

## **Os conflitos no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique: caminhando para uma Didáctica da Heterogeneidade**

*Hildizina Norberto Dias<sup>1</sup>*

### **Resumo**

A presente conferência tem os objectivos de reflectir sobre os principais conflitos no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) em Moçambique e apontar alguns caminhos para uma Didáctica do Português mais adequada à diversidade e heterogeneidade da população estudantil.

Na primeira parte, será analisado o *conflito político-linguístico* entre a norma-padrão europeia e as normas não-padronizadas moçambicanas. Na segunda parte, será feita uma reflexão sobre o *conflito pedagógico-didáctico* entre a Pedagogia e a Didáctica Tradicionais, predominantes nas escolas e a diversidade e heterogeneidade da população estudantil. Na terceira parte, apresentar-se-ão algumas ideais sobre a possibilidade de construção de uma Didáctica da Heterogeneidade.

### **Introdução**

Ao ser convidada para participar nesta conferência hesitei bastante entre os tipos de enfoque e as dimensões que poderia escolher para abordar o processo de ensino/aprendizagem (PEA) da Língua Portuguesa. As minhas hesitações iniciais tinham a ver com a multidimensionalidade do objecto de análise seleccionado.

A minha análise sobre o ensino e aprendizagem da LP devia ser capaz de abarcar tanto a multidimensionalidade do PEA (nas suas três dimensões fundamentais: humana, técnica e político-social.), como também a multidimensionalidade do saber linguístico (sistema e praxis) inerente à LP, pois considero que qualquer proposta de uma Didáctica mais adequada à situação de diversidade e heterogeneidade como é a situação moçambicana tem de ser multidimensional tal como o seu objecto de estudo.

---

<sup>1</sup> Professora de Didáctica do Português na Universidade Pedagógica, em Maputo. Doutorada em Educação/ Currículo e Licenciada em Linguística.

Considero que antes de propor uma Didáctica do Português mais adequada à nossa situação sociolinguística e educacional, vale a pena explicar, antes de mais nada, os conflitos que estão a impulsionar o seu surgimento.

O ensino e a aprendizagem desta língua enfrentam conflitos de carácter macrossociolinguístico e microcurriculares sendo de destacar dois mais agudos: (i) ao nível macrossociolinguístico, o *conflito político-linguístico* entre a norma-padrão<sup>2</sup> europeia e as normas não-padronizadas moçambicanas e (ii) ao nível microcurricular, o *conflito pedagógico-didáctico* entre a Pedagogia e a Didáctica Tradicionais predominantes nas escolas e a diversidade e heterogeneidade da população estudantil.

Os conflitos acima indicados, colocam grandes desafios aos Pedagogos e Didactas da Língua Portuguesa que se preocupam em responder à seguinte questão fundamental:

- Como conduzir o ensino e a aprendizagem da LP atendendo à subjectividade dos **alunos**, à subjectividade dos **professores**, à intersubjectividade da **relação pedagógica**, aos **elementos lógicos**, aos **conteúdos**, aos **elementos contextuais** (diversidade linguística, cultural e sócio-económica da sociedade moçambicana) e aos **fins da educação** moçambicana e da educação universal?

O objectivo da presente conferência é reflectir sobre os principais conflitos no ensino e aprendizagem da LP em Moçambique e apontar caminhos para uma Didáctica do Português adequada à diversidade e heterogeneidade da população estudantil.

Os conflitos linguístico e pedagógico são problemas de suma importância para o sector da Educação em Moçambique, pois constituem uma das maiores causas da produção do fracasso escolar em Moçambique.

Em 2001, elaborei uma investigação em que reflecti sobre o fracasso escolar no ensino e aprendizagem da LP, relacionando-o com as desigualdades sociolinguísticas. Nessa investigação constatei que em relação à disciplina de Português a situação não difere muito “*As estatísticas do aproveitamento na disciplina de língua portuguesa mostram que o número de alunos vai diminuindo de ano para ano. Em 1992 a 1ª classe tinha 303.735, passando 4 anos, em 1996 havia na 5ª classe 103.539. Este dado mostra*

---

<sup>2</sup> Norma padrão é .....

*que apenas 1/3 dos alunos “sobreviveu”, os restantes 2/3 ou foram reprovados ou desistiram.” (Dias -2002: 25).*

Uma das principais constatações da investigação supracitada foi que, por um lado, os alunos (monolíngues e bilingues) fracassavam na aprendizagem da LP, por usarem uma variedade não-padronizada diferente da norma escolar e, por outro lado, o sistema escolar caracterizado por ter uma organização rígida e prescritiva, dominado pela Pedagogia e Didáctica Tradicionais, não está a saber lidar com as diferenças individuais e com a diversidade social e linguística que caracteriza a escola moçambicana.

### **1. Conflito político-linguístico entre a norma-padrão europeia e as normas não-padronizadas moçambicanas**

Considero que, ao nível macrosociolingüístico, o grande conflito político-lingüístico que se coloca na escola moçambicana, em relação ao ensino da LP é que, por um lado, é necessário manter uma língua de instrução (Português) e uma norma padrão (variante europeia) comum dessa língua e, por outro lado, é grande o impacto e a influência das normas não-padronizadas da variedade moçambicana na fala dos alunos. A escola não aceita e desvaloriza os usos linguísticos não padronizados que os alunos fazem da LP. A escola moçambicana está com dificuldades de garantir o sucesso no ensino e aprendizagem da norma-padrão do PE.

Considero que o conflito é político-lingüístico porque a manipulação e o domínio da norma padrão e a estigmatização dos dialectos não-padronizados, apesar de serem **questões linguísticas** relacionadas com o paradoxo existente nas várias línguas do Mundo entre variação/unificação, ultrapassam o âmbito puramente linguístico e assumem-se também como questões de política linguística e educacional.

A **questão política** colocada neste conflito relaciona-se com a violência simbólica<sup>3</sup> e a imposição de um padrão linguístico considerado mais correcto pelas classes dominantes às classes sociais mais baixas. Conforme Silva (2000:12-13),

---

<sup>3</sup> Bourdieu & Passeron (1992:77) explicam o fracasso escolar através do conceito de violência simbólica que se exerce através da acção pedagógica. Os autores consideram que “toda a acção pedagógica é

*Nenhum linguista que trabalhe com a língua enquanto fenómeno social desconhece o prestígio ou o estigma de variantes linguísticas e também há consenso em que, nas sociedades estratificadas em classes, a(s) variante(s) não-prestigiada(s) serão estigmatizadas e são “o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” - Dittmar (1985:6) , citado por Silva (op. cit.).*

Em relação à questão política, seria legítimo perguntar se será correcto que Moçambique continue a adoptar até hoje a variante europeia como norma padrão escolar, mesmo reconhecendo a força das variedades moçambicanas não-padronizadas na fala dos alunos e a distância geográfica e cultural entre Moçambique e Portugal?

A minha resposta é que não faz sentido que permaneçamos indiferentes às transformações linguísticas que ocorreram na LP em Moçambique e que continuemos a procurar as causas do fracasso escolar do ensino e aprendizagem da LP apenas nos alunos, que achamos que não estudam, e nos professores que consideramos, preconceituosamente, que não se empenham o suficiente no ensino da LP. É tempo de agir no sentido de padronizar a LP falada em Moçambique.

Em países multilingues e multiculturais, os governos movidos pelas “melhores intenções”, que são sócio e historicamente condicionadas, definem políticas linguísticas e planificam currículos movidos pelo desejo de agregar os homens em torno de um certo ideal de construção da unidade nacional, do nacionalismo e do nacionalismo.

A escolha de um certo currículo e de uma determinada língua oficial ou a imposição de uma norma-padrão pela classe dominante é, em princípio, arbitrária, pois não existe nada no âmbito educacional ou linguístico que a legitime. A legitimação é feita apenas no âmbito social.

Apesar de a língua oficial e de instrução aparecer como um sistema simbólico que permite que a escola realize a sua função ordenadora, pois ela aparece como elemento agregador e unificador, ela não deixa de conter em si algo de desagregador. Para além da função unificadora, a língua oficial e de instrução assume também uma função separatista porque, ao mesmo tempo que une, ela exclui todos os outros que não a utilizam. No

---

objectivamnete uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário de uma arbitrariedade cultural”.

momento da sua escolha, ela agrega os que a falam e confere prestígio a estes falantes e, ao mesmo tempo, separa estes falantes de outros falantes que não a falam (Carvalho-1973).

Quando em 1975, Moçambique se decide por uma certa política cultural, linguística e educacional, ao escolher a LP como língua oficial e de instrução, o país “envolveu-se”, do ponto de vista histórico-cultural, na ambivalência que se está a tratar.

Em todos os esforços civilizatórios de construção e reconstrução dos países e de unificação de uma língua, o homem depara-se com o mesmo drama da ambivalência, i.e., ao buscar agregações para realizar a necessidade de amorosidade, de fraternidade, de igualdade e de liberdade, em simultâneo, desagrega, desune e cria desigualdades. Ao mesmo tempo que se caminha para a união, caminha-se também para outras formas de desunião. A História Humana tem sido marcada por um processo dialéctico entre inclusão e exclusão, entre amorosidade e violência.

A LP em Moçambique é portadora de todas as ambivalências anteriormente descritas. Ela permite parar as violências recíprocas e agregar as pessoas sob uma certa ordem cultural e, ao mesmo tempo, ela é um instrumento de exclusão, pois exclui dos domínios formais e oficiais todos os que não a falam.

Nos anos pós-independência o governo, ao massificar o ensino, expandiu também o uso da língua portuguesa em Moçambique<sup>4</sup>. A principal intenção de tal expansão era envolver as massas populares na participação activa para o desenvolvimento do país. Nesse contexto, a política cultural foi de valorizar a variedade moçambicana de língua portuguesa e, desse modo, foi ocorrendo maior nativização, apropriação e o desenvolvimento de maior lealdade e fidelidade à LP. A prova disso são os fenómenos de transformações linguísticas e de mudança de língua que estão a ocorrer na LP em Moçambique.

O aumento de falantes da LP não significou um domínio cada vez maior desta língua em direcção à norma-padrão europeia, mas significou, muitas vezes, a difusão precipitada de algumas transformações linguísticas. Tais transformações linguísticas podem ser explicadas como o resultado da fraca exposição linguística a modelos

---

<sup>4</sup> Conforme dados do II ° Recenseamento Geral da População e Habitação – 1977, a LP era falada por 38.95% da população.

“correctos” do Português Europeu (PE) provocada pela saída massiva dos portugueses, pela fraca competência linguística dos professores moçambicanos, pela diminuição de horas lectivas nas escolas e pela falta de materiais didácticos auxiliares para o ensino e a aprendizagem da LP.

A mudança de língua (language shift<sup>5</sup>) que aconteceu por meio do surgimento de uma geração de crianças monolíngues em Português em muitas famílias urbanas moçambicanas ocorreu sobretudo por: (i) razões sócio-económicas; (ii) por mudanças nas relações de poder entre os membros de uma comunidade; (iii) atitudes estigmatizadas em relação à L1 (língua bantu); (iv) mudança no modo de vida das populações; (v) escolarização; (vi) urbanização; (vii) mobilidade social; (viii) migração para as cidades; (ix) desenvolvimento dos meios de comunicação; (x) exogamia ; (xi) alterações nas relações de diglossia estável vivida durante o tempo colonial e (xii) reestratificação sócio-económica. As razões antes apontadas provocaram o aumento de prestígio social da LP e os pais passam a ensinar a LP como L1.

A política de apropriação e de expansão da LP e as consequentes transformações linguísticas e mudança de língua vão contribuir de forma muito preponderante para o desenvolvimento acelerado e estabilização de uma variedade moçambicana de LP.

Dias (2002), no seu estudo efectuado com crianças da 5ª classe, constatou que a maior parte dos alunos moçambicanos, quer sejam bilingues ou monolíngues usam uma variedade não-padronizada de língua portuguesa. Tal variedade aproxima-se à norma popular e familiar que está em uso quotidianamente na rua, nos mercados, na família e noutros contextos informais de uso da LP em Moçambique. Essa variedade mostra que já ocorreu um processo de diferenciação dialectal entre as variedades faladas em Moçambique e em Portugal.

A mesma autora considera que a diferenciação dialectal foi provocada pela transferência da LP para um espaço geográfico, histórico, cultural, linguístico, social, económico, ideológico e político diferente. Tal transferência provocou o surgimento de dialectos regionais e sociais, registos e estilos moçambicanos diferentes.

Conforme Dias (2004:15), a diferenciação dialectal entre as duas variedades

---

<sup>5</sup> Hamers & Blanc – 1989 (apoiando-se em Fishman –1964, Mackinnon–1984, Tabouret-Keller –1968, 1972 e Dorian –1981) apontam as razões que apresentamos para explicarem as causas da mudança de língua (language shift).

*não é um processo de “degeneração” linguística da língua portuguesa, nem sequer de pura “simplificação e redução” da língua como defendem muitos “puristas”, mas estamos a assistir, tal como está a acontecer no Brasil, como diz Kato (1996), para o Português Brasileiro, a “uma reorganização interna coerente, uma mudança radical (paramétrica) na língua”. Não é possível continuar a afirmar apenas que existem algumas mudanças em curso que não vão alterar os parâmetros gramaticais da língua portuguesa. Existem algumas mudanças paramétricas em progresso, criando vários efeitos colaterais que vão provocar mudanças em vários níveis do sistema linguístico.*

Apesar dos preconceitos e da estigmatização existente em relação à variedade moçambicana da LP, temos de reconhecer que esta variedade satisfaz plenamente as necessidades comunicativas dos seus falantes e reflecte a identidade sócio-cultural da comunidade de falantes da LP em Moçambique. A variedade de LP em Moçambique integrou de forma harmoniosa as culturas bantu e portuguesa e tudo leva a crer que ela é a principal depositária dos valores culturais “híbridos” dos moçambicanos. Conforme Dias (2004:24), a variedade moçambicana *“corresponde à organização lógica do pensamento do moçambicano que está enquadrado numa certa matriz histórico-cultural, resultante do contacto e da mistura linguística e cultural de duas civilizações principais: a bantu e a portuguesa.”*

O conflito político-linguístico existente entre a norma-padrão do PE e as normas não-padronizadas do PM não ocorre apenas em Moçambique. A década de 70 foi marcada por várias teorias de carácter sociológico que explicavam os mecanismos de produção do fracasso escolar olhando para a reprodução social e cultural que era perpetuada pelas classes dominantes. Os maiores representantes das Teorias da Reprodução, Reprodução Social, Reprodução Cultural (cf. Dias – 2002: 82-96) foram Althusser (1970), Bourdieu & Passeron (1970), Baudelot & Establet (1971), Bernstein (1971). Alguns deste autores (cf. Dias- 82-96) como, por exemplo, Bourdieu & Passeron (1996), Bourdieu (1966, 1996, 1999); Bernstein (1980, 1996); Soares (1999) e Silva

(2000) analisarem a produção do fracasso escolar relacionando-o com a “crise da linguagem” na escola.

Na década de 80 as teorias de Reprodução defendidas na década de 70 começam a ser menos usadas para explicar o fracasso escolar sobretudo por causa do aparecimento das classes médias. Perrenoud (2000:39) afirma que os mecanismos de fabricação do fracasso “*longe de estarem todos sob o controle do poder, eles são em parte, a expressão de conservadorismos pedagógicos e administrativos indiferentes tanto às políticas educativas quanto aos progressos da pesquisa*”.

Bourdieu & Passeron (1970, 1996) e Bourdieu (1966, 1996, 1999), apud Dias-2002- 82-96), colocam a questão do conflito linguístico baseados na *Teoria do Capital Linguístico Escolarmente Rentável* (cf. Dias –2002: 86 –94) e explicam o fracasso escolar das crianças utentes da classes baixas usando os conceitos de *violência simbólica, capital cultural, capital linguístico e mercado linguístico*. Segundo Bourdieu (op. cit.), apud Dias (2002: 89, 90) “*as classes sociais mais baixas, por possuírem um fraco capital escolar e por terem poucas possibilidades de aumentá-lo através do investimento escolar, estão condenadas, no mercado escolar a serem eliminadas. O êxito das classes mais baixas é mais fraco por causa da falta de um capital linguístico escolarmente rentável*”.

Para Bernstein (1980:20), apud Dias (2002:92), “*a escola cria discursos que fazem com que as crianças das classes baixas não possam aceder. Tais discursos escolares são apenas acessíveis à crianças da classe dominante. As crianças da classe baixa serão excluídas pelo código escolar enquanto a escola não reconhecer como legítimo o código da criança esta permanecerá afastada da escola*”.

Soares (1999: 68) afirma que a “crise da linguagem”, que se define como sendo o uso inadequado e deficiente da língua de instrução, deriva do processo de democratização do ensino que aparece como resposta às reivindicações das camadas populares<sup>6</sup> para terem maiores oportunidades educacionais. De acordo com a autora que antes citada, a

---

<sup>6</sup> Soares (1999:80) explica que **camada** “*significa um conjunto particular de indivíduos que não constitui um elemento estrutural independente da sociedade, mas é modelado por circunstâncias sociais e econômicas concretas. (...) a expressão **camadas populares** (o negrito é meu) designa grupos sociais que, pertencentes às classes dominadas, identificam-se por uma característica comum, a de constituírem um conjunto de grupos polarizados em oposição àqueles que detêm o monopólio do poder e do controle econômico e social*”

escola que se destinava às camadas sociais mais elevadas, tendo sido conquistada pelas camadas mais populares, não reformulou os seus objectivos, não se reorganizou diante das transformações sociais e continuou a privilegiar a cultura e a linguagem das classes mais elevadas.

A escola moçambicana encontra-se “mergulhada” no conflito político-linguístico antes descrito. A expansão e a massificação do ensino, no período Pós-Independência, não foram acompanhadas pela devida adaptação da Escola à nova população estudantil oriunda da camada popular e às transformações linguísticas que ocorreram na língua portuguesa provocadas pela sua expansão acelerada e uso mais alargado.

Conforme Dias (2004), a Escola é, normalmente, considerada como sendo a maior guardiã da norma “cultura” e dos “bons” usos linguísticos, mas por causa da distância geográfica, cultural e linguística entre Portugal e Moçambique faltam-nos “bons” modelos da norma culta europeia. Para além disso, em Moçambique não existem Autoridades Linguísticas (Academias de Letras, Consultórios linguísticos...) veiculadoras da norma-padrão europeia. As nossas maiores autoridades linguísticas (a Escola, os Meios de Comunicação de Massas e os Órgãos Governamentais) não constituem, na maior parte das vezes, o modelo de perfeição linguística de acordo com a norma europeia. A nossa escola não consegue criar hábitos de leitura de obras completas de escritores clássicos portugueses da “alta cultura” de forma a fornecer aos estudantes fontes preferenciais da norma padrão europeia.

Torna-se difícil para os professores e os estudantes seguir a norma padrão das classes mais elevadas, pois estas classes não possuem muitas vezes “boas referências” que, *“preferencialmente abonem as prescrições da norma padrão portuguesa”* (Dias-2004:22).

Os professores de Português fazem o maior esforço para corrigir os erros dos seus alunos, mas todos nós sabemos das suas angústias e frustrações na erradicação de tais erros. Sabemos também de algumas dificuldades que nós professores temos em usar a norma padrão da LP.

Segundo Soares (1999:69-79), a escola pode resolver o conflito linguístico por meio de uma educação compensatória ou através da criação de um bidialectismo<sup>7</sup> funcional. A autora antes mencionada explica que a educação compensatória visa introduzir uma metodologia de ensino capaz de corrigir a linguagem que é considerada “deficiente” pela escola para que o aluno se possa integrar plenamente na sociedade, usando a norma padrão da língua de instrução. A proposta de criação de um bidialectismo funcional defende que é necessário fornecer aos alunos das camadas mais baixas conhecimentos e habilidades que permitam que eles participem mais activamente no processo de transformação social e na luta contra as desigualdades sociais. O domínio do dialecto de prestígio não aparece para rejeitar ou substituir o seu dialecto não-padronizado mas para acrescentar mais um instrumento de comunicação que se constitui em “*capital cultural e linguístico socialmente rentável*” (expressão usadas por Bourdieu-1996 – cf. Dias - 2002). A aquisição do dialecto de prestígio possibilita que o aluno tenha maior participação política, social e económica e que haja uma distribuição mais justa da riqueza e dos privilégios (Soares-1999:74).

Para o caso de Moçambique, as soluções do conflito político-linguístico podem ser: (i) padronizar o PM e adoptá-lo como variedade padrão e culta ou (ii) adoptar metodologias de ensino que conduzam ao sucesso no domínio da variante europeia sem rejeitar os dialectos não-padronizados dos alunos.

Tudo leva a crer que a padronização do Português Moçambicano (PM) é um empreendimento a longo prazo e enquanto ela não acontece é necessário agir no sentido de diminuir o fracasso escolar que está a ser produzido pelo conflito político-linguístico. Apesar de não esquecer a questão política envolvida, relacionada com a “violência simbólica” da imposição da norma-padrão, e da necessidade de padronizar a LP em Moçambique, considero que a solução mais viável neste momento é propor uma Didáctica da Língua Portuguesa capaz de reconhecer e aceitar a diversidade, a heterogeneidade e as diferenças na população estudantil moçambicana e que se proponha a trazer alternativas factíveis para superar o fracasso escolar. É importante aceitar que os

---

<sup>7</sup> Bidialectismo para Soares (1999:80), “*designa a situação linguística em que os falantes utilizam, alternativamente, segundo as situações, dois dialectos sociais diferentes*”.

alunos devem apropriar-se e dominar a variedade padrão, pois ela constitui um instrumento importante de inserção e participação social, cultural, política e económica.

Apesar de reconhecer a importância que o conflito político-linguístico tem para a explicação dos problemas do ensino e aprendizagem e o impacto que uma política linguística e educacional têm para o sucesso escolar, temos de aceitar que as explicações macrossociolingüísticas não são suficientes para explicar e resolver a questão do fracasso no ensino e aprendizagem da LP em Moçambique. Para além disso, o conflito político-linguístico pode conduzir os professores a aceitação do fracasso como sendo um “*fatalidade sociológica*”<sup>8</sup> e que por isso não há nada a fazer, pois a solução está nas mudanças que têm de ser feitas ao nível da sociedade. Como considera Perrenoud (2000:41) as posições críticas e cépticas podem ser um óptimo álibi para que a escola não pense em soluções factíveis e concretizáveis e continue indecisa e indiferente às diferenças entre os alunos e ao fracasso escolar.

É importante neste momento reflectirmos sobre o que está a acontecer na nossa escola ao nível da sala de aulas para que seja possível pensarmos numa Didáctica do Português que contribua efectivamente para a resolução dos problemas no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Julgo que o maior conflito que está a acontecer na escola moçambicana é entre a Pedagogia e Didáctica Tradicionais predominantes e a diversidade e heterogeneidade da população estudantil

## **2. Conflito pedagógico-didáctico entre a Pedagogia e a Didáctica Tradicional predominante nas escolas e a diversidade e heterogeneidade da população estudantil**

Nas nossas escolas predominam a Pedagogia e a Didáctica Tradicionais<sup>9</sup> que dão muita ênfase ao ensino e que relegam para segundo plano a aprendizagem dos alunos. O conflito pedagógico-didáctico existente é que a Pedagogia e a Didáctica do Português

---

<sup>8</sup> Expressão usada por Perrenoud (2000:40).

<sup>9</sup> A **Pedagogia Tradicional** é definida segundo Altet (1999:10 e 13) como sendo a Pedagogia centrada na “*transmissão de saberes constituídos*” (p.10) e é “*pensada em função dos conteúdos e da prestação do professor, numa lógica de transmissão destes conteúdos*”. A **Didáctica Tradicional** é uma abordagem centrada nos conteúdos. (Candau – 1999:31).

deveriam ter em consideração a diversidade, a heterogeneidade e as diferenças entre os alunos, e ter como fontes curriculares primordiais o aluno (sujeito de aprendizagem) e a sociedade moçambicana que é multilinguística, multicultural e socio-economicamente estratificada. Em vez disso temos um currículo cuja fonte predominante da teoria e prática do desenvolvimento curricular são os conteúdos.

O ensino do Português em Moçambique caracteriza-se por ser marcadamente indiferenciado não tendo em conta a realidade heterogénea da população estudantil. A heterogeneidade no seio dos alunos relaciona-se com as diferenças ao nível de:

- 1) **conhecimentos de línguas** (na mesma turma encontramos monolíngues e bilingues em etapas diferenciadas de aprendizagem da LP);
- 2) **tipos de bilinguismo** (na mesma turma temos bilingues dominantes em Português ou dominantes na língua bantu; há também bilingues simultâneos e bilingues consecutivos; para alguns bilingues a LP é completamente exógena no meio familiar, para outros é endógena);
- 3) **idades** (por exemplo na 5ª classe as idades variam de 10 a 16 anos)
- 4) **ritmos de aprendizagem;**
- 5) **classe e origem social;**
- 6) **aptidões e habilidades** (a habilidade fonética, a sensibilidade gramatical, a inferência de formas linguísticas, as regras e os padrões e a memorização de unidades gramaticais são diferentes entre os alunos);
- 7) **inteligências;**
- 8) **estilos cognitivos;**
- 9) **atitude em relação à LP** (alguns têm atitudes negativas em relação à LP e estão a desenvolver uma bilinguagem substractiva, enquanto que outros têm atitudes positivas e desenvolvem uma bilinguagem aditiva);
- 10) **motivações** (uns exibem uma motivação mais instrumental e outros uma motivação mais integrativa);
- 11) **personalidades.**

A indiferenciação do ensino do Português em Moçambique pode ser explicado de várias maneiras. Podemos explicar tal indiferenciação como sendo o resultado das políticas educacionais homogeneizadoras e igualitárias defendidas pelo anterior Regime Socialista, como também podemos encontrar uma explicação teórica relacionada com o formalismo lógico da própria Didáctica Tradicional.

De acordo com Candau (1999:31-37), a Didáctica Tradicional partindo da definição de Comênio de Didáctica Magna, segundo a qual se pretende “*ensinar tudo a todos*”, caracteriza-se por um formalismo lógico no sentido que advoga a *Teoria do Método Único* em que “*nem os conteúdos específicos nem os sujeitos da aprendizagem são considerados estruturantes do método didáctico. A estruturação é meramente formal e dela deriva a perspectiva do método único*” (p.33). Conforme a autora que antes mencionamos, o formalismo lógico trouxe benefícios para a Didáctica na organização lógica do processo de ensino/aprendizagem, mas ignorou “*a atividade do sujeito no ato de conhecer, a subjetividade humana*” (p33).

A Pedagogia e a Didáctica Tradicionais predominantes relacionam-se directamente com a organização curricular do sistema educacional moçambicano. O ensino da Língua Portuguesa em Moçambique baseia-se, fundamentalmente, nas abordagens curriculares do Humanismo Clássico e do Reconstrucionismo<sup>10</sup> que se enquadram numa Teoria Técnica<sup>11</sup> do Currículo.

A abordagem do Humanismo Clássico para o ensino de uma L2/ LE pretende manter e desenvolver uma certa elite intelectual e pode ser caracterizada por promover a memorização e a habilidade de analisar, classificar e reconstruir elementos do conhecimento.

O nosso ensino caracteriza-se por ser verbalista, livresco e dogmático. O professor é a autoridade máxima e a aula gravita à sua volta, sendo sua tarefa principal expor oralmente a matéria. Os alunos permanecem quietos e calados. As aulas de Língua

---

<sup>10</sup> Para mais informações sobre tais abordagens curriculares ao ensino de uma L2/LE consulte-se Clark (1987).

<sup>11</sup> A Teoria Técnica caracteriza-se conforme Kemmis (1988:134), apud Pacheco (1996: ) “*por um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma acção técnica*”. *O currículo é definido como produto ou conteúdos organizados em disciplinas no qual se definem os resultados que se pretendem que os alunos alcancem. A teoria técnica liga-se ao grupo de especialistas tradicionalistas em que predomina uma mentalidade técnica e uma legitimidade normativa subjacente á construção curricular*”.

Portuguesa são marcadas pela monotonia e por rotinas repetitivas (ler textos, explicar o vocabulário desconhecido, interpretar os textos, fazer exercícios de gramática e escrever o sumário) que não apelam à participação efectiva do aluno e não o estimulam a desenvolver a comunicação (Dias –2002).

O ensino é livresco, pois os professores prendem-se aos livros (Livro do Professor e do Aluno) e limitam-se a reproduzir o que os manuais recomendam, sem se preocuparem em atender aos ritmos diferenciados de aprendizagem. O ensino é dogmático no sentido que a matéria é apresentada na forma de verdades indiscutíveis e espera-se que o aluno decore os conhecimentos e que depois seja capaz de reproduzi-lo nos momentos de avaliação (chamadas orais e escritas, mini-testes e exercícios escritos).

A Pedagogia usada nas aulas de Português baseia-se em métodos intuitivos em que se parte do mais simples para o mais complexo e o ensino é visto como um processo acumulativo de vários elementos simples. Podemos reconhecer nas aulas pressupostos teóricos do Racionalismo e da Psicologia Associacionista e Empirista em que o conhecimento é considerado uma associação entre várias ideias elementares. O professor começa por usar dados do mundo sensível e vai a partir do concreto extrair as ideias mais abstractas, decompondo os conhecimentos em várias faculdades como, percepção, memória, etc. Conforme afirma Libâneo (1994: 64), na Pedagogia Tradicional “*o material concreto é mostrado, demonstrado, manipulado, mas o aluno não lida mentalmente com ele, não o repensa, não o reelabora com o seu próprio pensamento. A aprendizagem, assim, continua receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais (...)*”.

O ensino da LP é muito formal porque parte-se do princípio que a melhor forma de aprender a língua é treinar a análise lógica da língua, fornecer regras e aplicar tais regras em exercícios de aplicação gramatical. O currículo de línguas desenvolvido no âmbito da Abordagem Humanista enfatiza a compreensão consciente, a reflexão, a conscientização e a aplicação do conhecimento. Há muita ênfase nos conteúdos que são sequenciados de forma lógica e o ensino caracteriza-se por ser marcadamente normativo e prescritivo.

A predominância do currículo centrado nas matérias de ensino e no ensino prescritivo não é exclusiva ao ensino moçambicano. Amor (1993:40) diz que em Portugal

e noutros países assistiu-se a um primado do ensino prescritivo que não pretende “*proporcionar ao aluno recursos e modos de expressão linguística diversificados, mas fazê-lo substituir aqueles que a sua experiência de vida lhe permitiria adquirir por outros, valorizados num dado sector da comunidade e considerados o padrão legítimo*”.

Clark (1987) considera que a abordagem do Humanismo Clássico não promove a prática da comunicação no currículo de L2/LE visto que os aprendentes podem até dominar as regras gramaticais, mas não são capazes de aplicar tais regras em situações de comunicação real, nas trocas interpessoais e os professores limitam-se a cumprir as orientações dos planificadores curriculares.

Anteriormente afirmei que o ensino do Português em Moçambique também se baseia numa Abordagem Reconstrucionista. Segundo Clark (1987) o Reconstrucionismo, no desenvolvimento curricular de uma L2/LE, tem as suas origens em Tyler (1949), Bloom (1956), Taba (1962) e suas teorias de base Behaviorista sobre resultados comportamentais e observáveis. As abordagens no ensino de uma L2/LE que se basearam no Reconstrucionismo foram as seguintes: Audiolingue, Audiovisual/ Situacional, Topical (Topic-based), Funcional, Nocial e Objectivos Graduados em Língua Modernas – OGLM (Graded Objectives in Modern Languages – GOML). Todas estas abordagens baseiam-se numa determinação prévia de objectivos e de resultados.

Os cursos são programados tendo como base o alcance da competência comunicativa<sup>12</sup> (noção introduzida por Hymes – 1971) dos aprendentes. É dessa forma que se listam *situações* (papéis sociais e psicológicos e tópicos); *actividades linguísticas* de acordo com as quatro capacidades: escuta, fala, leitura e escrita; *normas de interacção*; *canal de comunicação*, a *distância física* entre os interlocutores e os *actos de fala*.

De acordo com Clark (1987), a maior crítica que se pode fazer ao reconstrucionismo é que devido ao facto de o currículo ser planificado e vir para a escola em forma de “pacotes curriculares”, prontos a serem consumidos por professores e alunos, tanto os professores como os alunos tornam-se meros servidores das decisões

---

<sup>12</sup> A competência comunicativa é definida por Hymes (1971) como sendo o conhecimento de regras abstractas de uma língua que o falante necessita para produzir correspondências de som e de significado e a habilidade de usar tais correspondências entre som, significado e forma de maneira social e culturalmente apropriada.

curriculares superiormente definidas. A tarefa do professor reduz-se a operar modificações comportamentais nos alunos em direcção a uma forma estereotipada pré-determinada. Segundo o autor supracitado, não se considera a noção de pluralidade de valores. O Reconstrucionismo conceptualiza o conhecimento como algo externo ao aprendiz e não tem em conta que existem etapas de desenvolvimento desse conhecimento e a aprendizagem de uma língua aparece como sendo linear.

Clark (op. cit.) diz que, na Abordagem Reconstrucionista, as aulas enfatizam demasiado as competências linguística, discursiva e estratégica e não se dá muita atenção a dimensão sociolinguística que será a que permitirá ao aluno interagir com fluência e correcção em situações reais do dia-a-dia. Do ponto de vista teórico, critica-se o uso de categorias como situações, tópicos, funções e noções para o ensino efectivo de uma L2/Le, visto que o programa reduz o carácter dinâmico e criativo da língua a um inventário de partes estáticas.

A Abordagem Humanista e a Reconstrucionista são as que predominam nos desenvolvimentos curriculares em Moçambique. Os currículos da disciplina de Língua Portuguesa são criados no âmbito macrocurricular, por planificadores curriculares do EXMINED (MEC). Tais planificadores enviam os programas, planos, materiais em forma de "pacotes curriculares" que deverão ser "consumidos" pelos professores.

O currículo aparece como um produto que é predominantemente decidido por instancias burocráticas superiores e é organizado/implementado pela escola de acordo com decisões previamente estabelecidas. O desenvolvimento curricular é caracterizado por uma lógica burocrática em que está patente uma mentalidade técnica e a burocratização e a hierarquização são predominantes nas escolas. As relações entre alunos, professores e Direcção são marcadas por um grande formalismo de regulamentos<sup>13</sup> em que os vários procedimentos administrativos e formais não permitem, muitas vezes, que se tenham em consideração as dificuldades dos alunos e dos professores na implementação das orientações curriculares.

Devido ao sistema centralizado que caracteriza a planificação curricular no SNE, nas Escolas Públicas do Ensino Primário (cf. Dias - 2002) o sistema de avaliação é rígido,

---

<sup>13</sup> Formalismo de regulamentos e uma expressão usada por Pessoa (1999) para se referir ao cumprimento dos horários, dos programas, etc.

i.e., o número e o período das avaliações são superiormente determinados pelos órgãos de Direcção das escolas. Existem épocas fixas para os professores efectuarem as avaliações de controlo sistemático, parcial ou final. Essas avaliações são elaboradas pelos professores nos grupos de disciplina e são uniformes consoante a classe. O professor tem muito poucas possibilidades de avaliar os seus alunos consoante o seu ritmo de ensino das matérias bem como o de aprendizagem dos alunos.

No Ensino Primário público, por causa de o sistema educacional ser burocrático, prescritivo e rígido, os professores são obrigados a leccionar os conteúdos da classe ao mesmo tempo, no mesmo dia e na mesma semana. Eles não podem adiantar, nem atrasar, com a planificação das unidades contidas no Livro do Professor por causa da uniformização do controle avaliativo (Dias – 2002).

Há também contradição entre o tipo de aulas, que são predominantemente orais, e o tipo de avaliação (classificação) adoptada que se centra apenas nos domínios da leitura e da escrita. A lógica controladora e punitiva da avaliação e o medo de errar, desenvolve nos alunos medo e stress e estes mantêm-se tensos e calados durante as aulas, impedindo deste modo que o professor receba o “feedback” necessário para conhecer o grau de assimilação das matérias por parte dos alunos.

A avaliação da aprendizagem é do tipo classificatório e o nível de assimilação do domínio cognitivo mais avaliado é a memorização. A classificação dos aprendentes efectua-se a partir dos erros cometidos e os testes compreendem sobretudo as áreas da leitura, escrita e gramática. A fim de controlar a transmissão dos conteúdos efectuada pelos professores e para manter o padrão estabelecido foi criado um corpo de inspectores nacionais cuja tarefa é controlar as práticas escolares.

As desvantagens de uma planificação curricular demasiado centralizada são que numa situação em que a actividade docente é burocraticamente controlada, resta pouco espaço para o professor se preocupar e estar sensibilizado para diferenciar e individualizar o ensino. A maior preocupação dos professores é cumprir o programa, dar as matérias e estar ao mesmo nível dos seus colegas da classe. Os alunos mais inteligentes vão acompanhando o professor e os restantes vão se atrasando cada vez e acumulando cada vez mais dificuldades de aprendizagem.

A maior parte dos professores das nossas escolas primárias, secundárias e técnicas públicas transformaram-se em meros "implementadores" das decisões superiormente tomadas e não têm muitas oportunidades de inovar as suas aulas e preocuparem-se com os problemas de aprendizagem dos seus alunos. A maior parte dos professores acomodam-se ao modelo burocrático vigente e não se preocupam em ser agentes activos de planificação e construção de tal currículo, por meio da análise e reflexão das situações em que tal currículo vai ser implementado.

Tal planificação centralizada não permite que o professor exerça a sua autonomia de forma a adequar tal planificação aos alunos concretos que tem na sala de aulas. O sistema educacional, tendo como intenção homogeneizar e unificar, guia-se por uma mentalidade tecnicista em que se mantém uma complicada hierarquia como forma de criar eficiência e melhoria técnica.

O controle administrativo e burocrático pode estar a ser um dos entraves para a individualização e diferenciação no ensino. Os professores não foram envolvidos na planificação e no desenvolvimento curriculares, por isso mesmo assumem o papel de implementadores das orientações superiormente tomadas. Estão mais preocupados em cumprir os regulamentos, os horários, dar a matéria, fazer as avaliações e não tem espaço para discriminar o ensino e atender as necessidades individuais dos alunos mais fracos.

Apesar de reconhecer que um currículo tecnicista tem desvantagens, não posso de deixar de citar as vantagens que tal currículo centralmente planificado tem para um país pobre. Ao se optar por uma planificação curricular centralizada, teve-se em consideração o facto de a maior parte dos professores não ter formação adequada para leccionar nos níveis em que se encontra. A burocratização, a centralização e a prescrição do sistema educacional em Moçambique foi necessária devido a situação de pobreza em que o país se encontrava no período pós-independência. Ao indicar as desvantagens de uma mentalidade tecnicista na planificação curricular e a predominância de uma abordagem reconstrucionista, não significa que se pretende "arrasar e destruir" tais desenvolvimentos curriculares.

Como afirma Dias (2002-250), de forma a perspectivar o futuro de modo factível e concreto, e necessário olhar para o passado e para o presente a fim de

identificar os fracassos e pensar em formas de superá-los, mas também e imprescindível não "arrasar" e "destruir" os sucessos que foram e estão sendo construídos porque só assim será possível resgatar e continuar o que de positivo foi feito pelos nossos antecessores.

Toda a herança cultural que foi acumulada pelas gerações que planificaram os actuais currículos deve ser criticada, mas também deve ser valorizada. A partir dos sucessos do passado deve ser perspectivado o futuro. Não podemos defender apenas uma educação transformadora e inovadora pois poderemos, ao querer valorizar o local, as particularidades e as diferenças, conduzir a novas fragmentações no saber e a um retrocesso que foi já ultrapassado pelas actuais planificações e desenvolvimentos curriculares (Dias – 2002).

Os problemas que enfrentamos hoje em Moçambique por causa da predominância de uma Teoria Técnica do currículo foram também vividos noutras partes do mundo. Como forma de resolver os problemas levantados pela burocratização e tecnicismo que predominava nas construções curriculares, bem como com a intenção de superar as limitações das Abordagens Humanista e Reconstrucionista para o ensino de uma L2/Le foram sugeridas e desenvolvidas outras teorias e abordagens curriculares. Vejamos a seguir de que forma é possível sugerir uma Didáctica do Português que seja capaz de trabalhar na diversidade e na heterogeneidade, tentando superar os problemas da Pedagogia e Didáctica Tradicionais e da Teoria Técnica e da Abordagem Humanista e Reconstrucionista.

### **3. Caminhando para uma Didáctica da Heterogeneidade**

Ao pensar caminhar para uma Didáctica da Heterogeneidade encontrei em Matui (1998:72) uma quadra de Carlos Drummond de Andrade que se aplica perfeitamente ao meu sentimento neste momento. Vejamos a seguinte quadra:

*Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem  
Interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?*

A minha resposta é “**NÃO**”. Eu não tenho a chave para a resolução do conflito político-linguístico, nem sequer do conflito pedagógico-didáctico. Apenas estou convencida que a Didáctica da LP tem de buscar caminhos que sejam mais adequados ao *sujeito de aprendizagem* e à *situação moçambicana* de diversidade e de heterogeneidade social, linguística, cultural e económica.

Neste texto vou apenas adiantar algumas ideias embrionárias para a constituição de um campo de estudos (Didáctica do Português em Moçambique) que agregue os principais conhecimentos de áreas afins, que nos permitam lidar com a diversidade e a heterogeneidade no seio dos alunos e também dos professores.

A proposta que passo a apresentar da Didáctica do Português em Moçambique será denominada Didáctica da Heterogeneidade (DH) visto que o seu objecto de estudo é o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na actual situação de heterogeneidade e diversidade linguística, cultural, social e económica. A DH visa responder a uma questão fundamental:

- Como conduzir o ensino e a aprendizagem da LP atendendo à subjectividade dos **alunos**, à subjectividade dos **professores**, à intersubjectividade da **relação pedagógica**, aos **elementos lógicos**, aos **conteúdos**, aos **elementos contextuais** (diversidade linguística, cultural e sócio-económica da sociedade moçambicana) e aos **fins da educação** moçambicana e da educação universal?

Para responder à questão anterior a Didáctica da Heterogeneidade terá de usar subsídios teóricos da Didáctica de Línguas que por sua vez usa conhecimentos da Didáctica Geral, da Teoria Curricular, da Pedagogia, da Psicologia e da Linguística (Aplicada, Teórica, Psicolinguística e Sociolinguística). Para além de usar subsídios teóricos de todas estas áreas, é necessário situar tal Didáctica numa certa concepção filosófica.

A Didáctica da Heterogeneidade assentará seus fundamentos filosóficos na concepção Dialéctica (Marx-1973, Kosik-1976 e Gadotti-1997). A DH surge a partir dos conflitos (contradições) no ensino e aprendizagem do Português e tal Didáctica permitirá

dar um salto qualitativo na melhoria da educação em Moçambique. A DH será constituída a partir da articulação, interacção e conexão entre os vários elementos estruturantes do PEA, considerando o ensino/ aprendizagem da LP como uma totalidade concreta, na base da qual será possível captar as actuais contradições que causam o seu fracasso e propor formas de transformar tal processo educativo e pedagógico.

A Didáctica da Heterogeneidade, situada no campo da Pedagogia Teorética Especial<sup>14</sup>, que é constituída pela Didáctica Geral e as Didácticas específicas, tem de ser capaz de articular os conhecimentos de duas Didácticas de Línguas: a Didáctica da Língua Materna (DLM) e a Didáctica de Língua Segunda / Língua Estrangeira (DL2/LE). Esta articulação é necessária porque a Escola moçambicana tem estudantes monolíngues em Português e bilingues, falantes de uma língua bantu e a língua portuguesa.

A Didáctica da Heterogeneidade deve fundamentar-se numa Didáctica Geral que tenha em conta a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem. Candau (1988:15) afirma que só uma Didáctica Fundamental, pode assumir a multidimensionalidade do PEA. A DH deve ter como fundamento básico a Didáctica Fundamental e deve tentar articular as três dimensões do PEA, respectivamente, as dimensões técnica, humana e político-social. A dimensão **humana** centra-se numa perspectiva subjectiva, individual e afectiva do PEA. A dimensão **técnica** aborda as questões ligadas à organização das condições e dos aspectos objectivos e racionais do PEA como, por exemplo, os objectivos, conteúdos, estratégias e métodos de ensino e aprendizagem, materiais didácticos, avaliação, etc. A dimensão **político-social**, considera o contexto em que acontece o PEA, i.e., as várias determinações sociais, culturais, linguísticas, económicas, políticas e ideológicas que condicionam e influenciam o ensino e a aprendizagem da LP em Moçambique.

Conforme Candau (1988:15), a Didáctica Fundamental deve ser capaz de superar a Teoria do Método Único, deixar de usar apenas um único estruturante para o método didáctico e tentar articular dialecticamente os diferentes estruturantes do método

---

<sup>14</sup> Carvalho (1996:99) divide as **Ciências Pedagógicas** em 3 grandes grupos (o negrito é meu): “**pedagogia teorética geral** – onde cabem a pedagogia fundamental, a teoria da educação, a história da pedagogia, a metodologia pedagógica, a pedagogia prospectiva, etc.(...) a **pedagogia teorética especial** – que compreende a didáctica geral e especial, a tecnologia especial, a avaliação educacional, a pedagogia social e diferencial, etc.(...) a **pedagogia aplicada** – onde se incluem a pedagogia empresarial, a pedagogia dos meios de comunicação social, etc.”

didáctico, nomeadamente, o elemento lógico, o sujeito de aprendizagem, o contexto da prática educativa e o conteúdo. Concretamente, em relação à Didáctica de Línguas, Amor (1993:50) defende que a preferência por uma das entradas (centradas no conteúdo, na aprendizagem, no processo e na relação) de um currículo de ensino e aprendizagem de línguas deve ser feita dependendo de *‘factores objectivos (características da realidade em que se pretende intervir, suportes didácticos disponíveis, circunstâncias concretas de momento, etc.) como de factores subjectivos (interesses e expectativas dos alunos, capacidades e estilos docentes, aprendizagens anteriores’* (Amor- 1993:50). O mais importante na Didáctica de Línguas é que haja flexibilidade suficiente para sem desconsiderar nenhuma das dimensões, nem entradas curriculares equilibrar os diferentes factores em jogo e adaptar o currículo ao aluno, ao professor e as condições de ensino e aprendizagem reais e concretas.

Se, por um lado, a DH deve encontrar a melhor forma de articular as várias dimensões e entradas curriculares, por outro lado, não nos podemos esquecer, particularmente, dos conteúdos da LP e conseqüentemente da multidimensionalidade e especificidade do saber linguístico, nas suas dimensões representativa e comunicativa. Tal saber linguístico é estudado e encontra-se sistematizado nas várias áreas da Linguística. Como diz Amor (1993:10),

*a língua é sistema e código – realidade anterior e exterior ao indivíduo, aparentemente redutível aos planos/ subsistemas: fonológico (...), morfo-sintáctico (...) e léxico-semântico (...) e a língua é também praxis, acção actualizadora – simultaneamente instauradora e transgressora – do referido sistema, no plano das relações intersubjectivas. Daí o relevo conferido (...) às dimensões ou níveis que decorrem não já do sistema mas do uso, a saber: pragmático e sociocomunicativo (...) e discursivo-textual.*

A Didáctica da Heterogeneidade terá ter em consideração os fundamentos principais das Teorias Linguísticas e da Literatura. As noções estruturalistas de língua/fala, sintagma/paradigma, sincronia/diacronia, forma/sentido; os conceitos generativistas sobre a explicitação das regras dos enunciados, as concepções enunciativas e pragmáticas de língua e discurso e os desenvolvimentos mais recentes da Análise de

Discurso e da Gramática Textual são muito importantes para o ensino e aprendizagem de uma língua. A Psicolinguística traz contributos importantes como, por exemplo, os estudos que efectuam sobre a produção, compreensão e armazenamento da linguagem, bem como os desenvolvimentos actuais sobre a aquisição de línguas e sobre os mecanismos psicolinguísticos subjacentes à aprendizagem da escrita e da leitura. A Sociolinguística fornece explicações fundamentais para compreender e explicar os condicionalismos e as influências sócio-culturais para o ensino/aprendizagem das línguas.

A Literatura, ao analisar a linguagem figurada e simbólica, contribui para a incorporação de conteúdos que permitirão desenvolver o sentido estético e a apreciação do “belo” nos alunos.

A Linguística Aplicada é uma das disciplinas mais importantes para a constituição de uma Didáctica da Heterogeneidade. Lopes (2004: 217) aponta uma série de conteúdos importantes para o domínio da aprendizagem e ensino de línguas como, por exemplo, (i) o processo de aquisição e aprendizagem de línguas, considerando todos os factores e variáveis sociais, psicológicas, culturais e linguísticas, inerentes a tais processos; (ii) uso de novas tecnologias para a aprendizagem de línguas; (iii) metodologias de ensino de línguas; (iv) desenvolvimento curricular e preparação de materiais didácticos; (v) avaliação e testagem de língua; (vi) a interlinguagem e a problemática da fossilização/desfossilização; (vii) consciencialização linguística. etc.

Enquanto a Didáctica Geral contribui para a Didáctica da Heterogeneidade apelando para a articulação das várias **dimensões do PEA**, a Linguística e a Literatura (nas suas várias áreas) contribuem para a sistematização e organização dos **conteúdos** da disciplina de Língua Portuguesa e para a compreensão de alguns processos relacionados com a aquisição e aprendizagem de línguas. Por sua vez, o contributo da Teoria Curricular, incorporando fundamentos teóricos das Psicologias e das Pedagogias da Aprendizagem, é fornecer subsídios teóricos importantes em relação ao **contexto e ao sujeito de aprendizagem**.

Stern (1987) e Nunan (1991) consideram que devido a factores de ordem histórica e circunstancial, a Pedagogia de Línguas desenvolveu-se fora do âmbito educacional. Acreditava-se que o ensino de uma língua era basicamente uma questão linguística e não educacional. Este pressuposto conduziu a teorias e investigações mais ligadas à

linguística do que a Teoria da Educação. Os autores supracitados afirmam que a maior parte dos aspectos curriculares (selecção e gradação de conteúdos, procedimentos instrucionais, etc.) do ensino de uma língua foi objecto de formulações teóricas e foi bastante influenciada pela investigação nas áreas das Ciências da Linguagem, respectivamente, da Fonologia, da Morfologia, da Sintaxe, da Semântica, da Pragmática, da Psicolinguística, da Sociolinguística, etc.

Os planificadores curriculares do ensino de uma língua seguiam duas orientações principais: uma era olhar a especificação do “input” linguístico como a base fundamental para a metodologia; a outra era focar a atenção nos processos instrutivos e não se centrar na especificação explícita do conteúdo linguístico (Stern-1987 e Nunan-1991).

De acordo com Nunan (1991), a abordagem orientada para o conteúdo dominou a planificação de “Syllabus” para o ensino de línguas durante muitos anos e determinou o aparecimento de vários métodos como, por exemplo, o Audio-oral, o Audio-visual e o Funcional-Nocional. A abordagem para os processos instrutivos, de acordo com o autor supracitado, provocou o surgimento de métodos como o “Silent Way”, “Community Language Learning” e o “Suggestopedia”. Os métodos de ensino de línguas que acabamos de mencionar baseavam-se em três dimensões subjacentes: dimensão linguística (aspectos da língua a serem ensinados); dimensão psicolinguística (processos subjacentes de aprendizagem) e dimensão de ensino (actividades de aprendizagem, tarefas e papéis do professor).

Conforme Stern (1987), até meados dos anos oitenta, assiste-se ao desenvolvimento de “syllabus” com especificação de conteúdos com um grande enfoque linguístico, negligenciando-se, por vezes, aspectos curriculares importantes como a análise de necessidades, a metodologia e/a avaliação. Para o autor antes citado, mais recentemente, considera-se que o ensino de uma língua é uma actividade educacional, apesar de se reconhecer que tem as suas próprias particularidades. Começa a haver uma grande preocupação por parte dos linguistas aplicados de desenvolverem abordagens que contenham componentes similares aos da Teoria e Desenvolvimento Curricular. Aceita-se que os conceitos desta área podem ser convenientemente enquadrados num modelo para os estudos de uma língua.

São vários os linguistas como, por exemplo, Richards (1985), Stubbs (1986), Yalden (1987), Stern (1987), Clark (1987) e outros, que apresentam modelos e abordagens que relacionam o ensino de uma língua com categorias da Teoria Curricular. Estes modelos curriculares para o ensino de uma língua mostram que a abordagem educacional ao ensino de uma língua é útil, pois através dela é possível enquadrar o ensino de uma língua num contexto educacional mais alargado.

Considero que para a Didáctica da Heterogeneidade deve ser adoptada uma Teoria Curricular Prática e uma Abordagem Curricular Progressivista porque estas teorias e abordagens colocam o sujeito de aprendizagem no centro do PEA.

A Abordagem Curricular Progressivista tem como base fundamentos das Psicologias Cognitivista, Construtivista e Interacionista e das Pedagogias da Aprendizagem. Altet (1997: 29) afirma que as Pedagogias da Aprendizagem “*baseiam-se em concepções cognitivas, construtivistas e/ou interaccionistas da aprendizagem, emanadas da psicologia de desenvolvimento e cognitiva: Piaget (actividade, equilíbrio crescente), Ausubel (aprendizagem social por observação) Bruner (noções de formato e de apoio), Vygotski (mediação semiótica, zona proximal de desenvolvimento)*”. Para Altet (op.cit) as Pedagogias da Aprendizagem centram-se “*na actividade do aluno na sua construção do saber e sobre o papel da mediação do professor nestas aprendizagens*” A interrogação chave das Pedagogias da Aprendizagem é “*como aprende o aluno?*” Para Altet (op. cit.) a tarefa do professor consiste na “*percepção da lógica e dos processos de aprendizagem do aluno e gerar condições de aprendizagem do aluno e a gerar condições de aprendizagem facilitadoras*” (p.31).

Conforme Altet (1997), os principais precursores das Pedagogias da Aprendizagem ligam-se ao Movimento da Escola Nova e aos Métodos Activos e podem ser identificados vários enfoques no âmbito dessa Pedagogia. Vejamos, citando Altet (1997: 29-52) alguns deles:

- 1) *A centralização sobre o aluno como resultado da Psicologia Humanista e do Construtivismo*: John Dewey (1859-1952) e a centração sobre a actividade da criança; Roger Cousinet (1881-1973) e a pedagogia da aprendizagem; Célestine Freinet (1896-1966) e o ensaio experimental;

- 2) *A instrumentalização pedagógica como resultado da tecnologia da educação*: B.F. Skinner e o ensino programado; B. Bloom, G. e V. Landsheere e a pedagogia por objectivos;
- 3) *As pedagogias centradas no aluno e os meios de aprender*: Gaston Mialaret, Jean Vial Louis Legrand, o GFEN e o Projecto; Philippe Meirieu e a diferenciação pedagógica; Jean-Pierre Astolfi, Michael Develay, André Giordan: as contribuições dos didácticos à centração sobre o aluno; concepções, objectivo-obstáculo e situação-problema;
- 4) *As pedagogias centradas nas estratégias cognitivas e metacognitivas do aluno*: Britt-Mari Barth: aprendizagem da abstracção e pedagogia da compreensão; Jean Berbaum e a capacidade de aprender;

De acordo com Altet (1997:52-53), as pedagogias da aprendizagem privilegiam o processo de aprendizagem, colocando o aluno numa posição dominante com o saber. O papel do professor também é alterado e de mero transmissor ele “*facilita a construção da autonomia do aluno, através de um suporte. Esta mediação deverá progressivamente produzir um retirar desse apoio, que permitirá ao aluno conquistar a sua autonomia para exercer sozinho as suas competências*”(p.53).

A Teoria Prática e a Abordagem Curricular Progressivista com muita influência da Psicologia Cognitivista e Construtivista e das Pedagogias da Aprendizagem podem dar um grande contributo à Didáctica da Heterogeneidade. Vejamos com base em Clark (1987), os principais fundamentos da Teoria Prática e do Progressivismo que podem ser incorporados na Didáctica da Heterogeneidade.

Os representantes máximos da Teoria Prática são Schwab (1985) e Stenhouse (1975). Schwab (op.cit.) chama a atenção para o lado prático da construção do currículo. Para este autor, o currículo deve centrar-se em quatro elementos essenciais: os conteúdos, o professor, os meios e o aluno. Stenhouse (op.cit.) continua a linha de pensamento de Schwab e concebe o currículo como prática, definindo-o como sendo um processo de interacção entre professores e especialistas e algo em construção e inacabado. Para os seguidores da Teoria Prática, o currículo é concebido como um texto, um projecto e como uma hipótese de trabalho, ele aparece não como um produto

mas como um processo que indica um princípio de procedimento ao professor. Os interesses desta teoria são práticos, humanistas e inserem-se numa organização liberal e numa acção racional (Pacheco – 1996).

A abordagem progressivista é na sua essência, uma abordagem centrada no aluno. Clark (1987) considera que nesta abordagem a aprendizagem é vista como um continuum que pode ser dividido em várias etapas de desenvolvimento. O conceito chave do Progressivismo é o crescimento através da experiência. Os professores são vistos como criadores de um ambiente no qual ensinam os aprendentes a *“aprender a aprender”*. O conhecimento é considerado como uma capacidade de resolução de problemas que depende da habilidade de reconstituir um esquema (schemata) apropriado para um armazenamento mental. Os aprendentes são vistos como participantes activos que moldam as suas aprendizagens tendo o professor como guia ou facilitador. A escola e a sala de aula são consideradas comunidades responsáveis pela criação da sua própria subcultura com certas relações de interacção entre os seus participantes (Clark- 1987).

Clark (1987) afirma que no ensino de uma L2/LE a Abordagem Progressivista é representada pelos que vêem o progresso ou crescimento em termos de desenvolvimento da interlinguagem. Esta abordagem relaciona-se com a Abordagem Curricular de Processo, que enfatiza a metodologia e a necessidade de princípios que governam o processo de ensino e aprendizagem. A Abordagem de Processo foi esboçada por Stenhouse (1975) e é construída sobre a noção de princípios de procedimento e enfatiza a individualidade de cada contexto de ensino/aprendizagem. No ensino de uma L2/Le a Abordagem de Processo concentra-se na criação de um ambiente propício para o desenvolvimento da interlinguagem. Há pouca ênfase na definição prévia de um programa e mais ênfase na necessidade de criação de princípios metodológicos que possibilitem que o processo de ensino/aprendizagem se desenrole sem problemas.

Para Clark (1987), os princípios de procedimento, no âmbito da Abordagem de Processo na aquisição de uma L2/LE, derivam de estudos da Psicolinguística sobre a aquisição de línguas e da Sociolinguística sobre a criação e processamento do discurso. Os estudos em Psicolinguística mostram que a aquisição de uma língua não

é um processo cumulativo e linear mas é gradual, no qual muitos elementos do conhecimento estão em crescimento de diferentes formas e níveis de perfeição. Conforme o autor supracitado, muito conhecimento não é imediatamente assimilado na primeira apresentação, há um período de gestação em que a exposição do mesmo conhecimento ocorre em diferentes contextos e só depois é que os dados são perfeitamente incorporados no conhecimento implícito. A retenção dos dados a que o aprendiz está exposto depende do estado da sua gramática interna. A propósito do estado de maturação da gramática interna, Corder (1978:82), apud Clark (1987:57) dizia que *"apenas podemos ensinar alguma coisa a alguém se ele já possui o 'framework' conceptual necessário para acomodar a nova informação"*.

Um dos maiores representantes da Abordagem Progressivista para o ensino da L2/LE foi Krashen (1987). Este autor introduziu a distinção entre as noções de "aquisição" e "aprendizagem". Krashen (op. cit.) sugere que o processo de *aquisição* refere-se a um acúmulo implícito de conhecimento que é inconsciente e imediato enquanto a *aprendizagem* é um processo deliberado, um armazenamento explícito do conhecimento e o acesso parece requerer mais esforço consciente e mais tempo para que se efective. O papel do conhecimento explícito é monitorar os enunciados antes ou depois da sua produção.

Para além de se discutir a distinção entre aquisição e aprendizagem, os proponentes da Abordagem de Processo no ensino de uma L2/LE discordam da graduação dos conteúdos feita pelos Humanistas Clássicos e pelos Reacionistas, alguns progressivistas dizem que é necessário seguir a ordem natural de aquisição de uma L1, outros encorajam os aprendentes a desenvolver a sua própria consciência do sistema, através da reflexão das regras subjacentes às formas, às relações de significado e aos discursos (Clark –1987).

Conforme Clark –op.cit.), uma das teorias usadas na Abordagem de Processo ao ensino de uma L2/LE foi a de Processamento de Informação Esta teoria vê os seres humanos como mecanismos complexos que lutam para impor organização na informação recebida pelos seus sentidos. Através de um mecanismo de "bottom-up" podemos receber percepções, organizá-las e extrair significado delas e, através de um de "top-down" somos capazes de prever o que nos vai ocorrer na base da experiência prévia e comprovar

esta experiência com os dados sensoriais que recebemos. Para Clark (1987), as informações que recebemos têm de ser negociadas entre as representações que já possuímos e as que estamos a adquirir. Quando as fontes de língua são insuficientes para produzir significado compreensível, então é necessário usar estratégias de comunicação (paráfrases, cunhagem de palavras, gestos, mímica, circunlocações) que possibilitem superar as lacunas e as dificuldades que se enfrentam na comunicação na L2/LE. Não basta o aprendente conhecer as estratégias de comunicação, ele deve ser capaz de comunicar de forma efectiva e saber negociar o significado, o que implica conhecer princípios de cooperação, de delicadeza e de cortesia. Conforme Clark (1987), os proponentes da Abordagem de Processo fazem uso, nas suas propostas, de princípios e máximas da Pragmática e da Sociolinguística. As máximas conversacionais mais usadas foram as enunciadas por Grice (1975) segundo as quais um falante deve: "dizer o necessário, dizer o que acredita, ser relevante e ser claro e breve".

Visto que todas as Abordagens Progressivistas se centram no aprendente, tornou-se necessário atender às suas características individuais, pois elas são importantes para examinar as formas através das quais há variação entre os alunos. Clark (1987) indica que as características individuais mais importantes para a aprendizagem de uma L2/LE parecem ser a habilidade ou aptidão, o background linguístico e a experiência, a maturidade cognitiva e afectiva, o sexo, a personalidade, os estilos de aprendizagem e a motivação.

Conforme Clark (1987), o elemento fundamental para a transformação curricular, para os progressivistas é o professor. São estes que devem ser preparados para lidar com alunos diferentes em várias etapas de desenvolvimento da linguagem, o que implica que o ensino de uma língua tenha também de passar por diferentes etapas de desenvolvimento do ensino. Clark (op. cit.) considera que, por haver vários tipos de professores, não é razoável impor um estilo padrão de ensino aos professores. Uns sentem-se mais confortáveis e têm sucesso com a Abordagem Humanista, outros com as técnicas reconstrucionistas e outros com os valores progressistas. É preferível saber aproveitar o potencial que os professores possuem, visto que o sucesso do ensino depende em grande medida do conforto e da auto-confiança do professor e trabalhar com eles no sentido de orientá-los a atender as necessidades dos alunos.

Clark (1987) aponta que a Abordagem Progressivista pode ter algumas dificuldades de implementação devido ao facto de estar ainda enraizado o tipo de ensino Clássico e Reconstrucionista e haver pouco espaço para a inovação e a mudança, principalmente, no Mundo actual em que a educação está sob permanente pressão. Os entraves mais comuns para a aplicação da Abordagem Progressivista ao ensino de línguas relacionam-se com o hábito dos professores receberem "pacotes curriculares" prontos a serem usados na sala de aulas, com o facto de estarem acostumados a usar um manual e com a existência de um currículo e de uma avaliação nacionais. Devido a estes entraves, o autor supracitado recomenda que a Abordagem Progressivista deve ser implementada com cautela e cuidado.

Conforme o autor antes mencionado, a experiência docente mostra que em condições normais, com os horários que se possui e o tamanho das turmas não é prudente adoptar uma Abordagem Progressivista extrema. Não é possível o professor fixar-se apenas no nível da aprendizagem espontânea na sala de aulas, ele deve também criar momentos de intervenção deliberada, de instrução focalizada e de aprendizagem deliberada da língua. O professor não pode ignorar que existem alunos que não possuem motivação suficiente para interiorizar de forma efectiva a língua e é preciso que o professor adopte técnicas mnemónicas para ajudar o aprendente a reter alguma coisa do que ensina. Não se pode pensar num ensino de língua em que os aprendentes fiquem sem conhecer de forma explícita o sistema da língua. Clark (op. cit) defende que a aprendizagem envolve tanto a construção de uma habilidade de reconhecer sintagmas e pedaços de língua como também implica o desenvolvimento de uma capacidade para interpretar e criar novos sintagmas e "pedaços de língua".

Para além de todas as preocupações relacionadas com o aluno, com os conteúdos e com o contexto de aprendizagem, a DH terá de fazer uma reflexão em relação à formação de professores e deve também incorporar reflexões sobre o papel do professor no desenvolvimento curricular. Tal como se interrogam Perrenoud et al (2001), o professor deve continuar a ser um *"implementador do programa, um executor, um operário e consumidor"* do que foi superiormente definido? Ou ele deve ter um papel prático e de reflexão sobre o programa, através da valorização do seu

trabalho, da incorporação das necessidades dos alunos e aparecer assim com o papel de investigador, construtor e arquitecto desse mesmo programa?

Em relação ao papel do professor, têm surgido propostas inovadoras sobre o papel do professor. Segundo Perrenoud et al. (2001) destacam-se quatro modelos principais: (i) os de Charlier (1989), Tochon (1993) e Alter (1993), que consideram o trabalho do professor como sendo uma actividade de "resolução de problemas"; (ii) o modelo de Schön (1983) que apresenta um modelo denominado de "professor reflexivo" que trata o saber e o conhecimento do professor como resultante de uma reflexão em acção; (iii) o de Malglaive (1990), que trata dos "saberes em uso" pelos professores e (iv) o modelo de Perrenoud et al. (2001) que estuda a competência prática dos "professores profissionais".

Perrenoud (1999) defende que é necessário mudar a relação existente entre os professores e o saber. A profissão de professor deve ser redefinida e a meta principal é que o professor não se deve limitar a ensinar, ele deve *"fazer aprender"*. O foco das suas aulas deve ser o aluno e é necessário encontrar formas de aplicar uma Pedagogia Diferenciada e Métodos Activos. O ofício docente deve estar centrado em *"ensinar o aluno a aprender"*.

A Didáctica da Heterogeneidade deverá desenvolver-se como um campo de estudos multidisciplinar, tentando articular, permanentemente, as três dimensões da Didáctica Fundamental: a humana, a técnica e a político-social. A constituição desta disciplina terá 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 da LP em situação de diversidade e heterogeneidade linguística, cultural, social e económica..

## **2. Conclusões**

As conclusões a que podemos chegar após a reflexão feita sobre os conflitos no ensino/ aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique é que há urgência em traçar caminhos para a constituição de uma Didáctica da Língua Portuguesa que seja

capaz de abarcar as diferentes situações de ensino e aprendizagem, juntando de forma articulada as Didácticas de Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira. Tal empreendimento é urgente devido a situação de fracasso escolar no ensino/aprendizagem da LP, bem como devido à falta de referenciais teóricos que auxiliem o professor a conduzir o ensino e a fazer aprender a Língua Portuguesa em Moçambique.

A minha proposta, ainda muito embrionária e contendo ainda várias dúvidas e incertezas, é que é necessário pensar e propor uma Didáctica que saiba lidar com a diversidade e a heterogeneidade. Tal Didáctica terá de surgir da complexidade e da multidimensionalidade que caracterizam o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique, que é Língua Segunda e Estrangeira para uns e Língua materna para outros.

### **3. Bibliografia**

- ALTET, Marguerite. *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa, Instituto Piaget, 1997.
- AMOR, Emília. *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa, Texto Editora, 1993.
- ANDRÉ, Marli (orgs). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas, São Paulo, Papirus, 1999.
- CANDAU, Vera. (orgs.) *Rumo a uma nova Didáctica*. 10ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1988.
- CARVALHO, José G. Herculano de. *Teoria da linguagem. Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas*. Tomo I. Coimbra, Atlântida, 1973.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. *Epistemologia das Ciências da Educação*. 3ed., refundida. Porto, Edições Afrontamento, 1996.
- CLARK, John L.. *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Oxford, Oxford University Press, 1987.

DIAS, Hildizina Norberto. *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar. Em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora.* Maputo, Promédia, 2002.

\_\_\_\_\_. “A norma padrão da língua portuguesa nos meios de comunicação de massas em Moçambique”. Jornadas de Linguística da Rádio Moçambique. Maputo, Setembro, 2004.

\_\_\_\_\_. “Planificação curricular no ensino e aprendizagem de uma língua”. Seminário Nacional de Revisão do Programa da Disciplina de Português de nível Básico do Ensino Técnico Profissional. Boane, Instituto Pedagógico de Umbelúzi, 13 a17 de Agosto de 2001.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialéctica da educação.* Um estudo introdutório. 10.ed. São Paulo, Cortez Editora, 1997.

HAMERS, J. & BLANC, M.. *Bilinguality & Bilingualism.* Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

HYMES, Dell H. *On communication competence.* Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1971.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). *II Recenseamento geral da população e habitação – 1977. Resultados definitivos.* Maputo, Instituto Nacional de Estatística, 1999

KOSIK, Karel. *Dialéctica do concreto.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976

KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in second acquisition.* UK, Prentice Hall International Ltd., 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didáctica.* São Paulo, Cortez Editora, 1994.

LOPES, Armando Jorge. *A batalha das línguas. Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique.* Maputo, Imprensa Universitária da UEM, 2004.

MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da Economia Política.* Lisboa, Editorial Estampa, 1973.

- MATUI, Jiron. *Construtivismo. Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo, Editora Moderna, 1995.
- NUNAN, David. *The learner centred curriculum*. 4.ed. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e praxis*. Porto, Porto Editora, 1996.
- PERRENOUD, Philippe et al. (org.) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.
- PESSOA, Enildo. *A escola e a libertação humana*. 2.ed. Petrópolis, editora Vozes, 1999.
- RICHARDS, J. C. *The context of language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Contradições no ensino de Português. A língua que se fala X a língua que se ensina*. São Paulo, Contexto, 2000.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. 16. ed. São Paulo, Editora Ática, 1999.
- STENHOUSE, Lawrence. *An introduction to curriculum research and development*. London, Atheneum Press, Ltd. 1975.
- STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. 5.ed. Oxford University Press, 1987.
- STUBBS, Michael. *Educational Linguistics*. Oxford, Basil Blackwell, 1986.
- YALDEN, Janice. *Principles of course design for language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.