessoas altamente instruídas e com um amplo conhecimento do mundo e/ou até conhecedoras de muitas ações de linguagem, em sua língua materna ou, mesmo, em outra língua estrangeira.

Encontram-se, na parte final deste relatório, os *apêndices* (regência 3) que produzimos ao longo do nosso EP, os quais atestam, de certo modo, a existência do referido espaço para a demonstração da criatividade, por parte do professor, nos aspetos, entre outros, mencionados acima. Em linhas conclusivas assume-se, neste trabalho, que o recurso oficial à norma-padrão do PP constitui um dos grandes aspetos de convergência entre os dois modelos de ensino, divergindo (ou devendo divergir) apenas em termos de recursos didáticos e de estratégias metodológicas de abordagem. E assim sendo, pode-se, igualmente, concluir que o ME de PLE se orienta, citando Amor (1994: 40)], para um ensino *prescritivo* (mas, bem definido e flexível), isto é, centrado na disciplina ou nas matérias de ensino, enquanto o ME de PLS, que devia ser de carácter *produtivo* (com enfoque na reconstrução social), proporcionando ao grupo-alvo habilidades sólidas na LP e nas línguas maternas (e nos aspetos culturais), segue, também, um ensino *prescritivo* (homogéneo e linear), todavia de uma língua desfasada do contexto.

Convém sublinhar que, em termos de objetivos de ensino/aprendizagem, o ME de PLE visa, conforme constatamos, prover conteúdos e práticas que desenvolvam,

basicamente, a competência comunicativa do aprendente (enfoque cognitivo), enquanto o ME de PLS tem (ou devia ter) como propósito prover conteúdos e práticas que estimulem, no aprendente, habilidades que extravasam a dimensão comunicativa. Ou seja, enquanto o aprendente de PLE tem a sua LM (e outras estrangeiras, às vezes) que, geralmente e cunhando a expressão de Fontenla (2004), é uma *língua de cultura* ou de projeção transnacional, que lhe permite a inserção e progressão social, académica e profissional, aprendendo a LP como uma simples forma de alargamento do seu repertório linguístico e das possibilidades de sua progressão, o aprendente de PLS (no caso concreto de Moçambique) tem a sua LM que é, comumente, de origem bantu, cujas limitações já foram expostas neste estudo. Deste modo, ele tem a LP como a única, efetivamente, de cultura, devendo, por isso, ser o seu instrumento não só de inserção e progressão (social, académica e profissional), como também de identificação. É esta compreensão que, a nosso ver, deveria orientar a planificação e adoção do modelo de ensino de línguas em Moçambique.

5.4. A norma-padrão como ponto de convergência entre o ME de PLS e o do ME de PLE: uma razão para a heterogeneização das unidades didáticas

O recente advento de entrega formal do vocabulário ortográfico nacional (VON)⁴⁷ à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), por parte do governo moçambicano, pode ser visto como o marco do fim do seu período de derrogação para a ratificação efetiva do novo acordo ortográfico (AO). É neste facto que se apoia a nossa compreensão da convergência da norma-padrão entre o ME de PLS e o ME de PLE. Aliás, o ensino moçambicano rege-se pela antiga norma-padrão do PP, a qual continua a ser a base sobre a qual se operam as mínimas alterações previstas no atual AO⁴⁸,

⁴⁷ Fonte: Maputo (Canalmoz, de 15 de maio de 2014) – “o presidente da Comissão Nacional do Instituto Internacional da Língua Portuguesa, Lourenço do Rosário, procedeu, em representação do Governo moçambicano, à entrega formal à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), recentemente, em Cabo Verde, do Vocabulário Ortográfico Nacional (VON), de modo a que este seja integrado no vocabulário comum e universal da língua portuguesa”, disponível em <https://www.facebook.com/CanalMoz/posts/>, consultado em 22 de maio de 2014.

⁴⁸ De lembrar que Moçambique, através do Conselho de Ministros, ratificou o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, no dia 07 de junho de 2012, cuja aprovação e entrada em vigor estão ainda dependentes do resultado da discussão e análise do mais alto órgão legislativo: a Assembleia da República.

prevalecendo, por isso e a nosso ver, o grande grau de aproximação entre os dois acordos ortográficos – e, conseqüentemente, entre os referidos modelos de ensino, no que toca ao aspeto concreto da ortografia. Neste subcapítulo, aborda-se, de forma afunilada, a especificidade ou a natureza heterogénea (em termos conteudísticos ou temáticos) dos materiais didáticos referentes às nossas regências no EP, a qual foi conseguida graças à exploração desse grau de aproximação (senão de convergência) da norma-padrão do ME de PLS e a do ME de PLE.

Como dissemos nas páginas anteriores, o Programa dos CAPE (ver os apêndices) é um instrumento consistentemente definido, em termos conteudísticos e/ou temáticos, oferecendo uma facilidade de flexibilização ou manipulação proporcional à imprevisibilidade da heterogeneidade linguístico-cultural (e até de necessidades educativas) do grupo-alvo. Essa disposição permite não só a criação de aulas com estrutura ou sequenciação de conteúdos, em função da visão e/ou prioridade do professor, como também a livre seleção de conteúdos ou temáticas a abordar. Em termos estruturais, as nossas unidades didáticas (cf. os apêndices) seguem, basicamente, a mesma sequenciação, a saber, (i) Leitura e interpretação textual, (ii) Exercícios de alargamento / extensão vocabular (sinonímia), (iii) Exercícios de Produção oral e escrita e (iv) Funcionamento da língua. Entretanto, e como se depreende, em termos de conteúdos ou de temáticas, as mesmas apresentam-se heterogéneas, o que reforça a nossa tese de que é necessário que a conceção, em particular, dos Programas dos CAPE considere os diversos contextos de uso da LP e as respetivas variantes.

E a produção desses programas dependerá, antes e sobretudo, da existência, em todos os círculos concêntricos [ver Kachru (1985) citado por Lopes (2002: 25)], de referências normativas consolidadas. Ou seja, a pretendida promoção, difusão e projeção da LP no mundo e a cooperação linguístico-cultural entre os Estados Membros da CPLP só será efetiva, na nossa opinião, quando cada um desses Estados, principalmente, os do *Círculo Exterior* tiverem a sua variante de português formalmente institucionalizada e com capacidade de autoafirmação e projeção. No caso concreto de Moçambique, acreditamos já serem suficientes não só os estudos para a prescrição e oficialização do PM, como também os recursos, sobretudo, humanos com capacidade para a conceção dos respetivos recursos normativo-didáticos, como é o caso dos

manuais didáticos analisados neste trabalho. Outrossim, é preciso ressaltar a existência, no âmbito do *Portal do Professor de Português de Língua Estrangeira* (PPPLE)⁴⁹, sob tutela do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), de unidades didáticas para ensino da LP enquanto LE, em Moçambique (aliás, de reconhecida qualidade, quando confrontadas com as propostas por outros países da CPLP) – um facto que, a nosso ver, pode reforçar ou auxiliar o ensino da LP como LM ou LN (PM).

⁴⁹ O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) é uma plataforma on-line, que tem como objetivo central oferecer à comunidade de professores e interessados em geral, recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira. É tutelado pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) e é resultado do Plano de Ação de Brasília para a Promoção, Difusão e Projeção da Língua Portuguesa (PAB), formulado durante a I Conferência Internacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial, realizada em março/abril de 2010, aceder: <http://www.ppple.org/>.

Capítulo VI

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Pontos fortes e fracos deste Relatório de Estágio Pedagógico

Notas Conclusivas e Recomendações

Ao optarmos pelo Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira (MPLE), ainda no nosso país de origem, víamos uma grande oportunidade de podermos confrontar os modelos de ensino das duas realidades: PLS e PLE. Interessava-nos, dentre vários aspetos, aferir a distância objetiva entre estas duas modalidades de ensino da língua portuguesa, sobretudo, quando as duas partilham a mesma norma-padrão, porém, mediatizados por agentes e em espaços (geograficamente distantes) diferentes. Já no nosso país de acolhimento, e em processo de formação, rapidamente nos apercebemos de que o nosso pacote formativo não oferecia grande espaço para uma abordagem, efetivamente, comparatista dos dois modelos de ensino, senão nos impelir para uma reflexão sobre a evidente fusão das terminologias PLS e PLE, sobressaindo apenas a do PLE, em MPLE. E foi, efetivamente, esta abordagem da LP (em termos conteudísticos e metodológicos) que se evidenciou durante o nosso biénio formativo.

Foi esta constatação que nos conduziu à opção pelo tema deste Relatório de Estágio Pedagógico: *Português como Língua Segunda em Moçambique: da indefinição conceptual à problemática da providência do modelo de ensino*, através do qual desencadeámos a pretendida análise reflexiva sobre os referidos modelos de ensino, perspetivando aferir os aspetos que os aproximem e/ou os afastem, incluindo as respetivas potencialidades e/ou limitações no contexto de sua implementação. Importa, antes, evocar a dualidade deste REP, em termos práticos: assume, por um lado, (i) a dimensão precisa de relatório, por via da qual apresentamos as nossas reflexões críticas sobre o Estágio Pedagógico, em particular, e do nosso percurso formativo, como um todo. Por outro, e como se depreende, (ii) a vertente dissertativa em que fazemos a referida compreensão crítica (e comparativa) das questões que envolvem o ensino da LP, partindo da leitura reflexiva dos próprios modelos de ensino.

No que toca à primeira dimensão, importa referir que a realização das atividades de observação direta e participante nos reafirmou a ideia de que um *bom docente* não se considerará jamais um *profissional acabado*, devendo se envolver em contínuas atividades de treinamento ou aperfeiçoamento dos seus próprios padrões de ensino. Desse modo, a unidade curricular Estágio Pedagógico, na sua relação de complementaridade com a Prática Letiva e o Seminário de Projeto, terá sempre a nobre função de garantir a conscientização dos estudantes sobre a complexidade e

versatilidade da tarefa a que se preparam, promovendo atividades que estimulem as suas competências, sobretudo, o *saber-saber*, *saber-como* e *saber-fazer* pedagógico-didático. Aliás, esse é um propósito cuja materialização se verifica, atendendo o atual grau de organização desta cadeira, conjugado com a pertinência e pontualidade dos conteúdos disponibilizados aos professores-estagiários e o profissionalismo do pessoal docente da área. Em função dos nossos objetivos iniciais, concluímos que o nosso processo de prática letiva foi bastante produtivo e profissionalizante, pois permitiu-nos aceder não só a conhecimentos teórico-práticos sobre a idealização, planificação e produção de materiais didáticos, como também a estratégias técnico-metodológicas de execução de unidades letivas, na vertente, sobretudo, de PLE. A PL e o SP, enquanto unidades curriculares complementares, permitiram-nos experienciar realidades concretas do ensino de PLE, nas quais pudemos vivenciar abordagens específicas, diversas estratégias metodológicas, incluindo os comportamentos que suscitam nos estudantes. Foi, igualmente, através destas unidades curriculares que encetamos reflexões sobre algumas dimensões de aula, numa perspetiva de autoavaliação da nossa progressão neste processo formativo.

Os momentos de pós-observação, nos quais se refletia sobre os aspetos observados, foram cruciais para a nossa prestação nas atividades práticas. Retivemos desses momentos de auto e hetero-avaliação as vantagens básicas da observação direta e participante vista como uma estratégica prática de formação de professores, sobretudo de línguas não maternas. E, dada a natureza heterogénea da aula de PLE, chegamos à compreensão de que o professor não se deverá valer apenas dos seus conhecimentos científicos e vocação (que são fundamentais), como também privilegiará um bom conhecimento didático-pedagógico e um bom relacionamento com os estudantes para tornar o ensino mais interessante e produtivo. Lembrar-se-á de que, paralelamente, ao conhecimento (*saber*), existem os aspetos afetivos e psicológicos (*saber-ser* e *saber-estar*), os quais deverão ser, constantemente, mobilizados – numa altura cujo objetivo central do ensino de línguas é formar um *falante intercultural*.

Para isso devem concorrer, igualmente, as diretrizes ou enfoques de ensino e os próprios programas, os quais auxiliarão o ensinante, no exercício da sua tarefa. A inexistência de manuais didáticos de referência e de uso concreto no PLE é um aspeto que, a nosso ver, favorece somente aos professores efetivos (e talvez também aos

professores-estagiários nativos da língua-alvo), pois, para os professores-estagiários (principiantes na língua e na tarefa) tem, conforme observamos, reflexos, geralmente, limitadores. O tempo de exposição é bastante exíguo, de tal sorte que o professor-estagiário começa a assimilar os conteúdos e todas as estratégias de ensino, na fase final do seu processo de estágio. Acreditamos que este aspeto e outras insuficiências formativas iniciais de professores estagiários possam ser reduzidos através da proposta de revisão do tronco comum do MPLE (ou pela concessão de mais tempo letivo à cadeiras práticas como a PL e o SP), que deverá primar por unidades curriculares que priorizem conteúdos teórico-práticos equilibrados, concorrentes à formação integral dos candidatos. Convém realçar a diversidade que caracteriza as turmas de MPLE não só em termos linguístico-culturais, como também no que toca ao desequilíbrio em termos de competências iniciais, as quais variam tanto em função dos sistemas de ensino de que provêm os candidatos, quanto em função das experiências formativas anteriores dos mesmos.

No referente à segunda dimensão, talvez seja pertinente começar por ressaltar a sua proeminência, relativamente à primeira, facto que atesta a complexidade, em termos de exequibilidade, motivada por esta natureza bifocal do nosso REP. Entretanto, em termos práticos, verifica-se a existência de uma complementaridade entre estas duas dimensões, uma vez que ambas se cruzam no foco do presente estudo. Dito de outro modo, foi através do EP que coletamos dados de primeira categoria, os quais foram cruciais na argumentação da abordagem comparativa que se desenvolveu sobre os dois modelos de ensino, cujo aprofundamento é feito na segunda vertente do REP. A nossa busca pela compreensão do ensino da LP em Moçambique baseou-se, fundamentalmente, na análise crítica de manuais didáticos de níveis de iniciação (geralmente à LP e ao processo educativo formal), os quais são, a nosso ver, cruciais (admitindo a hipótese da existência do designado *período crítico* para a aquisição da língua) para a ativação [cf. Michael Ullman (2001; 2004) e Michel Paradis (2004; 2009) citados por Flores (2013: 41)] *dos subsistemas de memória, a declarativa ou explícita e a procedimental ou implícita* [itálico nosso], sobre os quais as diversas competências e habilidades se vão desenvolver e sedimentar.

Para além disso, sendo os referidos manuais, o resultado concreto dos pressupostos advindos da última reforma sobre o Plano Curricular do Ensino Primário

Básico, vimos esta análise avaliativa como oportuna e pertinente, dado que visa apurar a sua eficiência e enquadramento no contexto de sua aplicação. Em face ao que observamos, e segundo os critérios de análise aqui adotados, estes manuais-objetos preenchem, quase cabalmente, todos os descritores. Entretanto, a falta de materiais complementares (como alternativas formativas dos alunos e considerando-se sobretudo as diferenças entre as zonas *hiper-urbanas* e as *hiper-rurais*, em termos de oferta da LP), a inautenticidade da maior parte das imagens (e textos) utilizadas e a inadequação das imagens (no que respeita à lógica de progressão de classe para classe) são aspetos que reduzem a qualidade destes manuais. Foi-nos possível, igualmente, aferir a relação de recursividade existente entre estes manuais, dada pela retoma cíclica (e com uma abordagem progressivamente aprofundada) dos conteúdos programáticos não só dentro dos Ciclos, mas também entre os eles.

Verifica-se, também, o envolvimento efetivo de instituições académicas (sobretudo, as de ensino superior) na idealização e na produção destes instrumentos pedagógico-didáticos. A este respeito, julgamos que fosse imprescindível o impulso paralelo de organismos associativos de dimensão internacional como a SADC, a Lusofonia, a CPLP e os PALOP nos processos de promoção do conhecimento real sobre a situação linguística dos países membros, com vista a reduzir a probabilidade de formação de Estados (e seus povos), linguisticamente, indefinidos. Outrossim, a atual descentralização organizativo-funcional do SNE podia ser maximizada pela estimulação de iniciativas de criação de núcleos ou associações científicas (mesmo que sejam réplicas de organismos como o INDE, a nível distrital ou provincial), operacionais, à semelhança dos institutos Camões, em Portugal, e Cervantes, em Espanha, os quais seriam responsáveis não só pela tutela dos processos de criação de currículos locais que, posteriormente, poderiam ser reutilizados como elementos norteadores dos processos centrais de produção de projetos curriculares nacionais, como também pelo recenseamento e estudo das línguas locais, o que facilitaria a prescrição [ver Gonçalves (2010: 200)] da *subvariedade educada do PM*. Em síntese, há uma urgente necessidade de aperfeiçoamento da capacidade de formação e investigação de recursos humanos, a nível distrital ou provincial, com vista a permitir a transferência ou troca de conhecimentos sólidos, primeiro, entre os diversos núcleos (ou associações) distritais ou

provinciais e, segundo, para contribuir na construção de um conhecimento linguístico nacional, partilhado e dinâmico.

Estamos cientes da crise política que assola Moçambique, desde outubro de 2013, mas mantemos a nossa posição inicial sobre este aspeto, na qual defendemos que Moçambique experimenta uma fase de vulnerabilidade, em todas as suas dimensões, enquanto nação, a qual requer uma postura flexível, por parte do Governo. Referimo-nos à progressiva projeção regional e internacional que o país tem, nestes últimos anos, movida pelas descobertas de recursos minerais. A nosso ver, este é um aspeto que não deve ser negligenciado pelos gestores da educação, pois, ou poderá empurrar o país para uma contínua indefinição linguística, pela proeminência das línguas consideradas de cultura (ou francas, geralmente estrangeiras), as quais impor-se-ão pela força ideológico-económica das multinacionais que as promove, ou impelirá os gestores da educação a privilegiarem trabalhos internos que apontem para a promoção e consolidação do conhecimento linguístico glocal.

Na nossa opinião, a identidade linguística parece ser a que mais prioridade merece, pois, poderá ser a que assegurará a convivência pacífica entre as línguas nacionais (e entre elas com o PM) e outras, que, pela permeabilidade criada pelas atuais condições do país poderão aparecer, como já acontece com o mandarim, o inglês, o PB, o francês. É altura oportuna para se migrar, recorrendo à interpretação das diretrizes curriculares feitas por Eisner & Vallance (1977) citados por Selimane & Casal (2013, pp. 6832-37), do *enfoque do racionalismo académico* (modelo de ensino tradicional: linear e inflexível) para um *enfoque da reconstrução social*, no qual “as sequências lineares que caracterizam a estrutura interna das disciplinas são, costumeiramente, reestruturadas de modo a promover experiências interdisciplinares à volta dos temas socialmente mais relevantes” (idem: 6835). Nesta linha de pensamento, defendemos a necessidade não só do provimento de um ME, sobretudo, da LP ajustado ao contexto, como também de áreas formativas de incidência, que sejam prioritárias para as necessidades atuais do país. Esta é, para nós, uma estratégia acertada para a orientação e equilíbrio nas ofertas formativas, o que pode concorrer para a redução do atual índice de desemprego causado, por entre várias razões, pela crescente (e massiva) formação em áreas ou já saturadas ou, atualmente, de reduzida empregabilidade.

E o facto de Moçambique não ter ainda ‘acordado’ para o novo Acordo Ortográfico (AO) é um ganho, a nosso ver, linguisticamente positivo: *primeiro*, porque a língua é um produto social que carrega a matriz sociocultural dos seus falantes; *segundo*, porque a tentativa de unir a *forma de escrever* está muito longe de ser proporcional à forma como realmente os povos da Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP) falam nos seus contextos, até porque estes são diferentes entre si e isso pode ser nefasto ao dinamismo social e linguístico; *terceiro*, porque apesar de a agregação da LP ser um ato necessário e de extrema relevância, se visto somente na perspetiva político-ideológica, pode desestabilizar as relações sociais, dentro dos círculos *Exterior* e de *Expansão* (e entre estes com o círculo *Interior*), decaindo ao anterior simbolismo negativo desta, como elemento de diferenciação e de exclusão, e *quarto*, porque o reconhecimento das especificidades linguísticas dos círculos *Exterior* e de *Expansão* podia ser um avanço linguisticamente positivo, no tangente à consolidação e promoção da diversidade linguístico-cultural do mundo designado lusófono.

E por outro lado, é pertinente que se compreendam as necessidades do mundo atual - que exigem um processo de ensino-aprendizagem (PEA) que seja um verdadeiro fator de desenvolvimento da inteligência e da criatividade do contemplado, permitindo-lhe a (re)utilização do conhecimento adquirido, através de investimentos em atividades com retorno e reaplicação. A escola terá sempre o papel privilegiado de ‘idealizador’ do cidadão do futuro, daí que os conteúdos, nela disseminados, serão interativos, promovendo a sua inserção social, que se caracterizará por uma atuação transformadora, crítica e responsável. Entretanto, este resultado final dependerá, de entre vários fatores, do tipo da mundivisão que o seu conhecimento linguístico lhe permitir construir. Por isso, torna-se imprescindível e urgente que a virtude da liberdade seja extensiva à LP, vista como fator de afirmação social e da integridade do indivíduo, num mundo em constante dinamismo.

Pontos fortes e fracos deste REP

A referida dualidade de abordagem que caracteriza este REP é um aspeto que introduz nele potencialidades e limitações. Neste sentido, são pontos fortes deste estudo os seguintes: (i) a própria dualidade de abordagem que nos conduziu ao encetamento de reflexões críticas sobre duas vertentes de ensino, cultural e geograficamente, distantes, mas que partilham a mesma norma-padrão de ensino e (ii) a pontualidade dos dados da segunda categoria, dada pelo facto de provirem da análise de instrumentos didáticos recentemente reformados. Relativamente a este último ponto, talvez seja importante realçar o facto de a reflexão crítica e comparativa dos modelos de ensino ser feita a partir de dados empíricos não só aprofundados, como também atualizados uma vez foram coletados através de processos de observação direta e participativa – uma das grandes estratégias de formação de professores e de coleta de dados, incluindo a sua respetiva avaliação minuciosa.

Quanto aos pontos fracos, temos a apontar, igualmente, (i) a dualidade de abordagem deste REP que, aliada ao facto de sermos Erasmus, com um tempo de conclusão do curso bastante exíguo (com menos 3 meses do tempo normal para a conclusão e entrega do Portfólio e do REP), pode ter concorrido para a determinação da qualidade e do alcance deste trabalho. Outrossim, e ainda sobre a natureza pouco flexível das normas do nosso Projeto de mobilidade (Erasmus Mundus ACP 2), não tivemos autorização de viagem para a coleta de dados no nosso país de origem, os quais poderiam ter reforçado os nossos argumentos, principalmente, sobre a questão da eficiência e eficácia dos manuais didáticos analisados, no contexto de sua aplicação e, por fim, (ii) a obrigatoriedade do uso do novo Acordo Ortográfico na nossa instituição de acolhimento, facto que nos impôs outros desafios, no ato de produção deste trabalho.

Entretanto, convém sublinhar que no cruzamento das duas dimensões de abordagem deste trabalho, encontra-se a atualidade do tema abordado, argumento principal da sua relevância.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Virgílio, (2011). «Abordagem Comunicativa no Ensino de Línguas Estrangeiras – Legado de Dell Hymes ou de Noam Chomsky?», In *Anais do VII Congresso Internacional da Abralín*, Curitiba, pp. 4378-4388.

AMOR, Emília (1994). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologias*, 2ª ed., Lisboa: Texto Editora, Lda.

AMOR, Emília (2004). «Revalorizar o Ensino e a Aprendizagem da Língua Portuguesa», In Textos da Conferência Internacional. *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviços de Educação e Bolsas.

BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima (2005). «Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira», In *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, 2. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 823-835.

BRITO, Regina P. de (2013). *Língua e Identidade no Universo da Lusofonia: aspetos de Timor-Leste e Moçambique*, São Paulo: Terracota.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*; Lisboa: EDIÇÕES ASA, Ministério da Educação/GAERI (coord.).

COSSA, Lourenço E. (2011). «Língua Nacionais no Sistema Nacional de Educação para o Desenvolvimento em Moçambique», In *Educação & realidade*, Vol. 36 - nº 3, Brasil: Porto Alegre, pp. 705-725, disponível em <http://seer.ufrgs.br/>, consultado em 23 de maio de 2014.

CUMBANE, Rui M. M. (s/d). *O Português língua não Materna como Produto das Estruturas das L1(Bantu)*, Lisboa: CLUL – Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, disponível em www.inzotumbansi.org/pdf/, consultado em 23 de junho de 2014.

DIAS, Hildizina N. (2002). *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar: em Direcção a uma Prática Linguístico-escolar Libertadora*, Maputo: PROMÉDIA.

_____. Entrevista a Mia Couto (2014). *As cotas para os negros no Brasil*, In Revista brasileira ÉPOCA: 18 de abril, disponível em <http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.pt/>, acedido em 22 de abril de 2014.

FERREIRA, Marco M. (2004). «Pedagogia mediatizada: enfoque na interação professor/aluno», In Revista digital de didática do PLNM (*Idiomático*), Coimbra: Centro Virtual Camões, publicação nº 1 – abril, disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/>, acedido em 3 de dezembro de 2013.

FIGUEIREDO, Olívia Maria (2010). *A língua como acto e como atitude. Da competência comunicativa às convenções culturais*, Limite. ISSN: 1888-4067 no 4, pp. 167-180.

FIRMINO, Gregório (2002). *A Situação do Português no Contexto Multilíngue de Moçambique*; Maputo: Universidade Eduardo Mondlane. Faculdade de Letras e Ciências Sociais.

FLORES, Cristina M. M. (2013). «Português Língua Não Materna: Discutindo Conceitos de Perspetiva Linguística», In Bizarro *et al* (coord.); *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*, Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

FONTENLA, José L. (2004). «Lusofonia / Lusografia na viragem do milénio», In Neves, Rita C. *et al* (orgs.), *Interculturalidade: Traduções, Línguas e Culturas*, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 323-338.

GONÇALVES, Perpétua (1990[1983]). «Situação Actual da Língua Portuguesa em Moçambique», in *Atas: Congresso Sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo*, Lisboa, ICALP.

GONÇALVES, Perpétua (2000). «Português como língua estrangeira e L2», In GONÇALVES, Perpétua & STROUD, Christopher (orgs.), *Panorama do Português Oral de Maputo*, Vol. IV. Vocabulário Básico do Português: espaço, tempo e quantidade - Contextos e Prática Pedagógica. Cadernos de Pesquisa nº 36, Maputo: INDE, pp. 5-24.

GONÇALVES, Perpétua (2004). «Revalorizar o Ensino e a Aprendizagem da Língua Portuguesa», In Textos da Conferência Internacional. *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviços de Educação e Bolsas.

GONÇALVES, Perpétua (2010). *A génese do Português de Moçambique*, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

HAMILTON, Russell (1999). *A literatura dos PALOP e a Teoria Pós-colonial: Anais... IV Encontro de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa*, São Paulo: USP.

HEUGH, Kathleen (2012). «Da Língua Materna ao Uso de uma Língua Internacional no processo de Ensino e Aprendizagem: As Limitações do Modelo de «Transição» no Sistema Escolar em África», In Chimbutane, Feliciano & Stroud, Christopher (orgs.). *EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE: Reflectindo Criticamente sobre Políticas e Práticas*, Maputo: Texto Editores, pp. 53-74.

Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) & Ministério da Educação (MINED) (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico. Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*, Moçambique: Maputo - INDE/MINED.

KACHRU, B. B. (1985). «Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle», In R. Quirk e H. G. Widdowson (eds.) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 11-30.

LAFON, Michel (2012). «Educação Bilingue em Moçambique: Interesse Popular Ultrapassa a Timidez Inicial do Programa», In CHIMBUTANE, Feliciano & STROUD, Christopher (orgs.). *Educação Bilingue em Moçambique: Reflectindo Criticamente sobre Políticas e Práticas*, Maputo: Texto Editores, pp. 13-34.

LEFFA, Vilson J. (2003); *Como Produzir Materiais para o Ensino de Línguas*, disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf, consultado em 03 de maio de 2014.

LIBANEO, José Carlos (1994). *Didática*, São Paulo: Cortez Editora.

LITTLEWOOD, William (1996). *La Enseñanza Comunicativa de Idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press.

LOBO, Manuel F. & NHESÊ, Ismael C. (2008). *Qualidade de Ensino no Primário*, Maputo – Movimento de Educação Para Todos, disponível em <http://www.mept.org.mz/>, consultado em 22 de junho de 2014.

LOPES, Armando J. (1991). «Considerations on Literacy in the Promotion of Effective Learning and Use of African Language», In LOPES, Armando J. (ed.). *Proceeding of the LASU Conference/Workshop*, Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

LOPES, Armando J. (2002). «O Português como língua segunda em África: problemática de planificação e política linguística», In MATEUS, Maria H. M. (coord.) *Uma política de Língua para o Português*, Lisboa: Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), Edições Colibri, pp. 15-31.

MARCUSCHI, Luiz A. (2002). *O Papel da Linguística no Ensino de Línguas*, Brasil: Universidade Federal de Pernambuco: Departamento de Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – NELFE – Núcleo de Estudo Linguísticos da Fala e da Escrita.

MARQUES, R. (1998). *A Arte de Ensinar – Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*, Lisboa: Plátano Editora.

MATOS, Sérgio (2008). «A cultura pela língua: algumas reflexões sobre pragmática (inter) cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna», In *O fascínio da linguagem*, 391-406. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.

MENDES, Irene (2000). *O Léxico no Português de Moçambique: Aspetos Neológicos e Terminológicos*, Maputo: PROMÉDIA.

Ministério da Educação (2011). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*, Portugal: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*, Moçambique: Maputo – MINED.

_____. *Moçambique como o segundo país mais seguro de África*, In Índice de Paz Global (GPI, 2010): estudos do Instituto para a Economia e Paz, Economist Intelligence Unit, disponível em http://macua.blogs.com/moambique_para_todos/, acedido em 15 de abril de 2014.

_____. *Moçambique deposita vocabulário ortográfico nacional na CPLP* (2014), disponível em <https://www.facebook.com/CanalMoz/posts/>, consultado em 22 de maio de 2014.

NGOENHA, Severino E. & CASTIANO, José P. (2011). *Pensamento Engajado: Ensaio sobre Filosofia Africana – Educação e Cultura Política*, Maputo:

Editora EDUCAR, Universidade Pedagógica: CEMEC, Centro de Estudos Moçambicanos e Etnociências.

PILETTI, Claudino (2004). *Didática geral*, 23ªed., São Paulo: Ética editora.

PINTO, Teresa (2007). *Mulheres, Educação e Relações Sociais de Género: uma perspetiva histórica*, Lisboa: CEMRI – Universidade Aberta, pp.31-46, disponível em <http://www.crie.minedu.pt/files/@crie/f>, consultado em 01 de junho de 2013.

PONSO, Leticia C. (2011). *Políticas linguísticas atuais em Angola e Moçambique: o modelo monolinguista do Estado nacional europeu X o modelo plurilingue das nações africanas – Diversidades e (Des)igualdade*, Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA). XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais - PAF I e II, Campus de Ondina.

_____. *Plano Estratégico de Educação 1997-2001* (1997). “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”, Maputo: MINED.

_____. “Pronúncia do Português em Moçambique. Português língua materna”, In LINDEGAARD, Vítor S. (org.), *Moçambicanismos: um Glossário com Algumas Imagens*, disponível em <http://mocambicanismos.blogspot.pt/>, acedido em 03 de junho de 2014.

_____. *Propostas Didáticas [de Moçambique]*. MENDONÇA, Marisa (coord.), In *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira* – Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), disponível em <http://www.pppl.org/>, acedido em 05 de junho de 2014.

_____. *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (2011), In GROSSO, Maria J. (coord.), *Documento Orientador*, Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - DGIDC, disponível em www.dgicd.min-edu.pt/, acedido em 15 de junho de 2014.

REIS, Pedro (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*, Lisboa: Ministério de Educação – CCAP-2. pp.4-72.

ROSA, Ana A. C. (2012). «O Desafio de se Ensinar Português para Falantes de outras Línguas: Análise Linguístico-discursiva de um Livro Didático de PLE», In *Anais do SIELP*. Volume 2, nº 1, Brasil: Uberlândia - EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758, disponível em <http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/900.pdf>, acedido em 18 de maio de 2014.

SANTANA, Beatriz P. de (2010). *A Difusão da Língua Portuguesa no Contexto Multilingue Moçambicano*; Brasil - São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. Centro de Comunicação e Letras. Rua Piauí, 143 – 2º andar. CEP 01241.001.

SELIMANE, Remane & CASALI, Alípio (2013). «Reforma Educacional de Moçambique: Buscando o sentido da nossa proposta de Integração Curricular», In *XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo: tempo, espaços e contextos*, PUC-SP, pp. 6828-6844, disponível em <http://www.ced.pucsp.br/>, consultado em 26 de junho de 2014.

SOUZA, Ana A. A. de (s/d). *Manuais Didáticos de Ensino de Língua e Literatura na Modernidade: Gênese e Desenvolvimento Histórico*, Brasil: Universidade

Estadual de Mato Grosso do Sul, disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>,
acedido em 20 de maio de 2014.

STROUD, Christopher (2000). «Perspectivas sobre a Forma do Português Moçambicano», In GONÇALVES, Perpétua & STROUD, Christopher (orgs.), *Panorama do Português Oral de Maputo*, Vol. IV. Vocabulário Básico do Português: espaço, tempo e quantidade - Contextos e Prática Pedagógica. Cadernos de Pesquisa nº 36, Maputo: INDE, pp. 24-49.

TAVARES, Ana (2008). *Ensino/aprendizagem do português com língua estrangeira, manuais de iniciação*, Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

VILELAS, José (2009). *INVESTIGAÇÃO: O Processo de Construção do Conhecimento*, Lisboa: EDIÇÕES SÍLABO.

VILELAS, José (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*, Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

APÊNDICES

Unidade Didática: Regência 3