



UDZIWI



Ano I, Número 1 Janeiro, 2010

Educativas. Educação. Ciência da
Políticas. Educação. Políticas

Centro de Estudos de Políticas Educativas-CEPE

Ficha Técnica

Conselho Editorial:

Hildizina Dias – Pós-Doutora em Psicologia da Educação e Doutora em Educação/Currículo pela PUC/SP.

Zulmira Francisco – Doutora em Educação/ Currículo pela PUC/SP

Albino Chavale – Doutor em Ciências da Linguagem por Montpellier

Carla Maciel – Doutora em Estudos Ingleses pela Universidade de Illinois

Leonilde Muaticuale – Mestre em Ciências da Comunicação e Semiótica pela PUC/SP

Jaime Mondlane – Licenciado em Ensino do Português pela UP

Título: UDZIWI

Publicação: Trimestral

Capa: Jossefa Benzane

Propriedade: Centro de Estudos de Politicas Educativas (**CEPE**) da Universidade Pedagógica

DISP. REGº/GABINFO-DEC/2008

Índice

Mudanças didáctico-pedagógicas no ensino de Química: projectos temáticos-Zulmira Francisco	5
Introdução	5
1. Didáctica de Química e profissionalização	6
2. Projectos temáticos no ensino e aprendizagem de Química: pertinência e relevância na formação profissional.....	9
3. A contribuição das Práticas Pedagógicas/Oficinas Pedagógicas	12
4. Contextualização dos projectos temáticos	13
5. Os Temas estruturadores dos projectos temáticos	15
6. Implementação do trabalho em projectos temáticos	17
Bantu oral narratives in the training of English Foreign Language teachers in Mozambique-Carla Maciel	19
1. Introduction.....	19
2. Research Study.....	20
2.1. Supervising Student-teachers' Translation	20
2.2. Supervising Student-teachers' Reflection on Cultural Values.....	23
2.3. Supervising Student-teachers' Design of Classroom Activities	28
3. Results.....	30
Currículo, cultura e diferença: rumo à criação de uma didáctica da diversidade-Hildizina Dias	37
Introdução	37
1. Noção de diversidade cultural.....	38
2. Estudos culturais e formação de professores	40
Conclusões	47
Política Linguística de Moçambique: avanços e desafios-Albino Chavale	50
I. Introdução	50
II. Contextualização	51
III. Caracterização da política linguística de Moçambique	51
IV. Dificuldades de influenciar deliberadamente a dinâmica sociolinguística.....	53
V. Propostas	54
V.1. Contemplar o contexto social das línguas.....	55
V.2. Reabitar o habitat das línguas	56
V.3. Criar um espaço socio-económico	57
V.4. Mudar as representações	58
V.5. Envolver todos os actores sociais.....	58
Em jeito de conclusão	59

Editorial

Este é o primeiro número da revista **UDZIWI** editado pelo Centro de Políticas Educativas (CEPE) da Universidade Pedagógica. UDZIWI quer dizer “saber e sabedoria” em Nyungwe, língua bantu moçambicana. Como sabemos, o “saber” é transmitido por meio da Educação, quer seja ela formal ou informal. O CEPE é um Centro de Pesquisa cuja missão fundamental é pesquisar na área da educação.

Nesta revista electrónica pretendemos trazer artigos cujos focos temáticos principais sejam assuntos relacionados com a educação em qualquer nível de ensino. Os assuntos podem versar, de entre vários, políticas públicas, reformas educacionais, políticas linguísticas e culturais, formação de professores, avaliação, necessidades educativas especiais, interdisciplinaridade, transversalidade e complexidade, tecnologias educativas, educação aberta e à distância, inovações educativas, metodologias de ensino e aprendizagem.

A revista UDZWI tem a particularidade de ser uma revista electrónica multilingue. Ela aceita artigos nas três línguas: Português, Inglês e Francês. Neste primeiro número trazemos quatro artigos.

Zulmira Francisco aborda a questão das mudanças didáctico-pedagógicas no ensino de Química, focalizando a importância dos projectos temáticos. O texto tem o objectivo de contribuir para a utilização de metodologias alternativas na formação de professores.

Carla Maciel trata da importância das narrativas orais bantu na formação de Professores de Inglês em Moçambique, enfatizando os benefícios das análises do sistema de valores contidos nas narrativas orais bantu.

Hildizina Dias relaciona o currículo com a cultura. O artigo tem os objectivos de reflectir sobre a relação entre o currículo e a cultura e propor a criação de uma nova disciplina (Didáctica da Diversidade) nos cursos de formação de professores.

O artigo de Albino Chavale visa apresentar uma reflexão, sobre os contornos da política linguística de Moçambique, centrando-se numa análise retrospectiva e prospectiva e destacando os principais avanços e desafios. Para tal, o autor passa em revista as acções mais salientes levadas a cabo pelos fazedores da política linguística em Moçambique.

Mudanças didáctico-pedagógicas no ensino de Química: projectos temáticos

Zulmira Luís Francisco¹

Resumo

O presente texto tem como objectivo contribuir para uma reflexão sobre a necessidade de utilização de metodologias alternativas na formação dos professores de Química na Universidade Pedagógica (UP). No âmbito das disciplinas de Didáctica de Química e de Práticas Pedagógicas do Novo Currículo, a reflexão aqui trazida, visa consubstanciar o conceito e a prática de formação integral do futuro professor. Sugere-se que os estudantes-praticantes elaborem Projectos Temáticos nos vários momentos da Oficina Pedagógica. Nessa perspectiva, pretende-se que os estudantes-praticantes sejam capazes de, por si próprios, recriar a teoria na prática desenvolvendo as suas capacidades e habilidades na solução de problemas, produzir materiais didácticos, ao mesmo tempo que se ajuda a promover competências e sentido de autonomia em trabalhos de pesquisa.

Palavras-chave: Didáctica de Química, Práticas Pedagógicas, Oficinas Pedagógicas, Projectos temáticos.

Introdução

A formação teórica e prática dos professores de Química aborda conteúdos de ordem científica e didáctico-pedagógica. A disciplina de Didáctica de Química impõe-se como uma disciplina com conteúdos que associam a ciência Química às ciências da arte de ensinar, preparando os educandos para a sua vida futura no contexto da educação para a cidadania (UP, Programa da disciplina de Didáctica de Química, 2004).

Nesse âmbito, a disciplina de Didáctica de Química tem subjacentes metodologias de ensino que necessitam ser reelaboradas, e isso constitui objecto de reflexão no presente texto. Tendo como mote um dos vários conteúdos temáticos (“Os métodos de ensino”) da Didáctica de Química I constante do respectivo plano temático, o conceito de integração gradual dos futuros professores com a realidade escolar, enfaticamente proposto no Novos Currículo (UP – 2003), suscita uma estreita articulação e harmonização entre as várias disciplinas e em particular com a disciplina de Práticas Pedagógicas.

¹ Professora Auxiliar, docente das disciplinas de Didáctica de Química e de Práticas Pedagógicas, Coordenadora da Comissão de Práticas Pedagógicas na UP. Maputo. E-mail: zfrancis2002@yahoo.com.br

No contexto da implementação de Práticas Pedagógicas, na temática Oficinas Pedagógicas, coloca-se a possibilidade de incorporação de metodologias alternativas para o ensino da Química, como uma das formas de ampliar e consolidar *o saber, o saber fazer e saber ser* dos futuros professores, aproveitando-se ao máximo as potencialidades existentes, para uma reflexão sobre a integração da teoria e prática. Acreditamos que a proposta de trabalho aqui apresentada e designada por *projectos temáticos*, poderá contribuir para sustentar o conceito de integração, de forma que os futuros professores sejam capazes de compreender, interpretar e recriar a teoria na prática.

Pensamos em mudanças no processo de assimilação de conhecimentos, a partir da hipótese de que a aprendizagem da Química se torna mais significativa e eficiente se a formação dos professores de Química estiver relacionada aos temas do quotidiano e a verdadeira actividade da ciência e, neste sentido, utilizando os recursos investigativos nos laboratórios de Química.

1. Didáctica de Química e profissionalização

A melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem constitui sempre um grande desafio para todos: professores, pesquisadores educacionais, alunos, pais e encarregados de educação, planificadores de educação enfim, de toda a sociedade. Embora se tenha tornado alvo de pesquisas, de exaustivos debates e discussões, percebe-se que ainda se está longe de encontrar soluções definitivas para efectivamente se atingir uma boa qualidade de ensino.

RIBEIRO (2007) refere que as preocupações relacionadas com a formação profissional do professor e o delineamento das atribuições e necessidades formativas dos professores são cada vez mais constantes em estudos e pesquisas. A autora refere que as *10 Novas competências para ensinar* (PERRENOUD, 2000) constituem uma referência para quem se dedica a estudos sobre formação de professores, pois, as mesmas contribuem para (re) delinear a actividade docente quando se pensa em desenvolver projectos de melhoria da qualidade na formação de professores, sendo que, enquanto referência, necessitam ser adequadas a realidades específicas.

As pesquisas sobre formação de professores de Química revelam-se muito importantes nos dias de hoje. Embora as questões relacionadas com as necessidades formativas específicas para o Ensino de Química sejam reduzidas, é possível efectuar-se uma

aproximação daquilo que é pesquisado onde se tem focalizado com mais evidência, temas relacionados à Educação em Ciências de um modo geral, tais como a de Formação de Professores de Ciências, a Didáctica das Ciências, o Ensino de Ciências, Construtivismo e Ensino de Ciências {GIL-PEREZ, GIL-PEREZ e CARVALHO (1994, 2000), MORAES (2000)}, para citar alguns. Concordamos com RIBEIRO (2007), ao enfatizar que o professor de Química, para além de conhecer o conteúdo a ser ensinado e dominar os métodos e as técnicas de ensino, ele deve prestar atenção às reais necessidades dos alunos e do seu papel na sociedade ao utilizar os conhecimentos adquiridos na disciplina e ao aplicá-los em prol do desenvolvimento do país.

No texto curricular dos cursos de formação dos professores na UP, as diferentes Didácticas específicas constituem as disciplinas da componente de formação Psico – Pedagógica e Didáctica, sendo que, ao se analisar os seus objectivos e conteúdos constata-se que a sua efectivação, em termos dos resultados esperados, ela é determinante para a profissionalização dos futuros professores.

No caso concreto da Didáctica de Química, ela é concebida como uma disciplina articuladora da necessidade e função de ensino de Química, e como tal, mobiliza uma série de competências adquiridas nas outras disciplinas da área específica e das Ciências da Educação para a construção do conhecimento didáctico.

A disciplina decorre em cinco semestres lectivos designando-se Didáctica de Química (DQ) I, II, III, VI e V. Reflectindo sobre os seus objectivos verifica-se que os mesmos orientam para uma abordagem prescritiva, com competências associadas à imediata função do professor para transmitir conhecimentos. Ou seja, ela orienta e instrui o futuro professor sobre o que ele deve fazer na sala de aula.

Nesse sentido, a construção do conhecimento didáctico específico, configura-se numa abordagem sobre as acções de ensinar Química na escola, centradas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da Química, no qual se analisa a formulação, operacionalidade e funcionalidade dos objectivos, das funções didácticas, dos métodos de ensino, dos meios e materiais didácticos; realiza-se a planificação e simulação de aulas, bem como se analisam as formas de avaliação. Tal abordagem decorre em paralelo com um estudo teórico e análise crítica dos programas de ensino de Química, no que se refere à verificação do nível de tratamento dos conteúdos e nas formas alcançar os objectivos

preconizados nos programas. Como acções práticas desenvolvem-se estratégias para a concepção e produção de materiais didácticos, ensaiam-se experiências com recurso a instrumentos e materiais alternativos etc.

Contudo, a experiência vem mostrando que esse tipo de preparo dos futuros professores é necessária, mas apenas suficiente porque proporciona as técnicas e instrumentos necessários para desempenhar de forma satisfatória a tarefa de professor do primeiro ciclo Ensino Secundário Geral. Assim, supõe-se que os conhecimentos adquiridos nas aulas de Didáctica de Química serão aplicáveis na prática da sala de aulas. Ao estudante e futuro professor orienta-se que determinado método de ensino é o mais adequado para uma determinada função didáctica; que tal experiência química deve ser realizada pelo professor, entre outras situações.

É possível fazer mais e melhor que isso, à luz das novas perspectivas em ensino de Química, com vista a dar respostas às exigências das recentes transformações curriculares do ensino secundário, as quais colocam novos desafios aos professores no sentido de que a sua actuação na escola deve ir para além da mera transmissão do conhecimento químico. Nessas transformações², enfatiza-se

que o ensino de Química na escola secundária deve fazer sentido para os alunos, que o ensino de Química deve ser centrado no aluno de modo a desenvolver competências básicas que lhe permitam compreender os conceitos básicos da Ciência, desenvolver habilidades, estratégias, hábitos de investigação científica e comunicação bem como relacionar a ciência com a tecnologia, sociedade e ambiente (p.43).

Entendemos o que isso significa num contexto mais global de formação para a cidadania, de uma educação da consciência humana para a agregação de valores éticos e morais fundamentados no princípio de respeito à vida e da igualdade entre os seres humanos, como um direito fundamental.

Assim, pensamos que a didáctica específica fortemente articulada com a actividade de Práticas Pedagógicas, deve preparar o futuro professor para lidar com toda uma complexidade de situações de sala de aula, desde a heterogeneidade e diversidade social e

² Cf. Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG)

cultural dos alunos, a disponibilidade de meios e materiais didácticos, a organização e planificação entre outros.

No sentido de reduzir, ao mesmo tempo articulando a racionalidade técnica e o carácter instrucional que vem caracterizando as formas de actuação na disciplina de Didáctica específica, colocamos a possibilidade de realizar uma didáctica mais compreensiva, mobilizando competências e saberes mais amplos (*saber, saber fazer, saber ser, saber estar e saber conviver com os outros*) para se poder abordar de forma mais satisfatória e mais adequada os problemas emergentes impostos por uma sociedade cada vez mais tecnológica.

A nossa proposta de mudança baseia-se no pressuposto de que a Didáctica deve ajudar a desenvolver *um processo de escolarização que privilegie a formação integral das pessoas, em que a criatividade, o senso crítico e estético, a postura ética em favor do humano, sejam os seus principais ingredientes* (QUEIROZ e CARVALHO, s.d.)

Esta é uma questão fundamental quando se trata de formação de professores e que implica assumir outras posturas no que respeita à profissionalização dos professores.

2. Projectos temáticos no ensino e aprendizagem de Química: pertinência e relevância na formação profissional

Julgamos nós que para tal são requeridas mudanças nos fundamentos teórico-práticos relacionados com a Didáctica, suas estratégias e metodologias a empregar. Estamos conscientes, no entanto que tais mudanças devam ser entendidas não como um abandono das anteriores, mas sim um aprimoramento das mesmas e a incorporação de novas metodologias de carácter construtivista (PIAGET, apud., ZULIANI e ÃNGELO, 2001) que levem os alunos e estudantes a desempenharem papéis mais actantes na construção e reconstrução do conhecimento escolar em Química. Deve-se entender que a questão não é a rejeição do ensino “tradicional”, ou seja, a transmissão de conhecimentos já elaborados, que constituem um modelo bastante difundido, que engloba todos os aspectos da aprendizagem das ciências (GIL-PÉREZ e CARVALHO, 2000).

Os nossos argumentos nesse sentido surgem da necessidade de serem os próprios alunos e estudantes a reconhecer a sua actividade de assimilação, na escola e na universidade, como uma evolução de concepções e de conhecimentos anteriores, ligando-os aos factos

reais por eles vividos. Por outro lado, a atitude do professor durante esse processo é de fundamental importância, proporcionando aos alunos a oportunidade de eles próprios descobrirem o significado das actividades realizadas, incentivando-os na busca de respostas através de sugestões e questões.

Na metodologia aqui proposta, o professor assume-se como mediador e orientador do processo no que respeita aos conteúdos abordados, sugerindo temas ligados ao quotidiano dos alunos para que efectivamente se realize uma aprendizagem significativa. É de extrema importância que o professor proporcione o material didáctico adequado e, em caso de falta daquele, ofereça aos alunos a oportunidade de criar alternativas fora do espaço escolar, em visitas de estudo a indústrias, nas comunidades locais etc..

Julgamos que a efectividade destas metodologias alternativas dependem também do contexto da aprendizagem e das características dos alunos e estudantes. CASALI, 2003 apontou a importância da adopção do currículo por projectos como

a possibilidade de uma nova síntese pedagógica, numa nova escola que requiere um conjunto de disposições e recursos especiais, dentre eles um novo conceito e prática de gestão escolar, e que construa uma nova forma de relacionamento da escola com a comunidade (p.12).

De uma maneira geral, CASALI, 2003, entende que a adopção do currículo por projectos, na concepção, estruturação e organização do processo educativo oferece vantagens didáctico-pedagógicas ao se reorientar o sistema disciplinar convencional no sentido em que o currículo se movimenta em torno de *projectos temáticos*, que integrem diferentes disciplinas. Outra vantagem é a de permitir o estabelecimento da *pesquisa* como uma actividade central, axial (a pesquisa como princípio educativo).

Sobre esta última vantagem DIAS, 2005, entende que, e de acordo com o Programa de Práticas Pedagógicas da UP, a iniciação à pesquisa deve iniciar-se no 1º ano dos cursos da UP e continuar a ser desenvolvida nas Práticas Pedagógicas tomando-se como principal impulsionador das actividades, a análise teórica da prática escolar nas quais os estudantes e docentes devem aprender a exercer a interdisciplinaridade e a articular a teoria e a prática (p.6). Devemos assumir a pesquisa como um princípio didáctico e ao fazê-lo colocamo-nos um grande desafio, pois nesse espaço coexistem limites e possibilidades, o que transforma a pesquisa num ambiente fértil ao enriquecimento e a superação, sobre o que entendemos que seja ser professor.

Segundo MONJANE (1999, p.2), a forma de aprender a partir da situação da vida real estimula a aprendizagem activa (...) e não se baseia apenas no conhecimento de uma única disciplina, mas sim na interdisciplinaridade, o que possibilita a solução dos problemas que se colocam no trabalho em projectos.

Pensamos também, que na escolha dos temas, a articulação das várias áreas do conhecimento e das disciplinas da área das Ciências Naturais onde se partilham linguagens, procedimentos e contextos, é fundamental no sentido da promoção de competências gerais dos estudantes. Sugerimos pois deste modo, as necessárias articulações, num trabalho conjunto, com as disciplinas da área de Química, de Metodologia Científica, das Práticas Pedagógicas, da Biologia, entre outras.

A inclusão de alternativas metodológicas no ensino e aprendizagem em Química vem responder, em parte, ao desafio de construir a ponte entre o conhecimento aprendido na escola ou na Universidade e o mundo quotidiano que rodeia alunos das escolas, estudantes e professores. A ausência desse vínculo gera situações de distanciamento e de indiferença entre alunos, estudantes que entendem o conhecimento da Química como algo inacessível e muito complexo.

Estas evidências mostram a necessidade e a pertinência de se investir um pouco mais na concretização das propostas que sugerem mudanças a operar nas formas metodológicas da sua abordagem, no âmbito das actuais tendências de concepção de currículo como um campo de confluência de práticas diversas, escolares, pedagógicas, culturais e sociais.

A falsa ideia de inacessibilidade ao conhecimento científico pode ser superada se, nas disposições curriculares, e em particular na prática pedagógica, for fortemente contemplada a correspondência dos enunciados científicos ao mundo real e concreto. O objectivo que se pretende alcançar é a elaboração e a aplicação de uma estratégia metodológica, utilizando-se laboratórios didácticos baseados no método investigativo, através da elaboração de pequenos projectos de pesquisa (ZULIANI e ÃNGELO, 2001, p.71) pelos estudantes-praticantes dos níveis de Bacharelato e de Licenciatura.

Julgamos que a componente prática realizada nas aulas laboratoriais, com os seus métodos e procedimentos peculiares nas outras disciplinas de Química, constituem uma das facetas do processo de aquisição e assimilação do conhecimento científico. No entanto, é necessário incrementar a componente didáctico-pedagógica através de uma Prática Pedagógica vinculada à essa noção de mudança.

Neste ponto, reiteramos o nosso argumento inicial porque entendemos que para se levar a cabo um projecto pedagógico coerente com a aceção de um currículo abrangente e compreensivo de práticas diversas é necessário inovar, reinventar práticas, procedimentos etc.. Uma de entre as várias acções consiste, de uma maneira geral, em propor que os estudantes investiguem nas técnicas e tecnologias populares quotidianas, os saberes e fazeres empíricos relacionados ao conhecimento químico e que sejam relevantes a tal ponto que permitam fundamentar uma proposta de trabalho pedagógico na escola (FRANCISCO, 2004).

3. A contribuição das Práticas Pedagógicas/Oficinas Pedagógicas

A Universidade Pedagógica adoptou como modelo de formação, entre outros, o princípio curricular da indissociabilidade entre a teoria e a prática (Programa de Práticas Pedagógicas, UP, 2004). Quando se fala no desenvolvimento da disciplina de Prática Pedagógica como componente da formação profissionalizante, torna-se inevitável abordar uma das questões clássicas no que respeita aos factores de quantidade e qualidade, e da relação entre a teoria e a prática nessa formação.

Sem pretender reduzir a discussão apenas ao nosso entendimento, a rica e ampla abordagem que essas questões suscitam, julgamos, neste caso, que é na **quantidade** que se buscam os métodos e meios de trabalho julgados flexíveis e eficazes para elevar a **qualidade** da formação dos professores, a fim de que estes possam contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do país. Por outro lado, quando falamos de articular **teoria e prática** é necessário explicitar de que teoria e de que práticas deve-se falar no curso de formação dos professores. É, antes de tudo, imperioso esclarecer que a relação teoria e prática, não deve ser entendida de forma oposta e dicotómica.

O objecto teórico, que constitui uma espécie de caixa de ferramentas, consubstancia-se nas regras e métodos de ensinar na escola, transmitidas na disciplina da Didáctica específica. Por outro lado, o futuro professor deve ser capaz de compreender, interpretar e recriar a teoria na prática, intenção que se pretende alcançar nas Práticas Pedagógicas (FRANCISCO, 2004, p.78-91).

Julgamos pois, que o melhor “lugar” para realizar cabal e eficazmente essa articulação é na Oficina Pedagógica. Segundo NIQUICE e PÉREZ, 2005, a Oficina

Pedagógica é uma metodologia activa com sentido e carácter inovadores na qual possibilita-se uma nova forma de comunicação entre os professores e os estudantes, transformando os estudantes em sujeitos criadores da sua própria experiência, ao mesmo tempo em que o professor vai modificando a sua actuação pedagógica transformando-se também, ele próprio, em agente mediador dos processo de aprendizagem dos estudantes (p.9).

Nesse artigo, os autores sustentam a proposta de adopção de um novo paradigma de inspiração interaccionista na construção de práticas e experiências pedagógicas, considerando que

a oficina pedagógica bem explorada durante as PP é uma oportunidade para exploração, aprofundamento e desenvolvimento de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais tendentes a fortalecer o desenvolvimento profissional e pessoal dos futuros professores (p.2).

4. Contextualização dos projectos temáticos

De uma maneira geral trata-se de uma abordagem temática orientada à contextualização e à significação das aprendizagens no curso de formação de professores de Química da Faculdade de Ciências Naturais e Matemática da UP.

Repensando o conhecimento científico no sentido do acesso a uma realidade produzida pela compreensão dos conceitos e pela familiarização das técnicas, procedimentos e normas que caracterizam a ciência, pensamos que uma das formas de o fazer será, pois, começar - porque entendemos mudança como processo - por evidenciar a presença da sua extensão para as linguagens e práticas do quotidiano social e cultura.

À actividade de ensinar - como uma parte do processo de educação na escola - cabe realizar a mediação intencional para que o sistema conceitual da ciência seja internalizado e usado pelos alunos a fim de estabelecer as suas inter-relações com as questões mais amplas da sociedade.

Na disciplina de Didáctica de Química, na temática **Métodos de Ensino**, encontramos na abordagem sobre os *Métodos de trabalho em projectos*, uma alternativa inovadora e decisiva para iniciar e efectivar as mudanças curriculares requeridas.

Na essência do nosso entendimento sobre o conceito, as características, sua importância e praticabilidade, vemos a possibilidade de criar um ambiente de estudo e de trabalho onde sejam evidenciadas manifestações de autonomia, de criatividade, de potenciação das capacidades e habilidades, de desenvolvimento do espírito de trabalho em grupo, promovendo o debate e a discussão dos temas propostos.

GUEDES et. all., na publicação: BOLONHA: ensino aprendizagem por Projecto (2007), definem *Projecto como uma acção humana concertada com a finalidade claramente definida e com uma duração determinada*. No campo da Educação, a ideia de trabalho por projecto é disseminada já nos anos 20 do século XX, por William Kilpatrick e surge com questionamento sobre *o formalismo da escola tradicional americana e se salientavam as características pessoais, individuais e sociais do processo educativo*.

Os autores referem que na aprendizagem por projecto se desenvolve uma aprendizagem cooperativa onde se destacam: (i) *melhorias nas aprendizagens no ensino superior*; (ii) *relações interpessoais*; (iii) *auto-estima*; onde também existe maior probabilidade de (iv) *aceitação das perspectivas dos outros*; (v) *capacidade de motivação intrínseca*; (vi) *adoção de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, a escola, os docentes e os colegas* e, finalmente, permite o desenvolvimento e promoção de competências (vii) *para trabalhar com os outros* (viii) *de pensamento crítico*.

Ainda de acordo com BOLONHA (2007) as experiências realizadas em países europeus mostraram que o modelo de aprendizagem por Projecto é passível de ser aplicado, com sucesso, no ensino superior, dado que devido a sua flexibilidade e adaptabilidade é possível ajustar e alterar os programas de ensino de acordo com o nível de desenvolvimento social e tecnológico de cada país. Apontam como vantagens, entre outras, o facto de os alunos obterem grande experiência de trabalho em grupos interdisciplinares apropriando-se de informações sobre os últimos conhecimentos científicos e metodologias.

Acima de tudo, espera-se que, a partir desta forma de abordagem na aprendizagem de Química, os estudantes formem e consolidem autonomias e competências e que estas atitudes sejam evidenciadas no desempenho das suas actividades como professores nas escolas e consequentemente, como actores sócias interventivos no desenvolvimento de Moçambique.

5. Os Temas estruturadores dos projectos temáticos

A proposta de organização do trabalho em projectos considera as várias perspectivas dentro das disciplinas presentes no Curso de Formação de Professores de Química. Propõem-se um período de um semestre lectivo para a elaboração e conclusão dos projectos.

Não se pretende apenas uma ligação entre o conhecimento químico presente no quotidiano, por exemplo, restringindo-se a ilustrações ou exemplos. Procura-se que os estudantes elaborem e desenvolvam ideias significativas em relação às áreas de estudo, estabelecendo relações, associações e articulações entre a Química e a sua interacção com o mundo real. Este movimento sugere que, no fim das pesquisas, determinadas linguagens utilizadas no senso comum sejam (re) interpretadas, (re) criadas e, no limite, sejam incorporadas ao conhecimento científico, como um forte recurso pedagógico para melhorar a comunicação didáctica na sala de aula de Química.

5.1. Objectivos gerais

Além da relevância didáctico-pedagógica, pela pesquisa dos conteúdos químicos ligados ao dia a dia, estes projectos procuram, de um modo geral **eleva**r o grau de consciencialização dos estudantes sobre os problemas sócio-económicos tais como aqueles que são originados pelos efeitos do uso excessivo de produtos químicos como as drogas, o álcool, a proliferação de lixo doméstico e de outro tipo na zonas urbanas, levando-os a atitudes de mudança na sociedade. Assim, os objectivos gerais desta proposta são:

- Integrar os aspectos da actividade científica, estendendo e associando esses aspectos ao mundo quotidiano e seu impacto na vida social.
- Pretende-se que os estudantes elaborem e apliquem pequenos projectos de pesquisa nas diferentes áreas de estudo da Química, procurando avaliar a sua eficiência e as possibilidades de aplicação no processo de ensino e aprendizagem de Química na escola.

5.2. Objectivos específicos

- Elaborar e desenvolver um projecto de pesquisa sobre uma área da Química relacionando-a com aspectos do quotidiano social;
- Desenvolver atitudes de autonomia e competências de investigação através do trabalho individual e em grupo;

- Apresentar e divulgar os resultados obtidos com a realização da pesquisa e, a partir disso,
- Produzir material didáctico aplicável nas aulas de Química na escola.
- Desenvolver capacidades de integração de saberes amplos em projectos interdisciplinares.

Os temas propostos são abertos e estão ligados aos conteúdos das diversas disciplinas de Química, devendo ser relacionados aos problemas e aspectos do quotidiano.

Devem ser focalizados assuntos tratados nas aulas de Química tais como, obtenção do álcool etílico, determinação da dureza da água, determinação do ácido acético no vinagre, síntese da aspirina, tratamento e reciclagem de resíduos de laboratório, tratamento de resíduos sólidos, síntese de produtos orgânicos, síntese, caracterização e aplicações dos polímeros, construção e teste da pilha de Daniell, etc., podendo-se agrupar os temas nas seguintes áreas de estudo:

- Química e Ambiente (poluentes do ar, água e solo, etc.);
- Química e Quotidiano (alimentos, plásticos etc.);
- Química e Saúde (medicamentos, dentífricos, drogas, abuso de bebidas alcoólicas, etc.)
- Química, Tecnologia e Sociedade (recursos energéticos, indústria química, desenvolvimento social, cidadania etc.).

5.3. Metodologia

Pelo alcance pedagógico pretendido com esta proposta metodológica, e reconhecendo-se a precariedade dos meios e materiais nas escolas, a metodologia de trabalho a ser utilizada nestes projectos visa demonstrar e promover capacidades e habilidades criativas e inventivas dos estudantes, na procura e selecção dos materiais alternativos e de fácil transposição para o ensino de Química (FRANCISCO, 2004).

Nos casos em que as actividades englobam a realização de experiências laboratoriais sugere-se que elas sejam realizadas em condições semelhantes às utilizadas diante de tal precariedade, ou seja, utilizando materiais de baixo custo ou outros meios de fácil acesso. Segundo PAIXÃO e CACHAPUZ, apud., GIORDAN, 2003 trata-se de valorizar o papel do trabalho experimental nos processos de elaboração do pensamento científico, tornando-o uma

actividade de carácter social, técnica e cognitiva. De uma maneira geral para o desenvolvimento dos projectos propõem-se temas que os estudantes desenvolverão *com autonomia, e competência ética* (MONJANE, 1999, p.1). A utilização de temas quotidianos é aqui recomendada pela possibilidade de contextualização e de motivação dos estudantes.

Seleccionados os temas, as **linhas gerais para o desenvolvimento do trabalho**³ são as seguintes:

1. Escolha do tema;
2. Pesquisa bibliográfica;
3. Elaboração do projecto;
4. Desenvolvimento experimental (que pode ou não incluir actividades laboratoriais);
5. Elaboração do relatório preliminar;
6. Discussão do relatório;
7. Apresentação do relatório final.

6. Implementação do trabalho em projectos temáticos

A presente proposta de estudo e de trabalho, embora inicialmente concebida para ser desenvolvida em ambiente de Oficinas Pedagógicas em 2006, por razões várias só começou a ser implementada no primeiro semestre de 2009, com os estudantes da turma do 4º ano do Curso de Formação de Professores de Química no âmbito da Didáctica de Química IV e V.

Alguns temas foram modificados e actualizados, e colocados à disposição dos estudantes para que os seleccionassem conformem as suas preferências. Foram organizados grupos de 4 a 5 estudantes. Neste caso grande parte dos temas estruturadores estão relacionados com a Temática Ambiental, pois, na qualidade de educadores coloca-se o desafio de trabalhar pela continuidade do desenvolvimento do país comprometidos com melhoria do ambiente e com a qualidade de vida das pessoas. Foram explicados os procedimentos a tomar, tendo em conta os resultados a alcançar com esta proposta e definidos os prazos para a discussão e sua apresentação.

³ Este esquema metodológico foi inspirado a partir da proposta de ZULIANI e ÂNGELO (2001, p.72)

Bibliografia

- CARVALHO, A.M.P.e GIL-PÉREZ, D. *Formação de Professores de Ciências*. São Paulo, 2000.
- CASALI, Alípio. *Pesquisa em Educação*. Comunicação apresentada em Seminário de Revisão Curricular na Universidade Pedagógica. Maputo, 2003.
- DIAS, Hildizina Norberto. *A pesquisa Educacional e as Práticas Pedagógicas na Universidade Pedagógica*. Comunicação apresentada no II Seminário sobre Práticas Pedagógicas em 30 de Junho e 1 de Julho de 2005. Maputo, 2005.
- FRANCISCO, Zulmira Luís. *O ensino de Química em Moçambique e os saberes culturais locais*. Tese de Doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo, 2004. São Paulo, Brasil.
- GUEDES, Júlia Maria et. all. *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto*, Coleção Sociedade de Informação, Centro Atlântico Lda, Lisboa Portugal, 2007.
- MONJANE, António Armindo. *O método de trabalho em projecto; sua realização nas aulas de Ciências Naturais e Matemática*. Documento apresentado no Seminário Ligação Escola-Comunidade. Maputo, 1999.
- NIQUICE Adriano e PÉREZ, Sara. *Oficina Pedagógica: construindo uma visão conceitual e potenciando a aplicação na Prática Pedagógica na Universidade Pedagógica*. Comunicação apresentada no II Seminário sobre Práticas Pedagógicas em 30 de Junho e 1 de Julho de 2005. Maputo, 2005
- PAIXÃO, Fátima e CACHAPUZ, António. *Mudanças na Prática de Ensino da Química pela Formação dos Professores*. In: Química nova na escola, nº 18, 2003. Sociedade Brasileira de Química, São Paulo.
- RIBEIRO, Alcione Torres. *Histórias de vida e formação de professores de Química*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Baía, Salvador, Brasil, 2007.
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. *Programa de Práticas Pedagógicas*. Maputo, 2004.
- _____. *Programa da disciplina de Didáctica de Química*. Maputo, 2004.
- ZULIANI, Sílvia R. Q.A. e ÂNGELO, António C. D. A utilização de metodologias alternativas: o método investigativo e a aprendizagem de Química. In: NARDI, Roberto (org.). *Educação em Ciências: da pesquisa à prática docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

Bantu oral narratives in the training of English Foreign Language teachers in Mozambique

Carla Maria Ataíde Maciel⁴

1. Introduction

Mozambique is a former Portuguese colonized country which is located in the southeastern coast of Africa. The country is surrounded by former British colonized countries that use English as their official language. The majority of people in Mozambique speak Bantu languages, which are the indigenous languages of the country. Yet the knowledge of European languages, particularly Portuguese and English, is associated with better social and economical rewards.

Portuguese, the language of colonization, is the official language of the country and the main language of formal instruction. English is the main foreign language in Mozambique. It is also the main language for diplomacy and international trade. English is taught in the two last grades of primary education (grades 6 and 7) and in all grades of secondary education (grade 8, grade 9, grade 10, grade 11, and grade 12). Since 2004, a few Bantu languages have been used in bilingual education programs that have been implemented at the primary level of education. However, the enrollment of children in those bilingual programs is optional. As children progress through primary education, they gradually receive less instruction in Bantu languages and more instruction in Portuguese.

The language and educational policies in Mozambique have led citizens to assume that European languages are more capable of representing valued knowledge than Bantu languages. Educational curricula have also given more prestige to western cultural and intellectual standards. Because of this, people believe that societies who mostly rely on oral traditions are “cultureless societies.” As a matter of fact, Bantu oral traditions have been marginalized in the plans of study of all disciplines, including English. Conceptions of foreign language teaching and foreign language learning have prevented teachers of English in Mozambique from thinking of Bantu oral traditions as valid sources for the production of materials for their classrooms. Hence, teachers of English in Mozambique do not take into

⁴ Doutora em Estudos Ingleses pela Universidade de Illinois – State University. Professora

Auxiliar na Faculdade de Línguas Universidade Pedagógica. cmacielmz@yahoo.com

consideration the real context in which their students live. They pretend that their students are immersed in the target culture and try to use exclusively English in their classrooms. They do not think of themselves as potential translators capable of presenting in English stories that circulate in Mozambican communities.

In this paper, I argue that prospective EFL teachers in Mozambique should be trained to incorporate Bantu oral narratives in their classrooms. EFL teachers in Mozambique and, by extension, their students can greatly benefit from analyzing the system of values in Bantu oral narratives and from translating Bantu oral narratives into English.

2. Research Study

In 2003, I taught a course Mozambican Oral Literature: Theory, Methods, and Materials to students who were being trained to teach English. In this course, I conducted a pilot study and addressed the following research questions:

- What happens when prospective teachers of English in Mozambique are given the opportunity to reflect on the value systems represented in Bantu oral narratives?

- Does the exercise of translation and cultural reflection enable these student-teachers to develop their sensitivity to the relations among Bantu languages, Portuguese, and English?

- Does the exercise of translation of Bantu oral narratives help prospective teachers of English to gain knowledge of English?

Therefore, course participants were engaged in various activities: they translated Bantu oral narratives from Bantu languages or Portuguese into English; they analyzed the system of values represented in those narratives; and they used the English texts they produced to design activities for EFL classrooms. Next, I will briefly present some theoretical principles that guided my teaching when I supervised student-teachers' work in these three main activities.

2.1. Supervising Student-teachers' Translation

Susan McGuire Bassnet (1980) observes that Roman Jakobson identified two different categories of verbal translation: interlingual and intralingual. The first category implies the interpretation of verbal or written signs by means of some other language. The second category refers to any act of interpretation within the same language, such as

modification of word order, the substitution of some words by synonyms, and the use of different styles or dialects.

These concepts emphasize the idea that translation is a natural process of communication and interpretation, and I tried to make this clear to my student-teachers. I used the process pedagogy, and I encouraged my student-teachers to produce several drafts of translations and to reflect critically on their lexical and grammatical choices. As Vinay Totawar (1997) argues, translation does not need to be taught as an individual struggle between the student and the text (56). Therefore, I encouraged my student-teachers to work collaboratively with one or two classmates in the translation of the same narrative and to exchange and discuss their different drafts with other groups of students.

Jakobson's concepts also indicate that, in their process of trying to present Bantu oral narratives in English, Mozambican EFL teachers can do several intralingual translations. For instance, my student-teachers had difficulties translating a particular passage presented in the narrative "The Lion and the Rabbit" published in Contos Moçambicanos 1: 12-13). In this narrative, the rabbit excuses himself and leaves the lion alone for a short time. The rabbit's excuse, in the Portuguese version, is presented as follows:

- **Senhor Leão, deixe-me ir fazer necessidades.** (1: 13)

Portuguese speakers use the polite expression "**fazer necessidades**" when they intend to use the restroom. In their first draft, my student-teachers translated this request, as follows:

- Mr. Lion, let me go out to urinate.

I called students' attention to the fact that this sentence sounded odd and impolite in English. Then, my student-teachers re-examined the particular request in the narrative. They decided that what was most important for them to translate was the idea that the rabbit had briefly walked away from the lion. Thus, they re-interpreted for their readers the rabbit's request. They wrote: "[...] he asked the Lion to let him go out for a few minutes."

Currently, scholars recognize that translation is a communicative process that requires not only linguistic but also extra-linguistic considerations. For instance, B. Hantin and I. Mason (1990) claim that translation is a communicative process that takes place within a social context. As they point out,

In creating a new act of communication out of the previously existing one, translators are inevitably acting under the pressure of their own social conditioning while at the same time trying to assist in the negotiation of meaning between the producer of the source language text (ST) and the reader of the target-language text (TT), both of whom exist within their own, different social frameworks. (3)

This means that, when doing translations of Bantu oral narratives, Mozambican EFL teachers need to take into account that their readers might not be very familiar with the sets of beliefs, ideals, and social rules of different ethnic groups in which those narratives circulate. They might need to provide some cultural information to their readers, even if this cultural information is not included in the texts they translate. As Amuradha Dingwaney and Carol Maier (1995) pointed out, translators need to do much more than just look for the closest lexical equivalent; they need to make familiar and accessible what is confronted as alien. Therefore, Peter Newmark differentiates semantic and communicative translations. In semantic translations that are interpretative and evaluative, translators usually express their own values by excluding the components of meaning that they consider less pertinent or peripheral. In communicative translations, translators take into account the knowledge and sensitivity of their readers, and simplify or emphasize the basic message of the original text. However, as Newmark claims, translators must combine and balance both individual and social values because every translation “must be in some degree communicative and semantic, social and individual” (62). This, as Donald C. Kiraly (1995) argues, presupposes that translators have cognitive, social, and textual skills as well as access to linguistic, cultural, and real world knowledge.

Maier (1998) urges instructors to use translation as an activity to foster language acquisition. She advises instructors to define clear goals and make those goals explicit to students. She also advises them to discuss with students the challenges that the text would present to a translator, assign them to write their translations, and explain the thinking that guided their work (31). As the central focus of my course was to help teacher trainers to examine cultural assumptions represented in Bantu oral narratives, I made this goal clear to my students, and I instructed them to be careful to not erase cultural values represented in the original texts. I also instructed them to evaluate their specific rhetorical situation and the needs of their audience. Thus, I encouraged student-teachers to take into account the social contexts in which their potential readers (EFL students in Mozambique or English speakers of all other countries in the world) live. For instance, kinship terms might have different meanings in Mozambican matrilineal and patrilineal societies, and they might have different meanings in Bantu and European cultures. If those terms were absolutely relevant for the interpretation of a given narrative, student-teachers had to explain their meaning. I also encouraged student-teachers to write reflective papers about their translation process.

2.2. Supervising Student-teachers' Reflection on Cultural Values

The level of written literacy in Mozambique is very low and, because of this, storytelling plays a major role in the daily life of Mozambican people. Every Mozambican child grows up listening to stories told by their grandparents, uncles, parents, or elder brothers and sisters. Those stories describe, interrogate, explain, and evaluate people's behavior in different circumstances. They portray specific customs, taboos, and values of northern matrilineal and southern patrilineal societies in the country. They teach people what animals are good and smart, and what animals are bad and "nonintelligent." As Greg Sarris asserts,

Storytelling is a fundamental aspect of culture, and stories are used in a number of ways and for a multitude of purposes. Stories can work as cultural indexes for appropriate and inappropriate behavior. They can work to oppress or to liberate, to confuse or to enlighten. So much depends on who is telling the story and who is listening and the specific circumstances of exchange. (4)

In other words, storytelling is not just an entertaining activity. Through storytelling people establish, maintain, or negotiate fundamental values of their communities. Through storytelling people create and develop their sense of identity with a particular cultural group. As Beverly J. Stoeltje and Nancy Worthington point out,

Clichés, values, prejudices, shock, history, anxieties, and general cultural knowledge are all transmitted through oral traditions. However, such forms do function additionally as commentary on social relations and evidence of political conditions; although they may contain either truths or lies, or both, their study reveals to us how people think and feel. (428)

In other words, students' storytelling experiences in their communities influence their perceptions, feelings, and thinking. In these social and cultural interactions, students shape their personal values.

In the past three decades, educational researchers have protested against the marginalization of students' community experiences and values in educational systems. Generally speaking, they associate the notion of values with the ideas of good and bad, the moral judgments of correct and incorrect, and things that people like or dislike, that is, personal and/or social preferences. J. Mark Halstead, for instance, defines values as

[...] principles, fundamental convictions, ideals, standards or life stances which act as general guides to behavior or as points of reference in decision-making or the evaluation of beliefs or action and which are closely connected to personal integrity and personal identity.(5)

Halstead associates values with the moral and individual ideas of integrity and identity. He considers that values are part of moral ideology. Since moral conceptual systems are developed by individuals when they interact with one another, this social interaction contributes to the formation of values. Francis Dunlop defines values as “qualities of things” and observes,

We experience the world, and what constitutes it (including persons, events, actions, physical and mental objects – in short, every kind of thing) as possessing positive or negative qualities, or (most frequently) a mixture of the two, as being good or bad (or both) in various respects. (69)

In this statement, Dunlop highlights the importance of experience in the formation of values. He calls attention to the fact that things are valued on a scale, which means that they are not necessarily classified as totally positive or totally negative. According to Dunlop, values make people experience different emotions and give them reasons for action, even when this action only includes a mental act of appreciation.

As John C. Smyth points out, when students do not integrate their previous experiences in schools, they can experience tensions between school values and their community values (66). Considering this possibility, Halstead demands,

Schools must pay attention to the diversity of values in the community they serve (which are themselves in flux) as well as in society at large, and to legitimate expectations of interested parties. They must examine their aims and their curriculum provision and practices to see what values lie embedded there and must reflect on the justifiability, appropriateness and coherence of these values. (8)

Halstead’s point of view is consistent with the principles of the Cultural Studies movement that, since the 1970s, has protested against the marginalization of views, values, and cultures of people who do not represent the dominant ideology. As John Mowitt (1997) explains, this movement encourages the teaching of popular culture, and promotes the idea that instructors should use texts to explore issues meaningful to students who are diverse in terms of life experience, linguistic background, gender, religion, et cetera (56-58). This vision of education promoted by Cultural Studies has gradually influenced the field of foreign language instruction. Today, many EFL instructors recognize that there is a close relationship between language and culture. They acknowledge that foreign language classrooms are appropriate sites to promote multicultural development as it is defined by Paul Pederson (1994). Pederson considers that multicultural development is a learning process that requires awareness, knowledge and skills of one’s own culture as well as the

culture of others. Therefore, in my course, I encouraged student-teachers to raise questions about the narratives they translated and to examine the behavior of different characters in the stories in terms of their own cultural experiences. For instance, one of the narratives student-teachers translated explored a conflict between a woman and her husband. This narrative was used as a site to help students reflect on gender values in their own communities.

Cognitive researchers have also called attention to the role of experience in the process of interpretation. George Lakoff in Women, Fire, and Dangerous Things argues,

Meaning is not a thing; it involves what is meaningful to us. Nothing is meaningful in itself. Meaningfulness derives from the experience of functioning as a being of a certain sort in an environment of a certain sort. (292)

Cognitive studies developed from the late 1970s to the middle of the 1990s also indicate that people's understanding of texts depends on schematic structures (or schemas) that people developed in previous social and learning experiences. Mardi J. Horowitz defines schemas as structures of meaning that "summarize past interpersonal experience into integrated, generalized, and modular forms against which incoming information is measured and recognized" (13). Hiroko Nishida clarifies that schemas are organized structures of past knowledge that people use to receive and process new information (755). According to Nishida, when members of a given culture interact in certain situations for a number of times, several schemas are generated and stored in their brain. As they encounter more of these similar situations, or as they talk more often about the information, these schemas become more organized, abstract, and compact. Hence, "people develop schemas by their direct experience and also by talking about schema-related information" (756). This means that Mozambican students certainly develop cultural schemas when interacting with members of their communities in storytelling events. They use these schemas each time they receive and process new information.

Nishida argues that, throughout their lives, people develop schemas for social interactions. Some of these schemas embrace their values. For instance, "person schemas" include knowledge that causes people to characterize other people in terms of their dominant personality traits, which might, in turn, be related to stereotypes or prejudice. In other words, person schemas include fundamental principles that make people appreciate or not other people's character or behavior. "Role schemas" include knowledge about sets of behaviors that people are expected to demonstrate in particular social positions. "Context schemas"

contain information about appropriate actions that someone should take to achieve certain goals in particular contexts (757-58).

Bruce Hawkins in “Matters of Life and Death: The Role of Iconographic Reference in the Language of Oppression,” uses a theoretical perspective that sees meaning as a process of “constructing understandings - of people, of events, of texts” (7). This perspective can be applied to any process of interpretation of texts. Hawkins argues that the activity of making sense involves the continuous interaction among three related processes: experience, selection, and grounding. People construct meanings on the basis of their individual and social experience. Selection and grounding are processes that help people make sense of their experience. As the author further details,

The process of experience provides the basic substantive resources from which any meaningful text is derived. As no text can ever include all relevant information pertaining to any experience, any text must be selective in the information it presents. [...] All texts are constructed in a particular pragmatic context, which in itself is rich with resources which can contribute to the meaning of a text constructed in that context. Grounding is the process through which the pragmatic context is meaningfully related to images selectively constructed from experience. (7)

Thus, when students are engaged in the process of interpreting texts, they base themselves in their previous social and learning experiences, including their storytelling experiences. In Mozambique, students have very diverse cultural backgrounds, and this can cause a variation of interpretation across students. In my course, I used this variation to promote communication. I encouraged student-teachers to talk about their previous social experiences, and to reflect on images that they constructed in those experiences. This helped them to reach a consensus and accept a given interpretation as true or false.

Hawkins calls attention to the fact that this process perspective on meaning implies a similar process perspective of reference. He defines reference as “the process of directing attention or turning to some fundamental resource for information” (7). So, any process of reference requires the use of people’s previous experiences. To explain the use of human experience in the process of reference, Hawkins uses the concept of “iconographic frame of reference.” In “The Magical Lexicon of Fighters and Lovers: Toward a Critical Cognitive Grammar,” Hawkins defines this concept as follows:

An iconographic frame of reference (or “iconography” for short) is a conventionalized cognitive structure comprising a coherent set of highly valued images. Iconographic frames of reference are built on the foundation of

an experience (or set of experiences) that is highly valued in some domain of human life. (354)

Thus, iconographic frames of reference are integrated systems of images. Each image that belongs to this integrated system is schematic in nature, because it is based on conventional beliefs that people gained in previous social experiences. Iconographic frames of references are constructed on the basis of people's value systems and they might also affect the process of interpretation of texts.

Lakoff and Mark Turner also assume that people's experiences strongly impact their process of understanding. These authors argue that U.S. people have well-elaborated schematic images of animals. These schemas include knowledge that make Americans characterize animals and understand their characteristics in terms of characteristics of human beings. They think that pigs are dirty, messy, and rude; lions are courageous and noble; foxes are clever; dogs are loyal, dependable, and dependent; cats are fickle and independent; wolves are cruel and murderous; and gorillas are aggressive and violent. Because of such metaphorical propositions, Americans react to those animals, and treat them as they would treat a person with such traits (194). People belonging to other cultural groups might have different perceptions of those same animals.

These examples of schemas elaborated by Americans about animals can be applied to the Mozambican context. In truth, just like Americans, Mozambicans also have well-elaborated schemas that affect their perception of certain animals. Mozambicans think, for example, that the lion is the king of the forest, the rabbit is clever, and the monkey is a trickster. Those schematic images are constructed and reinforced by Mozambican oral narratives where those animals repeatedly present the very same characteristics. These schematic images affect students' expectations in relation to the behavior of those animals in stories, and they might impact the way students select information about animals in the process of interpreting stories. Thus, in my course, student-teachers did not realize that, in a particular narrative we discussed in class, the rabbit could be perceived as "stupid". When a student-teacher noted that the rabbit in that story was "totally stupid," her classmates strongly reacted against this observation. After reading the narrative again, they agreed that they had missed relevant textual information that could lead them to that conclusion. Their conventionalized schema for the clever rabbit had caused the students to overlook evidence to the contrary.

As written previously, because the Bantu oral texts come from the students' home language, they might already be familiar with the system of values represented in those texts. However, research shows that people might not be aware of the values that they established in interactions with a particular cultural group. As Lakoff and Mark Johnson in Metaphors We Live by explain, some values are so culturally embedded that, even when they guide people's behavior and actions, people are not aware of them (22). According to Hugh Mercer Curtler, people do not create values, but discover them when they respond positively to given objects or events. This requires sensitivity or feelings, but also imagination and cognition. As Richard L. Morrill writes, holding a value implies an active positioning of the self with regard to its own beliefs, conducts, and feelings (63). Lakoff and Johnson argue that people can examine their conceptual system, that is, the baggage of values and beliefs that govern their intellect, by examining evidences of it in language. As they write,

[...] our conceptual system is not something we are normally aware of. In most of the little things we do every day, we simply think and act more or less automatically along certain lines. Just what these lines are is by no means obvious. One way to find out is by looking at language. Since communication is based on the same conceptual system that we use in thinking and acting, language is an important source of evidence for what that system is like. (3)

Therefore, to help student-teachers to identify and describe cultural values represented in oral narratives, as Lakoff and Johnson suggest, I helped student-teachers to examine carefully the language used by storytellers. This allowed them to develop their understanding of forms of expression used by people who base themselves in oral cultures.

2.3. Supervising Student-teachers' Design of Classroom Activities

According to Sandra Lee Mckay (2001), some communicative theorists maintained that literary texts contributed little to language learning (319). However, recent developments of communicative approach and foreign language theory contest this argument. Ronald Carter (1996), for example, asserts that literary texts should be used in foreign language classrooms because learners must have "greater opportunities to experience, interpret and use language in its more creative aspects"(1). Carter claims that language teachers can use literary texts to:

[...] help students practice skills by which cultural knowledge and awareness can be developed and to root the development of such skills both in an engagement with the everyday language and in creative, process-oriented,

activity-based methodologies which give responsibility to learners for working out for themselves meanings and significations. (10)

In other words, English teachers can use literary texts to encourage learners to practice and develop their speaking, listening, reading, and writing skills. At the same time, English teachers should encourage learners to develop their cultural knowledge and awareness. Thus, they should use literary texts to motivate students to speak, listen, read, and write about culture.

McKay maintains that EFL instructors can use literary texts to achieve three major purposes. First, they can show learners how to use the foreign language to achieve specific communicative goals or establish their voice. Second, they can integrate the development of the four language skills, that is, speaking, listening, reading, and writing. For example, EFL teachers can ask learners to examine carefully a literary text and support their interpretations in oral discussions. EFL teachers can use story dialogues to provide learners a basis for judging the use of language in particular situations, or to have them write their own dialogues. Learners can also be asked to write journals or essays expressing their reaction to particular literary texts. Third, because literary texts exemplify several dimensions of culture, EFL teachers can use them to raise cross-cultural awareness. In respect to this third purpose, McKay observes that the ultimate purpose of addressing culture must be to help learners “see their culture in relation to others” (329). Thus, teachers need to examine carefully the cultural assumptions present in particular literary texts to plan classroom activities aiming to make students aware of those assumptions. For instance, teachers can discuss with students why particular characters from a specific cultural background behaved the way they did under specific circumstances (330).

In my course, I discussed with student-teachers McKay’s article and I encouraged them to use the narratives they translated to improve their students four language skills as well as critical thinking. For example, they could ask students to interview different members of their communities and learn more about Mozambican traditional cultural practices represented in narratives being studied. I called student-teachers’ attention for the fact that, to plan specific activities, they would have to take into account a number of factors, such as their students’ ages, level of English proficiency, and cultural background.

3. Results

Earlier, I noted that colonial and post-colonial language and educational policies in Mozambique led common citizens to believe that oral societies are “cultureless societies.” In Mozambican Oral Literature: Theory, Methods, and Materials, we reflected on the relationship among language, ideology, culture, and oral literature. When I first asked course participants to tell me what they understood by culture, some of them defined culture as “the number of books that one reads.” These student-teachers claimed that a person with culture would be a “well-read person.” At the end of the course, I asked course participants to reflect on the knowledge they had gained in this training and to write an analytical paper. One of student-teachers wrote:

I learned that, in our country, we have culture, and we can identify the differences between Mozambique and other countries by analyzing oral narratives.

Other student-teachers made similar observations. In other words, the course changed these student-teachers’ perception of oral societies. In our classroom debates, student-teachers not only understood that Bantu oral traditions express values of particular cultures, but also contrasted Bantu cultures with other cultures in the world. For instance, when we discussed the narratives “The Rabbit and the Snake” and the narrative “This Story Happened during the Time of Traditional Chiefs”, some course participants observed that, in Mozambique, many people do not like snakes or are very afraid of snakes, because they are used to thinking of snakes as very dangerous animals that kill people. In contrast, in India, there are men who enchant snakes and make them dance. Thus, people in India will probably do not have the same image of snakes, because they can perceive snakes as magical animals that dance well. From this observation, the classroom discussion was expanded and student-teachers debated the relationship that people of different cultures have with animals. They noticed, for example, that Chinese people eat frogs and dogs and, therefore, probably do not have the same perception of those animals as Europeans or Africans. Chinese people can imagine frogs and dogs as food products. On the other hand, Europeans and Africans eat cows, but Hindu people venerate these animals. In brief, my pedagogy showed that students’ native culture can be used in EFL classrooms as a foundation to raise students’ awareness of their own culture as well as of other cultures in the world. Using McKay’s words, my pedagogy enabled students to “see their culture in relation to others” (329).

The discussion on cultural values impacted student-teachers' process of translation. For instance, one student-teacher reinforced the positive idea of the rabbit, in the following extract of the narrative "The Liar Monkey":

Como não queria repartir os ovos com o Coelhoito, ...

2: [...] as he didn't want to share the eggs with the poor rabbit.

4: he did not want to share the eggs with his friend.

As one can observe, the Portuguese version includes the word "coelhito." This is the Portuguese diminutive of rabbit, and it can be literally translated into English as "small rabbit." In the second draft of the narrative, instead of using the adjective small, this course participant used the adjective poor and appealed more strongly to the emotions of his intended audience of Mozambican students. In subsequent drafts, he worked collaboratively with two classmates. They replaced the expression "poor rabbit" by the expression "his friend." They probably did this substitution, because, when we analyzed this narrative, course participants observed that, in Mozambique, when people are visited by friends, they usually invite those friends to eat with them. In other words, student-teachers understood that, in translating Bantu oral narratives, they had the responsibility to make Bantu cultural values clear to readers not well familiarized with Bantu cultures. To put this in different terms, my pedagogy allowed course participants to understand that translation requires extra-linguistic considerations and implies producing "a target text that can function within a different context for recipients from a different culture" (Mona Baker 61).

Participants in my course also gained sensitivity to the relations among Bantu languages, Portuguese, and English. For instance, they gave me several examples of words/expressions that, in Portuguese translations, appear in their original form, because they are difficult to translate. For instance, the Xironga word "kudzungilitzar," could be translated by "greeting." However, as my student-teachers observed, this English word does not encode all social and cultural conventions that Ronga people respect when they are engaged in this particular speech act. Student-teachers also simplified or emphasized the messages presented in the Portuguese versions they were translating. For example, in the sixth draft, a student-teacher who was translating the narrative "The Man and the Monkeys," simply wrote that the monkeys imitated the man. Using the context, readers would certainly be able to understand that the monkeys imitated the man's gesture.

Os macacos imitaram o gesto do Homem.

1-5: The monkeys imitated the man's gesture

6: The monkeys imitated him

Student-teachers also developed their vocabulary or knowledge of English words. They replaced words they used in previous drafts, and produced more accurate images of the situations they described (see a).

(a) Word choice

... as penas foram caindo uma a uma.

1: the wings unstuck one by one

2, 3, 4, and 5: the feathers started to fall down one by one

As Jeanette S. Decarrico notes, vocabulary knowledge involves more than just knowing the meaning of a given isolated word. It involves knowing its possible collocations, that is, the words that might possibly co-occur with it (292). There are two types of syntactic collocations: grammatical and lexical. Grammatical collocations are combinations between a noun, a verb, or an adjective with a particular grammatical item, usually a preposition, such as “account for” or “by mistake.” Lexical collocations consist of combinations of full lexical items, that is, nouns, verbs, adjectives and adverbs, such as “spend time” or “smoke free” (293). In their translation process, student-teachers seem to have acquired some knowledge of the words’ grammatical and lexical collocations. The first example listed in (b), shows that student-teachers learned that the verb “come” does not co-occur with the neutral pronoun “it,” but with a preposition. They replaced the expression “come it” for “come in”. The second example illustrates that student-teachers realized that, in that particular sentence, the verb “ask” could not co-occur with the pronoun “nothing.” They paraphrased the sentence, and used the collocation “ask about.”

(b) Collocations

- Nem por isso amiga, entra e faça-me companhia.

1: Oh my friend, it’s not like that, just come it and be with me

2: Oh my friend, don’t do that, come it

3 and 4: Oh, my friend, come in please

[...] não teve coragem de perguntar nada.

2: didn’t had courage to ask nothing

3: he had no courage to ask about his mother

Student-teachers also seem to have developed their grammatical competence at various levels. For instance, they corrected the use of prepositions (see c), and corrected tense forms (see d). They also corrected sentence agreement problems (see e) and replaced relative pronouns (see f).

(c) Prepositions

- Quem quer trocar cachimbos por mapira?

2, 3, and 4: Who would like to exchange pipe with mapira?

5 and 6: Who wants to exchange mapira for pipes?

(d) Tense Forms

- Vou lançar esta corda para ti e através dela sairás.1: I threw a rope inside and pulled the hare out with all his strength.2: I will throw this rope inside so that you can come out

(e) Agreement

Havia [...] um régulo ...

1 and 2: There were a chief

3, 4, 5, and 6: There was a chief

(f) Relative Pronouns

[...] um régulo que não gostava de conviver com os velhos.

1, 2: a chief that doesn't like old people

3, 4, 5, and 6: a chief who didn't like old people.

In initial drafts, because of the influence of Portuguese, student-teachers wrote some sentences without subject pronouns. Later, they included subject pronouns in their sentences (see g).

(g) Subject Pronouns

..., por favor, ajuda-me antes de eu morrer.2 and 3: please help me before dying4 and 5: It's me, please, help me before I die

Student-teachers were also able to use the narratives to help their students to talk about the life of people in their communities. For instance, one of the narratives they translated "This story happened during the time of traditional chiefs" discussed the prejudices against aging. In this narrative, a chief ordered his subordinates to kill all old people of his village. Student-teachers use this narrative to promote a reflection and discussion about the role of old people in societies. They planned a lesson for seven graders, and designed the following sequence of activities:

Classroom activities

- The teacher writes on board "All old people are good."
- He/ she divides the class in two groups, and asks one group to argue in favor of this idea and another group to argue against this idea;
- Students discuss

Homework

The teacher asks students to write a composition about their families/ communities. In this composition, students should try to answer the following questions:

- How are old people treated in your community?
- How important are they?
- What is the relationship between old people and young people?

As one can see, in this sequence of activities, EFL learners will have to speak, listen, and write in English. They will need to examine the life of their communities and the way young people treat old people.

In brief, my pilot study revealed that the analysis of cultural values enables EFL teachers to encourage their students to use the target language to think critically and speak or write about their own history, life, beliefs, values, and attitudes. Translating Bantu oral narratives allows EFL teachers to develop their sensitivity to the relation among Bantu languages, Portuguese, and English. It enhances these teachers' linguistic and communicative competence in English. It helps teachers to encourage their students to praise their own cultures and to use the target language to speak or write about their own history, life, beliefs, values, and attitudes. It develops their ability to think critically in English, and to think critically about English, which better prepares them to teach this foreign language.

4. Works Cited

- Baker, Mona, ed. Routledge Encyclopedia of Translation Studies. New York: Routledge, 1998.
- Bassnet, Susan McGuire. "Central Issues." Translation Studies. Ed. Terense Hawkes. New York: Methuen & Co.Ltd. 1980. 13-38.
- Dingwaney, Amuradha and Carol Maier. "Translation as a Method for Cross-Cultural Teaching." Between Languages and Cultures: Translation and Cross-Cultural Texts. Ed. Amuradha Dingwaney and Carol Maier. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1995. 303-319.
- Carter, Ronald. "Look both Ways before Crossing: Developments in the Language and Literature Classroom." Language, Literature, & the Learner: Creative Classroom Practice. Ed. Ronald Carter and John McRae. London: Longman, 1996, 1-15.
- Contos Moçambicanos. 2 vols. Maputo: Instituto Nacional do Livro e do Disco, 1978-79.
- Curtler, Hugh Mercer. Rediscovering Values: Coming to Terms with Postmodernism. New York: M. E. Sharpe, 1997.

- Decarrico, Jeanette S. "Vocabulary Learning and Teaching." Teaching English as a Second or Foreign Language. Ed. Marianne Celse-Murcia. Boston: Heinle & Heinle, 2001. 285-299.
- Dunlop, Francis. "Democratic Values and Foundations of Political Education." Values in Education and Education in Values. Ed. J. Mark Halstead and Monica J. Taylor. London: The Falmer Press, 1996. 68-78.
- Jakobson, R. "On Linguistic Aspects of Translation." On Translation. Ed. R.A. Browes. Cambridge: Harvard University Press, 232-239.
- Halstead, J. Mark. "Liberal Values and Liberal Education." Hantin, B. and Mason, eds. "Issues and Debates in Translation Studies." Discourse and the Translator. London: Longman, 1990. 1-19.
- Hantin, B. and I. Mason, eds. "Issues and Debates in Translation Studies." Discourse and the Translator. London: Longman, 1990. 1-19.
- Hawkins, Bruce. "Matters of Life and Death: The Role of Iconographic Reference in the Language of Oppression." Language and Ideology. Ed. Jef Verschueren. Antwerp, Belgium: International Pragmatics Association, 1999a: 1-13.
- . "The Magical Lexicon on Fighters and Lovers: Toward a Critical Cognitive Grammar." LACUS Forum 25. Ed. Shin Ja J. Hwang and Arle R. Lommel. Fullerton, C.A.: Linguistics Association of Canada and the United States. 1999b: 351-362.
- Horowitz, Mardi ed. Person Schemas and Maladaptive Interpersonal Patterns. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
- Kiraly, Donald C. Pathways to Translation: Pedagogy and Process. Ohio: The Kent University Press, 1995.
- Lakoff, George. Women, Fire, and Dangerous Things. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- , and Mark Johnson. Metaphors We Live by. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- , and Mark Turner. More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor. Chicago: University of Chicago Press, 1989.
- Maier, Carol. "Gaining Multiple Competencies through Translation." ADFL Bulletin. 30.1. (1998): 30-33.

- McKay, Sandra Lee. "Literature as Content for ESL/EFL." Teaching English as a Second or Foreign Language. Ed. Marianne Celse-Murcia. Boston: Heinle & Heinle, 2001.319-332.
- Morrill, Richard L. Teaching Values in College. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1980.
- Mowitt, John. "Survey and Discipline: Literary Pedagogy in the Context of Cultural Studies." Class Issues: Pedagogy, Cultural Studies, and the Public Sphere. Ed. Amitava Kumar. New York: New York University Press, 1997. 48-64.
- Newmark, Peter. Approaches to Translation. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- Nishida, Hiroko. "A Cognitive Approach to Intercultural Communication Based on Schema Theory." International Journal of Intercultural Relations 23 (1999): 753-777.
- Pederson, Paul. A Handbook for Developing Multicultural Awareness. Alexandria: American Counseling Association, 1994.
- Sarris, Greg. Keeping Slug Woman Alive: A Holistic Approach to American Indian Texts. Berkeley: University of California Press, 1993.
- Smyth, John C. "Environmental Values and Education." Values in Education and Education in Values. Ed. J. Mark Halstead and Monica J. Taylor. London: The Falmer Press, 1996. 54-67.
- Stoeltje, Beverly J., and Nancy Worthington. "Multiculturalism and Oral Traditions." Teaching Oral Traditions. Ed. John Miles Foley. New York: The Modern Language Association, 1998. 423-435.
- Totawar, Vinay. "Does Translation Have a Place in Foreign Language Teaching and Learning?" Central Institute of English and Foreign Languages Bulletin. 9.1. (1997): 53-80.

Currículo, cultura e diferença: rumo à criação de uma didáctica da diversidade

Hildizina Norberto Dias⁵

Resumo

O presente trabalho tem os objectivos de reflectir sobre a relação entre o currículo e a cultura e propor a criação de uma disciplina (Didáctica da Diversidade) nos cursos de formação de professores. As reflexões apresentadas resultam de uma pesquisa de Pós-Doutorado em Psicologia da Educação pela PUC/SP, intitulada “*Os saberes docentes e a formação de professores na diversidade cultural*”. A pesquisa foi efectuada numa Escola Primária da Cidade de Maputo, Moçambique. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de criar uma disciplina que forneça aos professores subsídios teóricos e práticos que lhes possibilitem trabalhar na diversidade cultural.

Palavras-chave – *currículo, cultura, diferença, Didáctica da Diversidade*

Introdução

Os estudos sobre as práticas de ensino no quotidiano escolar mostraram a necessidade de reflectir e considerar seriamente a diversidade cultural como um dos traços característicos da população estudantil. Ao vir para a escola os nossos alunos trazem com eles toda a sua bagagem cultural, i.e., suas crenças, seus hábitos e costumes, suas religiões, sua/s língua/s e/ou dialectos maternos e que usa habitualmente fora da escola, etc. O professor não pode ignorar a diversidade e a riqueza humana e cultural dos seus alunos. Ele deve ser capaz de potenciar tal diversidade a favor da elevação da qualidade do ensino e aprendizagem.

A escola tem habitualmente o papel de padronizar e de homogeneizar. Foram vários os estudos que mostraram que uma das causas do fracasso escolar e da baixa qualidade e

⁵ Doutora em Educação/Currículo e Pós-Doutora em Psicologia da Educação. Professora Associada da Faculdade de Línguas, Universidade Pedagógica.
hdias@up.ac.mz

eficiência em educação é a dissociação que existe entre a cultura escolar e a cultura social.

As nossas escolas ainda não conseguem ser espaços de construção e sistematização do conhecimento que tenham em consideração diferentes dimensões antropológicas, políticas, sociais e culturais.

A questão da diversidade cultural, do multiculturalismo e da construção das diferenças tem sido ultimamente colocada com muita ênfase na área do currículo e da formação de professores, pois são as áreas da educação que mais focalizam a problemática da formação de identidades (do aluno e do professor).

Segundo Canen, Arbache e Franco (2006:3), o termo “multiculturalismo” é polissêmico e abarca tanto o reconhecimento da diversidade cultural “*sob lentes de exotismo e folclore*”, como também pode ser interpretado como uma visão de assimilação cultural, ou numa perspectiva mais crítica de “*desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças*” (perspectivas interculturais críticas ou multiculturalismo crítico – McLaren, 2000; Canen, 1997, 1999, citados por Canen, Arbache e Franco - 2006:3).

1. Noção de diversidade cultural

A diversidade, conforme Takahashi (2006:3), é a característica básica de formas de vida e das manifestações de cultura na terra. Ela pode ser biológica ou cultural. De acordo com o autor antes citado, há três tipos de diversidade cultural: genética, linguística e cultural propriamente dita. A diversidade cultural genética refere-se, de acordo com o mesmo autor, “*às variações e similaridades genéticas entre as pessoas*”. A diversidade cultural linguística aponta para a existência de “*diferentes linguagens e sua distribuição em regiões*”; a

diversidade de culturas é o “*complexo de indivíduos e comportamentos dentro de um contexto histórico comum*”.

A questão da diversidade cultural deve ser discutida em simultâneo com a noção da “diferença”. As diferenças culturais podem variar consoante a etnia, a raça, a idade, a religião, o género, à região geográfica, visões de mundo, desejos, valores, etc.

O tema da diversidade cultural é hoje em dia, ao nível da educação, muito abordado, pois os educadores encontram-se muito preocupados em encontrar formas de conciliar o direito de igualdade à educação para todos com o respeito às diferenças culturais. Como sabemos a preocupação política de constituição da nação e da identidade nacional em prol da constituição de uma cultura nacional e homogénea provocou a diluição e o apagamento das diferenças culturais na escola, com o objectivo de garantir uma educação igual para todos.

O tema da diversidade, de acordo com Gimeno Sacristán (2002: 14-15), deve ser encarado com naturalidade pela escola visto que, para o autor “*a diversidade, assim como a desigualdade, são manifestações normais dos seres humanos, dos fatos sociais, das culturas (...) é tão normal quanto a própria vida, e devemos acostumar-nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela.*” (p.15).

Apesar de a diversidade aparecer como algo que é natural na vida social e na escola pode-se afirmar que ela passou a ser um problema educacional que foi criado pela própria instituição escolar ao querer administrá-la. De acordo com Gimeno Sacristán (2002:24-25), a expansão da escolaridade universal foi paralela ao desenvolvimento da Psicologia Diferencial e Infantil e da instalação do pensamento taylorista.

O pensamento taylorista vai adoptar o modelo da racionalidade e eficiência industrial em que se propunha “*a divisão de processos complexos de transformação em ações parciais em cadeia*”. A ideia de graduação passa a ser fortemente adoptada no currículo e o ensino fica dependente de etapas, cursos, idades mentais, em normais e anormais, adiantados e

atrasados, bem-sucedidos e fracassados, etc.. O tema da diversidade é posto em evidência visto que os alunos sendo agrupados de acordo com os seus desempenhos vem a tona a questão das diferenças entre os alunos.

A Psicologia Diferencial ao estudar as variações entre os sujeitos vai provocar uma série de classificações e de dicotomias que vão colocar os indivíduos em hierarquias, distinguindo os indivíduos em graus e qualidade, detectando graus de inteligência, diferenças de personalidade, estilos cognoscitivos, etc.

Os estudos em Psicologia vão influenciar a Pedagogia e a Didáctica que se vão preocupar em encontrar métodos, modelos e estratégias de diferenciação do ensino e tais áreas passam a colocar a diversidade como problema educacional que necessita ser, convenientemente, tratado. Algumas correntes em educação como a do multiculturalismo colocam a diversidade cultural como tema educacional primordial e trazem à discussão às questões políticas ligadas aos direitos humanos, ao direito à diferença, à inclusão e ao direito à educação para todos, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

2. Estudos culturais e formação de professores

Hoje em dia a formação de professores começa a colocar nos seus conteúdos de formação muitas questões referentes aos estudos culturais e pós-coloniais por causa do reconhecimento de que, como afirma Candau (2006:3) “*A cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como “engessada”, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades*”.

As perspectivas multicultural e intercultural colocaram também a necessidade de repensar e ressignificar a concepção do educador e a formação de professores. Para Fleuri (2006), compete ao educador propor estímulos que activem as diferenças e será a partir do confronto das diferenças que se desencadeiam a elaboração e a circulação de informações. A função do currículo e da programação didáctica será *“prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, a partir de seus respectivos contextos sócio-culturais, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente”* (p.9)

Lima (2006:273) considera que a formação de professores culturalmente comprometidos envolve três domínios: o dos conteúdos, o das metodologias e o da sensibilidade. Em relação aos conteúdos, os professores deverão receber uma formação polivalente que abarque uma sólida formação teórica e prática. Em relação às metodologias, os professores têm de conhecer múltiplas metodologias. No domínio da sensibilidade é necessário trazer a amorosidade, no sentido freiriano, de forma a serem capazes de combater o preconceito e trabalhar e respeitarem as diferenças.

Gomes e Silva (2002) afirmam que a ao reflectirmos sobre a relação entre a formação de professores, os saberes, os valores, a cultura e as histórias de vida enfrentamos um grande desafio para o campo da educação visto que é necessário pensar seriamente sobre o papel do professor *“enquanto agentes pedagógicos e políticos, com direitos e deveres não só de executar políticas educacionais, mas de participar de sua concepção e avaliação”* (p.17). Para os mesmos autores, é necessário incluir na formação de professores discussões sobre *“a construção das identidades, valores, ética, religião, relações de género, de raça, de trabalho”*.

Ao considerar a diversidade na formação de professores, conforme Gomes e Silva (2002:20), torna-se necessário compreender tal diversidade e construir uma pedagogia que

valorize as diferenças e saiba lidar “*com os conflitos, os confrontos, as desigualdades*”. É importante repensar sobre a função social e cultural da escola e do professor e pensar numa nova concepção de educação e de formação. De acordo com os mesmos autores, tal concepção deve entender o professor como sujeito sociocultural. A educação deve “*estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros.*” (p.22).

Pensar a diversidade cultural na formação de professores implica destacar os sujeitos, e suas vivências dentro e fora da escola. É importante discutir a relação entre cultura e conhecimento e reflectir sobre os processos complexos de apreensão e de construção do conhecimento, pois a diversidade cultural é uma “*componente dos processos de socialização, de conhecimento e de educação*” (Gomes e Silva -2002:27). Para trabalharmos a diversidade cultural na formação de professores é importante, conforme os autores antes mencionados, considerar os professores como sujeitos e não apenas como profissionais. É necessário entender a construção das identidades dos professores e considerar os professores como “*sujeitos socioculturais envolvidos em processos de aprendizagem e de conhecimento. Sujeitos esses que trazem valores, identidades, emoções, memória, cultura para os complexos processos de construção dos saberes*” (p.28).

Gomes e Silva (2002:28) afirmam que é necessário formar professores “*que saibam lidar pedagogicamente com a diversidade*”; tal afirmação implica a inserção na formação de professores de reflexões sobre “*o reconhecimento, a aceitação do outro, os preconceitos, a ética, os valores, a igualdade de direitos e a diversidade*”. É importante criar, na formação de professores, uma competência político-pedagógica que possibilite a construção de uma postura ética nos professores.

Foram várias as abordagens teóricas que propuseram programas de educação multicultural em cursos de formação de professores. Grant (1993), apud Canen (2003:217),

analisou 44 programas de educação multicultural e concluiu que existem 5 perspectivas básicas:

1. “*ensino baseado em uma perspectiva de apresentação da diversidade cultural como “excepcional e diferente”*”;
2. “*ensino baseado em uma perspectiva de ênfase em “relações humanas” entre os de cultura dominante e os de padrões culturais diferentes desta*”;
3. “*ensino com ênfase em grupo étnico específico*”;
4. “*ensino à base de educação multicultural*”;
5. “*ensino à base de uma perspectiva multicultural e “reconstrutiva social”*”.

De acordo com Canen (2003:220), podem ser identificadas quatro abordagens de formação docente na linha multicultural, respectivamente: (i) estrutural-funcionalista; (ii) teorias do conflito; (iii) fenomenologia; (iv) teoria crítica e (v) perspectiva intercultural crítica.

3. Formação de professores para a diversidade cultural

As reflexões que efectuamos sobre a relação entre os saberes docentes e a formação de professores na diversidade cultural, na pesquisa efectuada sobre a relação entre os saberes docentes na formação de professores na diversidade cultural, levaram-nos a propor a criação de uma disciplina denominada **Didáctica da Diversidade** que visa fornecer conhecimentos teóricos e práticos ao futuro professor para que este saiba trabalhar melhor na diversidade cultural.

Em primeiro lugar, considero que, tal como dizem outros autores, é importante considerar o estudante (futuro professor) como um sujeito sociocultural que tem uma certa história, que tem certos valores, hábitos, crenças, mitos, experiências de vida e experiência profissional que não podem ser ignoradas. É necessário que a sua “bagagem cultural” seja tomada em consideração na planificação dos cursos de formação de professores. Ao planificar o curso temos de saber, em primeiro lugar: “*Quem é o estudante que se vai tornar professor?*” Tal conhecimento é importante para trabalharmos com eles na conscientização

sobre a questão da diversidade cultural. Acredito que o estudante tem experiência como aluno ou como professor de aprender ou de ensinar na diversidade.

Em segundo lugar, consideramos que é importante introduzir em todos os cursos de formação de professores, que se encontram inseridos em contextos de diversidade, uma disciplina denominada **Didáctica da Diversidade (DD)** que tratasse especificamente dos assuntos relacionados com a diversidade.

A proposta que apresento sobre a DD surge baseada e na sequência de outras propostas já apresentadas por autores como Garcia (1999: 91-95) e Lynch (1989) e Zeichner (1992a), citados por Garcia (1999: 93-94), ao sugerirem conteúdos para a educação intercultural em cursos de formação de professores. Garcia (1999:92-93) apresenta conteúdos agrupados em três categorias (teoria, sociedade e classe). O mesmo autor também apresenta uma lista de competência, habilidades e capacidades de avaliação, resolução de conflitos, análise do contexto, etc. A minha proposta de um programa da DD tem como base as preocupações dos educadores que vivem em situações multiculturais e multilinguísticas e ela organiza-se em torno de três temas fundamentais: i) noção de diversidade; ii) ensino na diversidade e iii) currículo local.

Consideramos que o que foi escrito sobre a necessidade de considerar a diversidade cultural nos cursos de formação de professores é já suficiente. Neste momento é urgente passar para a acção. Não devemos continuar apenas a tratar da questão da diversidade como uma questão mais política do que pedagógica. Os textos sobre a educação multicultural assemelham-se, muitas vezes, a panfletos políticos e do princípio ao fim dos textos, reivindica-se o “reconhecimento, o respeito e a consideração da diversidade e das diferenças culturais”. No entanto, devido à forte carga política, as reivindicações permanecem, normalmente, no âmbito discursivo e os seus proponentes passam, muitas vezes, por activistas políticos, esvaziando-se assim o carácter crucial da consideração da diversidade e das diferenças culturais na sala de aulas. Para além disto, as reivindicações e constatações dos textos sobre a educação multicultural não passam, muitas vezes, para acções concretas porque os assuntos sobre a educação multicultural e a diversidade multicultural são colocados em forma de temas transversais que são dados em palestras, seminários, encontros, debates, mesas-redondas. Não há programas bem organizados e coerentes que estejam enquadrados na mesma lógica dos restantes conteúdos do curso.

Apesar de os educadores defenderem atitudes e organizações curriculares não-disciplinares que primem pela interdisciplinaridade e transversalidade, tais propostas ainda

permanecem como utopias nos cursos de formação de professores. A lógica dos cursos continua a ser disciplinar e a maior parte dos conteúdos que aparecem fora deste modelo são considerados, tanto pelos professores, como pelos estudantes como conteúdos de “segunda categoria” que não merecem o mesmo interesse, empenho, dedicação e aprofundamento que os que são transmitidos nas disciplinas e são objecto de estudo sistematizado e de avaliação. Pelas razões anteriormente apresentadas, consideramos que é importante a criação e a introdução de uma disciplina denominada “Didáctica da Diversidade” cujo objectivo geral seria *reflectir sobre as relações existentes entre educação, conhecimento e cultura*.

Tal disciplina seria uma área científica que englobaria conhecimentos das áreas dos Estudos Culturais, Antropologia Cultural, Pedagogia, Filosofia, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Didáctica Geral, Psicolinguística, Sociolinguística e Teoria Curricular.

Da área dos **Estudos Culturais**, seriam englobados os conhecimentos sobre as noções de cultura, diversidade cultural, multiculturalismo, interculturalidade, transculturalidade, diferenças culturais e hibridação cultural.

Da **Antropologia Cultural** seriam dadas as noções de cultura, costumes, tradições e currículo local.

A **Pedagogia**, com os seus diferentes ramos (Teoria da Educação, História da Educação, Organização e Administração Escolar), forneceria subsídios teóricos relacionados com a teoria e a prática da educação nas suas variadas articulações com a prática social. A Pedagogia vai permitir à DD ensinar ao futuro professor saberes sobre a Educação nas suas dimensões política, social e cultural. Possibilita também a reflexão sobre a política educativa, cultural e linguística.

Da **Filosofia**, a DD usaria conhecimentos sobre as reflexões em torno das concepções de mundo e de homem, tão úteis para definir objectivos educacionais e escolher métodos de ensino e aprendizagem relacionados com as questões culturais.

A **Sociologia da Educação** forneceria à DD conhecimentos sobre a organização da sala de aulas, sobre a escola como uma organização social que se liga a outras organizações

sociais; forneceria também subsídios teóricos para estudar as funções do professor dentro e fora da escola.

A **Psicologia da Educação** contribuiria para a Didáctica da Diversidade, fornecendo conhecimentos sobre a actividade mental, o desenvolvimento intelectual, os factores psicológicos que intervêm na aprendizagem e sobre as fases de desenvolvimento dos alunos, consoante as idades e os mecanismos psicológicos subjacentes a cada uma das fases.

A Didáctica da Diversidade deveria fundamentar-se também numa **Didáctica Geral** que tenha em conta a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, considerando as dimensões humana, técnica e político-social (Candau-1988:15).

A **Psicolinguística** traria contributos importantes como, por exemplo, os estudos que efectua sobre a produção, compreensão e armazenamento da linguagem, bem como os desenvolvimentos actuais sobre a aquisição de línguas em contextos multiculturais e sobre os mecanismos psicolinguísticos subjacentes à aprendizagem da escrita e da leitura.

A **Sociolinguística** forneceria explicações fundamentais para compreender e explicar os condicionalismos e as influências sócio-culturais para o ensino/aprendizagem da escrita e da leitura, explicando as noções de bilinguismo, bilingualidade, identidade cultural e planificação linguística.

Por sua vez, o contributo da **Teoria Curricular**, incorporando fundamentos teóricos das Psicologias e das Pedagogias da Aprendizagem, seria fornecer subsídios teóricos importantes em relação ao **contexto e ao sujeito de aprendizagem**.

Os conteúdos da **Didáctica da Diversidade** para um semestre lectivo de 48 horas poderiam ser:

Tema 1 - Tipos de diversidade cultural (genética, linguística e cultural).

- a. Diversidade linguística (bilinguismo e multilinguismo).

- b. Diversidade e diferenças culturais (étnicas, ráticas, sexuais, etárias, de género, sociais e psicológicas), preconceitos e estereótipos; relativismo cultural e etnocentrismo; multiculturalismo, interculturalidade, transculturalidade e hibridação cultural (mobilidade social, migração, emprego, urbanização).
- c. Desenvolvimento da identidade cultural (noção de identidade, enculturação, aculturação e desaculturação; identidade monocultural, bicultural, multicultural e híbrida).

Tema 2 - Ensino na diversidade

- a. Relações entre cultura e educação.
- b. Cultura escolar.
- c. Atitudes éticas do professor; papel do professor em comunidades multiculturais.
- d. Relação pedagógica em contextos de diversidade cultural (dimensão linguística, pessoal e cognitiva).
- e. Estratégias didácticas do ensino na diversidade.

Tema 3 - Currículo local

- a. Noção de currículo local.
- b. Herança cultural; tradição (estilos de vida da comunidade local) e modernidade (evolução cultural, social, literária e política).
- c. Saberes locais, particulares e universais.
- d. Pesquisa dos saberes locais.
- e. Ensino do currículo local (objectivos, conteúdos, meios, métodos e estratégias, avaliação).

Conclusões

A Didáctica da Diversidade poderia desenvolver-se como um campo de estudos multidisciplinar, tentando articular, permanentemente, as várias dimensões de uma didáctica que desse conta dos aspectos relacionados com a diversidade e as diferenças culturais nos seus vários âmbitos, i.e., tanto no âmbito cultural e social, como também considerando as subjectividades e as diferenças individuais e a dimensão técnica do ensino. A DD teria de incorporar no seu seio a dimensão técnica do ensino, de modo a não se transformar numa disciplina política, limitada ao âmbito da “consciencialização” da diversidade. A constituição desta disciplina teria de contar com a contribuição das várias áreas do conhecimento, de

forma a puder encontrar caminhos mais adequados para conduzir com sucesso o processo de ensino/aprendizagem em situação de diversidade.

A introdução da DD nos cursos de formação de professores não se limitaria a restringir o seu trabalho à própria disciplina, ela deveria estar intimamente articulada com as Práticas Pedagógicas (Práticas de Ensino/ Estágios) de modo que os estudantes pudessem relacionar a dimensão teórica desta disciplina com as práticas de ensino reais e concretas e com os saberes docentes que são, quotidianamente, produzidos nas escolas primárias e secundárias.

Para além da introdução da DD, a formação de professores (tanto a inicial como a contínua) deveriam continuar a trabalhar ao nível do desenvolvimento de temas transversais ligados com a diversidade. Tais temas poderiam ser desenvolvidos com a colaboração de indivíduos da comunidade e da sociedade civil.

É necessário criar um programa que integre a disciplina da DD a par de outras actividades curriculares que visam atingir os mesmos objectivos. Em todas estas actividades é importante ter em consideração que a dimensão cultural a ser trabalhada na formação de professores deve englobar também a aprendizagem e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que sejam éticos e estéticos. Os aspectos culturais devem envolver tanto os saberes como também os procederes. Para que possamos realizar a educação torna-se necessário considerar o “outro” e o convívio com o outro realça a importância da ética na educação. Para além disso, ao falarmos de cultura falamos também de formas universais, particulares e singulares de cultura que desenvolvem a sensibilidade, a criatividade e a imaginação e daí a importância da consideração dos aspectos estéticos. Como antes foi realçado devemos também ensinar os futuros professores a considerarem realmente os aspectos afectivos como sendo cruciais para as aprendizagens no domínio cognitivo.

Referências bibliográficas

CANEAU, Vera Maria. “Interculturalidade e educação escolar. www.dhnet.org.br Julho de 2006.

CANEN, Ana. “Formação de professores e diversidade cultural”. In: CANEAU, Vera. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. 5.ed.. Petrópolis/ RJ, Vozes, 2003. pp.205-236.

- CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula & FRANCO, Monique. “Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações” <http://168.96.200.17/ar/libros/anped> Junho de 2006.
- DIAS, Hildizina. Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural. Tese de Pós-Doutorado em Psicologia da Educação. São Paulo, PUC/SP, 2007. (não-publicada)
- FLEURI, Reinaldo Matia. “Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. www.ced.ufsc.br, Junho de 2006.
- GIMENO SACRISTÁN, J.. “A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas”. IN: ALCUDIA, Rosa (orgs.). *Atenção à diversidade*. Porto Alegre, Artmed, 2002, pp. 13-37.
- GOMES, Nilma e SILVA, Petronilha B.G.. “O desafio da diversidade”. In: GOMES, Nilma e SILVA, Petronilha B.G.. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte, Autêntica, 2002, pp. 3-33.
- LIMA, Emília Freitas. “Multiculturalismo, ensino e formação de professores” In: SILVA, Aida et al. *Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. ENDIPE, Recife, 2006, pp.263-282.
- MACEDO, ROBERTO S. “A aula como actos de sujeitos do currículo e acontecimento multirreferencial” In: SILVA, Aida et al. *Novas subjectividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. ENDIPE, Recife, 2006. pp.59-68.

Política Linguística de Moçambique: avanços e desafios

Albino Chavale⁶

Resumo

A presente comunicação visa apresentar uma reflexão, sobre os contornos da política linguística de Moçambique, centrada numa análise retrospectiva e prospectiva, isto é, destacando os principais avanços e desafios. Para tal, passaremos em revista as acções mais salientes levadas a cabo pelos fazedores da política linguística em Moçambique para inverter a dinâmica sociolinguística neste país. Esta análise servirá de tabuleiro para a apresentação de algumas propostas.

Palavras chaves: Política linguística, dinâmica sociolinguística, línguas bantu.

I. Introdução

Planificação, regulamentação, normalização, política linguística, etc. eis alguns termos muitas vezes utilizados para caracterizar as acções empreendidas pelos Estados ou instituições, de modo a influenciar deliberadamente a dinâmica sociolinguística dentro de um espaço geográfico determinado. Esta inflação terminológica traduz uma diferença de visões segundo as zonas geográficas dos autores no que tange a essas acções. De facto, pode-se afirmar que não há um consenso no que diz respeito à terminologia que caracteriza essas acções.

Após uma breve contextualização terminológica, apresentaremos e analisaremos os aspectos mais salientes da política linguística de Moçambique, como também as dificuldades em influenciar uma determinada dinâmica sociolinguística e, por fim, apresentaremos algumas propostas.

⁶ Doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade de Montpellier. Professor de Sociolinguística na Universidade Pedagógica. Achavale@up.ac.mz

II. Contextualização

A teorização e a problematização dos conceitos, *planificação*, *regulamentação*, *normalização*, *política linguística*, etc. já foram feitas por vários sociolinguistas como ROBILLARD, Didier de (1997: 36-41)⁷; MAURIS, Jacques (1987); CALVET, Louis-Jean (1987, 1996), etc. por isso, é irrelevante apresentá-los detalhadamente. Importará, somente, explicitar sucintamente a acepção de *política linguística* que será privilegiada, para contextualizar a reflexão.

Nós definiremos o sintagma *política linguística* seguindo LOUBIER, Christiane (2002:36) como um conjunto de decisões que compreendem diversos níveis de organização social: Estado, empresas, organizações grupos, etc. Ela diz respeito ao conjunto de orientações, implícitas ou explícitas, formuladas por uma autoridade política ou por outros actores sociais, visando controlar o uso das línguas dentro de um espaço social determinado.

Ela pode ter como objectivo fazer evoluir o *corpus* de uma língua ao padronizar, por exemplo, o sistema ortográfico; seleccionando o vocabulário apropriado através de dicionários; estabelecendo as regras gramaticais ou ortográficas; limitando a utilização de empréstimos linguísticos, etc. ou modificar o *statut* da língua, por exemplo, conferindo o estatuto de língua oficial, língua de administração, de justiça ou pelo contrário, retirar-lhe esse papel.

Após esta contextualização, é oportuno analisarmos a política linguística de Moçambique.

III. Caracterização da política linguística de Moçambique

A política linguística de Moçambique no sentido de inverter a tendência de marginalização das “línguas bantu faladas em Moçambique”⁸, tem privilegiado essencialmente aspectos relacionados com o *statut* e o *corpus* das línguas bantu. No que diz respeito ao primeiro ponto podemos mencionar como prova visível a Constituição da República de 30 de Novembro 1990, no seu artigo quinto, segundo o qual:

⁷ « Aménagement linguistique » In MOREAU, Marie-Louise (1997), *Sociolinguistique: Concepts de base*. Paris, Margada.

⁸ CHAVALE, Albino (2004: 14-19) sugere que se evite certas apelações muitas vezes utilizadas como “línguas nacionais, línguas africanas, línguas nativas”, etc. por causa das ideologias subjacentes que comprometem, no contexto moçambicano, uma abordagem científica das línguas em presença.

(i) Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial;

(ii) O Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos.

A inscrição das línguas bantu na Constituição acomodou um projecto que vinha sendo desenhado desde a década de 80 de introduzí-las no ensino. Esse projecto tornou-se realidade em 2003 quando algumas línguas bantu, ainda que a título experimental, foram introduzidas no ensino primário, conforme o quadro abaixo:

Província	Língua(s)
Cabo Delgado	Makhuwa, makonde, mwani
Niassa	Makhuwa, yao, nyanja
Nampula	makhuwa
Zambézia	Chuwabu, lomwé
Tete	Nyanja, nyungwe
Sofala	Sena, ndau
Manica	Ndau, uteé
Inhambane	Tshwa, copi, tonga
Gaza	Chopi, changana
Maputo	rhonga

Fonte: Inde (2008: 5)⁹

Após dois anos de experimentação, isto é, em 2004 o ensino bilingue foi alargado: de 23 escolas iniciais passou-se para 75.

No que diz respeito ao trabalho relativo ao *corpus* podemos mencionar o primeiro seminário sobre a padronização da ortografia das línguas bantu realizado em 1988 e o segundo, sobre o mesmo tema, realizado em 1999 onde 17 línguas foram padronizadas, sendo que 16 destas foram utilizadas no ensino primário a partir de 2004.

Poder-se-ia dizer que muitas acções foram (estão sendo) levadas a cabo para conferir mais espaço às línguas bantu faladas em Moçambique. Mas, paradoxalmente, essas acções não provocaram uma utilização crescente no dia a dia. O que é que se pode fazer para

⁹ Importa referir que, no diz respeito aos nomes das línguas, seguimos a ortografia proposta pelos autores.

evitar tal desfasamento? A complexidade desta matéria exige alguns prolegómenos. É o que faremos antes de apresentarmos as propostas.

IV. Dificuldades de influenciar deliberadamente a dinâmica sociolinguística

Como já nos referimos anteriormente, o objectivo de toda política linguística é de influenciar deliberadamente a dinâmica sociolinguística de uma determinada região geográfica. Esta apresentação deixa transparecer que a dinâmica linguística é susceptível de ser influenciada.

Ora, uma análise aprofundada da evolução das línguas no mundo não autoriza respostas peremptórias nesta matéria. Alguns analistas são mesmo cépticos. Por exemplo, J. Rubin e B. Jernudd questionam tais empreendimentos. *Can Langage be Planed?*¹⁰ (as línguas podem ser planificadas? A priori, trata-se de uma questão simples mas quando se observa, historicamente, a evolução linguística chega-se à conclusão que não é fácil planificar a evolução das línguas. De facto, a planificação linguística não garante necessariamente mudanças na evolução sociolinguística das línguas em questão. As vezes, é mesmo o contrário que ocorre. Eis alguns exemplos:

Na Europa, os esforços para reabilitar a língua gaélica na Irlanda que consistiram essencialmente em inscrevê-la em todos os actos oficiais e sobretudo em introduzi-la nas escolas não produziram os efeitos desejados, sobretudo nos centros urbanos. Em África, os três exemplos, mais ilustrativos são o da Guiné Conakry sob regime de Sékou Touré que quis “reabilitar” as línguas locais promovendo-as como línguas de ensino. O outro exemplo é o da actual República do Congo onde uma política linguística idêntica à da Guiné Conakry foi implementada na década de 70¹¹. Temos igualmente o exemplo do Benin, país onde o francês foi rejeitado como língua oficial, entre 1972 e 1990, depois do golpe de Estado protagonizado por Mathieu Kérékou em 1972. E as línguas locais foram promovidas ao abrigo do artigo 3, alínea 3, de 09 de Setembro de 1977. Este dispositivo jurídico foi abandonado em 1990, através do artigo 5 da Constituição.

¹⁰ RUBIN, Joan ; JERNUDD, Björn (1971).

¹¹ Nos anos 1970, Mobutu Sese Seko adoptou uma política de *Zairização* que consistiu em rejeitar a herança europeia sobretudo no domínio toponímico, onomástico e linguístico.

Nos três casos, essas políticas linguísticas favorecendo as línguas locais não tiveram os resultados esperados e foram abandonadas. Contudo não se deve inferir, só com base nestes exemplos, que todas as políticas linguísticas estão condenadas ao fracasso.

Com efeito, há registros de políticas linguísticas que foram coroadas de êxito em alguns países. O exemplo mais evidente é o de Israel. O trabalho árduo do jornalista e professor Ben Yehuda e dos actores sociais, fez com que o hebreu passasse de língua “morta” (reservado essencialmente aos ofícios religiosos) para língua viva, isto é, uma língua de interacção quotidiana. Este exemplo é muito interessante porque mostra que para o sucesso de uma política linguística não basta só criar dispositivos jurídicos, é preciso sobretudo envolver todos os actores sociais, no caso vertente, os religiosos, os políticos, os professores, os economistas etc. contribuíram apesar de algumas críticas¹² para “ressuscitar” o hebreu.

As nossas propostas para uma política linguística eficiente só podem ser modestas, já que os exemplos acima mencionados mostram, por um lado, que nesta área não se deve transpor uma experiência de um país para o outro e, por outro, que os resultados são aleatórios.

Após estes exemplos em jeito de preâmbulo, é oportuno apresentarmos algumas propostas visando tornar a política linguística de Moçambique, quiçá, mais eficiente.

V. Propostas

As propostas dos sociolinguistas moçambicanos incidem, como tivemos a oportunidade de constatar, mais sobre o *statut*, isto é, sobre a vertente jurídica. Por exemplo, LOPES, Armando (1997: 24-25) recomenda a utilização das línguas bantu nos tribunais e no parlamento e propõe uma educação em “língua materna”¹³ das crianças já que todas as línguas faladas em Moçambique (línguas bantu, português, línguas asiáticas) têm o mesmo valor e são capazes de exprimir todas as experiências e os conceitos.

FIRMINO, Gregório (2002: 296-297) propõe que se “nacionalize” o português e as línguas “autóctones” e que se preveja a sua utilização institucional. Segundo ele, a nacionalização e a oficialização do português e das línguas autóctones, podia resolver o

¹² Segundo HAGEGE, Claude (2000: 309) as críticas e as advertências não faltaram. Alguém teria dito ao Professor Ben Yehuda “ se você utiliza uma língua morta com seus filhos, está a fazer deles idiotas. Além disso, o número de locutores hebreufónos era muito reduzido, mas ele soube resistir.

¹³ Esta expressão pode fazer referência a realidades diferentes conforme o prova o exercício de conceitualização feito por DABENE, Louise (1994: 36-40)

problema resultante da utilização do português como única língua oficial e como símbolo de unidade nacional que faz com que as línguas autóctones não ascendam aos domínios institucionais.

O ponto comum destas propostas é que dão primazia à componente jurídica da política linguística. Trata-se, sem dúvida, de um requisito incontornável mas não suficiente, quanto a nós, para inflectir a actual dinâmica sociolinguística.

V.1. Contemplar o contexto social das línguas

A língua não é um fenómeno isolado que serve de instrumento de comunicação, ela existe a partir do momento que os indivíduos fazendo parte de uma sociedade utilizam-na, por isto, considera-se que é também um fenómeno social. Por conseguinte, qualquer política que marginalize este facto condena-se a priori, ao fracasso. Com efeito, não basta só trabalhar as estruturas das línguas e criar dispositivos jurídicos para a sua utilização, sem ter em conta a componente social das línguas em questão. O exemplo do esperanto, uma língua artificial criada por L. Zamenhof para ultrapassar os problemas de plurilinguismo pode ser-nos útil. A ideia foi de criar uma língua que não fosse língua “materna” de ninguém, já que seria o resultado de selecção do léxico e das estruturas gramaticais das línguas já existentes (latim, alemão, inglês, francês, etc.). Esta ideia ganhou muitos adeptos em 1887, como o atestam as 300 sociedades, os 25 jornais e 1000 professores que utilizavam esta língua. Em pouco tempo, esta língua contava já com um número significativo de locutores 12 milhões, e 20.000 títulos tinham sido publicados nesta língua¹⁴, contudo este projecto não teve o sucesso esperado. Uma das explicações é sem dúvida a marginalização dos aspectos sociais.

Ainda que seja caricatural, este exemplo mostra claramente os limites de políticas linguísticas centradas unicamente em aspectos linguísticos das línguas. Não basta termos um livro ou oficializar uma língua para influenciar a sua evolução sociolinguística. É preciso, paralelamente, fazer com que as funções sociais dessa língua mudem para que isso aconteça.

O conceito de “vitalidade linguística” pode ser-nos útil para melhor compreendermos o que é a função social de uma línguas. Este conceito foi utilizado primeiro por William Stewart em 1962 no seu estudo sobre os tipos de línguas e mais tarde por William Mackey. Para este (1975:37), a vitalidade de uma língua pode-se definir como uma

¹⁴ WEISNTEIN, B. (1983: 164) *The Civic Tongue: the Political Consequences of Language Choice*, Longman citado por BAYLON, Christian (1991:180).

atração, pressão e poder que ela pode exercer sobre as outras. Ela é, pois, uma combinação de factores culturais, económicos, ideológicos, demográficos, sociodinâmicos, etc.

Para salientar esta necessidade de se abranger a componente social, basta lembrar que os dois aspectos mais determinantes na vitalidade de uma língua, isto é, valor (social e não linguístico) e prestígio, são essencialmente dependentes da utilização nos diferentes domínios sociais. Em outras palavras, a utilização de uma língua nas diferentes esferas sociais aumenta o seu prestígio e valor (social). No inverso, se uma língua sofre restrições de utilização social, o seu valor e prestígio geralmente decrescem.

V.2. Reabitar o habitat das línguas

Como já nos referimos, uma língua não é um mero fenómeno isolado, ela não pode existir fora dos indivíduos que a utilizam. A reabilitação do seu “habitat” pode mudar as suas funções e, conseqüentemente, influenciar a sua dinâmica sociolinguística.

Importa referir que definimos o habitat não no seu sentido corrente, ou seja, habitação ou modo como se distribuem as habitações quer urbanas quer rurais, mas como uma extensão semântica da aceção que este termo tem nas ciências biológicas, isto é, local ou meio apropriado para a vida normal de qualquer ser vivo. A razão desta extensão é que tal como os seres vivos, as línguas são condicionadas pelo habitat quando este é hostil, elas morrem ou, pelo menos, correm o risco de desaparecer.

É evidente que se não há, paralelamente, um trabalho para mudar o habitat, as probabilidades de fracasso são maiores pois a tendência natural de todo o indivíduo é melhorar as suas condições de vida (material e/ou espiritual) antes de melhorar as das línguas. Isto explica a razão por que as línguas das comunidades que não prosperam social e economicamente estão muitas vezes em perigo.

Ainda que frustrante para os fazedores das políticas linguísticas, o ponto de vista de Mackey (1993:39) sobre a expansão das línguas padronizadas na Europa no século XIX é muito interessante a este respeito. Segundo ele, a expansão das línguas padronizadas em todas as regiões dos Estados não foi resultado de uma política linguística, muito menos de um acto legislativo mas, sim, do desenvolvimento das comunicações rodoviárias e ferroviárias e, mais tarde, do desenvolvimento de ondas (rádios, televisão, telefone) que inundavam quotidianamente as casas mais isoladas de sons e imagens.

V.3. Criar um espaço socio-económico

Historicamente, as línguas veiculares são resultado de conquistas imperialistas, mas observa-se, igualmente, que o desaparecimento de certas línguas não é unicamente imputável à repreensão política dos Estados. Muitas vezes, não se impunha a língua do poder ao povo, mas fazia-se dela um instrumento de ascensão social, como um meio para ascender à cultura, instrução, conhecimento, poder político e/ou económico etc. (Mackey, 1976).

O exemplo da Espanha é muito interessante. Ainda que seja considerada por alguns sociolinguistas como um modelo ecolinguístico¹⁵, graças à adopção de uma Constituição que acomoda quase todas as línguas coexistentes, o que permite a 40% da população em quase todo o território ter um funcionamento bilingue, as línguas contempladas não têm a mesma dinâmica sociolinguística. Com efeito, o galiciano e o basco não conseguem impor-se face ao castelhano. Mas isto já não acontece com o catalão. Porquê?

Muitas razões podem ser avançadas, mas todos os que conhecem a situação económica da Espanha, admitirão que a economia da região da Catalunha tem um papel primordial na dinâmica da língua catalã. Em outras palavras, a dinâmica económica tem repercussões na dinâmica sociolinguística.

Ora, na política linguística de Moçambique esta questão está ausente. As línguas que estão a ser promovidas não têm, actualmente, nenhum espaço na economia e nada está sendo feito para mudar este cenário. Um estudo sobre a utilização das línguas bantu faladas em Moçambique no mercado de emprego, realizado por CHAVALE, Albino (2004: 249), demonstra que elas são praticamente ausentes, mesmo quando os postos de trabalho em questão se localizam fora dos grandes centros urbanos, onde por várias razões a língua veicular é geralmente o português.

Um outro estudo realizado por NHAMUENDE, Paulo (1995) sobre a utilização das línguas no mercado de emprego intitulado *Língua: Barreira no Acesso ao Emprego?*, corrobora o facto supracitado. Com efeito, a análise da utilização das línguas na empresa de construção “Custódio Construções”, revela que o desconhecimento do português é um grande obstáculo para o acesso ao emprego. O candidato nessa condição está condenado aos postos mais baixos, na escala Profissional.

¹⁵ BOYER, Henri; LAGARDE, Charles (2002)

V.4. Mudar as representações

As políticas linguísticas levadas a cabo, desde a introdução do “Estado Novo” em 1926 e sobretudo após o *Acto Colonial de 1933* tiveram como resultado, por um lado, a marginalização das línguas bantu faladas em Moçambique e, por outro lado, uma hipervalorização do português. Com efeito, o uso do português em todas as esferas sociais acabou conferindo-lhe um valor social acrescido. CHAVALE, Albino (2004:176) após uma análise da situação sociolinguística em diversas esferas sociais conclui que a dinâmica sociolinguística está a favor do português. Isto explica a razão por que as representações linguísticas¹⁶ estão a favor desta língua.

Uma ilustração do funcionamento das representações linguísticas pode ser encontrada no que aconteceu após o *Editais* dos exames de admissão da Universidade Eduardo Mondlane. Os cursos de Licenciatura em ensino línguas bantu, regime diurno¹⁷, (50 vagas disponíveis)¹⁸, designadamente Licenciatura em ensino de ciBalke, ciNsenga, eKoti, eLomwe, kiMwani, KiSwahili¹⁹, não tiveram o número de candidatos desejados para 2009. Por que é que uma tal falta de candidatos, no regime diurno, não ocorre nos outros cursos de línguas como português, inglês, francês?

Uma das explicações é que as representações linguísticas das línguas bantu são negativas e como as representações condicionam as visões, os eventuais candidatos preferem não ter uma formação superior nesta área.

V.5. Envolver todos os actores sociais

O que acabamos de expor leva-nos a propor uma política linguística aberta onde todos os actores sociais são chamados a dar o seu contributo.

A política linguística é um processo contínuo que deve recolher uma larga aprovação dos actores sociais e não um apanágio do Estado ou de algumas instituições. Toda

¹⁶ Segundo JODELET, Denise (1991:36) a expressão representação designa uma forma corrente (e não intelectual) de conhecimento socialmente partilhada que contribui para uma visão comum da realidade.

¹⁷ Importa referir que contrariamente aos estudantes do curso nocturno, os estudantes que frequentam os cursos do regime diurno, estão isentos de propinas (valor médio, 2.000,00 mt por mês), por isso, estes cursos têm muitos candadatos.

¹⁸ www.uem.admissao.uem.mz. *Editais de exames de admissão*, 28 de Outubro 2008, 09h35.

¹⁹ www.uem.admissao.uem.mz, 14 de Fevereiro 2009, 12h00; *Jornal Notícias*, 14 de Fevereiro 2009, p.8; *Jornal Notícias*, 16 de Fevereiro 2009, p.13. Importa referir que, no diz respeito aos nomes das línguas, seguimos a ortografia proposta pela comissão.

a sociedade deveria estar envolvida. Para a transmissão intergeracional das línguas [a reprodução da língua]; educação, [a produção] e mais-valia económica da língua [uso da língua]. Estes ingredientes são vitais para o sucesso de qualquer política linguística na medida em que criam o quadro social que encoraja a aprendizagem das línguas em questão e a sua utilização social.

Em Moçambique, a política linguística continua confinada ao círculo de (socio)linguistas, do Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação e de algumas associações como Progresso, Udeba, Danida, Gtz.

Em jeito de conclusão

Afigura-se particularmente delicado dar um fecho a um trabalho desta natureza porque, por um lado, aborda uma área complexa – política linguística- e por outro, porque se trata de uma área em contínua evolução. Por isso, seria pretensioso apresentar “uma conclusão”. É por esta razão que preferimos fazer um simples balanço provisório.

Depois de contextualizarmos o estudo, expusemos os contornos da política linguística em Moçambique, destacando uma focalização sobre o *statut* e sobre o *corpus* e marginalização dos outros requisitos. Ora, julgamos que o trabalho sobre o *statut* e sobre o *corpus* é indispensável mas não é suficiente para inflectir a dinâmica sociolinguística numa determinada região. Ele deve ser conjugado com outras acções sociais.

Daí que a nossa modesta contribuição tenha insistido na necessidade de se adoptar uma política linguística mais abrangente e multisectorial.

BIBLIOGRAFIA

- BOYER, Henri ; LAGARDE, Charles. *L'Espagne un modèle plurilingue*. Paris, L'Harmattan, 2002.
- BAYLON, Christian. *Sociolinguistique : société, langue et discours*. Paris, Nathan, 1991
- CALVET, Louis-Jean. *Les politiques linguistiques*. Paris, Presses Universitaires, 1996.
- CHAVALÉ, Albino. *Rapport à la langue et dynamique des langues au Mozambique : un regard sur l'introduction des langues bantu dans l'enseignement*. Montpellier, Tese de Doutorado, 2008.
- DABENE, Louise. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette, 1994.
- FIRMINO, Gregório. *A Questão Linguística na África Pós-Colonial: o caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Maputo, Promédia, 2002.
- INDE. *Balanço de Ensino Bilingue em Moçambique*. Maputo, Cinde, 2008.
- JODELET, Denise. *Les représentations sociales*. Paris, Presses Universitaire de France, 1993.
- HAGEGE, Claude. *Halte à la mort des langues*. Paris, Odile Jacob, 2000.
- LOPES, Armando. *Política Linguística: Princípios e Problemas*. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, Livraria Universitária, 1997.
- LOUBIER, Christiane. *Contribution à une Théorie de l'aménagement linguistique*. Montreal, Tese de Doutorado, 2002.
- MACKEY, William. *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Klincksieck, 1976.
- MAURAS, Jacques (ed.). *Politique et aménagement linguistiques*. Paris, Le Robert, Québec : Conseil de la Langue Française, 1987.
- RUBIN, Joan; JERNUDD, Björn (ed.). *Can Language Be Planned? : Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations*. Honolulu, University Press of Hawai, 1971.