

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE E A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

Alexandre António Timbane¹
alextimbana@gmail.com

Resumo: O português constitui encaço na progressão académica dos alunos em Moçambique, resultado do multilinguismo e da metodologia utilizada pela escola. O objetivo é de discutir as questões de ensino, analisar como a formação dos professores pode ajudar na melhoria do ensino. É uma pesquisa bibliográfica na qual se cruzou vários dados oficiais que facultam a compreensão do ensino bem como a experiência como professor primário em Moçambique. Conclui-se que há que melhorar a formação bem como a necessidade de auxílio de linguistas no ensino do português, pois ocorre em contexto multilíngue complexo (presença de línguas bantu e do português). Seria importante que o professor acrescentasse exercícios aos que já aparecem nos manuais escolares e colocar o aluno no centro da aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino. Língua portuguesa. Formação de professor

Abstract: The Portuguese is tracking the academic progress of students in Mozambique as a result of multilingualism and the methodology used by the school. The aim is to discuss the issues of teaching, analyzing how teacher training can help improve teaching. It is a literature review in which crossed several official data that provide an understanding of teaching as well as experience as a primary teacher in Mozambique. It follows that we must improve the training and the need to aid linguists in teaching Portuguese as it occurs in complex multilingual context (presence of Bantu languages and Portuguese). It is important for the teacher to add exercises that already appear in textbooks and put the student in the learning center.

Keywords: Education. Portuguese language. Teacher training

INTRODUÇÃO

Moçambique é um país africano com pouco mais de 22 milhões de habitantes distribuídos de forma desigual ao longo do país. A maioria da população é analfabeta reside nas zonas rurais e fala as mais de vinte línguas bantu. As quatro línguas mais faladas, segundo Ngunga e Bavo (2011, p.14-15) são: emakhuwa (26.1%), português (10.8%), xichangana (10.5%) e cisená (7.8%). A língua portuguesa (doravante LP) é oficial, segundo a Constituição da República (2004) e é usada na burocracia incluindo na educação formal. Entendo que o português é uma **língua moçambicana** de origem europeia porque ela já satisfaz as necessidades comunicativas dos moçambicanos (principalmente nas zonas urbanas) e já tem falantes nativos.

Segundo Timbane (2013a), o número de falantes de português tende a crescer desde 1980 (cinco anos após a proclamação da independência), incentivado pela educação massiva e inclusiva

principalmente nas zonas urbanas. O último Recenseamento Geral da População realizado em todo país em 2007 apontou 85,2% de moçambicanos que falam as diversas línguas bantu como língua materna contra 10,5% que falam português. A percentagem dos moçambicanos que falam português como segunda língua é de 50,3% (cf. INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2007). Para além dessas línguas africanas de origem bantu, Moçambique conta com cinco línguas asiáticas (gujarate, memane, hindu, urdo e o árabe) faladas por comunidades asiáticas radicadas em Moçambique e pela comunidade islâmica enraizada principalmente na região norte de Moçambique.

Sob ponto de vista educacional é importante sublinhar que há dois tipos de educação: a tradicional e a formal. A educação tradicional corresponde aos ritos de iniciação que têm por objetivo transmitir normas e valores do grupo étnico, preparando a criança para a vida adulta. Essa educação entra em contradição com a educação formal nos dias de hoje. Para além disso, “muitas práticas sócioeconômicas e a divisão social do trabalho na comunidade, que constituem aprendizagens no âmbito da educação familiar, são fatores que, muitas vezes, condicionam a participação das crianças nas atividades escolares e põem em causa o próprio valor da escola.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p.12).

Outra questão que merece ser discutida é a cultura moçambicana (principalmente na região sul do país) que valoriza a diferença de gênero. Sendo assim, há comunidades que privilegiam meninos para frequentar a escola ao invés das meninas. Outra questão é inerente à pobreza em que os pais exigem que os seus filhos ajudem na busca do sustento da família. Por exemplo, as crianças vão às hortas (comumente conhecidas como *machambas*) ou vão ao mercado (*dumba-nengue*) a fim de vender antes ou depois de ir à escola. Nesse âmbito, a escola é colocada no segundo plano. Mais adiante, irei explicar como a escola moçambicana está organizada. Para um melhor entendimento, é melhor deixar claro desde já que o ensino primário em Moçambique corresponde ao ensino fundamental, no Brasil e o ensino secundário corresponde ao ensino médio.

1 O ENSINO EM MOÇAMBIQUE

Conforme demonstrei na introdução, em Moçambique existe educação formal e tradicional. Neste trabalho não irei abordar o ensino tradicional por ser mais complexo e deve ser discutido num fórum a parte. Irei me conter na educação formal, aquela que se realiza em instituições de ensino reconhecidas pelo Governo de Moçambique.

A LP é a base para o sucesso dos alunos nas restantes disciplinas curriculares, pois é a base do ensino. Quem não domina esta língua fica condenado ao insucesso nas diversas disciplinas tais como história, geografia, ciências naturais, matemática, etc. Segundo Gonçalves e Diniz (2004, p. 2) “se os alunos não dominarem esta língua, a compreensão dos conteúdos destas disciplinas fica seriamente posta em causa, impedindo o seu sucesso na vida escolar.” Nas pesquisas de Buendia (2010) confirmam-se os resultados anteriormente apresentados por Gonçalves e Diniz (2004). Neles se confirma que há dificuldades na aprendizagem do português em Moçambique em todos aspectos não somente pelo fato do português ser língua segunda, mas também pela fraca formação dos professores. Suas pesquisas mostraram que os informantes (de 1ª a 5ª classes) alvos da pesquisa (a) não percebiam quase nada do que era dito em português; (b) apenas reagiam a instruções muito simples quando acompanhadas de gestos; (c) respondiam sim ou não, por vezes fora do contexto; (d) diziam palavras soltas, nomeando algumas coisas, por vezes, ao acaso; (e) reconheciam algumas letras e palavras curtas, mas não liam frases; (f) Apenas faziam gatafunhos ou escreviam letras formando sequências sem sentido.

Relativamente aos alunos do 2º ciclo (6ª e 7ª classes), os informantes apresentavam as seguintes situações: Interpretam mal o que se lhes diz em português; Reagem a instruções e dão respostas curtas às perguntas que se lhes colocam; Não sustentam uma situação de conversa em Português; Reconhecem algumas palavras, mas não leem a frase completa; Mesmo quando leem palavras e frases, não percebem o seu sentido; Têm noção de sílabas pronunciadas e sua representação, mas dificilmente fazem escrita livre; Copiam bem, mesmo sem conhecer o sentido de algumas palavras; Copiam e escrevem frases ditadas com erros e não as interpretam; Escrevem sequências de letras e palavras sem sentido. (NHAMPULE; TOVELA *apud* BUENDIA, 2010, p.264).

Estes problemas todos são o reflexo de políticas educacionais e da formação de professores. Se os professores têm dificuldades na língua portuguesa como poderão ajudar melhor aos alunos. Constata-se que as dificuldades são passadas de professores para os alunos, até porque os manuais escolares insistem numa educação que aceita a Norma-Padrão europeia.

1.1. Organização do ensino primário

O currículo do Ensino Básico do Sistema Nacional de Educação (SNE) tem sete classes organizadas em 2 graus. O 1º grau (EP1) compreende cinco classes (da 1ª à 5ª classe) e o 2º (EP2)

duas classes (6ª e 7ª). A idade de ingresso para o Ensino Básico é de 6 anos. A organização da estrutura curricular se resume no quadro abaixo:

Quadro 1: Estrutura curricular por anos

IDADE	6	7	8	9	10	11	12
classes	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
ciclos	1º		2º			3º	
grau	1º					2º	

Fonte: MEC (2003, p.25)

O Estado não se responsabiliza pelo ensino pré-escolar. Esse ensino é assegurado por instituições privadas. No EP1, um só professor leciona todas as disciplinas curriculares enquanto que no EP2, cada disciplina é lecionada por um único professor (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p.16). Gonçalves e Diniz (2004, p.1) falando sobre a dinâmica da língua portuguesa no ensino primário explicam que

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

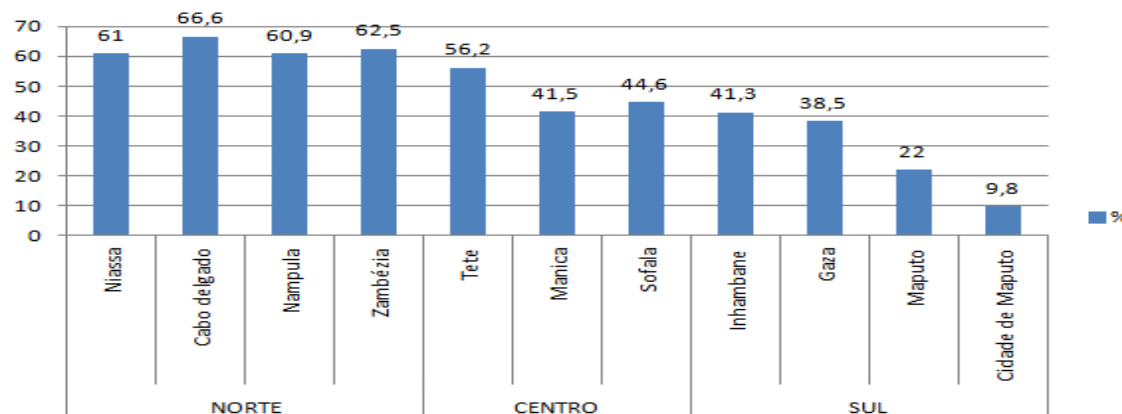
De 2007 a 2008 houve uma melhoria significativa dos índices de aproveitamento escolar nas duas classes. Depois desse período, a tendência dos dados foi de baixar sistematicamente. Esse dado mostra que algo está falhando, porque todos nós (professores, pais e mães, coordenadores, pedagogos, Ministério) desejamos que haja sucesso, pois sabemos que a educação é a base do desenvolvimento de qualquer país.

Segundo o PNUD (*apud*, NORTE, 2006, p.32), as ações empreendidas apresentaram bons resultados nos primeiros cinco anos da independência, visto que o número de alunos matriculados no ensino primário e secundário cresceu a uma taxa média anual de 24%. A taxa de analfabetismo caiu de 93%, em 1975, para 72%, em 1980, principalmente nas áreas urbanas e em setores organizados das zonas rurais. Chama-se atenção ao fato de que reduzir taxas de analfabetismo e sem qualidade de

ensino não interessa para qualquer sociedade séria, isto porque, seria uma satisfação política do que propriamente o interesse em formar “cabeças pensantes” para erguer um país em todos os aspectos.

A metodologia do ensino predominante nesse período era tradicionalista, visto que privilegiava a memorização dominada por frases previamente preparadas. A diferença entre este segundo momento com o primeiro é que se deixou de usar contextos frásicos da literatura portuguesa. A gramática permanece prioritária e é aprendida de forma sistemática e com exemplos adaptados da realidade moçambicana. O terceiro momento que caracterizamos como o atual apresenta avanços muito significativos no ensino, sobretudo no ensino primário e secundário. É neste período que o Governo moçambicano introduziu as “Políticas de alfabetização e educação para todos em Moçambique”. Vejamos a seguir a distribuição das taxas de analfabetismo, por província:

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



Fonte: Instituto Nacional de Estatística (2009)

É notável a baixa taxa de analfabetismo na capital do país (cidade de Maputo), uma vez que é nesse local onde estão concentradas as oportunidades. As províncias do norte de Moçambique (Niassa, Cabo Delgado, Nampula e Zambézia) ainda têm elevadas taxas de analfabetismo, fato que se justifica pela distribuição da população pelas zonas recônditas e do investimento desigual em infraestruturas por parte do Governo.

Olhando para o país como um todo e comparando com outros países membros da CPLP, nota-se que Moçambique se encontra numa situação difícil. Por exemplo, a taxa de alfabetismo de adultos em pessoas com 15 ou mais anos é: 95,2% em Portugal, 90,3% no Brasil, 89,2% em São Tomé e Príncipe, 58,3% em Cabo Verde, 70,1% em Angola, 58,3% em Timor Leste, 56,1% em Moçambique e 54,2% na Guiné-Bissau. (MALIK, 2013, pp.173-179). Os pesquisadores Mário e Nandja (2006, p.4) afirmam que o crescimento da educação (embora sendo em menor escala no norte do país) é resultado

da *Estratégia nacional de alfabetização e educação de adultos e educação não-formal*, cujo objetivo principal é a erradicação do analfabetismo no país, e o novo programa do Governo 2005-2009, que retoma o objetivo de redução do analfabetismo em 10%. Como se pode observar no gráfico 1, as províncias do norte de Moçambique têm taxas de analfabetismo muito altas (entre 60,9% a 66,6%).

Mário e Nandja (2006) afirmam que é preciso “conferir à alfabetização um espaço e um papel cada vez mais ativo na redução da pobreza e no desenvolvimento do país, conformando-se, assim, com os compromissos internacionais assumidos a partir das declarações de Jomtien e de Dakar, entre outros” (MÁRIO; NANDJA, 2006, p.4-5). Desde 1975 (ano da proclamação da independência) houve vários sistemas de ensino em vários níveis. Em 2004, o Governo de Moçambique introduziu o novo sistema que é composto por quatro partes principais, tal como se vê no quadro a seguir.

Quadro 2: Organização do ensino em Moçambique

ENSINO	FASES	CLASSES	NÍVEL
PRIMÁRIO (fundamental, no Brasil)	1º ciclo	1ª e 2ª classes (2 anos)	Fundamental 1
	2º ciclo	3ª, 4ª e 5ª classes (3 anos)	Fundamental 2
	3º ciclo	6ª e 7ª classes (2 anos)	Fundamental 3
SECUNDÁRIO (médio, no Brasil)	1º ciclo	8ª, 9ª e 10ª classes (3 anos)	Médio 1
	2º ciclo	11ª e 12ª classes (2 anos)	Médio 2
TÉCNICO- PROFISSIONAL	ramos: comercial, industrial, agrícola	Profissionalizantes (3 anos)	Médio profissional
	Formação de professores	(2 anos)	
SUPERIOR	Graduação 1	Bacharelato (2 anos)	Superior 1
	Graduação 2	Licenciatura (2 ou 3 anos)	Superior 2
	Pós-graduação 1	Mestrado (2 anos)	Superior 3
	Pós-graduação 2	Doutorado (2 anos)	Superior 4

Fonte: Adaptado, Ministério da Educação de Moçambique (2012, p.13-14)

Depois desta explicação é importante mostrar que a LP é disciplina obrigatória em todos os níveis e sempre é reprovado o aluno que não atinge 10 ou mais pontos já que a escala de avaliação é de 0 a 20. A tabela 2, para além de mostrar a evolução de pessoas escolarizadas em vários níveis mostra ao mesmo tempo o número de professores formados e a taxa de abandono escolar.

1.2 Tipos de alunos nas escolas sob o ponto de vista linguístico

Nas escolas moçambicanas, para além da LP (língua oficial), ensinam as línguas inglesa (a partir do 6º ano) e francesa (a partir do 9º ano) como línguas estrangeiras. A maioria das crianças moçambicanas chega à escola (aos 6 anos) com pelo menos uma LB. Essa LB é proibida no recinto escolar, na sala de aulas e na comunicação no recinto escolar. Até as línguas estrangeiras (inglês e francês) têm espaço livre na escola, exceto as LB, que são as línguas maternas da maioria das crianças. Classificamos os alunos moçambicanos em dois tipos segundo a língua materna que trazem do seu meio familiar: (a) aqueles que têm a LP como língua materna e (b) aqueles que têm a LP como língua segunda.

Todos os alunos, independentemente da sua língua materna, usam os mesmos livros (manuais escolares) todos juntos na mesma sala. Busca-se igualdade e assimilação (*performance*) igual nos dois tipos de alunos e o resultado desse método são as reprovações constantes bem como a fraca qualidade do ensino. Sendo assim, faz-se a seguinte pergunta: qual dos dois alunos fará mais esforço ou qual dos dois precisará de mais atenção? Será que uma só metodologia de ensino funciona para os dois tipos de alunos? Certamente o maior sucesso será para aquele que tem o português como língua primeira. Para Timbane (2009, p.43), “a criança que tem LP como sua língua materna entra na escola enquanto já percorreu um caminho linguístico longo e já desenvolveu muitas habilidades comunicativas.” Portanto, está em vantagem e pode até ficar desmotivado pela metodologia usada com crianças cuja língua materna é a LB. Esse aluno, cuja língua materna é LP, traz de casa uma bagagem de conhecimentos básicos que lhe permite se comunicar com mais habilidade do que aquele que chega com uma língua diferente. Esta atitude pode frustrar o aluno caso não sejam tomadas as devidas medidas pedagógicas.

Sendo assim, é frequente haver questionamento sobre a “norma” usada na educação. Os professores tentam passar aos alunos a ideia de que se deve falar tal como em Portugal, ou melhor a ideia de que em Portugal se fala bem português. A gramática ainda é “receita prioritária” e exigida com rigor incluindo nas provas e exames dos alunos em todos os níveis de ensino. Segundo Bona, Matavel e Mahota (2010), autoras do livro *É bom saber ler*, da 2ª classe, até ao final do ano, o aluno deve saber: Os pronomes demonstrativos (p. 14 e 15), flexão em género e em número (p. 16), os artigos definidos e indefinidos (p.25 e 67), pronomes indefinidos, (p.53, 58 e 101), concordância nome/adjetivo (p.56, 65 e 86), pronomes possessivos (p.69 e 86), tempos verbais: presente, passado e futuro (p.83,

94), expressões interrogativas: quem, o quê, como, quando (p.83 e 99), tipos de frases (p.85), advérbios de lugar (p.91), pronomes relativos (p.100), pronomes demonstrativos (p.102) para além de outras atividades relativas à ortografia. Além do extenso conteúdo, é importante lembrar que ele está intimamente ligado à norma. A variação não é tida em conta nem tem espaço nesse manual, fato que nos leva à ideia de que “pensar as correlações entre variação linguística e ensino é tanto necessário quanto urgente, se desejamos tornar o ensino da língua mais adequado, mais justo e mais significativo” (BERLINCK, 2012, p. 1).

É que o ensino da gramática é importante na escola, mas também ela “não pode ser oferecida como uma **camisa-de-força**, primeiro mapeada para depois ser recheada de exemplos, aqueles que venham a calhar para a doutrina assentada.” (NEVES, 2009, p.85, grifo nosso). Os manuais escolares “agarram-se” nos exemplos pré-elaborados porque preveem que as frases espontâneas contrariarão as normas previamente estabelecidas pelas gramáticas portuguesas usadas em Moçambique. Daí a desqualificação da variedade moçambicana que constitui língua materna para uma parte considerável dos moçambicanos. Neves (2009, p.94) defende que “todas as modalidades têm de ser valorizadas (falada e escrita, padrão e não-padrão), o que, em última análise significa que todas as práticas discursivas devem ter o seu lugar na escola.”

Na escola moçambicana é frequente que haja numa sala três tipos de alunos: (a) os que têm a LP como língua materna; (b) os que têm a LP como língua segunda; (c) os que têm a LP como língua estrangeira. Todos estes três tipos de alunos não podem ser tratados na mesma forma, no ensino da língua portuguesa, quer dizer, um único livro não responde às necessidades educativas. Sabemos que o país é pobre, mas a educação é a fonte mais importante no desenvolvimento de qualquer país, daí que o investimento na educação é como plantar uma semente para colher futuramente. Sabemos também que “em muitos países não se adotam programas de ensino para o meio rural e urbano. Não esperávamos que existisse aqui em Moçambique, mas sim, a criação do que chamaríamos por currículo local” (TIMBANE, 2009, p.74). A falta de políticas provoca o abandono escolar que chega a 64.6% em Moçambique, segundo mostra o *Relatório de Desenvolvimento Humano-2013* (MALIK, 2013). As províncias de Maputo e Sofala têm menor número de cidadãos (menos de 320.498 pessoas) que não sabem ler e escrever, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (2009).

2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO

Início esta parte sustentando-me na afirmação de Faraco (2012, p.104) que diz o seguinte: “nenhuma escola será letradora se seus professores não forem eles bem letrados. Impossível desenvolver nos alunos as práticas sociais de leitura e escrita sem que os professores sejam leitores maduros e pessoas que dominem a escrita com autonomia”. Em outras palavras, estas afirmações de Faraco mostram que é difícil ensinar o que você não sabe, daí a necessidade de uma formação sólida e mais profunda que atenta as necessidades das crianças moçambicanas nas zonas urbanas, suburbanas e rurais.

Ainda sobre a questão formação do professor, o Jornal “Voz da América” na sua edição de 15.03.2013 traz um grande título: “Moçambique: crianças concluem a 7ª classe sem saber ler ou escrever.” A minha pergunta seria, porque isso acontece? A primeira hipótese é a de que a formação do professor não é suficiente, pois em Moçambique se prioriza a quantidade do que qualidade. Mas também levanta-se a hipótese da falta de condições materiais (livros, salas de aulas, outros materiais escolares) que auxiliariam a aprendizagem dos alunos. “Assim, alfabetizar não se reduziria ao domínio das “primeiras letras”; implicaria, também, saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos, entendendo o que lê e sendo capaz de recriar”. (BUENDIA, 2010, p.260). A questão LP é mais profunda ainda porque os professores dominam a variedade do português de Moçambique enquanto que a escola exige a norma-padrão europeia. Entendo que é preciso:

usar a língua como instrumento para a compreensão da realidade; Assumir uma atitude crítica em relação à realidade; exprimir as suas ideias oralmente e por escrito; ler textos diversos relacionados com situações da vida sócioeconômica e cultural do país e do mundo; Desenvolver o hábito e o gosto pela leitura; compreender as regras de organização e funcionamento da língua; aplicar as regras de organização e funcionamento da língua. (BUENDIA, 2010, p.260, p.261).

A formação dos professores primários em Moçambique é assegurado pelas escolas de formação de professores e pelos institutos de magistério primário. Nestas escolas de formação, a entrada para o curso é feita com o 7º ano completo e para os institutos entra-se com 10º ano de escolaridade. Observando os programas de português do 7ª e 10ª classes do ensino moçambicano nota-se que as competências em LP ainda não são completas, quer dizer, o aluno termina essas classes sem que tenha conhecimento suficiente para ensinar a LP. Segundo Faraco, “o professor alfabetizador precisa, entre outras coisas, ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino; para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los a superá-las” (FARACO, 2012, p.121).

Desta forma, os futuros professores chegarão na sala de aula com sérios problemas de comunicação, de escrita em português. Que resultados esperamos desses professores? Entende-se que isso está conectado às questões políticas porque o Governo incentiva a escolaridade para reduzir taxas de analfabetismo e ao mesmo tempo forma professores em curto espaço de tempo (2 a 3 anos) sem que essa formação tenha condições básicas. Para o ensino da língua portuguesa, o conhecimento de noções da linguística ajudaria melhor aos professores na solução de vários problemas que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem. As bases teóricas da linguística, por exemplo, ajudam a definir melhor o que é ortografia, o que é uma letra, para que serve a escrita, se a letra é uma unidade concreta ou abstracta, porquê se escreve a palavra “casa” com “S” e não com “Z”, por exemplo.

O aumento de alunos e de professores não implica aumentar a qualidade de ensino. No caso de Moçambique aumentam-se professores, mas a qualidade ainda está aquém porque algumas turmas funcionam debaixo das árvores, ao ar livre, nos corredores das escolas ou em capoeiras improvisadas como foi o meu próprio caso concreto. A foto 1 ilustra esse fato real:

Foto 1: Sala de aula debaixo de uma mangueira



Fonte: iilp.wordpress.com (s.d.)

Uma vez que as passagens são automáticas, todos os alunos do ensino primário têm a aprovação garantida para a classe seguinte. Ao chegar na 10ª e 12ª classes onde há exames, esses

mesmos alunos reprovam várias vezes porque não obtiveram conhecimentos básicos e sólidos nas classes iniciais. Quer dizer, a deficiente aprendizagem no ensino primário cria os seus reflexos nas classes mais avançadas.

Analisando os programas de formação de professores nota-se a grande preocupação nas técnicas sobre como ensinar a ler e a escrever. O que se constata é que os próprios professores não têm hábitos de leitura e de escrita. Sob ponto de vista cultural, as línguas bantu faladas como língua materna para a maioria dos candidatos a professores são línguas ágrafas até 2007, pois o acordo ortográfico das línguas bantu foi assinado em 2008. Quanto ao acordo ortográfico da língua portuguesa foi assinado em 2012 e a sua aplicação ainda não está vigente porque essa passagem exige muitos custos. Os manuais escolares vigentes ainda apresentam o acordo ortográfico de 1990.

Como os professores irão desenvolver hábitos de leitura aos alunos enquanto o aluno não tem a disposição outras obras literárias? O único texto a ser lido pelo aluno é aquele que está no livro didático e as escolas nem sequer têm bibliotecas. Segundo Cagliari (2009a, p.131) “tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver”. Por isso, o aluno que tem problemas de leitura enfrenta problemas em todas as disciplinas. Sabe-se que “ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos” (CAGLIARI, 2009a, p.131).

Outra questão importante que precisa ser apontada na formação é que existe um único manual para atender dois tipos de alunos: alunos cujo português é língua materna e alunos cujo português é segunda língua. Estes últimos são a maioria e localizam-se geograficamente nas zonas suburbanas e rurais (TIMBANE, 2009). Na formação não se especializam professores para atender estas características. Não é verdade que o mesmo livro sirva para todas as crianças moçambicanas, sabendo que Moçambique é um país multilinguístico e multicultural.

Outro problema é que durante a formação dos professores não há discussão sobre a variedade moçambicana. Há, no entanto, um preconceito linguístico com relação à variedade moçambicana fato que faz com que haja muitas reprovações devido à norma-padrão europeia que é pouco conhecida pelos alunos. Mas também os próprios professores não dominam a norma-padrão europeia, mas sim seguem construções fráscas previamente elaboradas pelas gramáticas e fogem da realidade contextual moçambicana.

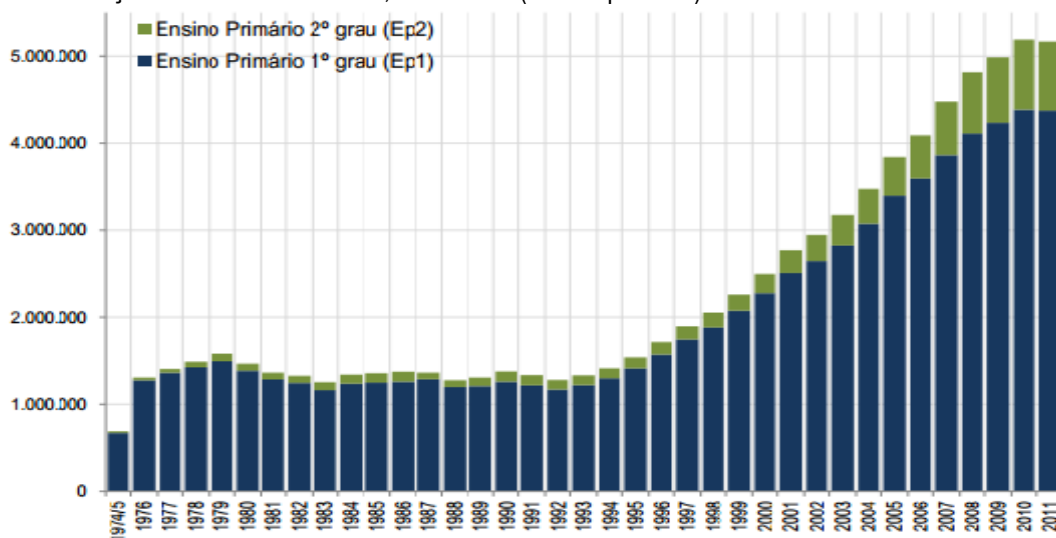
Outro aspecto a remarcar na formação dos professores moçambicanos é que não se prepara o professor para ensinar a ortografia. Os programas de formação não preveem conceitos do tipo: a

história da escrita, sistema de escrita da LP, como analisar erros ortográficos nos textos produzidos pelos alunos, explicar as regras da decifração, etc. A falta deste domínio faz com que os professores enfrentem dificuldades em sala de aula.

3 QUESTÕES DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE

A história do sistema educativo formal moçambicano pode ser dividida em três momentos importantes: (1) período colonial, (2) pós-independência (era socialista) e (3) período democrático. Concentrarei atenção a este último momento. O Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH) realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) mostra o crescimento de falantes do português em três períodos: 1980 (ano do 1º RGPH) para 1997 (2º RGPH) e de 1997 a 2007 (3º RGPH). Este crescimento foi acelerado pelas políticas educacionais de alfabetização em massa. Vejamos o crescimento da população estudantil no gráfico 2:

Gráfico 2: Evolução do sistema educativo, 1975-2011 (Ensino primário)



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

Este crescimento é confirmado pelo Relatório de Desenvolvimento Humano-2013 (MALIK, 2013). Contrariamente ao ensino primário, o ensino secundário tende a baixar resultado das passagens automáticas que ocorrem no primário. As dificuldades de aprendizagem do português acumuladas no ensino primário têm-se manifestado no secundário.

3.1. O ensino do português e a intolerância linguística na escola moçambicana

Cagliari (2009b) defende a presença do linguista no ensino do português, isto porque ele pode dar o conteúdo e as técnicas de investigação por forma a “dosar o ensino, programá-lo na sequência conveniente e buscar motivações para o aluno estudar português.”(CAGLIARI, 2009b, p.36). Na verdade, é o linguista que entende porque o aluno pronuncia /pateri/ ao invés de /bater/. É que na língua portuguesa há interferência de várias línguas bantu. Para Ngunga o “não vozeamento” de consoantes é a característica fonética fundamental do Português falado pelos falantes de emakhuwa como língua materna. Sabendo que o “português é uma língua em que o traço voz (das consoantes) é contrastivo, a transferência negativa da função deste traço de emakhuwa para a língua alvo pode trazer consequências negativas à comunicação” (NGUNGA, 2012, p.11). Desta forma, o professor poderá compreender melhor o seu aluno por forma a corrigir caso seja necessário.

Um dos grandes problemas da escola é a falta de valorização da língua ou da variedade que o aluno traz de casa. A língua que a criança traz de casa é importante, quer dizer, é através dela que a criança pensa e organiza o seu conhecimento. A falta do conhecimento da realidade do aluno pode induzir ao erro por parte do professor. A sociolinguística é um ramo da linguística que estuda a língua em seu contexto real. E assim,

A escola tradicionalmente [...] faz tábua rasa do saber linguístico diferenciado que os indivíduos possuem, em nome de levá-los a dominar o padrão culto ideológico, [...] e ao aluno em geral não é permitido ser o sujeito atuante e crítico no processo de escolarização, o que só alcançam, havendo exceções, claro, alguns daqueles que já vêm das camadas socioculturais em que esse padrão é a base de comunicação cotidiana, apenas com diferenças próprias aos registros da formalidade. Acrescido ao fato fundamental de que ao aluno em geral não é permitido ser o sujeito atuante e crítico no processo da escolarização. (MATTOS; SILVA, 2004a, p.29, grifos da autora).

Essa ideologia faz com que o ensino em Moçambique não valorize a questão da variação no ensino do português. Os livros dos alunos tanto do ensino primário quanto do ensino secundário não dão valor à questão “variação”, ficando a convicção de que se fala PE. “É preciso estimular um interesse maior por todas as pronúncias e dialetos de uma língua. Estamos falando sobre aceitar a variedade de forma que uma língua assume de um ponto do país a outro” (CRYSTAL, 2005, p.138).

A educação formal em Moçambique é feita exclusivamente em LP. Esta preocupação atinge toda a sociedade e até aos linguistas, tais como Gonçalves (2001a, b) e Dias (2002a,b). Mas muitos linguistas se aperceberam de que é impossível ensinar a norma do português europeu, num contexto

sociolinguístico bem diversificado como é o caso de Moçambique, onde os traços da variação estão cada vez mais visíveis. Em relação ao português, e no caso dos países africanos, tudo indica que “desejariam, prioritariamente, resolver a questão da institucionalização da sua variedade-padrão, sobretudo por motivos que se prendem com necessidades de ordem educacional” (LOPES, 2004, p.77).

Os alunos enfrentam sérios problemas de aprendizagem do português, causados pela variedade local. Na verdade, esse aspecto cria o complexo de insegurança linguística pelo fato de serem constantemente corrigidos “em nome do padrão gramatical normativo-prescritivo da tradição lusitanizante” (MATTOS; SILVA, 2004b, p.145). O ensino da língua portuguesa “tem se pautado usualmente em uma visão que supõe a língua como uma realidade estática (= as regras que dizem como a língua funciona e como ela deve funcionar valiam ontem, valem hoje e valerão amanhã – são atemporais)” (BERLINCK, 2012, p.2).

É por isso que alguns linguistas, como é o caso de Ngunga (2007), Lopes (1997) e Ngunga, Nhongo, Langa et al. (2010), Patel e Cavalcanti (2013) e o historiador Ki-Zerbo (2006) defendem a educação bilíngue, que pode ser uma “bóia de salvação” frente à fraca qualidade de ensino ou às reprovações “em massa” que se verificam um pouco pelo país provocados pelo fraco domínio do português. Ki-Zerbo (2006, p.72) discute que para “repensar o estado, a partir da natureza plurinacional das sociedades, seria necessário [...] regressar à alfabetização e à educação nas línguas maternas”.

A LP é uma disciplina estudada em paralelo com a Matemática, as Ciências Naturais, a Geografia, a Biologia entre muitas outras. É considerada disciplina básica e o aluno não transita para a classe seguinte, caso não consiga a nota média exigida em LP. Para Bagno (2008) a “norma culta é determinada pelas academias de cada país”, quer dizer, é artificial e não está moldada segundo a realidade sociolinguística.

Há uma crença segundo a qual se considera que a norma-padrão seria a forma mais correta, pura, usada pela mídia; é a língua legal, sobretudo sob o ponto de vista político e desempenha funções privilegiadas na escola e na sociedade, fato que culmina na exclusão social daqueles que não a dominam. “A padronização, a gramatização, a ortografia de uma língua têm constituído, em todos os momentos históricos, um processo de seleção e, como todo processo de seleção, um processo simultâneo de exclusão.” (BAGNO, 2011, p.365). A escola moçambicana é intolerante exigindo a norma-padrão. É por isso que as reprovações atrasam a progressão dos alunos fazendo com que estes repitam várias vezes o mesmo ano. Falta o que Castilho (2010) designa por norma pedagógica que é

uma mistura do realismo com o ideologismo em matéria de fenômenos linguísticos, porque “admite-se hoje que os falantes de uma língua operam com uma variedade de gramáticas, de acordo com a situação linguística particular em que estão envolvidos” (CASTILHO, 2010, pp.90-91). Dias relembra que

o mais difícil não é o professor ensinar a norma-padrão, mas é o aluno (e o próprio professor) usar tal norma. Assistimos muitas vezes as aulas em que o professor tem plena consciência dos erros e está a dizer aos alunos para não usarem elemento linguístico, mas no seu próprio discurso ele está a cometer tal erro. O pior é quando o professor corrige algo que o aluno disse certo, como por exemplo, a correção que alguns professores estão a fazer da palavra *avô*. Alguns professores dizem que se pronuncia [avu] /avu/, porque a palavra *avô* tem um acento circunflexo e é necessário fechar a vogal (DIAS, 2009, p.411).

Estes exemplos apontados por Dias (2002b) ilustram a polêmica constante existente entre os professores, os alunos e o planejamento linguístico guiado pelo Ministério de Educação de Moçambique. Esse debate escapa do meio escolar e atinge as mídias em geral. O preconceito gerado pela norma-padrão provém da “ideologia linguística da norma” criada pelos políticos. Moita Lopes (2013, p.23) mostra que “essa ideologia desampara sociolinguisticamente aqueles que não dominam a língua considerada legítima”. Esse desamparo não só atinge aos alunos em sala de aula, mas também aos locutores de rádio, jornalistas, funcionários enfim a sociedade em geral.

Quando Moçambique adotou o português como língua oficial (em 1975) através da Constituição, parecia que a expansão do português iria “correr às mil maravilhas” e sem resistência. Lembra-se que no período colonial era obrigatório estudar a história, geografia, e a cultura portuguesa, numa tentativa de formar novos portugueses em território moçambicano, uma vez que Moçambique era uma província (Estado, no contexto brasileiro) de Portugal. Os manuais eram feitos em Portugal e refletiam uma realidade bem distante do aluno moçambicano. Atualmente já surgiram os primeiros manuais elaborados em Moçambique, os quais não refletem a realidade europeia, mas falta um aspecto muito importante: a orientação oficial sobre o reconhecimento da variação. Como destaca Mattos e Silva (2004a,b).

Cabe, portanto, ao ensino de português nas séries escolares fazer os indivíduos perceberem que a aquisição é um processo contínuo de conhecimento e de reconhecimento da multiplicidade de manifestações possíveis da sua língua - desde os extremos dos usos populares aos externos dos usos acadêmicos, perpassando por eles as variedades regionais – e que poderão dar a qualquer um o poder que todos têm o direito de ter sobre a língua materna. (MATTOS; SILVA, 2004a, p.36).

Cabe ao professor moçambicano, em todos níveis e ciclos de ensino, fazer o que Bagno (2013, p.175) designa por reeducação linguística. O que significa isso? Seria “promover a autoestima linguística dos alunos e das alunas, dizer-lhes que eles sabem português e que a escola vai ajudar a desenvolver ainda mais esse saber.” As correções constantes e persistentes com relação à variedade do aluno ou da aluna provocam timidez, desaprovação, preconceito e desânimo. Para melhor compreender os desafios do ensino da LP em Moçambique, vejamos algumas características do PM.

Analisando as condições infra-estruturais nota-se que nas zonas suburbanas e rurais ainda há aulas que decorrem debaixo de árvores, ao relento, nos corredores pois ainda há falta de sala aulas. Outro aspecto a remarcar é a falta de professores. Alguns professores chegam a lecionar três turmas por dia. Para melhor entender, é necessário explicar que a maioria das escolas tem três turnos, que respeitam o seguinte horário: das 6h30 às 10h30, das 10h30 às 13h20 e finalmente das 13h30 às 17h10. O tempo de contato entre o professor e aluno é muito curto, o que faz com que o aluno não tenha tempo para progredir. Pior ainda é que no seio familiar, este aluno fala outras línguas africanas.

Os alunos do ensino primário enfrentam todo tipo de dificuldade na sua aprendizagem. As infra-estruturas são precárias. Muitas escolas, principalmente nas zonas rurais os alunos percorrem muitos quilômetros para encontrar uma escola. Muitas delas não possuem salas e há falta de materiais do tipo: livro, lápis, caderno entre outros. O estado só garante o livro escolar e que muitas vezes esse livro não chega para todos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS

Entendo que o processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece, respeitando-se, deste modo, os pressupostos psico-pedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e os seus direitos humanos. Posto tudo isto, é importante mostrar que há cinco atores que participam no sucesso de qualquer sistema educativo: (a) o Ministério da Educação, (b) os materiais, (c) o professor, (d) o aluno e (e) os pais.

(a) o Ministério da Educação: esta instituição é que fornece as infraestruturas básicas para que a educação tenha sucesso. Se esta instituição deixa crianças em salas de aula improvisadas (tais como debaixo de árvores, corredores) não está proporcionando condições suficientes. Salas sem carteiras, sem livros para os alunos, escolas que se localizam a 20 km de residência do aluno e sem transporte isso tudo pode manchar o sucesso da aprendizagem.

Em Moçambique, existe um “Dicionário de moçambicanismos”, da autoria da professora Hildizina Dias e este instrumento não é ainda aceito em sala de aula. Os livros didáticos, a fala do dia a dia, a literatura moçambicana apresenta muitos moçambicanismos. Onde o aluno irá consultar o significado de tal palavra, se o dicionário é proibido? Aí entra a importância da participação do Governo na valorização da variedade do português de Moçambique que é uma realidade no cotidiano. Timbane (2013b, p.24) dá exemplos de *matapa* (prato feito a base de folhas de mandioca), *madala* (velho, idoso), *xibalo* (trabalho forçado), *lobolo* (dote), *caracata* (molho feito de peixe seco), *toritori* (cocada), *badgia* (acaragé) são exemplos de unidades lexicais que ocorrem no Português de Moçambique e devem ser respeitadas porque fazem parte da variedade de Moçambique.

O importante é que o Ministério da educação não deve tomar sozinho decisões sobre a escolha dos manuais sem que reúna e converse dos professores das zonas rurais e urbanas e suburbanas. Que os materiais devem ser reproduzidos por forma a chegar a toda criança inclusive aquela criança que mora em zonas recontidas do país.

(b) os materiais: os conteúdos e os materiais oferecidos aos alunos devem ir ao encontro das necessidades educativas das crianças. No caso de Moçambique vemos um único manual que atende alunos cujo português é língua materna e alunos cujo português é segunda língua. O recurso a educação bilingue pode servir de alavanca para reduzir a baixa qualidade de ensino. O que se constata é que há casos em que a criança repete várias vezes a mesma classe só porque não fala português. A criança já conhece, por exemplo, as partes da planta na sua língua africana. Não é justo que ela reprova tantas vezes só porque não sabe falar em português. E mais, esta criança domina muitos conhecimentos científicos em sua língua materna, aprendizagem que adquiriu em casa com os pais, os avós e nos ritos de iniciação. Os materiais de aprendizagem devem ser acessíveis a todos alunos sem discriminação por forma a que toda criança tenha a oportunidade de aprender e de progredir academicamente.

(c) o professor: o professor é a peça importante neste processo, pois é ele que media o processo. Ele precisa estar motivado em todos os sentidos e ter uma formação adequada. O professor pode abandonar a posição de ser o centro da aprendizagem, o que quer dizer, toda a aprendizagem deve ser centrada no aluno. O professor simplesmente precisa guiar, organizar o pensamento do aluno e não o detentor do saber. Para além da metodologia de ensino, a formação de professores de português deve incluir os conceitos sobre o que é ortografia, quais as metodologias, o que é escrita, como se decifra a escrita, quais os processos da produção de textos, o que é leitura e quais os

processos? O professor deve estar munido de conhecimentos sobre análise de erros de todo tipo: fonéticos, morfológicos, sintáticos. Isso incluiu o estudo da variedade do português de Moçambique que sempre será presente na fala dos alunos em sala de aula. A nível psico-pedagógico e cognitivo, o ensino inicial na L1 é benéfico, pois “facilita a interação na sala de aula, visto que o aluno, por conhecer a língua, tem maior facilidade de comunicação. O professor funciona como mediador cultural, usando a língua para animar e ajudar os alunos a aprender” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p.30).

(d) o aluno: é a peça fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Seria importante se o aluno tivesse as mínimas condições para que se possa desenvolver a sua aprendizagem. Segundo Cagliari (2009b, p.38) “aprender é um ato individual: cada um aprende segundo seu próprio metabolismo intelectual. A aprendizagem não se processa paralelamente ao ensino.” Isso significa que a aprendizagem não é automática, mas precisa do tempo.

(e) os pais: a maioria dos pais com condições econômicas fracas usam seus filhos para angariar mais sustento da família. Muitas crianças, antes de ir a escola ou depois das aulas vendem, vão a horta, vão buscar água no rio ou realizam alguma tarefa caseira. O importante a referir aqui, é que os pais precisam dar tempo para que as crianças façam tarefas da escola e que tenham algum tempo de lazer. Os pais precisam entender que não só os meninos é que podem estudar e as meninas devem ficar em casa para realizar afazeres domésticos. Precisam compreender que as meninas também podem ser profissionais em todas as áreas do conhecimento. Muitos pais podem não conseguir ajudar nas tarefas escolares dos seus filhos porque não são alfabetizados, mas pelos menos podem dar a motivação, incentivo e estímulo para que os seus filhos avancem sem dificuldades.

Para finalizar, é importante dizer que a educação em Moçambique pode melhorar se houver vontade política, se cada professor contribuir dentro das possibilidades que tiver lá na zona rural, lá nas zonas recontidas onde nem materiais didáticos chegam. Apesar deste mar de dificuldades, a educação formal em Moçambique avança e tenta fazer surgir académicos. O trabalho dos professores na escola deve ser executado em parceria com um linguista que ajudará a trazer bases teóricas e práticas para uma educação plena da língua portuguesa. Por exemplo, o linguista ajudaria ao colega titular como responder as seguintes perguntas: porque a palavra “casa” se escreve com /s/ e não com /z/? porquê a palavra “homem” não se pode escrever “omem”, quer dizer, sem “h”? porque o aluno escreveu na sua redação “tristi” com /i/ e não com /e/, “triste”? e assim, por adiante.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. O que é uma língua? imaginário, ciência e hipótese. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.
- _____. Do galego ao brasileiro, passando pelo português: crioulização e ideologias linguísticas. In: LOPES, L. P. M. (Org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.
- BERLINCK, R. de A. Como o ensino vê a variação. **Revista InterteXto**. v. 5, n. 1, Uberaba, 2012. pp. 1-18.
- BONA, M.; MATAVEL, C.; MAHOTA, E. **É bom saber ler**: português, 2ª classe. Maputo: Longman, 2010.
- BUENDIA, M. Os desafios da leitura. In. **Desafios para Moçambique**. 2010. pp.257-271.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009a.
- _____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 2009b.
- CASTILHO, A. **Gramática do português brasileiro**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- DIAS, H. **As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar em direção a uma prática linguística escolar libertadora**. Maputo: Promédia, 2002a.
- _____. **Minidicionário de moçambicanismos**. Maputo: Imprensa Universitária, 2002b.
- FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.
- GONÇALVES, P. Panorama geral do português de Moçambique. **Revue Persée**, v. 79, n. 79-3, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2001a. p.977-990.
- _____. Panorama do português de Moçambique. **Revue belge de philologie et d'histoire**. v. 79, n. 79, n. 3, 2001b. pp. 977-990.
- GONÇALVES, P.; DINIZ, M. J. **Português no ensino primário**: estratégias e exercícios. Maputo: INDE, 2004.
- INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível: <iilp.wordpress.com>. Acesso: 12/11/2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Dados populacionais de Moçambique por província-2007**. Disponível:<<http://www.ine.gov.mz/Map.aspx>>.Acesso: 30/01/2012.
- _____. **Taxa de analfabetismo**. 2009. Disponível: <<http://www.ine.gov.mz/Dashboards.aspx>>. Acesso: 22/09/2011.
- JORNAL VOZ DA AMÉRICA. **Moçambique**: crianças concluem a 7ª classe sem saber ler ou escrever. Disponível: <<http://www.voaportugues.com/content/mozambique-schools/1622443.html>>. Acesso: 14/02/2014.
- KI-ZERBO, J. **Para quando África?** Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

LOPES, A. J. **Política linguística: princípios e problemas**. Maputo: Imprensa universitária, 1997.

_____. **A batalha das línguas: perspectivas sobre a linguística aplicada em Moçambique**. Maputo: Imprensa universitária, 2004.

MALIK, K. **Relatório do desenvolvimento humano-2013: a ascensão do sul, progresso humano num mundo diversificado**. New York: PNUD, 2013.

MÁRIO, M.; NANDJA, D. A alfabetização em Moçambique: desafios da educação para todos. In: **Education for all global monitoring report-2006: Litteracy for life**. Paris: UNESCO, 2006. p.1-11.

MATTOS e SILVA, R. V. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004a.

_____. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2004b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE. **Programa do ensino básico**. Maputo: INDE, 2003. Disponível: < <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HM9MV6VD-HRPV67-Y0Z/Prefacio1-20.pdf>>. Acesso: 12/12/2013.

_____. **Plano estratégico da educação 2012-2016**. Maputo: MEC, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: _____. (Org.). **O português no século XXI? cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

NEVES, M. H de M. **Que gramática estudar na escola: norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2009.

NGUNGA, A. **A Intolerância linguística na escola moçambicana**. In: **Laboratório de estudos sobre a intolerância da FFLCH**. São Paulo: USP, 2007 (s.p.). Disponível em: <www.rumootolerancia.fflch.usp.br/node/2184>. Acesso: 21/05/2010.

_____. Interferências de línguas moçambicanas em português falado em Moçambique. **Revista Científica da U. Eduardo Mondlane**. v.1, n. 0 (ed. Especial.). 2012. pp.7-20.

NGUNGA, A. NHONGO, N.; LANGA, J. et al. **Educação bilíngue na província de Gaza: avaliação de um modelo de ensino**. Maputo: CEA-UEM, 2010.

NGUNGA, A.; BAVO, N. N. **Práticas linguísticas em Moçambique: avaliação da vitalidade linguística em seis distritos**. Maputo: CEA, 2011.

NORTE, G. M. **Escolaridade em Moçambique: diferenciais regionais e determinantes, 2003-2006**. 120 p. Dissertação. (Mestrado em Ciências Econômicas), Faculdade de Ciências Econômicas, UFMG, Belo Horizonte, 2006.

PATEL, S. A.; CAVALCANTI, M. C. O caso do português em Moçambique: uma unidade nacional com base em educação bilíngue e intercompreensão. In: LOPES, L. P. M. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República**. 2004 (de 19 de novembro de 2004). Disponível: <<http://www.mozambique.mz/pdf/constituicao.pdf>>. Acesso: 17/10/2012.

TIMBANE, A. A. **A problemática do ensino da língua portuguesa na 1ª classe num contexto sociolinguístico urbano: o caso da cidade de Maputo**. Dissertação. (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras e Literatura, UEM, Maputo, 2009.

_____. **A variação e a mudança lexical da língua portuguesa em Moçambique.** tese. (Doutorado em Linguística). Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Linguística e Língua Portuguesa, Araraquara, 2013a.

_____. A criatividade lexical da língua portuguesa: uma análise com brasileirismos e moçambicanismos. **Revista Caligrama.** V.18, n. 2, pp.7-30, 2013b.

¹ Doutor, Grupo de estudos FONAC (<http://gp.fclar.unesp.br/fonac>), UNESP, Programa de Linguística e Língua Portuguesa. FAPESP:2013/20391-4.