

O Letramento na Formação de Formadores em Moçambique: O Caso da Educação Bilingue

**Literacy in training of trainers in Mozambique: the case of bilingual
education**

Samima Amade Patel*

*Universidade Eduardo Mondlane, UEM, Maputo - Moçambique, e-mail:
samima.patel@gmail.com

RESUMO: O presente artigo é um recorte dos resultados de uma pesquisa em Linguística Aplicada relacionada com o letramento dos alunos de um curso de licenciatura em Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue em curso na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em Moçambique. O curso forma os formadores de professores primários para a área da Educação Bilingue em contextos rurais, nos Institutos de Formação de Professores Primários (IFPs). Os 31 alunos participantes da pesquisa, dos quais 6 do sexo feminino, eram falantes bilingues em uma língua moçambicana e em português, como língua segunda (L2) e, na sua maioria, provenientes de zonas rurais. O presente trabalho poderá contribuir para se iniciar, nas das instituições educacionais e na academia, uma reflexão sobre as políticas e estratégias para a formação de professores e de formadores que inclua novas abordagens sobre os letramento como práticas sociais abrangentes que tenham em conta a diversidade social, linguística e étnica.

PALAVRAS-CHAVE: letramento, formação, educação bilíngue

ABSTRACT: This article is a summary of the results of an Applied Linguistics research which sampled the literacy issues related to Bantu Language Teaching Course students at Eduardo Mondlane University (UEM) in Mozambique. This course trains Bilingual Education trainers who train primary education teachers for rural contexts, in the Teacher Training Institutes (IFPs). The 31 students who participated in this study, 6 of whom were female, were bilingual speakers speaking one mozambican language and portuguese, as a second language (L2) and most of them were from rural areas. This work may contribute to initiate a reflection on policies and strategies within educational institutions and academy, for the training of teachers and trainers that include new approaches to literacy as comprehensive social practices that consider social, linguistic and ethnic diversity.

KEY WORDS: literacy, training, bilingual education

INTRODUÇÃO

Em contextos educacionais que se orientam pelo respeito à diversidade e à diferença, a abordagem do letramento sustenta-se nos usos da língua e da linguagem onde já não cabe uma visão desta temática restrita apenas ao espaço acadêmico. Esta questão ganha outros contornos, sobretudo em contextos sociolinguísticos e socioculturais heterogêneos e complexos, como é o caso de Moçambique em que podem interagir cerca de 20 línguas moçambicanas e o português em uma sala de aula, sendo que a línguas moçambicanas são o que Cavalcanti (2009) denomina de línguas minoritarizadas.

Moçambique é um país multilíngue e multicultural, onde, para além do português, a língua oficial, são faladas mais de vinte línguas moçambicanas do grupo bantu e algumas línguas estrangeiras. De acordo com o Censo Populacional de 2007, cerca de 90% da população moçambicana fala, pelo menos, uma língua bantu, sendo que 85.2% tem uma língua bantu como língua materna. Em contraste, o português é falado por 50.4% da população, sendo a língua materna de 10.7% dos falantes, ou seja, cerca de 40% dos falantes do Português têm esta língua como língua segunda.

Esta distribuição linguística geral da população moçambicana reflecte-se na comunidade estudantil onde a maior parte é bilingue, com uma língua bantu como língua materna e o português, tipicamente aprendida no contexto escolar, como língua segunda. A introdução da educação bilingue em Moçambique em 2003, depois de experimentada de 1993 a 1997 surgiu, em parte, em reconhecimento desta diversidade linguística e cultural da população estudantil. A assunção de base é que a qualidade de educação primária poderá ser melhorada com o uso da língua materna das crianças como veículo de ensino e aprendizagem, a par da língua portuguesa.

O interesse no letramento no contexto da educação bilingue surge da constatação de que a maneira como o conceito de leitura e escrita bem como as suas práticas são abordados em Moçambique não respondem eficazmente às diferentes necessidades de ensino e aprendizagem nos também diferentes e múltiplos e complexos contextos sociolinguísticos moçambicanos, sobretudo em zonas rurais, que abarcam cerca de 70% da população moçambicana.

O estudo, de cunho etnográfico e qualitativo focaliza o letramento dos alunos estagiários do referido curso, procurando caracterizar e discutir as práticas atuais, justificando-se na perspectiva em que sendo Moçambique um país multilíngue e multicultural, as políticas e diretrizes educacionais deveriam, em princípio, atender às

demandas dessa diversidade, incluindo-se as decisões sobre as questões que envolvem o letramento. Assim constitui pergunta orientadora deste trabalho a seguinte: Como é que os alunos do curso de “Ensino das Línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue” apreendem os conceitos sobre letramento e os aplicam nas tarefas acadêmicas?

Este artigo focaliza alguns dos resultados de uma pesquisa em Linguística Aplicada sobre o letramento dos alunos de um curso de licenciatura em Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue¹ em curso na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em Moçambique, e nos Institutos de Formação de Professores Primários (IFPs) tendo participado 31 alunos dos quais 6 do sexo feminino, eram falantes bilingues em uma língua moçambicana e em português, como língua segunda (L2). Esses estagiários eram falantes bilíngues de pelo menos uma língua moçambicana e o português, na sua maioria provenientes de contextos rurais e só aprenderam o português na escola, tendo tido contato com a escrita acadêmica e a metalinguagem necessária para o seu domínio a partir do nível secundário.

Outros estagiários vêm de contextos mais urbanizados e muito cedo tiveram acesso a um ensino com maior oferta linguística do português, o que de certa maneira facilita a aprendizagem de alguns conceitos, pois pelo menos estão familiarizados com a metalinguagem. Não obstante o reconhecimento de que ser falante de uma língua como L1 não é de per si uma condição forte para se ser fluente na escrita acadêmica, o presente estudo mostra que os alunos estagiários que tiveram acesso às metalinguagens acadêmicas, mais facilmente reconhecem a sua funcionalidade.

Os moçambicanos, regra geral, são falantes bilingues no contexto de línguas bantu moçambicanas e, às vezes, trilingues, principalmente, dentro do mesmo grupo linguístico. Contudo, para fins educacionais, as comunidades locais são definidas como sendo linguisticamente homogêneas, pois, de uma maneira geral, há uma língua que funciona como o principal meio de comunicação local e, no caso de programas de educação bilingue é a usada no ensino, baseado no princípio que é a língua mais próxima ao aluno. Os contextos urbanos são caracterizados como sendo linguisticamente heterogêneos devido à afluência de falantes de diversas línguas. O português é a língua oficial do país, exercendo também o

¹ O Curso de Licenciatura em Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilingue foi criado em 2003 com o objetivo de formar profissionais na área da Educação Bilingue, principalmente, para a formação inicial de professores primários, nos Institutos de Formação de Professores.

papel de língua de unidade nacional porque é a língua de comunicação mais ampla e os cidadãos a relacionam à mobilidade social e econômica.

Existe, também, em Moçambique, uma considerável comunidade de origem asiática, que fala línguas desta origem em contextos familiares, principalmente, o Urdu, Gujurati, Indi e Memane (Lopes, 2004). Ultimamente o árabe é estudado não apenas em contextos religiosos islâmicos como acontecia há alguns anos, principalmente, no ensino do alcorão, mas já é oferecido em centros de línguas formais. As línguas estrangeiras como o inglês e o francês têm um papel de destaque na vida pública do país, principalmente nos meios urbanos e são estudadas no ensino formal como disciplinas, com destaque para a primeira, que vem fortalecendo o seu lugar como língua de comunicação preferencial em contextos de trabalho internacional.

No entanto, apesar de a situação linguística de Moçambique indicar que a maioria da população moçambicana é falante de línguas moçambicanas o Sistema Nacional de Educação mesmo após a independência do país do colonialismo português em 1975, optou pela língua portuguesa como o único meio de ensino sob pretexto de que era a língua de “Unidade Nacional”; e, ainda, devido à enorme variedade de línguas moçambicanas e à incipiência de estudos nestas línguas e, por isso, não estarem preparadas para desenvolver programas educacionais formais (CABRAL, 1993, p. 3).

Consequentemente, foi-se desenvolvendo um sistema de ensino que se caracteriza por possuir um elevado índice de insucesso escolar (repetências e desistências), principalmente em contextos rurais. Os problemas que esta opção levantou foram sentidos, pela educação, desde os primeiros anos da independência nacional. Uma das implicações desta política linguístico-educacional é comentada pelo INDE (1997, p. 2) nos seguintes termos:

Apesar de com a introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE) em 1983, se ter procurado atender à realidade linguística da criança que chega à escola com 7 anos sem saber falar Português, a verdade é que os índices de aproveitamento pedagógicos continuam baixos, havendo muitas reprovações e abandonos nas primeiras classes. Sabe-se que uma das causas é o ensino ser feito numa língua segunda, desconhecida pela criança. Ainda assim, a política linguística para educação visibilizada é a que prioriza o ensino de português como língua segunda (L2), ignorando-se que esta língua não pode ser tida como tal, em contextos rurais.

Retomando à questão do letramento, em Moçambique, regra geral, parte-se do pressuposto de que em contextos rurais praticamente não existem eventos de letramentos,

exceto o que é oferecido na escola e, mesmo esse, muito fraco. Esta ideia baseia-se, sobretudo, em um conceito de letramento que exclui a oralidade como uma prática escolar tão importante como a leitura e a escrita, como aponta Kleiman (1995). É inegável que em comunidades rurais a oralidade é muito produtiva e se esse aspecto fosse valorizado haveria um espaço para integrar os eventos de letramento locais na escola, criando-se deste modo um espaço para o desenvolvimento do letramento como uma prática social, Street (1984); Kleiman (1995, 2000); Martin-Jones (2010).

As práticas de letramento deveriam implicar também o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita reflexivas que propiciariam que os professores e formadores refletissem sobre as suas práticas profissionais tendo em conta os contextos em que atuam, ou seja, que vão lidar com o ensino de línguas moçambicanas e o português. As primeiras são oralmente muito ricas, mas possuem pouco material escrito e quanto à segunda, não obstante ser uma língua com uma forte tradição de escrita, os materiais existentes ainda não são adequados aos programas de educação bilingue, quer para o ensino quer para a formação.

Isso significa, por um lado, que os profissionais desta área terão que ser igualmente investigadores das suas línguas de trabalho criando materiais didáticos, textos, vocabulário técnico para o seu ensino. Por outro lado, não se pode perder de vista a questão da relevância do ensino e dos aspectos referentes aos diferentes tipos de letramento, de modo a que os mesmos sejam socialmente relevantes para os beneficiários, no caso, os alunos dos IFPs, futuros professores de educação bilingue, que lecionarão em contextos rurais.

Em Moçambique a abordagem sobre o letramento é mais conhecida como o processo de aquisição/aprendizagem da leitura e escrita, tidas como muito complexas e realizadas somente do ponto de vista técnico. Com efeito, considera-se que, para uma criança poder ler e escrever, ela deve ser capaz de dispor de um conjunto complexo de habilidades psicológicas, cognitivas e lingüísticas, necessárias para a produção e compreensão de um texto. De acordo com Hyltenstam et al (1992, p. 24) “...para as crianças adquirirem a leitura e a escrita elas devem possuir habilidades metalingüísticas, e necessitam de habilidades de língua necessárias para a compreensão e produção de um texto que são distintas do aqui e agora do autor do texto.” No que se refere aos materiais de ensino, Hyltenstam & Stroud (1993, p. 94) referem que a maneira como os materiais, incluindo os livros didáticos são construídos, tem como base o quadro behaviorista usado nos Estados Unidos e na Europa

nos anos 60. Isso mostra que há pouco espaço para a criatividade na forma como os materiais são concebidos.

Como se pode observar pelo exposto acima, a abordagem que se faz à leitura e à escrita nas escolas moçambicanas ainda se coloca em quadros teóricos que as vêem como habilidades neutras e técnicas Street (1993). Neste estudo privilegiamos os debates mais atuais sobre o letramento, que têm raízes nos contrastes que Street (1984) denominou de modelos autônomo e ideológico. Esse contraste proposto pelo autor foi uma reação aos próprios debates sobre as implicações do letramento para os indivíduos e sociedades, em geral, passando-se a ver este componente como uma prática social situada.

No modelo que Street (1993, p. 5) designa de autônomo, a leitura e a escrita são vistas como habilidades linguísticas neutras e técnicas e não há espaço para o componente social. Esse modelo legitima as ideias que concebem o ensino como fator de homogeneização cabendo à educação o papel de ensinar o “padrão”.² Um modelo que não tem em conta os contextos socioculturais e políticos que envolvem o ensino, além de perpetuar uma visão positivista do ensino, continua a deixar nas margens os alunos que não têm acesso aos níveis de letramento impostos pela sociedade envolvente.

No entanto, apesar de se reconhecer que investigações mais recentes sobre a leitura e escrita demonstram que existe uma consciência crescente de que aspectos tais como o contexto sociocultural, a família e o entorno onde as práticas e as percepções sobre a leitura e da escrita são construídas, são outrossim importantes para a aquisição destas habilidades, as práticas ainda se circunscrevem ao mero exercício escolar.

Pensa-se que, com a implementação da Educação Bilingue em Moçambique, uma parte dos problemas apresentados por Hyltenstam et al. (op. cit. 1992) no que diz respeito aos contornos cognitivos e linguísticos, poderão, em grande medida, ser ultrapassados. Todavia, os constrangimentos apresentados em relação à função social do letramento em casa e na comunidade continuam válidos e pertinentes visto que nestas comunidades a sua prática é praticamente inexistente.

Pesquisas desenvolvidas em Moçambique sobre o ensino da língua portuguesa e em particular sobre a leitura e escrita revelam, de um modo geral, que o domínio dessas habilidades linguísticas, principalmente dos alunos das escolas rurais, é muito fraco. Os

² Grifo meu
Volume 19
Número 44

aspectos apontados para o fraco domínio da leitura e escrita têm a ver com (a) o fato de a maior parte das crianças terem que aprender a L2 (o português) em simultâneo com a aprendizagem da leitura e da escrita e muito cedo terem que usar essa língua como um instrumento de aprendizagem noutras disciplinas; (b) a qualidade e o tipo de material usado para o ensino da leitura e da escrita e (c) o tipo de interação desenvolvido na sala de aula. No que se refere aos materiais de ensino, Hyltenstam & Stroud (1993, p. 94) asseveram que:

A maneira como os materiais, incluindo os livros didáticos são construídos tem como base o quadro behaviorista usado nos Estados Unidos e na Europa nos anos 60. Isso significa que há pouco espaço para criatividade na forma como os materiais são concebidos. [...] As sentenças a serem produzidas pelos professores e alunos em situação de diálogo também são escritas de modo pouco natural e muito formalizadas. Os professores são treinados a encorajar os alunos a produzirem novas sentenças a partir dos modelos aprendidos, criando-se um tipo de “aprendizagem” baseado na repetição.³

Como se pode observar pelo exposto acima, a abordagem que se faz à leitura e à escrita nas escolas moçambicanas ainda se coloca em quadros teóricos que as veem como habilidades neutras e técnicas (STREET, 2001).

No que se refere aos professores e formadores, vivencia-se um discurso acusador em como estes profissionais não gostam e não sabem ler e escrever. Ora, o que está por trás deste discurso é, precisamente, o conceito de letramento que reduz o mesmo à leitura e escrita como meras habilidades técnicas, daí a relevância de se rever esse conceito levando em conta que as escolas do meio rural são as mais afetadas, uma vez que a comunidade circunvizinha é maioritariamente camponesa e pouco alfabetizada e, portanto, a leitura e escrita nos moldes que se apresentam hoje, não desempenham um papel relevante.

Na tentativa de contribuir para uma mudança de atitude face ao conceito de letramento atualmente vigente em Moçambique, pretendia, no âmbito do presente estudo, iniciar juntamente com os futuros formadores, participantes da mesma, uma reflexão sobre um conceito de letramento mais amplo, que ultrapassasse o arcabouço estritamente educacional, integrando-o em um contexto sociocultural e ideológico.

Com efeito, ao contrário do autônomo, o segundo modelo, denominado por Street (1993, p. 7) de ideológico, a leitura e a escrita são vistas como estando integradas às práticas sociais específicas considerando os fatores endógenos e exógenos que envolvem a ocorrência

³Tradução minha.

de determinados eventos de letramento. Esse modelo perspectiva que o significado e as práticas de letramento estão relacionados com contextos socioculturais específicos e que essas práticas estão sempre associadas ao poder e à ideologia, daí que o modelo abre um espaço para uma abordagem de letramento mais abrangente e heterogênea em que os sujeitos envolvidos são eles próprios agentes do processo.

Essa ideia é corroborada por Martin-Jones (2010) que se refere aos letramentos plurais apontando que suas práticas são situadas e são influenciadas pelo contexto cultural e social, estando sempre em mudança e que, quando construímos uma vida social, construímos uma identidade.

Resultados de um estudo realizado por Cavalcanti (2001) sobre um evento de letramento com professores índios no Acre evidenciam que a identidade de um professor índio vai-se construindo à medida que vai lendo um texto que o faz se posicionar na sua indianidade em confronto com o mundo veiculado pelo português como língua segunda. Como aponta a autora, o essencial a reter é a “... *importância do tempo individual necessário para a leitura, assim como acontece para a produção de textos.*” (CAVALCANTI, 2001, p. 122). Continuando, a autora acrescenta que só dessa maneira é que se pode atingir um envolvimento do interesse do sujeito. E, como afirma Kleiman (2000, p. 20), “*A interação linguística e social pressupõe, por sua vez, a participação de sujeitos sociais cognitiva e efetivamente envolvidos na produção de contextos que podem desencadear a aprendizagem.*”

O LETRAMENTO E SUA RELEVÂNCIA NO ACESSO AO CONHECIMENTO

Tendo em conta o âmbito sociolinguístico e educacional heterogêneo que caracteriza o estudo, na teorização sobre o letramento focalizo este conceito em contextos mais amplos, como práticas e produtos sociais locais e globais, como advogam Barton (2006), Cavalcanti (2001), Hornberger (2003), Kleiman (1995), Martin-Jones (2010) e Street (1984, 1993). Locais porque a formação dos professores e formadores de educação bilingue é preponderantemente orientada para as zonas rurais onde prevalece a tradição oral, nas quais os letramentos farão sentido se forem tidos como algo mais do que o conceito de leitura e

escrita veiculado pela escola, em que a oralidade, por exemplo, não é desenvolvida enquanto que tal, mas para alicerçar a aprendizagem da leitura e da escrita.

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

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

Em Moçambique, por exemplo, apesar de ser um país maioritariamente rural, como já referi neste trabalho, e, por isso, um contexto, em princípio, privilegiado ao desenvolvimento de letramentos locais, estabelecendo relações entre a casa ou a comunidade e a escola, esse tipo de práticas, no entanto, não faz parte do quotidiano escolar moçambicano, causando, O seu uso, alguma estranheza. Com efeito, apesar de o PCEP⁴ apontar para a observação da diversidade sociolinguística, as práticas correntes se situam em visões universalistas e grafocêntricas, ou seja, uma visão da leitura e escrita como meras habilidades técnicas, sustentada em visões de ensino positivistas e estruturalistas. Neste contexto, os professores e os alunos são acusados de não saber ler e escrever e de não terem interesse em desenvolver essas habilidades.

Como se pode observar pelo exposto acima, a abordagem que se faz à leitura e à escrita nas escolas moçambicanas ainda as colocam em quadros teóricos que as vêem como habilidades neutras e técnicas, conforme Street (1993). Ora, o que está por detrás deste discurso é, precisamente, o conceito de letramento que reduz o mesmo à leitura e escrita como meras habilidades técnicas, daí a relevância de se rever esse conceito levando em conta

⁴ PCEP – Plano Curricular do Ensino Primário
Volume 19
Número 44

que as escolas do meio rural são as mais visadas, visto que a comunidade circunvizinha é maioritariamente camponesa e pouco alfabetizada e, portanto, o letramento nos moldes que se apresenta hoje, não desempenha um papel de relevo.

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

Na escola os alunos beneficiados pelo programa de distribuição gratuita do livro escolar têm um livro de leitura em cada ano, mas é insuficiente para eles se tornarem leitores eficientes. Estes alunos precisam de materiais de leitura com mais significado, agradáveis e empolgantes. As bibliotecas escolares ou da cidade podem fornecer-lhes alguns livros em português, mas raramente lhes fornecem textos com significado escritos na sua própria língua abordando realidades próximas. É, por essa razão, que os pais desses alunos esperam que o professor, sozinho, se encarregue de ensinar a leitura e a escrita aos seus filhos

Num estudo sobre letramento escolar local, Street (1995) dá o exemplo de uma professora primária, na África do Sul, que tendo identificando as dificuldades dos seus alunos para aprender a L2, recorre a metáforas para explicar o letramento acadêmico, citando, por exemplo, as vestimentas, as posições corpóreas, os comportamentos, fazendo vozes diferenciadas, usando a mímica, de entre outros recursos, para tornar o contexto mais explícito para os alunos. De acordo com o autor, estes elementos juntos mostram que a dificuldade referida não tem apenas relação com o conhecimento linguístico, mas com outros aspectos culturais.

Em contextos mais orientados para a educação em contextos locais, um estudo desenvolvido por Cavalcanti (2004) focalizando olhares sobre o letramento de professores indígenas Asheninka no Brasil, traz à tona as visões etnocêntricas e grafocêntricas sobre letramento em contextos minoritários, como os dos indígenas no Brasil em contraste com os posicionamentos locais sobre esta problemática. Os pontos de vista dos professores revelam um substrato cultural que não se encaixa nas visões tradicionais sobre a escrita veiculadas

pela escola da sociedade envolvente, incluindo a ideia de que a escrita resolve os problemas de subsistência dos cidadãos, como se pode ler no seguinte depoimento de Pinhata:

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

O depoimento acima levanta a questão da relevância da escrita e do seu ensino na linha que de modelo autônomo (Street, 1993). Com efeito, no seu depoimento Pinhata reivindica um modelo de letramento mais localmente relevante, como uma prática social específica e localizada, como apontam Cavalcanti (2001, 2004), Maher (1998), Martin-Jones (2010), Street (1984,1993).

O LETRAMENTO SEGUNDO FORMADORES E ESTAGIÁRIOS

A escrita convencional de trabalhos nos cursos de formação de professores em Moçambique é perpassada pelo letramento acadêmico o que indicia que este conceito está intimamente ligado ao conceito de língua padrão, quer se trate das línguas moçambicanas, quer se trate da língua portuguesa. Alguns dos alunos(as) participantes no estudo consideram que precisam de professores(as) que vão ensinar bem a leitura e a escrita e a gramática na língua primeira (L1), que conheçam bem os métodos de ensino e aprendizagem de L2/português e também dominam a gramática desta língua.

A escolha dos descritores metapragmáticos combinados com os índices avaliativos nas construções: ‘ensinar bem’, ‘conhecer bem’, ‘falar bem’ e ‘dominar bem’ para descrever o que seria um bom professor de educação bilingue, indiciam que os alunos(as) consideram que se os professores(as) não dominarem a língua padrão, o ensino e a aprendizagem dos alunos estarão comprometidos, adotando, deste modo, um posicionamento ideologicamente marcado como linguístico.

Os seus posicionamentos são o resultado, por um lado, de uma longa tradição e visão de linguagem baseada na busca da homogeneização, da língua padrão, por outro, pela falta

de clareza nas políticas linguísticas para o ensino de línguas como se pode observar no objectivo geral concernente ao ensino da L1 e da L2, no PCEP: *“Desenvolver a capacidade de comunicar claramente em Língua Moçambicana e/ou em Língua Portuguesa, tanto na escrita como na oralidade.”* (PCEP, 2003 p. 21).

O posicionamento acima é ainda mais proeminente no que se refere ao português cujo ensino é cercado de cuidados, contudo, o mesmo não se pode dizer em relação ao ensino das línguas moçambicanas. Como dizem alguns formadores dos IFPs é mais fácil ensinar em português. A facilidade de trabalhar com esta língua materializada pelo índice avaliativo ‘fácil’ a situa num nível de letramento superior às línguas moçambicanas que são vistas como uma dificuldade devido à diversidade linguística.

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

O descrito acima revela que os formadores(as) dos IFPs se orientam por um viés de letramento embasado na língua padrão, valorizando o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Os seus posicionamentos entram em confronto, contudo, com os princípios teóricos e práticos que os alunos estagiários possuíam sobre os conceitos de letramento ao referirem, em seus depoimentos que os formadores dos IFPs não consideram outras formas de falar português que não seja padrão, prejudicando os formandos provenientes de contextos rurais que não são falantes da norma padrão.

Dos pronunciamentos dos formadores e dos estagiários vislumbram-se dois posicionamentos divergentes sobre a apreensão do conceito de letramento por estes actores. Temos, por um lado, os formadores que se posicionam discursivamente a favor do uso do padrão europeu do português tanto para se comunicarem como para o ensino, ignorando os aspectos socioculturais e linguísticos dos falantes do português de Moçambique. Por outro lado, os estagiários consideram úteis na sua comunicação diária, dentro e fora da sala de aulas e não vêem problema em recorrer à variante do português de Moçambique, argumentado a sua escolha a partir do seu conhecimento das línguas moçambicanas, fazendo uso das aprendizagens sobre letramento adquiridas durante a sua formação.

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

De acordo com os estagiários, o conceito de letramento enquanto que tal não parece novo, mas sim a maneira como foi abordado na sua formação. Antes considerava-se letramento somente as habilidades individuais desenvolvidas pela agência escolar. A maneira como se faz o uso das habilidades nas diferentes sociedades não era tido em consideração. O processo de ensino-aprendizagem de línguas é muito complexo e não se resume o seu êxito apenas na escolha de um dos modelos propostos por Street (1984). Na sua ótica o melhor seria fazer-se uma combinação entre os dois modelos: o autônomo e o ideológico porque faz a interface entre as normas linguísticas e as práticas orais e práticas letradas, assim como o reconhecimento de outras agências de letramento como a família e a comunidade no processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Ao se posicionarem desta maneira os estagiários adotam uma postura discursiva e ideológica marcadamente linguística e cultural. Com efeito, o seu posicionamento relativamente a uma combinação dos modelos é pertinente se tivermos em conta os contextos educacionais e as exigências do mercado de trabalho, por exemplo; e, ainda, ao princípio de que uma abordagem sobre letramento além de ter que levar em consideração os saberes locais, deverá, igualmente, preparar os cidadãos(ãs) para enfrentarem outras realidades além das que já conhecem. Aliás, de acordo com os parâmetros curriculares para a formação e as políticas em vigor sobre as questões de linguagem, em Moçambique, espera-se que um profissional da área do ensino de línguas como é o caso dos alunos estagiários, tenham um conhecimento formal e funcional robusto das línguas em que operam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo mostramos os posicionamentos de formadores e estudantes estagiários sobre os aspectos que envolvem o letramento em contextos de educação bilingue.

A discussão feita mostra que este conceito não é fechado, havendo uma interligação com outros como, por exemplo, os culturais, os direitos linguísticos que permeavam, de um modo geral, os debates entre os alunos estagiários, influenciado nos seus posicionamentos. De acordo com Wortham (2001, p. 9) as narrativas não apenas representam estados de coisas, mas também realizam ações sociais. Com efeito, a análise dos pronunciamentos acima referidos evidenciam que há posicionamentos ideologicamente divergentes, termos usados conforme Moita Lopes (2008) e Borba (2011), marcados como linguísticos e culturais, de um lado os formadores dos IFPs abalizando o uso do português europeu, por outro, os alunos reivindicando uso do português moçambicano.

Assim, a discussão que se coloca no concernente ao letramento acadêmico relaciona-se com: **a)** o contexto educacional que envolve a solicitação de uma determinada tarefa aos alunos, **b)** considerar esses alunos como sujeitos e **c)** a necessidade de se ampliar a visão acadêmica do conceito de múltiplos letramentos. Cavalcanti (1993, p. 173) refere, a este respeito, que a reflexão sobre concepções de língua(gem), aprendizagem e suas implicações na atuação em sala de aula é demorada. As representações não se desfazem facilmente e a construção sobre as ideias discutidas passa por um filtro do conhecimento e da experiência prévia. Exemplo do que diz a autora observou-se durante a formação. Os estagiários estudaram e discutiram matérias sobre concepções de linguagem em contextos sociolinguísticos complexos, no entanto, durante o estágio nos IFPs esbarraram com práticas de letramento mais tradicionais, dos formadores, seus orientadores de estágio.

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

Os conceitos sobre bilinguismo equilibrado associado ao bilinguismo aditivo, e o semilinguismo associado ao bilinguismo substractivo conforme asseveram Lambert (1983) e Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976) aparecem ligadas aos modelos de educação bilingue assimilacionistas e ao ideal escolar de formar alunos com bom desempenho linguístico que lhes permitissem aprender bem outras disciplinas. Criticando os conceitos de “bilinguismo

equilibrado” e “semilinguismo” Maher (2007, p. 75) argumenta que: “Teoricamente, há que se considerar a fragilidade de um conceito que se pretende científico, mas cujas bases são idealizações.” Continuando, a autora refere que as funções sociais do letramento, considerando-se os conceitos de “bilinguismo equilibrado” e “semilinguismo” por serem culturalmente situadas, diferem consoante os contextos, o que torna suspeito qualquer tipo de medição porque trata-se, na maioria das vezes, de classificações ao contrário de avaliações qualitativas que tenham em conta as componentes culturais que envolvem os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Parafraseando Cavalcanti (1999), por exemplo, o mais importante disso tudo é que o professor(a) olhe para si mesmo(a), se questione, se explique e, eventualmente, se reveja. Esse olhar reflexivo sobre a própria prática deveria fazer parte da sua formação para que o futuro profissional possa se engajar como agente ativo do letramento.

REFERÊNCIAS

- BORBA, R. *Narrativas Orais e (Trans)masculinidade: (Re)construções da Travestilidade (algumas reflexões iniciais)*. Bagoa, n. 06 p. 181-210, 2011.
- CABRAL, Z. *Motivação/Justificação para o Ensino Bilingue. Seminário sobre Estratégias de Introdução de Educação Bilingue, (não-publicado)*. Maputo. INDE, 1997
- CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a Prática como Fonte de Tema para Projetos de Pesquisa para a Formação de Professores de Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. Um Evento de Letramento como Cenário de Construção de Identidades Sociais. In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- CAVALCANTI, M.C. It's not Writing by Itself that is Going to Solve our Problems': Questioning a Mainstream Ethnocentric myth as Part of a Search for Self-sustained Development. *Language and Education*, 18/4: 317-325, 2004.
- CAVALCANTI, M. C. Multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: *Caderno de Resumos do III Bilinglatam: III Simpósio sobre Bilinguismo, Educação Bilíngue e Cidadania*. São Paulo: PUC, 2009. p. 40-42
- HYLTENSTAM, K. *The Language Issues in Mozambique School*. Some Data on Language Proficiency and Writing Proficiency in Grade 2 and 3. Stockholm University Centre for Research on Bilingualism, 1992.
- HYLTENSTAM, K. & STROUD, C. Languages Issues: Final Report and Recommendations from the Evaluation of Teaching Materials for Lower Education in Mozambique. *Research Report Series N.º. 3*, INDE-ASDI, 1993.

- LAMBERT, W. Additive versus Subtractive Forms of Bilingualism: Confusions Regarding Programs of Immersion. In: Seidner S. (Ed.). *Issues of Language Assessment*, Springfield, IL: State Board of Education, (pp. 31-38), 1983.
- MARTIN-JONES, M. Languages, texts and literacy practices: an ethnographic lens on bilingual vocational education in Wales. In: *Ethnography and language policy*. McCarty T (Ed.), Lawrence Erlbaum. Mahwah, New Jersey, 2010.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, [1995] 2001.
- KLEIMAN, A. B. Formação do Professor: Retrospectivas e Perspectivas na Pesquisa. In: KLEIMAN, A. B. (2001) (Org.). *A Formação do Professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- LOPES, A. J. *Política Linguística: Princípios e Problemas*. Maputo: Livraria Universitária, 1997.
- MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada: suas Faces e Interfaces*. Campinas: Mercado de Letras. p. 254-269, 2007.
- MARTIN-JONES, M. Languages, texts and literacy practices: an ethnographic lens on bilingual vocational education in Wales. In: *Ethnography and Language Policy*. McCarty T (Ed.), Lawrence Erlbaum. Mahwah, New Jersey, 2010.
- MINED/INDE *Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) – Objetivos, Política, Estrutura, Planos de Estudo, e Estratégias de implementação*. Maputo, Moçambique, 1999.
- MOÇAMBIQUE (1996). *Ensino Bilingue: Uma Alternativa para a Escolarização Inicial (EP1) nas Zonas Rurais*. Maputo: INDE.
- MOÇAMBIQUE (1999). *II Recenseamento Geral da População e Habitação 1997: Indicadores sócio-demográficos*. Maputo: INE.
- MOITA LOPES, L.P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2008.
- SKUTNABB-KANGAS, T. & TOUKOMAA, P. *Teaching Migrant Children their Mother-tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere, Finland: Tutkimuksia Research Reports, 1976.
- STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- WORTHAM, S. *Narratives in Action. A Strategy for Research and Analysis*. Nova York: Teachers College Press, 2001.

Data de recebimento: 06/09/2018

Data de aprovação: 03/12/2018