

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**Política e planeamento linguístico da língua  
portuguesa na Namíbia: perspectivas de futuro**

Sofia Castro Oliveira

**Mestrado em Português Língua Não Materna**

**2015**

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**Política e planeamento linguístico da língua  
portuguesa na Namíbia: perspetivas de futuro**

Sofia Castro Oliveira

**Mestrado em Português Língua Não Materna**

Dissertação de Mestrado orientada pelo

Professor Doutor Mário José Filipe da Silva

**2015**

## **Resumo**

A importância da língua portuguesa, idioma representado nos cinco continentes, é uma realidade incontornável. Este prestígio linguístico é visível no aumento do número de falantes ao longo das últimas décadas. Hoje em dia, o português é usado como língua de comunicação de aproximadamente 250 milhões de pessoas. Para além da representatividade cultural, técnica, tecnológica e económica que possui nos países de língua oficial portuguesa, esta ocorrência é impulsionada também por países pertencentes a outros espaços linguísticos que se sentem atraídos economicamente por economias de países de língua portuguesa. Nesta dissertação apresenta-se o caso da Namíbia, país situado na África subsaariana que mantém relações político-económicas com países de língua portuguesa e que, por isso mesmo, integrou o português como língua curricular estrangeira no sistema de ensino. Questiona-se os motivos pelos quais o ensino formal de português tem cada vez mais aprendentes, isto é, pretende saber-se se a motivação dos alunos adultos está de facto relacionada com razões estritamente económicas ou não. Para o caso foi elaborado um questionário, aplicado em todos os locais onde o português é aprendido como PLE. Seguindo a mesma linha de dúvidas, pretendia-se também aferir se a política linguística que estava a ser implementada na Namíbia se estava a consolidar ou, se pelo contrário, não se estava a solidificar, e, assim sendo, deixar pistas no sentido de encaminhar o planeamento linguístico para as reais necessidades comunicativas dos informantes e potenciais falantes de português.

**Palavras-chave:** política de língua, português, linguística, língua, economia.

## ***Abstract***

The importance of the Portuguese language, language that is represented in five continents, is an unavoidable reality. This linguistic prestige is visible in the increasing number of speakers over the past decades. Nowadays, the Portuguese is used as a communication language of approximately 250 million people. Beyond its cultural, technical, technological and economic representation in countries that have Portuguese as their official language, this occurrence is also driven by countries of different language regions that are economically attracted by those economies of Portuguese-speaking countries. In this thesis Namibia is the case study. Namibia is a country located in sub-Saharan Africa which keeps political and economic relations with Portuguese-speaking countries and, therefore, has included the Portuguese language in the education system. It was asked why the formal teaching of Portuguese had increased the number of learners, that is to say, whether the motivation of adult learners was in fact in strict relation with economic reasons or not. For this purpose, a questionnaire was written and applied to every student and in all the places where Portuguese is taught as a foreign language. Following the same line of doubts, it was also intended to assess if the language policy that was being implemented in Namibia was being consolidated or, on the contrary, was not being solidified, and therefore, to leave clues in order to steer the linguistic planning toward the real communication needs of the informants and the potential Portuguese speakers.

***Key-words:*** language policy, Portuguese, linguistics, language, Economics.

## **Agradecimentos**

Agradeço ao Professor Doutor Mário Filipe pela orientação desta dissertação.

Agradeço ainda ao Pedro, por tudo...

## Índice

Resumo .....	I
<i>Abstract</i> .....	II
Agradecimentos .....	III
Índice .....	IV
Índice de Quadros .....	VI
Índice de Gráficos .....	VI
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos .....	VII
<b>Introdução</b> .....	1
1. Definição do objeto de estudo .....	1
2. Metodologia da investigação .....	2
3. Fundamentação teórica .....	3
4. Organização capitular desta dissertação .....	4
<b>PARTE I – O Planeamento e política linguística da língua portuguesa no mundo</b>	
1.1. Contextualização teórica do planeamento e política linguística da língua portuguesa no eixo BRICS .....	7
1.1.1. O contexto brasileiro .....	9
1.1.2. O contexto russo .....	12
1.1.3. O contexto indiano .....	13
1.1.4. O contexto chinês .....	14
1.1.5. O contexto sul-africano .....	17
1.2. Contextualização teórica do planeamento e política linguística da língua portuguesa no eixo SADC .....	19
<b>PARTE II – Enquadramento teórico-normativo da língua portuguesa no sul de África</b>	
2.1. Historial da língua portuguesa no sul de África .....	23
2.2. Contextualização teórica do planeamento e política linguística da língua portuguesa na Namíbia .....	27

2.3. A língua portuguesa na Namíbia .....	33
2.3.1. Recolha dos dados estatísticos relativos às línguas mais faladas na Namíbia publicados em documentos oficiais .....	45
2.3.2. Descrição e análise dos dados publicados (contextualização da língua portuguesa entre as outras línguas do sistema de ensino namibiano) .....	47
2.4. A língua portuguesa no sistema de ensino namibiano .....	51
<b>PARTE III – Potencialidade da língua portuguesa no contexto namibiano</b>	
3.1. O projeto de dissertação .....	68
3.2. Opções metodológicas .....	69
3.2.1. Perfil do público aprendente e análise de características gerais recolhidas no C.D.C. ....	70
3.3. O questionário do projeto de dissertação .....	73
3.3.1. Descrição e análise dos dados do questionário .....	74
<b>Conclusão</b> .....	87
Referências Bibliográficas.....	91
ANEXOS .....	A

## Índice de Quadros

Quadro 2.1. – alunos PLM e PLE .....	32
Quadro 2.2. – escolas PLE 2012-2015 .....	49
Quadro 2.3. – escolas PLE até 2017 .....	51

## Índice de Gráficos

Gráfico 3.1. – 1. <sup>a</sup> pergunta do questionário do C.D.C. ....	71
Gráfico 3.2. - 2. <sup>a</sup> pergunta do questionário do C.D.C. ....	72
Gráfico 3.3. - 3. <sup>a</sup> pergunta do questionário do C.D.C. ....	73
Gráfico 3.4. – questionário MRIC .....	74
Gráfico 3.5. – questionário curso livre UNAM .....	76
Gráfico 3.6. – questionário curso livre NAMPOL .....	77
Gráfico 3.7. – questionário C.D.C. 1. <sup>o</sup> semestre 2015 .....	79
Gráfico 3.8. – questionário A1.2 2. <sup>o</sup> ano UNAM .....	80
Gráfico 3.9. - questionário A2.1 3. <sup>o</sup> ano UNAM .....	82
Gráfico 3.10. – resultados finais .....	84

## Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

*BRICS* (Brazil, Russia, India, China, South Africa)  
*C.D.C.* (Centro Diogo Cão)  
*CELPE* (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros)  
*CIPLE* (Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira)  
*CPLP* (Comunidade de Países de Língua Portuguesa)  
*DPLP* (*Divisão de Promoção da Língua Portuguesa*)  
*ELPP* (*English Language Proficiency Programme*)  
*HIGCSE* (*Higher International General Certificate of Secondary Education*)  
*IGCSE* (*International General Certificate of Education*)  
*IPO* (Instituto Português do Oriente)  
*LE* (Língua Estrangeira)  
*LM* (Língua Materna)  
*LNМ* (Língua Não Materna)  
*L1* (Língua primeira)  
*L2* (Língua segunda)  
*L3* (Língua terceira)  
*MBESC* (*Ministry of Basic Education, Sport and Culture*)  
*MPLA* (Movimento Popular de Libertação de Angola)  
*MRE* (Ministério das Relações Exteriores)  
*MRIC* (Ministério das Relações Internacionais e Cooperação)  
*NAMCOL* (*Namibia College of Open Learning*)  
*NAMPOL* (*Namibian Police*)  
*NIED* (*National Institute for Educational Development*)  
*NSSCH* (*Namibia Senior Secondary Certificate Higher Level*)  
*NSSCO* (*Namibia Senior Secondary Certificate Ordinary Level*)  
*OLP* (Observatório da Língua Portuguesa)  
*ONU* (Organização das Nações Unidas)

PAB (Plano de Ação de Brasília)  
PALis (Plano de Ação de Lisboa)  
PE (Português Europeu) PIB (Produto Interno Bruto)  
PL (Planeamento Linguístico)  
PLE (Português Língua Estrangeira)  
PLM (Português Língua Materna)  
PLNM (Português Língua Não Materna)  
QEER (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas)  
RAEM (Região Administrativa Especial de Macau)  
RBEx (Rede Brasileira de Ensino no Exterior)  
SADC (*Southern African Development Community*)  
SWAPO (*South West Africa People's Organization*)  
UA (União Africana)  
UE (União Europeia)  
UNAM (*University of Namibia*)  
UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)  
UNICEF (*The United Nations Children's Fund*)  
UNISA (*University of South Africa*)  
UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola)  
UNT (*Urban Trust Namibia*)  
VIH (Vírus da Imunodeficiência Humana)

## **Introdução**

### **1. Definição do objeto de estudo**

Na continuidade dos estudos elaborados no primeiro ano do curso de mestrado de Português Língua Não Materna (PLNM) e na conseqüente constatação da carência de informação compilada acerca do ensino da língua portuguesa na Namíbia, a temática desta dissertação foi escolhida tendo em conta a curiosidade despertada pela introdução da língua portuguesa num país em que o português é falado como língua estrangeira. Como professora na Namíbia, sempre quis perceber quais os motivos que estiveram na origem da decisão política de introduzir a língua portuguesa como disciplina curricular no sistema de ensino namibiano, assim como o enorme interesse que os namibianos, em geral, possuem por aprender esta língua em contextos formais e informais. O que levou a esta decisão de política linguística e ao seu prévio planeamento são os desafios a que se pretende responder com este trabalho.

Um outro motivo que se uniu à escolha desta temática, prende-se com o facto de não existir qualquer tipo de estudos em relação à inclusão do português nesta estrutura de ensino nem relativamente à inclusão da língua portuguesa no sistema curricular de ensino namibiano. Assim sendo, na ausência de estudos que comprovem a matéria pretende-se questionar quais as necessidades e interesses dos aprendentes relativamente ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa, de modo a aferir se as suas necessidades linguísticas estão a ser satisfeitas. Dependendo das conclusões, deixar-se-ão perspectivas para o futuro.

A escassez de documentos sobre a língua portuguesa na Namíbia é enorme. Nos documentos consultados ou esta aparece esbatida entre outras línguas europeias ou simplesmente não é referida. O que não deixa de ser curioso, visto a representatividade linguística que detém nos órgãos de soberania nacional, como o Ministério das Relações Internacionais e Cooperação ou nas forças policiais do mesmo país.

Dada esta realidade, partem-se como hipóteses prévias para este trabalho que as principais razões para a motivação da aprendizagem da língua portuguesa estão

relacionadas com motivos económicos e ainda devido à proximidade geográfica com países de língua oficial portuguesa, especialmente Angola. Parece ter chegado o momento de relevar a importância que a língua portuguesa realmente tem para os namibianos.

## **2. Metodologia da investigação**

Decidiu elaborar-se um questionário a uma população de potenciais falantes, isto é, aos alunos que iniciam os seus cursos de língua portuguesa, no sentido de aferir e classificar qual a sua motivação para a aprendizagem do português. Foi dada a preferência aos alunos que se iniciavam no estudo da língua, embora no caso dos alunos da UNAM fosse incluído um nível intermédio. Esse nível foi incluído com o intuito de poder ser comparado com as respostas do nível e ano anteriores dos alunos do mesmo curso. O questionário é composto por quinze afirmações que os participantes podem escolher e uma opção suplementar para o caso de as opções não corresponderem na totalidade às necessidades de resposta dos inquiridos.

As afirmações foram selecionadas após a recolha de respostas de um inquérito anual realizado a todos os alunos que iniciam os seus cursos pela primeira vez - no Centro de Língua Portuguesa Diogo Cão (C.D.C.). Uma vez que nem toda a informação era pertinente para este projeto, recolheu-se apenas os dados considerados úteis. Através da informação recolhida, incluindo respostas fechadas e abertas desse questionário, recolheu-se um padrão de respostas e foi a partir dessa recolha que se elaboraram as opções de escolha múltipla do questionário deste projeto. Adicionou-se ainda um espaço de resposta para outras possíveis opções que não estivessem contempladas nas opções do questionário.

O questionário foi direcionado de modo a aferir informação quantitativa, uma vez que facilita a recolha e tratamento de muita informação. Também tinha como intenção ser de resposta rápida e automática, uma vez que os indivíduos tendem a recusar participar em questionários extensos. Foi escrito em língua inglesa, uma vez que os indivíduos estavam a iniciar os cursos básicos e como tal não possuem um conhecimento da língua portuguesa a um nível satisfatório de compreensão das questões colocadas. O essencial era aferir as suas motivações e opiniões sobre a língua portuguesa e não aferir os seus conhecimentos em

língua portuguesa. O anonimato foi respeitado de modo a obter respostas sinceras. Recorreu-se apenas à numeração de modo a impossibilitar o reconhecimento dos indivíduos por parte da investigadora, uma vez que esta é também professora de uma parte deles.

Quanto à amostra deste questionário, foram selecionados alunos adultos das várias instituições onde a língua portuguesa é lecionada. O público-alvo foi composto por indivíduos que iniciavam os seus estudos em português, porque se queria aferir qual a sua motivação para a aprendizagem da língua. Não se sabe se as necessidades dos alunos se satisfazem no fim do primeiro nível, mas sabe-se que à medida que os níveis de língua aumentam, diminui o número de alunos. Por isso mesmo, não se investigou se a motivação dos indivíduos se alterava com a passagem para outro nível de língua, excetuando o caso dos alunos do terceiro ano da UNAM, mas, nesse caso pretendia-se estabelecer a comparação com os alunos do ano anterior do mesmo curso.

Decidiu-se pela exclusão de menores neste estudo, pela falta de seriedade nas respostas, uma vez que muitos deles desconhecem a motivação para a aprendizagem da língua. Uma curta caracterização sociolinguística foi incluída no questionário.

### **3. Fundamentação teórica**

A posição que a língua portuguesa ocupa no plano mundial tem vindo a aumentar. Essa difusão é verificável através do aumento da participação em organismos com grande peso a nível global. De acordo com o Observatório da Língua Portuguesa esta aumentou 800% na rede social Facebook apenas de 2010 a 2012<sup>1</sup>. O que demonstra a rapidez de proliferação linguística da língua portuguesa nos últimos anos.

O português está representado em todos os continentes e, de acordo com a mesma fonte, é a língua mais falada no Hemisfério Sul. Essa representatividade deve-se essencialmente aos países de língua oficial portuguesa, mas não só, pois como afirma Luís Reto:

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/noticias/falantes-de-portugues-sao-244-milhoes-em-todo-o-mundo> em 26.08.2015.

“A história das línguas tem vindo a demonstrar que a sua importância não é estática e evolui em função da dimensão demográfica e do poder económico, militar, científico e cultural dos seus falantes. Por outro lado, quando as comunidades linguísticas perdem poder, por fragmentação ou por uma diminuição drástica das suas populações, o peso da respetiva língua diminui e esta pode mesmo extinguir-se.”

(RETO, 2012:3)

O aumento da difusão da língua portuguesa também está relacionado com o seu peso como idioma de comunicação internacional e deve-se a três fatores de acordo com Luís Reto, no seu estudo sobre a potencialidade da língua portuguesa:

“(1) crescimento económico muito acentuado na última década, com destaque para Angola e o Brasil, que empresta a sua inicial à primeira letra da sigla BRIC dos cobiçados mercados emergentes incluindo também a Rússia, a Índia e a China; (2) reconhecimento de boas práticas de governo em praticamente todo o universo dos países de expressão portuguesa [...]; (3) reconhecimento internacional de personalidades e instituições do espaço lusófono, com destaque para as Nações Unidas e União Europeia, em paralelo com a afirmação internacional de empresas multinacionais com sede no Brasil, Portugal e Angola, principalmente e de universidades brasileiras e portuguesas.”

(RETO, 2012:162)

Em 2011, a língua portuguesa foi introduzida como disciplina curricular de opção como língua estrangeira no ensino namibiano, através da assinatura do Memorando de Entendimento entre Portugal e a Namíbia. O que demonstra a importância dada à língua portuguesa pelo governo namibiano e a necessidade que este tem em formar cidadãos nesta mesma língua.

#### **4. Organização capitular desta dissertação**

Este documento está organizado do seguinte modo: a **Parte 1** apresentará o enquadramento teórico do planeamento e política linguística da língua portuguesa estabelecido nos principais pontos do globo. No primeiro ponto da primeira parte, contextualizar-se-á teoricamente a importância que a língua portuguesa tem no grupo BRICS. Para esse propósito, abordar-se-ão o planeamento e a política linguística em cada um dos países que fazem parte desse grupo. No segundo ponto desta primeira parte, contextualizar-se-á ainda historicamente a língua portuguesa no sul do continente africano

e particularizar-se-á, posteriormente, a situação do planeamento e política linguística no eixo SADC.

Na **Parte 2** situar-se-á a posição atual da língua portuguesa na África subsariana. Far-se-á uma narração histórica para contextualizar o planeamento e política linguística da língua portuguesa na Namíbia. Apresentar-se-ão os dados estatísticos relativamente ao número de falantes das línguas mais usadas, de modo a demonstrar que a língua portuguesa se encontra entre as línguas de comunicação mais usadas no país. Pretende-se também revelar quais as perspetivas de futuro da língua portuguesa, ou seja, quais as pretensões do governo namibiano relativamente ao número de professores que tenciona formar e, conseqüentemente, quanto ao número de escolas em que pretende que a Língua seja aprendida. Através destes números será possível chegar à percentagem de potenciais falantes e antecipar as implicações internacionais dessa mudança.

Na **Parte 3** apresenta-se o projeto desta dissertação. Através da recolha de respostas de um questionário elaborado para o efeito, tenta-se aferir as pretensões e necessidades dos alunos que se iniciam no estudo do português. Depois de recolhidos e analisados os dados, são tiradas as conclusões para que sirvam de conselhos para o futuro. Deixam-se também algumas pistas relativamente às competências de ensino a seguir nas aulas de português, que vêm em consonância com as respostas dos alunos relativamente às suas necessidades de aprendizagem.

## **PARTE I**

# **O planeamento e política linguística da língua portuguesa no mundo**

## **1.1. Contextualização teórica do planeamento e política linguística da língua portuguesa no eixo BRICS**

O acrónimo BRICS surgiu de uma sistematização do economista Jim O'Neill (2001: 3) reportando-se ao poder económico de um grupo de países – Brasil, Rússia, Índia, China e, posteriormente, África do Sul num estudo denominado *Building Better Global Economic BRICs*. O grupo BRICS detém um considerável poder económico repartido por três continentes e a língua portuguesa encontra-se representada em todos eles.

Nesse estudo, O'Neill previa que entre 2001 e 2002 o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) das denominadas economias emergentes ultrapassaria o PIB do grupo à data denominado por G7, representado pelos seguintes países: Canadá, França, Alemanha, Itália, Japão, E.U.A. e o Reino Unido.

Nesse mesmo estudo afirmava-se também que no final do ano 2000 o grupo BRIC, ainda sem a África do Sul, país que viria apenas a fazer parte do grupo em 2011, era detentor de 8% do PIB mundial. Embora existissem assimetrias económicas no seio do próprio BRIC, previa-se que o crescimento económico da China originasse um forte impacto económico e fiscal no seio do próprio grupo nos dez anos seguintes.

Previstas as alterações globais, O'Neil aconselhava uma reorganização dos fóruns políticos mundiais e aconselhava mesmo a que o G7 se ajustasse de modo a integrar os representantes do BRIC. Contudo, até 2006 o BRIC existia apenas como um grupo de países que eram economicamente muito fortes, mas sem relações político-económicas delineadas em conjunto. Foi precisamente nesse ano, a partir da reunião de chanceleres da 61.<sup>a</sup> Assembleia-Geral das Nações Unidas que os quatro países se uniram como um grupo com interesses e objetivos comuns. Em 2011, a convite da China, a África do Sul passou também a integrar formalmente o grupo, originando a alteração do nome para BRICS.

Em 2015, embora caminhe para a 7.<sup>a</sup> cimeira, o BRICS não possui ainda qualquer documento relativo à sua institucionalização. As reuniões interestatais revelam apenas declarações de interesses em projetos científico-tecnológicos comuns. Contudo, nota-se claramente a vontade de transmitir uma imagem de união entre estes países com geografias tão distantes. A demonstração dessa união é visível através da criação recente (2014) da

primeira loja eletrónica do BRICS<sup>2</sup>, denominada Sonho do BRICS. Trata-se de uma marca de roupa desenhada para criar uma imagem identificativa e prestigiante, “made in BRICS”, que possa ser associada aos países membros, com o objetivo de criar o sentimento de pertença comum ao grupo. É de notar a vontade dos dirigentes dos BRICS de progredir no sentido de criar um grupo mais forte para competir com outras potências mundiais. Embora não passem ainda de intenções, têm surgido vozes dentro das elites do BRICS que defendem a criação de uma zona económica exclusiva, que na realidade ainda não existe, o que existem são projetos económicos entre membros do grupo. Fala-se também de, futuramente, se proceder à criação de uma moeda única, mas, por enquanto, não passa também de uma intenção.

Ainda que o conceito de BRICS não tenha sido pensado tendo por base nenhum tipo de planeamento linguístico, a política linguística engloba-se neste conceito na medida em que a língua pode ser analisada do ponto de vista económico-financeiro. É preciso ter em linha de conta que, para além da representação brasileira, este conjunto de potências inclui outros três países com os quais a língua portuguesa tem relações históricas que se abordarão mais adiante neste trabalho.

De acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura todos países do BRICS consideram a educação como um dos pilares fundamentais para o seu desenvolvimento (UNESCO, 2014). Nesse sentido todos os países do BRICS investiram uma considerável fatia do PIB no desenvolvimento de todos os níveis educacionais. Esses investimentos tendem a ser abrangentes e inclusivos, isto é, pretende-se que todos os indivíduos tenham acesso à educação, independentemente do género, etnia ou religião. Ao mesmo tempo, existe também uma vontade expressa de melhorar a qualidade da formação profissional, o que demonstra uma clara preocupação com a preparação de cidadãos altamente competentes e capazes de transformar economias tradicionalmente frágeis em economias fortes e dominantes.

O ensino das línguas, nomeadamente das que possuem o epíteto de internacionais como o português, é uma questão incontornável no desenvolvimento económico quer de economias tendencialmente estáveis quer de economias emergentes.

---

<sup>2</sup> Disponível em <http://www.bricsdream.com> em 29.11.2014.

Embora se verifique que em todas as Constituições dos países dos BRICS as línguas nacionais são o principal meio de ensino, está também contemplado o respeito pelas línguas minoritárias, assim como pelas línguas estrangeiras faladas por uma considerável parte da população (UNESCO, 2014).

### **1.1.1. O contexto brasileiro**

Através do Plano de Ação de Brasília (PAB, 2010) - plano redigido na sequência da I Conferência Internacional sobre a Língua Portuguesa no Sistema Mundial e levado a cabo pela Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) - depreende-se que existe vontade, por parte do Brasil, não só em estabelecer *uma ação conjunta* com os outros membros da CPLP, mas também em que esse trabalho em conjunto *se oriente pelos princípios de realismo nos objetivos, de pragmatismo na execução e de persistência na concertação da ação política* (PAB, 2010:1) com objetivo principal de salientar a internacionalização da língua portuguesa.

O Brasil foi também um dos países signatários do Plano de Ação de Lisboa (PALis, 2014), plano este que juntamente com o PAB *define estratégias globais para a promoção e a difusão da língua portuguesa*.<sup>3</sup> O PALis foi aprovado pelo XII Conselho Extraordinário de Ministros da CPLP após as conclusões da II Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial.

No PALis destaca-se a importância internacional da língua portuguesa através do seu carácter internacional e multinacional. Reitera-se a presença do português em organizações regionais, continentais e internacionais, abordando-se a sua posição como língua de trabalho ou como língua que figura em documentos de vários organismos mundiais (PALis, 2014:1).

Neste último documento, estabelece-se a importância do conhecimento do português para o desenvolvimento intelectual dos cidadãos e, consecutivamente, para o desenvolvimento económico das nações de língua oficial portuguesa, como se pode inferir do trecho seguinte:

---

<sup>3</sup> Disponível em <http://www.conferencialp.org/> em 07.12.2015.

“a pertença a um grande espaço cultural e de comunicação traz facilidades com relevância económica para o desenvolvimento dos vários países, como o estatuto de língua internacional de trabalho, ou o acesso a mercados e negócios, que são ao mesmo tempo incentivos permanentes em todos os níveis de prossecução de uma cidadania plena.[...]O desenvolvimento das economias dos países de língua portuguesa tem despertado a atenção de vários investidores, pelo que importa identificar áreas e tipos de produtos em que a língua seja economicamente relevante, face ao seu poder agregador de milhões de falantes. Importa, também, reconhecer o valor da língua portuguesa enquanto fator para a promoção da economia e responder ao interesse crescente na aprendizagem e na tradução de e para língua portuguesa. A diversidade linguística no seio da CPLP reforça a relevância do valor económico da língua portuguesa e torna claro o seu papel enquanto idioma de mediação.”

(PALis, 2014:5,9)

Para além disso, o Brasil constituiu uma Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx), gerida pela Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do Ministério das Relações Exteriores (MRE)<sup>4</sup>, também denominado por Itamaraty, cujo nome tem origem no edifício que o alberga. É composto por vinte e quatro centros culturais, sete institutos culturais e cinquenta e dois leitorados em pelo menos cinquenta países. Estabeleceu ainda projetos individuais em países estrangeiros, de acordo com os protocolos assinados com cada país. Os centros culturais estão vinculados às embaixadas onde o Brasil está representado. O continente americano é detentor do maior número de centros (treze), com o devido destaque na América Latina, região onde se deu início à abertura de centros culturais. Em África existem seis, na Europa três e no Médio Oriente dois.

Em 2011, foi criado o Programa de Difusão da Língua Portuguesa vocacionado para os residentes no estrangeiro e os seus descendentes, de modo a manter a ligação entre a língua e a cultura de herança. Em 1998, já tinha sido criado o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)<sup>5</sup> no sentido de difundir e promover a língua portuguesa no cenário internacional (Carvalho, 2012:461).

É inegável a tendência de associação da cultura brasileira à língua portuguesa, aliás, à semelhança do paradigma da interculturalidade vigente nos nossos dias. Promove-se a cultura através do marketing do ensino da língua e os dividendos são colhidos na economia. A associação entre política linguística e política cultural fundamenta-se no *Soft Power*, uma teoria de Nye (1990) que afirma que os Estados Unidos da América (E.U.A.)

---

<sup>4</sup> Disponível em <http://goo.gl/foKDuX> em 20.04.2015.

<sup>5</sup> Disponível em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/portarias/09-07-1998-instituicao-do-exame-celpe-bras> em 08.12.2015.

constituem a nação mais poderosa do globo não só pelo poder económico e bélico, mas pela capacidade de atrair outros povos à sua cultura, imbuída dos seus valores políticos e da consequente política externa.

Hoje em dia é quase universal considerar a língua como parte da cultura de um povo. A língua não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um meio de transmitir valores e conceitos culturais distintivos dessa língua em particular. O poder ideológico é ativado de cada vez que uma determinada língua consegue atrair outros falantes por essas qualidades distintivas.

Segundo Spolsky (2004) a crescente necessidade de desenvolvimento económico que se verifica nas sociedades modernas amplifica a competição pelo conhecimento. O intercâmbio negocial quotidiano dita a língua em que se estabelece determinada troca comercial, envolvendo a política linguística nestas trocas. A título de exemplo, Spolsky refere o exemplo do apoio dos países do Mercado Comum da África ocidental e austral relativamente à política linguística do Zimbabué em colocar em Shona e Ndebele (línguas oficiais do Zimbabué) em todos os rótulos de produtos importados da Zâmbia (Times of Zambia, *apud* Spolsky, 2004:3).

Neste contexto, a língua portuguesa como idioma internacional assume um papel fundamental na gestão dos interesses económicos, uma vez que quem possui alguma forma de conhecimento sobre a Língua tem vantagem negocial em relação a quem não o possui.

Quando a cultura de um país inclui valores universais que apelam à união entre os seres humanos existe uma tendência de aproximação ao “outro”. A forma como, por exemplo, ainda protegemos instituições como a família e nos reunimos à volta da mesa ao domingo é um apelativo cultural para povos que não possuem esse hábito. Ligada a esta característica cultural está a forma como lidamos com a comida e as relações familiares.

Como política cultural externa, o Brasil apela também à teoria da Diplomacia Pública de Leonard (2002:9), que se traduz na transmissão de uma imagem impoluta de um país. Leonard destaca algumas definições para o conceito *diplomacia pública*, entre as quais figura uma de Michael Buttler (antigo representante permanente da União Europeia), em que este define o objetivo da diplomacia pública do modo seguinte: “The purpose of public diplomacy is to influence opinion in target countries to make it easier for the British

Government, British companies or other British organisations to achieve their aims.” (Buttler apud Leonard, 2002: 1). Essa preocupação em influenciar outras nações é visível na organização da Taça do Mundo da FIFA 2014 e dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2016, pelo Brasil.

Em termos de política cultural, o Brasil também não tem poupado esforços no apoio ao audiovisual através das suas multinacionais. A Petrobrás é um exemplo disso mesmo, servindo de mecenas a vários filmes de realizadores brasileiros em língua portuguesa que, posteriormente, são difundidos pelas embaixadas e consulados de todo o mundo.

A inauguração do Museu da Língua Portuguesa em 2006 foi também um importante marco para a Língua e uma forma de prestigiar culturalmente o Brasil. A escolha do majestoso edifício com 4333m<sup>2</sup> e a decisão da inauguração ter sido em S. Paulo (cidade com o maior número de falantes da língua portuguesa no Brasil) pode ser igualada à dimensão que se projetava para a própria Língua.

### **1.1.2. O contexto russo**

Na Rússia, a língua portuguesa é uma opção para os alunos das escolas superiores<sup>6</sup>. O Camões IP mantém dois leitorados em duas universidades moscovitas, um na Universidade Estatal de Moscovo Lomonossov e outro na Universidade Estatal de Relações Internacionais. Mantém ainda dois protocolos de cooperação, um com a Universidade Estatal de S. Petersburgo e outro com a Universidade Pedagógica de Herten. No Cáucaso russo existe também um Centro de Língua Portuguesa na Universidade Estatal Linguística de Piatigorsk.

A língua portuguesa teve o seu apogeu na era soviética durante os anos 70, 80 e 90, devido às relações políticas do Bloco de Leste com vários países africanos e com o Brasil. De acordo com o leitor do Camões IP João Mendonça (JL, 2009), após o 25 de Abril de 1974, houve uma aproximação dos países de língua portuguesa devido à solidariedade ideológica mantida com algumas das ex-colónias portuguesas, como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e Cabo Verde. Mendonça acrescenta ainda no mesmo encarte que Portugal

---

<sup>6</sup> De acordo com o sítio da Câmara Portuguesa de Comércio no Brasil disponível em [ww.brasilportugal.org.br](http://ww.brasilportugal.org.br) em 29.11.2014.

se tornou um destino turístico exótico para os russos com poder económico. O aspeto económico é também salientado devido aos grandes empreendimentos que a Rússia possuía, à data da entrevista, em Angola<sup>7</sup>.

Segundo a Embaixada da Federação da Rússia na República Portuguesa as relações diplomáticas entre a Rússia e Portugal remontam ao século XVIII. Já na época os dois países partilhavam interesses comerciais<sup>8</sup>. De acordo com Elena Danilova, Diretora do Departamento da Europa do Ministério de Desenvolvimento Económico da Federação da Rússia, a Rússia continua a considerar Portugal um parceiro económico vigoroso. Em 2010, o volume de negócios entre os dois países aumentou 47% em comparação com 2009. As exportações russas aumentaram 49%, e as importações 45%<sup>9</sup>.

Existem na Rússia 142 milhões de habitantes que falam 180 línguas<sup>10</sup>. A língua predominante é o russo, falado por 117 milhões de pessoas. Contudo, um terço das línguas faladas na Rússia está sob ameaça de extinção. Apesar deste cenário, o português está presente e está a aumentar o número de aprendentes. Uma das vertentes da presença mais efetiva da língua portuguesa é em Moscovo, através do ensino a distância direcionado para os mercados dos países do BRICS. Os cursos são planificados para a área dos negócios em geral. São fundamentalmente os negócios entre o Brasil e a Rússia que criam a necessidade de aprendizagem da Língua.

### **1.1.3. O contexto indiano**

Na Ásia, no litoral indiano existem ainda vários crioulos de origem portuguesa – chaúl, korlai, tallicherri, cananor e fort cochim. Para além destes, existe ainda uma variedade de português que resultou do processo de descrioulização (Castro, 1991:21).

---

<sup>7</sup> Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/comunicacao/encarte-jl/sobreviver-ao-fim-da-solidariedade-internacionalista> em 20.04.2015.

<sup>8</sup> Disponível em <http://www.embrussia.ru/node/68> em 20.04.2015.

<sup>9</sup> Disponível em <http://www.embrussia.ru/node/187> em 20.04.2015.

<sup>10</sup> Dados fornecidos por Evgeny Kuzmin, o vice-presidente do Comitê “Informação para Todos” da UNESCO na Rússia, em 16.10.2014 no Colóquio “A Língua Portuguesa, o multilinguismo e as novas tecnologias das línguas no século XXI”, em Belo Horizonte, disponível em <https://iilp.wordpress.com> em 27.10.2014.

Na Índia existem mais de vinte línguas reconhecidas como oficiais<sup>11</sup>. A Constituição da Índia designa como línguas oficiais escritas da Administração indiana o hindi e o inglês<sup>12</sup>. Para além destas duas línguas cada estado pode legislar as línguas oficiais.

Ainda relativamente à Índia, mais concretamente a Goa, a presença da língua portuguesa é promovida através dos cursos do Camões IP, onde em breve será criada uma cátedra na Universidade de Goa. De acordo com Delfim Correia da Silva, apesar da herança histórica da língua portuguesa na Índia, não se pode falar em número de falantes, mas sim em número de aprendentes de português. Há cerca de 1.500 alunos por ano de entre os vários níveis de ensino<sup>13</sup>. Para além desta oferta existem outros locais onde a Língua pode ser aprendida, tais como o Centro de Língua Portuguesa do Camões IP, o Chowgule College em Margão (através de um programa protocolar de iniciativa portuguesa), a Indo-Portuguese Friendship Society e ainda a Communicare. De acordo com a mesma fonte, grande parte dos alunos de português vêm de outros estados e têm como objetivo melhorar as suas competências para estarem preparados para fazer face ao conhecimento no mercado de trabalho europeu.

A língua portuguesa tem certamente benefício nesta região pelo facto de a Índia estar ligada económica e financeiramente a um BRICS de língua portuguesa, o Brasil. Contudo, acredita-se que uma estratégia de planeamento entre a Índia e a China poderia ser bastante vantajosa do ponto de vista linguístico para a língua portuguesa. Para além do lugar de destaque deixado pela relação histórica com Portugal, e uma vez que as instituições que fornecem a língua estão bem sedimentadas no terreno, seria uma oportunidade de ouro para a relação entre os dois membros do BRICS.

#### **1.1.4. O contexto chinês**

Quando nos referimos à China para falar de língua portuguesa, falamos essencialmente da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM), que se localiza no

---

<sup>11</sup> Disponível em <http://www.constitution.org/cons/india/p17345.html> em 18.04.2015.

<sup>12</sup> Disponível em <http://www.rajbhasha.nic.in/GOLPContent.aspx?t=enconst> em 18.04.2015.

<sup>13</sup> Dados fornecidos pelo diretor do Centro de Língua Portuguesa do Camões IP e leitor na Universidade de Goa em entrevista ao periódico Ponto Final em 27.01.2014, disponível em <https://pontofinalmacau.wordpress.com> em 19.02.2014.

sudeste da China. Atualmente com uma população de 552.500 habitantes<sup>14</sup>, entre eles os macaenses, grupo populacional descendente dos portugueses com mulheres asiáticas (no início indianas e malaias e mais tardiamente chinesas), e o principal grupo de falantes de português. A presença do português em Macau remonta ao século XVI (Espadinha & Silva, 2008).

A necessidade de comunicação entre os dois povos com línguas tão distantes por motivos comerciais e religiosos (com a chegada dos Jesuítas) deu origem à disseminação do português. Entretanto, Marquês de Pombal decreta a expulsão dos Jesuítas (1762) e, posteriormente, com a extinção das ordens religiosas (1834), o ensino passa a ser responsabilidade do Estado. Por esta altura, edifica-se a instrução primária elementar, instituição que daria origem às escolas luso-chinesas e aos cursos de língua portuguesa.

No século XX, verificou-se um reverso na aprendizagem da língua portuguesa devido a vários fatores, como por exemplo o facto de os aprendentes não terem necessidade de comunicar em português em Macau. A partir de 1960, decreta-se o uso da língua portuguesa na função pública, o que gerou um aumento de aprendentes. A Beiwai foi a primeira universidade da República Popular da China a criar uma licenciatura em português, que remonta aos anos 50, embora devido à Revolução Cultural se tenha interrompido o seu ensino, tendo sido apenas retomado em 1961. Em meados dos anos 80, surge o conceito de português como língua não materna (PLNM) e é estabelecido o Centro de Difusão de Língua Portuguesa, em 1986. É fundada, por essa altura, a Universidade da Ásia Oriental, hoje em dia denominada Universidade de Macau. O Departamento de Estudos Portugueses abre em 1990 e mais tarde seria responsável pela formação de professores de Português como Língua Não-Materna (PLMN).<sup>15</sup> O Instituto Politécnico de Macau é estabelecido em 1991. Na Escola Superior de Línguas e Tradução, uma das seis que compõem o Instituto Politécnico, a oferta pedagógica em língua portuguesa varia entre cursos de tradução e interpretação com a variante de português e cursos de língua e cultura portuguesa quer ministrados na própria instituição quer em parceria com outras instituições estrangeiras<sup>16</sup>. A transferência da Administração do território de Macau para a

---

<sup>14</sup> Censo 2011 disponível em <http://censos.dsec.gov.mo/?lang=pt-PT> em 19.04.2015.

<sup>15</sup> Disponível em [http://www.umac.mo/about\\_UM/port/about\\_UM\\_history.html](http://www.umac.mo/about_UM/port/about_UM_history.html) em 01.10.2015.

<sup>16</sup> Disponível em [http://www.ipm.edu.mo/pt/general\\_information.php](http://www.ipm.edu.mo/pt/general_information.php) em 19.04.2015.

Administração chinesa é feita em 19 de dezembro de 1999. O território passou a designar-se Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) e a língua portuguesa continuou com o estatuto de oficial juntamente com a língua chinesa.

Hoje em dia, na China, o português é estudado em vinte e cinco universidades, vinte e duas das quais com cursos de licenciatura. Algumas universidades batem os rânquingues de segunda escolha em estudos portugueses, fornecidos pela Universidade de Macau e o Instituto Politécnico de Macau. Do Instituto Português do Oriente (IPOR) faz parte um Centro de Língua Portuguesa, com cerca de dois mil alunos, distribuídos pelos diversos níveis do QECR, na sua maioria de língua materna chinesa, como sucede desde a sua criação em 1989<sup>17</sup>. Embora o IPOR não seja uma instituição de ensino trabalha em conjunto com as outras instituições para promover o ensino da Língua.

Não obstante, o perfil dos aprendentes tem vindo a modificar-se e nota-se um aumento de aprendentes de português como língua estrangeira (LE). A motivação destes alunos também tem vindo a alterar-se, verificando-se que a motivação central está ligada ao emprego e aos negócios com países de língua portuguesa no continente africano e com o Brasil (principalmente como porta de entrada para os países do Mercosul). Este novo perfil de aprendentes de português como língua estrangeira não dilui, de modo algum, o perfil anterior dos interessados, pelo contrário, intensifica a aprendizagem da língua numa outra vertente e aumenta os laços anteriormente mantidos quase exclusivamente com a variante de português europeu (PE) como uma porta de entrada para a União Europeia (UE).

De acordo com Mário Filipe, em 2013, a República Popular da China pretendia formar cinco mil professores de português nos anos seguintes. Contudo, um dos constrangimentos com que essas mesmas faculdades se deparavam era o facto de as empresas recrutarem os melhores alunos no final do curso (Filipe, 2013:4), o que indica a enorme procura de profissionais em língua portuguesa no mercado de trabalho. De acordo com o mesmo autor, a escolha de uma determinada língua, num determinado sistema de ensino, está relacionada com a economia de um país, como se pode aferir do texto seguinte:

“Em qualquer país, a definição da provisão das línguas no sistema de ensino é uma decisão com implicações de médio e longo prazo. Ela deve ter a capacidade de prever que línguas vão

---

<sup>17</sup> Disponível em <http://ipor.mo/> em 08.12.2015.

ser relevantes para a economia do país, das economias com quem o país pretende ter relações comerciais e económicas que sejam úteis ao seu modelo de desenvolvimento, para que as empresas tenham ao seu dispor trabalhadores que respondam às necessidades linguísticas dos mercados.”

(FILIPE, 2013:4).

### **1.1.5. O contexto sul-africano**

A África do Sul possui uma política linguística bastante abrangente desde a promulgação da Constituição de 1997 que inclui 11 línguas oficiais<sup>18</sup>. Na prática, essas línguas são representativas das regiões que as elegem como línguas de ensino no 1.º ciclo de estudos. As três línguas mais faladas em casa são o zulu (23,8%), o xhosa (17,6%) e o africâner (13,3%). Apesar de a língua inglesa ser reconhecida como a língua do comércio e da ciência, é falada em casa por apenas 8,2% dos sul-africanos<sup>19</sup>.

A língua portuguesa beneficia desta política linguística, uma vez que existe uma política de abertura relativamente às línguas estrangeiras, especialmente ao português. A África do Sul possui um grande número de lusofalantes e mantém uma forte presença de Língua transmitida pela Universidade da África do Sul (UNISA).

A relação linguística da África do Sul com a língua portuguesa está sedimentada fundamentalmente através da cooperação internacional com Portugal. Existe uma comunidade de lusofalantes no País que inclui 400 000 portugueses de quatro gerações, grande parte oriundos da Madeira em 1850 e um grupo menor dos Açores.

Numa investigação do Observatório da Imigração, realizada pela antropóloga Pamila Gupta sobre a migração goesa para Moçambique, deparou-se com informação sobre os portugueses de Angola e Moçambique que durante o processo de saída em 1974 se deslocaram para a África do Sul<sup>20</sup>. Nessa pesquisa, Gupta constatou que existiam diferentes tipos de emigração de acordo com a área geográfica de onde eram oriundos: Madeira, Angola ou Moçambique. Houve uma percentagem de descendentes de emigrantes que vieram para comercializar no século XVI e XVII e que se casaram com africâneres, dos quais se perdeu o rasto. Mais tarde, uma prolongada seca que se fez sentir nas ilhas

---

<sup>18</sup> Africâner, inglês, ndebele, sesotho do norte, sesotho do sul, swazi, tswana, tsonga, venda, xhosa e zulu.

<sup>19</sup> De acordo com o Censo Nacional de 2001.

<sup>20</sup> Disponível em <http://www.observatorioemigracao.secomunidades.pt/np4/3319.html> em 12.12.2014.

madeirenses, na década de 1950 do século XX, deu origem a uma nova vaga de emigração para a África do Sul.

O segundo grupo era composto de emigrantes oriundos de Moçambique. Chegaram alguns meses antes do grupo vindo de Angola, apenas porque o processo de descolonização moçambicano teve início antes.

O grupo emigratório que se seguiu foi uma elite de portugueses que vivia essencialmente em Angola, embora seja difícil definir a sua origem no espaço lusófono africano, devido à enorme circulação de pessoas entre as colónias portuguesas que existia na época. De entre estes grupos emigratórios inclui-se a comunidade de portugueses residente na Namíbia que até obter a sua independência em 1990 fazia parte da África do Sul. Muitos portugueses do grupo oriundo de Angola entravam pela Namíbia devido à dificuldade da entrada por outras rotas da África do Sul. Alguns vieram mesmo através do Namibe, deserto que se estende entre Angola e a Namíbia.

As relações políticas entre Portugal e a África do Sul são tão sólidas quanto antigas. Existe um Acordo de Comércio e Desenvolvimento entre a África do Sul e a União europeia (UE) desde o ano 2000. Sendo Portugal membro da UE este acordo veio aproximar ainda mais as relações entre as duas nações.

De acordo com o coordenador de ensino de português na área consular a que pertence a África do Sul, Dr. Rui Azevedo, o número de alunos de língua portuguesa aumentou 12 % entre 2009 e 2011 nos países anglófonos do sul de África. Grande parte destes alunos são lusodescendentes e filhos de lusofalantes, sendo estes últimos, especialmente, descendentes da comunidade angolana e moçambicana que aprendem português como língua estrangeira. A restante percentagem de alunos de português deve-se a motivos de ordem económica, essencialmente a oportunidades de negócio local e regional<sup>21</sup>.

Um estudo levado a cabo pela *Translators without Borders* coloca o português entre as vinte línguas mais faladas em África (2012:12)<sup>22</sup>. O número não parece impressionante à primeira vista, mas se se pensar que os indivíduos questionados identificaram oitenta e

---

<sup>21</sup> Declarações proferidas na conferência na Universidade Pedagógica de Maputo, in O SÉCULO de Joanesburgo, em 14. 05.2012.

<sup>22</sup> Dados de 16.11.2012 consultados a 12.12.2014, de acordo com o Censo Nacional de 2001.

cinco das inúmeras línguas faladas no continente, então pode-se afirmar que a Língua se posiciona num nível de elevado destaque.

## **1.2. Contextualização teórica do planeamento e política linguística da língua portuguesa no eixo SADC**

A Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC)<sup>23</sup> foi criada em 1992, após a reestruturação da Conferência de Coordenação para o Desenvolvimento da África Austral, em 1980, e dela fazem parte quinze países<sup>24</sup>. O Secretariado, a principal instituição executiva, situa-se na Casa da SADC em Gaborone, capital do Botsuana.

De entre os objetivos principais da SADC constam a promoção do desenvolvimento, da paz e da segurança, o crescimento económico, a redução da pobreza, a melhoria do nível e qualidade de vida dos povos do sul de África e o apoio ao combate à desigualdade social através da integração regional, construído em princípios democráticos e baseado no desenvolvimento equitativo e sustentável<sup>25</sup>.

Uma vez que atingir todos estes objetivos não é uma tarefa fácil, principalmente porque de acordo com o *International Council on Social Welfare* metade da população da região sobrevive com menos de um dólar americano por dia, foi criado um plano para erradicação da pobreza.

A SADC tem simultaneamente vários planos de ação, sendo que a educação e o desenvolvimento de competências se inserem no plano social de desenvolvimento humano. Na área da educação são reconhecidas as vantagens que esta tem no desenvolvimento humano, assim como em outros setores. Assume-se que a população bem equipada do ponto de vista da formação pode encarar desafios que afetam a região. O desenvolvimento industrial e a erradicação da pobreza são prioridades a alcançar.

---

<sup>23</sup> É normalmente usada a sigla da Comunidade em inglês, uma vez que é a língua oficial da maioria dos países que dela fazem parte.

<sup>24</sup> Angola, Botsuana, República Democrática do Congo, Lesoto, Madagáscar, Malawi, Maurícias, Moçambique, Namíbia, Seicheles, África do Sul, Swazilândia, República Unida da Tanzânia, Zâmbia e o Zimbabué.

<sup>25</sup> Artigo 5 do Tratado da SADC.

De acordo com o preâmbulo do Protocolo Para a Educação e Formação da SADC de 1997, na época ainda assinado por doze países<sup>26</sup>, “Recognising that the development of human capital to its fullest potencial is the *sine qua non* for tackling socio-economic problems facing the Region.”

De modo a que não existissem discrepâncias entre os sistemas de ensino dos países cooperantes, estabeleceu-se um sistema de equivalência a nível das competências e do valor qualitativo quer dos diferentes níveis de educação e formação quer dos próprios sistemas educativos. Assim, a certificação de qualquer curso dos países membros é reconhecida perante os seus pares. Além disso, reservam-se 5% das vagas das instituições de ensino superior para alunos dos estados-membros<sup>27</sup>. Contudo, este reconhecimento da certificação perante os membros não significa que todos os sistemas de ensino ou respetivos cursos sejam prestigiados do mesmo modo pelo público a quem se dirigem.

Relativamente aos objetivos do mesmo documento, pode ler-se “*to promote the learning of English and Portuguese as the working languages of the Region.*”<sup>28</sup> Através deste objetivo pode constatar-se a importância da língua portuguesa na Região. Não se considera a língua portuguesa como língua de trabalho opcional à língua inglesa, mas sim com o mesmo nível de importância. Daqui se depreende que existe um reconhecimento da necessidade da língua portuguesa, uma vez que o seu uso é fundamental no dia-a-dia.

O planeamento linguístico de alguns destes países inclui a língua portuguesa devido ao peso político e respetivo potencial económico de Angola e Moçambique. O português é uma das línguas de comunicação utilizada pela SADC, porque existe a necessidade de efetuar transações essencialmente com esses dois países. Ela “é a língua mais falada do hemisfério sul, é a língua de países com importantíssimas reservas de recursos naturais determinantes quer para a economia global, quer para o seu próprio crescimento e desenvolvimento económico.” (Filipe, 2013:7)

Contudo, apesar da importância do Idioma na região e de o Protocolo terminar do seguinte modo: “*The English and Portuguese texts of this Protocol shall both be deemed to*

---

<sup>26</sup> Angola, Botsuana, Lesoto, República do Malawi, Mauritânia, Moçambique, Namíbia, República da África do Sul, o Reino da Suazilândia, a República Unida da Tanzânia, a República da Zâmbia e a República do Zimbabué.

<sup>27</sup> Pág. 11 do Protocolo.

<sup>28</sup> Alínea i) do Artigo 3.º, pág. 6.

*be authentic texts of the Protocol.*”<sup>29</sup>, não foi possível aceder à versão portuguesa do documento no sítio oficial da SADC. Acresce ainda o lapso de a página oficial da SADC não possuir qualquer informação em língua portuguesa, apesar da representação dos dois países já mencionados.

Angola é o segundo maior território independente abaixo do Sahara (o primeiro é a República Democrática do Congo), com uma área de 1.246.700 km<sup>2</sup> que se divide em dezoito províncias e possui uma demografia de 17,992,000 pessoas.

Embora se falem várias línguas nacionais, entre as quais estão o kikongo, kimbundo, tchokwe, umbundo, mbunda, kwanyama, nhaneca, fiote, nganguela, o português é a língua oficial e um idioma falado por toda a população.

O País é rico em recursos minerais. Segundo a estimativa governamental podem encontrar-se no subsolo angolano trinta e cinco a quarenta e cinco dos mais importantes recursos naturais do comércio mundial entre os quais petróleo, gás natural, diamantes, fosfatos, substâncias betuminosas, ferro, cobre, magnésio, ouro e rochas ornamentais.<sup>30</sup>

Moçambique é um país de língua oficial portuguesa que faz fronteira com seis países, todos membros da SADC – República Unida da Tanzânia, Zâmbia, Malawi, Zimbabué, África do Sul e Suazilândia. Possui uma área de 799,380 km<sup>2</sup> e uma demografia de aproximadamente 20,579,265, de acordo com o último censo de 2007<sup>31</sup>.

Existem vários grupos étnicos no País, mas 40% da população pertence à etnia makua – lomwe. Os outros grupos étnicos incluem ainda os shona e os tsonga. Para além da língua oficial existem outros idiomas falados nacionalmente, tais como o cicopi, o cinyanja, o cinyungwe, o cisenga, o cishona, o ciyao, o echuwabo, o ekoti, o elomwe, o gitonga, o maconde (ou shimakonde), o kimwani, o macua (ou emakhuwa), o memane, o suaíli (ou kiswahili), o suazi (ou swazi), o xichanga, o xironga, o xitswa e o zulu. Entre os recursos naturais encontram-se a energia hidroelétrica, o gás natural, o carvão, os minerais, a madeira e a pesca.

---

<sup>29</sup> Artigo 25, pág. 29.

<sup>30</sup> Disponível em Portal Oficial da República de Angola 11.12.2014.

<sup>31</sup> Disponível em Portal do Governo de Moçambique em 11.12.2014.

## **PARTE II**

### **Enquadramento teórico-normativo da língua portuguesa no sul de África**

## 2.1. Historial da língua portuguesa no sul de África

*se mais mundo houvera lá chegara*

(Os Lusíadas, VII, 14)

A historiografia da língua portuguesa no continente africano remonta aos séculos XV e XVI e ao respetivo avanço da colonização portuguesa em África. A língua portuguesa foi a primeira língua a poder intitular-se como internacional. Já à época, a difusão da língua portuguesa deveu-se a questões de ordem político-económicas.

De acordo com Maria Helena Mira Mateus, os assuntos relacionados com uma política linguística da língua portuguesa devem segmentar-se da seguinte forma:

“1) A língua como forma de construção da pessoa e de comunicação quotidiana do indivíduo, como língua materna. 2) A língua como veículo de escolarização de comunidades que a utilizam como língua segunda. 3) A língua como referência sócio-política<sup>32</sup> e cultural nos espaços em que é língua estrangeira.”

(MATEUS, 2002)

No sul de África pode-se encontrar os três segmentos apontados por Mateus. Contudo, existe uma maior incidência de indivíduos nos pontos 2) e 3). É uma região que tem vindo a aumentar o número de aprendentes, assim como os níveis de ensino, principalmente em segmentos recentes como o 3).

Independentemente da perspetiva de análise da Língua, o aspeto de intercâmbio cultural e comercial está constantemente presente. Para além disso, este intercâmbio na África austral beneficia do facto de se seguir apenas uma norma linguística, a europeia, quer nos países de língua oficial portuguesa quer nos países em que o português é língua estrangeira.

Após a conquista aos árabes da atual cidade espanhola de Ceuta em 1415, os navegadores portugueses prosseguiram com a exploração da costa africana. Durante o século XV foram construídos fortes e castelos como símbolos da terra conquistada. Diogo Cão não chegou a Angola antes de 1483. Em 1485 chegou ao território que hoje corresponde à Namíbia. No ano seguinte, seguiu-se-lhe Bartolomeu Dias, que dobrou o

---

<sup>32</sup> Texto escrito de acordo com o original.

Cabo da Boa Esperança, abrindo caminho para Vasco da Gama, poucos anos depois, contornar o tormentoso Cabo e chegar à Índia em 1498, passando nesse mesmo ano por Moçambique.

Foi a partir dos primeiros contactos com os nativos que se tornaram escravos que a língua portuguesa se difundiu. Foram estes primeiros contactos, ainda nos barcos, com escravos africanos transportados para outras partes da coroa portuguesa que se originaram os *pidgin*, ou *proto-crioulo* de influência portuguesa, de acordo com a designação de Ivo Castro (1991:22).

As fronteiras dos vários estados africanos foram criadas pelos europeus durante a época colonial. De acordo com José Manuel Matias “o clássico modelo de nação, ambicionada pelas soberanias ocidentais, foi adoptado pelos povos africanos que se tornaram independentes no processo de descolonização da última metade do século XX.” (Matias, 2004)

Neste contexto e devido à divisão geográfica desenhada pelos colonizadores, misturaram-se culturas e línguas nativas bastante diversas no mesmo território, como se pode ler no trecho seguinte:

“Surgiram, assim, Estados formados pela integração de grupos com identidades culturais e linguísticas muito diferenciadas. Neste contexto histórico, político e cultural, pela sua capacidade de endogenizar<sup>33</sup> povos linguisticamente vários, a língua portuguesa é um elemento substancial da construção das identidades nacionais.”

(MATIAS, 2004)

Não se pretende com esta citação de Matias afirmar que as nações multilingues tiveram a sua origem com o processo de descolonização dos territórios africanos, pois elas existiam previamente à chegada dos colonizadores portugueses. Também não se pretende reduzir a origem do multilinguismo às ex-colónias africanas, visto que o fenómeno é comum a outras regiões do planeta. Contudo, o maior número de países em que se fala português é em África, embora esta língua não seja endémica neste continente e como afirma Perpétua Gonçalves “na altura da independência destas colónias (1975), o português era usado por uma baixa percentagem de falantes”. Durante o processo de independência, todos os países africanos anteriormente colonizados por Portugal escolheram o português

---

<sup>33</sup> Texto escrito de acordo com o original.

como língua oficial e na base dessa opção estiveram os motivos que se transcrevem na citação seguinte:

“A escolha do português como língua oficial por países que são tipicamente multilíngues prende-se basicamente com as suas potencialidades como língua “operacional” (cf. Ganhão 1979), que garante a unidade nacional, e permite, de forma mais eficaz do que as línguas locais, a comunicação internacional e a transmissão do conhecimento científico. Assim, em todos estes países [ex-colónias portuguesas], ainda que minoritário, o português constitui o principal veículo de comunicação usado na administração pública, no ensino formal, e nos meios de comunicação social, sendo ainda a língua preferida pela quase totalidade dos escritores.”

(GONÇALVES, 2013:157)

Para se referir a língua portuguesa em África é fundamental distinguir as variedades crioulas das variedades não crioulas. As crioulas representam a fusão entre as línguas locais e a variante de português do século XV. Provavelmente têm origem num *proto-crioulo* ou numa *língua franca* usada nos primeiros tempos entre os africanos e os missionários e comerciantes portugueses (Cunha & Cintra, 2004:16).

As variedades não crioulas representam a variedade da língua portuguesa falada nas ex-colónias portuguesas, embora divergindo consoante as regiões em África. São uma representação do português “com base na variedade europeia, porém mais ou menos modificado, sobretudo pelo emprego de um vocabulário proveniente das línguas nativas” (Cunha & Cintra, 2004:17).

Nos países de língua oficial portuguesa como Angola e Moçambique a língua portuguesa resulta da herança colonial deixada ao longo dos séculos. À semelhança de outras nações africanas, a escolha da língua oficial que representaria as nações independentes foi a língua de herança colonial. As palavras de Amílcar Cabral parecem expressar esse sentimento de pertença ao proferir as palavras seguintes:

“o português é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram, porque a língua não é prova de nada mais senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros, é um instrumento, um meio para falar, para exprimir as realidades da vida e do mundo”.

(LARANJEIRA, 1995:101)

Curiosamente, nem Angola nem Moçambique deram origem a nenhum crioulo de expressão portuguesa. “Sociedades muito jovens [Angola e Moçambique] estão a adquirir como língua materna o português, que para os seus pais era língua segunda.” (Castro, 2010: 68-69)

Segundo Diogo Barbosa da Silva, no período posterior à independência das colónias africanas foi necessário “forjar” identidades nacionais para os novos países independentes<sup>34</sup>. Um modelo baseado na divisão étnica apelaria à divisão regional e não uniria o estado como uma nação. Deste modo, as línguas europeias deixadas pelos países colonizadores serviram como meio de unificação, pois “a língua funciona como forma de dominação e homogeneização cultural e como forma de resistência cultural” (Rodrigues, 2005: 162 *apud* Barbosa da Silva, 2010).

Assim, evitar-se-iam conflitos gerados pela escolha de uma língua representativa de uma etnia que, na maioria das vezes, não representaria sequer metade da população desse país, implicando a ascensão política de um grupo étnico relativamente aos demais. Além disso, do ponto de vista administrativo e económico, seria impraticável a implementação de todas as línguas nativas de uma nação, pois representaria um investimento quer humano quer económico de difícil conjetura.

Para além dos motivos aglutinadores nacionais, ao contrário de várias línguas africanas, as línguas europeias eram detentoras de “instrumentos linguísticos definidos, como a escrita, a gramática, o dicionário, além de vasta literatura e história documentada (...), isto é, detinha a praticidade em relação ao mundo atual com suas tecnologias e avanços científicos.” (Barbosa da Silva, 2010). Para além disso, a escolha de uma língua europeia como oficial também serviria o propósito de continuar a comunicação destas novas nações com os outros países fora do continente africano.

Todos os países do sul de África em que a língua portuguesa está representada quer como língua materna ou segunda quer como língua estrangeira são todos países que escolheram uma língua europeia aquando do processo da independência. É, provavelmente, este um dos motivos por que o português tem sido tão bem acolhido nos países em que é língua estrangeira e nos quais se tem vindo a observar um aumento significativo no número de aprendentes.

O aumento da edição de publicações em língua portuguesa ainda hoje é um dos objetivos da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) como contributo para a internacionalização da língua portuguesa. Também Ivo Castro, referindo-se ao conceito de

---

<sup>34</sup> Artigo científico publicado na Revista África e Africanidades – Ano 3 – n.º10, agosto de 2010.

“internacionalização do conhecimento linguístico do português” pede aos linguistas que usem a sua língua materna como metalíngua, pois “Além de contribuírem para o conhecimento internacional da sua língua, devem esforçar-se por que ela continue a ser usada como língua de ciência e de cultura (Castro, 2010:70).

É difícil escrever acerca da língua portuguesa no sul de África sem nos referirmos à CPLP. Devido ao facto de seis dos países membros<sup>35</sup> se encontrarem no continente africano, dois deles no sul continental (Angola e Moçambique) e com uma enorme influência nas economias dos países de língua inglesa e francesa com quem fazem fronteira.

Não será por acaso que vários países no globo tentam uma aproximação à língua portuguesa de modo a servir um dos requisitos para a adesão à CPLP. Exemplo disso é o caso recente da Guiné Equatorial que integrou a língua portuguesa como língua oficial do país e, desse modo, passou a ser membro integrante. Também o Japão e a Namíbia celebraram protocolos linguísticos e viram o seu pedido como membros observadores ser aceite.

O facto de o português ser já usado por muitas organizações mundiais demonstra a capacidade internacional que as instituições na Língua detêm e a necessidade de que outras nações têm para se afirmarem no plano global. De acordo com o sítio do Observatório da Língua Portuguesa (OLP), o português é falado em todo o globo por 250 milhões de pessoas. No mesmo sítio, prevê-se um aumento da população de falantes para 400 milhões daqui a trinta anos. Acresce o facto de sistemas de ensino de países como a África do Sul, a Namíbia e o Zimbabué terem incluído a língua portuguesa nos seus sistemas de ensino<sup>36</sup>.

## **2.2. Contextualização teórica do planeamento e política linguística da língua portuguesa na Namíbia**

O planeamento e política linguística da língua portuguesa na Namíbia é recente, mas o potencial de desenvolvimento é enorme. Os protocolos têm vindo a efetivar-se de

---

<sup>35</sup> Angola, Cabo Verde, Guiné, Guiné Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe.

<sup>36</sup> Dados visualizados em <http://observalinguaportuguesa.org/pt> em 16.12.2014.

forma a deixar projetos futuros às entidades responsáveis namibianas e reduzindo os custos e a participação do Estado Português.

A Namíbia é um país recente que conta com vinte e três anos de história de independência, mas com um longo passado ligado à África do Sul. Como base da política monolíngüística foi escolhida a língua inglesa como língua oficial. Esta política linguística resultou de um planeamento governamental ainda antes da independência de 1990. Consumou-se numa visão ideológica que teve origem num movimento de defesa acérrima da língua inglesa como língua oficial exclusiva para o País.

Durante o tempo em que vigorou a política de *apartheid*, o africâner (língua dos descendentes holandeses), o alemão e o inglês partilhavam o estatuto de línguas oficiais, sendo faladas e ensinadas pelos respetivos grupos de poder e de acordo com os interesses das elites representantes das três línguas. Após a independência da África do Sul, em 1990, o africâner e o alemão foram praticamente banidos, pois eram vistos como a língua dos colonizadores e opressores, responsáveis pelo sistema político que vigorou durante quase meio século. Nessa altura, era fundamental escolher uma língua de agregação da nação e o inglês configurou-se como a língua mais adequada, tendo também sido a que criou mais consenso como língua oficial da república namibiana.

Apesar da baixa densidade demográfica da Namíbia, existe uma enorme diversidade populacional. Entre o discurso oral diário e as línguas escolarizadas existem treze grupos étnicos diferentes (Harris, 2011:11). Entre eles os owambos, os ovaherero, os kavangos, os caprivianos, os busquímanos (mais conhecidos por *Bushmen*), os namas, os damaras, os basters de Rehoboth e os descendentes de europeus. Por cada grupo étnico namibiano existem uma ou duas línguas faladas. Uma vez que não existe consenso na distinção entre línguas e dialetos, estima-se que o total de línguas e dialetos seja por volta de trinta (Maho, 1998). Estas línguas e/ou dialetos podem ser divididas em três famílias linguísticas: línguas bantu, khoisan (onde se inclui a língua nama, conhecida pelo uso de cliques e que não está relacionada com nenhuma outra família linguística) e as indo-europeias. Treze destas línguas são reconhecidas como línguas nacionais, incluindo dez línguas indígenas africanas faladas por 87.8% da população e três línguas indo-europeias faladas por 11.2% da população. Entre as dez línguas indígenas faladas incluem-se o

ohikwanyama, o oshindonga, o rukwangali, o otjiherero, o ruciriku, o thimbukushu, o silozi e o setswana. Todas estas pertencendo ao grupo das línguas bantu. As línguas khoekhoegowab e ju/'hoan pertencentes ao grupo das línguas khoisan. O inglês, o alemão e o africâner pertencem à família das línguas indo-europeias. O africâner é falado por 9.5% da população, o alemão por 0.9% e o inglês por 0.8% (Brock-Utne and Holmarsdottir, 2001; Pütz, 1995 apud Harris, 2011). Curiosamente, a língua inglesa, como língua materna, é falada por uma percentagem pequena da população, embora seja a língua oficial usada em todos os domínios formais.

Para se compreender como a língua inglesa se tornou língua oficial é necessário recuar até ao tempo da história colonial namibiana. Contrariamente ao que aconteceu em muitos outros países em África, onde a língua oficial passou a ser a da antiga nação colonizadora, a Namíbia escolheu uma outra língua distante dos idiomas dos colonos. Entre 1884 e 1915, a Namíbia esteve sob o domínio da Alemanha e durante esse período a língua alemã tornou-se oficial. Contudo, durante essa época, as línguas indígenas foram simultaneamente aceites tanto no seu uso diário como na escola (Pütz 1995 apud Harris, 2011). Todavia, ao mesmo tempo que o poder alemão aceitava as línguas nativas mantinha um regime opressivo para com os nativos, regime esse que veio a tornar-se o pilar do *apartheid* sul africano (Dahlström 2002 apud Harris, 2011).

Após a derrota da Alemanha na I Guerra Mundial, a África do Sul invadiu a Namíbia, em nome dos britânicos, em 1915, e em 1920, num mandato da Liga das Nações, ocupou administrativamente o território sob forma tutelar de protetorado. Em consequência desta anexação o alemão perdeu o estatuto de língua oficial e o africâner e o inglês ocuparam esse lugar. Ainda assim, o africâner era a língua com maior predominância usada tanto na administração como na educação (Pütz 1995 apud Harris, 2011). Em 1948, o Partido Nacionalista da África do Sul chegou ao poder e deu início ao regime de *apartheid*. Com o passar dos anos surgiu um movimento de libertação chamado SWAPO (*South West African People's Organization*) que advogava, já em 1981, a necessidade urgente de uma

política linguística que passasse por substituir o africâner, vista como a língua do opressor, por uma língua neutra que servisse como pilar para uma futura nação independente<sup>37</sup>.

Nos anos de luta armada que precederam a independência, o grupo SWAPO que, entretanto, se veio a tornar um partido político que dura até hoje, possuía ligações com o seu congénere MPLA angolano. A afinidade política solidificou-se e grande parte das relações entre os países advém destes tempos. Apesar de possuírem culturas distintas, existem laços fortes entre os angolanos e os namibianos que não se reduzem apenas à partilha de fronteira. Devido a essa longa amizade, Angola apoiou o pedido da Namíbia como membro observador associado na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Portugal também viu “como positivo e interessante a aproximação da Namíbia à CPLP”<sup>38</sup>, uma vez que o país faz fronteira com Angola, tem dois milhões de habitantes, incluindo 110 mil lusofalantes dos quais cerca de 2.500 são de origem portuguesa. Curiosamente, embora a região nunca tenha sido reclamada pela coroa portuguesa, o primeiro navegador europeu a chegar a este país foi Diogo Cão (nome do Centro de Língua Portuguesa em Vinduque), em 1485 e, logo em 1486, seguiu-se-lhe, Bartolomeu Dias.

A estrutura de ensino da Namíbia encontra-se inserida numa coordenação conjuntamente com outros países da África Austral tais como a África do Sul, a Suazilândia, o Zimbabué e o Botsuana. É composta por um coordenador de toda a rede, Dr. Rui Azevedo, que reside na África do Sul e uma coordenadora-adjunta, Dr.<sup>a</sup> Angelina Costa, que substituiu recentemente a Dr.<sup>a</sup> Carla Pereira, que coordenava a rede de português na Namíbia. A tentativa de afirmação nesta região anglófila dá-se, primordialmente, pelo motivo da propagação da língua portuguesa como um valor potencialmente geoestratégico e económico, devido à proximidade de países e organizações de língua portuguesa e do conseqüente interesse dos nossos parceiros políticos.

A história do ensino da língua portuguesa na Namíbia começou há pouco mais de uma década. Teve o seu início como língua materna para os refugiados da guerra de Angola. Este projeto inicial, denominado Equipa de Apoio ao Ensino da Língua Portuguesa

---

<sup>37</sup> Num documento redigido juntamente com a UNIN e denominado *Toward a language policy for Namibia: English as the official language*.

<sup>38</sup> Miguel Guedes, porta-voz do Ministério dos Negócios Estrangeiros, agência Lusa, agosto 2012.

na Namíbia, contava com um grupo de angolanos que sentiram a necessidade de ensinar a sua língua materna às crianças que viviam no campo de refugiados de Osire. O projeto da difusão da língua foi crescendo, mas carecia do apoio institucional e de profissionais qualificados que dessem resposta à crescente solicitação dos alunos. Após o final da guerra em Angola muitos dos refugiados continuaram na Namíbia, prosseguindo, do mesmo modo, a necessidade da aprendizagem da língua. Ainda assim, e apesar dos esforços dos professores angolanos, o ensino da língua não era reconhecido oficialmente.

Entretanto, o Ministério da Educação da Namíbia não só reconheceu a língua portuguesa como apoiou o projeto. De entre as escolas que hoje em dia lecionam português na Namíbia três vêm dessa altura e subsistem em regime de subsidiação estatal (semiprivadas). Uma parte dos professores dessa época que, entretanto, recebeu formação especializada do Centro de Língua Portuguesa, também continua a lecionar nessas ou em outras escolas entretanto abertas. Assim, são dezassete na totalidade o número de escolas onde se leciona a língua portuguesa, catorze das quais integradas no projeto do Memorando de Entendimento assinado em novembro de 2011. Dentro em breve serão vinte e três. Todas elas são reconhecidas e apoiadas pela coordenação de ensino na Namíbia.

Desde janeiro de 2012 que o ensino da Língua passou a constituir um projeto nacional. Todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, têm a oportunidade de incluir nos seus *curricula* de ensino o Português Língua Estrangeira (PLE), como uma disciplina de opção curricular em regime integrado. Contudo, as escolas continuam a poder optar por incluir a Língua em regime paralelo, como uma outra qualquer atividade extracurricular, desde que se comprometam a integrar o português num futuro próximo em regime integrado.

O número de alunos tem vindo a crescer, embora a partir do ano de 2012 se note a passagem dos alunos em regime de ensino paralelo para o regime integrado, o que à primeira vista parece uma diminuição do número de aprendentes. Para melhor se perceber quem são os alunos que aprendem PLE em regime paralelo ou Português Língua Materna, que regimes são estes e em que escolas é que funcionam e por quem são financiados, passa-se a explicar o quadro cedido pela coordenação de ensino de português na Namíbia entre o ano de 2011 e 2013. A partir de 2013 a contagem do número de alunos deixou de se

fazer com base nos critérios “paralelo” e “integrado”, porque se objetivava que todas as escolas passassem a ser em regime “integrado”. Contudo, é possível observar o aumento de número de alunos em regime “integrado” até 2013. O decréscimo de alunos em regime paralelo deve-se ao facto de terem passado para o regime “integrado”.

**Quadro 2.1.** - número de aprendentes de Língua Portuguesa (PLM + PLE)<sup>39</sup>

	Ano 2011	Ano 2012	Ano 2013
Total alunos Paralelo	578	163	118
Total alunos Integrado	850	700	1051
TOTAL	1428	863	1169

Dos alunos mencionados no quadro, trezentos são aprendentes de PLM na escola Jakob Marengo School, que iniciou o ensino da língua portuguesa em fevereiro de 2001 (pertencente ao grupo das três primeiras escolas que vinham do projeto inicial). É uma escola semiprivada que recebe subsídios do Ministério de Educação da Namíbia. Esse financiamento serve para pagar o salário de parte do corpo docente. O resto do financiamento é apoiado através das propinas mensais dos encarregados de educação destes alunos. O Camões I.P., através da coordenação de ensino de português na Namíbia, conjuntamente com o Centro Diogo Cão, tem também apoiado esta escola, através do desenvolvimento dos programas curriculares e no fornecimento de recursos didáticos (antologias, manuais escolares e dicionários). Foi recentemente inaugurada, no dia 12.02.2014, pela presidente do Camões I.P., Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Paula Laborinho, uma tenda para albergar os muitos alunos que não tinham lugar na Jakob Marengo School, pois o número de aprendentes não para de crescer. No segundo semestre de 2015, o número de alunos desta escola está perto dos quinhentos. A escola subiu no rânkingue nacional de

<sup>39</sup> Quadro cedido pela Coordenação de Ensino da Namíbia.

escolas devido às notas obtidas pelos alunos nos exames nacionais de português no ano anterior.

Cento e trinta e cinco dos alunos do quadro estão espalhados por várias escolas privadas, com propinas pagas exclusivamente pelos encarregados de educação. Um grupo destes alunos pertence ao grupo de crianças inscritas no Curso de Língua Portuguesa para Crianças, ministrado em regime paralelo para aprendentes de PLE. São oriundos de várias escolas de Vinduque, que atualmente ainda não integraram o ensino da língua. Estes números são apenas ilustrativos, uma vez que se alteram anualmente, principalmente devido ao processo de integração da língua nas escolas. O Camões I.P., através da Embaixada em Vinduque, apoia todas as escolas estatais e muitas privadas com materiais, formação de professores e iniciativas que possam surgir ligadas à língua e cultura portuguesas.

A língua portuguesa é falada pelos portugueses residentes na Namíbia, muitos deles de segunda ou terceira geração, oriundos das ex-colónias portuguesas ou da África do Sul. Uma parte destes lusodescendentes aprende português em contexto escolar. Acresce ainda um número de angolanos que, à semelhança dos portugueses, residem na Namíbia. Existe, contudo, um grupo considerável de angolanos e com tendência a aumentar, que embora se identifiquem culturalmente com Angola, pois é o país em que encontram as suas raízes, não falam português. Este facto dá-se por estes cidadãos viverem no país desde tenra idade e de contactarem apenas com namibianos ou com outros concidadãos que se encontram na mesma situação de não falarem português.

### **2.3. A língua portuguesa na Namíbia**

Para enquadrar a língua portuguesa no contexto namibiano é necessário começar por contextualizar a posição da atual língua oficial, o inglês. A introdução da língua inglesa como meio de comunicação no sistema escolar namibiano teve início após a reforma educativa de 1991, consequência da independência, da Namíbia da África do Sul, e escolha deste idioma como língua oficial. Na verdade, a língua inglesa não se resume apenas a ser a língua oficial, é, por excelência, a língua franca utilizada na Namíbia. A tentativa de

melhoria do nível de proficiência da população namibiana neste idioma tem sido uma exigência no sistema de ensino. Como exemplo do que se acaba de afirmar, basta verificar que a avaliação anual dos docentes na Namíbia se resume a um exame de proficiência em língua inglesa.

De acordo com Hage Geingob, atual Presidente da República da Namíbia e anterior Primeiro-ministro, a língua oficial tem de ser o inglês (Geingob, 1995: 175). Num artigo de defesa da língua inglesa como língua oficial da Namíbia, Geingob defende que se deve articular uma abordagem coerente no sentido de implementar a nova política linguística com o objetivo de, entre outros objetivos, realçar o entendimento da política de implementação da língua inglesa como língua principal de instrução e de comunicação no ensino.

Geingob é um veterano da luta pela independência e um dos responsáveis pela escolha da língua inglesa no processo de independência do país. À época era vista como língua distante das línguas consideradas como línguas opressoras, como o africâner ou o alemão. Era a opção linguística que se previa como unificadora da nação, ou melhor, era a única que, como afirma Geingob, “would remove the isolation imposed by the colonisers, which restricted our capacity to communicate with the outside world” (Geingob, 1995: 176).

No entanto, esta tentativa de aproximação das várias etnias através de uma língua, que funcionasse como língua franca, também acarretou uma questão mal resolvida até hoje, ou melhor, ocasionou uma questão que nunca reuniu consenso de toda a população, que é o facto de se dar mais ou menos importância às línguas nativas no sistema de ensino. Se por um lado as línguas locais são importantes no sentido da transmissão cultural das novas gerações, e, neste sentido, advoga-se que as aulas devam ser lecionadas nessas línguas (MBESC, 2003:2), por outro lado, coloca-se o problema da implementação de todas essas línguas no sistema de ensino devido aos custos que essa medida acarreta (MBESC, 2003:1). Daí que o Presidente defenda no artigo suprarreferido que se deve descrever e explicar a necessidade da implementação de todo este processo. Assim como convida toda a sociedade a envolver-se no mesmo (Geingob *apud* Pütz, 1995: 175).

Contudo, este envolvimento social não se prevê fácil, uma vez que os principais opositores a esta medida são os representantes étnicos regionais e estes representantes são líderes que veem na língua inglesa uma língua usurpadora das línguas locais, visto que o inglês tem servido apenas como língua franca para os grupos sociais que tiveram a oportunidade de a aprender, o que exclui, pelo menos duas gerações de namibianos, para além de todos aqueles que não acederam ao sistema de ensino. A língua inglesa tem sido usada efetivamente como língua internacional, mas apenas a elite namibiana está envolvida na comunicação internacional (Frydman, 2011:186). Existe ainda um conjunto de contextos aos quais a língua inglesa não consegue dar resposta. É a língua da administração e do governo namibiano, mas é insuficiente do ponto de vista democrático, uma vez que os cidadãos que não falam inglês não têm oportunidade de participar na vida política, pois não entendem os programas eleitorais apresentados nem têm conhecimento da política nacional. (Harlech-Jones, 1995, Pütz 1995, Bokamba, 1995: 2007). Para além disso, usar uma língua a que nem todos têm acesso, pode transmitir a ideia de que o Estado não está a responder às necessidades de todos os cidadãos e, em consequência, estas pessoas sentem-se excluídas das decisões do país. (UNIN, 1981).

De acordo com o atual Presidente da República namibiana, a língua ensinada durante o período colonialista [o africâner] servia apenas um propósito: dar instruções no local de trabalho. Do mesmo modo, Geingob afirma que o isolamento imposto aos namibianos [durante o *apartheid*] os impediu de aprenderem numa língua *global*<sup>40</sup>.

Segundo afirma Brian Harleck-Jones, desde que a África do Sul tomou o controlo da Namíbia em 1920 que o objetivo primordial era a remoção da posição oficial que o africâner detinha. Mais tarde, com a vitória do Partido Nacional em 1948, “*it was stated that the aim was to make English the lingua franca of Namibia, thus also replacing Afrikaans in that role.*” (Harleck-Jones, 1995: 186)

Esta afirmação de Jones vem corroborar a ideia de que ainda antes da independência, sob o domínio sul-africano, quer o africâner quer o inglês partilhavam uma posição oficial. No entanto, o africâner tinha uma posição inegavelmente privilegiada a nível governamental, nos serviços públicos e na educação, principalmente, quando os

---

<sup>40</sup> Deve entender-se como uma língua internacional.

namibianos se insurgiram contra o domínio da África do Sul em meados dos anos 60 (Harleck-Jones, 1995: 186).

Foi perante este contexto de política linguística que a língua portuguesa foi introduzida na Namíbia. A escolha de uma língua sem antecedentes históricos diretos, como a língua inglesa, favoreceu a abertura ao ensino de outras línguas, nomeadamente línguas estrangeiras como a língua portuguesa.

Para além deste, um outro aspeto que favoreceu a entrada da língua portuguesa na Namíbia foi o facto de o SWAPO (*South West Africa People's Organization*), partido no poder desde a independência em 21 de março de 1990, ter ligações políticas com o seu congénere angolano, o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola). Estas relações políticas foram celebradas por um pacto de poder entre o governo dos dois países durante a guerra civil em Angola. Durante o conflito angolano as forças militares de ambos os movimentos nacionais permaneceram no norte da Namíbia e no sul de Angola em retaliação contra a UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola) - (Williams, 2000:6). Devido a essa amizade, ainda hoje em dia existem indivíduos que falam português nas altas esferas de poder, como as forças armadas ou a diplomacia namibiana. Esse facto contribui para o prestígio social que a língua portuguesa detém hoje em dia.

Como já se referiu nesta dissertação, a estrutura de ensino da Namíbia do Camões I.P. faz parte de uma estrutura coordenativa juntamente com outros países da África Austral, tais como a África do Sul, a Suazilândia, o Zimbabué e o Botsuana. Dela fazem parte um coordenador, uma coordenadora-adjunta, três professoras e dois leitores.

A introdução da língua portuguesa numa região de países de língua inglesa justifica-se pela propagação da língua portuguesa como um valor potencialmente geoestratégico e económico, uma vez que os países de língua inglesa estão próximos de países de língua oficial portuguesa, como Angola e Moçambique, com os quais pretendem manter relações comerciais, como afirmava Mário Filipe já em 2005:

“deve-se ter em conta que a língua portuguesa se posiciona em termos de futuro, quer como uma língua em crescimento demográfico, alargando a base dos seus falantes nativos, quer como uma língua com margem de crescimento mesmo por razões económicas, visto ser usada por nações que dispõem de um reconhecido potencial de desenvolvimento económico e social.”  
(FILIPE, 2005:6)

Daí adveio a insistência da Namíbia em pertencer à CPLP, comunidade de que faz parte como membro observador associado desde 2014.

Os objetivos da diplomacia portuguesa sempre se desenvolveram em torno da defesa e afirmação da língua e cultura portuguesas, quer através do apoio de projetos de cooperação quer através da criação de elos com os países ou instituições onde a língua e cultura se desejava afirmar.

O atual ministro dos Negócios Estrangeiros, Dr. Rui Machete, em 2007, no Relatório da Reunião de Trabalho da Promoção da Língua Portuguesa no Mundo<sup>41</sup>, põe em relevo o reconhecimento da língua portuguesa quer no domínio político quer económico. Vaticinando que “Se o número de falantes, quer como primeira língua, quer como segunda, for diminuto, o seu [língua portuguesa] interesse político e económico passará a ser pequeno.” Neste seguimento, as palavras de ordem da Reunião eram a “promoção da língua e cultura portuguesa”, o que demonstrava já a necessidade de uma política de língua eficaz e abrangente, uma vez que tinha como alvo todos os países onde ela pudesse chegar.

Durante muito tempo a política linguística portuguesa direcionava-se apenas para os países de residência de grandes comunidades de lusodescendentes. Pretendia-se manter a ligação, tantas vezes distante, ao país de origem. Foi desta forma que, ao longo do tempo, e das necessidades que se foram sentindo, o público-alvo do ensino/aprendizagem se tornou quase exclusivamente composto por lusodescendentes. Mais tarde, com a abertura a outras realidades esquecidas e uma maior facilidade na mobilidade entre países, quer a nível académico quer profissional, foi premente a necessidade de reflexão e alargamento de objetivos no âmbito do ensino da língua. Entretanto, com o aumento do número de outro tipo de aprendentes da língua portuguesa em África houve a noção de que era imperativo incluir outros falantes, de outros países estrangeiros, que viam na aprendizagem da língua uma janela aberta para outros saberes, designadamente profissionais e económicos.

A importância estratégica do ensino da língua portuguesa tem sido reescrita como uma das prioridades dos sucessivos Governos Constitucionais. O que perspetiva a preocupação por um planeamento e política de língua que promova e internacionalize a

---

<sup>41</sup> A Reunião foi promovida pela Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento – instituição privada de interesse público.

língua portuguesa. Baseando-se nas orientações estratégicas, uma das metas a atingir pelo Camões I.P., entidade responsável pelo ensino de português na Namíbia e inserida no Ministério dos Negócios Estrangeiros, seria a de “Estruturar e coordenar a política de difusão e promoção da Língua e da Cultura Portuguesas no estrangeiro contribuindo para a estratégia da diplomacia económica e consolidação da Marca Portugal”.<sup>42</sup>

De acordo com Cooper (1989) todas as decisões tomadas relativamente a uma língua não são obra do acaso, são planeadas e refletem socialmente os seus propósitos. Contudo, para este autor é difícil chegar a uma definição de planeamento linguístico<sup>43</sup> (PL), pois esse conceito envolve diversas e variadas ações. Seguindo a sua linha de pensamento, o planeamento linguístico não se pode restringir apenas às ações levadas a cabo por instituições de cariz governamental. Neste enquadramento, são possíveis as ações levadas a cabo individualmente, isto é, “Opções pessoais dos professores de língua, por exemplo, ao adoptarem uma perspectiva ou um conteúdo em detrimento de outros, - isto, por um qualquer grupo de razões -, constituem claramente uma opção de planeamento e até, eventualmente, de política de língua.” (Salomão, 2007: 1)

Em algumas situações um professor de língua não materna pode aplicar e desenvolver o seu planeamento linguístico individual, que pode estar ou não em consonância com o planeamento da instituição ou país que representa. Este planeamento individual tanto pode ser visto como falta de lealdade para a instituição para a qual o professor trabalha como pode ser interpretado como um ato de pensamento crítico autónomo, que permite fazer pequenos ajustes à realidade em que se insere. Neste sentido, “refletir para agir autonomamente parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo internacional deste final do século XX.” (Alarcão, 1996)

Na mesma linha, Cooper defende que cada perspectiva de planeamento linguístico corresponde a uma variedade de objetivos e que é utilizada uma variedade de meios para preencher as necessidades desses objetivos. Nesta sequência, o público-alvo destas ações nem sempre é o coletivo, isto é, grandes grupos sociais ou mesmo uma sociedade no seu todo.

---

<sup>42</sup> Síntese de Atividades 2012 e Relatório de Auto-avaliação QUAR 2012, 15 de abril de 2013, p. 6.

<sup>43</sup> O conceito original em inglês *language planning* foi aqui traduzido para português.

No caso concreto da Namíbia, o planeamento linguístico é diretamente levado a cabo por três professoras que trabalham em comissão de serviço para o Camões I.P., instituição responsável pelo ensino da língua portuguesa na Namíbia. Duas destas professoras trabalham na capital, Vinduke, e uma outra na cidade portuária denominada Walvis Bay, dois leitores, ambos na UNAM (Universidade da Namíbia), e uma coordenadora-adjunta. Esta estrutura insere-se numa maior, de que fazem também parte a África do Sul, o Botsuana, a Suazilândia e o Zimbabué. Posicionando-se a África do Sul como figura tutelar de coordenação destes países da região austral de África. Este planeamento coordenativo foi sendo redimensionado à medida do crescimento das necessidades do planeamento desenhado pelo Camões I.P., que, por sua vez, depende do planeamento tutelar do Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal.

Se ao grupo de docentes supramencionado adicionarmos os professores namibianos, formados pelos professores e leitores portugueses, que lecionam nas mais de vinte escolas espalhadas pelo país, amplificaremos quer o panorama geral de planeamento linguístico quer os objetivos e meios referentes ao mesmo planeamento.

Os professores formados na Namíbia tanto podem ser considerados como agentes do planeamento para com os seus alunos, como público-alvo de um outro panorama de planeamento. Neste caso, não diretamente do planeamento dos professores ou leitores portugueses por quem foram formados, mas de uma instituição de cunho governamental, Camões I.P., ao serviço da política externa portuguesa, que arquiteta o planeamento a seguir, através de programas e manuais de ensino que os professores e leitores devem acompanhar. O objetivo será sempre a primazia linguística e cultural portuguesa e os meios serão os próprios professores, como transmissores dessa cultura aos seus alunos. Daí que os programas e respetivos manuais usados não contemplem a língua e as culturas dos países de língua portuguesa, mas apenas a cultura portuguesa. Não obstante, o professor poderá sempre optar pela escolha de materiais auxiliares que contemplem elementos das culturas locais.

Nesta mesma linha de pensamento, Cooper (1989) defende que o planeamento linguístico é uma atividade que não intenta resolver problemas linguísticos ou comunicativos. Não é esse o propósito do PL. O principal objetivo é influenciar o

comportamento linguístico de um determinado grupo-alvo. Para levar a cabo esse objetivo usa como motivações essenciais aspetos que não são linguísticos, mas sim respeitantes à difusão da inovação, à política, à economia, à ciência, à sociedade, à cultura ou à religião. Por esse mesmo motivo, o PL não possui um quadro geral de referência, apodera-se de quadros de referência dos domínios a que dizem respeito esses objetivos. Relativamente à difusão da inovação, as inovações introduzidas são sempre adotadas *a priori*. No domínio da política, o PL é usado como um meio para obter e manter o poder. Na área do marketing, a influência pretendida diz respeito à promoção da língua a difundir.

No caso da estratégia namibiana há uma clara abordagem ao marketing, que é visível no uso de termos como *Marca Portugal* e está em clara sintonia com os objetivos económicos e geoestratégicos previamente definidos para a afirmação da língua portuguesa a nível global por parte do governo português.<sup>44</sup> Sendo que campos como a difusão da inovação, e a gestão da mesma, são fundamentais e influentes na estratégia global do produto (língua portuguesa) que se quer lançar ou manter, mas subjazem à estratégia de marketing político usada na difusão da língua. Esta estratégia é um meio para chegar a outra dimensão superior - a política. O planeamento linguístico, e a política linguística advinda desse planeamento, é sempre usado como um meio para obter o poder, quer para obter benefícios económicos quer como forma de afirmação de Portugal e dos Portugueses no mundo.<sup>45</sup>

Cooper considera o planeamento linguístico como uma dimensão do marketing e dessa perspetiva iguala a promoção de uma língua às campanhas de venda de um qualquer produto físico:

*“While language planners are interested in knowledge and usage as the outcomes of ultimate interest, they may want to encourage awareness and positive evaluations in order to promote the higher levels of adoption, just as manufacturers employ advertising campaigns to increase public recognition of new products. I consider such campaigns below, in my discussion of marketing as a framework for the study of language planning. In fact, language-planning campaigns abound.”*

(COOPER, 1989:62)

Na mesma linha de pensamento, mas referindo-se a uma dimensão económica Filipe afirma o seguinte:

---

<sup>44</sup> Decreto-Lei n.º 234/2012 de 30 de outubro.

<sup>45</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 188/2008 de 27 de novembro.

“(…) estritamente ligado à globalização económica, é, implicitamente, promovido o uso da língua dominante nas empresas que controlam a produção, independentemente de onde são originários ou para onde são maioritariamente exportados os bens que produzem. Essa língua é favorecida através da sua presença constante, mesmo que não em exclusivo, nas caixas, nas etiquetas, nas folhas de instruções, em todas as apresentações do produto, inclusive na publicidade.”

(FILIPE, 2005:20)

À primeira vista observar o planeamento linguístico como um conjunto de estratégias linguísticas no sentido de alterar o comportamento de indivíduos parece estranho, visto que as pessoas não estão acostumadas a perspetivar uma língua como um “produto” que pode ser promovido como uma pasta de dentes, um detergente ou um automóvel. (Cooper, 1989:72) Como outro qualquer promotor, os responsáveis pelo planeamento linguístico de uma língua têm de reconhecer, identificar e desenhar produtos apelativos para os potenciais consumidores. (Cooper, 1989:73)

Analisando a política linguística portuguesa na Namíbia à luz da visão de Cooper os agentes difusores da língua e cultura portuguesa procuram influenciar o comportamento dos potenciais aprendentes de português que vivem na Namíbia, quer apelando à inscrição nos cursos de língua portuguesa quer mantendo, posteriormente, os alunos ligados à língua e cultura. Neste sentido, a formação de professores namibianos, o fornecimento de materiais e o apoio de todas as ações levadas a cabo pelo Ministério da Educação da Namíbia têm como objetivo efetivar uma política de consolidação da língua portuguesa no país.

A elaboração de decisões parte sempre dos beneficiários da relação de poder através do qual o poder é exercido. A aceitação de uma inovação, segue um conjunto de etapas. A primeira etapa é a consciência da inovação, isto é, o adotante pode ou não aceitar a inovação proposta. A segunda etapa diz respeito à decisão de avaliação que os potenciais usuários fazem da inovação. Se for considerada a utilidade da inovação, passar-se-á a usá-la no contexto correto. Por último, os beneficiários decidem a frequência com que a inovação é usada.

Inserida no planeamento do *corpus*<sup>46</sup>, a motivação para influenciar o comportamento social parte de determinados interesses ligados a certas elites e contra-

---

<sup>46</sup> O conceito original em inglês *corpus planning* foi aqui traduzido para português.

elites. As elites veem a sua superioridade através, entre outros, de símbolos linguísticos que as distinguem de outras elites e que justificam a sua posição privilegiada (Kroch, 1978, *apud* Cooper, 1989:135).

Normalmente, estas elites são as que detêm mais poder e influência no seio de uma determinada sociedade. As elites desejam manter o poder e as contra-elites ambicionam ocupar o lugar das elites. Geralmente as elites que promovem a linguagem promovem-se a si mesmas como *protoelite* (Cooper, 1989:69).

O poder destas minorias não tem de ser obrigatoriamente económico, pode ser, por exemplo, ideológico, ou pode mesmo englobar ambos os aspetos. Contudo, uma forma de definir as elites está relacionada com a instituição através da qual o poder delas é transmitido. (Cooper, 1989:82)

Este poder emana dos grupos de pressão, normalmente designados por *lóbi*. Estes grupos são organizados com o intuito de atingir determinados objetivos ou para defender determinados interesses. Apropriando-se do princípio de Sullivan de que a forma segue sempre a função, Cooper (1989:122) admite que o planeador do *corpus* seleciona a estrutura assumindo que essa estrutura, que pode ser dissimulada ou evidente, poderá ser usada por uma modificação do mesmo *corpus*.

No exemplo namibiano a decisão de introdução da língua portuguesa, mesmo antes de ser uma das disciplinas de opção curricular, espelhava a “estratégia da diplomacia económica e consolidação da Marca Portugal”, em consolidação com o plano estratégico-económico levado a cabo pelo Governo.

Existem grupos de pressão, nomeadamente indivíduos representantes de empresas privadas e/ou grupos económicos, que pretendem reatar uma aproximação às ex-colónias portuguesas e vice-versa, para obter benefícios económicos para essas mesmas empresas e/ou grupos económicos. Um exemplo do que se acaba de afirmar é o caso do banco Atlântico, através do seu consórcio europeu, o Atlântico Europa, que se define como comprometido com o desenvolvimento económico”, como se pode ler na mensagem do presidente no sítio da Internet<sup>47</sup>. O Banco Atlântico tem exercido a sua influência quer em

---

<sup>47</sup> Consultado em <http://www.atlantico.ao/pt> em 16.09.2015.

Angola quer nos países vizinhos deste país, como por exemplo na Namíbia, através de ações de marketing social junto da comunidade de língua portuguesa.

Existe um enorme interesse em negociar os recursos naturais com países que os detêm. O governo da Namíbia também partilha os mesmos interesses. Por isso mesmo, vê na língua portuguesa uma entrada para o país vizinho, Angola. Ambos apelam a uma relação de fraternidade. A Namíbia apelando aos tempos de luta pela independência pelo SWAPO (partido congénere do MPLA). Portugal, acenando com uma bandeira da Europa e relembrando o passado histórico comum. A prova irrefutável de que o PL não tenta resolver problemas linguísticos é facilmente comprovável comparando o exemplo namibiano com outros países africanos. Basta observar o débil PL em países em que se desconhecem valiosos recursos naturais, como por exemplo a Guiné-Bissau.

Uma das funções do Camões I.P. é a de enviar transmissores da língua e cultura portuguesa para locais onde a necessidade de aprendizagem do português é emergente. Para comprovar o que se afirma, basta circular numa qualquer manhã semanal pela baixa de Vinduque e ouvir a língua falada no comércio local. Concluiremos que a língua portuguesa predomina juntamente com o inglês. Este é apenas um exemplo de que a motivação para a aprendizagem da língua é de cariz económico e está de acordo com o planeamento governamental. A esta motivação liga-se também a motivação geoestratégica, pelo facto de a Namíbia fazer fronteira com Angola, de Angola pertencer à CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa) e de a língua portuguesa ser um dos idiomas da SADC (*Southern African Development Community*).

De acordo com Cooper, o PL nem sempre é uma atividade sistemática, organizada, racional, baseada na teoria, porque pode ser, e é muito frequentemente, uma atividade desorganizada e baseada em fatores emocionais. Por essa razão, não faz sentido identificá-lo como um ideal de gestão. Contudo o facto de o planeamento poder ser assistemático, desorganizado, sem base teórica que o fundamente, não significa que não possa existir e perdurar no tempo. O apelo emotivo é frequentemente mais forte do que o racional. Aliás, bastaria fazer um pequeno levantamento dos motivos que presidem à aprendizagem de uma língua estrangeira por vários indivíduos de diversas nacionalidades e compará-los entre si. Certamente se encontraria uma disparidade de motivos.

Por oposição, uma política bem planeada pode não se tornar efetiva. Os motivos para a não consolidação podem ser vários, como por exemplo, algum aspeto que não foi previamente considerado numa das fases do planeamento de estatuto<sup>48</sup>, porque não era considerado pertinente ou algum aspeto que se considerava pertinente e foi rejeitado pelo grupo-alvo. Pode também dar-se, por exemplo, o caso de uma contra-elite fazer uma campanha bem orquestrada no sentido de destruir o PL da elite em vigor.

Cooper define o planeamento de estatuto como uma atividade que diz respeito aos esforços deliberados e intencionais para influenciar a locação de funções da língua de uma comunidade. Define planeamento do corpus como a criação, modificação ou seleção de formas num código falado ou escrito. Na tentativa de tentar superar as limitações do planeamento de estatuto (relacionado com o planeamento das funções da língua) e do planeamento do corpus (relacionado com a forma ou estrutura da língua) cria o planeamento de aquisição<sup>49</sup>, que diz respeito aos esforços deliberados para aumentar o número de falantes de uma língua.

É a nível do planeamento de aquisição que transparece a fragilidade do ensino da língua portuguesa na Namíbia. Há uma enorme carência de livros, jornais, revistas e, mais concretamente, dicionários com a qualidade desejada, em língua portuguesa. Embora a nível estatal exista um bom apetrechamento de materiais, a nível privado a debilidade é enorme. Não se encontram materiais em língua portuguesa elaborados por editoras de língua portuguesa. Assim como também não se encontram livros de escritores de língua portuguesa nas livrarias. Até os autores africanos de língua portuguesa são completamente desconhecidos. Os dicionários que se encontram à venda são todos de editoras inglesas ou americanas. No entanto, este dado parece um contrassenso, uma vez que o marketing estratégico é completamente favorável à língua portuguesa.

Ainda relativamente à questão editorial, alguns dos manuais, não são do agrado dos professores, pois não se adaptam ao contexto didático do país, criando até, por vezes, alguns constrangimentos, como por exemplo na unidade 8 do manual Português XXI denominada “Já foste a uma tourada?”

---

<sup>48</sup> O conceito original em inglês *status planning* foi aqui traduzido para português.

<sup>49</sup> O conceito original em inglês *aquisition planning* foi aqui traduzido para português.

Num continente em que o gado é extremamente valorizado, e que tradicionalmente define o estatuto de quem o possui, a forma de tratamento infligida a um animal com fins puramente recreativos choca profundamente com as culturas locais. O professor poderá sempre substituir esta unidade do manual por uma outra, ainda que seguindo os conteúdos referidos na mesma, porém os alunos continuarão a questionar quer as imagens quer o próprio título da unidade. Assim sendo, poder-se-á concluir que existem dificuldades na efetivação da dimensão de planeamento de aquisição. Não basta planejar, é necessário testar e reformar aspetos que não são aceites, pois os professores são os agentes naturais desta dimensão final do plano e é necessário que os agentes desta dimensão se projetem eles mesmos naquilo que transmitem. O fracasso a este nível pode significar o insucesso das outras dimensões, mas na Namíbia nem parece ser este o caso a curto prazo.

Todos os pontos atrás abordados e transpostos para o exemplo namibiano só serão visíveis através da mudança social, visto que o planeamento linguístico acompanha sempre a mudança social.

### **2.3.1. Recolha dos dados estatísticos relativos às línguas mais faladas na Namíbia publicados em documentos oficiais**

De acordo com o último relatório do censo realizado em 2011 a taxa de literacia namibiana para indivíduos a partir dos 5 anos é de 85.3%. Esta percentagem é mais alta na população masculina (85.4%) do que na feminina (85.1%). Nas áreas urbanas a percentagem aumenta (93%) relativamente às áreas rurais (79%). A região onde se situa a capital (Khomas) é detentora da taxa mais alta (95%) enquanto a região denominada por Kunene possui a taxa mais baixa (59.4%). Esta última é região que faz fronteira com Angola e onde a língua portuguesa tem uma presença bastante forte.

Relativamente à população entre os quinze e os vinte e quatro anos a taxa de literacia situa-se nos 94%, com uma taxa superior para as mulheres (95.3%) e inferior para os homens (92.5%). A taxa é mais alta nas áreas urbanas (98%) do que nas áreas rurais (92%). A taxa de literacia para as mulheres nesta faixa etária é 2.6 mais alta nas mulheres

das áreas rurais do que nos homens, enquanto nas áreas urbanas essa diferença entre os dois géneros quase não existe.

A maioria das pessoas que nunca foi à escola reside em zonas rurais (17.6%) comparativamente à percentagem das que vivem em zonas urbanas (7%). Contudo, a percentagem de indivíduos inscritos em programas de educação de adultos é superior nas zonas rurais.

Segundo os dados do mesmo censo as línguas mais faladas nos lares namibianos são as línguas oshiwambo, isto é, todos os dialetos oshiwambo (falado em 49% dos lares), o nama/damara (falado em 11,3% dos lares), o africâner (falado em 10,4% dos lares), o kavango (falado em 8,5% dos lares) e o otjiherero (falado em 8,6% dos lares). O português encontra-se entre as línguas europeias mais faladas no país juntamente como o espanhol e francês (línguas faladas por 7% dos lares). Nesta percentagem o inglês e o alemão são excluídos, pois são consideradas em pé de igualdade com as línguas nacionais. Embora a língua oficial seja o inglês ele é apenas falado por uma percentagem de 3.4% dos lares.

Embora a presença de asiáticos, mais especificamente indivíduos de etnia chinesa, no país seja considerável, neste relatório afirma-se que as línguas asiáticas ainda não são comuns no país e são apenas faladas por 461 lares, representando 0.1% dos lares namibianos. À percentagem total deve ainda retirar-se uma margem de 92 lares (0.0) dos quais se desconhece as línguas (Census, 2011:68).

É imperativo não esquecer que a Namíbia tem uma política de vistos de nacionalidade (só é possível ter uma nacionalidade na Namíbia) e de residência muito restrita e que, por isso mesmo, os lares com situações irregulares fecham as suas portas com receio de represálias futuras. Acresce ainda o facto de nas áreas urbanas, principalmente na região de Khomas, região onde se situa a capital e onde reside a grande parte da população do país, pelo facto de não existirem casas suficientes e as que existem serem exacerbadamente caras, os estrangeiros e os recém-chegados acabam por se acomodar nas partes traseiras das propriedades. Estes lares acabam por não serem considerados nas percentagens dos lares namibianos, excluindo-se assim uma grande percentagem de origens linguísticas diversas.

No mesmo documento, num capítulo dedicado à cidadania, determina-se a cidadania angolana como a nacionalidade maioritária estrangeira a viver na Namíbia. Num universo de 68.358 estrangeiros, a quem denominam por “não namibianos”, os angolanos ocupam a linha cimeira da população com 19.758 (28.9%). Contudo, existe um declínio percentual de angolanos a viver na Namíbia, pois em 2001 eram 42.8% do total de estrangeiros. Esta descida percentual é atribuída ao fim da guerra civil em Angola, que levou muitos angolanos a voltar ao seu país de origem (Census, 2011:34).

Outros angolanos e usando as palavras exatas do documento “*might have since acquired Namibian citizenship*” (Census, 2011: 34). Restam, contudo, muitas dúvidas relativamente à suposição de aquisição da cidadania que se afirma neste documento, visto que na República da Namíbia, estes indivíduos teriam de abdicar da sua cidadania angolana para se tornarem namibianos. Em consequência, tornar-se-iam cidadãos estrangeiros perante Angola, o seu país de origem.

Independentemente deste declínio percentual na população, se pensarmos em termos linguísticos estes números não podem corresponder à percentagem de 7% em que se inclui o português juntamente com outras línguas europeias. Para além disso, o problema da emigração ilegal também se coloca.

### **2.3.2. Descrição e análise dos dados publicados (contextualização da língua portuguesa entre as outras línguas do sistema de ensino namibiano)**

Há 1,677 escolas - 1,571 escolas públicas e 106 escolas privadas com estimadamente 529,540 alunos nas escolas estatais e 5,967 nas privadas (Education Ministry Information Service, 2008 *apud* Harris:11). De acordo com o currículo nacional, as línguas são a melhor ferramenta para pensar, o mais importante meio de comunicação e um dos aspetos mais importantes da identidade.

A língua portuguesa é lecionada em escolas públicas e privadas a partir da escola secundária, pois é a partir do 8.º ano que as línguas estrangeiras entram no currículo dos alunos, dependendo da oferta que a escola tem para oferecer. A designação de língua segunda ou estrangeira depende da origem do aluno. O que para um estudante namibiano

pode ser língua estrangeira, para um outro pode ser língua segunda ou até terceira. A língua portuguesa é também lecionada na única universidade estatal - UNAM (Universidade da Namíbia), em regime livre, assim como em cursos de formação de professores de português e como disciplina curricular de cursos de humanidades. No Politécnico é também lecionada em regime livre ou em regime integrado, em cursos de turismo ou marketing. Acresce ainda o ensino da língua a adultos em organismos estatais como as forças policiais namibianas - Patrick Iyambo Police College - ou no Ministério das Relações Internacionais e Cooperação, antigo Ministério dos Negócios Estrangeiros da Namíbia.

Os quadros seguintes informam acerca das escolas de PLE do Memorando de Entendimento<sup>50</sup> e do ensino de PLE em locais que não estão ao abrigo do mesmo Memorando.

---

<sup>50</sup> Os dados de ambos os quadros foram cedidos pela coordenação de ensino na Namíbia.

**Quadro 2.2. – Quadro informativo da evolução do número de escolas PLE  
de 2012 a 2015**

Escolas	2012		2013		2014			Total	2015			
	Nível	Alunos	Nível	Alunos	Nível	Alunos	Ensino		Nível	Alunos	Ensino	Total
Duinesig SS School	8º	40	8º e 9º	72	8º, 9º,10º	109			8º a 11º	101		
Noordgreens SS S	8º	42	8º e 9º	75	8º, 9º,10º	101			8º a 11º	126		
Romanus K. S.S. S.	8º	12	8º e 9º	20	8º, 9º,10º	33			8º a 11º	31		
Ambili C S	8º	20	8º e 9º	21	8º e 9º	21			0	0		
Putuavanga JSS <sup>51</sup>	8º	16	0	0	0	0			0	0		
Karibib Private School	8º	25	8º e 9º	50	9º a 12º	22			9º a 12º	36		
Power Station Academy	Bás + Sec	31	Bás + Sec	43	Bás + Sec	65	PLH	59	Sec.	77	PLH	88
Windhoek Int. School	Bás + Sec	85	Básico	85	Básico	27			Básico	99		
					Sec.	30			Sec.	18		
Walvis Bay Int School	Bás + Sec	100	Bás + Sec	100	Sec.	32			Sec.	53		
		<b>Total 371</b>			Sec.							
Mwadhina G. S.S.S.			8º	20		47			8º a 10º	48		
Ongha S. School			8º	78	8º e 9º	110			8º e 9º	41		
Tsumeb S.S.School			8º	30	8º e 9º	65			8º a 10º	88		
Rukonga Vision School			8º	120	8º e 9º	245			8º e 9º	364		
Combretum Trust			Sec.	20	8º e 9º	18			Sec.	12		
				<b>Total 734</b>								
Jakob					Sec.	50			Sec.	0		

<sup>51</sup> Putuavanga JSS abandonou o ensino de português em 2013.

Marengo School												
WIS					Sec.	25			Sec.	25		
St. George's D. School					Sec.	12			Sec.	26		
St. Paul's College					Sec.	11			Sec.	11		
Rev Juuso Shikongo					8°	12			8° e 9°	37		
Academia High School					8°	38			8°	26		
Rundu Christian School					8°, 9°,10°	5			8°, 9°,10°	9		
					Bás	5			Bás	10		
Jakob Marengo School							PLH	401	Sec.	10	PLH	397
Hochland Primary School					Bás	0	PLH	34	Sec.	56		
						<b>Total 1083</b>		<b>Total 494</b>				
						<b>TOTAL 1577</b>						
Amdiba Toivo Toivo <sup>52</sup>									8° a 10°	21		
Ongwediva Control School									8°	18		
Duineside High School									8°	30		
Rukonga Vision School												
<b>TOTAL 22</b>									<b>Total 1373</b>			<b>Total 485</b>
									<b>TOTAL 1858</b>			

No Artigo 20 da Constituição<sup>53</sup> namibiana pode ler-se que todos têm o direito à educação, a educação inicial deve ser obrigatória e o estado deve providenciar instalações

<sup>52</sup> A. Toivo Toivo substituiu a Ambili.

<sup>53</sup> Números 1 e 2 do Artigo 20 da Constituição Namibiana.

razoáveis<sup>54</sup> para todos, estabelecendo e mantendo as escolas estatais nas quais a educação deve ser fornecida gratuitamente.

**Quadro 2.3. – Quadro de escolas de PLE até 2017**

	Regime de Ensino			Nº de Escolas	Número de Alunos	Nº de professores
	Paralelo	Livre	Integrado			
Áreas consulares						TOTAL
Cursos CdC A1-A2-B1		X		1	79* 50 #	3
Cursos Polícia e MNE		X		2	40 #	-
<b>Total:</b>				<b>3</b>	<b>169</b>	<b>3</b>
Windhoek			X	5		8
Erongo			X	4		3
Oshikoto			X	3		3
Ohangwena			X	2		2
Oshana			X	2		2
Kavango			x	4		5
				<b>20</b>	<b>1363 MdE</b>	<b>23</b>
Escola Jakob Marengo			X	1	<b>397 PLH</b>	1
Power Station Academy			x	1	<b>88 PLH</b>	2
<b>Total:</b>				<b>22</b>	<b>2017</b>	<b>26</b>

#### 2.4. A língua portuguesa no sistema de ensino namibiano

O sistema de ensino namibiano debate-se com alguns problemas, embora em média 25% do Produto Interno Bruto (PIB) do país seja destinado à educação (Harris, 2011:9). Como se afirma no Plano de Ação Nacional para os anos entre 2012 e 2015:

<sup>54</sup> Os alunos podem ser alojados em residências quando deslocados de casa.

*“The education system is still confronted with many problems that were inherited from the pre-independence period. Lack of infrastructure, insufficient funding and lack of trained personnel, high failure rates, are among the major problems facing the educational system.”*

(EFA, 2002:12)

Apesar das somas despendidas no sentido de evitar as altas percentagens de reprovação dos alunos, os resultados não se têm mostrado mais satisfatórios. De acordo com dados de Harris (2011:9), apenas quatro em dez alunos (39%) que iniciaram a sua escolaridade em 2009 terminarão o 12.º ano.

O sistema educativo namibiano divide-se em doze anos de escolaridade. Até ao décimo ano o ensino formal é obrigatório e, supostamente, gratuito. Refere-se que a educação é “supostamente” gratuita na escolaridade obrigatória, porque segundo o Plano de Ação Nacional - Educação para Todos planeado para os anos de 2002 a 2015<sup>55</sup>, afirma-se que *“It should, however, be noted that free education does not mean completely free. There are certain hidden costs that may hinder children from attending school such as contributions to the school development funds, school uniforms and transport”*<sup>56</sup> (EFA, 2002:10).

Como se realça no documento supracitado a escolaridade é gratuita, mas existem custos que os alunos têm de pagar e que muitas famílias namibianas não conseguem suportar, como, por exemplo, o uniforme e o transporte. É comum os alunos terem de caminhar vários quilómetros com temperaturas muito altas para chegarem à escola, ou porque a escola não tem internato ou porque não há vaga no internato para esses alunos. Também não existe uma rede de transportes públicos consistente e acessível a todas as famílias.

De acordo com os dados da UNICEF (2015: 13) as taxas de inscrição na escola subiram de 81.4% em 1991 para 83.7% em 2001. Contudo, em 2011 voltaram a descer para 82.7%. A proporção de crianças que nunca foi à escola diminuiu, especialmente nas idades entre os seis e os dez anos. Todavia, a percentagem de crianças que desistiu prematuramente da escola aumentou, especialmente na faixa etária dos dez anos ou acima dessa idade. Existem mais raparigas do que rapazes inscritos. Em 1991, a percentagem de

---

<sup>55</sup> Education for All (EFA) - National Plan of Action, 2002-2015.

<sup>56</sup> Acresce ainda a alimentação, uma vez que as escolas namibianas, quer publicas quer privadas, não possuem cantinas.

alunos que desistiu da escola tinha apenas completado o 6.º ano ou menos. Em 2011, os alunos que desistiram tinham completado o 7.º ano ou mais, o que demonstra que já ficavam pelo menos mais um ano na escola do que na década anterior (UNICEF, 2015:13).

Para além disto, um dos maiores constrangimentos na Namíbia é a distribuição equitativa de recursos pelas regiões (EFA, 2002:13). Verifica-se que as escolas com mais orçamento são, normalmente, as escolas situadas nos maiores centros urbanos. Por isso mesmo, muitas escolas do Norte recebem os livros e outros materiais muito depois de as aulas terem início e muitas vezes em número insuficiente. No plano de melhoramento estratégico para a educação e formação pensado para os anos entre 2005 e 2020<sup>57</sup> declara-se como estratégica a melhoria da educação inicial e secundária. Reconhece-se ainda que existe uma distribuição desadequada de recursos, incluindo a provisão de materiais de (ETSIP, 2005:9) e a revisão da desproporcionalidade na atribuição do orçamento é apresentada como uma medida de implementação efetiva como se pode comprovar nas seguintes palavras:

*“The MBESC [Ministry of Basic Education, Sports and Culture] has clearly indicated in its 2001/2005 strategic plan that education budget allocation to regions will be based on the number of learners to redress the inequity in resource allocation. However, this has not been implemented except in the allocation of a small fraction of the total budget (budget for goods and services). Per capita funding cannot be achieved as long as the ministry continues to pay for inputs (teachers salaries) rather than for learners. Paying for inputs will cement the existing inequities even if the Ministry is successful in implementing its staff norms. The staffing norms only redistribute quantities (number of teachers) but not quality (qualification and experience) and therefore, schools and regions endowed with better qualified and experienced teachers will continue to get a much higher per capita allocation. A decentralisation of the budget to regions, based on the number of learners and empowering them to allocate their resources, is one way to address the present rigidity in the system of allocation of resources.”*

(ETSIP, 2005:10)

A educação formal está dividida em quatro fases durante doze anos de escolaridade. Inicia-se na *lower primary* (do 1.º ao 4.º ano). Depois, vem a *upper primary* (do 5.º ao 7.º ano). Segue-se a *junior secondary* (do 8.º ao 10.º ano). A última fase é a *senior secondary* (do 11.º ao 12.º ano).

As crianças estudam os conteúdos na sua língua materna do 1.º ao 3.º ano da escola primária. O inglês é uma disciplina obrigatória desde o 1.º ano até ao fim da escolaridade

---

<sup>57</sup> *The Strategic Plan for the Education and Training Sector Improvement Programme (ETSIP):2005-2020.*

formal. O 4.º ano é o ano de transição a partir do qual as crianças aprendem em inglês. A partir do 4.º ano até ao 12.º a língua de transmissão dos conteúdos é obrigatoriamente o inglês. Se os pais ou a escola decidirem ter o inglês como língua de instrução desde o 1.º ano têm de pedir permissão devidamente fundamentada e com motivação convincente ao Ministério da Educação, do Desporto e da Cultura (MBESC, 2003:3).

A língua materna tem sempre de ser uma disciplina do currículo. Na oferta educativa de todas as escolas devem constar pelo menos duas línguas. Do 1.º ao 4.º ano denomina-se por *lower primary* e do 5.º ao 7.º por *upper primary*. A escola primária dura até ao 7.º ano de escolaridade. Do 5.º ao 7.º ano o inglês é usado como língua de suporte ao ensino, mas também como disciplina. A partir do 7.º ano os alunos são preparados para um exame semi-externo como transição para a *junior secondary education*. No nível *junior secondary* os alunos fazem os *Junior Secondary Certificate Examinations*, enquanto os alunos da *senior secondary* são preparados para o *International General Certificate of Education* (IGCSE) e para o *Higher International General Certificate of Secondary Education* (HIGCSE), respetivamente. Estes exames são elaborados em colaboração e de acordo com o sistema de Cambridge.

A língua inglesa é a única disciplina obrigatória durante os doze anos de estudos. É ainda a língua usada nos dois exames de nível (no 10.º e 12.º anos) obrigatórios a todos os alunos. Quando o número de alunos da mesma língua materna é considerado suficiente para formar uma turma, poder-se-á formar uma turma do 1.º ao 12.º ano. Os alunos expatriados podem escolher estudar apenas uma língua, a sua língua materna, do 1.º ao 12.º ano. Nada no currículo impede um aluno de escolher inglês, uma língua estrangeira e uma língua namibiana, desde que uma das línguas seja escolhida como L1 ou L2.

As opções linguísticas como L1 são as seguintes: africâner, alemão, inglês, ju|'hoansi, português, ohoekhoegowab, oshikwanyama, oshindonga, otjiherero, rukwangali, rumanyo, setswana, silozi e thimbukushu. Como L2 as seguintes: africâner e inglês ou outras línguas, dependendo da procura por parte dos discentes. Como línguas estrangeiras, os alunos podem optar pelas seguintes línguas: francês, alemão e português, mas existe a possibilidade de desenvolvimento de outras línguas no futuro. Supostamente, todos estes idiomas têm o mesmo peso em termos promocionais. As escolas com turmas com número

substancial de alunos (vinte ou mais) com diferentes línguas nativas devem fornecer oferta pedagógica nas várias línguas.

As escolas privadas durante o 1.º ciclo de estudos (do 1.º ao 7.º ano) podem usar uma língua que não seja o inglês como meio de instrução desde que ofereçam pelo menos uma outra língua namibiana como disciplina e ensinem Estudos Sociais em inglês<sup>58</sup>. As escolas podem organizar atividades co-curriculares<sup>59</sup> para promover qualquer língua e cultura, pois os alunos devem ser sensibilizados para apreciar o carácter multicultural e multilinguístico da Namíbia<sup>60</sup>.

As competências de leitura e escrita aumentaram, para as línguas em geral, nas zonas rurais para alunos dos seis aos doze anos entre 1991 e 2001. A subida foi mais moderada nos alunos mais velhos nas zonas urbanas entre 2001 e 2011. Verifica-se também um aumento da percentagem de literacia em língua inglesa entre 2001 e 2011 (UNICEF, 2015:13).

Embora a percentagem de alunos letrados em língua inglesa tenha vindo a aumentar, continua a existir um problema relativamente às línguas na escolaridade primária. A possibilidade de as crianças poderem estudar desde a pré-primária até ao 3.º ano nas suas línguas maternas foi uma opção de política linguística aparentemente privilegiada, de modo a valorizar as línguas e respetivas culturas namibianas que foram segregadas durante o período do *apartheid*.

Esta política de abertura a todas as línguas maternas revela-se um enorme constrangimento para muitas crianças cujos progenitores ou encarregados de educação não têm o inglês como língua materna. Estas crianças encontram-se em clara desvantagem relativamente a outros alunos cujos pais ou encarregados de educação falam inglês, mesmo que não seja como L1. Para além deste facto, um ano de transição parece não ser suficiente para os alunos se adaptarem à língua inglesa, idioma no qual vão aprender todos os conteúdos a partir do 5.º ano. Por estes motivos, a língua inglesa tem sido associada às

---

<sup>58</sup> De acordo com *Curriculum Nacional*, Artigos 3 e 19 da Constituição da Namíbia.

<sup>59</sup> Optou-se aqui pela tradução do termo inglês *co-curricular*, isto é, atividades que embora *seen as non-academic, remain a formal part of education with timetable and compulsory sessions for all learners*, por oposição às atividades denominadas como *extramural*, em português *extracurriculares*, isto é, aquelas *less well organised and funded, being entirely voluntary for students and taking place outside the school timetable*. (Marais, 2011:81)

<sup>60</sup> The Language Policy for schools in Namibia, Discussion Document, 2003, p. 5.

principais causas de insucesso dos alunos no ensino primário como se pode depreender da afirmação de Frydman:

*“Under the common interpretation of Namibia’s language policy for education, English currently serves as the language of instruction in schools from Grade 4 onwards. For a number of reasons grounded in cognitive and language acquisition theory, English as the language of instruction has been demonstrated in Namibia and many other African countries (Bokamba 2007apud Frydman) to impede quality teaching and learning, contributing to extremely poor academic performance and high rates of failure, repetition, and wastage among students. These consequences are not only financially costly to the government, but also to the development of human capital for Namibia. Because students are required to learn in English at the same time they are learning English, content information often gets lost to language difficulties. As a result, students gain little knowledge in school, and they produce even less.”*

(FRYDMAN, 2011: 186)

Embora o 4.º ano seja considerado um ano de transição, desconhecem-se medidas específicas que permitam facilitar este processo de transição. Daí que Harris faça a seguinte afirmação:

*“The research shows that a high proportion of learners are confused by the second language (English) in which they are taught. They want to succeed at school generally and in English in particular but do not understand their subjects well enough because of the problems of language.”*

(HARRIS, 2011:7)

Depreende-se que “the longer a child learns in his or her home language the more successful she or he will be at school.” (Harris, 2012: 7). Este pressuposto sempre foi aceite por professores, pelos encarregados de educação e por todos aqueles que estão envolvidos na educação. Todos estes representantes são também eles pertencentes a uma cultura que pretendem perpetuar e, por esse motivo, desejam que a sua língua e a sua etnia estejam representadas no sistema de ensino. Nas palavras de Töttemeyer é possível perceber este sentimento de pertença:

*“Language in a multilingual country like Namibia is no simple matter. Nobody in countries like Britain, Germany or Italy would even think about whether the official language of the country, the medium of communication in all administrative, legislative and judiciary bodies and also the medium of instruction in schools, should be any other language but English, German and Italian, respectively.”*

(TÖTEMAYER, 2010:2)

No entanto, esta política de abertura linguística colide com o facto de um grande número de alunos não terem o inglês como língua materna, língua na qual terão de aprender os vários conteúdos a partir do 4.º ano. Por isso mesmo, vários académicos

envolvidos nesta questão consideram que a aprendizagem numa língua em que as crianças não dominam impede a sua perceção cognitiva e, consecutivamente, é a causa para o seu insucesso escolar. Como consequência desta medida,

*“children soon lose their eagerness to learn when taught in a language they struggle to understand. Classroom interaction is often very poor because learners are not enthusiastic and interested. Often they find no support at home because their parents are either illiterate or semi-literate, particularly in the official language.”*

(TÖTEMEYER, 2010:57)

Daí que Harris conclua que “learners who are not taught in their home language struggle to comprehend or even get confused and thus take longer to grip the learning process which leads to difficulties in later school.” (Harris, 2011:7)

Para além disso, a minoria dos alunos que são instruídos a partir do 1.º ano em inglês, africâner ou alemão como língua nativa revelam resultados superiores quer no final do 12.º ano quer na vida profissional (Töttemeyer, 2010: 70-71). Para que o desempenho dos alunos aumente Harris recomenda que o ensino da língua materna como meio de instrução da totalidade dos conteúdos se prolongue até ao 7.º ano, em vez do atual 3.º ano de escolaridade (2011, 59), de modo a dar mais tempo aos alunos para consolidarem os seus conhecimentos em língua inglesa, visto que

*“learners who are taught in their home language for a longer period of time achieve better results than those who are taught early in a second language. Educationalist argument shows how important is the foundation of a child in her or his home language. Namibia’s neighbours South Africa and Botswana both offer examples of better success where children learn in their home language.”*

(HARRIS, 2011:57)

Ainda de acordo com a mesma autora, tanto os pais como os outros indivíduos envolvidos na educação não compreendem realmente as dificuldades que as crianças enfrentam com a língua inglesa e, por essa razão, atribuem o fraco desempenho dos alunos a falta de interesse ou falta de empenho. Os pais querem que os filhos tenham sucesso na escola, e em língua inglesa em particular, mas não se sentem esclarecidos acerca da melhor forma para que esse sucesso tenha lugar. Acima de tudo, todos os envolvidos na educação querem que esta política seja revista de modo a que se diminua o número de reprovações (Harris, 2011:7).

Para aumentar a indecisão acresce o facto de, como explica Töttemeyer, pelos motivos que se expressam na passagem seguinte, muitos dos pais cujos filhos se exprimem hoje em dia apenas nas suas línguas nativas foram grandes defensores da língua inglesa no período após a Independência:

*“Owing to poverty and/or ignorance, many parents see the colonial language as a vehicle for development and want their children to become fluent in this language in the hope that the children will be more successful than they have been to secure good jobs. [...] children often prefer the mother tongue because it is the only language they understand; their parents, particularly the educated parents, however, insist that they be taught in English.”*

(TÖTEMEYER, 2010:53)

Em 2003 foi lançado um documento em que se define uma política linguística pelo Ministério da Educação, do Desporto e da Cultura (MBESC)<sup>61</sup> para as escolas namibianas. Nesse documento faz-se uma análise das políticas linguísticas anteriores e definem-se as alterações que devem ser implementadas para colmatar as falhas existentes, no sentido de promover o uso das línguas maternas como meio de instrução durante o período de formação escolar. Explica-se do modo seguinte o falhanço desta opção política:

*“The major innovation in the policy was to ensure that English became the medium of instruction from Grade 4 upwards. Although the policy stated that learners should be taught through the medium of their mother tongue in the early years of schooling and that all languages should be treated equally, the implementation of the policy was not evenly applied over the whole country. Many learners did not have the opportunity to learn through their mother tongues, and many schools did not offer Namibian indigenous languages as subjects for study up to Grade 12 level.”*

(MBESC, 2003:1)

É bastante pertinente a forma como se explica, embora em nota de rodapé, o motivo por que ainda não se estendeu o ensino através das línguas maternas até ao final da escolaridade primária (7.º ano): “The reason why this has not been included is due to the financial implications. Such a change would incur additional funding for the provision of textbooks and teaching and learning materials (...)” - (MBESC, 2003: 3). Depreende-se destas palavras que o motivo da fraca implementação de uma política multilinguística não se deve somente a razões linguísticas, mas a constrangimentos de ordem orçamental, entre outros.

Por um lado, defende-se a aprendizagem nas línguas nativas do 1.º ao 3.º ano pelos seguintes motivos:

---

<sup>61</sup> Disponível em <http://goo.gl/bGsHZD> em 16.12.2014.

*“Education in the mother tongue, especially in the lower primary cycle of basic education, is crucial for concept formation as well as literacy and numeracy attainment. [...] A language is able to survive only if its mother tongue speakers communicate in their mother tongue. [...] Education should promote the language and cultural identity of learners through the use of mother tongue as medium of instruction in Grades 1-3 and the teaching of mother tongue throughout formal education. Grade 4 is a transitional year in which the mother tongue plays a supportive role in the teaching. Mother tongue should be taught as a subject.”*

(MBESC, 2003: 1-2)

Por outro lado, reconhece-se que essas línguas devem acompanhar as necessidades dos seus falantes para poderem serem utilizadas com as mesmas funções das línguas internacionais:

*“In order to cope with its survival in today’s world, a language should therefore retain the cultural values embedded in it and the traditional ways of expression. A person’s identity is contained in the language and the culture you have inherited from your forefathers. To be an individual in a multicultural society you must possess your cultural identity and traditional norms that you call your own. Nevertheless, a language can only develop to its fullest potential if it is exposed to the influences of an everchanging society and adapts these influences into its corpus. The indigenous languages should be strengthened by linguistic development through, amongst others, standardisation, harmonisation and the coining of new words. Concurrently, the promotion of mother tongue use should not only be furthered evenly through a language in education policy, that is implemented nationwide, but also through a higher status of mother tongue/indigenous languages within every sector of Namibia.”*

(MBESC, 2003: 2)

Apresenta-se como meta o ensino das línguas nativas até ao final da escolaridade primária (7.º ano), embora não se avancem soluções para a dificuldade dos alunos ao transitarem da sua língua nativa para o inglês do 3.º para o 4.º ano:

*“The seven-year primary education cycle should enable learners to acquire reasonable competence in English, the official language, and be prepared for English medium instruction throughout the secondary cycle.”*

(MBESC, 2003: 3)

À primeira vista poder-se-ia atribuir a defesa de argumentos opostos à mudança de políticas linguísticas diferentes, consonantes com a ideologia política dos governantes. Contudo, não se pode atribuir a esse facto a causa das divergências, uma vez que desde as primeiras eleições livres que se encontra no poder o mesmo partido político. Apesar dos pareceres de académicos a medida nunca foi alterada. Por isso mesmo, em 2010 Töttemeyer resume deste modo as causas da medida não se tornar efetiva:

*“The implementation of multilingual education policies is difficult. The number of mother tongue teachers is inadequate; not everybody who can speak a language can teach that language. The infrastructure of trained and knowledgeable officials and funding in the civil service is often lacking. To implement multilingual education will require huge budgets for the*

*development of mother tongue training programmes for teachers at tertiary institutions, the writing and publishing of thousands of readers and setworks in several languages for the schools and the creation of many new posts.”*

(TÖTEMEYER, 2010:53)

Um dos obstáculos que se coloca na implementação desta medida linguística diz respeito à qualificação dos professores. A aprovação pós-independência da instrução nas línguas nativas pressupunha que existiam professores qualificados para as lecionar. Os professores não tinham formação nem as universidades ofereciam cursos de formação de professores nas línguas locais. O mesmo aconteceu com a língua inglesa. Apesar de ser a única língua oficial, apenas um grupo muito restrito de indivíduos a possuía como língua materna.

Para muitos professores, instruídos antes da independência, o inglês é uma língua estrangeira (LE) na qual podem ou não ser proficientes. Para outros, o inglês é uma língua segunda (L2) ou terceira (L3) apreendida em contextos informais. A falta de proficiência em inglês por parte dos professores tem sido também apontada como uma das causas para o insucesso dos alunos (MBESC, 2003:2).

Declara-se que os professores não falantes de inglês estão em clara desvantagem em relação aos que dominam a língua, uma vez que se espera que lecionem a sua disciplina numa língua que não é a sua língua de origem ou aprendida em contexto escolar. Essa preocupação pode ser observada através das seguintes palavras:

*“Any teaching approach, including the learner-centred approach to teaching advocated by the Ministry of Basic Education, Sport and Culture, cannot be easily realised if teachers and learners lack the necessary language skills and proficiency. Proficiency in English does not automatically ensure effective participation in society. One is rather considered an effective participant in society if you are able to communicate and use all the functional tools in your mother tongue to your personal advantage and social benefit. The use of English as a language of wider communication will only further enhance greater participation in social welfare activities.”*

(MBESC, 2003:2)

Num estudo levado a cabo por Priscilla Harris em 2011 e publicado pela *Urban Trust Namibia* (UTN) recomendava-se a revisão da política linguística namibiana de 1993 para as escolas, depois de se ter concluído que 98%, 22.089 dos 23.000 professores, não

era fluente em inglês. Desde 2011 todos os professores namibianos têm de fazer um exame anual de proficiência linguística em inglês<sup>62</sup>.

Após a elaboração do primeiro exame concluiu-se também que mais de 70% dos professores do nível *senior secondary* não conseguiam ler ou escrever em inglês, 63% dos docentes da *junior secondary* não eram suficientemente proficientes em inglês e na *lower primary* 61% dos professores enfrentavam dificuldades. No teste, 7.850 professores tiraram notas entre o 0% e 52%, que nos exames de proficiência do Cambridge equivale ao nível pré-intermédio. 10.094 tiraram entre 53% e 74%, o que corresponde a um nível intermédio do mesmo sistema de avaliação. 4.145 tiraram entre 75% e 92%, equivalente ao nível avançado. Apenas 561 professores tiraram entre 93% e 100%, o que os exclui da escrita de um novo teste.

Os dados eram alarmantes e tiveram um enorme impacto social. É preciso ter em conta que estes são os professores que corrigem e avaliam os alunos nos dois exames, de 10.º e 12.º ano, sem os quais os alunos não podem transitar de ano, incluindo o exame de língua inglesa.

Segundo o ex-Diretor do Instituto das Nações Unidas na Namíbia e atual Presidente da República, Hage Geingob, a política de adoção de todas as línguas nativas no sistema de ensino acarretava a necessidade de tradução e elaboração de manuais escolares, outros materiais de referência, a formação e contratação de professores, formadores e locais de formação. Geingob questionava no seu discurso a introdução de tal medida:

*“The aim of introducing English is to introduce an official language that will steer the people away from linguo-tribal affiliations and differences and create conditions conducive to national unity in the realm of language. Inherent in the adoption of this policy are a number of issues and implications [...] Will English become an elitist language, thereby defeating the goals for which it was intended? Will Namibia be able to obtain a sufficient supply of teachers trained in English to teach English? How cost effective and cost beneficial will the choice of English prove to be for Namibia?”*

(UNIN, 1981)

A partir do 8.º ano tem início a escola secundária. As línguas estrangeiras são estudadas a partir do 8.º e até ao 12.º ano nas escolas estatais. Do 8.º ao 10.º denomina-se por *junior secondary* e do 10.º ao 12.º por *senior secondary*. A escolaridade básica termina

---

<sup>62</sup> O *English Language Proficiency Programme (ELPP)* não avalia a competência auditiva, a oralidade ou a pronúncia dos professores.

no 12.º ano e é obrigatória até ao fim do 10.º ano, quando o aluno completa dezasseis anos de idade. Há exames nacionais no 10.º e 12.º anos. A língua de transmissão de conhecimentos é o inglês e a língua materna é lecionada como língua curricular. Os alunos que passam no exame de 10.º ano transitam para o 11.º ano, os que não passam ou abandonam o ensino, embora sem nenhuma certificação, ou têm a possibilidade de terminar a escolaridade obrigatória através da elaboração de exames, na Namibia College of Open Learning (NAMCOL). A NAMCOL é a maior instituição de ensino namibiana. Foi criada para dar a oportunidade alternativa de terminar a escolaridade secundária a adultos e jovens que não o fizeram durante o período da escolaridade formal (EFA, 2002:10).

Este é o sistema de escolaridade em vigor até 2017, pois nesse ano haverá alterações curriculares, isto é, a escolaridade obrigatória prolongar-se-á até ao 11.º ano. Os alunos farão exame nesse ano e, dependendo do resultado do exame, ou transitam para o 12.º ano, o que lhes permitirá aceder à universidade, ou se pararem de estudar terão uma certificação correspondente ao 11.º ano.

Nos exames do 10.º ano, os alunos são avaliados a nove disciplinas, sendo que duas destas podem ser línguas estrangeiras, nas quais se inclui o português, visto que passou a ser língua curricular. Quando existe um número considerável de alunos falantes da mesma língua tomam-se medidas para que esses alunos a estudem até ao 12.º ano. O estudo de duas línguas, sendo uma delas o inglês, é obrigatório. Existe, no entanto, uma exceção para o estudo de duas línguas e essa exceção pode dar-se desde o 1.º ano, desde que o aluno seja expatriado. Nesse caso, poderá optar por uma outra língua do currículo. Além disso, nada impede um aluno de escolher a língua inglesa como língua estrangeira e uma língua namibiana, desde que uma das línguas seja tida como materna e outra como língua segunda. Assim, o português pode ser tido como língua materna, língua segunda ou como estrangeira, dependendo das especificidades linguísticas do aluno.

As taxas de insucesso dos alunos namibianos continuam altas, embora ainda não se tenha encontrado solução para as baixar. A taxa de alunos que reprova no 10.º ano é alta, o que resulta numa enorme quantidade de jovens que têm de abandonar o sistema de ensino, embora se desconheça a sua preparação para o mercado de trabalho. Do total de alunos

inscritos no 10.º ano (46.346), 35.592 dos quais inscritos a tempo inteiro e 10.754 inscritos a tempo parcial, no exame do 10.º ano em 2014, 19.264 alunos passaram para o 11.º ano. Este número representa uma percentagem de 54.1%, 0.6% inferior à percentagem de 2013, de 54.7%. A descida deve-se a uma descida nos exames dos alunos a tempo parcial.<sup>63</sup> Desde 1993 que o Ministério mantém um sistema de pontos no qual o aluno para transitar para o 11.º ano necessita de um número mínimo. Em 1993, eram exigidos dezanove pontos, mas a partir do ano 2000 passaram ser a vinte e três pontos e um F a língua inglesa.

Os alunos do 10.º e 12.º ano têm de fazer um exame anual para cada uma das disciplinas<sup>64</sup>. A avaliação é feita através de letras, correspondendo essas letras a diferentes valores pontuais - A (sete pontos), B (seis pontos), C (cinco pontos), D (quatro pontos), E (três pontos), F (dois pontos) e G (um ponto). Termos como “transitar” ou “reprovar” nunca são usados pelo Ministério da Educação, Desporto e Cultura. Se o aluno não atinge o valor mínimo numa das disciplinas, não recebe o diploma e reprova nessa disciplina. Assim, os alunos não podem terminar a escolaridade obrigatória se reprovarem, mas também não podem seguir para o 11.º ano. Neste sistema, contam as seis melhores notas de um aluno, num total de nove disciplinas, sendo que uma delas tem de ser a língua inglesa e a letra mínima deve corresponder ao F (dois pontos). No 12.º ano, os alunos com vinte pontos já podem concorrer a empregos no funcionalismo público e para entrar num curso de licenciatura da UNAM (Universidade da Namíbia) precisam de vinte e cinco a trinta e cinco pontos, dependendo dos critérios de exigência de cada faculdade. Nas instituições de ensino terciário (com diplomas de pré-licenciatura) são necessários vinte e dois pontos no 12.º ano. Contudo, o Ministério não considera os alunos com menos pontos como reprovados, uma vez que eles podem ser admitidos no ensino vocacional ou podem encontrar outras ocupações (Töttemeyer, 2010:30).

Em média, desde 1993, ano de início da realização dos exames de 10.º e 12.º anos, a percentagem de alunos admitidos a exame aumentou de 37% para 54%, em 2014. Em termos de desempenho dos alunos por disciplina, a língua portuguesa como LM ficou em quarto lugar, depois de geografia, africâner como LM e alemão como LM e no total de

---

<sup>63</sup> Resultados disponíveis em <http://www.gov.na/exam-results> em 20.01.2015 ou no comunicado de imprensa de 17.12.2015 assinado pelo Ministro da Educação, Dr. David Namwandi.

<sup>64</sup> Denominados *Junior Secondary Certificate* (JSC) e *National Senior Secondary Certificate* (NSSC), respetivamente.

treze disciplinas. Cerca de 2.550 candidatos dos exames do 10.º ano com idade inferior a dezassete anos poderão repetir o exame em 2015. Em 2013, 2.665 candidatos nas mesmas condições tiveram a oportunidade de repetir o exame em 2014 e 1.799 (67.5%) transitaram para o 11.º ano em 2015 (Namwandi, 2014:10-15).

O exame de 12.º ano é dividido em dois níveis, um nível mais alto e outro médio<sup>65</sup>. De um total de 57.096 candidatos, quer a tempo parcial quer a tempo inteiro, 12.164 fizeram exame a, pelo menos, uma disciplina do exame NSSCH (o nível mais elevado). O número de candidatos no nível avançado aumentou em 439 (3.7%) em relação a 2013 de acordo com a atual ministra da educação, Katrina Hanse-Himarwa. No nível menos avançado do exame NSSCO, sabe-se que de um total de 44.932 candidatos, 19.392 a tempo inteiro e 25.540 a tempo parcial, fizeram o exame. Contudo, os dados finais nunca foram apresentados. Existem resultados ministeriais relativamente às regiões onde foram realizados os exames e às escolas, mas não existem dados finais de quantos alunos conseguiram terminar o ensino secundário e quantos desses ingressaram numa instituição de ensino superior na Namíbia.

Em 1993, os resultados dos primeiros exames públicos para o 10.º ano foram devastadores. Os exames foram administrados por uma comissão local da Universidade de Cambridge criada para o efeito<sup>66</sup> e foram escritos em inglês. Apenas 15% dos alunos que fez o exame do 10.º ano transitou para o 11.º ano (Kotzé, 1994 *apud* Töttemeyer, 2010:30). Os pais ficaram muito surpreendidos com os resultados, pois não conseguiram entender como era possível os seus filhos terem transitado desde o 1.º ao 9.º ano sem dificuldade e reprovar num exame que se realizava pela primeira vez. Os professores foram os principais alvos das críticas e foram altamente responsabilizados pelos péssimos resultados. Desde essa data o desempenho dos alunos tem sido fraco. Em 2007, dos 36.633 alunos que fizeram o exame do 10.º ano apenas 49% passaram para o 11.º ano. Os resultados a inglês como língua não materna foram maus. Apenas 20% dos candidatos obteve a letra A, B or C a inglês e 70% teve D, E or F (EMIS Education Statistics, 2007 *apud* Töttemeyer, 2010:31).

---

<sup>65</sup> Denominados por *Namibia Senior Secondary Certificate Higher Level* (NSSCH) e *Namibia Senior Secondary Certificate Ordinary Level* (NSSCO).

<sup>66</sup> Denominada *University of Cambridge Local Examinations Syndicate*.

Ao longo dos anos o número de alunos sem êxito no exame foi-se acumulando. Desde o início dos anos 90 até 2007 mais de 50% (19.000) dos alunos do 10.º ano não prosseguiram os seus estudos e tiveram de abandonar a escola, pois não conseguiram atingir níveis mínimos para se inscreverem no 11.º ano (EMIS, 2007 *apud* Töttemeyer, 2010:31). Até 2007 os candidatos reprovados no exame não podiam repetir o 10.º ano na escola, mas apenas através da NAMCOL. A partir de 2008 alguns alunos reprovados foram admitidos em algumas escolas. Os alunos que quisessem repetir o 12.º ano não tinham permissão para voltar a inscrever-se. A única possibilidade de melhorar os resultados era através da NAMCOL. A acumulação de alunos reprovados era enorme. Estima-se que no mínimo 210.000 jovens tiveram de abandonar a escola entre 1993 e 2007, uma grande parte deles sem nenhuma certificação. Este número não inclui os alunos a quem não foi permitido repetir o 12.º ano. Também não inclui aqueles que obtiveram menos de vinte pontos, nem mesmo os estudantes que desistiram devido a razões que nada têm que ver com o seu desempenho no exame (Töttemeyer, 2010:31). Num país com uma baixa densidade populacional como a Namíbia, esta percentagem desmedida de jovens sem perspectivas de futuro a curto prazo é alarmante.

Apesar destes constrangimentos, é notório o esforço do governo namibiano para colocar em prática propostas viáveis para melhorar o sistema de ensino. Uma destas propostas foi a solicitação do ensino da língua portuguesa em regime curricular integrado nas escolas públicas namibianas. Deste modo, os aprendentes ficarão com uma mais-valia real para o mundo do trabalho.

A 14 de novembro de 2011 foi assinado um memorando de entendimento entre o governo português (através do Ministério dos Negócios Estrangeiros/Instituto Camões I.P.) e o governo namibiano, no qual se adota a língua portuguesa como língua estrangeira opcional curricular no sistema educativo namibiano, com o objetivo de desenvolver e apoiar o Programa para a Adoção do Português como Língua Estrangeira. Nesse mesmo documento, releva-se a importância do português como língua oficial e de trabalho quer a nível regional quer internacional, nomeadamente em organizações como a Comunidade

para o Desenvolvimento da África Austral<sup>67</sup> (SADC) ou a União Africana (UA). Essa relevância deve-se ao peso económico e estratégico da língua e cultura portuguesas no panorama namibiano e inclui uma perspetiva de união e conhecimento mútuo entre as duas nações, que tem em consideração a partilha de ligações históricas e culturais (p.2).

Para que os objetivos delineados se efetivem os signatários têm de tomar medidas necessárias de modo a estabelecer e desenvolver o programa curricular de formação de professores, através da Universidade da Namíbia (UNAM) e outras instituições, assim como fundar e estabelecer o currículo do ensino secundário (p. 3), que entretanto já foi concluído e aprovado, em 2015, pelo sistema de avaliação de Cambridge, sistema obrigatoriamente seguido pelo *National Institute for Educational Development* (NIED). Portugal é ainda responsável pelo fornecimento de materiais didáticos.

Desde janeiro de 2012 que o ensino da Língua passou a constituir um projeto nacional. Todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, têm a oportunidade de incluir nos seus *curricula* de ensino o Português Língua Estrangeira (PLE), como uma disciplina de opção curricular em regime de ensino integrado.

---

<sup>67</sup> Conhecida pelo acrónimo SADC que deriva do nome em inglês da *Southern Africa Development Community*.

**PARTE III**  
**Potencialidade da língua portuguesa**  
**no contexto namibiano**

### 3.1. O projeto de dissertação

A língua portuguesa foi introduzida como disciplina curricular de opção de língua estrangeira no ensino namibiano, através da assinatura do Memorando de Entendimento, em 2011. Embora a tarefa não seja fácil, uma vez que não existem estudos ou dados reveladores acerca do ensino/aprendizagem da língua portuguesa na Namíbia, visto que se trata de um projeto recente, o desafio que se pretende responder é o de mostrar efetivamente as alterações que esta decisão de política linguística acarretou. Neste sentido, pesquisaram-se e analisaram-se documentos oficiais que contemplassem as línguas faladas e aprendidas em contexto formal na Namíbia. Contudo, nenhum desses documentos revelou informação considerada satisfatória para este projeto, ou porque a língua portuguesa não era considerada na sua dimensão real ou porque os dados não eram fidedignos. Perante esse cenário, decidiu-se que a melhor opção seria pesquisar por meios próprios por que motivos queriam os namibianos aprender português.

Entretanto, entre pesquisas feitas no C.D.C. sobre material dos anos anteriores, descobriu-se que existia um inquérito feito a todos os alunos no início de cada curso de iniciação (A1). Para além de alguns elementos sociolinguísticos, existiam três perguntas fundamentais cujas respostas dos inquiridos foram meticulosamente escritas uma a uma. Depois, elaborou-se uma grelha com todas as respostas numeradas e procedeu-se à contagem de todas elas. Após a contagem, foram recolhidas as quinze respostas mais dadas, respostas essas que foram posteriormente traduzidas e transformadas em afirmações e, que, numa fase posterior, foram escolhidas para constarem no questionário deste projeto de dissertação.

Pensou-se primeiramente em incluir entrevistas aos responsáveis pela implementação do projeto da língua portuguesa na Namíbia, mas uma vez que os dados de que se dispõe são fornecidos pelos mesmos responsáveis, concluiu-se que seria redundante incluí-los.

Nos anos 80, Cooper definiu desta forma o planeamento linguístico: “Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to acquisition, structure, or functional allocation of their language codes.” (Cooper, 1989).

A política portuguesa e os seus agentes não têm poupado esforços nesse sentido, ou seja, têm tentado influenciar a implementação da língua portuguesa. A metodologia usada neste estudo vai no sentido de aferir se o esforço que tem vindo a ser feito tem paralelo na procura pela aprendizagem da língua. Também se pretende ponderar se os motivos económicos estão na base da aprendizagem da mesma ou se existem outras motivações para essa procura. Pretende-se ainda aferir necessidades propostas pelos inquiridores que não tenham sido apontadas previamente e deixar eventuais pistas no sentido do cumprimento dos objetivos protocolares de continuidade de uma política linguística futura.

### **3.2. Opções metodológicas**

Relativamente à informação recolhida no C.D.C., local onde se realizam cursos livres e financiados através das propinas dos alunos, o processo de recolha de informação foi elaborado através de inquéritos de identificação aos alunos e das suas expectativas em relação ao curso de português que estavam a iniciar. A maioria dos alunos estava a iniciar o nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QEQR), do Conselho da Europa. Apenas se encontrou em arquivo informação desde 2011, embora os cursos na instituição datem de anos anteriores. Depois de se proceder à recolha e observação dos dados de 2011 até ao primeiro semestre de 2015, verificou-se que existia um padrão de respostas comum. Através das respostas retiradas desse padrão construiu-se uma grelha de escolha múltipla (baseada nas respostas repetidas dos indivíduos). Esta recolha de dados teve como objetivo não só a acumulação de dados para uma futura comparação com os dados retirados do questionário desta dissertação, mas também recolher informação relativamente a dados sociolinguísticos dos indivíduos, como por exemplo, a língua mais falada. Uma vez que se recolheu informação de um questionário que não foi elaborado com o objetivo de responder a perguntas levantadas nesta dissertação algumas das respostas foram colocadas de lado.

### **3.2.1. Perfil do público aprendente e análise de características gerais recolhidas no C.D.C.**

De entre as dezasseis nacionalidades existentes (alemã, australiana, chinesa, congolesa, espanhola, etíope, francesa, galesa, habitante da Ilha Formosa, indonésio, italiana, namibiana, queniana, suazi, sul-africana, zimbabuana) identificadas entre cento e oitenta indivíduos, repartidos pelos anos de 2011 a 2015, a predominância recai sobre os namibianos, com cento e quarenta e quatro indivíduos, representando o género feminino cento e um indivíduos e o género masculino quarenta e três. Por oposição, os representantes das nacionalidades estrangeiras do género masculino encontram-se em maior número (vinte) relativamente ao género feminino (dezasseis).

De uma amostra de cento e oitenta indivíduos, existem dezanove línguas maternas (L1). Entre estas línguas sessenta e cinco indivíduos possuem o inglês como L1, entre os quais seis são bilingues: dois com a variante inglês/africâner, três com a variante inglês/oshiwambo e um com a variante inglês/alemão. Quarenta e seis indivíduos possuem o africâner como L1 (dois bilingues, ambos com a variante africâner/inglês). Vinte e quatro indivíduos possuem oshiwambo como L1 (três bilingues com a variante oshiwambo/inglês). Dezoito indivíduos possuem o alemão como L1 (um bilingue alemão/inglês). Sete indivíduos possuem o otjiherero como L1. Sete indivíduos possuem o espanhol como L1. Quatro indivíduos possuem o chinês como L1. Dois indivíduos possuem o oshikwanjama como L1. Dois indivíduos possuem o khoi-khoi como L1. Dois indivíduos possuem o francês como L1. Das restantes línguas existe um falante nativo por cada uma - oshindonga, italiano, lozi, nyemba, herero, damara, neerlandês, shana, indonésio.

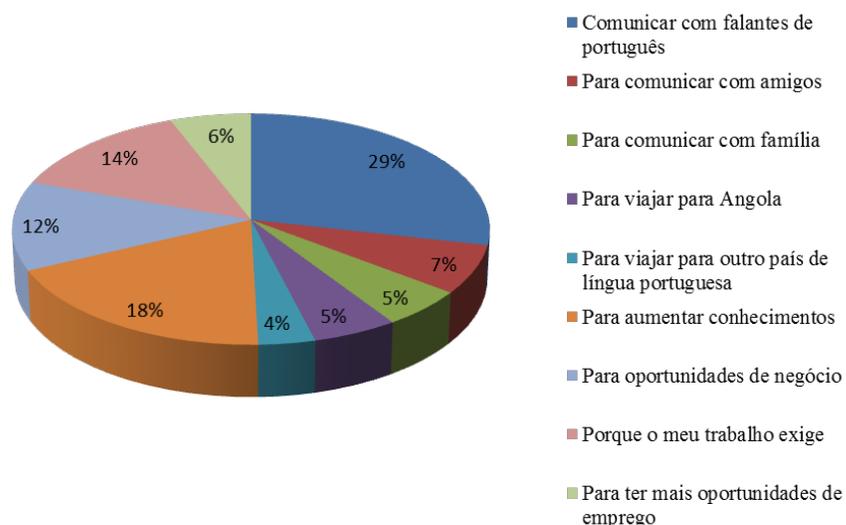
Relativamente às outras línguas, que não a materna, de entre os vinte e quatro idiomas falados o género feminino encontra-se novamente em maior número (cento e dezoito) do que o masculino (sessenta e dois). Também se verificou que a segunda língua mais falada é o inglês (cento e dez indivíduos), logo seguida pelo africâner (setenta e três indivíduos) e pelo oshiwambo (vinte e quatro). O alemão aparece na quarta posição (vinte indivíduos). É de realçar que a maioria dos indivíduos da amostra (oitenta e seis) fala

apenas uma língua não materna e que apenas quatro indivíduos falam quatro línguas para além da L1.

Os gráficos seguintes representam as três questões mais importantes retiradas, e aqui traduzidas, do inquérito elaborado pelo C.D.C. no início dos cursos de língua portuguesa nível A1 de 2011 ao primeiro semestre de 2015.

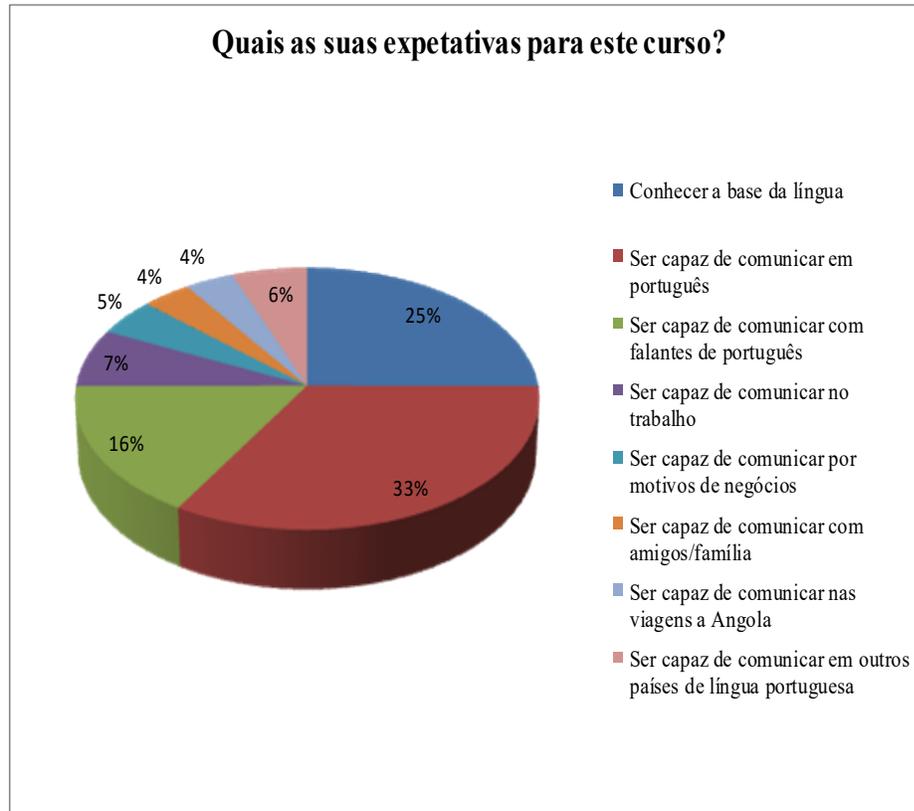
**Gráfico 3.1. – 1.ª pergunta recolhida no questionário do C.D.C.**

**Por que é importante para si aprender português?**



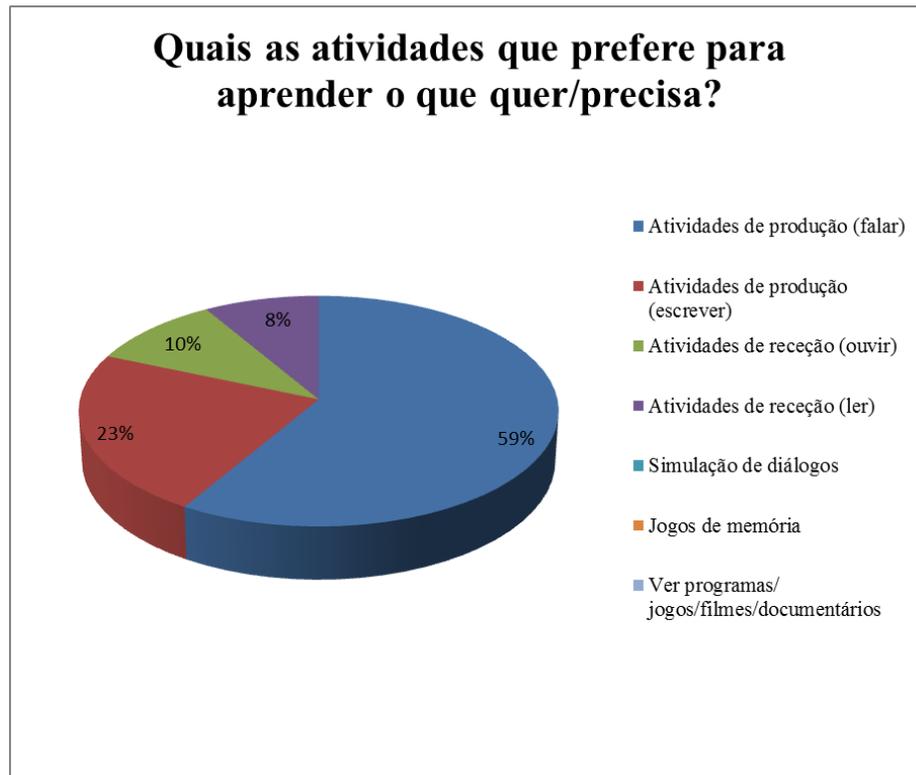
Neste **gráfico 3.1.**, podemos observar que a grande maioria dos indivíduos coloca como motivo principal para a aprendizagem da língua a comunicação com falantes nativos de língua portuguesa em geral. Aumentar o conhecimento é a percentagem maioritária que se segue, logo seguida da percentagem respeitante às exigências laborais.

**Gráfico 3.2. – 2.ª pergunta recolhida no questionário do C.D.C.**



As expetativas dos indivíduos relativamente à base linguística são bastante altas, como se pode verificar pela percentagem desta resposta. Contudo, o grande objetivo é comunicar em português para ser capaz de comunicar com falantes. Depreende-se que o conhecer a base da língua é fundamental para que os indivíduos possam ver concretizados os outros objetivos.

**Gráfico 3.3. – 3.ª pergunta recolhida no questionário do C.D.C.**



Nesta terceira resposta a ênfase é colocada nas competências de produção linguísticas, com supremacia para a competência oral. Conclui-se que os indivíduos possuem necessidade de falar e escrever em português, embora a oralidade seja uma prioridade. As atividades de recepção são, especialmente a leitura, colocadas em último plano.

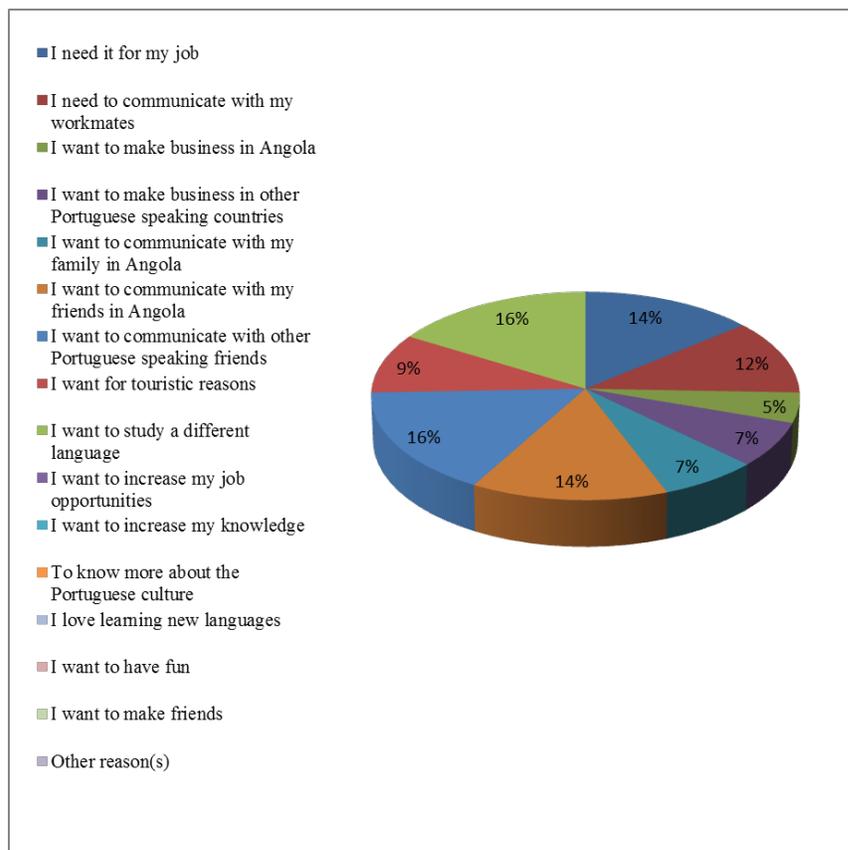
### **3.3. O questionário do projeto de dissertação**

Após a recolha e análise da informação recolhida no C.D.C., reuniu-se as respostas de todos os indivíduos e desenhou-se um questionário composto pelas opções previamente recolhidas nas respostas. As opções a que os indivíduos tinham de responder, colocando uma cruz, estavam subordinadas ao motivo por que estavam a aprender português.

Acrescentou-se ainda uma opção de escrita, para o caso de existirem mais opções não contempladas no questionário. O questionário foi entregue nos locais formais mais representativos de ensino da língua portuguesa. O objetivo principal na escolha dos locais de recolha da amostra foi a diversidade de contextos e não a quantidade de locais onde esta é aprendida. Existem outros locais onde a língua portuguesa é ensinada, mas uma vez que não é lecionada por profissionais, decidiu-se excluir esses sítios por serem considerados pouco sérios do ponto de vista didático.

### 3.3.1. Descrição e análise dos dados do questionário

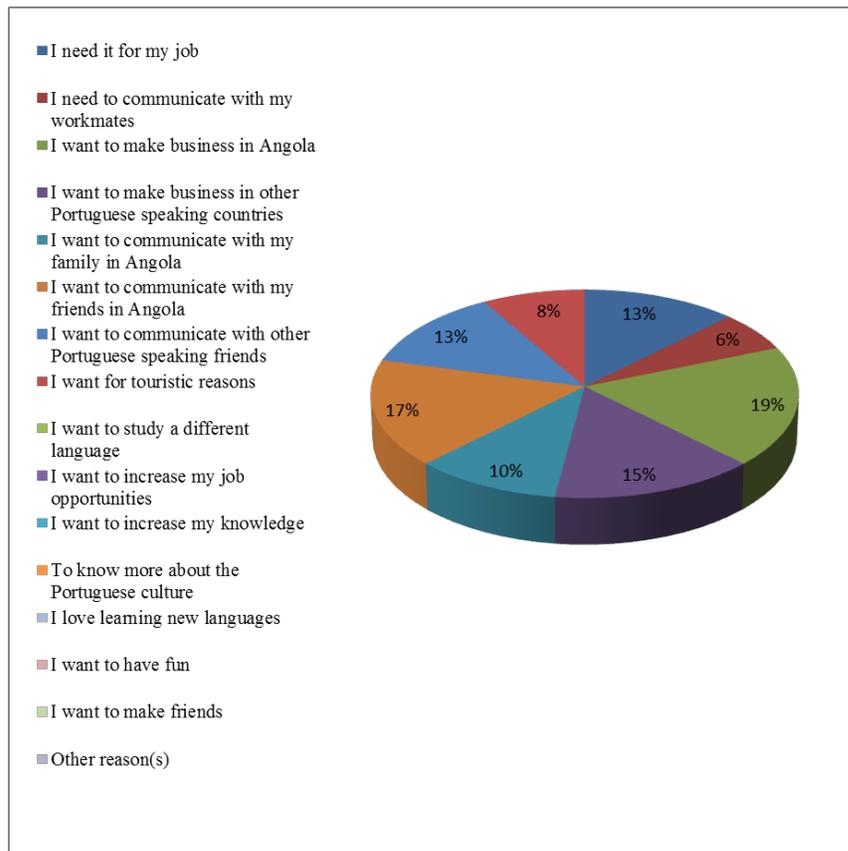
**Gráfico 3.4. – Respostas alunos A1 do MRIC**



O **gráfico 3.4.** descreve os dados dos alunos do Ministério das Relações Internacionais Cooperação do curso de iniciantes. A amostra é composta por dez participantes do género feminino e todas namibianas. Com idades entre os vinte e três e os cinquenta e quatro anos. Como língua materna seis indivíduos possuem o oshiwambo, dois o nama, um o ojiherero e um com o africâner. Como L2 há oito indivíduos com o inglês, sendo que dois deles possuem também o africâner como L2. Como língua estrangeira (LE) três indivíduos possuem o português, um o espanhol, um o francês e um o alemão. Note-se que alguns dos indivíduos repetem os níveis iniciais de português, daí que afirmem que possuem a língua portuguesa como LE.

As opções de resposta com maior percentagem neste grupo de alunas foram a vontade expressada para comunicar com amigos de países de língua portuguesa e a vontade de aprender uma língua nova. Embora a intenção de comunicar com amigos em Angola tenha apenas 2% menos de respostas que os amigos de países de língua portuguesa, este gráfico demonstra que estas alunas já possuem uma rede de amigos de língua portuguesa que vai para além dos países fronteiriços ao seu. Estas alunas contactam com falantes nativos de português diariamente no seu posto de trabalho, embora a necessidade de aprendizagem da língua por questões laborais não tenha sido a percentagem com o maior número de respostas.

**Gráfico 3.5. – Respostas alunos A1 do curso livre da UNAM**

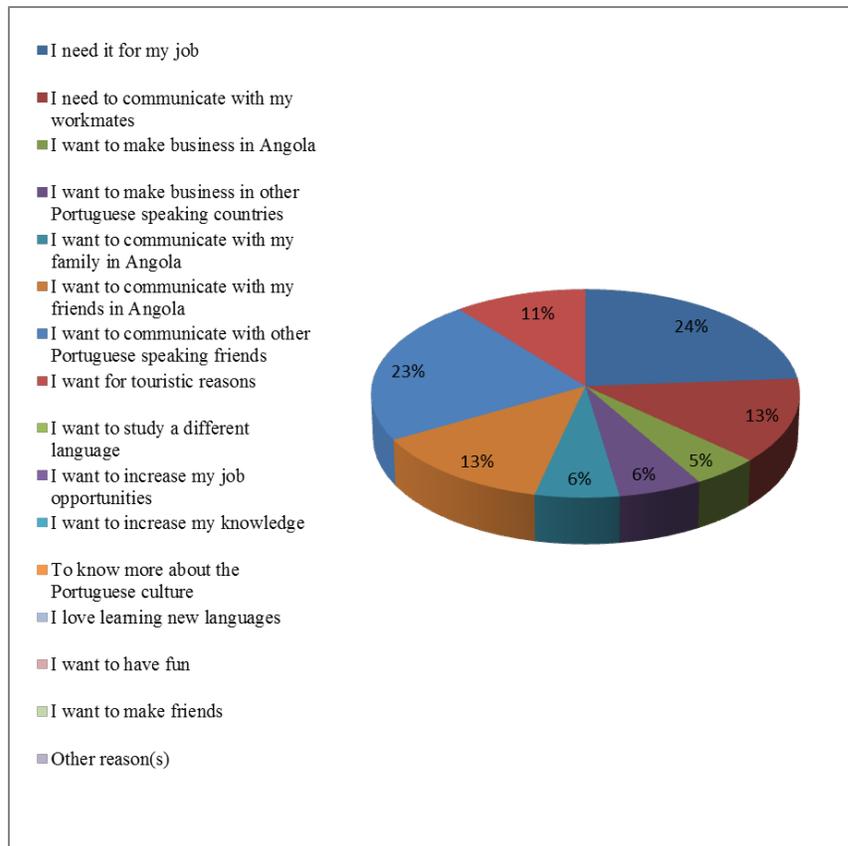


O **gráfico 3.5.** descreve os dados dos alunos da Universidade da Namíbia (UNAM) em cursos livres. A amostra é composta por dezasseis indivíduos, treze do género feminino e três do género masculino. Doze namibianos e quatro estrangeiros (dois zimbabuanos, uma botsuana e um congolês). Com idades entre os vinte e um e os trinta e três anos. Como língua materna sete indivíduos possuem o oshiwambo, quatro o africâner, dois o shona, um o damara, um o setswana, e um o lingala. Como L2 há oito indivíduos com inglês. Como língua estrangeira (LE) dois indivíduos possuem o alemão, um o francês e um o inglês.

As opções de resposta com maior percentagem neste grupo de alunos foram a pretensão de fazer negócios em Angola e a comunicação com amigos no mesmo país. Podemos concluir que estes indivíduos já possuem uma rede de conhecimentos em Angola

e através dos quais querem progredir para negócios. Daí que aspetos como a aprendizagem da cultura e fazer novos amigos não sejam tão expressados, uma vez que os indivíduos já possuem o conhecimento necessário a esses níveis. Outra das motivações destes indivíduos é a possibilidade de fazer negócios com outros países de língua portuguesa.

**Gráfico 3.6. – Respostas dos alunos em curso livre da NAMPOL**

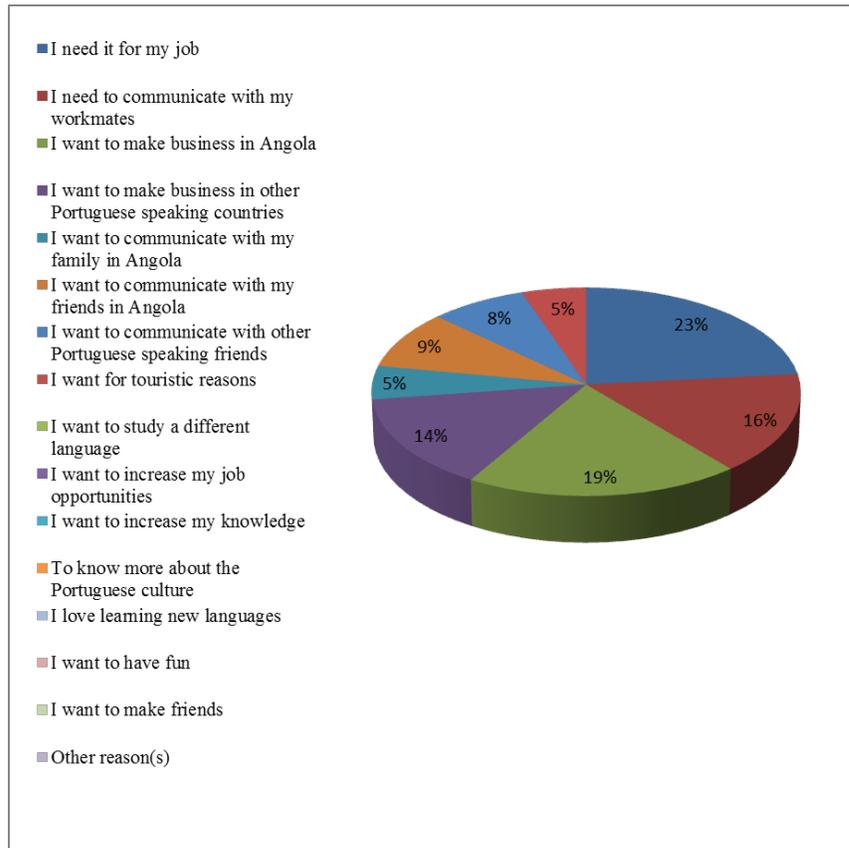


O gráfico 3.6. descreve os dados dos alunos da Polícia da Namíbia (NAMPOL) em cursos livres organizados pelo C.D.C. Todos os alunos aprendem a língua em contexto de trabalho. A amostra é composta por vinte e quatro indivíduos, sete do género feminino e dezassete do género masculino. Todos namibianos. Com idades entre os vinte e cinco e os quarenta e seis anos. Como língua materna dezanove indivíduos possuem o oshiwambo, sendo que um indivíduo possui também o otjiehero como L1, dois o nyemba, um o nama,

um o rukwangali e um o zemba. Todos os indivíduos possuem o inglês como L2, três o africâner, um o herero e um o damara. Como língua estrangeira (LE) um indivíduo possui o alemão. Estes alunos estudam até ao final do nível A2.2. durante cerca de três meses e, posteriormente, os alunos com melhores notas fazem um curso de preparação para o exame de obtenção do Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (CIPLE). Os alunos aprovados no exame vão praticar a língua com a polícia portuguesa, em Portugal, ao abrigo de um protocolo entre os dois países. Os alunos que não passam no exame e aqueles que foram bem-sucedidos no final do curso anterior, mas que não tiveram a oportunidade de participar no curso de preparação para o exame CIPLE, porque a participação está sujeita a um número limitado de alunos, são colocados em postos estratégicos onde tenham de estar em contacto com a língua portuguesa.

A opção de resposta com maior percentagem neste grupo de alunos foi a necessidade de aprendizagem da língua para o trabalho, o que é natural uma vez que estes alunos aprendem a língua durante o horário de trabalho. Também expressam a necessidade de falar com amigos nativos de língua portuguesa, mas não angolanos. Uma vez que fazer amigos não foi uma resposta com uma percentagem expressiva, pode-se concluir que estes indivíduos possuem já amigos de outras nacionalidades de língua portuguesa.

**Gráfico 3.7. – Respostas dos alunos do C.D.C. 1.º semestre 2015**

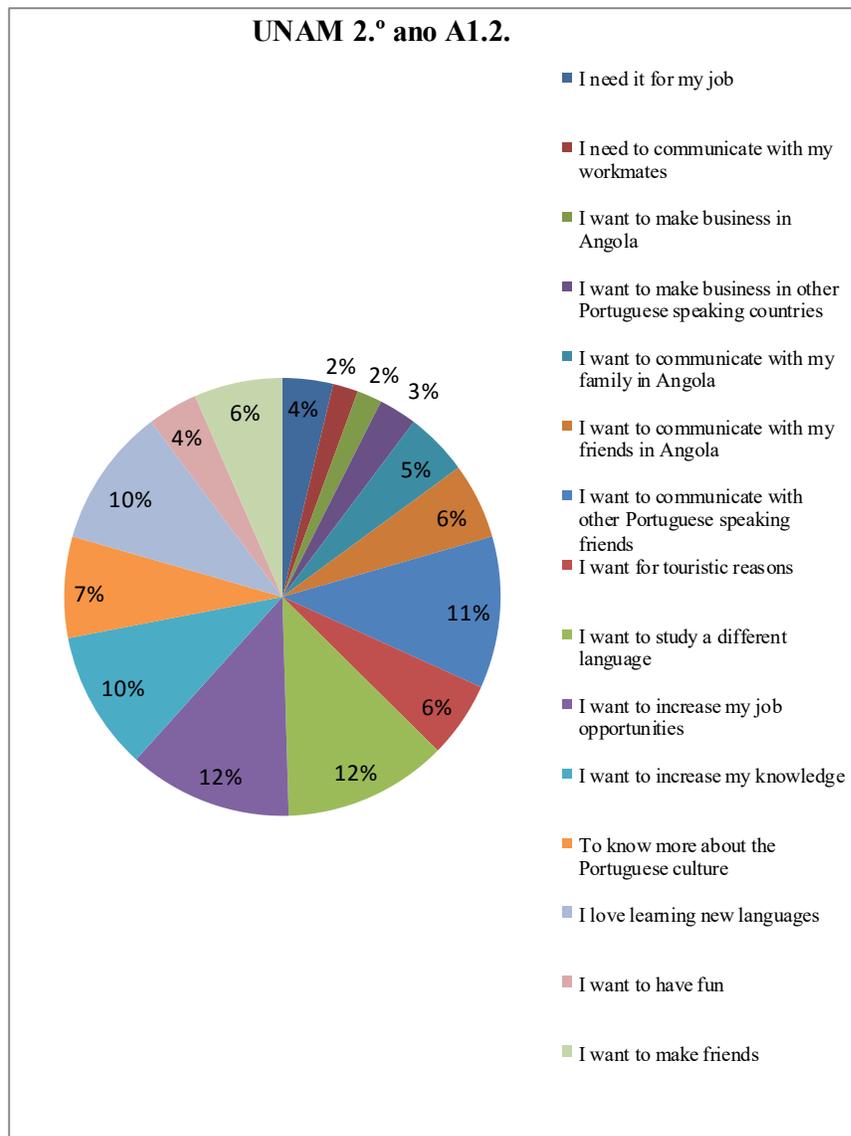


O **gráfico 3.7.** descreve os dados dos alunos do C.D.C. A amostra é composta por dezoito indivíduos, quinze do género feminino e três do género masculino. Catorze namibianos e quatro estrangeiros (dois franceses, um sul-africano e um chinês). Com idades entre os vinte e sete e os cinquenta e quatro anos. Como língua materna oito indivíduos possuem o oshiwambo, três o africâner, quatro o inglês, dois o francês e um o chinês. Como L2 há onze indivíduos com inglês. Como língua estrangeira (LE) quatro indivíduos possuem o inglês.

A opção mais respondida neste grupo de indivíduos expressa a necessidade de aprender a língua por motivos profissionais. Como a segunda opção de resposta demonstra a vontade que possuem em fazer negócios com Angola e uma vez que estes cursos são pagos, podemos concluir que para estes indivíduos este curso é um investimento necessário

para atingir o mercado angolano. Por isso mesmo, a opção de aprenderem a língua vem logo seguida destas duas respostas anteriores.

**Gráfico 3.8. – Respostas dos alunos do 2.º ano do curso *Portuguese as Applied and Business Language*, do módulo *Basic Interaction and Communication in Portuguese* da UNAM**



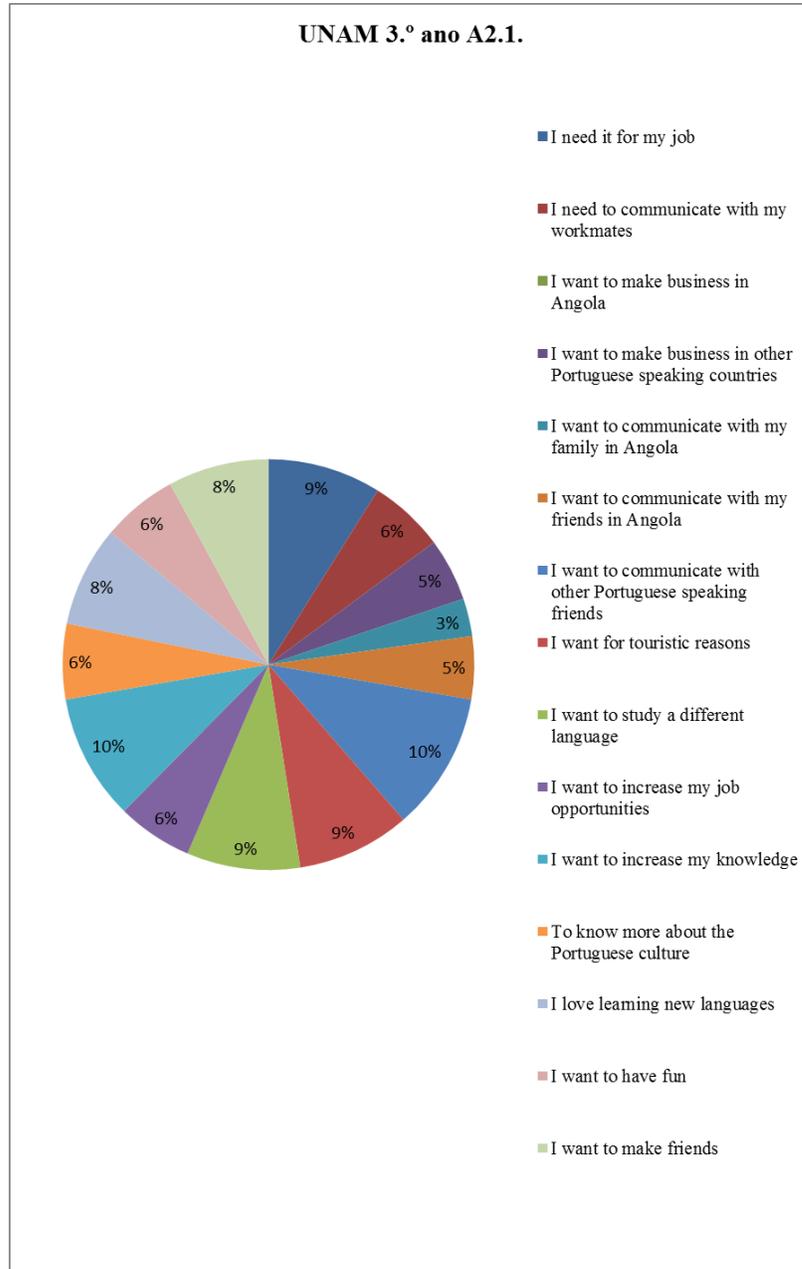
O **gráfico 3.8.** descreve os dados dos alunos do 2.º ano do Curso de Português como Língua Aplicada aos Negócios, do módulo Interação e Comunicação Básica em Português<sup>68</sup> do nível A1.2. A amostra é composta por vinte indivíduos com idades entre os vinte e os trinta e seis anos. Dezoito são do género feminino e dois do masculino. Dezassete destes alunos são estudantes, mas três definem-se como trabalhadores, sendo que um é polícia, um conselheiro de VIH (Vírus da Imunodeficiência Humana) e outro assistente de biblioteca. Dezoito participantes são namibianos, um indivíduo é do Botsuana e outro do Zimbabué. Como língua materna onze indivíduos possuem o oshiwambo, dois o africâner, um o damara, um o nama, um o shona, um o setswana, um o silozi, um o herero e um o kwangali. Como L2 há dezasseis indivíduos com o inglês, oito com o africâner e um o herero. Os oito indivíduos que têm o africâner como L2 possuem também o inglês como L2. Um dos indivíduos inglês, africâner e herero como L2. Como LE dezassete participantes possuem o português, dois o francês, dois o alemão, um o shona e dois o oshiwambo. Note-se que a língua portuguesa é a língua estrangeira com maior número de indivíduos, visto que estes alunos estudam no segundo nível do nível inicial.

As razões mais importantes apontadas por este grupo de alunos do segundo nível de iniciação do curso de português, ambas com uma percentagem de 12%, foram a aprendizagem de uma nova língua e o aumento das oportunidades de trabalho. A terceira resposta mais dada foi a vontade de comunicar com amigos falantes de português que não fossem angolanos. Esta resposta demonstra que estes indivíduos já possuem uma rede de amigos falantes de português, embora se desconheça(m) a(s) nacionalidade(s). Sabe-se apenas que não são angolanos. Em consonância com estes motivos, as respostas favoritas que se seguem expressam vontade de aumentar os seus conhecimentos e aprender novos idiomas.

---

<sup>68</sup> Tradução livre do inglês.

**Gráfico 3.9. – Respostas dos alunos do 3.º ano do curso *Portuguese as Applied and Business Language*, do módulo *Portuguese for Business and Tourism* da UNAM**



O **gráfico 3.9.** descreve os dados dos alunos do terceiro e último ano do bacharelato (*minor*) do Curso de Português como Língua Aplicada aos Negócios, do módulo Português para os Negócios e Turismo<sup>69</sup> do nível A2.1.

Estes alunos fazem parte do nível seguinte ao gráfico anterior (3.8). Alguns dos futuros professores de português são escolhidos entre os melhores alunos deste curso. O decréscimo no número de alunos do segundo para o terceiro ano deve-se a constrangimentos de horários, como por exemplo a sobreposição de disciplinas, e não à desistência dos mesmos.

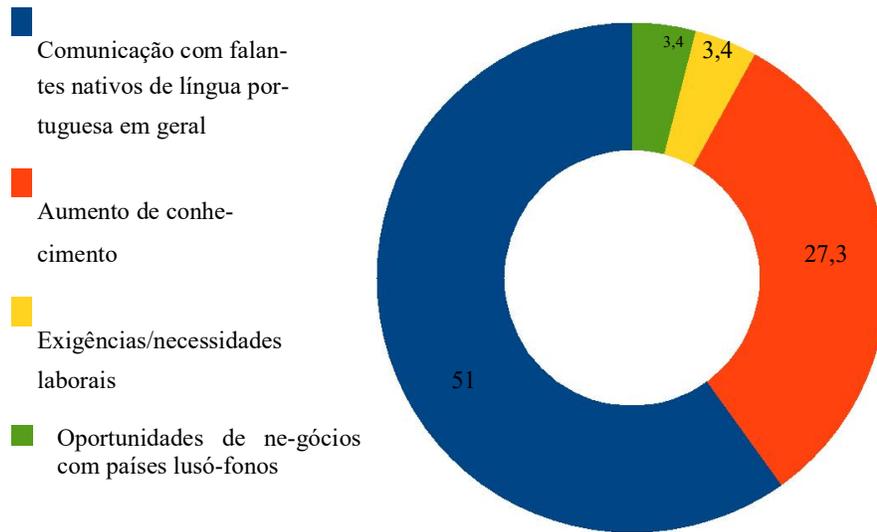
A amostra é composta por doze indivíduos com idades entre os vinte e os vinte e oito anos. Onze participantes são do género feminino e um do masculino. Todos são apenas estudantes. Onze alunos são namibianos e um zimbabuano. Como línguas materna oito indivíduos possuem o oshiwambo, um o alemão, um o herero, um o shona e um o subia. Como L2 há doze indivíduos com o inglês, dois com o africâner. Dois indivíduos partilham o inglês e o africâner como L2. Como LE nove participantes possuem o português, um o francês, um o mbundu e um o africâner. De entre estes, um indivíduo partilha o português e o africâner, outro o português e o francês e um outro o português e o mbundu. Assim como no gráfico anterior, a língua portuguesa como LE é o idioma com maior número de falantes.

Este grupo de participantes indica como motivo mais importante para estar a aprender a Língua a comunicação com outros falantes de português que não sejam os angolanos. No gráfico anterior, relativo aos alunos do segundo ano do mesmo curso esta opção surgia como terceira escolha. A resposta que aparece logo em segundo lugar, apenas com um ponto percentual de diferença desta primeira opção, é a relativa ao aumento de conhecimentos. Só após estas duas respostas, isto é, em terceiro lugar, surgem as opções de escolha do português por necessidades de trabalho e por motivos turísticos. Apesar destes alunos se encontrem na etapa final de um curso ligado aos negócios e especificamente num módulo de língua ligada ao turismo, os motivos que surgem em primeiro plano estão relacionados com outros diferentes das suas opções de estudo.

---

<sup>69</sup> Tradução livre do inglês.

**Gráfico 3.10. – Resultados Finais**



O **gráfico 3.10.** descreve o resultado final de todas as respostas dadas pelos inquiridos. A percentagem com maior número de respostas diz respeito à comunicação com falantes nativos de língua portuguesa em geral. Logo de seguida as opções mais escolhidas relacionam-se com o aumento de conhecimento. Estes dados demonstram a importância que os inquiridos, na sua maioria namibianos, atribuem à aprendizagem de uma língua estrangeira. À primeira vista, poderia transparecer um resultado oposto ao previsto nas hipóteses prévias desta dissertação. Contudo, devem ler-se estes resultados à luz do *soft power* de Nye (1990), teoria previamente exposta neste trabalho.

De acordo com a teoria de Nye, os valores culturais de uma nação refletem-se no poder económico dessa mesma nação. No seguimento desta linha de pensamento, os namibianos desejam familiarizar-se com a cultura dos países de língua portuguesa para melhor se equiparem para outros desafios como os económicos. Daí que as exigências/necessidades laborais sejam as opções de resposta que surgem logo de seguida às duas primeiras opções já citadas. Conclui-se, assim, que as opções de resposta estão relacionadas com o mundo do trabalho e dos negócios, como previsto nas hipóteses prévias.

Uma outra opção de resposta relacionada com as anteriores diz respeito à vontade manifestada pelos inquiridos em efetuarem negócios com países lusófonos. Estes dados revelam uma ambição mais abrangente do que aquela que hipoteticamente se previa no início desta pesquisa. No início, colocou-se como hipótese prévia a vontade de os inquiridos fazerem negócios com países de língua portuguesa geograficamente próximos, nomeadamente Angola, com o qual a Namíbia faz fronteira. Contudo, conclui-se que os inquiridos não pretendem apenas efetuar negócios com os países fronteiriços como também possuem como objetivo fazer negócios com outros países de língua oficial portuguesa.



## **Conclusão**

No início da elaboração deste projeto de dissertação, parti de algumas asserções como sendo verdadeiras. Parti do princípio que a língua portuguesa foi integrada no currículo do sistema de ensino da Namíbia, na medida em que esta seria necessária para o futuro dos cidadãos deste país, de modo a que estes ficassem bem apetrechados do ponto de vista linguístico para fazer face aos desafios económicos advindos dos países vizinhos de língua oficial portuguesa, e, em especial, de Angola, com quem a Namíbia faz fronteira no norte e cujas relações de amizade política remontam aos anos prévios à independência. Entretanto, depois de uma busca por todo o tipo de informação relevante sobre a língua portuguesa na Namíbia, concluí que havia muito poucos dados esclarecedores ou fidedignos para o projeto que se pretendia elaborar.

Uma vez que a vontade de continuar o projeto existia, e dada a escassez de documentação existente, optei por elaborar um questionário e aplicá-lo em todas as instituições acreditadas. Em todos os estabelecimentos de ensino com a qualidade científica e didática exigida para o ensino de uma língua estrangeira, isto é, lecionada por profissionais da área.

Pretendia aferir por que motivo os aprendentes queriam aprender e concluir se as motivações, que no início deste trabalho se pensavam ser económicas, espelhavam realmente essas motivações dos alunos. Nada melhor que perguntar diretamente aos inquiridos os motivos por que estão a aprender. Em consonância com os resultados do questionário, pretendia também saber se o planeamento e consequente política linguística planeada e executada com estes alunos estava de acordo com as suas necessidades, ou, se pelo contrário, estava desfasada da realidade, não indo de encontro às necessidades reais e comunicativas dos inquiridos.

Por último, pretendia deixar pistas de acordo com os resultados obtidos, após a análise das respostas dos participantes, e revelar as propostas dos inquiridos relativamente às suas necessidades didáticas.

Analisando os dados sociolinguísticos da amostra concluí que há uma predominância do género feminino a aprender a língua portuguesa. De entre duzentos e oitenta indivíduos (incluindo a primeira amostra do C.D.C. entre 2011 e 2015), cento e noventa e uma são mulheres e oitenta e nove homens. A maioria dos aprendentes é namibiana e falante de

oshiwambo como LM, embora de entre os locais onde se ministra a língua portuguesa o C.D.C. seja o local com a maior percentagem de estrangeiros. É preciso não esquecer que os cursos, assim como todos os materiais agregados, são pagos. À exceção do C.D.C., em que língua inglesa predomina como L1, em todos os outros locais domina o oshiwambo. Contudo, como existe uma enorme predominância de bilinguismo e até trilinguismo entre a população namibiana, surgem outras línguas como o africâner e o alemão, e, normalmente, por esta ordem.

Analisando as motivações para a aprendizagem da Língua, em todos os locais onde o questionário foi aplicado, conclui-se que a opção de resposta mais escolhida por todos os inquiridos foi a opção pela comunicação com falantes nativos de língua portuguesa em geral. Aumentar o conhecimento é a percentagem maioritária que se segue, o que demonstra a importância que estes adultos atribuem à aprendizagem de uma língua estrangeira. A opção relativa às exigências laborais surge logo de seguida, seguida pela oportunidade de fazer negócios com países de língua portuguesa.

À primeira vista, poder-se-ia pensar que o objetivo económico não seria prioritário para esta amostra, uma vez que a primeira escolha não está aparentemente relacionada com motivos económicos. Contudo, devemos realçar que numa sociedade como a namibiana e à luz do *soft power*, teoria previamente abordada neste trabalho, a capacidade de atração pelos valores culturais de uma nação espelham-se no poder económico que essa nação mostra a outras nações. Uma vez que é um dado plenamente aceite que uma língua não é apenas um instrumento de comunicação, pois transporta consigo um sistema de valores agregados a uma cultura ou culturas, depreende-se que os namibianos desejam embrenhar-se na cultura dos países da CPLP para melhor se apetrecharem para outros desafios, como por exemplo os económicos. Daí advém a segunda opção mais escolhida, que diz respeito ao aumento de conhecimento nessa mesma língua.

Ambas as opções que se seguem estão relacionadas com a oportunidade de arranjar trabalho ou fazer negócios, embora ambas se destaquem por os inquiridos não se limitarem a quererem fazer negócios com Angola, como se admitia como hipótese prévia no início desta dissertação. Pode concluir-se que os sujeitos possuem uma ambição mais abrangente

e que ultrapassa a motivação de alcançar economicamente os países vizinhos de língua oficial portuguesa. Pensa-se que o peso do Brasil nos BRICS e da posição privilegiada de Portugal na Europa os torna mais atrativos. Deixa-se, contudo, em aberto, para um estudo futuro, a questão de para quais países de língua portuguesa a motivação da amostra se direciona em maior percentagem.

Pelo número crescente de escolas a introduzirem a língua portuguesa, consequência do número de alunos a solicitar a aprendizagem do português, conclui-se que os namibianos pretendem ter muito mais falantes nos próximos anos. Sabe-se que até ao final de 2015, vinte e duas escolas, quer públicas quer privadas, estarão a lecionar português em regime integrado no ensino secundário. Contudo, não se pode aferir o número exato de aprendentes, porque este número está dependente de vários compromissos e especialmente do número de professores namibianos que se conseguirem formar. Porém, este aumento de aprendentes acarreta um aumento de professores de português, o que se transforma também numa oportunidade de trabalho para os namibianos.

Examinando as respostas dos inquiridos do C.D.C., através do inquérito elaborado no início de cada curso do nível inicial acerca das preferências das atividades selecionadas, infere-se que a preferência dos alunos recai nas atividades de produção, mais especificamente na oralidade. Este dado parece um dado quase óbvio e consonante com os objetivos apontados pelos inquiridos no questionário desta dissertação. Todavia, é necessário não esquecer que a maioria dos inquiridos não possui conhecimentos sobre como se processa o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Para atingir um nível de oralidade em que o aprendente se considere fluente, é necessário conhecer a língua e o seu funcionamento e, para tal, é necessário um percurso que engloba as outras competências. Note-se que a competência de compreensão escrita é menosprezada por quase todos os inquiridos. A anulação desta competência espelha a valorização que os namibianos remetem à leitura. Não é comum ver pessoas a lerem livros e também não existem muitas livrarias, excetuando as de cariz religioso. Também se denota que o número de desistências dos alunos se acentua de acordo com a passagem aos níveis superiores. Visto que não é possível aprender/ensinar uma língua estrangeira apenas com

base na produção oral, conclui-se que o planeamento quer dos cursos quer das aulas está de acordo com as necessidades dos inquiridos, uma vez que são direcionadas para as atividades de comunicação, quer orais quer escritas.

Quer direta ou indiretamente, conclui-se que a política linguística planeada pelo governo português, governo dinamizador e responsável por todos os projetos de língua portuguesa na Namíbia, se está a efetivar do mesmo modo como tem sido arquitetada. Os projetos vão sendo adaptados à realidade e aos desafios que se vão sucedendo. Por essa mesma razão, os resultados são positivos e, de acordo com as conclusões desta dissertação, são até mais abrangentes do que o previsto nas expectativas iniciais.

## Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel, (1996), Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão, Porto, Porto Editora.

BECHARA, Evanildo, (2009), Moderna Gramática da Língua Portuguesa, 37.<sup>a</sup> Edição revista e ampliada, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, ISBN 978-85-209-3049-6.

BOKAMBA, G. Eyamba G., (1995), *The politics of language planning in Africa: Critical choices for the 21<sup>st</sup> century in Discrimination through Language in Africa?: Perspectives on the Namibian Experience*, Martin Pütz (org.) Berlim, Walter de Gruyter, pp. 11-27.

BOURDIEU, Pierre, (1998), A economia das trocas linguísticas, São Paulo, Edusp.

CALVET, Louis Jean, (2002), Le Marché aux Langues – Les effets linguistiques de la mondialisation, Plon.

CARVALHO, Simone da Costa, (2012) - *POLÍTICAS DE PROMOÇÃO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA: AÇÕES NA AMÉRICA LATINA*, Coleção Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, pp. 459-484, vol. 51, n.º 2.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a10v51n2.pdf>, data de consulta a 20.02.2014.

CASTRO, Ivo, (1991), Curso de História de Língua Portuguesa, Lisboa, Universidade Aberta.

CASTRO, Ivo, (2010), *Textos Seleccionados - As Políticas Linguísticas do Português - XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Porto, APL, pp. 65-71.

Disponível em <http://www.apl.org.pt/docs/25-textos-seleccionados/05-Ivo%20Castro.pdf>, data de consulta a 15.03.2014.

COOPER, Robert L., (1989), Language planning and social change, Cambridge, Cambridge University Press, ISBN 0-521-33359-8.

CONSELHO DA EUROPA, (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Edições ASA.

Disponível em [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf), data de consulta a 02.04.2014.

CPLP, (2010), Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa (PAB), Brasília.

CPLP, (2014), Plano de Ação de Lisboa (PALis) - XII REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO CONSELHO DE MINISTROS DA COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, Lisboa.

CUNHA, Celso e LINDLEY Cintra, (2004), Gramática do Português Contemporâneo, 12.<sup>a</sup> edição, Lisboa, Edições João Sá da Costa.

DECRETO-LEI N.º 234/2012, D. R. I Série, 210, de 30 de outubro de 2012.

ESPADINHA, M. A. & TEIXEIRA E SILVA, R., (2008), *O português de Macau*, In Lima-Hernandes, Maria Célia; Marçalo, Maria João; Micheletti, Guaraciaba & Martin, Vima Lia de Rossi (orgs.), A língua portuguesa no mundo, São Paulo, FSLCH-USP.

FILIPPE, Mário, (2005), *Promoção da Língua Portuguesa no Mundo: Hipótese de Modelo Estratégico*, Lisboa, Universidade Aberta (tese de doutoramento).

FILIPPE, Mário, (2013), Conferência Multilinguismo & Empregabilidade, *Próximos Desafios: A Europa e o Mundo*, Lisboa, Agência Nacional proalv. Programa Aprendizagem ao longo da vida, pp. 1-9.

FRYDMAN, Jenna, (2011), *A Critical Analysis of Namibia's English-Only Language Policy*. In Selected Proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics, ed. Eyamba G. Bokamba et al., 178-189. Somerville, MA, Cascadilla Proceedings Project. ISBN 978-1-57473-446-1, disponível em <http://www.lingref.com/cpp/acal/40/paper2574.pdf>, data de consulta a 22.02.2014.

FUNDAÇÃO LUSO-AMERICANA, (2008), *Promoção da Língua Portuguesa no Mundo*, Relatório da Reunião de Trabalho a 5 nov. 2007, Lisboa, Fundação Luso-Americana.

GALITO, Maria Sousa, (2006), *Impacto Económico da Língua Portuguesa Enquanto Língua de Trabalho*, outubro de 2006, dissertação de mestrado, disponível em [http://www.macua.org/blog/impacto\\_econ\\_lingua\\_portuguesa2006.pdf](http://www.macua.org/blog/impacto_econ_lingua_portuguesa2006.pdf), data de consulta a 20.02.2014.

GEINGOB, Hage G., (1995) *Our official language shall be English: The Namibian Prime Minister's perspective*, In Discrimination through Language in Africa?: Perspectives on the Namibian Experience, Martin Pütz (org.) Walter de Gruyter: Berlim, pp. 175-180.

GONÇALVES, P., (2013), *O português em África*, In E. B. P. Raposo (org.), M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes, Gramática do português, vol. I. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 157-178.

GOVERNMENT OF THE REPUBLIC OF NAMIBIA, (2002), *Education for All (EFA) - National Plan of Action 2002-20015*, última revisão em julho 2002.

HARLECK-JONES, Brian, (1995), *Language policy and language planning in Namibia*, In Discrimination through Language in Africa?: Perspectives on the Namibian Experience, Martin Pütz (org.), Berlim, Walter de Gruyter, pp. 181-206, ISBN 311014817X.

HARRIS, Priscilla G., (2011), *Language in Schools in Namibia, The Missing Link in Educational Achievement?*, Windhoek, Solitaire Press (Pty) Ltd.

JORNAL DE LETRAS, (2009), Suplemento do JL n.º 1003, ano XXVIII, 11 de Março.

KELLY, Nataly, DEPALMA A., DONALD, HEDGE, Vijayalaxmi, (2012), *The Need for Translation in Africa – Addressing Information Inequality So That Africa May Prosper*, Massachusetts, Common Sense Advisory, Inc.

LARANJEIRA, Pires, (1995), *Amílcar Cabral sobre a língua Portuguesa*, In Literaturas africanas de expressão portuguesa, Lisboa, Universidade Aberta.

LEONARD, Mark, STEAD, Catherine, SMEWING, Conrad, (2002), Public Diplomacy, London, The Foreign Policy Centre.

MAHO, J. F., (1998), Few People, Many Tongues: The Languages of Namibia, Windhoek, Gamsberg Macmillan.

MARAIS, Petro, (2011), *The Significance of Student Teachers' Involvement in Co-Curricular Activities*, In International Journal for e-Learning Security (IJeLS), Volume 1, Issues 3/4.

MATEUS, Maria Helena Mira (org.), (2002), *Uma política de língua para o Português*, Actas do Colóquio organizado no Convento da Arrábida em Julho de 1998, Lisboa, Edições Colibri.

MATIAS, José Manuel, (2004), *Português, Língua Africana*, Comunicação lida no Congresso Bienal da Língua Portuguesa na CPLP, Viseu, disponível em <http://www.ciberduvidasdalinguaportuguesa.pt>, data de consulta a 09.12.2014.

MBESC (Ministry of Basic Education, Sport and Culture), (2003), *The Language Policy for Schools in Namibia, Discussion document*, Windhoek, *Upgrading African Languages Project* (AfriLa) & NIED, January 2003, disponível em [http://www.moe.gov.na/files/downloads/ec9\\_Language\\_Policy%20for](http://www.moe.gov.na/files/downloads/ec9_Language_Policy%20for)

%20schools\_discussion%20document%202003.pdf.pdf, data de consulta a 09.12.2014.

MBESC (Ministry of Basic Education, Sport and Culture), (2005), *Strategic Plan for the Education and Training Sector Improvement Programme (ETSIP): 2005-2020, Planning for a Learning Nation*, Windhoek, disponível em [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Namibia/Namibia\\_ETSIP\\_2005-2020.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Namibia/Namibia_ETSIP_2005-2020.pdf), data de consulta a 09.12.2014.

MINISTRY OF EDUCATION, (2008), *The Development of Education, National Report of Namibia, 48 Session of International Conference on Education “Inclusive Education: Way of the Future”*, disponível em [unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf), data de consulta a 10.12.2014.

NAMIBIA STATISTICS AGENCY, (2011), *Namibia 2011 POPULATION & HOUSING CENSUS MAIN REPORT*.

NAMWANDI, David, (2014), *PRESS RELEASE ON THE 2014 RESULTS OF GRADE 10 AND GRADE 12 NAMIBIA SENIOR SECONDARY CERTIFICATE (NSSC) HIGHER LEVEL*, 17 December.

NIED (National Institute for Educational Development), (2010), MINISTRY OF EDUCATION, (2009), *NATIONAL CURRICULUM FOR BASIC EDUCATION 2010*, Okahandja, Printed by NIED, ISBN 0-86976-911-1.

[http://www.ibe.unesco.org/curricula/namibia/sx\\_befw\\_2009\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/curricula/namibia/sx_befw_2009_eng.pdf) [09.12.2014]

NYE, Joseph, (1990), Bound the Lead: The changing nature of American Power, New York, Basic Books.

OFFICE of the PRESIDENT, (2004), *Namibia Vision 2030: Policy framework for long-term national development*. Windhoek, Namprint, disponível em <http://www.gov.na/vision-2030>, data de consulta a 09.12.2014.

O'NEILL, Jim, (2001), *Building Better Global Economic BRICs*, Global Economics, Paper No: 66, Goldman Sachs, 30th November.

OSTLER, Nicholas, (2007), Relatório da Reunião de trabalho da Promoção da Língua Portuguesa no Mundo, Northridge, Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, 5 de nov..

PINHEIRO, Fátima, (2010), *A Internacionalização da Língua Portuguesa. Para uma política articulada e de promoção e difusão*, Lisboa, Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (GEPE).

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS, Resolução do Conselho de Ministros n.º 188/2008, D. R. I Série, 231 (08-11-27) 8525.

REIS, Carlos (coord.), *A Internacionalização da Língua Portuguesa. Para uma Política Articulada de Promoção e Difusão* (relatório), Lisboa, 2008.

RETO, Luís (coord.), (2012), Potencial Económico da Língua Portuguesa, Alfragide, Texto Editores.

RODRIGUES, Ângela Lamas, (2005), *Dominação e Resistência na África: A Questão Linguística*, In Gragoatá, n.º19, pp. 161-176.

SADC, (1997), *The Protocol on Education and Training in The Southern African Development Community*, Blantyre, SADC, disponível em [http://www.sadc.int/files/3813/5292/8362/Protocol\\_on\\_Education\\_\\_Training1997.pdf](http://www.sadc.int/files/3813/5292/8362/Protocol_on_Education__Training1997.pdf), data de consulta a 12.12.2014.

SALOMÃO, R., (2007), *Línguas e Culturas nas Comunicações de Exportação: Para uma Política de Línguas Estrangeiras ao Serviço da Internacionalização da Economia Portuguesa*. Lisboa Universidade Aberta, tese de doutoramento.

SILVA, Diogo Barbosa, (2010), REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES, Ano 3, n.º10, ISSN 1983-2354, disponível em <http://www.africaeaffricanidades.com.br>, data de consulta a 15.10.2014.

SPOLSKY, Bernard, (2004), Language Policy, Cambridge, Cambridge University Press.

SPOLSKY, Bernard, (2009), Language Management, Cambridge, Cambridge University Press.

THE DAKAR FRAMEWORK FOR ACTION, (2000) – *Education for All: Meeting our Collective Commitments*, Adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26-28 April 2000, Dakar.

TÖTEMEYER, Andree-Jeanne, (2010), Multilingualism and the language policy for Namibian schools, Cape Town, Cape Town University, Praesa Occasional Papers N.º 37.

UNITED NATIONS INSTITUTE FOR NAMIBIA, (1981), *Towards a Language Policy for Namibia: English as the Official Language*, Lusaka, United Nations Institute for Namibia.

UNESCO, (2014), *BRICS – Construir a Educação para o futuro*, Brasília:, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF, (2015), *A NAMIBIA FIT FOR CHILDREN – 25 Years ou Progress*, CRT@25 Convention on the Rights of the Child, Windhoek, Printed by UNICEF Namibia, ISBN 978-99916-893-2-6.

UNISA, (2011), UNISA: Infonomics Society, South African Republic, setember/december.

WCEFA, (1990), - Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s, Background

Document World Conference on Education for All, Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, 5-9 March.

WILLIAMS, Vincent, (2000), NAMIBIA: SITUATION REPORT, UNHCR - Centre for Documentation and Research, WRITENET Paper No. 09/2000, Namibia, December.

# **ANEXOS**

**ANEXO A**

GENDER \_\_\_\_\_ AGE \_\_\_\_\_

PROFESSION \_\_\_\_\_

NATIONALITY \_\_\_\_\_ MOTHER TONGUE \_\_\_\_\_

SECOND

LANGUAGE(S) \_\_\_\_\_

FOREIGN

LANGUAGE(S) \_\_\_\_\_

PORTUGUESE LEVEL

(Write a tick on the level you are beginning, please.)

A1.1		A1.2		A2.1		A2.2		B1		B2	
Other options _____											

**1. Please, write a tick in the right option(s).**

**1.1. The reason why I am learning Portuguese is because**

I need it for my job	
I need to communicate with my workmates	
I want to make business in Angola	
I want to make business in other Portuguese speaking countries	
I want to communicate with my family in Angola	
I want to communicate with my friends in Angola	
I want to communicate with other Portuguese speaking friends	
I want for touristic reasons	
I want to study a different language	
I want to increase my job opportunities	
I want to increase my knowledge	
To know more about the Portuguese culture	
I love learning new languages	
I want to have fun	
I want to make friends	
Other reason(s) (please, name the reasons)	
_____	