

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

**DINÂMICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS EM CONTEXTOS
ESCOLARES: UMA ETNOGRAFIA DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL EM
DUAS ESCOLAS SELECIONADAS NA CIDADE DE MAPUTO,
MOÇAMBIQUE.**

VENÂNCIO ARMANDO CUMAIO

Manaus, 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

**DINÂMICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS EM CONTEXTOS
ESCOLARES: UMA ETNOGRAFIA DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL EM
DUAS ESCOLAS SELECIONADAS NA CIDADE DE MAPUTO,
MOÇAMBIQUE.**

VENÂNCIO ARMANDO CUMAIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial á obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Linha de pesquisa: Povos indígenas e povos tradicionais, territorialidades, políticas e movimentos sociais.

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA ANA CARLA DOS DANTOS BRUNO

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C969d Cumaio , Venancio Armando
Dinâmicas e ideologias linguísticas em contextos escolares : Uma
Etnografia do Ensino Secundário Geral em duas escolas
selecionadas na Cidade de Maputo, Moçambique / Venancio
Armando Cumaio . 2021
177 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Ana Carla dos Santos Bruno
Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade
Federal do Amazonas.

1. Ideologia Linguística. 2. Língua. 3. Nacionais. 4. Cidade de
Maputo. 5. Moçambique. I. Bruno, Ana Carla dos Santos. II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

VENANCIO ARMANDO CUMAIO

**DINÂMICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS EM CONTEXTOS
ESCOLARES: UMA ETNOGRAFIA DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL EM
DUAS ESCOLAS SELECIONADAS NA CIDADE DE MAPUTO,
MOÇAMBIQUE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial á obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Carla dos Santos Bruno - INPA/UFAM
(Presidente da Banca)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Helena Ortolan – UFAM
(Membro Interno)

Prof^ª. Dr^ª. Altaci Corrêa Rubim – UnB
(Membro Externo)

Manaus, 2021

Dedico esta dissertação aos meus queridos pais, meus deuses da terra, Deolinda Dimande e Armando Cumaio pelo amor imensurável. Às três grandes mulheres, Lúcia Cumaio, Teresa Dimande e Virgínia Moiane por terem acreditado nos meus sonhos e aventuras acadêmicas. Ndza mi rhandza ngoḽfu!

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos iniciais direciono a Deus, todo poderoso pelo dom da vida, por ter permitido que eu atravessasse o oceano para concretizar este grande sonho. Agradeço a minha família, em especial aos meus pais e irmãos por terem acreditado na minha aventura, esta que inicialmente foi tida como impossível, visto que seria o primeiro a sair para fora do continente para dar continuidade aos estudos no nível de Mestrado.

À minha orientadora, na verdade, extrapola a dimensão de orientadora, um ser humano incrível, uma mãe, a Professora Doutora Ana Carla dos Santos Bruno, por ter aceite orientar-me neste trabalho. Agradeço-lhe por ter acreditado em mim, mesmo sem conhecer efetivamente as minhas capacidades reflexivas ela aceitou embarcar comigo neste campo tão complexo. Agradeço-lhe pelas suas críticas construtivas, pelo rigor teórico e conceitual demonstrado ao longo da construção desta dissertação. Professora, gratidão pela sua simplicidade, abertura e amizade sobretudo pela paciência em ler e comentar os rabiscos que tornaram possível esta última versão da dissertação.

Igualmente agradeço a todos professores do PPGAS/UFAM em especial aos Professores Alfredo Wagner, Maria Ortolan, Márcia Calderipe por terem aceite compor a banca de qualificação e pelas ricas sugestões e críticas construtivas. Igalmente agradeço aos Professores Gilton Mendes, Carlos Machado, Fátima Weiss, João Pacheco, José Basini, Sérgio Ivan e Sidney Antônio. Agradeço imenso a Franceane Correia, a então secretária do PPGAS/UFAM pela paciência, atendimento cuidadoso nas orientações concernentes a minha situação acadêmica naquele programa desde a minha chegada até a saída.

Ao professor Armindo Ngunga pelo encorajamento, apoio e sobretudo pela oportunidade que me deu de conhecer mais pessoas que sem elas o sonho de rumar para o Brasil estudar teria sido impossível, falo de Ismael Nheze e Rafael Bernardo, Diretor Geral e o adjunto do INDE. Sou, igualmente grato a Belunga Tembe, Vaco Camundimo, Carlos Canivete e a grande professora Sara Ferreira pelo material e todo carinho e amizade. Professor Ngunga, gratidão! Ao Segone Cossa pelas suas ricas conversas e contribuições no meu projeto des pesquisa inicial. Segone as suas sugestões me foram fundamentais para que fosse aprovado no programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), muito obrigado.

Agradeço aos professores Emídio Gune, Sandra Manuel e Elísio Jossias por acreditarem no meu potencial e por ter-me motivado para que eu seguisse para dar continuidade com os estudos no Brasil, para além de me terem concedido as cartas de

recomendação. Sou, igualmente muito grato a direção do Departamento de Arqueologia e Antropologia (DAA) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), na pessoa de Professor Hilário Madiquida. À mesma medida sou grato ao Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthine (ISGEGM), delegação de Gaza, na pessoa do Dr. David Matangue. A Ezra Nhampoca e David Langa, ambos Professores e Linguístas moçambicanos, o meu muito obrigado pelo apoio todo prestado, pela simplicidade e disponibilidade.

Estou e Sou profundamente grato ao Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB) que através do Programa de Formação de Professores de Educação Superior de Países Africanos (ProAfri) concederam a bolsa, ao Governo brasileiro e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ter permitido a minha estada no território e por ter implementado a bolsa até a esta fase que hoje termina.

Agradeço imenso aos colegas e amigos de turma única de mestrado e doutorado do ano 2019 em especial ao Ricardo Rella, Jonilda Gouveia, Dyedre Pedrosa, José Mário, Leandro Santos, Paulo Henrique, Jorge Carlos, Christiane Eveng, Fátima Vargas, Ítala Nepomuceno, Josimar Marinho, Sílvia Teixeira e Vinícius Benvegnú, gratidão pelas ricas conversas e discussões em torno do pensar e agir antropológico. Aos meus companheiros moçambicanos no Brasil, “Casa Edson Melo”, grato pela convivência pacífica, companheirismo e atenção durante todos os dias de estada no Brasil.

Aos meus amigos moçambicanos que sempre deram o apoio necessário, falo de Álvaro Mujui, Crescêncio Tamele, Arlindo Muianga, Cezar Mahumane, Manuel Macuacua e Esperança Siteo. Os meus agradecimentos são extensivos a todos os meus interlocutores de pesquisa, desde os técnicos do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). À direção da Escola Secundária Força do Povo na pessoa da Professora Aida Alberto e da Escola Secundária Eduardo Mondlane, professores e alunos. Alguns Linguístas vinculados a Universidade Eduardo Mondlane. Gratidão pela vossa disponibilidade em conversar comigo, as vossas conversas foram de suma importância para a escrita desta dissertação.

A todos e todas que de forma direta ou indireta apoiaram-me nesta empreitada, Muito KHANIMAMBO, Inkomu. ndzi bhongile, ndzi khensa ngopfu!

RESUMO

Com o objetivo central de compreender as dinâmicas e ideologias linguísticas em universos escolares, esta é uma pesquisa etnográfica, feita em duas escolas selecionadas na cidade de Maputo, Moçambique, entre alunos do Ensino Secundário Geral (que equivale ao ensino médio para o caso brasileiro), com idades compreendidas entre 16-17 anos de idade, que falam em média duas línguas; entre professores do ensino médio e ensino superior com idades compreendidas entre 37-52 anos de idade, os quais falam em média três línguas; entre agentes governamentais, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) dentre os quais uns são simultaneamente professores e outros são apenas trabalhadores, esses falam em média três línguas, de idades compreendidas entre 37-52 anos de idade; para além de entidades que financiam o setor de educação em Moçambique como UNICEF e a UNESCO. Para entender a forma como os sujeitos sociais vivenciam as suas experiências linguísticas no cotidiano, mas também compreender de que forma nesses espaços significam as suas línguas. Assim, os resultados do estudo apontam para agentes sociais que apesar de, se encontrarem inseridos em contextos sociais onde são obrigados a usarem uma língua oficial em detrimento das nacionais, e lhes é exigido um perfil que não vai de encontro com aquilo que são seus *modus operandi* linguístico. Estes encontram estratégias de resistirem dessa imposição. As referidas estratégias consistem em combinação, misturas e ou empréstimos de línguas nacionais na sala de aulas, durante a aula, durante a resolução de exercícios, na explicação de matérias, no seguimento de alguns processos burocráticos. As elites, cientes do multilinguismo que caracteriza Moçambique (escola e locais burocráticos em particular) ignoram esse fato, tentando silenciar os sujeitos e suas línguas. Ressalta-se que algumas vezes esse silenciamento é naturalizado pelos próprios agentes sociais ao defenderem que as suas línguas não têm valor, são inferiores ou menos bonitas, não darão acesso a emprego formal, a privilégios socioeconômicos, todavia a práxis dos sujeitos é contrária a esse discurso.

Palavras-Chave: Ideologia Linguística, Língua, Nacionais, oficial, Cidade de Maputo, Moçambique.

ABSTRACT

With the main objective of understanding linguistic dynamics and ideologies in school universes, this is an ethnographic research, carried out in two selected schools in the city of Maputo, Mozambique, among students from General Secondary Education (which is equivalent to secondary education in the Brazilian case), aged 16-17 years old, who speak two languages on average; among secondary and higher education teachers aged between 37-52 years old, who speak an average of three languages; among government agents, the Ministry of Education and Human Development (MINEDH) among which some are simultaneously teachers and others are just workers, they speak an average of three languages, aged between 37-52 years old; in addition to entities that finance the education sector in Mozambique such as UNICEF and UNESCO. To understand how social subjects live their linguistic experiences in everyday life, but also to understand how in these spaces their languages mean. Thus, the results of the study point to social agents who, despite the fact that they are inserted in social contexts where they are forced to use an official language to the detriment of the national ones, and are required to have a profile that does not meet their *modus linguistic operandi*. These find strategies to resist this imposition. These strategies consist of combining, mixing and/or borrowing national languages in the classroom, during class, during the resolution of exercises, in explaining subjects, following some bureaucratic processes. The elites, aware of the multilingualism that characterizes Mozambique (school and bureaucratic places in particular) ignore this fact, trying to silence the subjects and their languages. It is noteworthy that sometimes this silencing is naturalized by the social agents themselves when they defend that their languages have no value, are inferior or less beautiful, they will not give access to formal employment, to socioeconomic privileges, however the praxis of the subjects is contrary to this speech.

Keywords: Linguistic Ideology, Language, Nationals, official, Maputo City, Mozambique.

ABREVIATURAS E SIGLAS

BID- Banco Islâmico de Desenvolvimento

BM- Banco Mundial

COVID19- Corona Virus Disease 2019

CRM- Constituição da República de Moçambique

DANIDA- Denmark Development Cooperation

DFID- Departamento for International Development

DUAT- Direito de Uso e Aproveitamento de Terra

EDS- Década das Nações Unidas sobre a Educação

ESEM- Escola Secundária Eduardo Mondlane

ESFP- Secundária Força do Povo

FACED- Faculdade de Educação da Universidade Eduardo

FMI- Fundo Monetário Internacional

FRELIMO- Frente de Libertação de Moçambique

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

IFP- Instituto de Formação de Professores

IL - Ideologias Linguísticas

INDE- Instituto do Desenvolvimento da Educação

INE- Instituto Nacional de Estatística

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MGCAS- Ministério do Género, Criança e Ação Social

MINEDH- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

MMAS- Ministério da Mulher e Ação Social

NELIMO- Núcleo das Línguas Moçambicanas

NORAD- Norwegian Agency for Development

NU- Nações Unidas

ONG- Organizações não-governamentais Internacionais

PALOP- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PCEB- Plano Curricular do Ensino Básico

PCESG- Plano Curricular do Ensino Secundário Geral

PEBIMO- Projeto de Ensino Bilíngue em Moçambique

PEE- Plano Estratégico da Educação

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGAS- Programa de Pós-graduação em Antropologia Social

PRE- Programa de Reabilitação Económica

RDA- República Democrática Alemã

RENAMO- Resistência Nacional de Moçambique

SADC- Comunidade dos Países da África Austral

SIDA- Swedish International Development Authority

SIL- Sociedade Internacional de Linguística

SNE- Sistema Nacional de Educação

UEM- Universidade Eduardo Mondlane

UFAM- Universidade Federal do Amazonas

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

ILUSTRAÇÕES/FIGURAS

Imagem 1. Uma das vistas do interior da escola.....	15
Imagem 2. Uma das vistas frontal e interior da escola.....	17
Tabela 1. Perfil dos principais sujeitos de pesquisa.....	20
Tabela 2. Situação linguística nos subsistemas de ensino em Moçambique.....	48
Tabela 3. O lugar das línguas nacionais nas provas finais.....	49
Mapa 1. Mapa da Política linguística em África.....	103
Tabela 4. Censos populacionais dos anos 1980, 1997, 2007.....	112
Tabela 5. Relação das línguas faladas em Moçambique censo de 2010.....	115
Mapa 2. Mapa Linguístico de Moçambique.....	117
Figura 1. Fotografia da CR nas duas línguas nacionais.....	147
Anexos.....	185

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	vi
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
ABREVIATURAS E SIGLAS.....	x
ILUSTRAÇÕES/FIGURAS	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. SITUANDO MOÇAMBIQUE: BREVES ASPECTOS GEOGRÁFICOS E DEMOGRÁFICOS	13
1.1 Aspectos Geográficos e Demográficos	13
1.2. Opções e Estratégias Metodológicas	14
1.2.1. A Escola enquanto Campo de Pesquisa.....	14
1.3. Os bairros de Hulene e bairro de Laulane: seu perfil.....	18
1.3. Perfil dos principais sujeitos de pesquisa	22
1.4. Alunos, suas redes de relações, professores, técnicos do MINEDH.....	22
CAPÍTULO 2. DESCREVENDO MINHA TRAJETÓRIA ENQUANTO SUJEITO.....	24
2.1 Motivação, relevância, justificativa	24
2.2. Sou aluno estrangeiro: por quê fazer Pós-Graduação no Brasil? Como cheguei?...	32
2.3. Como a escola funciona em Moçambique: os seis subsistemas	33
2.4. Antecedentes a considerar	33
2.5. Situação linguística nos subsistemas de ensino em Moçambique	48
2.6. Em nome das Convenções Regionais e Globais	52
2.7. SADC e a sua lógica linguístico-cultural?	52
2.8. UNESCO, UNICEF e a sua lógica linguístico-cultural: papel das agências no âmbito da escolarização	54
2.9. Comparando Moçambique e Brasil: similaridades e contrastes linguísticos.....	71
2.10. “Uma certa negação por parte de algumas elites”: a ideia de nação no Moçambique pós-colonial.....	79
2.11. “Desafricanizar os africanos” e “marginalização das línguas nacionais do processo de construção da historicidade” na Pós-colonialidade.....	84
2.12. Mapa 1. Mapa da política linguística em África.....	92
2.13. Língua “minoritária” e “majoritária”: implicações na Política Linguística	96
2.14. Mapa 2. Mapa Linguístico de Moçambique	103

CAPÍTULO 3. IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS EM CONTEXTOS ESCOLARES	107
3.1 Analisando e interpretando os dados de campo	107
3.2. As quatro dimensões de Woolard	109
3.3. As cinco dimensões de Kroskrity	110
3.4. Uniformização e manutenção da língua: interesses políticos	110
3.5. “Eu não tenho língua materna”, “eu posso dizer que não gosto”: as múltiplas crenças em torno da língua.....	114
3.6. Consciência discursiva dos alunos sobre a IL: “não tens vergonha de em plena aula de inglês falar isso daí?	119
3.7. Nivelando as IL: estruturas locais e os tipos de fala	121
3.8. Ideologias Linguísticas enquanto constructo da identidade.....	122
3.9. Perspectivas, outras associadas a Ideologias Linguísticas.	124
CAPÍTULO 4: CONTINUIDADE DE IDENTIDADE LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS LOCALIZADOS E OU DESIGUAIS.....	132
4.1. Continuidade de identidade linguística na escola moçambicana	132
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
6. Referências bibliográficas.....	149
6. ANEXOS	160

INTRODUÇÃO

Na presente dissertação procuro compreender as dinâmicas e ideologias linguísticas em Maputo, Moçambique. Antes de mais sublinho que escolhi a abordagem da Ideologia Linguística por, por um lado tratar-se de uma abordagem que geralmente permite compreender com exatidão as representações dos sujeitos, tanto as sociais assim como as de fala. Por outro lado, a abordagem me parece adequada num universo social onde os sujeitos sociais estão a todo momento “manipulando” as regras.

Assim, com o recurso da referida abordagem, observei os falantes não apenas representando, mas em ação onde foi possível notar a “grande” relação entre língua e poder (posição social), língua e continuidade de identidade (representações mentais e subjetivas), língua e juízos de valores (crenças), língua, lugares e gerações (múltiplas ideologias derivadas de estruturas linguísticas) pese embora aqui exista uma co-relação, no sentido de que um depende do outro, pois há situações e universos em que os falantes de uma determinada língua, no caso da escola moçambicana, muito em particular no universo social por mim observado, os falantes apropriam-se de empréstimos e estruturas linguísticas de outras línguas.

Neste contexto, entendo ideologias linguísticas, doravante IL na perspetiva de dois autores nomeadamente, Woolard (1998) e Kroskrity (2000a, b). Na verdade, o primeiro autor define e o segundo fundamenta e consubstancia. Em seu texto intitulado “Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry”, Kathryn Woolard assevera que para entender ideologias linguísticas, os antropólogos tem de atentar para quatro aspectos considerando em primeiro que IL é todo um conjunto de ideias e conceitos referentes a fenômenos mentais, ou seja representações subjetivas, crenças que na maioria das vezes são vivenciados conscientemente.

Em segundo lugar IL tem que ver com algo derivado ou em resposta a uma experiência ou interesse particular de uma posição social. Em terceiro IL como ideias, discursos ou práticas de significação com vista a manter o poder e por último IL, numa perspetiva marxista onde se entende como sendo a distorção ilusão e mistificação (Woolard, 1998, p. 5-7), de ressaltar que a última definição não será considerada neste trabalho visto que ela não se enquadra para o presente tema. Ademais, ela é, geralmente pouco usual quando se trata de temas ligados a linguística.

Kroskrity (2000a, p. 8-21; 2004) por seu turno adentra ao debate sobre IL para esclarecer que elas, as ideologias linguísticas devem ser percebidas como sendo todo um conjunto de representações, percepções, crenças, discursos sobre a língua de um determinado grupo sociocultural, atitudes estas que são guiadas em função dos interesses de um determinado grupo. Que elas são múltiplas, uma vez assim é óbvio que haja divisões sociais significativas e as perspectivas associadas a cada grupo ou sujeito social pois estes sujeitos sociais estão vinculados a múltiplas e várias redes sociais; os membros de uma determinada sociedade detém diferentes graus de consciência de, e sobre as suas línguas, significando que em cada um desses grupos há um entendimento distinto e ou construído; por último papel das IL na construção da identidade.

Em suma entendo IL na perspectiva de Kroskrity (2000; 2004) como sendo todo um conjunto de representações, percepções, crenças, discursos sobre a língua em um determinado grupo sociocultural. Trata-se de uma etnografia feita no universo escolar entre alunos, professores e gestores da escola. Adicionalmente, ampliei o campo de análise de modo a perceber como os universos familiar e burocrático (reguladores) pensam sobre as línguas nacionais com relação a língua oficial. E, sobretudo entender a forma como eles vivenciam as suas experiências linguísticas no cotidiano. Assim o objetivo geral desta dissertação foi o de analisar as ideias, crenças, representações e atitudes que os alunos, professores, familiares e o universo burocrático têm sobre as línguas nacionais com relação a língua oficial em Moçambique.

Especificamente, busquei entender a forma como eles/as vivenciam as suas experiências linguísticas no cotidiano; compreender de que forma as pessoas, nesses espaços significam as suas línguas; entender como constroem a noção de língua oficial e língua nacional; perceber até que ponto e de que forma as suas línguas influenciam no seu aprendizado cotidiano; descrever os processos que implicam essas dinâmicas no contexto escolar, identificar os tipos de ideologias linguísticas nesses espaços, relacionar o processo linguístico desde a época colonial, pós colonial à atualidade e por último identificar o status e importância que o Português tem de fato nas relações sociais e vida (trajetória) destes sujeitos sociais.

A pesquisa foca-se nestes universos por serem contextos onde verifico o embate entre diferentes línguas, sendo línguas nacionais e a língua oficial. Aqui gostaria de destacar que a Constituição da República de Moçambique (CRM), não define com exatidão a noção de língua nacional, limitando-se em dizer que as promove como

patrimônio cultural¹ e identitário. Na mesma senda, o artigo nono da constituição fala e prevê que se “...valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade”. Assim sendo, neste trabalho considero línguas nacionais todas as línguas não oficializadas, mas que fazem e caracterizam a diversidade linguística, cultural étnica moçambicana. São, portanto, línguas maternas de origem bantu².

Ao que se refere a noção de língua oficial, a Constituição da República de Moçambique determina no seu artigo décimo que “na república de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial”. Entretanto, aqui, considero língua oficial, aquela única, cosmo-politicamente instituída e imposta. Aquela através da qual são conduzidos os assuntos do governo, a língua da escolarização, do sistema judiciário, a usada pelos meios de comunicação hegemônicos. Aquela que é concebida como língua do Estado de tal forma que todos que a ele estão inseridos são obrigatoriamente falantes dela, inclusive em situações em que ela não é falada.

No plano oficial, essas situações são tidas imaginariamente como falantes, ou seja, ao impor a língua portuguesa como oficial em todas situações da vida cotidiana, o estado assume que os sujeitos falantes de outras línguas ou mesmo os agentes de estado conduzem as suas vidas nos referidos universos na língua oficial. Dito por outras palavras, o estado imagina que tanto os falantes de outras línguas assim como os seus agentes em universos tais se imaginam como falantes de língua oficial. O que não constitui verdade, pois tanto uns como outros linguisticamente seguem outra direção, como poderemos ver mais adiante nesta dissertação.

Seguindo, utilizo duas categorias que à luz da literatura consultada se mostram antagônicas, refiro-me à noção de língua minoritária e língua majoritária na perspectiva dos seguintes, autores Calafora (2003); Panso (2017); Aracil (1983); Firmino (2000); Ngunga e Bavo (2011); Ngunga e Faquir (2012); De Paula e Queraque (2015).

¹ A lei 10/88 de 22 de Dezembro, designada Lei de Proteção Cultural moçambicana define patrimônio cultural como sendo todo o conjunto de bens materiais e imateriais criados ou integrados pelo povo moçambicano ao longo da história, com relevância para a definição da identidade cultural moçambicana. Portanto, a mesma lei determina que as línguas nacionais, a história e a literatura oral constituem patrimônio cultural imaterial moçambicano.

² Do plural Ba- que significa pessoas, seres humanos e singular Muntu, significa pessoa, ser humano. Uma expressão etnolinguística usada em quase toda zona da África Subsahariana para significar mais de 400 subgrupos étnicos da região, sendo assim a expressão Bantu refere-se a um povo.

A primeira explicação, neste caso, sobre a noção de língua minoritária e majoritária defende que uma língua pode assim ser considerada dependendo do status social que ela [língua] possui em detrimento da outra (Calafora, 2003; Panso, 2017). Calafora (2003: 1) defende que a língua está em situação minoritária e, ou majoritária a partir do momento em que:

“Normas de uso social restrictivas en relación a la lengua propia-es decir, que dicha lengua no puede usarse en determinados ámbitos de uso, frente a las normas de uso expansivas características de la lengua dominante; Bilingüización unilateral de los miembros de dicha comunidad, esto es: los hablantes de la lengua minorizada tienen en su repertorio la lengua propia y la dominante, mientras que los hablantes de esta última tienden a ser monolingües; Como consecuencia de la situación anterior, la comunidad lingüística minorizada se convierte en un subconjunto de la dominante; Los miembros de la comunidad minorizada tienden a presentarse como parte de la comunidad dominante, y así son percibidos por el resto del mundo”.

Com a colocação de Calafora é possível perceber que a noção de minoria linguística está intimamente ligada ao poder, ou seja, a língua é minorizada através dos canais que detêm o poder. Sendo que, para o autor tal minorização não tem que ser vista sob ponto de vista quantitativo, mas sim qualitativo pois: “el concepto de minorización es esencialmente interpretativo y cualitativo”. Minorizado no es un sinónimo de minoritario, concepto trivial y vulgarmente cuantitativo que esconde una trampa ideológica elemental (Calafora). Portanto, para este autor não é o número de falantes que dita se a língua é minoritária ou majoritária, como se pode observar no exemplo que o autor dá dos contextos canadense e holandês. O autor refere que nesses universos, apesar de a língua francesa assim como holandesa serem pouco faladas, em termos numéricos, essas não tem problemas de sobrevivência, pelo fato de serem línguas que carregam o estatuto social de universais e línguas de poder conforme pontua Panso (2017) quando diz que a língua majoritária é associada a dominação e a língua minoritária à subordinação. Se por um lado a explicação de Calafora (2003) permite perceber universos sociais onde as noções de línguas minoritárias e majoritária são definidas em função do estatuto social, este que é definido pelas instituições que detêm o poder. Por outro lado, ao assumir que a referida definição é homogênea perde de vista outras possibilidades de definição adotadas em outros universos sociais.

Por sua vez, Panso (2017), com uma posição parcialmente similar, parte de uma experiência de dois países africanos pós-coloniais multilingues (Nigéria e Moçambique). Começa por referenciar a visão etnocêntrica colonial segundo a qual há uma certa supremacia em termos linguísticos, onde as línguas coloniais são consideradas superiores

em relação as línguas dos colonizadores apesar de tanto na Nigéria assim como em Moçambique as línguas nativas “não terem nada de intrinsecamente minoritário se quer em termos de número de falantes. Porém, como a maior parte das línguas africanas viveram um processo paulatino e sistemático de minorização política, socioeconômico e cultural que interfere negativamente na vida de seus usuários, em sua autoestima e em seus direitos básicos à cidadania” (Panso 2017, p. 192).

Portanto, para este autor a minorização de uma língua não depende de número de falantes, mas de um conjunto de valores que nela são apregoados, o exemplo desses valores é a questão da oficialidade. Aqui, o autor assume que a oficialidade garante que uma determinada língua seja concebida como majoritária, perdendo de vista que a número de falantes tem a sua contra parte, pois em outros contextos ele é critério de definição.

Com um enfoque diferente da primeira explicação, a segunda considera que as línguas estão perante uma situação minoritária ou majoritária em função da dimensão demográfica e ou numérica (Aracil, 1983; Firmino, 2000; Ngunga e Bavo, 2011; Ngunga e Faquir, 2012; De Paula e Queraque, 2015). O primeiro autor que corrobora com a referida visão é Aracil (1983). Para Aracil (1983) a língua minoritária é a demografia relativa a um idioma ou por outras palavras, considera-se língua minoritária tendo em conta das dimensões numéricas de uma comunidade linguística. Um outro pensamento similar a este é defendido por Firmino (sd). Firmino (sd) em seu estudo intitulado “A situação do Português no contexto multilingue de Moçambique”, o autor aponta para o fato de Moçambique ser um país que não foge da lógica africana em termos de multilinguismo, onde co-existem diversas línguas nomeadamente línguas autóctones, de origem bantu, estas línguas de imigrantes oriundos do continente asiático e seus descendentes (Firmino, (s/d:2), portanto, faladas pela minoria.

Partindo de uma experiência moçambicana, De Paula e Queraque (2015) concebem e visualizam a noção de língua minoritária e majoritária a partir do número de falantes. Há semelhança Ngunga e Faquir (2012); Ngunga e Bavo (2011), os autores recorreram, por exemplo aos dados estatísticos do Instituto Nacional de Estatística (INE) para descreverem a situação linguística e pontuam que “em todos os países da região, os sistemas de educação, parlamento, em todos os meios de comunicação social, introduziram as línguas africanas que são as línguas maternas da maioria dos seus cidadãos” (Ngunga e Bavo, 2011: 02) diferentemente de Moçambique que se mostra isolado para esta realidade. Portanto, Ngunga e Bavo concluem que existe, no contexto moçambicano línguas faladas pela minoria (a língua portuguesa, a inglesa, e as línguas

asiáticas, sobretudo de origem indianas) e outras, faladas pela maioria, neste caso as línguas moçambicanas de origem bantu, inclusive sugerem que hajam políticas linguísticas que valorizem tanto as línguas faladas pela minoria assim como as faladas pela maioria numérica no país, pois se a situação prevalecer há todo um risco das línguas nacionais continuarem ameaçadas e em perigo de extinção o que não será, como referem, por serem numericamente minoritárias, mas sim por serem minoritárias no espaço social que lhe é reservado (Ngunga e Bavo, 2011).

No geral, as perspectivas analisadas sobre as noções de língua minoritária e majoritária permitem perceber universos sociais onde uma língua em situações tais associa-se a questão de relações de poder, oficialidade, dominação, hegemonia e superioridade, assumindo, assim uma definição universal que espelha todas as realidades sociais onde há abertura de olhares para o mesmo fenômeno. Diante das discórdias dos autores das duas perspectivas a cerca da definição dos conceitos, no presente trabalho utilizarei as duas noções, tendo em conta a dimensão demográfica e numérica uma vez que estas captam a realidade moçambicana.

Como fruto da observação notei que apesar das línguas nacionais serem tomadas como secundárias e conseqüentemente não se permitir o uso delas na sala de aulas, elas são resistentes na medida em que a interação entre alunos e professores mantém o uso delas na escola. Isto permite-me compreender que as pessoas e as próprias línguas exercem uma certa agência e que as mesmas pessoas, nas suas interações no cotidiano (com recurso as línguas nacionais), são resistentes apesar de serem relegadas ao segundo plano. Dentre vários conceitos utilizarei a noção de “resistência” na ótica de Michael Foucault (1979; 1995; 2015) em consonância com James Scott (2013). Esses autores pensam resistência enquanto um elemento que está presente na vida cotidiana dos agentes sociais³. Apesar de, o conceito de resistência de Foucault se encontrar permeado e precedido por uma certa exterioridade no sentido da provisoriedade e ainda interligado a outras noções como o de “transgressão” infringir as normas, esta situação [de resistência] se dá necessariamente onde há relação de poder, poder este que é inseparável do ato de resistência.

³ Pessoas na e em sociedade. Metodologicamente designadas pessoas que, junto delas se mantêm uma relação de pesquisa. Aparecerá, também como sujeitos de pesquisa.

Assim, apesar do poder estar refletido na imposição da língua através das normas linguísticas, no caso da escolarização moçambicana, nível secundário, os sujeitos sociais transgridem tais normas recorrendo a algumas estratégias de resistência linguística. Tais estratégias consistem, por exemplo na manutenção das suas línguas nativas, as nacionais neste caso, não só no espaço escolar, mas conduzindo as suas vidas cotidianas através delas, daí que ao considerarmos resistência enquanto possibilidade de aumentar os espaços de luta, estamos dizendo que o grupo vai se colocar como tal no referido espaço e aí vai buscando estratégias [como resposta resultante da relação de poder e a forma como é exercido esse poder] para lutar pela imposição ou negação, tal como assevera Foucault apud Guilherme Castelo Branco que “(...) a força dos grupos tem o potencial de contestar os sistemas hegemônicos de poder e de ter êxito em modificá-lo quando opera e age segundo métodos e motivos inusitados(...)” (BRANCO, 2001, p. 6) e James Scott (2013) que os grupos subordinados, sujeitos a tal condição encontram mecanismos de resistirem à dominação através do que denomina estratégias de sobrevivência e formas de simulação que se destinam a ocultar a sua revolta perante as relações e situações que consideram injustas e, ou humilhantes e que gera subculturas dissidentes.

Isto significa que mesmo diante das proibições que na maioria das vezes implicam perda de algumas vantagens socialmente construídas em volta da língua oficial, a possibilidade de censura e sanções, os alunos e professores infligem as normas desafiando os regulamentos eternos, mantendo, assim, as línguas nacionais tanto na sala de aulas assim como fora. O mesmo sucede para com os agentes do estado, no local de trabalho, onde supostamente e por força dos dispositivos tem de usar a língua oficial. Aguçando, portanto, em linha com Foucault, manter as línguas em contextos desiguais está mais para as formas de micropolíticas de resistências linguísticas (FOUCAULT, 1995: 88, 89-90)⁴, significando que o ato de resistência é cotidiano sem necessidade de estar refletido na pauta. Portanto, a noção de resistência trabalhada pelos dois autores se sobrepõem, tornando assim o debate mais profícuo na medida em que através dele visualizo os mecanismos e estratégias linguísticas que os agentes se apropriam e adotam para

⁴ Foucault procura refletir sobre como se produz um poder que se exerce sobre pessoas e espaços com o fim último de discipliná-los, para tal cria-se instituições com pessoas especializadas, elabora-se hierarquias capazes de gerir corpos e espaços, até a própria natureza por meio da vigilância. Portanto, a reflexão de Foucault nos permite compreender que o poder não só é exercido sob ponto de vista de imposição ou violência física, mas também entender que são relações criativas que podem dar margem tanto para resistências quanto para a sujeição. Significando, entretanto que o autor trabalha o conceito de resistência em diálogo com o conceito de poder.

resistirem aos critérios normativos dominantes, universais que oficialmente norteiam o sistema escolar moçambicano, do que o conceito de “resiliência⁵” por mim trabalhado na licenciatura, este último com um viés psicologizante.

O exemplo abaixo ilustra os mecanismos de resistência na escola encontrados pelos alunos e professores não só para resistirem ao sistema dominante que nele se encontram inseridos, mas também como estratégia encontrada para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, pois há alunos que não entendem o português perfeitamente. Por exemplo, Ndumane, professor de língua portuguesa conta que os alunos daquele nível por norma tinham de falar a língua portuguesa, mas não porque esses apresentam certas dificuldades de percepção de alguns conteúdos lecionados, acabando ele por recorrer a língua deles para simplificar o processo:

“Repara que esses são alunos da 12^a classe, mas agora por exemplo, o barulho que estás a ouvir nas salas, não está em português, entre si como colegas não estão a falar português, só falam quando comunicam comigo que sabem que venho de longe. Eles comunicam-se em língua local dentro da sala de aula e insistem nisso. Assim torna-se difícil comunicar com eles quando trata-se de aula, daí que eu mesmo hoje como professor sou obrigado a recorrer ao changana para eles entenderem e perceber” (Ndumane, professor).

O cenário é o mesmo para com os agentes burocráticos. Esses contam que algumas vezes fazem a associação de duas ou mais línguas (oficial e nacional e inglês) involuntariamente, inclusive em locais que ao seu ver não deviam recorrer a outras línguas que fossem diferentes da portuguesa. O depoimento de Laka, agente de estado é ideal para demonstrar essa realidade social:

“(...) Por aqui, com amigos até família uso duas línguas em simultâneo, uso português, ronga e depois aparece inglês porque eu estou num nível em que não tenho tabus em relação as línguas daí que as vezes dou por mim a falar ronga num lugar que não deveria falar, as vezes acontece estou em Nampula onde ninguém fala ronga por exemplo digo assim djo, swi tsike leswo hi famba pa⁶. As vezes dou por mim estou a falar inglês mas não que o meu inglês seja tao proficiente, falo assim... é intermediário. Por exemplo, mandei-te mensagem

⁵ No meu trabalho anterior de culminação de estudos, trabalhei fortemente com o conceito “resiliência” proposto por Milelo (2005). Segundo este autor resiliência pode ser entendida como processo dinâmico em que as influências do ambiente e dos indivíduos interagem e atuam em relação recíproca, e que permite a pessoa se adaptar apesar da adversidade em um determinado contexto. Segundo Milelo não se nasce resiliente, nem se adquire naturalmente. A resiliência é produzida em função dos processos sociais. Entretanto, o conceito deste autor permitiu compreender resiliência enquanto um processo que ocorre com as pessoas mesmo em contextos designados de mudança como a escola.

⁶ Amigo, vamos deixa isso (tradução livre, minha).

em inglês, eu nem sabia se você fala inglês eu faço com naturalidade” (Laka, Agente de estado).

Bata, linguista e agente burocrático reforça a ideia do uso de duas línguas em contextos que oficialmente deviam usar uma única língua tal como podemos ver na sua narrativa;

“ (...) Vejo que mesmo os telefonemas que faço para a minha família falo minha língua, aqui mesmo no gabinete falo, se alguém me ligar ou minha família, amigo falo minha língua. Com os meus colegas acontece também, alguns falam changana, Xitswa, agora aqui tudo é feito em português processos e tal. Agora, uma vez a outra pode-se conversar em nossas línguas porque são nossas isso acontece, mas se alguém vem com o trabalho deve falar em português e porque não temos tradutor não temos aqui não temos como, só podemos falar português. Veja sou autor desta minha língua Sena em mais de 30 livros. Mesmo agora estou a fazer um livro, de matemática, de primeira a sétima classe já fizemos” (Bata, Agente de estado).

Com base nos exemplos acima é possível perceber que os agentes sociais apesar de se encontrarem inseridos em universos sociais onde por força dos dispositivos legais eternos devem se comunicar em língua portuguesa, esses resistem acabando por recorrer às suas línguas nacionais para se comunicarem. Chamou-me atenção o fato dos professores mesmo se aperceberem que os alunos não devem falar as referidas línguas naquele nível, estes permitirem que com aqueles não só se comuniquem de tal forma, mas que os mesmos professores acabam engrenando para, como dizem facilitar o processo de ensino, portanto estes depoimentos levam-me a pensar por um lado na ideia de resistência acionada pelos alunos em várias situações seja dentro ou fora da sala de aulas, com professores ou entre colegas, o mesmo com os agentes de estado. Por outro, a ideia de estratégias encontradas pelos professores e agentes de estado seja para facilitar a compreensão dos conteúdos ou mesmo por manutenção da identidade linguística, sobre identidade linguística discuto mais adiante.

Outrossim, utilizo, a categoria analítica “situação colonial” em diálogo com as noções de “ação colonial⁷”, “minoridade estrangeira” e “maioria autóctone” na óptica de Balandier (1993), pois segundo o autor em “qualquer pesquisa que se propõem a entender lógicas de universos pós coloniais ou que tiveram a ação colonial convém utilizar a referida noção. Farei recurso a essa categoria analítica com a pretensão de analisar o estágio da língua em Moçambique na pós-colonialidade, partindo das ações do

⁷ Recurso que o autor usa para chegar à noção de situação colonial. Para ele, a situação colonial produz grupos sociais distinguidos e hierarquizados por meio de critérios como raça e nacionalidade. Dentro do espectro que vai da sociedade colonial (agrupamento dominante) até a sociedade colonizada (agrupamento submetido).

colonialismo português e as ações da Frelimo enquanto movimento e partido político no poder desde a independência (1975) até a atualidade. Segundo Balandier, Situação colonial pode ser entendida como, “reconhecimento da situação que resulta das relações entre “sociedade colonial⁸ e “sociedade colonizada⁹” (BALANDIER,1993:107).

De acordo com o autor, geralmente a referida situação, caracteriza-se por um(a)

“dominação imposta por uma minoria estrangeira “racial” e culturalmente diferente em nome de uma superioridade racial (ou étnica) e cultural dogmaticamente afirmada, a uma maioria autóctone materialmente inferior; o relacionamento entre civilizações heterogêneas: uma de maquinismo, de economia poderosa, de ritmo rápido e de origem cristã impondo-se sobre civilizações sem técnicas complexas, de economia atrasada, de ritmo lento e radicalmente “não-cristãs”; o caráter antagônico das relações que ocorrem entre as duas sociedades que se explica pelo papel de instrumento a que está condenada a sociedade dominada necessidade, para manter a dominação, de recorrer não somente à “força” mas ainda a um conjunto de pseudo-justificações e de comportamentos estereotipados”. (BALANDIER, 1993, p. 128).

O conceito de Balandier remete-me, uma vez mais a questões de relações de poder sejam elas políticas, econômicas, sociais, etc. São relações de poder que se refletem na vida dos sujeitos enquanto membros de sociedade, ou seja, as relações de dominação e de submissão existentes refletem-se entre a sociedade colonial e sociedade colonizada. Assim sendo, busco observar as dinâmicas do uso da língua no ensino médio/secundário para entender as dinâmicas e ideologias linguísticas e, muito particularmente, aprofundar as formas de micropolíticas de resistências linguísticas em contextos desiguais. Uma realidade que abre espaço para uma nova abordagem educativa baseada na legalização formal do uso das línguas nacionais para as classes do nível secundário, isto por um lado. Por outro repensar as ideologias linguísticas em vigor sob ponto de vista político-linguístico. Ressalto que apesar de vários estudos que a academia moçambicana tem levado a cabo, passados 45 anos de independência nacional, Moçambique não detém uma política linguística escrita, limitando-se a acatar recomendações de organizações

⁸ É uma sociedade de proveniência e ligação metropolitanas, constituindo uma minoria numérica, de caráter burguês, animada por uma “noção de superioridade heroica”. Uma sociedade que tem a função de dominar, politicamente, economicamente e espiritualmente (Balandier, 1993, p. 117).

⁹ Uma sociedade que possui “superioridade numericamente esmagadora, mas é radicalmente dominada. É uma “maioria numérica, [que] não deixa de ser uma minoria sociológica”. A sociedade colonizada “repousa sobre uma ideologia, sobre um sistema de pseudojustificações e de racionalizações; ela tem um fundamento “racista” mais ou menos confesso, mais ou menos manifesto. Ela sofre a pressão de todos os grupos que constituem a colônia, todos têm, sob algum aspecto, uma preeminência sobre ela”. A sociedade colonizada possui várias formas de divisões: espirituais (oposição entre cristianismo e religiões tradicionais); sociais (ação administrativa, econômica e educativa); e a principal delas divisão étnica (divisões fundadas na história nativa, mas utilizadas pelo poder colonial e complicadas pela arbitrariedade das divisões coloniais ou dos recortes administrativos (Balandier, 1993, p. 118-119).

internacionais com interesses econômico-intervencionista como a UNESCO e outras, consequentemente a implementação [das recomendações], como afirma Firmino (2002, p. 266) falhou (a) porque não levaram em conta as tendências sociais, culturais e econômicas do país.

A presente dissertação analisa essas experiências linguísticas e está estruturada em quatro capítulos, sem contar com a presente introdução e considerações finais (conclusão). No primeiro capítulo procuro situar ao caro leitor sobre a localização geográfica e demográfica de Moçambique considerando, por um lado os dados do senso populacional de 2017 e por outro lado pesquisas de viés sociodemográfico. Aqui apresento uma breve divisão política administrativa de Moçambique.

Na sequência disserto sobre os procedimentos metodológicos. Especificamente, mostro as técnicas e estratégias que usei para a recolha de dados que tornaram possível a presente dissertação, situo as escolas onde recolhi os dados, mostro as etapas que compreendem a dissertação e por último apresento o perfil dos sujeitos de pesquisa. No segundo capítulo apresento a motivação, e relevância e justificativa da pesquisa.

Nesta parte do capítulo dois explico detalhadamente os motivos por detrás da escolha do tema de pesquisa, sua relevância para aquilo que é o contexto moçambicano e termino por justificar a escolha do tema por meio da literatura. No mesmo capítulo mostro como está organizada a escola em Moçambique versus a situação linguística nos variados subsistemas de ensino em Moçambique. Começando, portanto, por explicar alguns antecedentes, com destaque para o sistema sociopolítico e escolar colonial para chegar ao sistema sociopolítico pós-colonial mostrando as vicissitudes, as continuidades e descontinuidades escolares.

Na sequência demonstro de que forma a instituição Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), como organização da região, influencia/ou na escolarização e em última análise a sua lógica cultural. Procuro, igualmente demonstrar a forma como as organizações internacionais como a UNESCO e o UNICEF participam na escolarização e na lógica cultural moçambicana. Sigo, no mesmo capítulo pelo que intitulei “Língua e escolarização no tempo colonial à atualidade em Moçambique: problematização”. Neste item conto o percurso da relação língua e escolarização desde o período colonial à atualidade com o intuito de mostrar os problemas e soluções decorrentes dessa relação. E finalizo o capítulo com três subtítulos decorrentes do anterior. No primeiro subtema tento mostrar as possíveis similaridades e contrastes linguísticos entre o contexto moçambicano e brasileiro.

O objetivo desta discussão é mostrar como os dois contextos trataram as questões linguísticas na escolarização e não só, uma vez que os dois são multilíngues tendo em conta que os dois universos partilham de uma trajetória histórica similar. Depois discuto a ideia de “nação”, mostro de que forma essa ideia foi concebida, construída e reconstruída no Moçambique pós-colonial, tendo em conta as rupturas e continuidades.

E finalmente, explico o sentido de línguas minoritárias, majoritárias e a possibilidade de uma política linguística, discutindo através das narrativas e experiências linguísticas dos alunos, professores e pessoas vinculadas a instituições burocráticas que velam pela escolarização em Moçambique.

O terceiro capítulo, que é o coração desta dissertação é reservada toda discussão relativa as ideologias linguísticas dos agentes sociais. Aqui mostro as atitudes, representações, percepções, crenças, discursos sobre a língua. Explico de que forma essas ideologias influenciam na vida cotidiana dos meus interlocutores, mas muito em concreto explico as implicações destas na escolarização dos alunos, na vida profissional dos professores e no dia-a-dia dos agentes de estado.

No quarto e último capítulo discuto a evidente continuidade e relação identidade e língua em universos localizados e desiguais como a escola e universos burocráticos moçambicanos. Começo, num primeiro momento, definindo o conceito de identidade linguística tendo em conta o universo moçambicano, [por se tratar de um universo social onde observo a essa continuidade, relação identidade e língua]. E, num segundo momento amplio o campo de análise para outros universos. Nas considerações finais mostro as “conclusões” da pesquisa e as contribuições que esta pode dar tanto no campo científico como nas políticas públicas.

CAPÍTULO 1. SITUANDO MOÇAMBIQUE: BREVES ASPECTOS GEOGRÁFICOS E DEMOGRÁFICOS

1.1 Aspectos Geográficos e Demográficos

Nesta parte do trabalho procuro situar o contexto moçambicano sob ponto de vista geográfico e demográfico. Com base nos dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) e outras pesquisas de viés sociodemográfico mostro como Moçambique está geográfica e demograficamente.

Moçambique está situado no Sudeste da África, entre os paralelos 10°27' e 26°52' de latitude Sul e entre os meridianos de 30°12' e 40°51' longitude Este. A Norte Moçambique faz fronteira com a República da Tanzânia, a Este pelo Oceano Índico, a Oeste por Malawi, Zâmbia, Zimbabwe e Suazilândia e a Sul pela República da África do Sul. Ressaltar que toda a faixa costeira este é banhada pelo Oceano Índico numa extensão de 2 470 km.

Moçambique possui uma superfície de 799 380 km² e é constituída, administrativamente por 11 províncias a saber, Niassa, Cabo Delgado, Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Sofala, Inhambane, Gaza, Maputo Província e Maputo Cidade. Pontuar que a organização político-administrativa de Moçambique compreende Províncias, Distritos, Postos-Administrativos e Localidades, onde os distritos são subdivisões das províncias, os postos-administrativos são subdivisões dos distritos e as localidades são subdivisões dos postos-administrativos distribuídas geograficamente em três regiões (Norte, Centro e Sul) (Amâncio 2016, p. 38). A capital de Moçambique é Maputo, que durante a época colonial era chamada Lourenço Marques.

No que diz respeito a densidade populacional por província os dados do último censo populacional, 2017, mostram que as províncias de Nampula e Zambézia são as mais populosas, com 5 e 6 milhões, respectivamente, enquanto Maputo Cidade (província onde fiz a pesquisa) apresenta menor número da população.

Segundo os dados disponibilizados pelo INE, instituição pública responsável por produzir todo tipo de estatísticas em Moçambique, a população em 2017 era no total de 28. 861, 863 habitantes, sendo que 13. 800 ,857 são homens e 15. 061, 006 são mulheres. A taxa de iletrados situa-se entre 44,9% onde a maioria nesta condição são jovens e adolescentes com idades compreendidas entre 15 aos 19 anos de idade, e idosos, principalmente mulheres. Ressaltar que Moçambique tornou-se independente do jugo colonial em 1975 neste período as taxas de iliteracia rondava entre 93%. Situação que

obrigou o estado novo a “desenvolver ações de alfabetização baseadas em voluntarismo, com muita motivação e entusiasmo, envolvendo estudantes sem formação como alfabetizadores de adultos e sem materiais apropriados. A referida alfabetização foi realizada em Português e consistia em dotar os educandos em habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo” (Patel, 2006, p. 21). Economicamente Moçambique tem a sua base a agricultura. De acordo com Amâncio (2016) trata-se de um tipo de economia considerada tradicional e de subsistências onde as famílias produzem para o seu auto sustento.

1.2. Opções e Estratégias Metodológicas

1.2. 1. A Escola enquanto Campo de Pesquisa

E porque a metodologia “representa mais do que uma descrição formal dos métodos e técnicas. Ela indica a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico” (LAVILLE, 1999). Nesta parte da dissertação mostro como metodologicamente fiz a dissertação. Realizei uma pesquisa etnográfica que buscou compreender como os alunos, professores e as suas redes de relações vivenciam e experienciam as suas línguas em duas escolas selecionadas, nomeadamente:

- (1) Escola Secundária Força do Povo (ESFP), instituição pública, a qual leciona o Ensino Secundário Geral (da 8^a a 12^a classes), localizada, bairro de Hulene, entre as esquinas da Rua da Beira e avenida Julius Nyerere n°8341. De acordo com Carta de Serviço¹⁰, a Escola Secundária Força do Povo é uma escola tutelada pela Igreja Católica Apostólica Romana-Paróquia Nossa Senhora Parecida de Mavalane e pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

¹⁰ Documento que contém toda informação concernente a aquela instituição de ensino. Disponível na vitrina da secretaria principal da escola.



Imagem 1: Uma das vistas do interior da escola.

Fonte: Registro do pesquisador(26/09/2021)

(2) Escola Secundária Eduardo Mondlane (ESEM), instituição pública, leciona o Ensino Secundário Geral (8ª a 12ª classes), localizada no bairro Ferroviário. A Escola Secundária Eduardo Mondlane é tutelada pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. De ressaltar que ambas escolas estão localizadas na cidade de Maputo, Moçambique, Distrito Municipal KaMavota¹¹. É necessário referenciar esses lugares, pois conhecer o contexto macro e micro na realização da pesquisa é importante na medida em que permite compreender e interpretar os sentidos de agir cotidiano e as relações que os sujeitos sociais estabelecem entre si (Amâncio, 2016, p. 76). Fiz recurso das técnicas da observação, das conversas informais e entrevistas semi-estruturadas.

¹¹ Terminologia ou toponímia que nomeia o Distrito Urbano com o mesmo nome na Cidade de Maputo.



Imagem 2: Uma das vistas frontal e interior da escola.

Fonte: Registro do pesquisador(16/09/2021)

1.3. Os bairros de Hulene e bairro de Laulane: seu perfil

Os dois bairros possuem similaridades em termos de características físico-geográfico inclusive de densidade populacional ou demográfico. Os bairros de Hulene B e bairro de Ferroviário são bairros periféricos da cidade de Maputo e encontram-se localizados administrativamente no Município de Maputo, Distrito Municipal KaMavota, ocupando uma área de 108 km². Segundo os dados do Censo populacional de 2017, a sua população era estimada em 326. 771 de habitantes.

O bairro de Hulene em particular detêm 130 quarteirões e tem uma população estimada em 45.390 habitantes. Grande parte das casas do bairro são inacabadas porque os seus moradores encontram-se numa situação de pobreza extrema. Algumas famílias do bairro de Hulene praticam agricultura de subsistência em pequenos terrenos, enquanto que outras atuam no comércio informal, sobrevivendo do comércio e da reciclagem do material proveniente da maior Lixeira pública¹² com o mesmo nome.

A reciclagem feita representa para eles uma fonte econômica importante (Matsinhe et al 2020, p. 20). Da literatura que tive acesso, os dados estatísticos referentes ao bairro de Ferroviário são omissos. No entanto, há semelhança do bairro de Hulene, neste bairro pratica-se a agricultura para o autossustento, por vezes a referida produção agrícola (couve, alface, tomate, cebola e outros legumes) é revendida em pequenas quantidades dentro ou fora do quintal de casa, o mesmo que banca, barraca ou frutaria no Brasil. Igualmente, as pessoas morradoras neste bairro praticam o comércio informal.

O trabalho obedeceu a duas etapas principais. A primeira subdividi em duas partes. A primeira parte, que chamo de etnografia documental, consistiu na revisão bibliográfica antropológica, de modo a atualizar-me da literatura existente e análise das diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Inclui, na revisão de literatura: livros, artigos, resenhas, dissertações e teses que possam lançar luz sobre o problema de pesquisa, assim como busquei em jornais, documentos institucionais e, ou dispositivos¹³ e revistas eletrônicas.

¹² De acordo com Cáritas (2006) citado por Matsinhe (et al, 2020) a lixeira de hulene foi criada em 1970 e ocupa um espaço de aproximadamente 2 km².

¹³ Foucault define dispositivo como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas,

E a segunda etapa que possibilitou a minha inserção no contexto de pesquisa para a coleta de dados para a sofisticação do corpo teórico da antropologia, como sugere Peirano (1995). Neste contexto entrei em contato com os agentes de pesquisa com vista a compreender a sua vida, as relações estabelecidas e a forma como significam o seu mundo social, a partir do olhar, ouvir e escrever (Oliveira, 2000). Sublinho, aqui que inicialmente pretendia seguir os sujeitos de pesquisa em casa, na escola, com parentes e com outras pessoas, mas devido a pandemia vi-me limitado de materializar as minhas escolhas metodológicas que, seguramente teriam enriquecido mais o meu trabalho, pois esta fase não se limitaria no olhar e ouvir. Com recurso à referida proposta metodológica de George Marcus (1995) que vai para além das negociações e construções cotidianas que se desenrolam, a minha intenção era de, através do que o autor designou “etnografias globais”, traçar linhas, ainda que metafórica ou gráficas entre diversos espaços, de modo a que o olhar não fosse fixo.

George Marcus propõe a “etnografia multisituada” que não leva apenas em consideração pessoas e seus símbolos, mas também que essas pessoas e seus símbolos extrapolam esse universo aparentemente fixo seguindo redes, cadeias, configurações, trajetórias de vida e objetos. A ideia central é entender que nem sempre o nosso sujeito de pesquisa se encontra num campo restrito. Dai que, para o entendimento das dinâmicas sociais é necessário seguir coisas, linhas e pessoas. É uma etapa que consistiu, essencialmente na observação e conversas informais com alunos/as na escola, professores/as, no trajeto casa-escola-casa e em casa, no recinto escolar, com amigos e com outras pessoas com as quais mantem relações sociais.

Importa salientar que devido a pandemia da COVID19 não foi possível seguir o plano metodológico inicial, pois a pandemia veio impactar negativamente não minha pesquisa, mas também atravessou as nossas vidas de tal forma que tivemos de ficar física e socialmente distantes, pois logo que se detectou o primeiro caso de infeção pela COVID19, o governo de Moçambique decretou, através do Decreto Presidencial nº 11/2020 de 30 de Março de 2020, o Estado de Emergência, por Razões de Calamidade Pública, em todo o território nacional. No seu artigo terceiro, alínea “c” o decreto

enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. E que “o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos”. O autor afirma que “...o dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (1979, p. 138-139).

determinava a “suspensão das aulas em todas escolas públicas e privadas desde o ensino pré-escolar até universitário” e “Limitar a circulação interna de pessoas em qualquer parte do território nacional” (Artigo quarto, alínea “a”).

Diante desta situação fui obrigado a alterar o meu cronograma de atividades o que impactou negativamente a minha pesquisa. Por exemplo, vi-me na situação de ter que adiar os encontros já marcados com os meus interlocutores, pois nas escolas onde tencionava fazer o meu trabalho de campo, por inerência do Covid foram fechadas, automaticamente as famílias e encarregados ficaram alarmados, fato que impossibilitou meu contato os alunos e seus pais. O primeiro contato que tive com os alunos e professores ocorreu no mês de fevereiro de 2020, antes do estado de emergência decretado, então tive o cuidado de ficar com os contatos telefônicos de alguns, mas infelizmente, logo em março a maioria dos meus interlocutores sumiram e não mais queriam participar por medo de sair a rua. A partir daí tive de pensar em outras estratégias de como conseguir conversar com os meus interlocutores durante a vigência do estado de emergência.

Uma das estratégias foi insistir telefonicamente com os contatos que já tinha estabelecido com vista a reagendar as entrevistas, ainda que fosse remotamente. Conforme o esperado, alguns aceitaram para que acontecessem de forma remota, outras sugeriram que esperássemos o final do estado de emergência. Infelizmente, para estes últimos foi cada vez mais difícil, pois findo o estado de emergência, decretou-se mais dois estados de emergência para os dois meses seguintes (abril e maio), nesse ritmo, confesso, perdi ânimo e forças de dar continuidade com o tema, tendo em conta o *timing* do mestrado o que, em algum momento fez com que minha orientadora e eu cogitássemos a possibilidade de um plano B, que consistiria na análise crítica da legislação linguística¹⁴, de meu país apesar de estarmos ciente de que as atividades de campo na escola renderiam mais para o tema que de antemão me propus estudar.

Contudo, não foi necessária a troca de tema, pois enquanto esperávamos pela retomada das aulas fui elaborando as discussões teóricas que compõem e sustentam a problemática da presente dissertação. Só foi possível acessar alguns dos meus sujeitos de

¹⁴ Em Moçambique ainda não existe uma política linguística escrita, enquanto um documento físico ou eletrônico que serviria de dado bruto passível de análise, salve o artigo nono e décimo constantes na Constituição da República, pelo que se estivesse enveredado por isso teríamos pouco material para analisar.

pesquisa (alunos, professores, algumas das suas famílias) em outubro de 2020 quando o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) através do Diploma Ministerial de ajustamento de calendário escolar no contexto da prevenção e contenção da prevenção da COVID19 em 28 de setembro determinou o retorno das aulas presenciais a partir de 01 de outubro. Digo alguns porque acabei perdendo contato com uma boa parte deles, outros já se mostravam indisponíveis para participarem da pesquisa. Ressalta-se que ao longo da vigência dos “estados de emergência” tive oportunidade de entrevistar alguns técnicos do MINEDH, linguistas, pesquisadores da área. Uma outra situação constrangedora foi o fato de ter tido dificuldades de acessar aos técnicos da UNESCO e UNICEF. O argumento era o de que naquele período de pandemia os técnicos trabalhavam de casa. Para contornar esse problema, fiz de forma remota e algumas das informações obtive nos websites das respectivas organizações.

As conversas e entrevistas permitiram captar as percepções das pessoas, a forma como elas significam o mundo no qual estão inseridas, especificamente as concepções que elas têm sobre as suas línguas e as formas pelas quais significam e experienciam as suas línguas. Como aponta Bourdieu (2007a) convém que o campo seja percebido como um lugar de disputas e conflitos, onde as conversas informais e as entrevistas poderão refletir a posição dos sujeitos, de acordo com seus interesses num espaço de interação social.

O roteiro das entrevistas foi feito com base nas observações e conversas informais anteriormente estabelecidas. Salientar que para além de realizar entrevistas com alunos, professores, igualmente fiz com pessoas do universo burocrático moçambicano, falo de instituições que regulam sobre língua, o caso do MINEDH, o Instituto do Desenvolvimento da Educação (INDE). Entrei em contato com algumas entidades que financiam o setor de educação em Moçambique como o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) com vista a colher alguns subsídios pois em linha com Pierre Bourdieu, ao realizar as entrevistas com os agentes dos órgãos institucionais pude compreender os problemas criados pelas próprias ações estatais (BOURDIEU, 1996) a fim de apresentar nestas “configurações” específicas, a presença dos grupos que ali circulam, suas redes profissionais e de influência, contribuições para o impulso das ações não só na questão de políticas linguísticas, mas também as suas

sensibilidades enquanto sujeitos, influentes, profissionais passíveis da relação social (ELIAS, 2001).

Neste sentido também busquei usar da noção de “atos de estado” na perspectiva de Pierre Bourdieu (2012). Segundo este autor, se está perante atos de estado quando os atores políticos, legítimos, dotados de autoridade simbólica e reconhecidos agem com pretensão de ter efeitos no universo social, pelo que tal ação oficial, pública e universal é legitimada. Entretanto, mais do que entender tais “atos” como instituições legalmente reconhecidos, aqui neste trabalho incluiremos documentos e ou dispositivos.

1.3. Perfil dos principais sujeitos de pesquisa¹⁵

1.4. Alunos, suas redes de relações, professores, técnicos do MINEDH¹⁶.

Tabela 1.

Nome	Naturalidade	Faixa etária	Escolaridade	Residência	Categoria social	Local da conversa
Ndumane	Cabo Delgado	52	Ensino superior	Maputo	Professor Língua português	ESFP
Laka	Maputo	40	Superior	Maputo	Agente de estado	INDE
Bata	Zambézia	54	Superior	Maputo	Agente de estado	INDE/MINEDH
Notiço	Maputo	40	Superior	Maputo	Professor	ESFP
Fábio	Maputo	43	Superior	Maputo	Professor	ESEM
Mandlate	Gaza	37	Superior	Maputo	Agente do estado	MINEDH
Joaquim	Maputo	40	Superior	Maputo	Professor	ESEM
João	Maputo	40	Superior	Maputo	Professor	ESFP
Poca	Gaza	39	Doutorada	Maputo	Linguista e Professora	UEM

¹⁵ São principais porque esses são aqueles que trabalhei com eles diretamente no campo de pesquisa. Sendo que existem aqueles que só os ouvi e vi interagindo em campo de pesquisa e em entrevistas concedidas em sites eletrônicos.

¹⁶ Ressalto que por questões éticas na pesquisa que visa proteger a integridade dos interlocutores uso nomes fictícios.

Lucas	Maputo	37	Mestrado	Maputo	Linguista e Professor	UEM
Joshua	Gaza	42	Doutorado	Maputo	Linguista e Professor	UEM
Xihiwa	Gaza	40	Doutorada	Maputo	Professora	UEM
Glória	Maputo	40	Superior	Maputo	Professora	ESFP
Domingos Mussane	Inhambane	42	Superior	Maputo	Professor	ESFP
Matusse	Gaza	41	Superior	Maputo	Professor	ESEM
Sarmento	Maputo	40	Superior	Maputo	Professor	ESFP
Tiffany	Maputo	16	Médio	Maputo	Aluna	ESFP
Mário	Maputo	17	Médio	Maputo	Aluno	ESFP
Milton	Maputo	17	Médio	Maputo	Aluno	ESFP
Ngale	Maputo	17	Médio	Maputo	Aluno	ESFP
Marta	Maputo	40	Superior	Maputo	Agente	MINEDH
Miloca	Maputo	16	Médio	Maputo	Aluna	ESFP
Dulce	Maputo	17	Médio	Maputo	Aluna	ESFP
Teresa	Gaza	40	Superior	Maputo	Professora	ESFP
Vicente	Maputo	42	Superior	Maputo	Agente	MINEDH
Celsa	Inhambane	17	Médio	Maputo	Aluna	ESEM
Iben	Maputo	17	Médio	Maputo	Aluno	ESEM
Orlando	Maputo	16	Médio	Maputo	Aluno	ESFP
Lucy	Maputo	17	Médio	Maputo	Aluna	ESEM
Ana Maria	Zambézia	41	Superior	Maputo	Professora	ESFP

No que toca ao perfil dos meus sujeitos de pesquisa destaco que trabalhei com cinco grupos distintos a saber: alunos, professores do ensino médio, professores do ensino superior, agentes de estado e, ou, burocratas e agentes ligados a entidades que financiam o setor de educação em Moçambique como o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Quanto aos alunos, trabalhei com um total de 10 alunos dentre os quais 5 são do sexo masculino e 5 são do sexo feminino com idades compreendidas entre 16 e 17 anos que falam em média duas línguas, o Xi-changana¹⁷ e Português. Ressaltar que os alunos

¹⁷ Vai aparecer escrito “Xi-changana” quando nas palavras do autor e “Changana” quando nas palavras dos meus interlocutores.

envolvidos na pesquisa são na sua maioria residentes nos bairros em referência, sendo que estes pertencem, maioritariamente a famílias alargadas, de renda econômica baixa, renda esta dependente do comércio informal.

Quanto aos professores interagi com 14 professores, dentre os quais 9 são de sexo masculino, 5 são de sexo feminino, onde quatro lecionam no ensino superior e os outros 10 no ensino médio, com idades que variam entre 37 a 52 anos de idade. Esses falavam em média 3 línguas, uma nacional, a oficial e o inglês. Quanto aos agentes governamentais trabalhei com 5 agentes, dentre os quais uns são simultaneamente professores e outros não, são apenas trabalhadores, dizem falar em media 3 línguas, uma nacional, a oficial e inglês. Ressalto que a maioria nasceu e reside em Maputo, exceto 3 que são de outras províncias do país, Cabo Delgado, Zambézia e Inhambane respectivamente. Em termos de bairros de residência, esse grupo se encontra disperso, pois uns residem nos bairros onde as escolas estão localizada, outros arredores e em bairros mais distantes.

CAPÍTULO 2. DESCREVENDO MINHA TRAJETÓRIA ENQUANTO SUJEITO

2.1 Motivação, relevância, justificativa

Como defende Amâncio (2016), e, eu concordo, a ideia e desenvolvimento de qualquer investigação precisam ser contextualizados dentro da trajetória, experiência pessoal, acadêmica de quem a escreve. É neste contexto que nesta parte da dissertação

apresento a minha trajetória não só acadêmica, mas também pessoal com relação à experiência linguística. Começo por descrevê-lo desde o meu cotidiano familiar, com as redes de amizade, na escola primária até o ensino superior. Finalizo esta parte falando da relevância e motivações para a escolha do tema.

Eu nasci na cidade de Maputo, capital do país, universo da minha pesquisa, porém com quatro anos de idade os meus pais e eu voltamos para a terra onde eles nasceram, a nossa terra (província de Gaza, sul de Moçambique, zona rural). É lá onde iniciei a minha vida escolar, mas antes de iniciar a escola, no entanto que tal, o meu primeiro contato consciente com a língua foi com o Xi-Changana, língua materna, ou seja, tanto em casa, com amigos eu comunicava-me na língua materna. Aprendi a ler com a Bíblia traduzida para Xi-Changana ou seja, antes de ir à escola oficial já tinha tido o contato inicial com a leitura em língua nacional. Chegado à escola esbarrei-me com uma realidade linguística diferente, onde era convidado a comunicar em língua portuguesa (por força do discurso oficial) em detrimento da língua Xi-Changana que era do meu domínio e a usava em todas as minhas interações, mesmo na escola quando não estivesse diante de um professor, no trajeto casa-escola-casa, igreja.

Entretanto, a dificuldade aí iniciava, que não era só a minha, mas dos colegas de turma e dos demais amigos que juntos íamos à escola. Ressaltar que diferentemente de outros alunos que tiveram oportunidade de frequentar o subsistema pré-escolar, os meus colegas e eu não tivemos esse privilégio, aliás, em zonas ditas rurais esse subsistema não existia (um assunto que desenvolvo mais adiante). Pois se tratava de contextos onde, em termos linguísticos fala-se a língua nacional, o Xi-Changana, sendo que a língua portuguesa não tinha espaço mesmo em locais oficiais como a escola. Importa realçar que quando frequentei o ensino primário a ideia de ensino bilíngue não tinha sido aprovada mesmo nesses contextos, sendo que os professores acabavam explicando as matérias em língua nacional porque eles se apercebiam de que os alunos enfrentavam essa dificuldade. No meio a essa barreira linguística há quem conseguia sobressair, e eu fui um desses alunos. Entendia a matéria e conseguia explicar algumas atividades de casa que éramos atribuídos aos demais colegas e o resultado disso foi visível no meu aproveitamento pedagógico (positivo), resultante do empenho e dedicação mesmo diante desse embaraço linguístico. O referido aproveitamento permitiu que concluísse o ensino primário sem ter sido reprovado. Em 2003 retornei cidade de Maputo, onde vim dar continuidade com os meus estudos, desta feita para o Ensino Secundário. Chegando a Maputo, visualizei o

mesmo cenário, com ligeira diferença no que diz respeito ao uso de língua. Inicialmente, a escola urbana mostrava-se ser mais monolinguística, ou seja, a tendência de se usar uma única língua que é a oficial para a comunicação no universo escolar.

Os professores e alunos só se comunicavam em língua portuguesa e eu parecia um estranho, tendo sido rotulado como “mugaza¹⁸” por não possuir o sotaque, muito menos dominar a língua portuguesa tanto quanto eles dominavam. Portanto, para me inserir naquele universo aparentemente monolinguístico enfrentei vários constrangimentos. O principal é a língua falada, o que culminou com a minha reprovação na nona classe. No ano seguinte repeti a classe e porque já estava suficientemente integrado fui aprovado. A partir daí, de forma não muito consistente comecei a atentar para essa realidade, tendo conseguido observar em que momento os alunos se comunicavam em outras línguas que não fossem a língua oficial. Pelo que percebi, alunos e professores falavam em outras línguas no mesmo espaço escolar quando se tratasse de palavras que julgassem serem difíceis em língua portuguesa ou que, na opinião deles fossem “mais agradável” e perceptível. Assim, fui visualizando o carácter plurilinguístico e pluricultural que caracterizava a escola. Os alunos assim como professores comunicavam-se usando as línguas nacionais e internacionais em suas conversas na sala de aulas assim como fora. Quando engressei na universidade encontrei a mesma realidade.

Alguns dos professores e a maioria dos colegas e eu conversávamos usando a língua Xi-Changana, daí que quando se chegou a altura de produzir um projeto de pesquisa que serviria de base para obtenção de título de graduado em Antropologia pensei no impacto ou codicionalismo linguístico que tivera nas classes iniciais da minha formação acadêmica. Portanto, o fato que desde o décimo ano de escolaridade ter-me concentrado em questões relativas a língua e posteriormente me apaixonado por questões ligadas a educação escolar no geral culminou com a produção do meu trabalho final na graduação intitulado “Resiliência Linguística” constituiu uma das fortes motivações. Igualmente pensei que este assunto é/era, a meu ver, de forte impacto acadêmico e potencial apropriação pública na medida em que a discussão sobre as dinâmicas linguísticas na

¹⁸ Provém do nome “Gaza”, uma das províncias do sul de Moçambique, como dizia acima, província com poucos recursos, bens e serviços. Quem viesse destes lugares rurais era rotulado como uma pessoa de classe social baixa quando comparado com aquele que vivesse na cidade.

África (no caso, Maputo, Moçambique) e sobretudo em contextos pós-coloniais ainda trazem consequências de grande relevância investigativa, social e política.

Em Moçambique são poucos os estudos sobre esta questão e achei que seria interessante pensar num contexto que é necessário e relevante um maior diálogo entre as disciplinas ou campos do saber como a Antropologia, a Linguística e Educação, tal como Kwesi Kwaa Prah (2008), antropólogo sul africano, partindo de uma experiência africana sobre o empoderamento linguístico, academia e subdesenvolvimento nos chama atenção:

“ (...) Mas os *letrados* são, em geral, insuportavelmente dependentes dos seus domínios escolásticos, e têm a tendência de ver a solução do problema somente a partir da posição estratégica e dos limites da sua área de conhecimento. Há alguns que reconhecem, e muito bem, que o problema é demasiado grande para ser resolvido por uma única ciência. Mesmo muitos economistas, que são considerados elementos centrais nos estudos de desenvolvimento, não poderão reivindicar o monopólio de conhecimento profundo ou relevância central no problema. Mas os antropólogos e linguistas subestimam as capacidades que têm de lidar com o problema em discussão aqui. Como técnicos de línguas, os linguistas têm as habilidades para lidar com o conhecimento sobre como o saber pode ser comunicado, mas muitos estão intoxicados pela sua agilidade técnica e não conseguem pôr em perspectiva a necessidade de resolver os problemas da sociedade com as capacidades que eles possuem. Para estes, as suas competências técnicas não passam muitas vezes de meios para se gabarem e alimentarem o seu narcisismo e debates sem fim [...] os antropólogos deveriam perceber como as várias disciplinas se ligam para darem uma imagem global da diversidade do arsenal escolástico necessário para lidar com o problema de subdesenvolvimento. Mas muitos estão demasiado afiliados às suas subdisciplinas para quererem avançar e reconhecer a essência do que se está a discutir” (PRAH, 2008, p. 265).

Assim, julga-se necessária e urgente a interação entre os campos de conhecimento, a democratização das línguas, partindo da experiência do ensino bilíngue que procura dar importância das línguas nacionais no aprendizado. Destaco que a introdução do ensino bilíngue é restrita ao ensino primário, estando prevista o uso da língua portuguesa, inglesa e francesa no ensino secundário (PCESG-2007). Entretanto, apesar dessas disposições a forma como os alunos e professores interagem em língua portuguesa na escola secundária e ou médio segue outras dinâmicas. Para além de que os sistemas educativos em Moçambique, em particular as políticas de educação escolar se basearem em preceitos que não espelham a realidade dos alunos como é o caso da língua usada no processo de transmissão de conhecimento desde o tempo colonial até atualidade. O que culmina com reprovações em massa nas escolas moçambicanas.

Miguel Buendía Gomez refere que quatro anos depois da independência nacional, foi organizado um seminário de língua portuguesa¹⁹ para repensar e corrigir alguns problemas do ensino desta disciplina, pois verificava-se um índice bastante elevado de fracasso escolar cuja causa principal era atribuída ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, pois os alunos tinham um fraco domínio da língua portuguesa, o que condicionava os objetivos da aprendizagem e pedagógicos nos níveis subsequentes do ensino (GÓMEZ, 1999). Acontecia que a maioria dos alunos chegavam à escola sem saber falar, escrever nem ler em língua portuguesa, pois estes falavam uma língua nacional em casa e na escola se esbarravam com outra língua que é a portuguesa. Existiam situações e contextos em que se quer os alunos nunca tinham ouvido falar em língua portuguesa, falo das zonas rurais.

Ocorre que, os alunos do referido nível, submetidos num contexto escolar onde são obrigados a comunicarem-se numa língua oficial em detrimento das línguas nacionais como forma de cumprir com as normas pré-estabelecidas, perdem de vista os conteúdos lecionados pois nota-se que estes, os alunos falam línguas nacionais no contexto escolar e em casa. Nestas condições julgo que a dificuldade ocorria quando voltassem à escola, uma vez que a língua de ensino, o português, não é utilizada em casa, onde a comunicação se dá por meio de língua nacional e quando muito alterná-la com a língua oficial. Ressalto que neste trabalho considero línguas nacionais aquelas diferentes do português. As que são aprendidas no ambiente familiar desde a tenra idade. Aquelas que o discurso oficial as considera como maternas tal como mostro no depoimento a seguir. Diante deste cenário, “o governo decidiu introduzir as línguas maternas como ferramenta de ensino na educação básica” (Jornal Notícia 2015).

Se por um lado o presente projeto mostra-se relevante na medida em que pretende compreender as referidas dinâmicas e ideologias linguísticas na escola, num universo em que por exemplo desde o pós independência 90% da população não sabia ler, falar nem escrever em língua portuguesa. E muito embora existissem claras evidências de que o ensino em língua portuguesa nas condições em que se encontravam os alunos era algo como propor um milagre linguístico, ninguém questionava a sua escolha e utilização

¹⁹ Naquele seminário constatou-se dentre outras que a língua portuguesa era para a maioria dos alunos, uma segunda língua desconhecida no momento da sua entrada na escola; o fraco domínio da língua portuguesa e a preparação insuficiente dos professores, agravados, ainda pelo número muito elevado de alunos por turma.

como língua de ensino. Sendo assim uma questão tabu, acreditando-se que só com uma metodologia considerada adequada se podia acabar com as desistências e repetências para além de outras questões como desigualdade e exclusão sociolinguísticas em um contexto multilingue como Moçambique (Buendia, 1999).

E apesar desses fatos, a língua portuguesa passou a ser língua oficial por razões históricas e políticas dentre as quais: o desprezo das línguas africanas pelo colonialismo português devido a inexistência de estudos linguísticos de qualquer língua nacional (bantu) que permitisse sistematizar o seu alfabeto; a necessidade de combater-se o opressor, a ideia de acabar com o tribalismo e regionalismo (Liphola, 1989; Golias, 1993; Buendia; 1999; Lopes, 2001, Robate; 2006).

A então ministra de Educação do governo de transição concluía: “a língua [portuguesa] como veículo do conhecimento científico e técnico, como língua de ensino e de comunicação internacional, passou a ser um instrumento do desenvolvimento” (Machel, G; 1979b:5-7). Quer dizer, a mesma língua que servira de instrumento de opressão foi assumida como aquela que pudesse quebrar com as barreiras criadas pelas línguas nacionais. Assim dá-se a entender que esta visão, diga-se, cosmopolita da Frelimo sobre a questão linguística foi apenas escolhida para servir de trampolim para a estabilidade para o período de transição, na ideia de que temos de aprender o português, relegando as outras línguas nacionais para melhor lutarmos. Mais do que isso, Liphola (1989) problematiza esta questão mostrando que os possíveis conflitos e divisionismos não ocorreriam pelo fato de no caso de se ter escolhido as línguas nacionais para conduzir as vidas dos moçambicanos, como defendia a elite da Frelimo, mas sim a existência de um grupo de pessoas que tinham como objetivo substituir anterior classe dominante, o colono:

“ a guerra de libertação iniciada no Norte do país, numa zona exclusivamente ocupada pelos camponeses, a maioria da população era literalmente analfabeta, impedida de ingressar na escola colonial elitista. Os guerreiros da Frelimo (a Frente que liderou o movimento armado até independência do país em 1975) eram oriundos de diferentes partes de Moçambique muito cedo, se colocaram problemas de qual deveria ser a língua que aproximasse e unisse esses homens em torno do grande objetivo da luta. A necessidade de uma língua “unificadora” tornou-se premente, quando no seio da frente e, sobretudo, no seio dos seus dirigentes começaram a surgir alguns oportunistas, que recrutando factores de divisionismo, entre as quais também o factor linguístico, queriam alcançar benefícios pessoais. Fica então evidente que não é a divisão linguística que lidera os conflitos, mas a existência de um grupo social que tem a vocação de substituir a anterior classe dominante” (LIPHOLA,1989, p. 74).

Ou seja, existiam grupos, que eram a minoria que, por meio da língua escolhida para ser a oficial no meio a um desconhecimento quase total desta, tiraram vantagem, tal como o colono²⁰ o fez. Algumas dessas vantagens eram manter-se cada vez mais distante das massas e continuar no poder. Replicando assim os ideais do colono, pois, é assim como o regime fascista português operava, situações que até os dias de hoje se pode visualizar em contexto moçambicano. Mas, paradoxalmente durante a guerra, o traço dominante foi a utilização das línguas nacionais. De acordo com Liphola (1989) em quase todos os discursos políticos dos dirigentes as línguas nacionais assumiam um papel que já mais se pensava que o português podia concorrer, isto é, os mesmos dirigentes que escolheram o português como língua oficial faziam recurso a línguas nacionais nas suas comunicações, exceto em situações em que o emissor não soubesse falar em línguas nacionais.

Em situações tais recorria-se a uma outra língua incluindo a portuguesa, sendo necessária a tradução para uma das línguas nacionais. Se por um lado com o discurso de Liphola se pode perceber que a escolha da língua portuguesa esteve diretamente ligada a motivações políticas em benefício de algumas elites. Por outro lado, percebe-se que tanto as elites coloniais assim com as elites do Frelimo estavam ciente do papel preponderante que as línguas nacionais detinham/detém na vida social das pessoas em Moçambique desde a época colonial, passado pela guerra de libertação nacional até a atualidade.

Adicionalmente, fazia parte das referidas motivações a ideia de que a formação de homem novo (matar a tribo para nascer a nação, eliminar todas as línguas nacionais, instituir uma e única como oficial), uma visão evolucionista e eurocentrista refletida no projeto escolar do partido Frelimo orientaria o projeto político-educacional eficazmente num contexto em que a língua escolhida era “estranha” para a maioria. Para a surpresa de todos, aconteceu o contrário, as “tribos” fortificaram-se, as línguas continuaram a ser faladas.

²⁰ Entenda-se colono como sendo regime fascista português que se instalou em Moçambique com o fim último de explorar o homem e a terra em todas dimensões”, sejam humanas e ou sociais. Em linha com Balandier (1993), geralmente o colono se apresenta como minoria dominante, e que em “países onde uma minoria europeia se sobrepôs a uma maioria nativa de civilização e de comportamentos diferentes, essa minoria europeia age sobre povos autóctones com um vigor desproporcional ao seu número; ele é, se quisermos, extremamente contagioso e, por natureza, deformante. Esta “minorias” ativa assenta a sua dominação sobre uma superioridade material incontestável, sobre um estado de direito estabelecido vantajosamente para ela, sobre um sistema de justificações de fundamento mais ou menos racial” (BALANDIER, 1993, p. 116).

Ao longo do trabalho mostro de que forma esse processo ocorreu. Portanto, tanto o projeto de escolarização colonial e o moçambicano (Frelimo) tinha uma visão semelhante, ao considerarem a realidade cultural do aluno a partir de uma visão iluminista e etnocêntrica. Assim o conceito colonial “selvagem” teria seu correspondente nas conotações dadas pela Frelimo aos termos “obscurantistas e analfabeto”; a missão “civilizatória” do colono equivaleria “a visão científica” ou a “missão salvadora da ciência” que caracteriza o discurso oficial iluminista da Frelimo que considera a necessidade da “educação estar ao serviço de desenvolvimento” deixando transparecer, em ambos projetos a ideia e tendência a reduzir escolarização-educação do homem apenas a sua dimensão profissional, prática e utilitária (Buendia, 1999).

Por outro lado, o tema me parece fundamental num contexto em desde que Moçambique é livre do jugo colonial se procura culpabilizar outrem alegando questões como má formação do professor e a conseqüente qualidade ou não da educação em Moçambique. Portanto, mais do que encontrar culpados como parece ser a tendência de alguns estudos com visão intervencionista, que pensam a transmissão do conhecimento aliada a uma percepção normalizada, essencialista, universal, proponho uma reflexão em torno das seguintes questões: que crenças as pessoas têm sobre as suas línguas nacionais? Como é que estas línguas são vistas pelos alunos do ensino médio, pelos professores e suas famílias? De que forma as pessoas nesses espaços mostram a sua agência linguística. Até que ponto as pessoas se apropriam das suas línguas? Qual o lugar que o Português ocupa verdadeiramente no universo moçambicano? Quem de fato domina o Português? Os agentes do estado no sentido de Bourdieu dominam o Português? Penso que as respostas destas questões podem nos ajudar a compreender melhor a questão do uso de língua na escola numa perspectiva contextual não mais normalizada e universalizada.

A relevância do estudo para o desenvolvimento da área específica consistiria na colocação de novas questões, significados e percepções que os alunos, professores, familiares e universo burocrático têm sobre a língua no contexto escolar e permitiria a apresentação de um outro modo de pensar o ensino e transmissão do conhecimento naquele nível escolar. A outra relevância reside no fato desse estudo ser uma forma de entender e acompanhar as dinâmicas, não só linguísticas, mas do processo de ensino e aprendizagem. Tema atual e que suscita discussões a vários níveis no contexto moçambicano. Os resultados deste trabalho, mesmo que preliminares podem ser usados para contribuir para promover aspectos que fazendo parte do cotidiano das pessoas,

possam refletir sobre o valor e lugar de suas línguas nacionais, a questão do desempenho escolar e a promoção do ensino bilíngue em diversos contextos.

2.2. Sou aluno estrangeiro: por quê fazer Pós-Graduação no Brasil? Como cheguei?

A presente seção é continuidade da anterior, nela procuro responder às perguntas que dão título a mesma como forma de mostrar a minha intersubjetividade. As relações de cooperação entre o Brasil e Moçambique são cordiais por isso perduram já há muito tempo. As referidas relações de amizade e cooperação datam do longínquo ano de 1975 quando Moçambique se tornou independente, logo a seguir o Brasil mais do que reconhecer a independência política de Moçambique, abriu a sua embaixada. Como fruto dessa parceria, Moçambique tem recebido apoio do Brasil em variadas áreas como na saúde, escolarização, etc. Ressaltar que Moçambique é um dos maiores beneficiários do Brasil em termos de cooperação técnica pelo menos a nível dos países da Comunidade de Países da Língua Portuguesa (CPLP).

Destaco o recente apoio humanitário prestado quando das calamidades naturais que devastaram o norte e centro de Moçambique, falo dos ciclones Kenneth e Idai, no início de 2019, e a pandemia de COVID-19, no primeiro semestre de 2020. Quer dizer, são várias as motivações que ditaram a escolha do Brasil como país para dar continuidade com a minha formação acadêmica dentre as quais sublinho as seguintes: o fato de Brasil ter a língua portuguesa como língua de comunicação; o fato deste país partilhar de valores culturais e identitários similares; o fato do referido país deter um povo hospitaleiro e empático influenciou na minha escolha. Na educação, destaco o fato dos dois governos, por via do Ministério da Educação e Ministério das Relações Exteriores em parceria com as instituições de ensino superior terem desenvolvido programas de intercâmbio estudantil como Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) que possibilitam o envio, anualmente, de estudantes ao Brasil para frequentar vários cursos seja nos programas de graduação assim como nos de pós-graduação. Foi, portanto, por via desse intercâmbio que eu cheguei ao Brasil para frequentar o mestrado em Antropologia Social no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Uma experiência muito rica e única, ou por outras, sonho realizado, um sonho de qualquer aluno dos Países

Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) que deseja prosseguir com os seus estudos.

A escolha da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em particular ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS) deveu-se ao fato de a UFAM ser a Universidade mãe no norte do Brasil. Esta “maternidade” é acompanhada com a reconhecida excelência acadêmica em particular ao Programa de Antropologia Social, pelo forte componente de pesquisa. Por outro lado, a minha escolha prendeu-se ao fato de, inicialmente ter estabelecido contato com a professora Fátima Weiss, docente e pesquisadora no PPGAS, tendo-se mostrado disponível e aberta em orientar-me na dissertação, porém mais tarde veio a mudar de orientação devido à mudança do projeto de pesquisa que em virtude de novas leituras indicava-me para outra direção.

2.3. Como a escola funciona em Moçambique: os seis subsistemas

2.4. Antecedentes a considerar

É consensual que as crises que os países africanos pós-coloniais se debatem hoje, são em parte fruto de herança colonial. A atuação colonial ganhou robustez e logrou sucessos devido ao sistema de domínio e administração dupla: direta e indireta, e mista para o caso de países como Moçambique. A direta consistia em governar de forma direta, no sentido de aplicarem leis que espalhassem a realidade total da metrópole. Instalaram uma máquina administrativa daquela existente na metrópole, substituindo todas as formas de organização ora existentes, sejam políticas e administrativas. Uma das razões que ditou o estabelecimento deste tipo de administração foram as dificuldades enfrentadas para se comunicarem com os colonizados, visto que eles eram a minoria num universo social originalmente multilingue.

Assim, em países com esse tipo de administração instituiu e impôs-se as línguas do colonizador em todos domínios da vida, colocando em segundo plano as línguas locais em detrimento das deles. Na administração indireta, o colono abriu espaço para a convivência com a estrutura local, isto é, os africanos eram governados com o apoio da administração local, estes últimos participavam na administração colonial implementando políticas coloniais. Para o caso de Moçambique, especificamente, optou-se pela administração mista, que era a combinação das duas formas de administração.

Este fato, permitiu com que a colonização em Moçambique fosse tão profunda, de tal forma que até os dias que correm se vislumbre.

Se por um lado detinham um poder central, uma máquina administrativa que funcionava em contextos urbanos regulado pelo “direito civil”²¹ e dirigido por eles próprios em língua portuguesa, pois para além de ser obrigatório comunicar-se em língua portuguesa, eles assumiam que se tratando de zonas urbanas, todos os cidadãos residentes naquele contexto falavam a língua portuguesa. Por outro lado, detinham um poder rural que era dirigido pelos chefes tradicionais. Chefe tradicional era uma figura confiada pelas autoridades coloniais, para gerir os problemas do dia-a-dia nas zonas rurais através dos órgãos de base de poder como os tribunais populares e assembleias do povo, eram tidos como aqueles que são o repositório de conhecimentos usos e costumes locais.

Esses serviam de intermediários junto às autoridades coloniais (hoje em dia são considerados régulos ou líderes comunitários). Tratava-se, pois de um poder conferido pelos colonialistas portugueses com o objetivo de criar uma via de comunicação entre as populações nativas e o poder formal e tinham como instrumento de gestão dessas populações o que designavam “Lei consuetudinária”²², aqui a comunicação se dava pelas línguas nacionais, razão pela qual fora envolvidos líderes tradicionais. Significando que os contextos urbanos eram espaços de cidadãos brancos, de proveniência metropolitana e, nos contextos rurais, estes eram exclusivamente para súditos.

De acordo com Honwana (2002) para entender de que forma a atuação colonial portuguesa se estabeleceu quase em todos domínios da vida dos moçambicanos é necessário atentar para três aspectos interligados. O primeiro diz respeito a repressão das religiões tradicionais e de outras expressões ideológicas da identidade cultural, o caso de culto e reverência aos ancestrais, ritos de pedido de chuva, o culto as divindades africanas, a possessão pelos espíritos, a adivinhação, rituais propiciatórios para um bom ano agrícola, proteção pessoal em caso de uma viagem importante, bênção na construção de casa, etc. Embora detivesse conhecimento científico, o colono estava ciente das dificuldades que teria de impor o seu poder e controle total sobre os nativos, pois estes

²¹ Dispositivo que continha as normas e leis que eram aplicadas nas relações jurídico-privadas no tempo colonial. O exemplo disso é a lei de família, que obrigava os homens a se casarem e casarem com uma única mulher e a ter em media dois filhos.

²² São leis que emanavam dos usos e costumes das populações ou da sociedade, estas não estavam necessariamente tipificadas nem promulgadas em nenhum documento.

possuíam outro tipo de conhecimento, o conhecimento não científico, conferido pelos antepassados, que só era passado com recurso da línguas dos nativos, sendo uma das razões de porque o tradicional incomodava, ademais, as referidas religiões tradicionais e expressões da identidade cultural eram manifestas em línguas nacionais;

No segundo, a autora faz menção a política de assimilação, esta, destinada a criar uma classe intermediária de nativos aculturados à cultura portuguesa (vulgarmente chamados de assimilados) e o terceiro aspecto, por sinal mais importante a introdução do cristianismo e da educação missionária básica para nativos, estruturada de modo a substituir e a combater as suas crenças, essas tidas como tradicionais e supersticiosas, de modo que tivesse conhecimentos mínimos para servirem o domínio colonial. O sistema colonial criou uma rede escolar inferior, somente para africanos, e esta estava atrelado a escolas missionárias com vista a cristianizar os nativos a saírem das práticas tidas como supersticiosas e obscurantistas. Dai a aliança entre a gestão colonial e Igreja Católica de 1940, tornando assim, o catolicismo romano a religião oficial do estado, paralelamente a isso já havia denominações protestantes atuando no país.

De 1880 a 1930 o sistema escolar passa a ser controlado pelas igrejas protestantes, usando as línguas nacionais na transmissão de conteúdos. Chegaram ao ponto de traduzir a bíblia para Xitswsa e Xironga, uma ação que culminou com a criação de vários movimentos anticoloniais, isto é, nacionalistas, que sem tardar vieram a confrontar-se com o regime colonial. Isto fez com que os administradores coloniais escrevessem ao governo central sediado em Portugal, manifestando preocupação com as ações dos protestantes. Num dos referidos relatórios, os governadores coloniais apelavam ao governo central que proibisse o uso de Xizulo e Xironga nas escolas dos protestantes a favor do português. O excerto abaixo, retirado do mesmo relatório e citado por Honwana (2002, p. 135), consubstancia as palavras dos governadores.

Segundo eles: (...) as missões não ensinam aos indígenas aquilo que eles realmente precisam saber, aquilo que queremos que eles saibam e aquilo que a nação portuguesa deve receber deles - trabalho, eles deviam, sim, aprender a trabalhar . Como diria Ngoenha (2000, p. 76) em sua célebre obra “Estatuto e Axiologia da Educação em Moçambique: O Paradigmático Questionamento da Missão Suíça”, mais do que falar de assimilação que o coloniaslista português pretendeu e conseguiu, deve-se falar de domesticação e subordinação dos moçambicanos aos portugueses.

Entretanto a reação não tardou, o governo central criou uma comissão para pensar a possibilidade de expandir as missões católicas portuguesas nas sociedades rurais (contextos em que para além dos padres, ninguém mais sabia falar o português), razão pela qual a comissão recomendara que se criassem tais escolas missionárias a serem dirigidas por padres portugueses como forma de contrariar a expansão das missões protestantes. Sucedeu que em tão curto espaço de tempo a rede escolar Católica se expandiu, tornando a igreja católica mais poderosa e com mais capacidade de controle dos nativos. Alcinda Honwana refere que as contradições entre a igreja católica e as igrejas protestantes refletiam uma luta de poder pela influência sobre a população nativa africana (HONWANA, 2002, p. 136). Uma luta ganha pelos portugueses, que para além de cristianizar os moçambicanos, eles forçaram-lhes a fazer ruptura com os seus valores, crenças, e práticas tradicionais, o que ditou o carácter instrumental da igreja católica.

A autora conta que as resistências deram lugar ao surgimento de novas igrejas protestantes independentes africanas. O exemplo é da igreja Episcopal Luso Africana, fundada por moçambicano Mott Sicobela e um português de nome Victor de Sousa. Entretanto, cedo surgiram contradições, pois, se por lado Sicobela desejava libertar os moçambicanos da influência estrangeiras e para isso rejeitara o uso da língua portuguesa, tendo introduzido o Xitswa e mais tarde traduzido a bíblia de inglês para Xitswa. Por outro lado, de Sousa queria continuar a defender os interesses e soberania de Portugal. Robert Mashava, moçambicano, educado na África do Sul, fundou a igreja Wesleyana em 1889, introduzindo o Xironga e posteriormente traduziu a bíblia para a mesma língua, foi uma das primeiras pessoas a transformar Xironga em língua escrita. Construiu escolas tendo introduzido o ensino em Xironga e o Inglês. Alguns dos militantes da Frelimo enquanto movimento anticolonial foram formados nessas igrejas protestantes, o caso de Eduardo Mondlane²³, Samora Machel²⁴.

Apesar das igrejas protestantes terem desempenhado um papel crucial na escolarização de muitos moçambicanos, terem contribuído na imortalização das línguas nacionais através das traduções das bíblias, a igreja tinha os seus interesses tanto quanto

²³ Fundador e primeiro presidente da Frelimo, educado na missão suíça e em escolas Metodistas americanas onde obteve mais redes que lhe permitiram dar continuidade aos estudos aos níveis superior em países como África do Sul, Portugal e Estados Unidos de América.

²⁴ Primeiro presidente de Moçambique independente, influenciado pelo pai que era pastor da igreja Metodista livre, estudou nas escolas metodistas. Este foi-lhe impedido de prosseguir com estudos pois, recusou se a seguir a carreira sacerdotal católico.

os colonialistas portugueses. Ora, a igreja abonava as manifestações e práticas culturais identitárias moçambicanas, considerando as demoníacas e atrasadas. Desmontou toda a prática ritual dos grupos étnicos, crenças e mitos. As igrejas que tentavam revitalizar as práticas de adivinhação, profetizar e exorcismo eram consideradas tradicionalistas e obscurantistas, é o caso da igreja *Zione*²⁵, que logo depois da guerra civil que culminou com aquela desestabilização toda que deixou profundas sequelas na sociedade assumiu o seu papel enquanto instituição religiosa na procura de soluções para os problemas sociais que as populações enfrentavam.

Entretanto, acho paradoxal a atuação desta igreja pois apesar dela deter algumas das suas práticas ritualísticas similares às das autoridades tradicionais, o caso dos rituais de adivinhação e exorcismo, a referida igreja não reconhecia as práticas ritualísticas das autoridades tradicionais, mas, contrariamente ao posicionamento da igreja, as autoridades tradicionais reconheciam e davam o total apoio as práticas da igreja conforme nos mostra Mahumane (2004) em seu trabalho intitulado “As Igrejas Zione e a cooperação comunitária no processo de guerra e pós guerra em Moçambique”:

“certos líderes tradicionais por nós contactados admitem a existência de uma ligação com os profetas Ziones alegando que ultimamente, não se tem notado grande diferença entre os Ziones e os *Nhangas*²⁶, porque segundo estes os Ziones fazem o trabalho que normalmente era oficiado pelos Nhangas. Na verdade esta situação evidencia a ambivalência do papel das igrejas Zione no seu relacionamento com as autoridades tradicionais, visto que dentro dos critérios tradicionais de legitimação do poder (ku Phalha), mas igreja Zione não tem espaço, mas hoje são referidas como instituições que oficiam essas cerimónias. (...) Esta situação liga-se a forte capacidade que as igrejas Zione têm em incorporar elementos da tradição religiosa local no seu repertório” (Mahumane, 2004, p. 5)

Apesar das ações coloniais terem sido acompanhadas por um forte componente repressivo, ou seja, violenta à quem ousasse recusar a tamanha discriminação e dominação, os moçambicanos não vergaram, resistindo com as suas práticas ditas

²⁵ Denominação religiosa resultante do processo de migração de sul-africanos à Estados Unidos de América e de moçambicanos à vizinha república da África do Sul e vice-versa. Do inglês Zionist, provem da cidade de Zion City, Illinois, Estados Unidos da América, através da Christian Apostolic Catholic Church. As primeiras Igrejas zionistas na África austral surgiram na África do Sul. Estabeleceu-se em Moçambique por volta dos anos 1940 a 1950, sobretudo através dos mineiros e outros trabalhadores moçambicanos na África do Sul, cimentaram-se na época colonial. Continuaram a crescer depois da proclamação da independência de Moçambique em 1975, apesar da atitude geralmente desfavorável do governo da Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique) em relação às crenças e práticas religiosas (Mahumane, 2004; Agadjanian, 1999).

²⁶ Nhangas ou Tinhangas, são pessoas que detêm o poder de adivinhação, cura, graduação. Segundo Honwana (2002, p. 15) Tinhangas são por-vozes dos espíritos, traduzindo e descodificando o discurso espiritual para os vivos.

tradicionais, retrógradas e sobretudo “supersticiosa”. A contestação e resistência agudizam-se em ambos lados, entre os portugueses e entre os moçambicanos (indígenas e assimilados) o que na opinião de Honwana (2002) e Matsinhe (2005) possibilitaram profundas reformas no que toca as políticas coloniais.

Fruto da resistência, em 1961 o regime fascista abandonou a política de discriminação que classificava indígenas de assimilados; foi abolido o sistema educativo discriminatório; introdução de escolas públicas em detrimento de escolas missionárias, atribuindo plena cidadania e direitos a todos moçambicanos. Portanto, a estratificação social verificada na escola moçambicana no período colonial (assimilados e indígenas) teve como pano de fundo, destruir a cultura dita tradicional²⁷, a moçambicana, favorecendo a assimilação da cultura moderna do assimilado (portuguesa), porém houve resistência. As práticas ditas tradicionais continuaram, ainda que às escondidas mesmo ciente das consequências caso fossem descobertos.

Logo depois da independência, a Frelimo optou por uma estratégia desenvolvimentista socialista que tinha em vista a rápida transformação da situação económica débil herdada do colonialismo (Honwana, 2002, p. 168). Como diz Cristiano Matsinhe (2002), na euforia de querer erradicar tal tradicionalismo, a Frelimo embarcou-se em políticas de ostracização e aniquilamento de todos os aspetos que pudessem representar vestígios de um passado colonial e tradicional com o qual se queria, a todo custo romper com toda a estrutura de funcionamento do sistema colonial e “tradicional retrógrado” para implantar o “novo sistema socialista” (Matsinhe, 2005: 30). Em vista disso, uma das primeiras medidas, também herdadas foi a de eliminar, à semelhança do colono, as chamadas crenças “tradicionais, obscurantistas, retrógradas e supersticiosas”, perdendo de vista realidades culturais e sociais específicas.

Em 1975 Moçambique nacionalizou o ensino pelo decreto n° 12/75, passando o governo da FRELIMO²⁸ (Frente de Libertação de Moçambique), com a sua orientação

²⁷ Naquele contexto histórico-social a tradição era tida como estática e homogênea, associado ao não civilizado, não europeu. Contudo, entende-se tradição como toda crença, valores, significados, formas de comportamentos, conhecimento e saber, passados de geração para geração pelo processo de socialização concordando com Honwana (2002, p. 23).

²⁸ Frente de Libertação de Moçambique, movimento e partido. Aparecerá como movimento de luta de libertação nacional e como partido político no poder desde 1975.

marxista, favorecendo uma visão materialista, a Frelimo assumiu os destinos da educação, escolarização e ou instrução dos cidadãos. A fala de Samora Machel, primeiro presidente de Moçambique independente e da Frelimo, em uma das conferências do departamento de educação legitima a colocação acima demonstrando de que o partido não está a favor da sociedade tradicional:

“ (...) embora os colonialistas tenham dado um poderoso golpe na sociedade tradicional, a educação tradicional continua a ser a forma de educação dominante em Moçambique. Devido ao seu conhecimento superficial da natureza, os membros da sociedade tradicional concebem-na como uma serie de forças de origem sobrenatural em que a superstição toma o lugar da ciência na educação... tirando partido da superstição, certos grupos sociais conseguem manter o seu domínio retrógrado sobre a sociedade. Neste contexto a educação visa transmitir a tradição que é elevada ao nível de dogma. O sistema de grupos etários e ritos de iniciação pretendem manter a juventude sobre o domínio das velhas ideias para lhes destruírem a iniciativa. Em nome da oposição faz-se a oposição de tudo que é novo, diferente e estrangeiro. Desde modo impede-se o progresso e a sociedade sobrevive de forma perfeitamente estática...) (Machel, 1981, p. 34).

Assim, a gestão de Moçambique em mãos da Frelimo não permitiu nenhuma ação tradicional, ou seja, as instituições tradicionais, falo de locais de cultos aos antepassados, de rituais de iniciação, casa de curandeiros, igrejas, foram todas abolidas, deixando de exercer as funções sociais e políticas que vinham exercendo. Contudo, as referidas instituições não desapareceram, muito pelo contrário. Continuaram a operar clandestinamente. Fruto do debate havido no primeiro congresso da Frelimo e nos anos subsequentes, a Frelimo optou por uma abordagem um pouco mais ponderada no que diz respeito as suas políticas incluindo culturais, tudo porque viu que politicamente havia perdido popularidade, pois a maioria esmagadora da população moçambicana usava do marginalizado tradicional o seu *modus vivendi*.

Foi neste período em que o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi recomendado a pensar um sistema de educação que fizesse ruptura com a estrutura, objetivos e princípios da educação colonial e tradicional de Moçambique (GONSALVES, 2015). Nessa perspectiva o MEC apresentou à Assembleia Popular²⁹ em 1981 a proposta para organizar o Sistema Nacional de Educação (SNE) que por sua vez gerou a proposta educacional denominada Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação, aprovada pela Assembleia Popular pela Resolução 11/81 de 17 de Dezembro de 1981. Mazula (1995); Gómez (1999) são unânimes em afirmar que após vários debates e confrontações com as

²⁹ Extinto Parlamento moçambicano, hoje Assembleia da República.

outras lógicas educacionais da região foi aprovada a Lei 4/83 de 23 de Março de 1983, por sinal a primeira que regia o sistema. Para além da ideia de formar o “*homem novo*”³⁰, pensamento que nasceu num contexto de revolução, uma espécie de ruptura paradigmática que visava essencialmente reorganizar o *campo* cultural, social, político e económico de Moçambique independente (ambos interconectados com a escolarização).

Pode-se, no entanto, destacar que no campo sociocultural defendia-se a ideia de “matar a tribo para nascer uma nação”, um país livre de práticas ditas supersticiosas e obscurantistas seguros da ideia de que a formação do homem novo era também problema de cultura, sendo necessária a “difusão, propagação, promoção e o desenvolvimento de uma nova cultura são as mais importantes dimensões na criação do homem novo” (VIEIRA, 1977). Foram, contudo dimensões que faziam o cotidiano das pessoas, isto é, aspetos culturais, o caso de ritos de iniciação, cultos diversos, a prática da medicina tradicional, curandeirismo, foram perseguidos, quando encontrados eram, no mínimo expostos a humilhações públicas como praticantes de valores tidos como tradicionais, obscurantistas, retrógrados e sobre tudo como promotores das convulsões sociais (Honwana, 2002; Matsinhe, 2005).

A nível linguístico, uma vez que Moçambique era um país diversificado linguisticamente, acreditava-se que tal fato criava divisões, sendo urgente a unificação do país por meio de uma única língua o que implicou “matar” as línguas nacionais (cerca de 24 línguas relegadas a ponto de ser proibido falar em locais públicos e em instituições oficiais). Nesse período a Frelimo entendia que a cultura não passava de uma visão do mundo, no sentido de que a cultura popular deveria substituir os valores do grupo social urbano, identificando-se com a burguesia com o fim último de criar uma “nação” “socialista moderna”.

Os habitantes das zonas ditas rurais, o considerado homem tradicional, teria agora a ciência como substituta da cultura supersticiosa. O carácter supersticioso e obscurantista

³⁰Tratou se de uma ideia que mais se fez sentir no campo da educação escolar moçambicano, pois acreditava-se que a escolarização era a base para a referida mudança, como afirmou o presidente da Frelimo Samora Machel “é na educação escolar onde se forma o homem, o segredo está aí (...) um homem novo? Uma sociedade nova? Não, é na escola, na educação, onde está o germe, o segredo” (Machel, 197: 35). Portanto, segundo Machel, a formação de homem novo consistia na formação de uma mentalidade nova, porque no seu entender não é somente ensinando a falar e escrever bem que conseguimos formar um outro homem. Há que criar uma mentalidade nova (Machel, 1978).

da Educação Tradicional³¹, segundo a Frelimo impedia não só o progresso do campo educacional, mas de todos os sectores que faziam com que o país funcionasse (Frelimo, 1977d; Artigo 4 da Lei 4/83: g), perdendo de vista que tal progresso só pode (ia) ser alcançado se se observasse e aceitasse todo tipo de diversidades. Surpreendentemente, apesar das práticas consideradas tradicionais e incômodas, terem sido abolidas pelo menos sob ponto de vista formal e oficial, e acompanhadas por um sistema de repressão demasiadamente humilhante não impediu que tais práticas nocivas no olhar da Frelimo parassem.

De acordo com Matsinhe (2005) as chefaturas tradicionais existentes desde o período pré-colonial e colonial, os curandeiros, por exemplo, continuaram a operar clandestinamente até com a conivência daqueles que durante o dia, no palanque montado para o discurso do partido pregavam contra essas estruturas e entidades sociais tidas como obscurantistas, supersticiosas e tradicionais e logo à noite os mesmos vão consultar os seus curandeiros sobre o destino das suas vidas ou carreiras profissionais e aí submetidos a alguns rituais para viverem em paz com os seus antepassados. A resistência à ação da Frelimo não só foi manifestada pelos líderes tradicionais e praticantes da medicina tradicional. Houve, igualmente, resistência no campo educativo, muito em particular no uso de línguas nacionais.

No campo educativo a ideia passava necessariamente por romper com a estrutura, objetivos e os princípios pedagógicos colonial. Com a introdução da nova constituição em 1990 foi aberto espaço para a convivência democrática e respeito pela pluralidade que caracteriza Moçambique. Neste contexto, em 1992, foi revogada a Lei nº 4/83 e ao abrigo do disposto nº 1 do artigo 135 da Constituição da República, e substituída pela Lei 6/92

³¹ A educação tradicional visa tanto o desenvolvimento das aptidões físicas como a formação do carácter e aquisição de altas qualidades morais, a transmissão de conhecimentos e técnicas empíricas assim como de conhecimentos teóricos, fazendo constante apelo tanto ao trabalho manual como ao trabalho intelectual. Importa referenciar que o carácter coletivo e social da educação tradicional fez com que ela fosse exercida não somente pela família, mas para clã e aldeia inteira razão pela qual o autor sublinha que "... ela visava a formação da personalidade no sentido de dependência ao grupo e pouco favorecia o desabrochamento de qualidades humanas individuais através do desenvolvimento da sua consciência, ela procurava fazer do indivíduo uma parte integrante da sociedade onde vivia (GOLIAS,1993, p.12-16). Uma percepção circunscrita por Ngoenha (2000) quando diz que este tipo de educação correspondia sempre aos valores dos grupos e as condições socioculturais, sejam elas culturas materiais ou espirituais. Uma das responsabilidades dos grupos neste processo era ensinar os jovens a conhecer a cultura material na qual deveriam agir, reconhecer os relacionamentos hierárquicos no seio do grupo, uma ética social, assim como atividades integradoras como a dança, a música, etc.

de 6 de Maio do Sistema Nacional de Educação, que dentre várias coisas preconizava a erradicação do analfabetismo de modo a proporcionar a todos o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica capaz de educar os jovens e adultos. Foi introduzida a escolarização obrigatória e geral para todos os cidadãos em idade escolar que variava entre os 6 ou 7 a 14 anos (Lei 6/92; GOLIAS, 1993). Apesar dessa alteração rápida os objetivos esperados não foram alcançados devido a guerra dos dezasseis anos³² que devastou o país e as consequentes crises, incluindo a financeira (PCEB Plano Curricular do Ensino Básico, 2003).

A referida guerra teve um impacto significativo sobre a questão escolar, muito em particular linguística pois, tratou-se de um conflito que eclode como uma forma de reivindicar as políticas administrativas marxistas-leninistas da Frelimo, que na visão dos opositores eram na sua maioria radicais, imediatistas, com vista a um desenvolvimento utópico também imediatista. Vasta literatura sobre escolarização neste período converge ao pontuar que a alienação do sistema tradicional de poder e gestão social contribuiu em grande medida para que as convulsões se agudizassem e o movimento Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) tivesse mais apoiantes e espaço para tais reivindicações. Razão pela qual quando a Renamo começou a atuar militarmente, com o apoio do regime Apartheid de Iam Smith, em algumas regiões [tidas como tradicionais] houve convivência por parte de alguns líderes tradicionais, populares, curandeiros.

Estes últimos foram de suma importância para o sucesso das incursões da Renamo, pois possuíam o poder mágico religioso, habilidades de manipular crenças e valores dos ancestrais, capazes de proteger os homens das balas, adivinhar os dias e locais de perigo, exércitos que tinham capacidade de serem invisíveis aos olhos dos seus inimigos. Todas estas práticas só eram possíveis comunicando-se através das línguas nacionais, concebida, pela Frelimo como tradicional, divisionista e um dos motivos do atraso do desenvolvimento. Embora a Frelimo se tenha apercebido do grosseiro equívoco quanto a marginalização do tradicional e espiritual, ignorou tal fato optando por se abrir

³² É também designada guerra cível ou guerra de desestabilização entre o Governo de Moçambique e a Renamo (Resistência Nacional de Moçambique) 1972-1992.

para apoios financeiros que pudessem aliviar o país da crise não só econômica, mas social e cultural.

Foi neste contexto que Moçambique aliou-se a administração americana, manifestando o interesse em abraçar a linha capitalista da administração Reagan e Thatcher, estes últimos viram assim a oportunidade de poderem promover mudanças que almejavam da África Subsariana a favor das linhas ideológicas ocidentais. Assim, Moçambique viu-se obrigado a assinar todo um conjunto de acordos com o regime do apartheid, dos quais a sua aderência às instituições da Bretton Woods e a consequentes dependências a todos os níveis, tanto é que, uma vez aderido a tais instituições, automaticamente Moçambique não tinha autonomia de tomar decisões atinentes a implementação de projetos e ou Programa de Reabilitação Económica (PRE), sendo que tais decisões tinham de obedecer padrões exigidos pelas políticas das instituições da Bretton Woods, tal como assinalam autores como Abrahamsson & Nilsson (1995); Hanlon (1997) apud Matsinhe (2005).

Apesar de, mais tarde, Moçambique ter reconhecido o equívoco que cometera de em forma brusca promover e impor todo um conjunto de restrições às liberdades e diferentes maneiras de manifestações das pessoas “uma sociedade não obscurantista, mas moderna e científica”, na nova orientação política e ideológica, já com uma forte intervenção da comunidade internacional, Moçambique se encontrava numa situação de ter de receber recomendações para a sua reconstrução como um país. Pode-se dizer que as referidas recomendações davam continuidade ao pensamento colonial, desvalorizando os valores culturais ditos retrógrados, o que teve o seu impacto negativo na escola moçambicana, pois essas negações estavam atreladas a ideia de progresso por via socialismo científico.

O primeiro dispositivo que norteava a escola moçambicana pós-independência, a Lei 4/83 postulava, por exemplo que a língua de ensino tinha de ser só e somente a portuguesa: “difundir, através do ensino a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional”. Quanto às línguas nacionais, estas eram consideradas e designadas de “línguas moçambicanas”, com finalidade de preservar e desenvolver o património cultural. Ou seja, a elas detinham uma dimensão reducionista naquilo que era a estrutura social moçambicana tal como o artigo quinto da Lei 4/83 determinara: “o Sistema Nacional de Educação (SNE) deve contribuir para o estudo e a valorização das línguas, cultura e história moçambicana, com objetivo de preservar e desenvolver o património cultural”.

Ao passo que a Lei 6/92, no artigo quarto o legislador alterou apenas algumas palavras por exemplo “valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos”, todavia o sentido e o espírito mantem-se ao falar da introdução progressiva, deixando transparecer a ideia de que as línguas nacionais não são capazes de forma única e definitiva serem introduzidas no SNE moçambicana. Portanto, a lei é omissa quanto ao ensino ou educação escolar por meio das línguas nacionais, limitando-se em mencionar “educação”.

E porque o estado moçambicano se encontrava numa situação de não poder satisfazer a demanda e ou garantir que todos estivessem na escola devido a sua situação financeira, o governo quebrou o monopólio democratizando desta feita o sistema. Começaram a aparecer instituições de ensino privado para participar da tarefa de educar e instruir. Assim, com a intervenção do setor privado materializou-se o previsto na Constituição da República de Moçambique (CRM), artigo octogésimo oitavo: “na república de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão e o estado promove a extensão e igualdade de acesso de todos os cidadãos de gozo deste direito”.

No meio a isso viu-se a necessidade de adaptar o sistema escolar às condições sociais, culturais, econômicas e políticas atuais e à harmonização com a Convenção e ou Protocolo da Comunidade do Desenvolvimento da África Austral sobre a Educação e Formação (1999); alinhamento com a Agenda 2030 sobre Desenvolvimento Sustentável³³; a Visão 2063 “A África que Queremos”³⁴, o governo moçambicano revogou a Lei 6/92 de 6 de maio do SNE de 1992 pela Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro. Dentre várias alterações e inovações destacam-se a escolaridade obrigatória da 1ª à 9ª classe, diferentemente do previsto na revogada lei nº 6/92, segundo a qual a escolaridade obrigatória era até a 7ª classe.

A mesma lei inova na redução do ensino primário de 7 para 6 classes, com um plano curricular contínuo e em regime de mono docência, ou por outras, o mesmo

³³ Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável advoga uma educação de qualidade.

³⁴ A Visão 2063 com slogan “A África que Queremos” é uma agenda que engloba os estados da União Africana no setor da escolarização. Uma Estratégia Continental de Educação em África que constitui a resposta africana para a Agenda 2030 em todos os seus domínios. Os referidos dispositivos são omissos quanto a componente cultural, limitando-se em afirmar que deve-se garantir a “educação de qualidade e ...promoção de uma cultura de paz e da não-violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (GUIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 2015).

professor leciona a mesma turma até a sexta classe. O mesmo dispositivo prevê a passagem da 7ª classe para o Ensino Secundário que, por sua vez passará a ser de apenas nove classes de carácter obrigatório. A referida lei, no artigo terceiro determina que a “educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo é direito de todos os moçambicanos e que a inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no acesso a educação e formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica, pedagógica, ética moral, capaz de educar a criança” são um direito.

Importa pontuar que as referidas convenções preconizam a necessidade da semelhança com outros estados membros, Moçambique precisava enquadrar as suas visões sobre escolarização à realidade da região e ou universal, como é o caso de alcance gradual a equivalência, harmonização e padronização dos Sistemas de Educação e formação da região da Comunidade dos Países da África Austral (SADC). Isto implica, entre outros, a integração dos sistemas de educação e a harmonização dos diferentes currículos a nível regional, enfatizando a componente prática da formação pós-primária, além de uma formação universal de, pelo menos, 9 ou 10 anos (PEE, 2012-2016, Alargado 2019; Revisão de Políticas Educacionais Moçambique-UNESCO, 2019; PEE2020-2029).

Portanto, a lei 18/2018 define o sistema educativo moçambicano em 6 subsistemas a saber: Subsistema de Educação Pré-Escolar; Subsistema de Educação Geral; Subsistema de Educação de Adultos; Subsistema de Educação Profissional; Subsistema de Educação e Formação de Professores e por fim Subsistema de Ensino Superior (LEI Nº 18/2018 de 28 de dezembro). De referir que o referido protocolo [educação e formação] foi assinado em Blantyre, Malawi, a 10 de setembro de 1997, tendo sido ratificado, em Moçambique, através da Resolução nº 49/98 do Conselho de Ministros de 28 de julho 1998³⁵ e entrou em vigor a partir do dia 31 de julho de 2000.

De acordo com o Plano Estratégico da Educação (PEE) 2012-2016 alargado até 2019 e de 2020-2029 e a lei nº 18/2018, o Subsistema de Educação Pré-Escolar é oferecido por creches e escolinhas do extinto Ministério da Mulher e Ação Social (MMAS) hoje, Ministério do Género, Criança e Ação Social (MGCAS), instituições

³⁵ Conforme se pode ver no BR nº 029, I Série, 2º Supl. De 28 de Julho de 1998, página 112- (16) a 112-(27).

privadas e com a família como complemento da ação educativa. O referido subsistema divide-se em dois níveis: o nível de creches que cobre crianças dos 0 aos 2 anos e o nível dos jardins-de-infância que atende crianças entre 2 aos 5 anos. É importante salientar que apesar do dispositivo legal avançar que tal é um direito e que é oferecido pelas iniciativas públicas, comunitárias e privadas, neste subsistema de ensino o Estado não consegue oferecer em todo o país ou mesmo em toda província de Maputo. Sendo que as instituições que lecionam, para além de serem privadas e por conseguinte não chegarem para a maioria das crianças, visto que é dispendioso, ele é, geralmente, oferecido em zonas ditas urbanas e a língua de ensino é a portuguesa, contextos onde se assume que todos os alunos falam a língua portuguesa.

Se por um lado vislumbro desigualdades tanto no acesso condicionado pela localização geográfica, no sentido de que criança que vive em zonas urbanas tem grandes probabilidades de ter acesso e as que vivem em zonas “rurais” tem poucas. Por outro lado, vislumbro situações de reprodução dessas desigualdades por não dispor de meios financeiros para aceder à escolinha. Mas o mais caricato é o fato do dispositivo determinar que “a frequência da Educação Pré-Escolar não condiciona o acesso ao ensino primário”, uma visão aparentemente neutra que vai perdendo de vista que as crianças que não conseguem entrar para a “pré” estarão em desvantagem quanto aos alunos que tiveram quando forem ao subsistema a seguir que é o Primário. Estes terão desenvolvido algumas habilidades tais como psíquicas, físicas e intelectuais.

Quanto ao perfil dos “educadores de infância”³⁶ a lei é omissa, limitando-se em determinar que “a responsabilidade pela área pedagógica dos “centros infantis”³⁷ deve ser exercida por um técnico de educação de infância” (Art.30, nº 1 de Diploma Ministerial nº 277/2010, que regula os Centros Infantis em Moçambique. Diferentemente do ensino primário onde a lei clarifica que o perfil do professor a lecionar naquele subsistema de ensino é da responsabilidade do Estado por via de Instituto de Formação de Professores (IFP), até então o dispositivo é omissa quanto ao perfil do professor ou educador daquele

³⁶ São educadores de infância “indivíduos dotados de conhecimento e experiência em matéria de educação de infância” (Art.30, número 1 de Diploma Ministerial nº 277/2010) disponível em: http://www.mgcas.gov.mz/st/FileControl/Site/Doc/1991regulamento_dos_centros_infantis_e_infantarios.pdf.

³⁷ Segundo o regulamento dos centros infantis, no seu artigo primeiro, centro infantil é uma instituição de educação pré-escolar que integra creche e jardim infantil, que se destina ao atendimento de crianças com idades compreendidas entre zero e cinco anos.

nível de ensino, pese embora algumas instituições de ensino do ensino superior tenham introduzido a pouco tempo o curso de Licenciatura em Educação de Infância.

O Subsistema do Ensino Geral por sua vez compreende dois tipos de ensino a saber: ensino Primário e ensino Secundário. O ensino primário é o primeiro nível de escolarização na república de Moçambique. A idade oficial de ingresso na primeira classe é de seis anos a serem completados no ano de ingresso. Este ensino é composto por seis classes, subdivididas em dois ciclos de aprendizagem: o primeiro ciclo inicia na primeira a terceira classes.

O segundo ciclo, da quarta a sexta classe respetivamente. Finalmente, o ensino secundário é o nível pós primário, igualmente organizado em dois ciclos que compreende seis classes: o primeiro ciclo, inicia na sétima classe a nona classe; e o segundo ciclo da décima a décima segunda classe respetivamente. Importa pontuar que nos primeiros subsistemas acima descritos o ensino decorre em língua portuguesa (PEE 2012-2016, alargado 2019; 2020-2029) apesar de o MINEDH junto do SNE reconhecer que a esmagadora maioria dos alunos chegam à altura de entrada na escola sem saber falar (PCEB, 2003: 17), o que automaticamente dificulta a assimilação dos conteúdos lecionados.

Apercebendo-se do fraco domínio da língua portuguesa por parte dos alunos principiantes, o SNE incluiu recentemente uma cláusula na lei 18/2018 que estabelece duas modalidades de ensino exclusivamente para o ensino primário: “modalidade monolíngue em língua portuguesa e modalidade bilíngue em uma língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e em língua portuguesa”, (LEI 18/2018 SNE, artigo12) sendo que, para além da mesma lei ser omissa quanto ao uso da primeira modalidade para o nível secundário, ela continua considerando as línguas nacionais como línguas moçambicanas, replicando algumas cláusulas que perduram desde a independência nacional:

“valorizar as línguas, cultura e histórias moçambicanas com objetivo de preservar e desenvolver o património cultural da nação; desenvolver as línguas nacionais promovendo a sua introdução progressiva...visando a sua transformação em línguas de acesso ao conhecimento científico; à informação bem como nos processos de desenvolvimento do país”.

Mas mais do que isso, no decorrer das referidas mudanças legais o dispositivo mostra que o tratamento que é dado às línguas nacionais é de descrédito e submissão, na ideia de que elas são apenas moçambicanas porque são faladas no território moçambicano, porém incapazes de construir a nação e ou conviverem de igual forma com a língua oficial. Uma tese defendida por Mazula (1999) e eu partilho da mesma e defendo. Prova disso é o artigo quinto que reiteradamente diz que a língua portuguesa é a oficial, sendo necessária a sua promoção tal como o desenvolvimento e conhecimento desta na comunicação entre os moçambicanos e o mundo.

O subsistema de educação de adultos é um componente em que se realiza a alfabetização destes. Ele compreende o ensino primário e secundário. Segundo a lei do SNE a educação de adultos ocorre em modalidade monolíngue e bilíngue no primário e monolíngue no secundário. A educação profissional garante a formação profissional e mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento econômico e social do país; o subsistema de educação e formação de professores regula a formação de professores para os diferentes subsistemas; e finalmente o subsistema de ensino superior que assegura a formação ao nível mais alto nos diversos domínios do conhecimento científico e tecnológico necessário para o país. Quanto a esses três últimos subsistemas de ensino, a lei não referencia a língua de transmissão de conhecimento, sendo que com a experiência de amigos professores primários e minha pessoal, afirmo que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em língua portuguesa pelo menos até então. O quadro abaixo resume os seis subsistemas:

2.5. Situação linguística nos subsistemas de ensino em Moçambique

Tabela 2.

SUBSISTEMAS:	Organização	Língua usada
Subsistema de Educação Pré-Escolar	-Oferecido por creches e escolinhas Sob gestão pública e privado Compreende dois níveis: creches (cobre crianças dos 0 aos 2 aos 2 anos); jardins-de-infância (atende crianças de entre 2 aos 5 anos).	-Língua portuguesa
Subsistema de Educação Geral	- Compreende dois tipos de ensino: Primário (idade de ingresso 6 anos, composto por seis	-Língua portuguesa e uma língua moçambicana (duas modalidades) no ensino primário;

		classes, subdividas em dois ciclos: o 1º ciclo: 1ª a 3ª primeiras classes. 2º ciclo 4ª a 6ª classes); -Secundário (2 ciclos: 1º, 7ª a 9ª classes; 2º 10ª a 12ª classes)	- Língua portuguesa, inglesa, francesa (única modalidade)
Subsistema de Educação de Adultos	de	-Alfabetização, -Ensino Primário e Secundário.	-Modalidade monolíngue e bilíngue no primário e monolíngue no secundário.
Subsistema de Educação Profissional	de	-Garante a formação profissional	Língua portuguesa
Subsistema de Educação e Formação de Professores	de	-Formação de professores para os diferentes subsistemas de ensino	Língua portuguesa
Subsistema de Ensino Superior	de	- Garante a formação ao nível superior	Língua portuguesa

Apresento a seguir quadros que mostram (na prática) que a língua portuguesa não partilha espaço com as línguas nacionais, apesar de os dispositivos legais sobre escolarização preverem lugar e importância às línguas nacionais no ensino:

Tabela 3. O lugar das línguas nacionais nas provas finais

CALENDÁRIO DOS EXAMES FINAIS DE 2020

COMPILADO

I. Ensino Primário - 7ª Classe

Tabela 1. 7ª Classe

Disciplina	1ª Chamada	Duração	2ª Chamada	Duração
Língua Portuguesa	25/01/2021	08:00 - 10:00	01/02/2021	08:00 - 10:00
Ciências Naturais		11:00 - 12:30		11:00 - 12:30
Matemática	26/01/2021	08:00 - 10:00	02/02/2021	08:00 - 10:00
Ciências Sociais		11:00 - 12:30		11:00 - 12:30

II. Alfabetização e Educação de Adultos – 3º Ano

Tabela 2. 3º Ano AEA

Disciplina	1ª Chamada	Duração	2ª Chamada	Duração
Língua Portuguesa: Interpretação Ditado Redacção	18/01/2021	14:00 – 15:00 15:15 – 15:30 15:30 – 16:00	25/01/2021	14:00 – 15:00 15:15 – 15:30 15:30 – 16:00
Ciências Naturais		16:30 - 17:30		16:30 - 17:30
Matemática	19/01/2021	14:00 - 15:30	26/01/2021	14:00 - 15:30

III. Ensino Secundário Geral - 10ª Classe

Tabela 3. 10ª Classe

Disciplina	1ª Chamada	Duração	2ª Chamada	Duração
Língua Portuguesa	01/02/2021	07:30 h às 09:30 h	08/02/2021	07:30 h às 09:30 h
Biologia		10:30 h às 12:00 h		10:30 h às 12:00 h
Matemática	02/02/2021	07:30 h às 09:30 h	09/02/2021	07:30 h às 09:30 h
Geografia		10:30 h às 12:00 h		10:30 h às 12:00 h
Química	04/02/2021	07:30 h às 09:00 h	10/02/2021	07:30 h às 09:00 h
Língua Inglesa		10:00 h às 11:30 h		10:00 h às 11:30 h
Física	05/02/2021	07:30 h às 09:00 h	11/02/2021	07:30 h às 09:00 h
História		10:00 h às 11:30 h		10:00 h às 11:30 h

IV. Ensino Secundário Geral - 12ª Classe

Tabela 4. 12ª Classe

Disciplina	1ª Chamada	Duração	2ª Chamada	Duração
Língua Portuguesa	01/02/2021	12:30 h às 14:30 h	08/02/2021	12:30 h às 14:30 h
Introdução à Filosofia		15:30 h às 17:00 h		15:30 h às 17:00 h
Matemática	02/02/2021	12:30 h às 14:30 h	09/02/2021	12:30 h às 14:30 h
História		15:30 h às 17:00 h		15:30 h às 17:00 h
Física	04/02/2021	12:30 h às 14:30 h	10/02/2021	12:30 h às 14:30 h
Língua Francesa		15:30 h às 17:00 h		15:30 h às 17:00 h
Química	05/02/2021	12:30 h às 14:30 h	11/02/2021	12:30 h às 14:30 h
Língua Inglesa		15:30 h às 17:00 h		15:30 h às 17:00 h
Geografia	06/02/2021	12:30 h às 14:00 h	12/02/2021	12:30 h às 14:00 h
Desenho e Geometria Descritiva		15:00 h às 17:00 h		15:00 h às 17:00 h
Biologia		15:00 h às 16:30 h		15:00 h às 16:30 h

V. Educação e Formação de Professores - Modelo 10ª Classe mais um ano

Tabela 5. Modelo 10ª Classe mais um ano

Disciplina	1ª Época	Duração	2ª Época	Duração
Psicopedagogia	22/02/2021	08:00 h às 10:00 h	08/03/2021	08:00 h às 10:00 h
Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa	23/02/2021	08:00 h às 10:00 h	09/03/2021	08:00 h às 10:00 h
Metodologia de Ensino da Matemática	24/02/2021	08:00 h às 10:00 h	10/03/2021	08:00 h às 10:00 h
Metodologia de Ensino de Ciências Naturais	25/02/2021	08:00 h às 10:00 h	11/03/2021	08:00 h às 10:00 h
Metodologia de Ensino de Ciências Sociais	26/02/2021	08:00 h às 10:00 h	12/03/2021	08:00 h às 10:00 h

VI. Ensino Técnico Profissional (ETP)

Tabela 6. Nível Básico – 2º e 3º Anos

ANO	ESPECIALIDADES	DISCIPLINAS	DATA		Duração
			1ª Época	2ª Época	
2º	Industrial /Comercial / Agrário	Matemática	05/04/2021	19/04/2021	08:00h às 10:00h
	Industrial /Comercial / Agrário	História	06/04/2021	20/04/2021	08:00h às 09:30h
	Industrial	Física	08/04/2021	21/04/2021	08:00h às 09:30h
3º	Industrial /Comercial / Agrário	Português	08/04/2021	21/04/2021	08:00h às 10:00h

VII. Ensino Técnico Profissional (ETP)

Tabela 7. Nível Médio – 2º e 3º Anos

ANO	ESPECIALIDADES	DISCIPLINAS	DATA		Duração
			1ª Época	2ª Época	
2º	Industrial /Comercial / Agrário	Matemática	05/04/2021	19/04/2021	08:00h às 10:00h
3º	Industrial /Comercial	Português	06/04/2021	20/04/2021	08:00h às 10:00h

Fonte: www.minedh.gov.mz. Página oficial do MINEDH³⁸

2.6. Em nome das Convenções Regionais e Globais

2.7. SADC e a sua lógica linguístico-cultural?

A Sigla SADC, do inglês Southern Africa Development Community, traduzida para língua portuguesa, Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral, foi criada a 17 de agosto de 1992, em Cimeira realizada em Windhoek, capital da Namíbia. A referida comunidade é composta por um total de 16 estados membros a saber: Moçambique, Angola, Zimbabwe, África do Sul, Botswana, República Democrática do Congo, Ilhas Comores, Lesoto, Madagáscar, Malawi, Namíbia, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia, Seychelles e Maurícias.

³⁸ Calendário dos exames finais em todos subsistemas de ensino em Moçambique referentes ao ano escolar 2020. Disponível e Extraído no site oficial do MINEDH em 19/01/2021.

Tal como o próprio nome sugere, a SADC, foi concebida, inicialmente como uma organização de viés econômico e político, razão pela qual um dos seus objetivos centrais é, de acordo com o tratado, artigo quinto: “promover o desenvolvimento harmonioso da região através de projetos e programas de modo a erradicar a pobreza e a melhorar o padrão e qualidade de vida na região” (Impulso n° 31, 2002, p. 155-164). Apenas anos mais tarde é que houve abertura e a consequente alusão a questões, por exemplo da escolarização e educação, mas de forma leviana como defende Rocha Costa (2012). Foi uma abertura leviana pois, tal abertura limitava-se na ideia de que a educação era necessária para o desenvolvimento sustentável, sem, no entanto, democratizar as formas através das quais os países africanos podiam levar avante tal desiderato, a ver pela proposta de Educação que determinava que tal desenvolvimento só se iria efetivar se se harmonizasse as práticas educativas.

Ou por outras palavras, pensava-se a ideia de desenvolvimento sustentável através da educação sem se ter em conta as diferentes formas de “educar” que caracteriza os países envolvidos, salvo o fato de se ter pensando num novo conceito de práticas educativas no contexto africano, especificamente na região da África Austral, sugerida pela agência das Nações Unidas (NU), UNESCO, entidade responsável para a gestão e implementação da agenda global de educação denominada Década das Nações Unidas sobre a Educação (EDS) até 2030 em todos subsistemas de ensino.

A agência recomendou que o desenho dos currículos tinha de ter em conta os níveis regional, nacional e local. Entretanto, apesar dessas recomendações que consistem em os planos e currículos seguirem a lógica acima com vista ao alcance de bons resultados dos sistemas educativos em todos os subsistemas de ensino, Moçambique resiste a essa abertura. Por exemplo, a língua de transmissão de conhecimento no subsistema de Ensino Secundário.

No que diz respeito a lógica cultural-linguística e sua influência na escolarização, a convenção preconiza que a comunidade deve encorajar os povos e suas instituições a tomar iniciativas para desenvolver os laços sociais e culturais por toda região. Essa cláusula foi pensada dentro da lógica de exclusão social que os alunos sofrem na escola devido as suas zonas de origem, pois a esmagadora maioria dos alunos na região da África Austral vivem em zonas ditas rurais e suburbanas onde a língua do cotidiano é completamente diferente da do ensino, a língua oficialmente instituída. Ademais, a

própria SADC está ciente do fato de a maioria dos estados membros serem multilíngues o que faz com que muitas das crianças que tem como língua materna diferente da língua oficial sejam cultural e socialmente marginalizadas e conseqüentemente vêm o seu aproveitamento pedagógico demasiado fraco e na última instância os alunos desistem das aulas. (SADC- CSTL, 2012, p. 12).

2.8. UNESCO, UNICEF e a sua lógica linguístico-cultural: papel das agências no âmbito da escolarização

A relação entre Moçambique e as instituições internacionais (pelo menos sob ponto de vista formal) inicia-se a quando da assinatura dos acordos de Nkomate, junto do regime do Apartheid sul-africano em 1984. Tratou-se de um acordo que ditaria o fim ao conflito armado em que Moçambique se encontrava mergulhado. Para viabilizar o processo Moçambique viu-se, dentre vários condicionalismos, ter de se aliar ao Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), permitir a entrada de Organizações não-governamentais Internacionais (ONG) e a livre implementação dos seus programas desenvolvimentistas à revelia do estado. No entanto, a cooperação em vista apenas tinha uma única perspectiva, a economicista. Perdendo de vista que, mais do que crise financeira, o país se encontrava numa situação de crise social, cultural, diga-se estrutural.

Assim, nesta parte procuro compreender a lógica do funcionamento dessas instituições e sobretudo entender o papel das agências UNESCO, UNICEF, PNUD que cooperam com Moçambique no âmbito patrimonial, cultural tendo como fio condutor a relação língua e escolarização. Para o efeito coloco a seguinte questão como pergunta de partida: que lugares as agências que financiam a escolarização reservam as línguas nacionais?

De acordo com Ngoenha e Castino (2013) a maioria dos países africanos, incluindo Moçambique as propostas de políticas educacionais não se confinam aos atores políticos nacionais. Desde a independência houve a participação e intervenção dos atores estrangeiros, tanto que nos últimos anos a intervenção desses tem-se intensificado. O destaque vai para a concepção do próprio Sistema Nacional de Educação (SNE) de 1983. Houve uma forte intervenção dos parceiros de cooperação da antiga República Democrática Alemã (RDA). Nos dias que correm, as políticas educativas nacionais são cada vez mais adotadas tomando em conta as políticas e conseqüentemente as prioridades e as capacidades de financiamento estabelecidas pelas agências internacionais.

Ngoenha e Castino (2013) asseveram que até estudos feitos logo após a independência pela Faculdade de Educação da Universidade Eduardo (FACED/UEM) terem sido financiados pelas instituições internacionais como BM, o FMI, a UNESCO, a UNICEF, organizações como o Swedish International Development Authority (SIDA) da Suécia, a Denmark Development Cooperation (DANIDA) da Dinamarca, o Departamento for International Development (DFID) da Inglaterra, a Norwegian Agency for Development (NORAD) da Noruega, fato que põem em causa a confiabilidade dos resultados dos referidos estudos, uma vez que foram concebidos num contexto de dependência e encomenda.

Assim, o fato de o SNE estar ao reboque da ajuda externa o coloca numa situação de não poder decidir os caminhos a trilhar, pois quem dita as regras são entidades que desconhecem a realidade moçambicana. Esse argumento é sustentado por Castiano e Nguenha (2013, p. 103) quando afirmam que entre os anos 1987 a 1988³⁹ o investimento externo foi tomando maior peso no sector da educação sob ponto de vista bilateral⁴⁰ e multilateral⁴¹. No nível bilateral, os países mais interventivos foram Finlândia, Dinamarca, Noruega, Suécia, RDA, Cuba, e a União Soviética. Nos últimos anos fazem parte da lista o Brasil, Vietnam, China, Austrália, Banco Islâmico para o Desenvolvimento (BID). A nível multilateral destaca-se a UNESCO e a UNICEF. A UNESCO reconhece as línguas maternas e ou nacionais para a coesão e inclusão social, direitos culturais, saúde e justiça. A relevância destas para o desenvolvimento sustentável e a preservação da biodiversidade, de como manter conhecimentos ancestrais e tradicionais que unem a humanidade e a natureza: “(...) ao aproximar os falantes, ao permitir que floresçam em um contexto partilhado, as línguas maternas geram inclusão social, inovação e imaginação, eles dão vida a diversidade cultural e servem como instrumento da paz...” (Audrey Azoulay, Diretora-Geral da UNESCO, 2019).

³⁹ Politicamente considerado período de colapso devido a crise financeira e social, resultante da implementação das medidas de reestruturação econômica e da guerra.

⁴⁰ Instituições que atuam bilateralmente são aquelas que se encarregam de realizar a cooperação no quadro de acordos entre dois países. De acordo com Castiano e Ngoenha (2013, p. 118) as referidas instituições geralmente recebem meios financeiros dos respetivos estados e são agências oficiais de cooperação.

⁴¹ Para o caso de Moçambique, as instituições multilaterais prestam intervenção no âmbito das organizações internacionais, o exemplo da UNICEF, UNESCO, etc [atuam em específico no setor da educação].

A fala da diretora geral da UNESCO, no dia internacional das línguas maternas legitima o argumento da agência como defensora do património e diversidade cultural. Entretanto, a sua abordagem mostra-se reducionista na medida em que a sua prioridade está na salvaguarda, valorização, revitalização e a conexão com outros países. Mesmo no setor da escolarização onde os dados mostram que 40% da população, a nível mundial não tem acesso a educação na língua que fala/domina a atuação tem sido a mesma o que significa que o dispositivo legal⁴² que estabelece o modelo “educação multilíngue”, na ideia de se usar pelo menos três línguas no processo de ensino e aprendizagem como uma estratégia psicopedagógica em contextos multilíngues não está sendo implementado conforme.

A própria UNESCO, paradoxalmente, reconhece que há necessidade de se avançar com a introdução, plenamente, das línguas nacionais nas escolas moçambicanas, porém o sistema escolar debate-se com um deficiente desenvolvimento profissional do corpo docente para lidar com a questão de multilinguismo que caracteriza Moçambique. No meio a 16 grupos étnicos e mais de 24 línguas faladas e ainda assim esta diversidade étnico-cultural e o conhecimento cultural pertencente a esses grupos são frequentemente colocados à margem dos currículos escolares (Revisão de Políticas Educacionais-UNESCO, 2019, p. 165), não se pode esperar grande coisa no que toca a almejada qualidade de educação e a conseqüente qualidade do graduando nesses níveis, aliás, o aluno chega ao ensino secundário sem saber ler nem escrever corretamente na língua oficialmente reconhecida, quer dizer, o grande problema, efetivamente, é o ensino do português, que é a segunda ou terceira língua da maioria dos alunos, especialmente nas zonas suburbanas e rurais, ultimamente nas ditas zonas urbanas, tal como mostrarei com dados da minha pesquisa de campo no presente trabalho.

As dificuldades de aprendizagem do português são cumulativas porque as mesmas são encontradas e ignoradas nas classes iniciais. Obviamente que serão automaticamente encontradas e sentidas nas classes subsequentes. Significa, todavia que os alunos usam as línguas nacionais em casa, com amigos, na rua, até com colegas no recinto escolar e na rua, mas, quando vão à escola, só falam português na sala de aulas e com o professor (Timbane, 2015; Cumaio, 2017). Portanto, a este ritmo, “a característica do sistema de ensino moçambicano ainda é muito marcada pela homogeneização dos currículos

42 Resolução (30 C / Res. 12) de 1999, produzida na 30ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO, estabelece a noção de “educação multilíngue” para se referir ao uso de pelo menos três línguas na educação: a língua materna, uma língua regional e ou nacional e uma língua internacional na educação.

(Mugime & Leite, 2015 apud UNESCO, 2019). Isto vai condicionando ainda mais com a ideia de uniformizações das convenções acima citadas. Entretanto, com a colocação da UNESCO se subentende que a culpa é partilhada.

Se por um lado o problema tem a ver com questões político administrativas e de planificação, por outro lado os professores tem a sua contraparte. Apesar de, a meu ver os referidos professores serem vítimas do mesmo sistema. Sucede que, os professores chegam às salas de aulas com dificuldades, diga-se básicas, tanto de leitura, de escrita pior ainda, de comunicação em língua portuguesa. Isto é a prova inequívoca de que há necessidade urgente de se rever a forma como são desenhados os currículos, sobretudo atentar para questões linguísticas e a própria diversidade cultural que caracteriza Moçambique.

De acordo com a UNESCO (2019, p. 166)”:

“(...) a formação de professores para aprender línguas é fundamental. Atualmente, os institutos de formação de professores não incluem as línguas nacionais moçambicanas nos seus programas. Um grande passo deve ser dado na formação, pois não basta ser um falante nativo para ensinar uma língua. Deve-se dominar as sutilezas da linguagem com relação à sua gramática, as suas características fonológicas e lexicais. Lá vem outra pergunta: Qual é a variedade de ensinar na escola? A organização dos livros escolares seria simplesmente nas línguas e não nas suas variantes...”

Como se pode perceber, a fala da UNESCO revela a existência de uma grande lacuna no que diz respeito ao ensino de línguas nacionais nos institutos de formação de professores. As línguas nacionais são relegadas ao segundo plano em detrimento das línguas estrangeiras, o caso de língua inglesa e francesa [basta olhar para estrutura curricular e carga horária do ensino básico e secundário respetivamente]. De salientar que estas foram introduzidas, pela primeira vez na revisão curricular de 2003, PCEB (2003) e PCESG (2007) que reformula o introduzido em 1983, pela lei nº 4/83, de 23 de Março, e revisto em 1992, pela lei 6/92, de 6 de Maio. Entretanto, o mesmo se pode observar no Plano Curricular-Programas e Regulamento de Avaliação do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos (2019), desenhado à luz da Lei 18/2018 do SNE. Como fiz menção acima, isto tem seus antecedentes.

O fato de Moçambique ter resistido por longo tempo na introdução de línguas nacionais no sistema escolar, influenciou/influencia em grande medida para que até os dias que correm hajam resistências na introdução plena delas em todos subsistemas de ensino (apesar que desde 2000 até hoje, por meio do dispositivo que regula o SNE, a lei 18/2018 constar a ideia de ensino bilíngue, para as primeiras três classes do ensino

primário) “o futuro da abertura ao ensino bilíngue não está garantido”, sobretudo porque há ainda a percepção de que nas zonas urbanas são linguisticamente homogêneas⁴³ não é possível muito menos necessário introduzir o ensino bilíngue por duas razões, a primeira prende-se ao fato de que se trata de locais de chegada.

Local de chegada refiro-me ao centro da cidade ou província, as zonas ditas urbanizadas, a cidade, a capital do país. A segunda ideia é a de que nessas zonas os nativos, incluindo os chegados falam na sua maioria a língua portuguesa. O que não constitui por si só verdade pois, o meu universo de pesquisa revela o contrário, mesmo o projeto colonial (acompanhado por mecanismos ideologias e estratégias altamente repressivas) que tinha como objetivo instrumentalizar as línguas nacionais para ensinar o português, falhou.

O UNICEF por sua vez, começou a cooperar com Moçambique desde 1975, ou seja, a presença oficial do UNICEF inicia com a independência. Tendo em conta que Moçambique acabara de sair da guerra, o UNICEF dispôs-se a apoiar dando assistência nas áreas de saúde, nutrição, fornecimento de água e educação. É nessa última área que se cinge a abordagem. A intervenção da UNICEF no que diz respeito a educação escolar moçambicana foi, igualmente uma intervenção de natureza economicista. Tendo apoiado por exemplo na reabilitação de escolas e centros de formação de professores destruídas pelas piores cheias da história de Moçambique no ano de 2000; apoiou na expansão da rede escolar em várias regiões do país nos anos subsequentes. Entretanto a agência reconhece que a almejada qualidade e melhoria de ensino estão longe de serem alcançados, pois apesar de se ter investido na melhoria de infraestruturas os alunos apresentam baixo aproveitamento pedagógico, verificou-se maiores índices de egressos e ou evasão escolar por parte de alunos de faixa etária correspondente ao nível Secundário.

Segundo a UNICEF a Avaliação Nacional de aprendizagem de 2013 constatou que 93,7 por cento de alunos da terceira classe não sabia ler nem escrever, ou por outras, apenas 6,3 por cento de alunos é que demonstravam competência de leitura e escrita em língua portuguesa. Citando um inquérito feito pelo Banco Mundial (2014) sobre a avaliação docente afirma que apenas 1 por cento de professores primários tinham conhecimentos que se esperam que um professor as tivesse. Surpreendentemente, na

⁴³ Terminologia Técnica do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, para se referir zonas de chegada ou de convergência.

última avaliação feita em 2016 a tendência é de baixar cada vez mais. Somente 4,9 por cento dos alunos do mesmo nível sabiam ler e que “o inquérito SDI do Banco Mundial constatou que dos sete países africanos estudados, os resultados dos alunos moçambicanos eram os mais fracos, com uma pontuação média de 26 pontos no teste de matemática e 23 no teste de língua (português em Moçambique), a contrastar com as pontuações mais elevadas do Quênia, 62 e 80, respetivamente” (Banco Mundial, 2015).

Com os depoimentos da UNICEF é possível perceber que o problema da qualidade de ensino primário e secundário em Moçambique extrapola as dimensões econômicas e infraestruturais como parece ser a visão da UNICEF e parceiros. Aliás, Iris Ytterspot, chefe do setor da educação da UNICEF está ciente do fato, porém levanta outro tipo de condicionalismos ao dizer que:

“apesar de o governo alocar a maior percentagem do orçamento do Estado, mais de 15 por cento, à educação, ainda existe pela frente uma tarefa enorme. Muitos professores primários ainda não possuem formação académica suficiente e apoio pedagógico adequado para poderem ensinar disciplinas nucleares com sucesso. Os elevados índices de absentismo entre os alunos, professores e diretores das escolas também contribuem para a má qualidade e para os fracos resultados de aprendizagem dos alunos, bem como para um elevado rácio professor por aluno. (Iris Ytterspot, chefe do departamento da educação da UNICEF, 2018).

É certo que em qualquer universo do mundo a problemática da qualidade ou não da educação escolar não pode ser explicada baseando num único indicador, porém existem indicadores que há luz da literatura científica influenciam grandemente. É o caso da língua que é usada na transmissão de conteúdos. Em vista disso, os depoimentos e as avaliações feitas pela UNICEF e seus parceiros de cooperação mostram que a língua de ensino em Moçambique não espelha a realidade da maioria dos alunos, mas ainda assim a língua portuguesa continua dominante e em uso em todos subsistemas de ensino o que culmina com a baixa qualidade e altos índices de egressos.

Importa pontuar que o UNICEF reitera a parceria ao setor da educação para os próximos anos, especificamente o programa de 2017-2020 cuja as prioridades encontram-se plasmados no Plano Estratégico da Educação (2012-2016, prorrogado até 2019) em linha com o Plano Quinquenal do Governo-PQG (2015-2019). Para a tal mantem dois objetivos dos quais se cingirá, a questão de qualidade e acesso à educação. No componente qualidade, o apoio vai consistir essencialmente, segundo a UNICEF no “melhoramento dos resultados de aprendizagem através dos professores mais

competentes e motivados de modo a acabar com as lacunas em termos de competências dos professores que já se encontram dentro do sistema.

Os referidos trabalhos irão além das questões de formação de professores, uma vez que a formação e materiais melhorados só serão eficazes se o absentismo dos professores e diretores for reduzido. No que tange a componente acessibilidade, a UNICEF diz que garantirá uma “planificação da expansão do acesso a oportunidades de aprendizagem a um preço acessível e de qualidade, bem como orientar e avaliar um programa acelerado de prontidão escolar numa das províncias alvo para ajudar a informar a planificação. Portanto, a abordagem do UNICEF para com Moçambique permite perceber que ela está basicamente atrelada a componente técnica, apoio técnico, isto é cooperação a nível estrutural, não necessariamente científico o que implicaria questões de como desenhar currículos que irão de encontro com a realidade sociocultural moçambicana.

2.6. Língua e escolarização no tempo colonial à atualidade em Moçambique

2.7. Que relação era estabelecida entre língua e escolarização?

O processo educativo abarca a escolarização e todos os seus aspectos teóricos e práticos e é determinado por fatores culturais, sociais e políticos específicos, daí a necessidade deste ser definido de acordo com seus contextos socioculturais e históricos específicos. Segundo Vieira (2006); Palme (1992) os processos educativos são complexos para os investigadores e exigem o contributo de várias ciências. Sabe-se que os processos educativos são universais, mas variam de cultura para cultura, profissão para profissão, de grupo para grupo. Para os autores, aprender e ensinar são processos que envolvem a transmissão, a produção de saberes, sentidos, significados e práticas próprias. Neste contexto, sendo a língua incontornável no processo de socialização e escolarização das pessoas, nesta parte mostro o percurso histórico-linguístico em Moçambique. No final tento estabelecer comparação com o universo brasileiro, muito em particular a escola indígena brasileira com vista a captar possíveis semelhanças ou contrastes.

Bourdieu (2008), afirma que a questão de legitimidade, autoridade, padronização e hierarquização das línguas tem a ver com a maneira como a língua é avaliada socialmente. A língua dominante, neste caso a oficial é legitimada na medida em que angaria reconhecimento para além de servir de referência para as outras variedades linguísticas. O autor aponta que as diferenças de posição social e econômica tendem a ser

reproduzidas por um conhecimento desigual da língua legítima o que por sua vez reforça as restrições de acesso ao poder culminando com a exclusão social a todos os níveis.

No entanto, apesar das variedades aceitas ou não padrão sejam uma consequência inevitável das diferenças sociais, é à norma padrão que é concedido o reconhecimento da legitimidade. Neste contexto, a legitimidade está intimamente ligada a oficialidade na abordagem de Bourdieu. Pode-se dizer, entretanto, que, no caso africano, esta lógica perdura desde a época colonial em que os colonialistas em geral desprezavam e repudiavam a educação e cultura tradicionais, pois atacavam-las, instituindo fora do contexto uma versão do seu próprio sistema de escolarização. Tratou-se um sistema que com ele se pretendia desenraizar o africano do seu passado e forçá-lo a adaptar-se à sociedade colonial.

Para o efeito, a língua foi um dos meios poderosos, começando por excluí-las de todos setores que faziam o dia-a-dia dos africanos, inculcando ideias preconcebidas segundo as quais as línguas nacionais eram incapazes de cumprir certas funções, sobretudo a de veicular as noções modernas, os conceitos abstratos e científicos, invariáveis com línguas de ensino de cultura ou de pesquisa como afirma (ZAPARONE, 2009, p. 32). Significando que era necessário que o africano sentisse desprezo do seu próprio passado e cultura (MONDLANE, 1969). Por exemplo as línguas faladas em Moçambique e Angola carregavam consigo um rótulo, sendo que eram consideradas “landim⁴⁴, dialeto⁴⁵, língua de cão, pretoguês” e outras expressões preconceituosas. Timbane (2013, p. 31) afirma que esses estigmas valorizavam a língua portuguesa e conseqüentemente se consolidava o mito segundo o qual quem falasse português era civilizado. Apesar dessas adversidades as línguas nacionais moçambicanas resistiram razão pela qual estão em uso e com mais de 80% da população moçambicana.

O sistema de educação da época colonial consistiu em dois tipos de ensino, a oficial destinado aos filhos dos colonos⁴⁶ e assimilados e o ensino para os considerados indígenas colonizados. De acordo com Castiano e Ngoenha (2013, p. 29) através da “Lei

⁴⁴Proveniente do inglês “land-in”. Com o cunho estigmático, os ingleses atribuíram este nome a todas línguas africanas.

⁴⁵De acordo com Bagno (2011) o termo está carregado de preconceitos. Se por um lado dialeto é uma forma errada, feia, pobre de se falar uma língua. Por outro é uma maneira de distinguir as línguas dos povos ditos civilizados, brancos das formas supostamente primitivas de falar dos povos selvagens.

⁴⁶O governo português introduziu em suas colônias o sistema de assimilação com objectivo de transformar os povos ditos indígenas por meio da escolarização e outros meios por eles usados para a difusão dos seus ideais, incluindo o uso da língua portuguesa (GÓMEZ, 1999).

de Indigenato” promulgada em 1917, os colonialistas definiam “indígena” como sendo “indivíduo da raça negra ou dela descendente que pela sua ilustração e costumes se não distingue do comum daquela raça”. Existiam alguns critérios para sair de estágio de indígena para passar a ser “assimilado”. Para isso, seria assimilado “o indígena que terá abandonado os usos e costumes pretos; que fala, lê e escreve em português...”.

É interessante notar que diferentemente de outros universos sociais como Brasil onde o adjetivo ainda é usado normalmente para designar povos ou grupos étnicos que caracterizam a diversidade cultural brasileira, resalto a ideia de que os entendimentos e as práticas associadas a essa categorização de populações tem sido diferentes em momentos históricos e regiões do país, para o caso de Moçambique, o adjetivo indígena carrega um viés estigmático devido ao sentido pelo qual foi atribuído pelo colono, meramente discriminatório e sobretudo racista. Se por um lado o ensino indígena estava subdividido em três tipos: ensino primário rudimentar, destinado a civilizar e nacionalizar os indígenas da colônia, difundido entre eles a língua e costumes portugueses; o ensino profissional e o ensino normal. Os dois últimos, eram igualmente conduzidos em língua portuguesa, sendo expressamente proibido o uso de línguas nacionais, aliás, as disciplinas oferecidas estavam organizadas de tal forma que o número de horas e créditos da disciplina de Língua Portuguesa chegavam a duplicar quando comparado com as restantes disciplinas. A referida disciplina somava, no total duzentos e dois tempos dos dois anos de formação. O ensino oficial, por outro lado, subdividia-se três tipos: Ensino Primário, Ensino Liceal e o Ensino Técnico Profissional.

O primeiro compreende dois graus: o elementar e complementar. O regulamento que regia este tipo de ensino determinava que “... o ensino elementar é obrigatório para todos os portugueses, não indígenas, física e mentalmente sãos, na idade escolar e destina-se a habilitá-los a ler, escrever e contar, a compreender os fatos mais simples da vida ambiente e a exercer as virtudes morais e cívicas dentro de um vivo amor à Portugal”. O Liceal tinha como objetivo “preparar para a sequência de estudos e ministrar a cultura mais conveniente para a satisfação das necessidades mais comuns da vida social...” por último, o ensino Técnico Profissional atentava para questões de trabalhos práticos, mas comum em termos de ideologia educacional colonial, todos os cursos profissionais tinham de ter matérias de cultura geral adequadas a uma educação intelectual, moral e cívica.

Autores como Mazula (1994); Golias (1993); Castiano e Ngoenha (2013) sustentam a colocação acima, asseverando que o diploma legislativo nº 238 de 17 de maio

de 1930 justificava a separação dos objetivos de cada tipo de ensino. O ensino indígena tinha como objetivo elevar gradualmente o modo de vida dos indígenas à uma vida civilizada por via da educação centrada na língua e os costumes portugueses, incluindo a língua portuguesa. O ensino oficial, este tinha como objetivo manter a vida civilizada promovendo os hábitos e costumes portugueses.

Segundo Mondlane (1969), os referidos tipos de ensino estavam organizados de modo a dificultar que as crianças africanas que desejassem dar continuidade com os estudos até ao nível superior não se saíssem bem, acabando por desistir. Por exemplo, o programa de ensino de adaptação (classe infantil) destinava-se a introduzir a criança africana a língua portuguesa de modo a ter as primeiras noções de leitura, escrita e contas e colocá-la ao mesmo nível da criança portuguesa que entra ao ensino primário direto.

Em sociedades ditas rurais, os filhos de mulatos e asiáticos eram forçados a cumprir com os três anos do ensino rudimentar⁴⁷, apesar de terem aprendido o português em casa e estivessem em condições de entrar para a escola primária. Cenário diferente verificava-se com os filhos de asiáticos ou de pais europeus não portugueses, que não aprenderam o português em casa. Esses eram autorizados a entrar direto à escola primária. Dado que o ensino era ministrado em português desde o início muitas crianças moçambicanas só conseguiam ser aprovadas no exame de adaptação (feito após três anos de instrução) quando já tivessem uma faixa etária acima (12-14 anos) do recomendável (13 anos).

As escolas para africanos eram uma espécie de agência difusora da língua e cultura portuguesas, tanto que acreditavam que controlando o sistema educacional poderiam, no futuro gerar uma população africana falando apenas português. Um plano fracassado, pois até 1950 em Moçambique só 4.554 tinham alcançado o estatuto de assimilado à cultura portuguesa. Para alcançar este objetivo o governo português decretou que só o português podia ser ensinado nas escolas. Sendo que podia se recorrer a uma língua nacional moçambicana para facilitar a educação e ensino do português, mas mesmo assim, como refere o autor eram casos muito raros (Mondlane 1969). Isto resultou no desprezo das próprias línguas, das culturas, ou seja, do sentido de pertença, argumentando que estas

⁴⁷Confiado aos missionários, este tipo de ensino igualmente designado de adaptação, destinava-se a civilizar e a nacionalizar os indígenas da colônia de modo a difundir a línguas e costumes portugueses e era baseado na discriminação racial e na unidade entre o ensino e religião (GOLIAS,1993).

estavam associadas a afiliações étnicas divisionistas, como o tribalismo e regionalismo (Mondlane, 1969; Firmino, 2002; Chichava, 2008).

A partir de 1930 com a assinatura da Concordata e do Estatuto Missionário 1940 e 1941, o então governo colonial propôs uma política sobre educação e assimilação em Moçambique que solidificou mais a colaboração entre a Igreja Católica e o governo português. Fruto dessa colaboração, o estado colonial português transferiu para a Igreja Católica a responsabilidade sobre o ensino rudimentar, que entretanto continuava a basear-se nos planos e programas portugueses. Neste contexto, a língua portuguesa era de uso obrigatório no ensino, fora e dentro das aulas com a exceção feita aos missionários e seus auxiliares que podiam usar a língua do indígena quando se tratasse de catequese ou lições sobre religião (Mazula 2000). Em ambos modelos a língua portuguesa era a língua usada no processo de escolarização e as outras línguas eram proibidas. Nem com a abolição do estatuto missionário, em 1961 foi possível a alteração do cenário. Aconteceu, neste caso, que a portaria nº 15971, publicado a 13 de Março de 1962 apenas redefinia e trocando o nome de ensino indígena para “Ensino de Adaptação”.

A referida redefinição é justificada nos seguintes termos: o “ ensino de adaptação destina-se a colocar o aluno em condições de se servir suficientemente da língua portuguesa e de adquirir os requisitos indispensáveis para frequentar o ensino primário comum, ser ministrado tendo em vista os interesses da nação [portuguesa] e na ordem das mais nobres tradições”. Para Castiano e Ngoenha a ideia de “adaptação” que se faz menção na portaria é reservada somente aos alunos pretos indígenas, de modo a se colocarem à medida dos alunos brancos assimilados que falassem o português, sendo que os primeiros precisavam de mais ou menos três anos para estarem em altura de ingressarem no ensino primário normal.

É importante ressaltar que na mesma portaria há uma espécie de instrumentalização das línguas nacionais, pois foi autorizada o seu uso somente como instrumento de ensino da língua portuguesa. Concordando com os autores, pode-se dizer, portanto que, a política de instrumentalização das línguas nacionais como veículo de transferência de competências ou aquisição de português como língua de transmissão de conteúdos iniciou nesta fase e isto perdura até atualidade como fazem menção alguns dos meus sujeitos de pesquisa, por sinal professores e agentes de estado vinculados ao MINEDH;

“ olha, não se avançou muito em termos dessas questões políticas, mas nos últimos anos há tendência que não pode ser confundida com política linguística, falo do bilíngue. O bilíngue, uns podem dizer o que quiserem, mas o bilíngue na perspectiva em que ela é inserida surge como uma estratégia de transferência de competência das línguas maternas para a língua portuguesa. Não no sentido de desenvolvimento linguístico nem proficiência linguística deste aluno nesta mesma língua, olha” (Notiço, professor),

“ Venâncio, envergonha-me sim, mas tenho que dizer, não é esta a preocupação. A preocupação maior é pensar que aquele aluno que por exemplo sabe explicar desde o plantio até a colheita do milho na sua língua materna ele tem dificuldade de explicar este mesmo processo na língua portuguesa. Então o que se faz, recorre-se a língua local. Dizem, olha, explica-nos lá isto na sua língua local, ele conhece, ele vive isso, vive ciências naturais no seu dia-a-dia, pode ter dificuldade em falar em língua portuguesa, mas ele vive ciências naturais em casa. Então qual é a perspectiva, é uma questão estratégica, não vê isso mesmo? E se eu pegar no conhecimento que ele tem na sua língua e procurar que ele explique na sua própria língua nós vamos perceber que afinal de contas nossos alunos tem conhecimento, mas esses conhecimentos estão lá na outra língua é por aí” (Fábio Bata, professor).

Com base nos depoimentos acima pode-se perceber que os professores são unânimes em afirmar que a preocupação principal dos designers dos programas e ou currículos escolares é a questão de transferência de conteúdos, das línguas nacionais para a língua portuguesa, não sendo necessário que os alunos ganhem fluência que poderia resultar na competência e a consequência seria a fácil assimilação dos conteúdos, pois eles dominam os processos e fenômenos sociais todos em línguas nacionais.

Os dois depoimentos que se seguem dos agentes de estado, reforçam que o interesse não tem a ver com “valorização e desenvolvimento de competências de bilíngue nenhum”, pelo contrário a prova disso é que a modalidade bilíngue não é obrigatória, ou seja, vai depender da vontade dos envolvidos no processo de escolarização do aluno e na localização geográfica, na ideia de que quanto mais for na cidade menos aceitação, entretanto, os alunos falam as línguas nacionais independentemente desses universos sociais;

“ Repare que aquele que tem o português como língua materna não precisa do bilíngue, logo podemos concluir que não é necessariamente a valorização e desenvolvimento de competências de bilíngue nenhum, daí que nenhuma província, escola é obrigado a aceitar o bilíngue se não houver condições sociais linguísticas por exemplo na cidade de Maputo não há necessidade de bilíngue todos eles falam o português, enquanto em condições normais devia ser obrigatório. Eu acho sinceramente que a ideia é aproveitamento de competência do berço desse aluno, sim porque o aluno sabe explicar conhece todos esses fenômenos em sua língua. Para mim isso é uma manobra não se pode confundir com política linguística, nós estamos a caminhar de forma titubeante em pequenos passos. Nesses anos todos não fizemos muita coisa mas esta é uma evidência de que a partir do próprio bilinguismo, se valorizássemos essas línguas no entanto que desenvolvimento de competência, produção de material do mesmo jeito que se faz da língua portuguesa aí sim estaríamos a caminhar a bom passo para a saúde linguística nacional. Acredite

mano, isso é transferência de conhecimento, não valorização, devíamos fazer mais que passa necessariamente pela política linguística bem clara nós íamos definir claramente um plano estratégico e com base nesse plano estratégico íamos definir um plano de ação claro para a valorização dessas línguas em vez do que esta acontecer ” (Joaquim João, MINEDH).

“Olha, a questão de pensar que o ensino bilíngue é só para ir buscar conhecimento de lá injetar na língua portuguesa, eu acho que aquilo que chama de estatuto que se dá língua portuguesa devia se dar as línguas nacionais e locais, falo de dicionários, gramáticas e outros materiais. É claro que temos alguns trabalhos com dicionário de línguas locais, mas que não estão ser valorizados. Mas era preciso que cada língua tivesse uma gramática e promovidos. Há falta de interesse e falta de sensibilização acadêmica sobre esse assunto. Olha, se nós tivéssemos pessoas indicadas na área podem muito bem fazer isto, isto não é uma questão de prioridade é de desconhecimento, nós já levamos várias propostas para essa questão de acordo ortográfico, eles forma empurrar, empurrar, não querem, o problema é que não querem. Nós empurramos desde a altura da independência, de lá até cá estamos a empurrar, ate quando?” (Mandlate, MINEDH)

Mandlate, agente de estado partilha da mesma experiência, adicionando que há necessidade de co-oficializar⁴⁸ as línguas nacionais de modo que estas, igualmente tenham o mesmo status e valorização que a língua portuguesa tem e que isso, segundo Mandlate seria possível se, se produzisse dicionários e gramáticas, para além destas serem utilizadas como línguas de ensino, não meros instrumentos da outra língua.

Logo depois, o sistema de educação colonial, amparado pelo decreto n°45.908 de 1964 assistiu-se mais uma reforma. A referida reforma tinha como objetivo reformar o ensino primário elementar a ser ministrado nas províncias ultramarinas [de que Moçambique fazia parte]. No âmbito do decreto destaca-se a mudança de terminologias, de “Ensino de Adaptação” para “Ensino Pré-Primário”. Esta formação visava, essencialmente a aquisição *correta* da língua portuguesa-língua nacional. O adjetivo “correta” é uma clara alusão ao fato de o Estado Colonial não ter ficado satisfeito com a forma didática com a qual a gestão da escola pela Igreja Católica ensinava o português aos nativos, tendo com isso revisto a política linguística colonial para que o ensino passasse a empregar os idiomas locais como instrumento de ensino da língua portuguesa (Castiano e Ngoenha, 2013, p. 40). As línguas escolhidas foram três, XiRhonga, XiSena e XiMakua. A escolha dessas línguas prendeu-se, [na ótica do colono] ao fato de serem línguas mais faladas nas três regiões moçambicanas (região sul, centro e norte).

⁴⁸ Deve ser entendido na perspectiva de Oliveira (2015, p. 26-27) que significa cooficialização de uma língua quando esta é colocada no mesmo status que a língua dominante ou oficial. Assim, os seus falantes, ganhariam, também essa prerrogativa de se expressarem nas suas línguas ou língua cooficializadas ou tratar os expedientes do dia-a-dia usando as suas línguas, a produção do conhecimento de que necessitam para as suas vidas e para deixar a sua contribuição epistemológica específica à história humana.

De forma similar, e quanto as primeiras zonas libertadas durante a guerra e controladas pela FRELIMO, o ensino era também ministrado com recurso a língua portuguesa, como se pode comprovar com algumas disciplinas oferecidas nessas escolas: nas escolas primárias o destaque vai para a Língua Portuguesa. Nas escolas secundárias ensinava-se em língua Inglesa. Esses dispositivos que defendiam o uso da língua portuguesa na escola foram implementados acompanhados por práticas que proibiam o uso de outras línguas nacionais na escola. Entretanto, apesar dessa proibição as pessoas continuavam a usar essas outras línguas, mesmo sob o risco de serem sancionadas.

De acordo com dados da UNESCO, no pós-independência 90% da população não sabia ler, falar nem escrever em língua portuguesa. Entretanto, apesar desse fato, a língua portuguesa passou a ser língua oficial por razões históricas e políticas (GOLIAS, 1993; ROBATE 2006). Uma das razões é a própria função que era atribuída a escola [função política], escolas como locais de reuniões e propagandas políticas, quer dizer, a decisão de se manter a língua portuguesa como única e exclusiva de ensino, mesmo diante de situações que ditam (ditavam) para o contrário é mais política que psicopedagógico ou didático.

Uma das heranças que teve um impacto significativo no Sistema Nacional de Educação SNE, criado anos depois da independência é a exclusão das línguas nacionais no processo de escolarização. As referidas línguas não só foram excluídas nas escolas, como não se investiu em pesquisa para o conhecimento aprofundado delas (LOPES, 2001). Algumas das motivações dessa exclusão são dissertadas por Dias (2002); Patel e Cavalcante (2013). Segundo estes autores a escolha de uma língua nacional para ser oficial colocaria em causa a integridade territorial para além de que teria sido uma escolha arbitrária que poderia ter consequências graves.

“Além disso, as instalações técnicas e o número de pessoal que temos a nossa disposição não nos permite realizar de forma satisfatória o tipo de pesquisa necessária para tornar as línguas nacionais operacionais, em particular no campo da ciência. Mas também fomos obrigados a usar o Português como língua de instrução e comunicação entre nós para unir e agregar os cidadãos do país e estancar as rivalidades étnicas e linguística...”

Um argumento iluminista que ignorou a diversidade, preferindo, na referida diversidade a unidade. Ademais, o argumento acima é problemático na medida em que

por um lado o discurso oficial sempre reconheceu o grande papel que as línguas nacionais desempenhavam naquilo que era considerado cultura moçambicana genuína:

“...Foi nas línguas moçambicanas que ao longo dos séculos de dominação e exploração se foi transmitindo e criando a cultura moçambicana. E porque é uma cultura intrínseca e genuinamente moçambicanos, as línguas forjaram as palavras e os conceitos que a transmitem e lhe dão uma razão histórica e que constitui um património de todo o nosso povo e da humanidade. É aquilo que somos de mais autênticos, que vem de onde temos as raízes da nossa personalidade...”⁴⁹

Por outro lado, investigadores do então Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas (NELIMO) já chamavam atenção da necessidade de se atentar ao fato dos decisores que não olhassem para a diversidade linguística de Moçambique como complexa, que impedisse tal unidade nacional e que constituísse perigo para a construção e integridade da nação. Muito pelo contrário, os referidos pesquisadores asseveravam que em Moçambique havia quatro grupos linguísticos principais (Makua, Nyanja-Sena, Shona, Tsonga) mutuamente inteligíveis e faladas por 90% da população e a consequência disso seria a constituição de uma ideia de nação livre do modelo europeu.

Parcialmente similar aos autores anteriores Patel (2006) vem mostrar algumas das causas a partir das quais a política linguística moçambicana se mostra ineficaz desde a independência até a atualidade dando ênfase a ideia de tentativa de construção de um estado nação e unidade nacional pois, durante muitos anos, até a atualidade Moçambique evitou a concepção de uma política linguística clara que permitissem o desenvolvimento das línguas nacionais:

“(...) em Moçambique, as políticas linguísticas, incluindo a política linguística para a educação, caracterizam-se por serem veladas, o que dificulta o desenvolvimento das línguas locais, desencorajando-se o uso destas línguas em vários domínios sociais, principalmente no oficial, como é o caso da educação, instituições do estado, de entre outros domínios. Esta proibição assenta, principalmente, na ideia de que a unidade nacional só poderia ser construída e alcançada através da promoção de uma só língua, neste caso, o Português. A ideologia subjacente a esta ideia é o ideal da construção dos estados nação” (PATEL, 2006, p. 28).

⁴⁹Fernando Ganhão, então reitor da Universidade Eduardo Mondlane, citado por Firmino (2002: 274). Segundo Firmino este excerto foi retirado do discurso do referido reitor a quando do Primeiro Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa, publicada pela Revista Tempo n° 471, Pg. 12 de 21 de outubro de 1979.

Como construir um estado nação num contexto em que se ignora as diferenças/diversidades linguísticas? Com que pressuposto era pensado a ideia de nação? São algumas das questões que tentarei responder no final desta seção.

O interesse sobre o ensino bilíngue em Moçambique data de 1980, com um grupo de pesquisadores da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) que organizaram seminários com o objetivo de refletir em torno das estratégias pedagógicas e linguísticas para a almejada qualidade de educação, os estudos feitos por alguns estudiosos, logo depois dos anos 90, caso de Liphola (1989); Firmino (2000; Ngunga e Bavo (2010); Ngunga e Faquir (2011), e outros eram unânimes em afirmar que a maioria dos moçambicanos, para além de terem as línguas nacionais como maternas, as mesmas línguas fazem o seu cotidiano.

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) através do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) propôs a introdução de línguas moçambicanas e do Inglês no ensino, no âmbito do “Plano Curricular do Ensino Básico 2003 e 2004” (INDE (1999)). Os referidos estudos foram pioneiros sobre este tema e inseridos na fase denominada democratização em termos históricos. Nesta fase Moçambique apostou num outro tipo de escolarização, a chamada “Educação Liberal” e aliou-se a instituições como Banco Mundial, FMI. Estes reintegraram no sistema educativo o uso de línguas nacionais que outrora tinham sido eliminadas.

Para Ngoenha (2000) tratou-se de uma fase centrada na educação dos moçambicanos nos valores da democracia e do liberalismo. O período da democratização culminou com a introdução do ensino bilíngue em 2003 e “o projeto abarcou uma parte das escolas existentes no país, uma vez que a prioridade era para zonas linguisticamente homogéneas, sendo que esta modalidade de ensino está presente em todas províncias, excepto na cidade de Maputo” como afirmou Jone (2014). Ao que tudo indica se assumia que Maputo era a província que só se falava a língua portuguesa.

Apesar desta forma de ensinar ter-se iniciado como projeto experimental naquele ano, importa referenciar que já em 1980 alguns linguistas da UEM e investigadores do INDE organizavam seminários para discutirem estratégias pedagógicas linguísticas com intuito de melhorar a educação escolar básica. De salientar que foram vários os aspectos discutidos e deliberados nesses seminários. Por exemplo um dos temas que foi alvo de debate vai para algumas diferenças no tratamento das línguas, pois alguns pesquisadores

defendiam a classificação das línguas como “línguas” ou “dialetos”, isto implicava naquilo que era a valorização das mesmas, pois a hierarquização sempre parte de uma referência, do que é melhor, do que é bom fato que acabava se repercutindo negativamente na escola. Foi no primeiro seminário que se produziu o primeiro mapa linguístico de Moçambique com cerca de 20 línguas. Estamos a dizer, portanto que, até 1989 já se havia percebido que a “situação monolíngue” que vigorava em Moçambique estava trazendo problemas gravíssimos no que concerne a escolarização.

Assim, o ensino bilíngue previa que na primeira e segunda classes o ensino seja feito nas línguas maternas e o português é introduzido como disciplina. Já na terceira classe o ensino passa a ser feito na língua portuguesa e a língua materna passa a ser lecionada como disciplina (INDE 1999). Ou seja, duas modalidades caracterizavam o modelo, de transição porque nas primeiras classes usa-se as línguas nacionais como meio de instrução e a portuguesa, oficial como disciplina lecionada a nível de competências de oralidade como e a nível da 3ª e 4ª classe a pirâmide é invertida. Em outras palavras, o ensino bilíngue em Moçambique assentava-se no que Joaquim (2013) chamou transição e manutenção, considerando que se trata de um contexto em que usa-se a língua portuguesa como oficial e uma nacional.

Para o INDE, as introduções das línguas nacionais como disciplina curricular daria oportunidade aos alunos para terem acesso as línguas nacionais como forma de estabelecer ou manterem o contato com a cultura moçambicana (INDE 1999). Ou seja, o dispositivo determinou que a medida era apenas para manter contato com a cultura. Com a introdução da nova constituição em 1990 foi aberto espaço para a convivência democrática e respeito pela pluralidade que caracteriza (va) Moçambique. Em 1992, foi revogada a Lei nº 4/83 e ao abrigo do disposto nº 1 do artigo 135 da Constituição da República, e substituída pela Lei 6/92 de 6 de maio do Sistema Nacional de Educação. Já em 2018, havendo necessidade de adaptar a lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) à realidade atual, foi revogada a lei 6/92 de 6 de maio pela lei nº 18/2018 de 28 dezembro, vigente e em uso.

No dia 17 de março de 2015, o governo moçambicano anunciou que a introdução do ensino bilíngue a partir de 2017, estando prevista o uso de 16 línguas maternas, conforme noticiado no período em referência:

“pese embora este facto, nota-se que os alunos falam línguas locais no contexto escolar, em casa. Nestas condições a dificuldade ocorria quando voltassem a escola, uma vez que a língua de ensino, o português, não é utilizada em casa,

onde a comunicação se dá por meio de língua local. Diante deste cenário, o governo decidiu introduzir as línguas maternas como ferramenta de ensino na educação básica” (Jornal Notícia 2015).

Importa pontuar que as primeiras reflexões sobre a necessidade da introdução de línguas nacionais na escola moçambicana datam de 1990, 15 anos depois da independência.

O objetivo central era a tentativa de reverter o cenário negativo que a escola atravessava (desistência e repetências), “devido ao fato da língua portuguesa ser a única língua de ensino aprendizagem num contexto em que a maioria não sabia falar nem escrever” (INDE, 2006; JOAQUIM 2013; ROBATE). Fato que levou o Ministério de Educação e Cultura (MEC) com a participação do Núcleo das Línguas Moçambicanas (NELIMO) e da Sociedade Internacional de Linguística (SIL) a realizar as primeiras experiências de escolarização bilíngue no Ensino Básico denominado PEBIMO.

Segundo INDE (2006) com as referidas experiências de apenas cinco anos (1993-1997), em duas provinciais: Tete (usando as línguas Cinyanja e Português); Gaza com as línguas Xichangana e portuguesa, ambas com quatro turmas em escolas públicas, foram suficientes para que os seus efeitos servissem de base para a plena introdução das línguas nacionais em todas as escolas primárias em Moçambique. Ademais, de acordo com um estudo de avaliação externa encomendado pelo INDE em 2010 sobre o desempenho pedagógico de alunos do modelo bilíngue se mostrava eficaz quando comparado ao modelo monolíngue (INDE, 2010; NGUNGA e FAQUIR, 2010; PATEL, 2012).

Portanto, pode se dizer que apesar das variadas reflexões acadêmicas sobre a não funcionalidade plena da modalidade monolíngue, os três dispositivos fazem menção de uma modalidade, a bilíngue, apenas para o ensino primário, sendo que para o ensino secundário a lei assim como o currículo do ensino básico não prevê e no Secundário, quando menos deixa ao critério da escola ou dos intervenientes na escolarização dos alunos. Mais do que isso, na eventual possibilidade ela seria optativa num contexto em que o Ministério que tutela a área de escolarização ou educação escolar em Moçambique se mostra incapaz em decidir a favor, pois diz não dispor de recursos nem financeiros para elaboração de material didático, nem humanos para a formação de professores.

2.9. Comparando Moçambique e Brasil: similaridades e contrastes linguísticos

Tanto Moçambique assim como Brasil, partilham de um passado colonial parcialmente similar. Um dos aspetos que marcam essa similaridade é o fato de ambos

terem sido colonizados por Portugal, pese embora em anos distintos. A administração colonial portuguesa instalou em todas as suas antigas colônias um *modus vivendi* português, começando pela língua de comunicação e posteriormente para outras áreas como o ensino. Para o caso de África, América e Ásia dos séculos XV e XVI, a língua portuguesa serviu de uma língua franca (sem assento no “i”)⁵⁰, pois os portugueses quando começaram com as explorações comunicavam-se com os nativos através da associação entre o português e as línguas nacionais (aqui entendidas como línguas maternas dos grupos contatados) desses continentes e há medida que os outros povos chegavam a África e Ásia em particular tentavam aprender mas devido a dinâmica social e da própria língua a língua franca, algumas expressões em português foram substituídas pelas das línguas dos povos em questão (Bartolletto, 2010; Souto et al 2014), mas também por se tratar de um contexto de pouco interesse, apenas implantaram alguns entrepostos comerciais, fato que possibilitou que não houvesse qualquer tipo de expansão e instalação de língua portuguesa (Zimbico, 2016).

Dessa forma a língua portuguesa foi perdendo prestígio associado ao fato das pessoas manifestarem resistência, não só linguística-cultural, mas em outros domínios como na economia, uma vez que mantinha contatos comerciais com alguns países da África Oriental e Índia. Assim sendo a salvação foi Angola, que fornecia mão-de-obra para as plantações de cana-de-açúcar no Brasil. Anos mais tarde Portugal perde o contato comercial com Brasil (este que logo depois torna-se independente), paralelamente a isso, corriam debates a nível internacional sobre possível ocupação efetiva do continente africano, desejo que acabara se efetivando entre os anos 1917-1918 como fator de legitimação da pretensão de soberania colonial dos estados europeus, incluindo Portugal (Zimbico, 2026, p. 115) que ocupou Moçambique. Sendo Portugal “novo dono” de Moçambique começou a impor um conjunto de medidas que visavam garantir a sua soberania no território nacional, a começar pela imposição e difusão da língua portuguesa em todos domínios da sociedade muito em particular na escola.

Ressalto aqui que para além do Português, Moçambique nunca teve uma língua franca e ou geral, diferentemente do universo brasileiro que, embora em algumas regiões,

⁵⁰ Língua de relação de contato e de comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos para o comércio internacional e outras de interações mais extensas. Geralmente a língua franca não tem obrigatoriedade quando se trate do seu uso, é concebido, na prática como aquela que garante as relações de falantes de diversas línguas sem relegar a sua própria língua em detrimento da língua em questão (Bartolletto, 2010; Souto et al 2014).

como assevera Freire (2011) no seu livro “Rio Babel, a história das línguas na Amazonia”

o

“Nheengatu denominada língua geral teve o papel histórico marcante, como meio de comunicação interétnica, porque foi ela, e não português a principal língua da Amazônia presente nas aldeias, povoações e todas as cidades na região. Durante dois séculos e meio, índios, mestiços, negros e portugueses trocaram experiências e bens, e desenvolveram a maioria de suas práticas sociais, trabalhando, narrando, cantando, rezando, amando, sonhando, sofrendo, reclamando, rindo e se divertindo nessa língua indígena, que se firmou como língua supraétnica, difundida amplamente pelos missionários, por meio da catequese” (FREIRE, 2011, p. 16-17).

Ações que contaram com o apoio do próprio estado monárquico português, porém no século seguinte, especificamente em meados do século XVIII modificou as suas políticas tendo determinado o uso obrigatório do português e obviamente a proibição da língua geral naquele contexto. Entretanto, como afirma o autor, a língua geral continuou crescendo, tendo chegado ao século XIX com uma maioria absoluta na região. Alguns recuos foram notados no início e meados do século XX, onde a língua começa a perder o peso e expressão devido a chegada da independência. De acordo com Freire (2011), o nheengatu e as demais línguas indígenas brasileiras só foram revitalizadas no final do século XX, quando pela primeira vez são instituídas, conquistando direitos consagrados na Constituição Federal de 1988.

Parcialmente similar, esta realidade pode ser visualizada, também, no contexto brasileiro, embora a Constituição atual da República Federativa do Brasil garanta uma escolarização em suas línguas e culturas e o direito a uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue com vista a satisfazer as necessidades dos povos indígenas, em particular, de combinar questões culturais e os entraves burocráticos-oficiais conforme pontuam Da Silva (1999); Tassinari (2001) e Medeiros (2018) a gênese é a mesma, a imposição da língua do colono na escola em detrimento das línguas nacionais ou indígenas que ambos países detinham/detém.

Segundo Medeiros (2018) o então ministro do Império português, Marquês do Pombal introduziu políticas assimilacionistas que visavam exterminar as culturas e identidades étnicas como novas formas de colonização e estabelecimento de fronteiras, vários dispositivos foram criados com destaque para o Diretório dos Índios datado de 1757 e extinto em 1798. Um dos artigos que constava do referido documento determinava o seguinte: proibir os costumes indígenas nas aldeias, impondo a língua portuguesa em substituição da língua geral com vista a civilizá-los e torna-los aptos para o trabalho, daí a necessidade de eles aprenderem a ler e escrever em língua portuguesa.

O mesmo depoimento é partilhado por Tassinari (2009, p. 222) quando diz que “... desenvolveu-se ações para civilizar os indígenas preparando-os para serem trabalhadores indígenas”, essa preparação passava necessariamente por “uma educação escolar visando o ensino da língua portuguesa”. Portanto, os sistemas de ensino dos dois países são marcados por profundas similaridades. Nos dois países o ensino sob gestão colonial tinha como objetivo negar todo tipo de diversidade cultural, implantando suas formas, ditas civilizadas e assimiladas. Tendo recorrido ao ensino obrigatório em língua portuguesa como um dos meios mais poderoso da civilização, criando, desta forma desigualdades sociais, estigmatização e invisibilização das línguas nacionais, estas que passaram a serem vistas como estímulo ao tribalismo [no pós-independência] (Mazula, 1996).

A distinção entre o indígena do não indígena, suportada pela Portaria Provincial do assimilado, promulgada pelo Governador-geral em 1917 de Moçambique, Álvaro Andrade veio cimentar a referida segregação e exclusão, não só das línguas nacionais, mas das pessoas no entanto que seres humanos, pois tal estatuto de “assimilado” diferenciava, automaticamente africanos que tivessem abandonado seus usos e costumes muito em particular aqueles que tivessem relegado as suas línguas, as línguas africanas e adotassem a fala, leitura e escrita em língua portuguesa, ou seja, esses eram designados assimilados e não indígenas. Houve, na escola colonial, como diria Madeira (2007) uma espécie de descontinuidade na categoria “indígena”, isto é, os indígenas assimilados passaram a ostentar uma outra identidade-cultural-linguística que é a de negros europeizados.

Quer dizer,

“com a homogeneização linguística a escola colonial criou uma classe de indígenas educados, linguística e culturalmente diferentes da outra classe de indígenas, digamos resistentes certificando a sua subordinação a um campo unificado de relações de poder articulatórias, formas de falar e de reproduzir, com correção e distinção, a norma culta do Estado colonizador” (Madeira 2007, p. 224).

Tratava-se, pois, de um tipo de escolarização que visava estratificar a sociedade de tal forma que, aquele que dominasse o português era tido como assimilado e gozava de um certo prestígio na estrutura social e algumas vantagens em universos oficialmente reconhecidos pelo estado, tais como instituições públicas.

A segunda fase da escolarização brasileira é ligeiramente diferente da de Moçambique na medida em que, enquanto no Brasil independente houve uma mudança paradigmática no sistema escolar, no sentido de uma ruptura para com o sistema escolar colonial. Trata-se de um paradigma que procurou considerar a diversidade cultural e

linguística dos povos, houve uma reestruturação das escolas tendo em vista adaptá-las as condições e necessidades de cada grupo étnico.

O Estatuto do Índio por exemplo, tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas (Ferreira, 1992); (Tassinari, 2001). Contrariamente, em Moçambique as autoridades governamentais fecharam-se completamente, não tendo permitido a possibilidade de se usar as línguas nacionais, pelo menos sob ponto de vista oficial. O que sucedia é que só se podia recorrer a línguas nacionais para traduzir palavras e conteúdos caso os alunos não percebessem. Um fato curioso é o de que essa abertura estava somente reservada para questões religiosas, quando se tratasse de catequese. O mesmo sucedeu no pós-independência.

A Universidade Eduardo Mondlane, por exemplo, já havia publicado alguns estudos que davam conta que só 10% da população é que era fluente em língua portuguesa, mas ainda assim o português foi oficialmente declarado a língua de ensino no meio a um contexto multilíngue como Moçambique. Assim, se materializava a ideia de campo e discursos nas relações de poder de Foucault (1994) pois, tratava-se de um contexto social multilíngue em que se esperava que o modelo linguístico a funcionar seria bilíngue, que era, à partida da maioria numérica e apesar disso dominada. Usaria, portanto deste poder para definir o modelo linguístico justo, isto por um lado.

Por outro lado, quebrar a “norma culta”⁵¹ instituída desde a época colonial até atualidade. Curiosa e questionavelmente, tal norma escrita e publicada no código do assimilado pela minoria continua em uso desde 1908, através de um grupo de moçambicanos ligados a um dos movimento anticoloniais, o Grêmio Africano de Lourenço Marques (GALM) ter se rebelado contra a norma culta da minoritária dominante, neste caso o colono, apesar de vários estudos académico-científicos e de natureza intervencionistas publicados desde a independência até aos dias de hoje apelarem para a revisão profunda da política linguística nacional de modo a incluir as línguas nacionais em todos subsistemas nacionais. Uma espécie de manifestação a favor da cultura, identidade linguística moçambicana e sobretudo por uma escolarização de qualidade tanto almejada em Moçambique.

Se por um lado, a ideia de uma educação diferenciada me parece eficaz para contextos multiculturais e multilíngues como Moçambique, pois antes de tudo tratar-se

⁵¹ Expressão emprestada por Madeira (2007). Aqui utilizo-a para referir-me a política linguística colonial, esta que foi sendo reproduzida na escola moçambicana até a atualidade.

de respeito pelos direitos humanos. Por outro, é um tipo de educação escolar que vai permitir que se abram possibilidades para a manutenção de pensamento e expressão social. É nesse contexto que torna-se relevante que a produção e transmissão do conhecimento (Da Silva, 2001), ocorra em uma língua que tanto o professor assim como o aluno dominem. Isto vai permitir que, efetivamente haja autonomia na gestão da escola, se considerarmos a ideia de descentralização que está sendo implementada em Moçambique em alguns setores. Assim, seria interessante que cada grupo étnico em Moçambique adequasse o cotidiano escolar a seu modo de vida, ou seja, se introduzisse em todos subsistemas de ensino uma escola bilíngue e multicultural. Em condições tais “as línguas e a cultura nacional passariam a circular de modo simétrico” como sugere Medeiros (2018, p. 14).

No geral, da literatura analisada sobre as similaridades e contrastes na escola moçambicana assim como brasileira em relação a língua, pude perceber em primeiro lugar que os dois partilham da mesma lógica escolar, não necessariamente na mesma linha cronológica. Essencialmente, as duas escolas podem ser caracterizadas em três períodos: o colonial, pós-colonial e atualidade. No período colonial os dois sistemas de ensino tiveram a mesma gênese, no sentido de que foram impostas uma única língua de comunicação e ensino que é a língua portuguesa, pretendendo suplantá-la, desta forma as outras existentes. Pese embora a resistência linguística e as possibilidades resultantes dessa resistência.

No período pós-colonial e o estabelecimento de novos estados observou-se uma ligeira diferença. Se na escola moçambicana houve mais continuidades no que tange a língua de ensino, quer dizer, o estado novo, diante de um universo linguístico diverso preferiu instituir a língua portuguesa como língua oficial a ser usado em todos setores, em particular o da educação escolar mesmo ciente de que até o período da independência só dez por cento das pessoas sabiam ler, falar e escrever em língua portuguesa com pretexto segundo o qual deve-se preservar “unidade nacional”, perdendo de vista que há união na diversidade.

Na escola atual, datada de 1990, passando pela introdução de nova constituição que conferia respeito pela diversidade cultural e chegando aos dias de hoje, em Moçambique foi aberto espaço para a convivência democrática e respeito pela pluralidade cultural e essencialmente linguística outrora negada. Vários dispositivos foram introduzidos e revogados quase com o mesmo teor no que diz respeito a língua de ensino. A começar pela Lei nº 4/83 que foi substituída pela Lei 6/92. Esta última revogada, no

seu lugar foi promulgada a lei 18/2018 do Sistema Nacional de Educação ainda vigente e que continua em uso. Os dois últimos fazem menção ao ensino bilíngue, porém a introdução do ensino bilíngue é restrita ao ensino primário, estando prevista o uso do português, inglês e francês no ensino secundário (PCESG-2007). Não obstante dessas disposições o uso da língua na escola, incluindo a escola secundária que é meu campo de pesquisa segue outra dinâmica conforme contaram-me alguns trabalhadores vinculados ao MINEDH:

“Para o ensino secundário não existe um documento que institui o uso de outra língua a não ser português, mas no primário sim, através do decreto da lei no 6/92 de 6 de Maio do SNE e ao abrigo do disposto nº 1 do artigo 135 da constituição. A história sobre o ensino bilíngue acaba sendo aceite entre aspas no ensino secundário. Mesmo quando nós estudamos. Naquela altura nas primeiras classes éramos proibidos de falar as nossas línguas maternas, mas agora nessas há essa coisa de ensino bilíngue que são poucos professores que lecionam assim. O português tá lá...” (Mariazinha, James e Abreu, conversa informal, trabalhadores do Departamento do Ensino Secundário do MINEDH, cidade de Maputo, 12 Setembro de 2016).

Quatro anos depois,

“Para o ensino secundário está previsto, estava planificado só que ainda não começamos a elaborar os materiais estava planificado ano passado como devíamos ter feito um programa de ensino disciplina na escola secundária só que depois tivemos a questão dos fundos ainda não temos e também com outros problemas que forma aparecendo. Porque em termos de recursos humanos temos a UEM forma as pessoas” (Bata, agente de estado)

A explicação acima permite compreender que se por um lado os dispositivos legais prevem o uso do ensino bilíngue no ensino primário, no dia-a-dia da escola os alunos e professores falam outras línguas nacionais no ensino secundário. Entretanto,

mesmo previsto o ensino bilíngue no ensino primário prevalece o uso do português enquanto dispositivo prático das instituições em parte por falta de professores para implementar esse modelo de ensino e por conta dessas ideologias que se foram implantando na escola moçambicana desde o período colonial á atualidade. Por outro, já cinco anos depois, prevê-se o uso das línguas nacionais no ensino Secundário, mas por falta de condições financeiras o projeto está parado.

Contrariamente, a escola brasileira, amparada pela Constituição Federal inaugurou uma nova lógica escolar que se baseava no respeito pela diversidade cultural, ou seja, uma mudança paradigmática. A escola brasileira fez uma ruptura que permitiu que os alunos, dependendo da sua zona de origem tivessem oportunidade de aprender na língua daquela região. Criou-se um novo paradigma de escola designada comunitária, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada. Este modelo foi concebido com o objetivo de assegurar aos povos indígenas autonomia quanto à gestão de suas escolas, onde a participação da comunidade é direta, permitindo que cada grupo possa adequar o cotidiano escolar ao seu modo de vida. Diferentemente do que historicamente sucedeu no sistema escolar colonial, este que buscou integrar e assimilar os povos nativos. A escola indígena diferenciada emergiu com uma proposta inovadora de respeito às diferenças Brasil (2012) apud Medeiros, (2018, p. 14). Portanto, está mais que claro que Moçambique e Brasil partilham de algum passado político-ideológico comum, no entanto as divergências são visíveis, por exemplo, no que diz respeito a forma como a herança político-ideológica foi concebida, repensada e posteriormente materializada, ou seja, o desenrolar do processo foi obviamente distinto nos dois países dado a outros aspectos que perpassam o campo político, falo de questões culturais que caracterizam o *modus vivendi* e operandi de cada povo. A nível linguístico por exemplo, no Brasil houve avanços muito significativos. Este país detêm política linguística e instituições sociais e científicas que zelam pela vitalização das línguas. Mas, sobretudo, movimentos e micropolíticas dos próprios indígenas que resistem e lutam pelo reconhecimento de suas línguas e culturas. Em contrapartida, o facto de Moçambique não existir instituições similares fragiliza ainda mais os processos ora iniciado na escola moçambicana, o exemplo do ensino bilíngue confinado às primeiras classes do Ensino Primário.

2.10. “Uma certa negação por parte de algumas elites”: a ideia de nação no Moçambique pós-colonial

Eric Hobsbawm é um dos autores proeminentes no debate sobre questões ligadas a nação e nacionalismos. Em seu livro “Nações e Nacionalismos desde 1780: Programa, mito e realidade (1990)”, o autor trabalha conceito de nação em paralelo com o de nacionalismo. Interessa-nos neste trabalho o de “nação”. O autor começa por dizer que a definição clássica do conceito de nação contemplava a unidade étnica tendo sido mudado muito recentemente para a “unidade política” pelas revoluções. Salienta que o “significado fundamental de “nação” e também o mais frequentemente ventilado na literatura, era político” (Hobsbawm, 1990 .p ,31). Porém, Hobsbawm faz uma crítica a esse pensamento de nação ligada as revoluções dizendo que os

“... franceses lutaram tenazmente contra as tentativas de fazer da língua falada um critério de nacionalidade, pois, este segundo eles, era determinado puramente pela cidadania francesa. Por exemplo, a língua que os alsacianos e gascões falavam continuou pouco importante para seu status como membros do povo francês” (Hobsbawm, 1990 .p ,31).

Contudo, segundo este autor existiram três critérios para a definição de nação:

“(...) sua associação histórica com um Estado existente ou com um Estado de passado recente e razoavelmente durável. Havia pouca controvérsia sobre a existência de um povo nação inglês ou francês ou de um pouco russo ou polonês e também pouca controvérsia fora da Espanha sobre a existência de uma nação espanhola com características nacionais bem compreendidas. O segundo critério era dado pela existência de uma elite cultural longamente estabelecida, que possuísse um vernáculo administrativo e literário escrito. “... a identificação nacional era, em consequência, fortemente linguística, mesmo que a língua nacional fosse falada diariamente por mais do que uma pequena minoria. E finalmente o terceiro critério era dado por uma prova capacidade para a conquista. Não há nada como um povo imperial para tornar uma população consciente de sua existência colectiva como povo. Além disso, no século XIX a conquista dava a prova darwiniana do sucesso evolucionista enquanto espécies sociais...” (HOBSBAWN, 1990, p. 50)

A abordagem de Eric Hobsbawm sobre este conceito permite compreender que os aspectos políticos ligados as revoluções europeias dominaram a sua definição e institucionalização, sendo que o restante do mundo se apropriou “inocentemente” do modelo europeu indo assim de encontro com o posicionamento de Juliana Dias (2002). De acordo com Juliana Dias (2002) a maioria dos países no mundo, a África muito em particular adotaram a forma de organização social, política, econômica e cultural ocidental. O exemplo dessa realidade é a homogeneidade linguística enquanto condição de uma suposta unidade nacional num universo plurilinguístico como o africano.

Sucedem, paradoxalmente que a importação de tal modelo tem exigido a adoção de estratégias e negociações próprias no processo de construção de uma nação. Mas, mais do que isso, tal homogeneidade foi usada como um dos principais atributos de definição de nação. Caindo por terra a ideia segundo a qual para que uma nação se consolide é necessário “uma unidade cultural singular fundamentada no uso comum de uma língua ...”. Dias, sustenta que a ideia de nação está diretamente ligada às línguas nacionais apesar do “monopólio da elite sobre o símbolo do estado” (DIAS, 2002, p. 13-24). A autora sublinha que o estado-nação não se ergue sobre uma totalidade homogênea, mas construído sobre hierarquias estabelecidas ao longo de um complexo processo de formação nacional.

Assim, uma das hipóteses que se pode levantar a quando da tentativa da construção da ideia de nação em Moçambique independente é a de que a nação-estado que se pretendia construir era fundamentalmente baseada em pressupostos político-ideológicos, fruto dessa importação do modelo europeu para um universo completamente distinto apesar de que no mesmo período alguns cientistas sociais já chamavam a atenção dos governos argumentando que aquela política não estava em altura de satisfazer as necessidades do novo estado-nação.

Gregório Firmino afirma que o principal pressuposto dessas críticas era o de que a construção da nação era impossível sem a integração de todos os segmentos da sociedade moçambicana, o que só podia ser atingido com o uso das línguas autóctones em complementaridade com o Português (FIRMINO, 2002, p. 277). Aliás, o mesmo autor pontua que mais do que unir ou homogeneizar as diferenças culturais por meio de uma única língua, para o caso moçambicano sucedeu que o português concebido como um elemento central e aglutinador, ao invés de tal ele serviu como combustível para exclusão de muitos moçambicanos.

A colocação de Firmino sugere a ideia de que a construção de um estado-nação extrapola a dimensão político-ideológica, sendo necessária a incorporação de outras dimensões sobre tudo cultural. Autores moçambicanos juntam-se ao debate e asseveram que a ideia de nação em Moçambique foi sim pensada sob ponto de vista ideológico político ancorada na ideia central da “formação do homem novo”. Dito em outras palavras, Ivala (2002) Apud Basílio (2010, p. 176); Ngoenha (1998, p. 20) afirmam que a *nação* não existia, ela é uma entidade que começou a ser constituída a partir do processo de luta de libertação nacional como negação de todas as formas de ser impostas pelo

colonialismo e essencialmente com uma relação coesa de forças sociais de diferentes grupos étnicos internos a partir da qual os signos diferenciados dos *eus* culturais e individuais são submersos no discurso da nação.

Um posicionamento que pode ser captado na definição de nação em Leite [1983]: apud Basílio 2010, para este autor nação é um agrupamento político autônomo delimitado territorialmente, cujos membros compartilham de uma lealdade e instituições comuns, agrupamento este que confere sentido de unidade à comunidade e ao território. A definição quase similar a de Leite (1983) é partilhada por Hobsbawm (2000, p. 273). Segundo este autor cada nação tem de possuir “um estado e um território, e apenas um estado para a nação inteira. Dentro desse estado uma única língua, a da nação de que se trata, é dominante, ou melhor, goza da condição ou monopólio oficial privilegiado. Assim, no contexto moçambicano negava-se, desta feita, todo tipo de diversidade, religiosa, étnica, política, linguística, social entre outras (CHICHAVA, 2008, p. 10).

Entretanto, mais do que pensar nação se baseando em aspectos políticos, ideológicos e territorial, Mazula (2008) concorda que a nação representa sim o território, porém o referido território tem de “obedecer leis jurídicas, culturais, costumes, tradições, populações bem diferentes de outras”. Significando, que a ideia de nação em Mazula tem que ver com um projeto não só político, mas sobretudo cultural e social. Por sua vez Benedict Anderson define o conceito partindo de três concepções culturais:

“A primeira delas é a ideia de que uma determinada língua escrita oferecia um acesso privilegiado à verdade ontológica, justamente por ser uma parte indissociável dessa verdade. A segunda diz respeito a crença de que a sociedade se organizava naturalmente em torno e abaixo de centros elevados-monarcas à parte dos outros seres humanos que governavam por uma espécie de graça cosmológica (divina). A terceira e última é a concepção da temporalidade em que a cosmologia e a história se confundem, e as origens do mundo e dos homens são essencialmente as mesmas” (ANDERSON, [1983] 1991), p. 69).

Diferentemente de Hobsbawm (1990); Ivala (2002) Apud Basílio (2010); Ngoenha (1998); Leite [1983]: apud Basílio (2010) e Hobsbawm (2000, p. 273) que pensam nação numa perspectiva política e universal, Benedict Anderson junta-se (parcial e cautelosamente) aos autores como Dias, (2002); Firmino, (2002) e Mazula (2008) que inauguram uma outra perspectiva em torno do conceito de nação. A referida perspectiva vai para além do político, universal. Sugere que se atente para outras questões como étnicas e linguísticas. Anderson recorreu ao que ele denomina “espírito antropológico” para poder compreender este conceito.

O autor concebe este conceito como comunidade socialmente construída tendo como base a imaginação que a partir dela as pessoas se apercebem a si próprias como sendo parte de um todo. Daí ele define nação como sendo “uma comunidade política imaginada e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo soberana” (ANDERSON, 1991, p. 32). O autor argumenta dizendo que é imaginada porque mesmo os membros de uma nação, minúscula que seja [a nação] já mais [seus membros] conhecerão, encontrarão, ou se quer ouvirão falar da maioria dos seus companheiros, porém tem em mente a imagem viva da comunhão entre eles. Na ideia de que membros de determinada comunidade, apesar da impossibilidade de interação real uns dos outros, eles não deixam de partilhar interesses e aspectos identitários comum.

O ponto de vista de Anderson é o de que a nação pode existir mesmo que os seus membros não tenham uma comunidade cultural linguística homogeneizada, ou melhor mesmo se a língua de escrita não for usada por todos os seus membros. Assim, partindo do que denominou “Print Capitalism” (capitalismo de imprensa) mostra como esse compartilhar se efetivou. Segundo o autor os primeiros momentos das três fases os grupos de falantes de dialetos locais se tornaram cômicos de que podiam entender uns dos outros e, assim partilhavam inteligibilidade uma vez que consumiam os mesmos produtos culturais. Anderson faz menção a ideia de vernaculização, referindo-se as línguas próprias que são faladas num determinado contexto em que uma determinada pessoa nasce em detrimento das línguas adotadas no mundo ocidental, o caso do Latim que foi uniformizado pelas aristocracias e conseqüentemente as línguas vernáculas não tinham espaço.

Para Anderson (1991) a nação nasce quando houve abertura para se escrever, falar nas próprias línguas. Dito em outras palavras e em linha com Gregório Firmino (2002, p. 40) o que Benedict Anderson perspectiva para países como Moçambique é uma difusão politicamente eficiente do bilinguismo em complemento a um uso eficaz dos avanços na tecnologia e comunicação, como transmissões multilíngues na rádio, televisão, na escolarização, isto poderia ajudar a conjurar a comunidade imaginada nos analfabetos e nas populações com diferentes línguas maternas. Portanto, a sugestão é pensar nação em Benedict Anderson que mostra nos, por um lado até que ponto esta perspectiva reflete e recai no universo das línguas e por outro repensar a ideia de Estado-nação em Moçambique.

Mostra-se importante pontuar que mesmo os moçambicanos que não falam o português, percebem-se sim como parte desta nação que instituiu o Português como língua oficial na medida em que mesmo em locais públicos até instituições públicas em que outrora era proibido comunicarem-se em línguas nacionais, hoje, as pessoas falam abertamente mostrando assim a agência e resistência linguística por um lado e por outro, se identificando e se imaginando como tais moçambicanos. Pese embora se sentirem excluídos de processos mais importantes da construção do estado nação, o exemplo disso é o que acontece em seções parlamentares, onde se supõem que o debate deva ser inclusivo, tratando-se de decisões que mexem com as vidas dos cidadãos.

As referidas seções decorrem em língua portuguesa, sendo que os cidadãos sofrem a desvantagem, de não poder participar ativamente no debate público por causa da língua que está sendo usada que é desconhecida pela maioria dos moçambicanos e como diz Ngunga os próprios deputados desconhecem-na terminando o mandato sem ter falado ou mesmo falar com as dificuldades. Uma opinião similar a que coloco acima é compartilhada por Poca, uma interlocutora em campo. A interlocutora conta que:

“por um lado, uma certa negação por parte de algumas elites, no que respeita, primeiro ao facto de que Moçambique é um país multilíngue, o que tem enfraquecido políticas formais de valorização, promoção e uso das línguas bantu moçambicanas, uma vez que as mesmas elites ocupam os espaços de decisão e definição de políticas. Por outro lado, está a população que sem descurar o português, também não deixa de usar e viver suas vidas a partir das suas línguas de origem, fato que contribui para a manutenção das línguas bantu moçambicanas...” (Poca, linguista e professora).

Portanto, o discurso oficial legitima o uso de língua portuguesa em todos domínios da sociedade moçambicana e apoia as línguas nacionais conforme consta da Constituição da República de Moçambique (2004), artigos décimo e nono respetivamente que: “Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial” e “ O estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa sociedade ”... porém isso não passa de uma lei na teoria, pois na prática os próprios legisladores e políticos deviam ser os primeiros a garantir que essas línguas sejam utilizadas sem receio algum.

Ademais, no texto intitulado “a Intolerância Linguística na escola Primária moçambicana” publicado em 2009 Armindo Ngunga, linguista influente na arena acadêmica moçambicana problematiza os procedimentos usados nos nossos censos populacionais, principalmente quando se trata do capítulo sobre a situação linguística do

país. O autor nota que em quase todos os processos de recenseamentos há tendência de forçar o desaparecimento e surgimento de línguas por via política, ou seja, Ngunga (2009, p. 9) afirma que algumas línguas são mortas politicamente e outras são reavivadas ou promovidas pela mesma via. E que esses arranjos tendem a ser usados para exacerbar manobras, visando justificar medidas tendentes a favorecer alguns grupos em detrimento de outros. Portanto, o posicionamento de Ngunga permite perceber que a política joga o papel fundamental para o reconhecimento ou não, para o favorecimento ou não das línguas em Moçambique, aliás, a politização das instituições públicas, o caso do Instituto Nacionais de Estatística (INE) é o cerne da questão.

2.11. “Desafricanizar os africanos” e “marginalização das línguas nacionais do processo de construção da historicidade” na Pós-colonialidade

“(…) Qualquer estudo concreto das sociedades afetadas pela colonização que procure uma apreensão completa só pode realizar-se, no entanto através da referência a este complexo qualificado de situação colonial” (Balandier, 1993, p. 107).

Início esta parte parafraseando George Balandeier em consonância com Maria Paula Meneses. Balandier e Meneses mostram que os processos de descolonização levados a cabo com vista ao alcance das independências na África, não significaram necessariamente o fim da colonização. Meneses (2011; 2013) vai mais longe ao afirmar que persiste a colonização enquanto relação econômica, mental, de sociabilidade e discriminatória. Este é o cenário que se verifica (cou) na maioria dos países africanos que teoricamente alcançaram suas independências, pois formas de atuação vão cada vez mais sendo sofisticadas e manifestas. Queiroz (2014) [1976]; se junta ao debate, concordado parcialmente do que Balandier (1993) fala acerca a “situação colonial”.

Georges Balandier pensa a noção de situação colonial a partir de duas formas, a Sociedade Colonial e Sociedade colonizada. O autor afirma que a primeira forma denominada sociedade colonial é caracterizada por ser a dominante; composta por “gente de fora”, com uma forte ligação e proveniência metropolitanas; constituído pela minoria numérica, de carácter burguês e sobre tudo animado por uma noção de superioridade heróica. É uma sociedade que tem como função dominar de todas as formas, política, econômica, e espiritualmente (BALANDIER, 1993, p. 117). Por sua vez a Sociedade Colonizada, neste caso a dominada, possui superioridade numérica esmagadora, porém

dominada radicalmente. Apesar de ser a maioria numérica, ela não deixa de ser a minoria sociológica se se considerar que colonização é um fato de poder que traz consigo a perda de autonomia tal como aponta o autor. É uma sociedade que sofre pressão de todos os grupos que constituem a colônia, todos têm sob algum aspecto uma preeminência/primazia, superioridade sobre ela.

Para estes autores a situação colonial origina o neocolonialismo, pois a elite nativa, criada, educada e formada pelos colonizadores, passa a ocupar dentro de seus países o lugar das minorias estrangeiras dominantes, aliada destas contra a maioria dos seus concidadãos ainda presos às civilizações nativas. Trata-se de uma classe superior interna e nativa que tomou o poder e em geral continua favorecendo a dominação cultural, social e econômica do antigo colonizador. Ou seja, mais do que manter a dominação usando a força, o colonizador recorre a um conjunto de pseudo-justificações e de comportamentos estereotipados (Balandier, 1993, p. 128).

Na mesma senda, Maria Paula Meneses (2011; 2013) propõe a problematização do conhecimento que sustenta o referido colonialismo como forma de desafiá-lo. É justamente questionar sobre a persistência deste que me proponho a introduzir este subtema/capítulo. Os processos de descolonização na África iniciaram com intelectuais e ativistas anti-imperialistas africanos, que na sua maioria vinham da Europa e Américas. Estes estavam envolvidos nos seus países em lutas anti-apartheid e apoio aos movimentos de libertação nacionais. Dentre várias das suas ações pode-se destacar, campanhas de manifestação anti-Portugal (Europa); conscientização nas suas sociedades e no mundo sobre a necessidade de descolonização urgente; angariação de fundos para os movimentos de libertação (Fernandes, 2011). Os resultados das referidas ações culminaram com as primeiras independências africanas, no longínquo ano de 1960, o caso de Guiné Equatorial, Tanzânia, Malí e Gana.

Para a libertação de Moçambique, destacam-se alguns movimentos anticoloniais como Mozambique African National Union (MANU) fruto de ideias produzidas por moçambicanos residentes no Quênia e Tanzânia, a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO) fundada no Zimbábue e a União Nacional Moçambicana Independente (UNAMI), esta última fundada no Malawe. Dois anos mais tarde, estes movimentos fizeram uma fusão que resultou na criação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Este foi o movimento que confrontou o colonialismo português com o fim último de alcançar a independência de Moçambique. O golpe de

estado em Portugal, resultante da insatisfação das forças armadas portuguesas culminou com o colapso do regime fascista português e deu lugar a assinatura dos acordos de paz entre Moçambique e Portugal em Setembro de 1974, automaticamente os acordos originaram um governo de transição. E em Junho de 1975 é proclamada a independência nacional de Moçambique.

De acordo com Fernandes (2011, p. 73) a FRELIMO saíra vitoriosa em todo processo de descolonização como uma e única força política na pós-independência. Aliado ao fato de “os vencedores escreverem a sua própria história” e traçarem os seus destinos pode se dizer que todo um conjunto de políticas daí adveio. Destacamos neste trabalho a fase das nacionalizações, uma fase que consistiu essencialmente na restituição dos direitos que lhes tinham sido negados pelas autoridades coloniais portuguesas.

Segundo Henriksen (1978), passado um mês depois da independência nacional o sistema judicial, de saúde, da educação tinha sido nacionalizado e apesar de ter sido num contexto de uma economia em bancarrota e de incapacidade de gestão, visto que as nacionalizações trouxeram uma vaga de abandono por parte dos proprietários portugueses, nos primeiros anos de independência a FRELIMO alcançou progressos significativos que lhe rendeu elogios e tomado como referência a nível dos países do terceiro mundo. Porém o governo de transição não foi capaz de transformar as estruturas dessas nacionalizações ao seu favor, pois estes continuam (ram) coloniais, o exemplo da “natureza herdeira” que caracteriza os setores básicos como a educação escolar, a começar com a própria designação “Ministério da Educação⁵²” que mostra-se problemática num contexto em que se promove mais a “escolarização/educação escolar”, reproduz-se a lógica escolar colonial portuguesa, para além de excludente e acima de tudo deixando visível e persistente a ideia de colonialidade no “ser, no saber, no poder”, como afirmam autores como Mazula, 1995; Gómez,1999; Meneses, 2010; Amâncio e Pastore,

⁵²Na perspectiva samoriana “educação” pressupunha uma visão mais generalizada, no sentido de que vai para além de escolarização, como assegura no seguinte excerto do seu discurso enquanto presidente da República Popular de Moçambique: “... todos nós temos responsabilidades na educação, e perguntaríamos mesmo quem é que não é da educação? Nós educamos os nossos filhos, educamos a nossa juventude de todas as formas. Através da nossa vida educamos somos educadores, o modo como nós vivemos, se estamos organizados educamos bem; se somos desmazelados, relaxados também educamos, mas educamos mal. Quer dizer, o nosso comportamento é mais do que a lição que nós damos. O comportamento, a vida dos pais é mais do que as cinco horas em que o aluno permanece em contacto com o professor” (MACHEL, 1978).

2019, ignorando diversidades, diferenças e lógicas específicas que caracterizam Moçambique.

Castiano e Ngoenha (2013), por seu turno, concordam que no período pós-nacionalizações quase que não se podia falar em um sistema de educação plenamente nacional pois, os manuais que eram usados não refletiam a realidade moçambicana, não tinha um pessoal docente qualificado que respondesse a demanda do setor da escolarização assim como de outros setores como a saúde. Estas situações desafiavam o governo de transição a realizar reformas curriculares e administrativas se consideradas medidas de base para a construção de um sistema de escolarização forte e específica que respondesse os anseios da população moçambicana, uma vez que até os primeiros anos de independência só 7% da população era alfabetizada.

Face a estes desafios, o governo de Moçambique enveredou por uma ideia política original de “massificação da educação”, expandido a rede escolar para todos os moçambicanos como forma de materializar a ideia samoriana segundo a qual a educação é tarefa de todos, perdendo de vista que tal prática educativa pressupõe atitudes, valores, saberes concretos, ou por outras o respeito e consideração pela pluriversidade existente no país como afirma Amâncio e Pastore (2019). A referida pluriversidade passava necessariamente em usar as línguas nacionais no processo de ensino aprendizagem. Assim, no contexto da liberalização de ideias no seio da Frelimo, parecia reconhecer a diversidade cultural aceitando o estudo das línguas moçambicanas, omitindo por completo falar de línguas nacionais ou considerá-las nacionais tal como se fez com o português, entendida como instrumento aglutinador da sociedade moçambicana.

Tal atitude traduziu-se, como assegura Mazula (1999) em “(...) são moçambicanas porque são faladas em Moçambique, porém incapazes de construir a nação”. Aliás, como referimos anteriormente a ideia de nação pensada naquele contexto era dentre várias coisas, baseada no uso de uma única língua, por sinal a língua colonial e oficial. A partir do discurso acima é possível vislumbrar o desrespeito pelos usos, culturas e costumes moçambicanos, uma ideologia que remete-nos a continuidade do colonialismo. Adicionalmente, a primeira Constituição da República, promulgada sete anos mais tarde, em 1990 no seu artigo décimo e décimo primeiro determinava que a língua oficial de Moçambique é a portuguesa e que as demais línguas nacionais-moçambicanas seriam valorizadas e promoveria o seu desenvolvimento, utilizando as como línguas veiculares da nossa identidade.

Ao atribuir somente ao português o estatuto de oficial num contexto multilíngue como o moçambicano, “o governo não teve em conta a diversidade linguística que caracteriza Moçambique, tendo privilegiado a língua portuguesa que para além de ser língua colonial, ela era pouco conhecida e mesmo assim concebida como oficial detendo um estatuto de especial e fundamental. Mas mais do que isso, o processo de oficialização foi problemático na medida em que se por um lado projetava a ideia de unidade nacional, por outro tal ideia provocou a exclusão social, pois era tida como língua de status para as elites residentes nas urbes, enquanto que as línguas nacionais (apesar de serem a maioria) eram concebidas como adequadas para coisas tidas como baixas, especificamente para interações interétnicas, igrejas, mesquitas etc (Firmino, 1998; 2002; 2008).

Assim, Moçambique não conseguiu fugir do desafio da euro-modernidade que caracterizou a maioria dos países africanos após as suas independências nacional. É deveras, motivo para questionar se a língua portuguesa, com as variações (nativização em Firmino) que delas os moçambicanos se apropriam não atingiu o estatuto de nacional, uma vez que as que deviam ser/ ter sido não o são, pelo menos sob ponto de vista formal. Entretanto, à semelhança da maioria dos estados africanos, Moçambique:

“(…) em vez de enfrentar o problema da multiplicidade das línguas, os países africanos não hesitaram em adoptar as línguas de antigos colonizadores, sendo que os idiomas europeus foram o veículo principal para desafricanizar os africanos”.

Pelo que:

“(…)a opção dos governos pelas línguas europeias significa marginalização das línguas nacionais do processo de construção da historicidade. É o genocídio cultural assumido pelos próprios governos e partidos…” (Mazula, 1999, p. 214).

No mesmo pensamento Patel (2006) acrescenta que: “o multilíngüismo que caracteriza os países africanos é frequentemente associado a dificuldades e visto como uma desvantagem para a comunicação, administração, educação, unidade nacional” (Patel, 2006, p. 27). Na ideia de que o passado colonial africano conduziu ao seu povo a uma baixa autoestima, ao ponto da maioria deles lutarem para se tornarem europeus e associarem as línguas nacionais há pessoas não letradas, atrasadas, não civilizadas como enfatizam alguns autores como (Sow; Web, 1998). Este raciocínio é partilhado por Laka, agente de estado e ou burocrata que entrevistei na minha pesquisa de campo. Segundo Laka:

“Nos moçambicanos temos atitudes negativas em relação as línguas moçambicanas, é uma espécie de resumo não que eu queira fechar a sua entrevista. Tive o privilégio de poder viajar um pouco pela África nos países onde eu fui sobretudo no aeroporto, paragens, hotel só te falam a língua delas. Quando estou em Congo por exemplo eles olham para um black como eu e o consideram quem está a sair da Província ao lado mesmo que seja turista e se você não disser que vem de Moçambique ele vai falar a língua dele contigo só depois de perceber que não és de lá que te puxa para o inglês ou chama alguém para traduzir. E nós aqui não fazemos porque o nosso estado não incentiva, em outros países acontece assim. Quer dizer você não precisa falar inglês para ser alguém na vida. Em contrapartida, em Moçambique não se faz campanha eleitoral em português em moçambique, se você faz em português só ganha os votos robando, oky. Acreditas que há pessoas que nasceram cresceram aqui mas nunca falaram línguas moçambicanas até o próprio português acham que as nossas línguas não são de nada por isso querem inglês, francês e agora mandarim” (Laka, agente do estado-burocrata)

“Quando eu me tornei professora uma das disciplinas que eu dava era a língua bantu com estudantes de linguística e literatura que tinham que aprender o Changana, o Emacua ou Cena. A ideia era o estudante sair enquanto aprendeu uma língua bantu, e na altura eu era a coordenadora da disciplina, e lá tinham que trocar: os que falasse changana tinha que aprender emacua, e vice-versa. O que acontecia é que eu fazia um inquérito aos estudantes porque partíamos do princípio que quem fala uma língua bantu teria uma facilidade de falar por mais que fosse uma língua aprendida pela primeira vez. Repare numa turma de 45 alunos, 10 é que afirmavam que falavam uma língua bantu, os restantes falam outras português ou inglês ou francês. Já tive respostas do tipo “professora eu não tenho língua materna”, e eu questionava como assim, qual foi a primeira língua que você teve contacto quando nasceu? E o estudante respondia é português rrsrrsrs. Então, português é sua língua materna e o aluno retorquia, mas português não é língua materna. E assim iam aprendendo. Nos explicávamos quando é a vantagem de falar várias línguas e importância e vantagem de num contexto multilingue como nosso falar pelo menos uma língua bantu. E tínhamos umas aulas práticas e no meio delas aqueles estudantes que haviam afirmado que não falavam língua bantu explodiam falando nas suas próprias e daí íamos percebendo que afinal de contas eles falavam aquilo era uma questão de preconceito, sabe alguns deles tinham até 3 línguas maternas bantu bem faladas mas o preconceito ofuscava-os. Quer dizer não se sentir bem em se afirmar como falante de uma língua bantu. E o trabalho que fazíamos de mostrar como era bom falar uma língua bantu num contexto multilingue como o nosso, fazia com que no fim vários estudantes confessassem e eu explicava a eles que eles não tem culpa disso, de não gostar das suas próprias línguas. Era mesmo explicar que essas línguas foram, durante muito tempo, vistas como línguas que não prestavam, não tinham nenhuma vantagem, os vossos pais não queriam que vocês falassem línguas que supostamente não trariam nenhuma vantagem para os filhos. Só os pais mais fortes permitiam que os filhos aprendessem e eles vinham e diziam o que é isso professora, eu não aprendi em casa aprendi na rua. Eu quando cheguei aqui pensei que era na universidade não se aprende nessas línguas. Eu respondia, mas aqui é a secção das línguas bantu, não é no português que as bantus são raramente faladas. Exemplo, nós somos da FLCS então o nosso centro é lá viemos para cá porque não existia o espaço lá. E os colegas das secções de português, francês, português, linguística, literatura referem-se a este nosso espaço aqui de “lá no bantu, vocês de lá do bantu”. Quer dizer, são coisas profundas que só percebe quem está dentro porque não é apenas palavras, elas são carregadas de um certo desprezo, como quem diz aqueles menos inteligentes, por exemplo” (Poka, Linguista e professora).

“Quando sou eu a iniciar a conversa início em chagana: U kone cunhada, swa famba?⁵³, E depois a conversa se desenrola mas há uns que se elitizam. E isso não tem muito a ver com o nível social. Por exemplo há um que tem mais ou menos a minha idade, ou pouco mais velho que é diretor de uma escola aí. Para ele apesar de ser licenciado de formação e ser matswa ele prefere falar só português mesmo na casa dele é assim. Quer dizer a política de assimilação em Moçambique funcionou muito bem, os portugueses deviam ir a Haia ser julgado porque estragaram nações. O problema, eu tenho falado isto muitas vezes, há aspetos colonias, o grande problema das colonias portuguesas, vou falar de Moçambique que estou mais confortado para falar. A partir de 1914 António Enes que era o governador da colónia começou a instituir a visão deles sobre as colónias era que tínhamos que tínhamos ser assimilados. No decreto, no seu artigo 3 definia o que era assimilado, que era um indivíduo da raça negra que tivesse abandonado os usos e costumes. O que significa abandonar hábitos e costumes, é abandonar a pessoa. Significa deixar de falar sua própria língua, deixa de brincar vo vo lhanguana e outras canções tradicionais e passa a cantar “bacalhau bacalhau” como se bacalhau fosse melhor que o nosso peixe de Massingi, não é. Então as pessoas começam a ter uma pseudocultura, começam a se engajar a ensinar o seu filho algum português, que português? Eles não conheciam, só ouviam os seus patrões falando. Houve, até pessoas que preferiram retirar os nomes tradicionais para ser comum daquela raça para ser como os portugueses ou então, aporuguesar os que já existiam. É por isso por exemplo que naquela zona do mapa cor-de-rosa Nampula, Zambézia, e alguns em Inhambane. A maioria não tem apelidos: Colher, Alfaca, Alfandega, Razão, Juízo, Miséria, Milagre. As pessoas começaram a procurar qualquer vocabulário para poder igualar ao português para que quando fosse lá na administração as pessoas vissem que esses adotaram a cultura portuguesa omitindo os apelidos. Mesmo quando você vê a seleção dos mambas a jogarem a seleção de Portugal você pode ver pelos nomes que país da seleção é este. Então aquela ideia dos nossos pais que quiseram nos afastar das nossas línguas locais porque não éramos civilizados, inclusive era proibido falar as línguas locais na escola porque os professores, mesmo os negros chamava de língua de cão, de cafre, ladim” (Laka, 45 Linguista e professor).

Os depoimentos acima mostram até que ponto as línguas nacionais eram/são recebidas e tratadas pelas diversas classes sociais em Moçambique e como isso se manifestou/ta na escola moçambicana. No meio a essas ideologias, muitas delas ligadas a subjugação das línguas nacionais em detrimento das estrangeiras e ou oficializadas, há países que tomaram uma outra atitude face a este “problema linguístico”. O estado sul-africano é exceção a nível da zona sul e austral de África, considerando adicionalmente que faz fronteira com Moçambique. Apesar de ser um país multilingue como qualquer outro, a Constituição da República da África do Sul definiu onze línguas como oficiais a nível nacional e existe uma garantia de que os sul-africanos podem usar todas as línguas livre e igualmente em todos domínios da sociedade. Portanto, África do Sul é dos poucos estados africanos que consagrou os princípios de multilinguismo e multiculturalismo⁵⁴,

⁵³ Cunhada, porque você some, está tudo bem?

⁵⁴ Multilinguismo tem que ser entendido neste contexto como um universo social que reconhece e pratica a sua diversidade linguística. Multiculturalismo, por sua vez, deve ser entendido como sendo o respeito pela diversidade cultural, visibilização dos usos e costumes dos grupos, pluralidade de identidades culturais.

sobretudo dos poucos comprometido com a implementação e promoção dos referidos princípios sob ponto de vista teórico-prático.

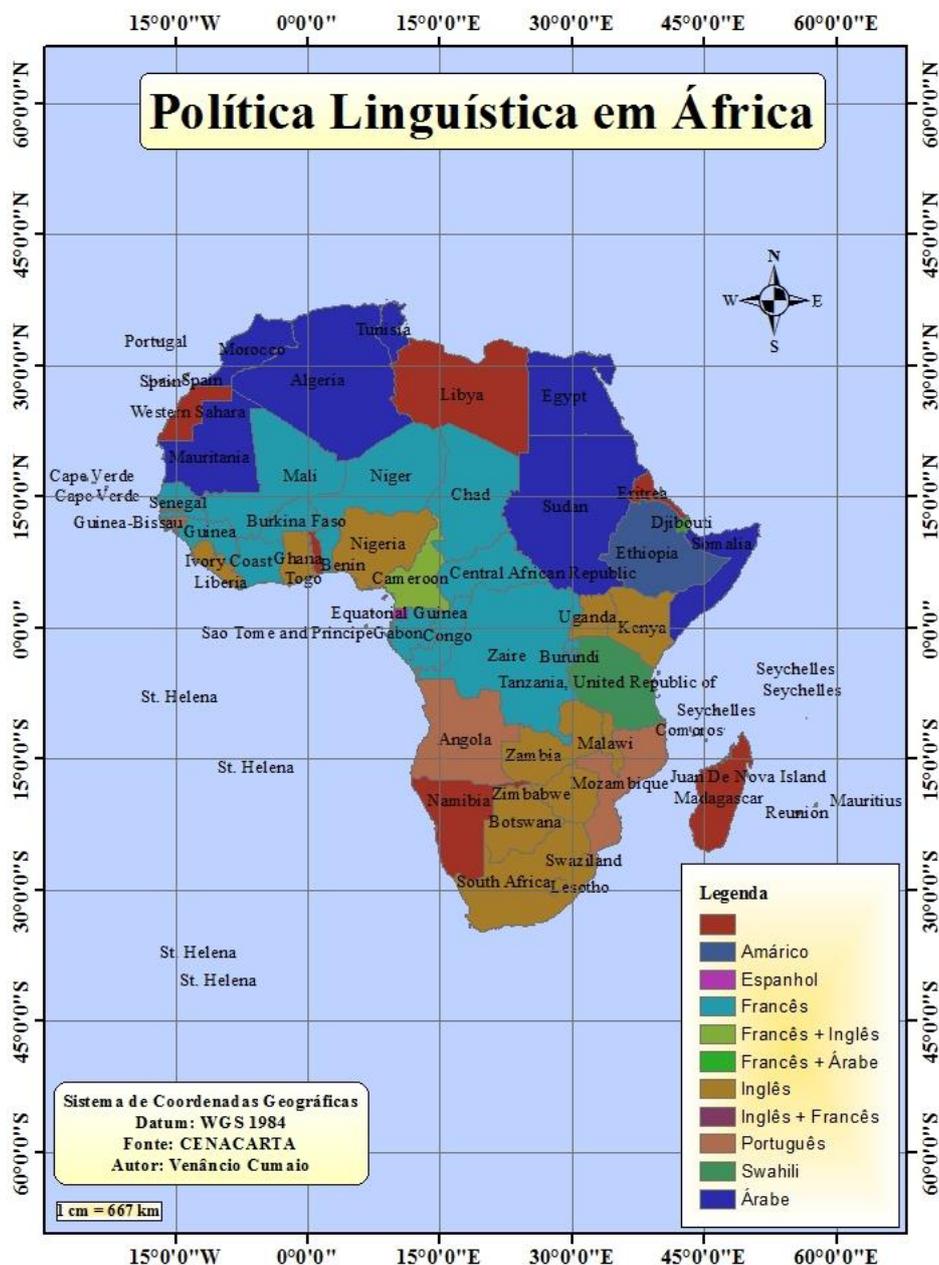
De acordo com Kembo Sure (1998), o continente africano apresenta um mapa linguístico bastante multicolorido, no sentido de que as línguas do colono são as que deixaram o bilíngüismo que caracteriza quase toda África colocando as línguas coloniais ao de cima, ou seja, priorizando-as. Segundo Sure (1998) as políticas linguísticas africanas variam entre as “endoglóticas”⁵⁵, os países adotaram uma língua nacional/indígena e que podem ser considerados os mais radicais na decisão oposta as línguas coloniais); as moxoglóticas, adotaram duas línguas: uma nacional e outra estrangeira ou colonial). Importa, entretanto pontuar que as línguas nacionais que foram definidas como oficiais nestes contextos desempenham funções distintas na vida pública, sobretudo nos setores tidos como oficiais, sendo que estas se encontram numa situação subalterna em relação as línguas estrangeiras/coloniais e que a estas são atribuídas funções mais prestigiantes, no caso de países como Malawi, o Quênia, em que o inglês predomina nos setores de diplomacia, da escolarização, nos meios de comunicação em massa, só para citar alguns exemplos. E finalmente a política linguística “exoglótica” que tem que ver com a adoção de uma única língua, neste caso a estrangeira/colonial.

O autor assegura que esta última foi a mais preferida na maioria dos países africanos, como ilustra o mapa da política linguística africana em anexo:

Contudo, tanto o princípio de multilíngüismo assim como o multicultural defendem o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre as pessoas diante de relações de poder que tais diferenças são construídos.

⁵⁵ Termos usado para classificar os tipos de políticas linguísticas (BRANN, 1985).

2.12. Mapa 1. Mapa da política linguística em África



Portanto, o fato da maioria dos estados africanos, em particular Moçambique ter adotado a política linguística exoglótica prejudica (ou), igualmente o status e o próprio uso das línguas nacionais, na medida em que o português imbuído de valores político ideológicos e sociais (a ideia de que o acesso a um bom emprego e salário) (Firmino, 1998) se encontra numa posição superior em relação a mais de vinte e quatro línguas

nacionais usadas no cotidiano das pessoas, inclusive em contextos laborais, burocráticos. Apesar desse fato, o português se tornou língua de prestígio e de poder, permanecendo desta forma uma das principais políticas coloniais assimilacionista, no sentido de que o seu conhecimento coloca (va) as pessoas numa posição de “assimilado”, conferindo-as vantagens socioculturais e econômicas. Do contrário, as pessoas eram excluídas de certos privilégios e oportunidades até em alguns lugares, conforme pontuam os meus sujeitos de pesquisa:

“(…) Se fores ver mesmo no livro de Eduardo Mondlane, o percurso académico dele de Manjacaze, Nwa Djahane, Mahusse, o professor que mais temido era professor negro, era o professor que mesmo falando a língua local, nesse caso o txopi, ou changana ele preferia falar em português com os alunos e os alunos que não percebessem ele procurava um interprete, ta ver era um outro negro como que falassem português mas também falava o changana, então foi se criando uma elite, o português era falado por essa elite, aquele que soubesse ler tinha direito a falar, tinha uma posição de fala, uma posição de se dirigir ao outro, inclusive de humilhar é ai onde os filhos desses começam a desenvolver essa questão de elite e que o português é a língua que é língua, as outras línguas são línguas de Cães, são boçais” (Lucas, linguista e professor Universitário).

Como se pode ler no depoimento acima, o português, de fato, conferia não só privilégios e oportunidades a quem soubessem falar, como tinha poder de opinião e de fala [em linha com Bourdieu (2008)] quando disserta sobre a ideia de poder e ideologia comunicacional, do poder do discurso e sobretudo a questão de lugar e competência do locutor na estrutura social. O depoimento permite compreender que as outras línguas eram tidas como insignificantes em relação ao português, este, uma vez falado garantia os poderes socioculturais, econômico, até simbólico. Á semelhança de Lucas, Joshua, igualmente professor universitário e linguista conta que a questão de exclusão, se quisermos segregação baseada na cor de pele e língua foi originando este pensamento de superioridade linguística nas pessoas. O professor narra uma história que sucedeu no tempo colonial em que num mesmo transporte as pessoas tinham de ser divididas em categorias devido as suas diferenças, de cor de pele. Insatisfeitos, esses manifestaram-se ao governador da colônia, pois embora pretos eles se consideravam da primeira categoria pelo que não se identificavam como tal.

Este cenário foi se reproduzindo na estrutura social moçambicana, culminando com o que o meu interlocutor chama de “primeiras elites”. Elites estas que mais do abominar as línguas nacionais e seus costumes enquanto pretos, eles não deixaram com

que a maioria ou outras pessoas que não fizessem parte das suas relações as usassem, uma situação que se alastrou até atualidade,

“Há um manifesto que foi publicado, já não me recordo do ano, um manifesto dos primeiros enfermeiros moçambicanos que foram afetos para trabalhar fora da cidade de Maputo, em Xinavane, Magude⁵⁶ por ai. Para ir a Xinavane e Magude tinha de ir via linha férria⁵⁷, de comboio, na altura o comboio tinha três categorias: de 1^a, 2^a e 3^a. Os enfermeiros e alguns professores deles viajaram no vagão da 3^a e quando chegaram a Xinavane fizeram um manifesto longo ao governador da colônia dizendo que “cidadãos civilizados que não eram portugueses, como é que os portugueses tratam outros da 2^a categoria, obrigados a viajarem no vagão da 3^a onde viajam pretos e boçais ?” eles eram pretos, esta ver esse conceito? E eu My God o que é isto? Por isso que as primeiras elites que se formaram em Moçambique são filhos de professores, de enfermeiros, dos funcionários do CFM⁵⁸, tinham casas de alvenaria, eram maquinistas, alguns eram empregados e funcionários das administrações, eram a minoria e continuam até hoje. O que acontece é que esses não transmitem a língua nativa aos seus filhos nem os seus hábitos e costumes aos seus filhos porque tem que responder os hábitos do sistema colonial e para ter acesso aos bens, melhores escolas, melhor educação, e esses filhos que já são crescidos não ensinam os seus porque não sabem o que deviam ensinar. Então o nosso português de Moçambique usando da terminologia de alguns académicos, línguas nativas e ensino bilingue com 10 e 40 %, é um grupo de pessoas que fala mo portuguesa e não tem a cultura portuguesa, por um lado, por um outro, falam alguma língua deles mas que não tem cultura enraizada. Tu tens semi-falantes, agora do ponto de vista das suas especificidades tu tens uma pessoa que não se identifica com uma coisa nem com a outra e não sabe o que é, quer dizer eles tem uma identidade por conveniência, são camaleões, mas isto resulta das políticas que os países foram adotando ao longo do percurso histórico. Infelizmente aqui em Moçambique nós temos, tens uma certa elite académica, fizemos um artigo entre alunos por ai os estudantes se sentiam mais orgulhos e inteligentes usando uma língua portuguesa e menos usando a sua própria língua local, olha só para isso não é espectável. Mas fica uma coisa muita clara que o português é associado ao acesso de bens, tanto mais que avaliam o seu grau de inteligência a talvez da manipulação que eles tem do português” (Joshua, linguista e professor Universitário).

“(…)Aqui na minha sociedade você houve alguém perguntando tu vais a universidade ensinar línguas bantu? Porquê não estuda outras línguas. E eu respondo calmem meninos, nenhum país que vocês conhecem se desenvolveu usando uma língua estrangeira, português é língua materna de Portugal, os alemães para chegar onde chegaram hoje tiveram de usar o alemão, traduziram até a bíblia em alemão, os livros da escola Física, Química, Biologia em Alemão, tudo em Alemão. É uma potência do mundo, do ponto de vista científico tudo porque nunca menosprezaram as suas línguas. Eles não se dispersam por causa de língua como acontece no meu país” (Xihiwa, Professora Universitária)

O depoimento acima reforça a ideia que vem sendo defendido com os interlocutores previamente citados. Neste último depoimento, a professora ressalta que

⁵⁶ Nomes de dois Distritos da provincial de Maputo.

⁵⁷ Linhas onde passam trens para o caso do Brasil.

⁵⁸ Sigla que significa Caminhos-de-ferro de Moçambique.

há um total desconhecimento do papel que as línguas nacionais podem desempenhar para o desenvolvimento do país. Prova disso são as sucessivas questões relativas à incapacidade destas no ensino e não só. Segundo a interlocutora, as pessoas colocam em causa não só as línguas, mas a própria universidade devido ao ensino de línguas nacionais ou bantu para o caso do curso que ela leciona, dando primazia as tais “outras” línguas.

De acordo com Prah (2008), pode-se dizer, portanto que os governos africanos, incluindo o moçambicano ficaram indiferentes com relação a sua incapacidade de implementar políticas linguísticas que pudessem favorecer o setor escolar, sendo que constantemente afirmam que estão a favor das línguas nacionais, porém na prática pouco fazem para a promoção, redefinição das políticas linguísticas que culminariam com o desenvolvimento das referidas línguas. Este pensamento é partilhado por Lacy, estudioso na área línguas em Moçambique, ele atuar como investigador no INDE em Moçambique, ou seja, para além de ser professor, ele se encontra numa das posições que influenciam de alguma forma o MINEDH a elaborar políticas que vão de encontro com os contextos escolares moçambicanos.

Segundo este interlocutor:

“Teoricamente falando moçambique tem uma política linguística chamada de evitação em Bangbose (autor nigeriano) para este autor existe várias formas de fazer a política linguística e para o caso de Moçambique a política assente é esta, significa não fazer nada. Tem aí o artigo 09 e 10 da constituição da república que não é nada. Alias, é o primeiro blablábla, tem um outro instrumento da UNESCO- convenção internacional que sugere que a língua de ensino tem de ser a língua materna do educando e moçambique se assenta nela, mas não é nada para aquilo que um país deve fazer a outra coisa é a SADC que é uma organização com fins económico-financeiro. Eles falam apenas de línguas oficiais da SADC como é o caso de inglês e Swahile, mas também tem o sistema nacional de educação que esta mais preocupado com fins pedagógico. Se for para responder questões culturais em primeiro as línguas teriam um efeito mais robusto, no sentido de que não terminariam na 7ª classe, nós precisamos de fazer das nossas línguas da ciência, que é o seguinte toda a função pública se fale as línguas nacionais. Quer dizer tu viris de qualquer canto chegar pedir uma informação e ser oferecido aqui ser ajudado termos colegas por exemplo que falam maKonde para poder traduzir se o tal colega não estiver presente efetuarmos uma chamada para ele para traduzir o que você esta dizer. Tudo bem que iam dizer que isso é lento, mas isso ia acolher o cidadão com satisfação. Mas isso também não seria nada. Nós temos que ter um órgão que zela sobre questões das línguas moçambicanas. Não a Universidade Eduardo Mondlane, até porque já deu os seus passos. Em Moçambique não tem e não existe política linguística porque ela não é feita por cientistas, é sim proposta por cientistas, mas o estado tem que dar aval. A partir do dia que um governo moçambicano achar conveniente que temos que ter uma política linguística isso será afeito. Temos pessoas capazes, capacitadas temos pessoas que já escreveram uma política linguística, é uma questão de serem chamadas para discutir. Temos pessoas conceituadas como Firmino, CHibuntane, Lopes, Ngunga, Pedro Siteo, Bisques, Ezra, Liphola, mas porque isso não é feito, é porque são custos e o estado não quer gastar, não quer financiar isso” (Lacy, linguista e Técnico do INDE).

De igual modo a professora de linguística Bantu numa das universidades em moçambicanas afirmava:

“Acho que o facto de não termos uma política linguística escrita tem a ver com a negação do governo porque o que nós temos são iniciativas individuais, um professor que acha que tem que haver uma política linguística vai escrever um livro ou uma tese nisso e acabamos juntando pedaços e esses pedaços acabam sendo informação para o estado e o estado não usa essa informação, enquanto academia oferece. As conclusões que a academia usa elas só são implementadas se o decisor que é o político der a chancela ou autorização. O que eu acho é que há uma política linguística explícita que vários governos vão desenhar juntamente com a planificação linguística do país, o problema maior é que nenhum país pode traçar uma política linguística se não estiver em contato com os académicos porque uma política linguística não depende só da prática, tem que haver teoria, tem que haver um casamento entre a teoria e prática pra sabermos o que é política linguística, não é o falante que vai nos dizer. O que acontece é que quando se chega o momento de planificação linguística, política linguística o governo exclui duas peças chaves que é a academia e a comunidade” (Professora de Linguista Bantu, UEM)

A professora de linguística Bantu, por seu turno, reforça a mesma ideia de que o fato de Moçambique ainda não possuir uma política linguística clara e escrita contribui exponencialmente para que a qualidade de educação escolar seja inferior, mas mais do que isso as línguas nacionais perdem cada vez mais espaço num universo social onde mais que a metade da população fala línguas nacionais. Isto acaba, obviamente, se repercutindo no tipo de ensino e transição de conhecimento desfocado da realidade pois a língua de ensino que se lhe está a utilizar-se pouco condiz com a realidade sociocultural do país.

2.13. Língua “minoritária” e “majoritária”: implicações na Política Linguística

Da literatura analisada sobre os conceitos de línguas minoritárias e majoritárias, identifiquei duas perspectivas, parcialmente divergentes. A primeira diz respeito ao status que uma determinada língua possui em detrimento da outra (CALAFORA, 2003; PANSO, 2017) e a segunda defende que as línguas se encontram numa situação minoritárias ou majoritária em função da dimensão demográfica e ou numérica de um determinado universo linguístico (ARACIL, 1983, oficial (FIRMINO, 2000; NGUNGA E BAVO, 2011; NGUNGA E FAQUIR, 2012; QUERAQUE E DE PAULA, 2015).

Se por um lado na primeira perspectiva os autores definem língua majoritária e minoritária a partir do status que esta representa para uma determinada sociedade linguística fazendo o uso das normas instituídas, por outro lado definem a partir da

limitação do seu uso em determinados âmbitos. Assim, a definição dos referidos autores permite perceber que enquanto minoritária esta associada subordinação, a subalternidade e inferioridade. A língua majoritária está associada à dominação, hegemonia superioridade. Porém, estas definições tornam-se problemáticas ao reduzir os conceitos ao status perdendo de vista outras lógicas que vão para além da posição social, das leis e ou oficialidade.

Diferentemente da primeira perspetiva, a segunda defende que o que define e diferencia as línguas minoritárias e majoritárias é o número de pessoas que delas se apropriaram. A definição dos conceitos em (Aracil, 1983, Firmino, 2000; Ngunga e Bavo, 2011; Ngunga e Faquir, 2012; Queraque e De Paula, 2015) permite perceber línguas em situação minoritária e majoritária a partir do número de falantes num determinado universo linguístico, portanto sendo Moçambique um país multilíngue e multicultural onde a maioria das pessoas se comunicam em línguas bantu em detrimento da oficial, o conceito destes autores me parece adequado, pois capta a realidade moçambicana. Neste contexto, o conceito de línguas em situação minoritária e majoritárias é concebido em Moçambique sob ponto de vista numérico, não em termos hegemônicos, oficiais. Assim sendo, neste trabalho usaremos os termos minoritária e majoritárias para nos referirmos a situação linguística em termos de número de falantes.

Na região austral da África, Moçambique foi o único país que durante a ação colonial não se beneficiou da tolerância linguística que se verificara na África do Sul por exemplo, pois as línguas nacionais eram vistas como obstáculo aos objetivos da assimilação linguística e cultural da população colonizada. Fato que se verificara, também nos primeiros dez anos da independência, período que segundo Ba Ka Khosa (2011, p. 4)

“esperava-se que a língua portuguesa partilhasse o seu espaço hegemónico na educação, na informação, nos espaços públicos e privados com outras línguas tal como aconteceu nos princípios do século XX quando havia espaço para um jornal bilíngue, com a independência esperava-se em fim que as varias identidades ganhassem cidadania e contribuíssem, na sua diversidade, para a construção do tecido identitário moçambicano, mas tal não aconteceu”.

Sucedeu, porém, que

“o governo da época trasladou o princípio reinante nas zonas libertadas de matar a tribo para construir a nação... legitimando a uniformização cultural e ideológica como condição *sine qua non* para a chamada unidade nacional. Assim estavam criadas as condições para acabar com a memória local e de identidades que há muito procuravam cidadania para além do espaço étnico, graças a crescente urbanização do território” (Ba Ka Khosa, 2011, p. 4).

Este fato frustrou as expectativas segundo as quais a língua portuguesa partilharia o espaço com as línguas nacionais em todos os quadrantes do social moçambicano, com destaque para a educação escolar, informação, espaços públicos e privados. Passados dez anos esta percepção veio a ser revista, isto é, nos anos 90 por inerência e pressão do então sistema político à porta (multipartidarismo):

“(…) Hoje, liberto o país, devemos lutar contra a tendência simplista de recusar a diversidade como forma de realizar a unidade. Fazer isso é considerar, erradamente, que a diversidade é um elemento negativo da criação da unidade nacional, é pensar, erradamente, que a unidade nacional significa uniformidade” (COMITÉ CENTRAL DA FRELIMO, 1983).

Uma decisão meramente política, por pretender salvaguardar apenas questões de interesse político ideológico partidário, pois se procurou corrigir questões políticas, atreladas a ideia de “homem novo/ sociedade nova”, unidade nacional, ignorando assim questões que tinham que ver com a vida sociocultural de todo um país. Em linha com Firmino (2002) naquele período, a ideologia oficial concebia as diversidades étnicas e regionais como grandes ameaças à consolidação do estado, razão pela qual o português apareceu como um instrumento adequado para sobrepor se às diferenças linguísticas.

Diferentemente de outros contextos onde a língua oficial é majoritária, em Moçambique as línguas mais faladas são as não oficiais, ou seja, as nacionais. Elas são as que tem mais expressão pública, mesmo em instituições formais/ burocráticas os funcionários recorrem a elas em variadas situações para comunicarem. Aliás, findo o colonialismo em Moçambique o português era falado por um grupo minoritário de moçambicanos, residente em zonas ditas urbanas e para muitos destes o português era uma língua segunda, no sentido de que não era materna, ela era aprendida na escola e usada em universos burocráticos, ou seja, era uma língua de prestígio e ascensão social (FIRMINO, 2008) num contexto das minorias.

Entretanto, apesar da tripla⁵⁹ vantagem que o português detinha, Perpetua Gonçalves (2011) mostra através dos dados dos diferentes Censos Populacionais realizados ao longo de quase 40 anos (1980, 1997, 2007), comprovam que a situação linguística moçambicana está cada vez mais a tomar rumos a favor das línguas nacionais

⁵⁹ Língua colonial, mais tarde tida como símbolo da unidade nacional, no pós independência definida como língua oficial e por pertencer a classe média alta.

em detrimento da oficial e dita hegemônica e que urge a necessidade de repensar a política linguística adotada desde a época colonial, que se prolonga no Moçambique independente e contemporâneo, quer dizer as línguas nacionais resistem e se sobrepõem a língua oficial, daí que pensar ideologias linguísticas [no capítulo seguinte abordo esta questão] em situações e contextos localizados é justamente importante, relevante e pontual. Vide os dados estatísticos da distribuição percentual das línguas:

Tabela 4. Censos populacionais dos anos 1980, 1997, 2007

Língua materna	% de Falantes 1980	% de Falantes 1997	% de Falantes 2007
Línguas nacionais	98.8	93.5	85.2
Língua portuguesa/oficial	1.2	6.5	10.7

Fonte: Instituto Nacional de Estatísticas (INE).

No que diz respeito a situação linguística e/ou número de falantes de português e de línguas nacionais como línguas maternas, os dados acima mostram que, poucos anos depois da independência (1980), a percentagem de falantes de português era muito ínfima, sendo que as línguas nacionais eram de quase toda da população. Do ponto de vista quantitativo, por conseguinte, pode se dizer que a política assimilacionista cultural do regime colonial não teve efeitos imediatos e diretos. Entre outros aspectos, é possível que a fraca implantação do colono no território moçambicano, e mais particularmente, a exclusão da população nativa da instrução oficial-totalmente ministrada em português tenham contribuído para explicar esta situação minoritária do português, em contraste com as línguas nacionais (NGUNGA, 2011; GONÇALVES, 2011).

Os autores são unânimes ao afirmar que apesar da tendência que os dados estatísticos se revelarem a favor das línguas nacionais em detrimento da oficial desde época colonial até atualidade, o português, a língua oficial, é não só a língua usada nas instituições públicas (ressalvando que mesmo em alguns destes espaços as pessoas utilizam as suas línguas). É, igualmente a língua dominante na escolarização, funciona como o principal veículo de acesso ao emprego formal e aos benefícios socioeconômicos daí decorrentes. Contrariamente, apesar das línguas nacionais ainda serem as mais faladas em Moçambique, elas não são oficialmente usadas nos domínios mais prestigiados da comunicação, sendo tipicamente usadas nos chamados domínios “baixos”, isto é, na comunicação familiar, igreja, pessoas do mesmo grupo étnico e com as outras pessoas

com as quais mantêm relação social. Os dados da pesquisa de campo comprovam o cenário linguístico:

“Olhando para o geral, por onde tenho passado, tenho a dizer que as pessoas valorizam as suas línguas locais se você for ao mercado falar changana você terá muita aceitação. Não porque eles não saibam falar português, sabem mas não dominam. Em todos estes bairros vais escutar 90% línguas locais se fores a outras províncias as pessoas comunicam em suas línguas locais, mesmo na escola, nas universidades as nossas línguas de origem bantu tem muito espaço não só como identidade mas como meio de comunicação, convívio” (Bata, agente de estado).

A narrativa de Bata, este que é agente de estado, atua profissionalmente como linguista e um dos responsáveis do MINEDH afirma que as línguas nacionais são as mais faladas em todos domínios da sociedade moçambicana, incluindo em espaços acadêmicos e escolares onde de antemão a língua a ser usada é a oficial. De igual modo, um aluno finalista do ensino médio partilha do mesmo pensamento. Segundo ele fala Xichangana com a sua avó, e com outras pessoas que mantêm relação do dia-a-dia seja no mercado, no hospital, até na escola onde se supõe que não,

“(...) Aprendi o changana quando tinha que falar com minha avó, ela já não entende essas coisas de português. Só falo Changana quando a pessoa não fala, não percebe português, para poder simplificar. Exemplo da minha avó. Eu não posso falar com ela português porque ela não entende, quando vou comprar tomate, tenho que usar essa língua porque aquelas pessoas não entendem português. Aqui na escola nem todo mundo fala dialeto, alguns só falam para piadas e tudo mais. Na escola dizem para não falarmos outras línguas para além do português, dizem para não falar dialeto. Por exemplo aula passada de inglês, uma menina falou changana na sala e professor de inglês lhe chamou para lá a frente e perguntou "não tens vergonha de em plena aula de inglês falar isso daí?". No hospital, minha avó tem um médico dela que só fala português, assim eu sou obrigado sempre a ir com ela para poder traduzir o que o médico está dizer e o que ela diz ao médico” (Iben, aluno).

A situação de Celsa Mendes é similar a de Iben, ela fala o changana em todos universos. Na sua fala enfatiza a questão de proveniência e ou grupo étnico,

“Lá no bairro falo changana com senhoras lá do mercado, eu não tenho amigas aqui. Então quando me mandam para ir comprar algo falo changana com aquelas senhoras. No meu dia-a-dia com aquelas vovós do mercado não tenho como falar com elas em português porque elas não entendem. Por exemplo a avó lá em casa, que é quase mãe do meu pai, quando falamos com ela português ela sempre diz mina a ni swi entenderi⁶⁰... Ela nasceu e cresceu lá e lá não se fala muito português, as minhas primas que vivem lá tem dificuldades de falar português, agora, com aquelas tias de malta 35 anos, sim. O meu dia-a-dia aqui

⁶⁰ Eu não entendo (Minha tradução livre).

na escola é em duas línguas, português e changana. Misturar português e changana é divertido, quando a gente está a conversar, tem palavras difíceis mesmo de pronunciar em português e acabamos metendo changana” (Celsa Mendes, aluna).

Para autores como Honwana (2009) citado por Perpetua Gonçalves; Ngunga e Bavo (2011) estas línguas quase que não são usadas em programas de entretenimento, e também não ressoam no espaço nobre das assembleias/parlamentos, onde se tomam decisões que afetam as vidas dos cidadãos, mesmo em casos em que os seus membros não têm a “necessária” fluência em Português, prejudicando assim a “qualidade do contributo que poderiam prestar se utilizassem a sua língua mãe” (Prah, 2008; Gonçalves, 2011; Timbane, 2013). Mas, mais do que isso, a insistência em usar a língua colonial em universos multilíngues como o moçambicano culminam com a exclusão da maioria esmagadora da população da possibilidade de serem membros ou até mesmo entender o que acontece nos dias as secções plenárias.

Examinando as práticas linguísticas e sua vitalidade usadas como línguas maternas por pessoas de cinco⁶¹ ou mais anos de idade em seis distritos, Ngunga e Bavo (2011) identificam alguns paradoxos no que tange ao discurso oficial versus dados estatísticos tornados público pelo INE (2010). www.ine.gov.mz. Segundo estes autores, para além do português, existem mais de uma dezena de línguas faladas por cerca de 15.833.572 moçambicanos.

Tabela 5. Relação das línguas faladas em Moçambique censo de 2010 e 2017

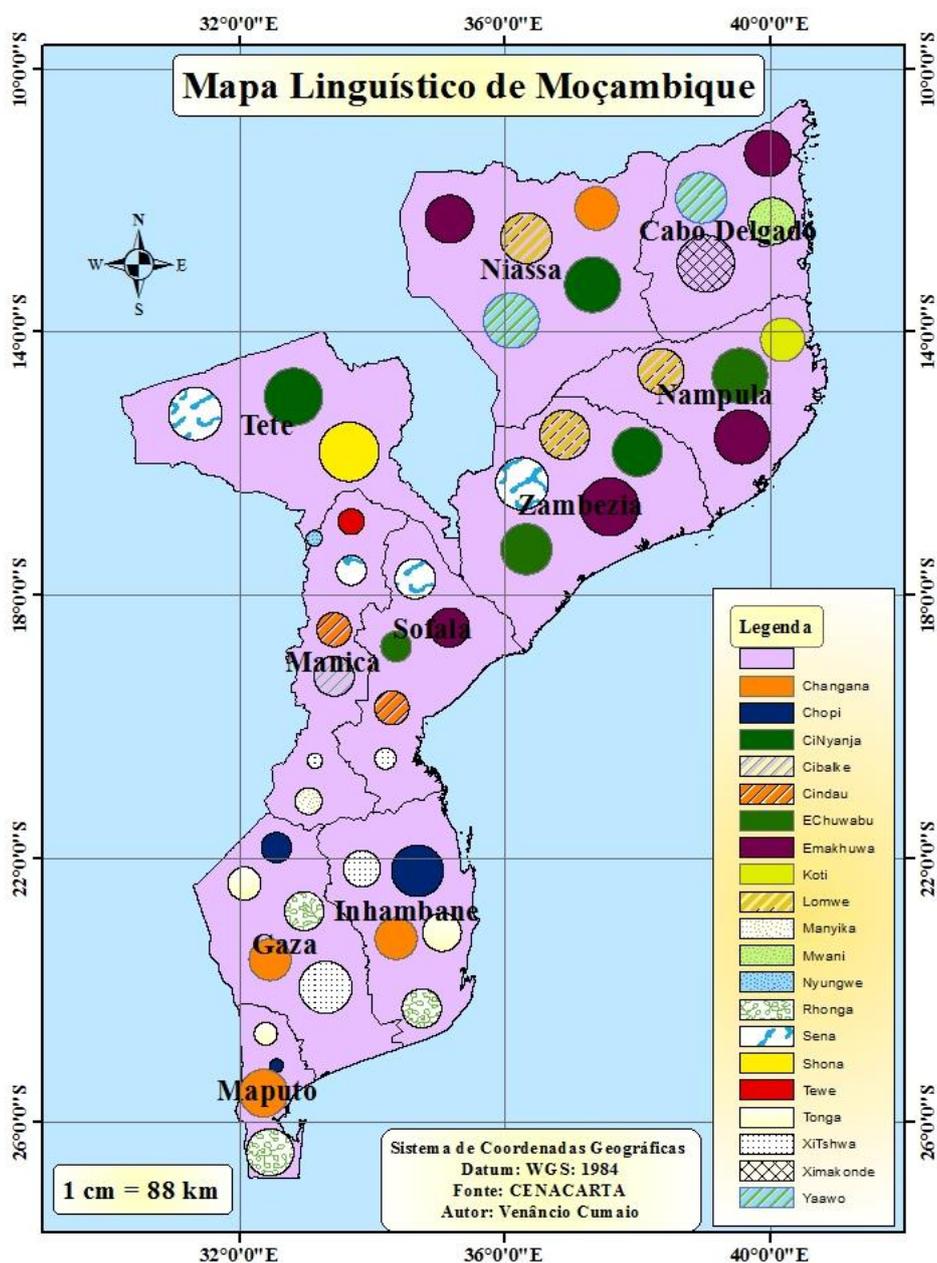
Língua	Província onde se fala
1º Emakhuwa	C. Delgado, Nampula, Niassa, Sofala, Zambézia
9º Português	Todas as províncias do País
3º Changana	Gaza, Maputo, Maputo Cidade, Inhambane, Niassa

⁶¹O INE definiu os cinco anos de idade como mínima para se considerar um ser humano falante de uma determinada língua.

4° Sena	Manica, Sofala, Tete, Zambézia
2° Lomwe	Nampula, Niassa, Zambézia
5° CiNyanja	Niassa, Tete, Zambézia
6° EChuwabu	Nampula, Sofala, Zambézia
7° Cindau	Manica, Sofala
8° XiTshwa	Gaza, Inhambane, Maputo, Sofala
Nyungwe	Manica, Tete
Yaawo	Cabo Delgado, Niassa
Copi	Gaza, Inhambane, Maputo, Cidade de Maputo
Ximakonde	Cabo Delgado
Tewe	Manica
Rhonga	Gaza, Maputo, Maputo Cidade, Inhambane
Tonga	Gaza, Inhambane, Maputo, Cidade de Maputo
Manyika	Manica
Cibalke	Manica
Mwani	Cabo Delgado
Koti	Nampula
Shona	Tete
Swahili	Cabo Delgado

Fonte: INE (2010; 2017). www.ine.gov.mz.

2.14. Mapa 2. Mapa Linguístico de Moçambique



O mapa acima ilustra a distribuição linguística e comprova que a situação linguística em Moçambique favorece o uso das línguas nacionais em detrimento da língua oficial portuguesa, pese embora a oficial tenha a dupla vantagem de, primeiro ser a oficial e segundo estar presente em todas as províncias do país. Razão pela qual autores afirmam

que uma das lacunas da política linguística moçambicana se assenta no fato de apesar da esmagadora maioria populacional não dominar a língua oficial, esta foi adotada como oficial e de unidade nacional num contexto multilíngue. É interessante pontuar que tal política linguística não existe escrita e ou documentada tal como asseveram alguns dos meus interlocutores, por sinal agentes de estado e imbuídos de algum poder de decisão:

“Meu nome é Vicente Bisque, sou especialista em educação, sou mestre em didática língua português, estou aqui no ministério desde ano passado em agosto como responsável deste departamento e há vinte tal anos no ensino bilíngue. Estive ai no INDE a trabalhar sobre currículo e na produção do material didático de todas as línguas, mas a minha especialização é língua Sena. Olha se eu fosse o primeiro ou o segundo a decidir aqui, o que eu faria em primeiro lugar é ter a política ligústica escrita, porque não temos. Ela não existe, apesar de estar a acontecer uma coisa boa. Em segundo seria que na assembleia da república devíamos ter tradutor oficiais, acho que seria bom que os tais que escolheram a eles acompanhassem o debate. Os hospitais, muitas instituições do estado devia se falar caso necessitasse, seria obrigatório entre aspas médicos falarem ou terem algumas aulas” (Vicente, agente de estado).

Em conversa com Poca, linguista e pesquisadora, mostra-me os riscos de um sistema educativo que funciona sem uma política linguística e avança algumas sugestões para que se melhore a atuação. Uma das coisas que faz referência é a questão da vontade política, a abertura desta em usar da academia como algumas das soluções para o problema:

“Acho que o facto de não termos uma política linguística escrita tem a ver com a negação do governo porque o que nós temos são iniciativas individuais, um professor que acha que tem que haver uma política linguística vai escrever um livro ou uma tese nisso e acabamos juntando pedaços e esses pedaços acabam sendo informação para o estado e o estado não usa essa informação, enquanto academia oferece. As conclusões que a academia usa elas só são implementadas se o decisor que é o político der a chancela ou autorização” (Poca, linguista e professora).

Os dados mais recentes são referentes ao censo populacional, levado a cabo pelo INE em 2017. Os referidos dados mostram a tendência cada vez mais crescente de falantes de línguas nacionais ou que tenham línguas nacionais como materna e que as usam no seu dia-a-dia, mesmo em contextos urbanos assumidos como aqueles que se fala a oficial. Cerca de 11 707 468 pessoas falam línguas nacionais, apenas 10 535 905 fala língua portuguesa ou oficial. Um exemplo claro deste fato é partilhado pelo INE através do Boletim de Estatísticas Demográficas e Sociais da cidade de Maputo, neste caso a capital do país, onde o discurso oficial assume de antemão que as pessoas, na sua maioria tem como língua materna a língua portuguesa.

Segundo este dispositivo os dados mostraram que a população segundo sexo e língua materna na Cidade de Maputo tendia para as línguas nacionais, onde a língua Xi-changana amanha cerca de 61.4% contra 3,2% da população com língua materna portuguesa (Boletim de Estatísticas Demográficas e Sociais, 2019, p.14). O mesmo dispositivo disserta sobre o nível de fluência da língua portuguesa na cidade de Maputo. De acordo com o documento o “conhecimento da língua portuguesa em Maputo Cidade é menor pois verificou-se que maior parte da população não sabe falar português” (Boletim de Estatísticas Demográficas e Sociais, 2019, p. 17).

O relatório destaca as línguas mais faladas em Moçambique. Nas zonas ditas rurais encontramos as primeiras cinco línguas nacionais na linha da frente a saber: Emakhuwa, Elomwe, Xi-Changane, Ci-Sena, Ci-Nyanja, Echuwabo, Ci-Ndau, Xitswa, e a língua oficial portuguesa em último lugar. Apesar de nas zonas urbanas, o português ocupar o segundo lugar em termos de números e o fato de ter a dupla vantagem de ser considerada língua oficial e de status, os dados coletados durante a pesquisa de campo e estatísticos mostram, por um lado que mesmo em universos burocráticos como escola, entre alunos, professores, o português é usado conjuntamente com as línguas nacionais. A seguir partilho os exemplos desses fatos:

“(…) Vejo que mesmo os telefonemas que faço para a minha família falo minha língua, aqui mesmo no gabinete falo, se alguém me ligar ou minha família, amigo falo minha língua. Com os meus colegas acontece também, alguns falam changana, Xitswa, agora aqui tudo é feito em português processos e tal agora uma vez a outra pode se conversar em nossas línguas porque são nossas isso acontece, mas se alguém vem com o trabalho deve falar em português e porque não temos tradutor não temos aqui eu sinto me alegre quando falo em sena isso porque isso chega a ser exercício para mim, uma vez que eu trabalho com isto” (agente de estado)

Parcialmente similar da explicação acima, do agente de estado, Tereza revela os dilemas que alguns professores vivem na gestão do português e do Xi-changane de tal forma que se por um lado falam por outro escondem esse fato dos alunos. Apesar disso o fato é que ela e eles continuam a falar Xi-changana de forma alternada com o português,

“(…) Apesar de que eles percebem melhor a matéria. Pedimos sempre para eles não falarem changana aqui, mas eles persistem falar. Com os colegas aqui professores falamos a língua portuguesa, mas uma vez a outra recorremos ao Changana e Rhonga. Eu acho que devíamos esconder dos alunos pois eles imitam-nos como espelhos deles numa de que já que os professores falam quem somos nós para não falarmos essa língua. Acho que como escola tínhamos que usar a língua da escolaridade” (Teresa, professora).

Portanto, os relatos acima mostram, por um lado que o português partilha o espaço/campo linguístico (ainda que não oficializado) com as línguas nacionais num

contexto em que estas últimas não se lhes reconhe/ceu nenhum estatuto claro, além de discursos e dispositivos que se limitam em considerá-las como repositório da herança cultural moçambicana (FIRMINO, 1998, p. 262). Por outro permitem perceber que apesar de haver uma língua tida como oficial para coisas oficiais, há assuntos tratados com as línguas nacionais nas mesmas instituições formais. O exemplo disto é a situação que presenciei num dos dias em que ia conversar com um dos sujeitos de pesquisa. Sucedeu que, enquanto esperava para ser atendido (na secretaria) chegou uma agente, portando uns documentos a serem reproduzidos, tendo questionado e, ou interagido com a sua colega nos seguintes termos:

“A lweyi wa ku susa ma cópia lani a kwini? Nilava ku hamba 4 wa ma cópia. Lani nem Chefe anga kona?”. E a colega respondeu: -a nga kona lano? Hi mani a madjulaka? I diretor?, wa mukulo? Haaa, se for mu dzweli a mu ligarela, va tivana lavo”⁶² (interação entre duas colegas numa das instituições do estado ligadas à educação escolar, cidade de Maputo).

Uma outra situação similar presenciei em outra instituição quando ia requerer a aceitação para entrevistar os técnicos. No aguardo para ser atendido, um dos colegas teria dito: “estas muito preocupado, anga kona directora lano para assinar essa cena”? E o outro retorquiou “-nada pah... a nga sena huma. Estou a caça dela”⁶³.

O discurso de Dulce, aluna do ensino médio, confirma estes cenários. De acordo com Dulce, o seu cotidiano escolar é marcado por duas línguas, sendo que a que ela destaca é distinta da que é oficialmente reconhecido na escola, principalmente para o nível de escolaridade dela. A aluna afirma que recorre a associação de duas línguas, na verdade são três, pois na sua locução Duce acrescenta a expressão “nice” que é inglesa (vide o excerto abaixo) para se comunicar sobretudo em situações em que desconhece as expressões em língua portuguesa e que o professor recorre a essa língua nacional para explicitar as matérias não entendidas em sala de aula, fato recorrente nas observações e conversas que manteve tanto com alunos, professores e agentes burocráticos

⁶² “Onde está a pessoa que tira cópias? Quero quatro exemplares. A chefe nem está na sala dela. – Ela não está aí? Quem precisa das cópias, é o director geral? Se for o geral pede para lhe telefonar” [minha tradução livre].

⁶³ “Estás tão preocupado, a directora não está aí para assinar esse documento? – Não, ainda não saiu da sala, estou a sua caça” [minha tradução livre].

“(...) aqui na escola é eu falo, honestamente duas línguas que são português e changana. Acho muito nice misturar as duas, português e changana para além de que eu e minhas amigas, quando estamos a conversar, sempre apanhamos que requerem dicionário rrsrrs... são palavras difíceis mesmo de pronunciar em português e acabamos entendendo changana”.

Entretanto, intervenção das línguas nacionais em condições tais são geralmente tidas como oposição como pontua Braz (2002), o que pode estar ligado a questões identitárias, num contexto em que muitos dos habitantes não dominam a língua oficial. As línguas nacionais são mais significantes para as pessoas porque fazem o seu cotidiano um pouco similar com o que acontece com o português que para além de ser oficial, tida como nacional é internacional. Tida como nacional porque segundos autores como Gregório Firmino ela está passando por um processo de nativização, ou seja, a língua portuguesa falada no território moçambicano vai ganhando um viés moçambicano, do português moçambicano. Enquanto que a dimensão internacional prende-se ao fato de se falar internacionalmente ou por ser uma estrangeira e língua do colonizador. Nesse sentido documentos oficiais como Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB, 2003) e Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG, 2007); Estratégia de Expansão do Ensino Bilíngue, 2020-2029 e Plano Estratégico da Educação 2020-2029 [ambos publicados em Maio de 2020] são unânimes em pontuar que a introdução do ensino bilíngue é restrita ao ensino primário, estando prevista o uso das línguas portuguesa, inglesa e francesa no ensino secundário (PCESG 2007). Entretanto, apesar dessas disposições o uso da língua na escola, incluindo a secundária segue outras dinâmicas, sendo nesta perspectiva que propôs a estudar as Ideologias Linguísticas em contextos escolares, este que é o próximo capítulo a ser aprofundado nesta dissertação.

CAPÍTULO 3. IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS EM CONTEXTOS ESCOLARES

3. 1 Analisando e interpretando os dados de campo

Neste capítulo apresento e discuto as narrativas e experiências linguísticas dos sujeitos sociais à luz do escopo teórico denominado Ideologias Linguísticas em Kathryn Hoolard (1998) e Paul Kroskrity (2000; 2004). Uma abordagem teórica que se mostra adequada para captar os tipos de crenças, representações, atitudes e noções que são vivenciados nos contextos escolares escolhidos. Para conseguir esse desiderato divido a seção em dois momentos, no primeiro mostro como a área da Antropologia Linguística compreende e utiliza o conceito e categoria analítica “ideologia linguística”. Num

segundo momento apresento e discuto as narrativas e experiências linguísticas dos alunos, professores e pessoas vinculadas a instituições burocráticas que velam pela escolarização em Mocambique.

Se por um lado estudar e compreender as ideologias linguísticas permite-nos observar a relação entre representações sociais e as representações de fala, no sentido de que será possível averiguar as relações entre língua e identidade, língua e questões estéticas e morais como também noções de pessoas e de grupo desses sujeitos. Por outro, muitas das pesquisas relacionadas com a abordagem das ideologias linguísticas busca compreender quais as crenças, representações e atitudes os grupos sociais têm sobre as suas línguas (Bruno, 2017, p. 16-17) assim, urge a necessidade de antes de avançar definir o que é Ideologia. O primeiro autor a trabalhar o conceito de Ideologias enquanto um campo autônomo (na área da Antropologia Linguística) foi, segundo De Mendonça (2017, p. 70) Michael Silverstein em 1979.

Adicionalmente, De Mendonça afirma que mais do que ter sido pioneiro na consolidação, Michael Silverstein abriu caminho para que outros autores contemporâneos desenvolvessem o conceito em outras perspetivas sobretudo de cunho sociais ou estruturais. Segundo Silverstein (1979, p. 193) citado por Woolard (1998, p. 4) ideologias linguísticas é “sets of beliefs about language articulation by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use”⁶⁴. Esta definição, diga-se inaugural, abriu caminho, como dizia acima a outras formas de olhar para o conceito a começar por Kathryn Woolard (1998). Para Woolard (1998, p. 3) ideologias linguísticas são “representations, whether, explicit or implicit that construe the intersection of language and human beings in a social world(...)”⁶⁵, e que esta abordagem não se limita a questões linguísticas, mas sim a questões ligadas a identidade, estética, moralidade, epistemologia e por via dessas na ideia de que essas ligações sustentam não apenas a forma e o uso linguísticos, mas também a própria noção de pessoa, grupo social, bem como as instituições sociais fundamentais como ritual religioso, socialização infantil, relações de gênero, estado-nação, escolaridade e lei.

⁶⁴ um conjunto de crenças sobre a linguagem, articuladas pelos usuários como uma racionalização ou justificação da estrutura e uso da linguagem percebida [Tradução livre, minha].

⁶⁵ “Representações, explícitas ou implícitas, que constroem a interseção da linguagem e dos seres humanos em um mundo social...” [Tradução livre, minha].

A perspectiva de Woolard é a mais usada quando se trata da antropologia, em especial a antropologia linguística, porém tem um outro autor chamado Paul Kroskrity (2000; 2004) que veremos mais adiante que melhor aprofunda a questão. Parafraseando Woolard (1998) a abordagem de Ideologia Linguística é usada para caracterizar qualquer conjunto de crenças sobre as línguas conforme são usadas em seus mundos sociais e que quando reconhecidas e exploradas as IL expõem como as crenças linguísticas dos falantes estão ligadas aos sistemas sociais e culturais aos quais pertencem e ilustrando como os referidos sistemas geram tais crenças. Ao permitirem esse processo, as IL vinculam suposições implícitas e explícitas sobre uma língua e a sua experiência social bem como interesses políticos e econômicos.

3.2. As quatro dimensões de Woolard

Ou seja, de acordo com Woolard as IL são conceituações sobre línguas, falantes e práticas discursivas, razão pela qual as ideologias linguísticas ou da linguagem são influenciadas por interesses políticos e morais e são moldadas em um ambiente cultural. Segundo este autor existem quatro perspectivas a serem tomadas em conta quanto se trata de análises linguísticas em antropologia;

- (a) A primeira perspectiva diz respeito a Ideologia como sendo “todo conjunto de ideias e conceitos referentes a fenômenos mentais, ou seja, representações subjetivas, crenças que na maioria das vezes são vivenciados conscientemente”.
- (b) Em segundo lugar, “Ideologia tem que ver com algo derivado ou em resposta a uma experiência ou interesse particular de uma posição social”.
- (c) Em terceiro Ideologia como “ideias, discursos ou práticas de significação com vista a manter o poder, ou seja, esta perspectiva de Ideologia muitas vezes é vista como decorrente da segunda, é uma ligação direta com posições habitáveis de poder social, político, econômico. A ideologia é vista como idéias, discurso ou práticas significantes a serviço da luta para adquirir ou manter o poder”;
- (d) e por último Ideologia, numa perspectiva marxista onde se entende como sendo a distorção ilusão e mistificação”⁶⁶ (Woolard, 1998, p. 5-7). Ressaltar que a última

⁶⁶ “(...) ideology as ideational or conceptual, referring to mental phenomena; ideology has to do with conscious ness, subjective representations, beliefs, ideas; A second, and the most widely agreed upon, strand is a conceptualization of ideology as derived from, rooted in, reflective of, or responsive to the experience or interests of a particular social position, even though ideology so often (in some views, always necessarily denies explanatory independence to ideology; ideology often seen as following from the second, is a direct link to inhabitable positions of power social, political, economic Ideology is seen as ideas,

definição não será considerada neste trabalho visto que ela não se enquadra para o presente tema. Ademais, o autor sublinha que os estudos sobre ideologia vão considerar mais a segunda e a terceira perspectiva porque é partir delas que se percebe o significado do conceito, significado este que engloba “cultura, a visão do mundo, mentalidade, crenças e outros”.

3.3. As cinco dimensões de Kroskrity

3.4. Uniformização e manutenção da língua: interesses políticos

Kroskrity, (2000a, 8-21; 2004, p. 501) sugere que toda a análise linguística voltada a políticas linguísticas deva ter em conta o conceito de ideologia linguística (IL), considerando, no entanto, as seguintes cinco dimensões:

A primeira dimensão defende que as IL representam uma percepção sobre a língua e o discurso que é construído conforme os interesses de um determinado grupo sociocultural específica. Nesta dimensão o autor defende que os falantes tendem a considerar a língua e ou fala como verdadeira, moral e esteticamente agradável em função da experiência social dos falantes. Geralmente esses julgamentos de que uma determinada língua ou fala é verdadeira, moral e esteticamente agradável são feita em função dos interesses políticos e econômicos e assevera que as referidas experiências [em linha com Ester De Mendonça, 2017] comprovam que há uma tentativa de usar a língua como um meio e espaço para promover, proteger e legitimar tais interesses. Uma posição reforçada por Kroskrity (2004) quando assevera que “the standard language, which is presented as universally available, is commodified and presented as the only resource which permits full participation in the capitalist economy and an improvement of one’s place in its political economic system⁶⁷” (Kroskrity, 2004, p. 503).

Este cenário é observável no universo moçambicano em quase toda história da escolarização no país, como se pode ler nos depoimentos abaixo quando a interlocutora refere que a tentativa de uniformizar a língua está ligada a essa salvaguarda dos interesses de uma determinada classe social o que culmina beneficiando uns em detrimento de outros. Adicionalmente a interlocutora refere que tais elites desvalorizam o uso das

discourse, or signifying practices in the service of the struggle to acquire or maintain power; A fourth major strand in the of the ideology concept is precisely the last one that of distortion, illusion, error, mystification, or rationalization” (WOOLARD, 1998, p. 5-7).

⁶⁷ A linguagem padrão, que é apresentada como universalmente disponível, é mercantilizada e apresentada como o único recurso que permite a plena participação na economia capitalista e uma melhoria de seu lugar em seu sistema político-econômico.

línguas nacionais no processo de ensino e aprendizagem, em particular para ensino bilíngue, fato que, a mesma elite eleva uma vez mais constitui língua portuguesa num contexto multilíngue como Moçambique e em particular nas escolas em análise,

“(...) então quando se fala de línguas, existem leis que deviam ser seguidas, mas acontece que as pessoas tem as suas convicções, por exemplo há pessoa que podem achar que o ensino bilingue não é necessária em Moçambique e porque faz com que as crianças não aprendam melhor o português, então tudo depende das experiências de cada um, mas acho que isso também esta ligado a questão das elites moçambicanas. Quanto mais se é da elite menos se defende a questão do ensino bilingue. O ensino bilingue só foi possível porque houveram pessoas que não saíram das elites e que de alguma forma foram acedendo alguns espaços do poder. Um dos exemplos que eu costumo dar é que diferentemente do Brasil em que algumas línguas indígenas foram, não vamos dizer totalmente apagadas, mas houve uma tentativa maior de silenciamento, tanto é que os seus falantes foram confinados em regiões, muitas vezes dizem eles ficam-lá porque preferem-lá, mas eles acabam preferindo lá porque cá não estão bem vindos, então o nosso meio é diferente nesse especto, mas pessoas continuaram a falar as suas línguas, nem todos mas alguns continuaram a ensinar os seus filhos como meu pai e nisto aquelas pessoas que se sentiam com um certo concentrando poder porque sabiam falar português (se você vai a função pública só pode falar português), parlamento é português, quer dizer, toda a nossa formalidade tem que ser em português, então aqueles que sabem falar melhor o português acabam sendo chefes dos outros e quando começa a diluir e aquela pessoa que sabia que tinha um certo privilégio por causa de saber falar português começa a dizer já não estou aqui na assembleia municipal de Maputo, esses tipos estão a dizer que vai se falar ronga então aquele meu colega que só não acedia a esse espaço porque não falava o português eu já tenho espaço, tenho concorrente. Então a nossa elite tem sido assim, o português acaba sendo aquele instrumento que vai conferir poder e qualquer tentativa de introduzir uma outra língua que seja do domínio amplo é uma ameaça porque não devia ser” (professora Ana, ensino medio).

O exemplo da professora Ana permite perceber que as elites, detentoras do poder tendem a manter, proteger os seus interesses recorrendo a várias estratégias como a manutenção da língua portuguesa em todos processos oficiais e não só em Moçambique. Situação similar é apresentada por outra professora, e agente de estado, a professora Guilhermina, atuando numa das instituições públicas que lidam com a escolarização. Com recurso a dispositivos legais que o estado usa, a professora visualiza este tipo de ideologia na escola moçambicana:

“A nossa constituição, no artigo 9 e 10 diz que o português é a língua oficial na República de Moçambique e o 9 vai dizer que o estado valoriza as línguas na na na na. O que eu tenho dito assim brincando com os meus estudantes é que olha, no dia em que eu quiser chegar aqui falar de forma clara objetiva convosco, eu vou chegar, dizer uma frase e ponto final de forma clara e objetiva. E se eu quiser vos mafiar, eu vou contar histórias, haa porque vocês e no fim nada terei dito. O 10 já deixa claro que o português é a oficial, logo em política linguística quando uma língua que está entre tantas é definida como oficial, não importa o número de falantes, logo está atrelada a essa língua toda questão de privilégio, da valorização, só de se dizer que tem uma língua oficial já tem essas vantagens e para o nosso caso isso aconteceu em 75, 45 anos depois mesmo com essas vantagens todas o português ainda não ultrapassou a barreira dos 50% como falantes de língua materna, o português, porque o ser

falado como língua materna influencia também. Então a academia já parou para fazer análise disso e uma das consequências disso é o ensino bilingue e nós dissemos “aqui o povo está a dizer alguma coisa”, não que não possa ser o português, mas não pode ser só português. Então, enquanto a academia já percebeu isso, não vou falar dos falantes porque eles nem precisaram, eles nos passaram essa informação”.

O exemplo abaixo reforça as duas acima. Fazendo perceber a ideia de que a atitude do governo em relação as línguas nacionais é secundária, dando primazia a língua portuguesa, que tem a minoria numérica, reproduzindo o discurso elitista através dos mais distintos dispositivos legais, com o destaque para a Constituição da República:

“O governo ainda não percebeu ou não quer perceber. Porquê? Há aqui três aspetos. Primeiro, se estamos a dizer que o português é uma língua minoritária, com poucos falantes e estamos a falar de um governo eleito por estes falantes e o governo adota essa língua minoritária como oficial, a única exclusiva, língua de comunicação logo apriori temos uma comunicação deficiente, temos uma comunicação que não abrange os representados desse governo e não faltam evidências, estudos, debates que mostrem percebe se que há uma estratégia de dificultar essa comunicação porque as evidências mostram que só o português em Moçambique não há comunicação e o incrível que pareça o nosso governo privilegia a nossa comunicação em português num contexto multilinguístico como o nosso, estamos a falar do poder executivo. Vamos ao parlamento que era suposto serem os mais próximos do povo, por ser os representantes nossos em primeira mão, são aqueles que vão fazer campanhas nas línguas locais por saberem que ao fazerem em português não serão percebidos e essa ideia que tinham quando foram fazer a campanha, que o povo não percebe o português apaga-se na porta da casa do povo e falam exclusivamente em português”(Joshua, Linguísta e Professor).

Um outro posicionamento similar que me foi concedido pela professora Maria, que para além de ser linguista é ativista social. Maria mostra nesta conversa que os políticos tem ciência da situação linguística do país, tanto é que em campanhas eleitorais fazem-nas em línguas nacionais com vista a abranger maior número dos potenciais eleitores. Entretanto, os resultados são anunciados em língua portuguesa, a oficial, mantendo assim distância física e social dos quando se atinge o poder. Esta conversa com a professora Maria vem reforçar a ideia de que o poder político usa da língua para atingir e salvaguardar os seus interesses.

A professora conta que:

“No ano passado fui a rádio para falar do dia da língua materna, depois do debate conversei com professor Ngunga sobre algumas questões la colocadas e ele contou um episódio, falou que foi a uma aldeia quando foi enviado a Cabo Delgado durante a campanha eleitoral, ele diz que quando falou das eleições um senhor perguntou: “como hão de haver novas eleições se ainda não saíram os resultados de 2014” então naquela aldeia ainda estavam a esperavam que as pessoas que foram fazer campanha voltassem para dizer quem ganhou. Aquelas pessoas não sabiam quem era o presidente da república saído eleito

das eleições de 2014 e já estávamos nas eleições de 2019. É possível que tenham ido pessoas lá, mas em qual língua? Mudaram de código, quando queriam voto foi um código que eles reconhecem que é mutuo e aí esse código muda quando se está no poder, quer dizer o poder corrompe até na questão linguística fazendo com que os representantes deixem de falar a língua do representado de propósito, ou seja eles não estão a representar, porque se eu vou representar te devo comunicar contigo e essas coisas se observam no ministério, sabemos por exemplo que quando o professor Ngunga saiu do Ministério há pessoas que festejaram dizendo “epahh, já vai acabar essa coisa de ensino bilíngue” o incrível é que esquecem-se que para se estabelecer o ensino monolíngue foi necessário saídas” (Professora Maria).

Na mesma linha de conversa a professora, acrescenta, reforçando o seu argumento segundo o qual mais do que usar das línguas para salvaguardar os seus interesses, da pouco crédito às instituições nacionais sejam de pesquisa e ou entidades privadas e ou públicas que atuam para o desenvolvimento do país em detrimento de organizações digasse, filantrópicas como a UNESCO. Pois segundo a autora muito antes da intervenção da UNESCO sobre a necessidade de, sob ponto de vista psicopedagógico, usar-se a língua materna ou a língua com a qual o aluno começou a falar, alguns pesquisadores africanos e moçambicanos já abordavam o assunto, inclusive publicando alguns artigos de notoriedade na arena acadêmica cientificamente, entretanto não foram ouvidos:

“(…) Muitas coisas que continuam como estão os nossos professores já falavam, já haviam identificado e já escreviam sobre isso. Um dos exemplos que costumo usar é que, a questão do ensino bilíngue o argumento que se usa é o de que o ensino bilíngue é melhor para contextos multilingues porque a criança aprende melhor na sua língua materna entre parentes UNESCO, mas eu já ouvia isso antes de a UNESCO declarar isso, há autores africanos que já escreviam sobre isso e já diziam mas os governos não ouviam. Quer dizer teve que ser a UNESCO a intervir para que os governos engrenassem e aí pergunta se, será que eles estão a levar a sério o projeto do ensino bilíngue pela importância real que o projeto tem ou por que a Unesco mandou fazer. Infelizmente aqui as pessoas não são colocadas nas suas respectivas áreas de conhecimento pra que melhor apliquem e para que aconselhem os decisores políticos” (Professora Maria, Professora e ativista social)

Um outro interlocutor que mostra que ação política em relação as línguas nacionais sempre foi a “meio gás” quando comparado com a língua oficial do estado este tipo de ideologia linguística, foi e prevalece é o professor Bassi. Segundo este professor a crença segundo a qual as línguas nacionais são baixas e que não lhes trariam benefícios nenhum era e, é comum até os dias de hoje. O professor conta que os seus alunos, na universidade, não reconheciam as suas línguas maternas, alguns, inclusive pararam no curso onde ele é professor por acedente e curiosidade pois a ideia inicial que eles tinham sobre a universidade é a de que “na universidade não se aprende nessas línguas” devido a essa marginalização que lhes eram concedidas pelos seus pais que até atualmente paira

nas cabeças dos alunos. De acordo com o professor é um exercício contínuo colocar os alunos a pensar, repensar sobre as línguas nacionais:

“Era mesmo explicar que essas línguas foram, durante muito tempo, vistas como línguas que não prestavam, não tinham nenhuma vantagem, os pais não queriam que vocês falassem línguas que supostamente não trariam nenhuma vantagem para os filhos. Só os pais mais fortes permitiam que os filhos aprendessem e eles vinham e diziam -o que é isso professor, eu não aprendi em casa aprendi na rua-. -Eu quando cheguei aqui pensei que era na universidade não se aprende nessas línguas-. Eu respondia, mas aqui é a secção das línguas bantu, não é no português que as bantus são raramente faladas” (Bassi, Professor Universitário vinculado).

Encerro esta parte destacando o último depoimento que mostra que quando a ideologia linguística tenta invisibilizar as línguas nacionais mesmo presente em todas as fases da escolarização moçambicana sendo possível visualizar pelos alunos que chegam à universidade sem que se tenham dado conta da importância dessas na sua vida académica. Mas, mais do que isso é interessante notar que o estado está ciente das estatísticas linguísticas que dão conta de que a situação linguística do país prevalece desde antes da independência até atualidade.

As referidas estatísticas mostram que mais de 85% de pessoas falam línguas nacionais em Moçambique, ou seja, maioria dos moçambicanos tem como língua materna e que não só é a materna, ela faz o cotidiano dessas pessoas, apesar das barreiras que estas encontram em certos locais, sobretudo instituições públicas e privadas como hospital, bancos e escola, nesta última, campo de pesquisa, mas ainda assim, os dados nos mostram que a língua portuguesa, na escola moçambicana revela o poderio das elites, estas que são a minoria numérica que se vão beneficiando desse fato e assim consolidando as suas posições privilegiadas no tecido social moçambicano no seu todo.

3.5. “Eu não tenho língua materna”, “eu posso dizer que não gosto”: as múltiplas crenças em torno da língua

A segunda dimensão defende que as IL são múltiplas e uma vez assim as divisões ou estratificações sociais são significativas às perspectivas associadas a cada grupo. Nesta, o autor passa a ideia de que considerando que as ideologias linguísticas são múltiplas devido as múltiplas redes de relações que os sujeitos sociais que de antemão estão vinculados podemos assim dizer que somos desafiados, em linha com Bruno (2018, p.118) a compreender também os processos empregados por grupos específicos que têm suas ideologias linguísticas silenciadas. E esse silenciamento é naturalizado, algumas

vezes pelos seus próprios agentes sociais que acreditam que suas línguas não têm valor, são inferiores ou menos bonitas, não darão acesso a privilégios socioeconômicos e ou materiais. Sendo possível visualizar condições sociais e materiais desiguais que produzem centros e periferias formando fronteiras não só físicas, mas sociais que se reconstituem e se recorre quando grupos sociais que são excluídos e colocados à margem (Bhabha 2011).

Manuel, aluno da décima segunda classe conta que apesar de gostar da língua changana, que é a materna dele é obrigado a falar a língua portuguesa por causa do emprego que lhe espera assim que terminar a nível em que se encontra, porém está ciente que sem que se comunique em português não terá como acessar certos privilégios na sociedade, o caso do emprego: “(...) adoro changana mas falo muito português por ser uma língua oficial e porque gosto e porque a sociedade obriga, veja, daqui a nada terei de engrenar no mercado de emprego e lá só se fala português, changana não” (Manuel, aluno).

Diferentemente de Manuel, Iben remata logo que não gosta da sua língua materna só a fala por causa da avó e com outras pessoas das suas relações que não entendem português, entretanto acha que falando em outra língua, neste caso a nacional, “simplifica” a comunicação de ambos, mas em outros universos ele é criticado e muitas vezes censurado por ser aluno que esta falando em outra língua diferente de português conforme conta,

“Eu posso dizer que só falo uma língua, pois não gosto da minha materna. Nasci e cresci a falar português, aprendi o changana quando tinha que falar com minha avó, ela já não entende essas coisas de português. Só falo Changana quando a pessoa não fala, não percebe português, para poder simplificar. Exemplo da minha avó. Eu não posso falar com ela português porque ela não entende, quando vou comprar tomate, tenho que usar essa língua porque aquelas pessoas não entendem português. Sinto que as pessoas não gostam também de falar Changana, quando vamos para casa, no chapa se por acaso um falar changana no meio daquele pessoal todo que fala português começam a lhe rir, eles te criticam e te olham, de baixo para cima, pior nos de uniforme. Quer dizer, as pessoas preferem ficar caladas durante toda a viagem só porque não querem falar changana. Aqui na escola nem todo mundo fala dialeto, alguns só falam para piadas e tudo mais. Aqui na escola por exemplo, temos um professor que explica algumas matérias em língua changana, quando divide orações por exemplo, quando quer nos aconselhar e tal. Alguns dos meus colegas e amigos conversamos sim em língua changana, mas de forma escondida porque se por acaso passarem algumas pitas⁶⁸ se não vão-me aceitar,

⁶⁸ Pitas é uma expressão geralmente usada por rapazes para se referirem a moças que eles pretendem como namorada.

então tem que falar escondido. Eu não acho que tenha vergonha de falar, só não gosto” (Iben, aluno,).

Com o discurso de Iben percebe-se que apesar de não gostar da língua materna, ele se encontra numa situação de ter que usá-la em várias situações da vida, seja em sua casa, com a avó, no mercado, no transporte e com amigos. Percebe-se ainda que uma das motivações que contribuem para que ele não goste tem a ver com medo de ser criticado e o fato das pessoas rirem dele, deixa-lhe desconfortável e em situações de paqueras. A ideia de que só poderão ser aceites como namorados com as meninas, se forem falantes da língua portuguesa, do contrário todas as chances caem por terra. Um episódio similar que reforça o auto silenciamento provindo da ideia de que as línguas nacionais não tem valor algum é partilhado pela professora Ximele.

Segundo ela quando se tornou professora uma das disciplinas que dava era a que denominavam Língua Bantu com alunos de linguística e Literatura. Dentre vários temas a ementa propunha que o aluno, até o fim do curso, dominasse uma das línguas bantu, neste caso nacionais para tal tinha de haver troca de línguas no sentido de que os que falasse Xi-Changana teriam de aprender Emacua, e vice-versa, mas antes desta fase fazia-se um inquérito aos estudantes porque partia-se do princípio que quem fala uma língua bantu teria uma facilidade de falar uma outra bantu por mais que fosse uma língua aprendida pela primeira vez. A professora conta que, para o seu espanto numa turma de 45 alunos só 1/5 é que assumiam que falavam uma língua bantu, os restantes assumiam que falam outras, português, inglês ou francês. Nas palavras da professora:

“Sabe, rrsrrsrs (risos) já tive respostas do tipo, professora eu não tenho língua materna, e eu questionava como assim, qual foi a primeira língua que você teve contacto quando nasceu? E o estudante respondia é português rrsrrsrs. Então, português é sua língua materna e o aluno retorquia, mas português não é língua materna. E assim iam aprendendo”.

Segundo a professora a luta era inculcar na cabeça dos alunos que falar línguas nacionais era vantajosa e importante em universos multilíngue como Moçambique e aí ao longo do curso alguns dos alunos haviam afirmado que não falavam língua bantu explodiam falando nas suas próprias e daí íamos percebendo que afinal de contas eles falavam aquilo era uma questão de preconceito: “sabe alguns deles tinham até três línguas maternas bantu bem faladas mas o preconceito ofuscava-os e o trabalho que fazíamos de mostrar como era bom falar uma língua bantu num contexto multilíngue como o nosso, fazia com que no fim vários estudantes confessassem e eu explicava a eles que eles não

têm culpa disso, de não gostar das suas próprias línguas” (Ximele, professora universitária). Quer dizer, os alunos não se sentiam bem em se afirmar como falante de uma língua nacional, não assumiam o seu ser por um lado por desconhecimento, por outro pelo preconceito que se tem das línguas nacionais, estas que são tomadas em segundo plano não só pelos alunos mas pelos seus próximos, refiro-me amigos e amigas, as do mercado e o pessoal do “chapa”⁶⁹.

Alumasse, meu interlocutor, inaugura uma outra perspectiva de silenciamento que ao seu ver influencia grandemente para que a sociedade em geral marginalize as línguas nacionais, fato que acaba se repercutindo nos alunos, professores e na escola. Tal perspectiva diz respeito ao que o entrevistado chama de “colonização da mente” que cria nas pessoas a ideia de que o português faz das pessoas melhores na sociedade perdendo de vista do que é local. Adicionalmente Alumasse destaca o país vizinho, a África do Sul onde a maioria das línguas nacionais daquele país foram co-oficializadas, ou seja coexistem de igual para igual com a língua do colonizador. O interlocutor acrescenta que enquanto linguistas já aconselhavam que se buscasse experiência linguísticas da África do Sul, afinal é, foi, há semelhança de Moçambique colônia e linguisticamente multilíngue “mas não se busca porque é uma experiência que faz com que haja um contacto direto entre os governantes e a base” conforme narra:

“(…) para além de questões de corrupção, temos a ideia que já falamos da colonização da mente aí vem aquela ideia de que quem fala português é melhor pessoa, melhor se posiciona, é por isso que temos deputados que ficam um mandato sem falar português. Então quando falamos de uniformização (SADC) não olhamos para aquilo que é o local, é a essência, numa dinâmica daquilo que os outros colonizadores deixaram aquelas regiões, a questão da África do Sul por exemplo onde a maior parte das línguas são oficiais e a maioria são africanas já escrevemos vários textos recomendado o caso da África do Sul para que se buscasse a experiência da África do Sul, mas não se busca porque é uma experiência que faz com que haja um contacto direto entre os governantes e a base então, mesmo quando falam e copiar ou universalizar o ensino vai ser difícil para o caso do ensino bilíngue” (Alumasse, linguista e professor Universitário).

À semelhança de Alumasse, Teresa contou uma experiência similar, embora mais detalhista ao pontuar por exemplo que ainda se tem a ideia de que as línguas nacionais são baixas, uma posição que é legitimada pelos governantes enquanto agentes de estado dotados de poder de impor no sentido bourdiano do termo.

⁶⁹ Conhecido por Chapa cem, um carro, tipo táxi que transporta passageiros de um ponto para o outro. Equivalente a Uber e ou ônibus para o caso de Brasil.

“a África do Sul conseguiu chegar onde se deseja, aqui ainda paira a alguma coisa como as línguas locais é algo de baixo, não muito importante, agora que a Unesco disse aquilo fazer vamos lá fingir que estamos a fazer. Se nós sairmos do documento encontrarmos um governante e aí conversarmos sobre o que ele acha sobre o investimento no ensino bilíngue, muitos deles sobretudo os que são fruto das elites dos pós independência vão dizer que é brincadeira, o mesmo acontece sobre género” (Teresa, professora e linguista).

Uma interlocutora que tem participado no desenho das estratégias do ensino bilíngue e na monitoria e avaliação da mesmo da mesma estratégia conta que no início do projeto bilíngue em Moçambique os próprios encarregados de educação reagiram negativamente a introdução desse tipo de ensino, perdendo de vista que estavam a silenciarem-se a si próprios reproduzindo a ideia de que as línguas nacionais são atrasadas:

“(…) Até ia-me esquecendo, curiosamente quando se introduziu as línguas locais houve revolta dos encarregados de educação meu filho ir aprender Lixile na escola eh inconcebível, significa que a escravatura esta mesmo cimentada na mente da população. Significa que a nossa língua local não pode ser ensinada na escola. O próprio povo revoltou-se porque não tem alcance da coisa. Aqui é só inglês, francês, e português por causa de emprego, aqui enquanto não aparecer as nossas línguas no currículo como requisito para emprego não haverá valorização. Olha o português continuar a dominar, língua diplomática, de comércio, de transição da cultura ocidental oficialmente, as línguas nacionais nada, são atrasadas” (Marta, agente do estado, MINEDH)

Com experiência da aluna finalista de ensino médio, Miloca é possível perceber que seus pais influenciaram para que ela, há semelhança das colegas que faz menção no seu discurso tivesse vergonha de falar a língua changana, pese embora, ocasionalmente, em jeito de brincadeira, fale com os pais, reproduzindo a ideia de uma língua que trás vergonha, isto contribui para que o silenciamento se naturalize cada vez mais, não só nos filhos, mas nos pais desses alunos,

“eu aprendi a falar com português, aprendi a falar changana quando já tinha 8, 11 anos. Com os meus amigos, minha mãe diz tinha que ter vergonha, mas ela falava com meu pai. Eu acho que falar com ela em changana eh falta de respeito, não me sentia a vontade mas nas brincadeiras eu falo sim brinco muito com minha mãe, minha mãe e meu pai respondem normalmente hoje quando uso língua changana, mas sempre me pergunto será que eu devia ter dito isso rrsrrsrs não sei porque. Acho que até aqui na escola devia-se ensinar as nossas línguas porque eh, tem uma colega que tem vergonha da língua dela”. (Miloca, aluna)

A experiência da Celsa é quase similar a de Miloca. Celsa conta que para ela “irritar-se em estar todo momento falar a língua changana”, teve que ver, inicialmente com o local onde morava. “Lá a maioria das crianças eram ensinadas a língua portuguesa”. Ou seja, o local de nascença, seguindo da mãe foram as motivações que

ditaram para que Celsa não gostasse, ou melhor, se irritasse, com o changana, pois esta lhe proibia de falar sem que tenha dado alguma explicação, entretanto os familiares falam e “misturam xitswa, Changana e português”:

“eu falo duas línguas que são português e changana. Aprendi a falar pela primeira vez em português até porque nos mimavam muito eu e meu irmão com minha mãe, ela nos proibia pouco de falar changana e ela nunca dizia o porque não podíamos falar, talvez por causa de lá onde nos vivíamos, tinha muitas crianças que só falavam português e depois eu e meu pai saímos de lá para cá e logo comecei a falar outra língua e como eles são de lá de Inhambane, que só falam Xitswa, eles falam muito isso em casa e eu preferi changana, Xitswa não sei falar só compreendo. Hoje aqui misturam Xitswa, Changana e português talvez porque estão há muito tempo aqui. Eu fico com minha mãe e é ela que tanto me dirige palavra com changana e por vezes respondo com português porque me irrita. Irrita-me estar todo momento a falar changana rrsrsrs, não habituou”

A partir dos dados analisados nesta parte é possível compreender que apesar da influência burocrática vinculados a instituições de ensino, dos pais, professores, da sociedade e de outras pessoas que fazem as relações dos alunos até dos lugares que constituem condições sociais e materiais desiguais capazes de reproduzirem centros e periferias formando fronteiras não só físicas mas sociais os alunos, no meio a esse silenciamento e auto-silenciamento através da reprodução de discursos que tendem a estratificações sociais por meio da língua falada, esses continuam usando as suas línguas, ou melhor as línguas nacionais nesses contextos.

3.6. Consciência discursiva dos alunos sobre a IL: “não tens vergonha de em plena aula de inglês falar isso dai?”

Na terceira dimensão Kroskirty (2004) sustenta que os membros de uma determinada sociedade detêm diferentes graus de consciência sobre as ideologias locais. Aqui o autor discute dois pontos essenciais, por um lado, a relação entre a consciência discursiva do falante e a contestação ativa de ideologias e por outro a relação entre consciências práticas e ideologias relativamente indiscutíveis, naturalizadas e dominantes de modo a se chegar a ideia de que “quanto maior a consciência do falante sobre as implicações geradas pelos usos de terminadas estruturas em determinados contextos maiores são as condições para que as ideologias sejam contestadas” (Kroskirty, 2004 citado por Mendonça, 2017, p. 79).

O exemplo colocado por Nganle, aluno do ensino médio revela em primeiro a consciência discursiva pois o Ngale está ciente das implicações dessas estruturas usadas

não só por ele, mas igualmente pelos colegas. Sendo que as referidas ideologias acionadas [no contexto] pelos alunos, são, logo a seguir contestadas pelo professor. Ngale conta que estando num universo social, como a escola onde se proíbe comunicação em outra língua diferente da oficial, eles falam, não só na escola, mas em quase todos os locais onde o aluno tem alguma relação com as pessoas;

“Falamos sim com colegas só para matar saudades, quando nos cansamos de língua portuguesa, costumamos falar changana só para matar saudade, mas vejo que alguns dos meus colegas gostam mais de changana do que qualquer outra língua e arrisco em dizer que eles não sabem por causa daquela coisa de em casa falam changana, aqui também falam changana. Assim já não conseguem falar com frequência. Por exemplo aula passada de inglês, uma menina falou changana na sala e professor de inglês lhe chamou para lá a frente e perguntou “não tens vergonha de em plena aula de inglês falar isso daí? Em casa com minha irmã falo changana e ela estuda aqui também. Veja que lá no bairro com os meus amigos conversamos em changana sobre futebol e pitas, piadas, no chapa, no campo” (Ngale, aluno).

A ideia de proibição que se traduz em consciência discursiva e contestação ativa de ideologias do próprio interlocutor e os colegas referida por Ngale, se repete em Milton, e em Miloca tal como podemos perceber com as suas experiências. Milton e Miloca referem que a língua portuguesa é de uso obrigatório no contexto escolar, sendo que a fala em línguas nacionais significa pertencer a uma classe baixa, ou seja, alguém que fala estas últimas estaria se rebaixando a um nível mais baixo. Entretanto, no meio a esses julgamentos feitos não só pelos alunos, mas pelos próprios professores, os mesmos professores comunicam-se por essas línguas contextualmente proibidas, mas paradoxalmente eles acabam naturalizando e reproduzindo as ideologias dominantes ao acederem a língua portuguesa.

“Na escola dizem para não falarmos outras línguas para além do português, dizem para não falar dialeto. Quando falo minha língua dizem que estou a me rebaixar com os meus amigos, aqueles que acham que tem mais dinheiro fazem ou nasceram em famílias importantes, até que nem falam corretamente essa língua portuguesa, só falam por obrigação aqui dentro da escola. Há colegas que podemos estar a conversar em changana e de repente vê amigos dele, ele muda porque ele acha que esses podem não brincar mais com ele se lhe ouvir falar changana. Eu já percebi algo, aqui na escola há muitos colegas mesmo que desprezam as nossas línguas maternas porque eles acham que se aquela pita me ouvir a falar changana não vai me aceitar. Quer dizer ele nem sabe se ela também fala changana quando esta sozinha ou não. E eu sempre lhes digo pra não ter vergonha de falar as changana. As nossas línguas são importantes porque você pode se comunicar com outras pessoas que não falam português” (Milton, aluno).

“O professor de inglês costuma falar changana quando é para piadas e explicação de alguns conteúdos. Um dia o professor de matemática falou

algumas coisas em changana e toda turma se pôs a rir. Riam por ser changana e por ser um professor a falar em sala de aula. Porque isso não eh normal. É obrigatório que a gente fale português. E eu acho que até os nossos professores tem vergonha”. (Miloca, aluna).

O último depoimento sublinha essa naturalização do discurso do falante. Ao assumir que as “velhas do mercado” só falam a língua Xi-changana, não só a reproduzir os discursos dominantes sobre a língua oficial, mas também a naturalizar o discurso do falante correlação ao si mesmo e a língua falada.

“Lá no bairro falo changana com senhoras lá do mercado. Então quando me mandam para ir comprar algo falo changana com aquelas senhoras no meu dia-dia com aquelas velhas do mercado não tenho como falar com elas em português porque elas não entendem. Por exemplo a avó lá em casa, que é quase mãe do meu pai, quando falamos com ela português ela sempre diz mina a ni swi⁷⁰. Ela nasceu e cresceu lá e lá não se fala muito português, as minhas primas que vivem lá tem dificuldades de falar português agora, com aquelas tias de malta 35 anos sim” (Celsa, aluna).

“Exemplo, nós somos da FLCS⁷¹ então o nosso centro é lá viemos para cá porque não existia espaço lá. E os colegas das secções de português, francês, português, linguística, literatura referem-se a este nosso espaço aqui de “la no bantu, vocês de lá do bantu”. Quer dizer, são coisas profundas que só percebe quem está dentro porque não é apenas palavras, elas são carregadas de um certo desprezo, como quem diz aqueles menos inteligentes” (Professora),

3.7. Nivelando as IL: estruturas locais e os tipos de fala

A quarta perspectiva defende a ideia de que as IL são mediadas entre as estruturas locais e os tipos de fala. Nesta perspectiva Kroskity (2004) afirma que a referida mediação verificar-se-ia numa situação em que há índices no sistema linguístico e discursivo e também nas experiências socioculturais dos falantes, igualmente o autor ressalva que à medida que os falantes constroem as IL estes revelam a atuação das suas consciências nas escolhas linguísticas, portanto, de acordo com Mendonça (2017, p.80) esta perspectiva diz respeito a forma como as pessoas usam a língua no universo social. Considerando a colocação de Mendonça, de que forma é usada a língua nos universos sociais moçambicano, em particular na escola?

Se por um lado os exemplos abaixo mostram como os sujeitos sociais se apropriam da língua publicamente, por outro mostram as estratégias que estes encontram para comunicarem. De acordo com as experiências dos meus sujeitos a língua ser usada

⁷⁰ Eu não estou entendendo [tradução minha livre].

⁷¹ Faculdade de Letras e Ciências Sociais.

nas interações no cotidiano é em função do local onde estes se encontram, para além de que os dados indicam que estes frequentam locais concebidos como oficiais, hospital, escola, notários onde a língua em uso obrigatório é a oficialmente instituída. Os sujeitos são unânimes em afirmar que mesmo diante dessa obrigatoriedade as pessoas se guiam pelas experiências socioculturais para a escolha da língua;

“No hospital, minha avó tem um médico dela que só fala português, assim eu sou obrigado sempre a ir com ela para poder traduzir o que o médico está dizer e o que ela diz ao médico” (Mário, aluno).

“Eu cresci a falar com changana, pois só vivia com minha bisavó e tios ou quando ela vinha para minha casa eu acabei falando mais changana apesar de que eu respondia em português. Mas assim mesmo acabei falando changana. Com minha mãe não falava tanto assim porque ela não gostava, mas hoje ela deixa. Na escola temos um professor, de matemática que eh... Quando explica usa aquele português do dicionário enquanto nós não estamos acostumados a aquele português. Ele devia usar aquela nossa linguagem simples. A mim já me pegaram com em flagrante a falar changana e professor disse o que vocês estão a falar deviam ir falar lá fora, não aqui na escola” (Tiffany, aluna).

O relato do técnico do MINEDH e do linguista demonstram que mais do que ter agência na escolha da língua com a qual se sentem melhor em comunicar os sujeitos, esses constroem suas ideologias linguísticas tendo em conta as suas experiências socioculturais e atuam revelando suas consciências nas escolhas linguísticas. Os sujeitos afirmam que há necessidade de:

“O mesmo tratamento que se dá a língua oficial devia se dar também as línguas locais de tal sorte que chegaríamos a um estágio de socialização em que mesmo na função pública aquele que não fala português aquela minha mãe, aquele meu tio, irmão que não fala português seja capaz de chegar a um notário (serviços notariais) e possa expressar-se que vem registrar o filho na sua língua, que encontrasse alguém pronta para lhe atender esses casos, logo em termos de perfil fãmos incluir conhecimentos sobre língua x e y para a seleção de pessoas para ocuparem aqueles postos logo aí teríamos uma administração pública socializada aberta a qualquer público” (Agente do estado)

“Não faz sentido que para eu ter DUAT⁷² na minha província possa se tratar só em português que eh uma língua que sou obrigado a falar. E porque não sabem falar vão perdendo suas terras, só que ao perder as terras abrem um foco para novas guerras” (Langa, linguista).

3.8. Ideologias Linguísticas enquanto constructo da identidade

A última a abordagem sobre IL em Paul Kroskrity defende que o papel da ideologia linguística enquanto constructo da identidade. É fato que a língua tem merecido destaque em análises e ou estudos relativos à nação, a própria identidade e ou estudos ligados a questões étnicas. Neste contexto, por exemplo, na construção de estados-nação,

⁷² Sigla usada em Moçambique que significa: Direito de Uso e Aproveitamento de Terra.

considerando o modelo europeu para tal construção, advoga que para se definir uma nação como nação passa necessariamente por instituir uma única língua, língua esta considerada a mais importante que outras, a oficial.

Geralmente essa língua é sustentada por estratificações linguísticas que subordina grupos que não dominam a língua padrão (Kroskity, 2000, p. 509) tal como aconteceu em Moçambique durante o governo de transição até a atualidade. Pese embora vários autores nacionais já abordaram sobre a questão, há uma tentativa de se eternizar este pensamento, invisibilizando as línguas num universo social com mais de duas dezenas de línguas originariamente bantu moçambicanas, que neste trabalho denomino-as nacionais. Dai que acho relevante a chamada de atenção que o autor faz quando diz que em situações tais há um perigo, o perigo está na unificação linguística em nome de definição de estados nação e uma única identidade, chama atenção as ideologias linguísticas que irão produzir estratificações étnicas com a intenção de mudar as culturas e identidades (Mendonça, 2017) forçadas em universos multilíngues. Como podemos perceber na entrevista abaixo, o interlocutor conta que apesar da tendência que se tem desde a independência até atualidade, as pessoas continuaram se comunicando em suas variadas línguas moçambicanas, ou seja prevaleceram as identidades no plural;

“Há tendência que se tem de querer uniformizar a identidade linguística num mosaico como Moçambique, foi um dos erros políticos mais graves do pós independência quando aquela ideia de Samora de matar a tribo para nascer a nação é que na verdade nunca conseguiu matar a tribo muito pelo contrário, ele se fortificou, as tribos se fortificaram. Eu dizia que a língua é uma identidade aqui porque as pessoas estão inseridas nesse universo das diferentes línguas que existem aqui que hoje falamos de multilinguismo, não mais bilinguismo porque temos muitas línguas. Em Moçambique não existe uma única cultura isso é mentira pode se inventar, pode-se criar pode-se escrever, pode-se dizer que marrabenta é música moçambicana ou identidade moçambicana, sim mas representam a parte assimilada a minoria, música associada ao mulatos, por volta de 1914 e 17 a parte assimilada. A partir de mafalala, com mulatos, agora, temos a música de raiz? Sim, tem. Temos o tufo, temos makhara dos tchopes, dança do ventre dos Zore dos bitongas. Então cada etnia tem a sua música típica que identifica, tem seus costumes, hábitos tem sua língua lhes identifica” (Langa, Linguista).

De igual forma um dos agentes sociais vinculado ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, vendo a tendência de uniformização feita pelos políticos assevera que há sim necessidade de se encerrar a diversidade linguística que caracteriza Moçambique porque vai para além de questões identitárias. Fazendo parte, portanto da cultura das pessoas em sociedade:

“A língua é preciso que ela seja bem entendida não termos emoções políticas, devemos entender que a língua para além de trazer consigo a questão da

identidade tem a questão cultural e então o que devemos fazer é convivermos com esta diversidade cultural a forma de atuar, falar e tudo aquilo” (Linguista, e agente do estado).

No geral e partir dos dados analisados foi possível compreender que os alunos, professores, agentes de estado e linguistas demonstram que as suas ideologias e experiências linguísticas vão em contramão daquilo que lhes é imposto pelo estado. Pois este último determinou, desde a independência nacional até atualidade, que num contexto social como Moçambique onde existem mais de duas dezenas de línguas nacionais se deva usar, em todos processos uma única língua a oficial. Tendo chegado aqui, é importante ressaltar que no olhar do autor essas cinco dimensões são fundamentais para identificar e exemplificar as ideologias linguísticas “both as beliefs about language and as a concept designed to assist in the study of those beliefs”⁷³ (Kroskrity, 2004, p. 501).

3.9. Perspectivas, outras associadas a Ideologias Linguísticas.

Neste ponto trago também um pouco das discussões e reflexões realizadas por Dias (2002) e Bruno (2017). A discussão de Dias é chamada neste trabalho por em primeiro lugar tais reflexões terem sido feitas em contextos africanos multilíngues (Cabo Verde), sendo, assim universo similar ao de Moçambique. Em segundo lugar é relevante por utilizar a abordagem Ideologia Linguística, a mesma que utilizo para analisar a situação linguística no contexto escolar moçambicano. Já Bruno (2017) que, igualmente, utilizando a abordagem da ideologia linguística para analisar práticas linguísticas em contextos similares, mas na realidade amazônica nota que apesar dos mesmos grupos deterem o poder de manter as suas ideologias linguísticas, vêm-se silenciadas.

Um silenciamento que é naturalizado pelos próprios agentes sociais, através de crenças segundo as quais as suas línguas não têm valor, são inferiores, não são bonitas. Portanto os dois estudos mostraram-se ser referência relevante na minha dissertação uma vez que foi feito em contextos similares para além de ser recentes. Eles parecem ser um dos faróis condutores para pesquisas futuras em antropologia linguística, incluindo a minha dissertação.

⁷³ Tanto como crenças sobre a linguagem quanto como um conceito projetado para auxiliar no estudo dessas crenças [tradução livre, minha].

As duas autoras defendem que toda a análise linguística voltada à políticas linguísticas deve ter em conta o conceito de ideologia linguística. Segundo Dias (2002) a convivência entre o crioulo e a língua portuguesa no contexto caboverdiano esteve frequentemente permeada por questões de autoridade e resistência, identidade e distância social sobretudo porque as duas tem o seu espaço ainda que em níveis diferentes. A língua portuguesa tida como oficial e crioulo como nacional. Para sustentar as suas colocações, Dias foi buscar o conceito de Ideologia Linguística proposto pela primeira vez por Paul Kroskrity. Kroskrity (2000a) afirma que as ideologias da língua se fundamentam nas quatro ideias centrais que acima mencionei para dizer por exemplo que a ideia de oficialização das línguas nacionais esteve intimamente ligada ao projeto ocidental e colonial *estado nação*, onde Cabo Verde oficializou o crioulo fruto da adoção da medida criada pelo ocidente entre os séculos XVIII e XX, contudo as ideologias estão lá presentes sobretudo a de salvaguarda de interesses da elite e dos grupos que pretendem se manter e consolidar no poder.

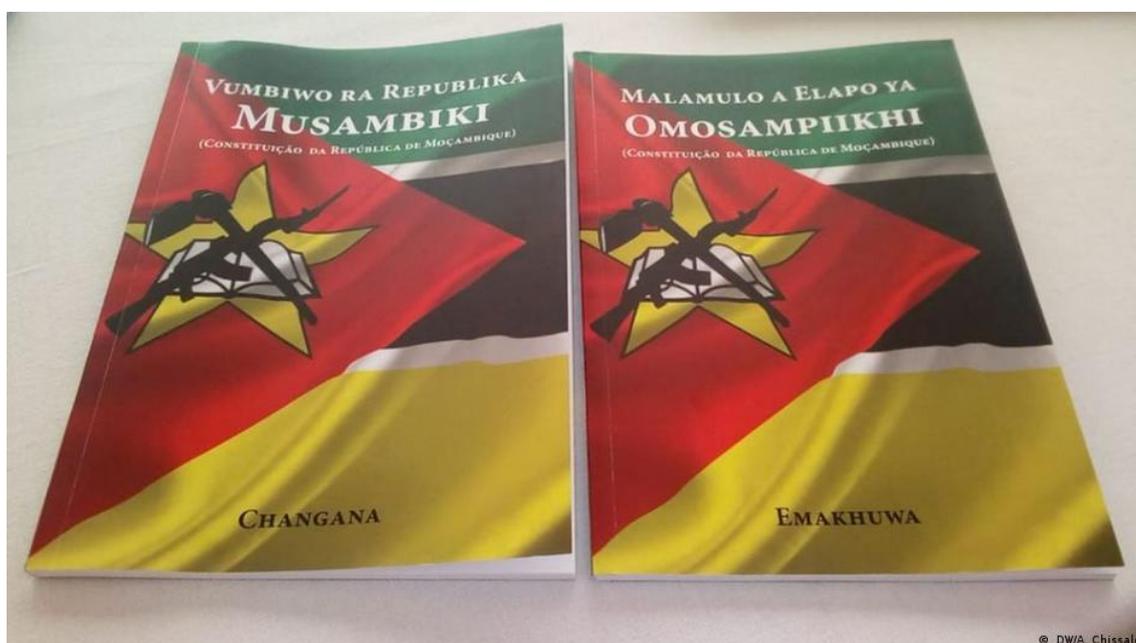
Ao asseverar isso, Dias (2002) anteviu de algum modo a situação linguística de Moçambique, pois a autora retrata em Cabo Verde um evento similar que sucede, também no contexto moçambicano, onde para além de haver este confronto dual, escrita e oralidade, ou seja, se por um lado a literatura escrita está atrelada a língua portuguesa, por outro a literatura oral esta intimamente ligada a línguas nacionais. Esta dicotomia representa o que Dias chamou de confronto entre a elite e analfabetos e ou semianalfabetos. Ou seja, a ideia de que a língua portuguesa é a inteligível e as nacionais, são e estão para analfabetos perdura até atualidade na estrutura social moçambicana, embora o discurso oficial propalar que “valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade”, isto na teoria, pois na prática os que atuam são organizações não-governamentais como a Sekelekani⁷⁴.

Tendo notado que mais do que a metade dos cidadãos não conhecem os seus direitos pois os manuais todos estão escritos em língua oficial num contexto social onde as pessoas não sabem ler nem escrever na tal língua. Assim, partindo desse pressuposto a ONG procurou traduzir a Constituição da República em duas línguas nacionais, por sinal

⁷⁴ Uma ONG moçambicana, sem fins lucrativos com objetivo de promover a comunicação para o desenvolvimento das políticas públicas em Moçambique.

das mais faladas de Moçambique: línguas Emakhuwa, Xi-changana, Sena e CiNyanja. Ressaltar que apesar dos sistemáticos estudos que indicavam que estas eram as línguas mais faladas desde a independência até os dias de hoje, o governo nunca tomou iniciativa, por ela própria, de no mínimo traduzir um instrumento bastante elementar como a Constituição da República (CR) que dentre várias motivações permitiria o exercício pleno e consciente da cidadania, para além da inclusão política, acesso a justiça justa, condenações justas nos tribunais. O resultado da falta de materiais básicos escritos em línguas nacionais como a CR faz com que num contexto multilíngue como o africano “muitos cidadãos não conhecem as suas leis fundamentais, porque elas estão todas em línguas europeias” (Tomás Vieira Mário, Diretor do Sekelekani)⁷⁵.

Figura 1: Fotografia da CR nas duas línguas nacionais.



Fonte: Registro da DW/A. Extraída do website da Sekelekani a 22 de Abril de 2021.

Uma posição apoiada pelo Presidente da Comissão dos Assuntos Constitucionais, Direitos Humanos e Legalidade do parlamento moçambicano. Segundo ele a “língua Portuguesa constitui um grande bloqueio de acesso à Justiça em Moçambique” e que até

⁷⁵ Entrevista extraída a 29 de Abril de 2021 da página web da Deutsche Welle (DW) uma emissora internacional sediada na Alemanha, no entanto presente em todo mundo por via de jornalistas correspondentes. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/constitui%C3%A7%C3%A3o-de-mo%C3%A7ambique-traduzida-em-emakhuwa-e-changana/a-49526562>.

os “actores judiciais não estão devidamente preparados para lidar com este assunto, que não se resume apenas na língua a usar, mas vai muito mais além dos valores culturais e tradicionais que devem ser conjugados para a apreciação dos determinados tipos de processos” (António Boene, 2021)⁷⁶. Ou seja, o governante assume que barreiras linguísticas em Moçambique são uma realidade e que urge a necessidade de reverter a situação, entretanto discursos similares ecoam desde a independência, e nunca passaram de discurso políticos.

Na mesma linha Bourdieu (1983, p. 163) afirma que a escola é um agente importante na produção e reprodução das práticas linguísticas, neste caso mais do que oficializar, a cooficialização das línguas nacionais no ensino secundário em Moçambique permitiria a eliminação da ideia de uma relação de oposição e hierarquias e ou língua dominante e dominada numa situação multilíngue como é o caso do contexto moçambicano (língua oficial-português e as línguas nacionais); permitiria que houvesse reconhecimento, valorização; seria uma das poderosas formas de fortalecer a política linguística (se existisse escrita para o caso de Moçambique), mas também a ideia valeria para contribuir para uma futura política linguística inclusiva e sólida, uma vez que teria e salvaguardaria os direitos linguísticos de todos os moçambicanos.

Teríamos, como afirma Dias (2002) dois “sistemas linguísticos” coexistindo em igualdade nos diversos domínios da sociedade. E isto depende da vontade da “elite enquanto sujeitos de poder” (BOURDIEU 1977; Dias, 2002). Enquanto detentores do poder, a “elite” podia impor a transformação das línguas nacionais ao domínio não só da escrita que é um modelo dominante, mas também no domínio público, apesar desse processo não ser neutro na medida em que a transformação em si torna o instrumento essencial na criação de hierarquias na sociedade.

Entretanto, uma vez cooficializadas as línguas nacionais poderiam distribuir tal poder entre vários agentes sociais se considerarmos a ideia de poder em Foucault, este que entende-o como “multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização [...] o poder está em toda parte, não porque

⁷⁶ Entrevista extraída do jornal moçambicano “O País” a 29 de Abril de 2021. Disponível em: <https://opais.co.mz/lingua-portuguesa-constitui-um-grande-bloqueio-do-acesso-a-justica-diz-antonio-boene/>.

englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares [ele] se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 1999, p. 88-89).

A perspectiva bourdiana em “economia das trocas simbólicas” também é utilizada nesta dissertação para avaliar a ideia de poder comunicacional, do poder de discurso e sobretudo a questão da competência e o lugar do locutor na estrutura social moçambicana. A perspectiva de Bourdieu (2008) permite-nos entender que a fala é um dos critérios de distinção ou hierarquização de pessoas seja para as valorizar, colocando-as em status quo elevado, seja para desvalorizá-las e subalterná-las. Como diz Bruno (2017, p. 117) “a habilidade de se falar efetiva e belamente uma língua é uma maneira de se distinguir entre os outros” razão pela qual a forma como as pessoas e ou grupo social se comunica constitui “desvio” em relação as normas linguísticas. Sendo esta motivação que pode levar a pessoa a ser estereotipada, cesurada e em outros casos objeto de violência simbólica:

“Na verdade, o que eu percebo ou que dá para perceber é as pessoas são mais influenciadas pelas línguas estrangeiras e línguas nacionais, com o calão. Uma fluência medíocre, é que mesmo no ambiente formal como na sala de aula, é normal fazer uma questão a um aluno não saber responder formalmente, buscam algumas expressões que acham que dão mais estatuto e na maioria das vezes muito mal colocadas para não falar de changana. Para apreender é preciso ler ou ouvir, leu ouviu é o que faz as pessoas aprenderem, agora pouco lêem, quando vão a televisão vão mais para programas de entretenimento que lá também não posso assumir que o que eles falam seja português, dizem ser português mas as coisas não estão devidamente alinhadas” (Sarmento, professor ensino médio).

O relato de Sarmento alinha-se a perspectiva bourdiana. Sendo a mais dez anos professor diz conviver com os “desvios das normas” perpetuados pelos alunos em sala de aula, e que esses são resultado de más influências, o caso de TV. Relata ainda que o fato de os alunos lerem pouco contribui para tal. Desta forma, mais do que estereotipar os alunos, Sarmento está a censurá-los que na maioria das vezes culmina com a exclusão de uns, tal como conta a professora Glória, hoje professora de linguística e investigadora. A professora conta que enquanto aluna foi excluída e censurada pelo fato de não dominar a língua portuguesa, entretanto ela tirava boas notas quando comparada com a colega que falava belamente, respeitando as normas linguísticas;

“Eu lembro-me que na 6ª e 7ª nos primeiros dias cada um identifica os seus, eu identifiquei uma amiga ela falava tão bem português e as vezes quando nos encontrávamos com pessoas eu me sentia tão limitada e questionava-me porque eu não falo como essa minha amiga. Só que para o espanto, havia uma recompensa porque nas disciplinas lá ela não era tão aplicada e lembro-me que ela reprovou na 7ª e eu passei e chorei e os professores perguntavam você chumbou? E eu respondia não eu, minha amiga. Por isso de alguma forma eu me interrogava, mas se ela fala tão bem português e não é tão inteligente, porquê, só que eu não sabia relacionar essas coisas. Porque eu achava que o

falar português era sinônimo de falar bem o português e naquele cenário o contrário rsrsrs, só agora percebo que a inteligência não está atrelada ao conhecimento de uma língua, as pessoas podem expressar a sua inteligência em qualquer língua, então esse é o episódio que me lembro da fase de adolescência” (Gloria, Professora de Linguística)

Pois para Pierre Bourdieu (2008) a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas de poder, na medida em que não só procuramos sermos entendidos, mas obedecidos, respeitados e reconhecidos. Bourdieu fala que a comunicação se dá enquanto interação socialmente estruturada. Dito de outra forma, os agentes de fala entram em comunicação num campo onde as posições sociais já se encontram objetivamente estruturadas, não só o ouvinte escuta o “outro” como elemento complementar da interação, mas se defronta com o “outro” numa relação de poder que reproduz a distribuição desigual de poderes agenciados ao nível da sociedade global (ORTIZ, 1983).

Assim, para Bourdieu o futuro da língua é comandado pelo futuro dado aos instrumentos de reprodução linguístico, como é o caso do sistema de escolarização entre outras instituições oficializadas para o efeito e que a língua vale o que vale os que a falam, ou seja o poder e autoridade nas relações de força econômica e culturais. Nesse sentido a abordagem bourdiana é bastante rica ao introduzir junto as relações de interação, a questão do poder, fortemente negligenciada pelas escolas como o interacionismo simbólico.

Uma outra perspectiva diferente da que Bourdieu discute em economia das trocas simbólicas é avançada por William Hanks (2008) e Liráucio Júnior (2017). Esses autores trazem entendimentos similares e bem didáticos sobre a discussão teórica de Bourdieu, se debruçando, muito em concreto sobre os conceitos de *habitus* e campo. Ressalvo que, apesar de Bourdieu defender que os referidos conceitos se complementam, neste trabalho utilizo apenas o conceito de *habitus*.

Sobre este conceito conceito, Hanks e Júnior afirmam que *habitus* em Bourdieu explica as regularidades inerentes a prática cotidiana, regularidades estas que não são explicadas por regras, código ou conveções, mas por disposições e esquemas incorporadas, os quais não são seguidos nem obedecido, mas atualizados no decurso.

De acordo com Bourdieu (1983) o habitus⁷⁷ está igualmente relacionado a definição social do falante ou agente, mental e fisicamente e os seus modos rotineiros de falar. Dito em outras palavras, o habitus pressupõe perspectivas inculcadas pelas práticas cotidianas de uma língua. Em termos linguísticos a questão é como os falantes compreendem o seu próprio engajamento nas práticas comunicativas, sobretudo verbais.

Este conceito tem espaço no universo moçambicano em particular no campo de pesquisa em análise pois, independentemente das regras linguísticas e dos locais onde as pessoas se encontram inseridas se expressam consoante as condições sociais de existência. A forma como o falante vai falar ou se expressar vai depender do seu habitus rotineiro. O exemplo abaixo mostra como as práticas cotidianas de falar influem até em espaços oficialmente proibidos, o caso de sala aula: “Há situações em que o professor explica-nos com a língua changana quando ele se apercebe que a gente não entendeu, por vezes para lançar piadas, para enfatizar alguma coisa. Há professores que zangam (...)” (Brígida, aluna)

Falava uma aluna em conversa comigo. A mesma opinião é partilhada pelo professor Alumasse. Segundo este professor, não se tem limitado em língua portuguesa para dar as aulas, apesar de se encontrar em um nível de escolaridade em que oficialmente tem de dar em língua portuguesa, pois ele se apercebe que os alunos falam pouco a língua portuguesa e que mesmo perante uma prova, para se ajudarem entre eles, recorrem a língua changana sobretudo porque a maioria deles, no seu dia-a-dia a comunicação é feita em língua changana:

“É assim, eu, apesar de ser professor de língua portuguesa não dou aulas só em língua portuguesa, dou também em changana. Como eu descubro que os meus alunos não compreenderam uma determinada coisa em português? Eu pergunto, como se diz isso em changana, e eles começam a discutir e a medida que vão discutindo entre eles, consigo ver que haaa, esses alunos uns entenderam dessa maneira e outros daquela maneira, mas o que eu pretendia dizer é isso, então construímos o conhecimento na base das duas línguas changana e portuguesa e changana. Opto pela língua changana porque a maioria deles falam changana. Com Esses alunos fui perceber que eles só falam algumas a língua portuguesa quando querem responder uma questão colocada

⁷⁷ Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente reguladas e regulares sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU [1930,] 1983, p. 60-61).

por um professor na sala de aula, e quando querem responder um questionário ali mesmo ou no teste. Mesmo durante um teste, quando alguém quer pedir ajuda ou material ao outro usam changana, nunca usam a língua portuguesa, mas o exercício que estão a fazer é de língua portuguesa, está ver. Uma coisa do tipo, no número 1 hi para hi yentxa yine⁷⁸? E o colega responde em changana Então em changana. Tudo em changana, eles só falam língua portuguesa como uma pequena cadeia, falam a língua portuguesa apenas para no teste no exame apenas isso, basta acabar eles voltam as suas origens” (Alumasse, professor nível medio).

O professor Domingos Mussane traz uma experiência similar a de Alumasse. O professor conta que “solta uma e outra palavra para enfatizar a explicação”, mesmo ciente de que “a regra geral na escola é que se use a língua portuguesa”:

“Uso as duas línguas em minha casa, mas gosto mais de português. Agora aqui na escola só solto uma e outra palavra em changana para enfatizar a explicação, sabe como é os miúdos quando não entendem temos que soltar algumas, mas 97/9% é português aqui... Eles fazem tanto esforço para falar português quando estão aqui porque alguns deles só falam português quando estão na sala e no intervalo falam outra língua, quer dizer a gente se apercebe que o berço, a origem de cada um deles conta muito: a vivência a experiência de casa em casa. Então há crianças que cresceram num ambiente em que o pai e a mãe não estudaram, falam changana, então essas influências vão levar para onde passam e por isso vamos acompanhando no intervalo até na sala falam, mas aqueles que até em casa falam português tem dificuldade de falar changana. Mas a regra geral aqui na escola é que falem português, quer dizer falam mais português e tenho-me apercebido disso, mas opa há aqueles que se isolam, a vida é assim e vão ficar num cantinho e vai ver que ali é o changana que esta ali a predominar” (Mussane, Professor).

O relato de Mussane mostra como as duas línguas eram faladas em sua casa. Para ele apesar do português ser a língua da sua preferência o Xi-changana acabou sendo do uso predominante no cotidiano assim como na escola. Revela ainda que os alunos têm dificuldades para falar e perceber as matérias na escola, lecionadas na língua portuguesa, sendo que ele acaba por “soltar uma e outra palavra” em Xi-changana para eles entenderem as matérias lecionadas. Com esta explicação é possível perceber que o habitus linguístico dos alunos e professores está lá presente, independentemente do espaço físico onde se encontrem, ou seja o habitus pressupõe perspectivas inculcadas pelas práticas cotidianas de uma língua, razão pela qual os alunos e professores seguem esta lógica social. Experiência similar é apresentado por Matusse:

“Eu como professor não impeço o aluno a falar, deixo-o dialogar ao seu critério comigo, sabe existem assuntos como contos, mitos, narrativas que para o aluno

⁷⁸ Expressão em língua Xi-changana que significa: a questão número 1 não está clara, peço esclarecimento (tradução livre, minha).

perceber deve recorrer as línguas autóctones por isso que até no ensino primário houve o ensino Bilíngue para os alunos conseguirem entender certas matérias. Até que eles gostam mais destas misturas e eu noto que entendem melhor” (Matusse, professor).

Matusse ao referir que deixa os alunos comunicarem-se na língua que lhes convém e referir que os alunos gostam de misturar línguas porque permitem-lhes compreender melhor os conteúdos lecionados, permite perceber que para além do português professores e alunos usam línguas nacionais isto mostra, uma vez mais, que *habitus* não sai de nós, ainda que a gente saia dele, ele está bem inculcado.

Portanto, do ponto de vista linguístico, o *habitus* corresponde a formação social dos falantes e inclui disposição para os diferentes tipos de uso linguísticos socialmente internalizados e para incorporar a expressão ao gesto, a postura e a produção da fala. O *habitus*, segundo Bourdieu emerge da interação entre indivíduos e o campo; que não tem uma existência independente.

CAPÍTULO 4: CONTINUIDADE DE IDENTIDADE LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS LOCALIZADOS E OU DESIGUAIS

Sim. Pode-se falar de identidade moçambicana, na medida que somos um povo, todo o povo tem aspectos objetivos e subjetivos que o identificam, como por exemplo, o ter a nacionalidade moçambicana é uma forma de identidade. O facto de sermos um povo situado num certo continente, o africano, o facto de termos uma história que a podemos contar, recontar, construir, desconstruir e reconstruir em primeira mão como moçambicanos (Ezra Nhampoca, Professora e Linguista moçambicana, 2021).

4.1. Continuidade de identidade linguística na escola moçambicana

Nesta seção discuto a continuidade e relação identidade e língua em universos localizados e desiguais como a escola moçambicana. Começo, num primeiro momento, definindo o conceito de identidade linguística tendo em conta o universo moçambicano, [por se tratar de um universo social onde observo a essa continuidade, relação identidade

e língua]. E, num segundo momento amplio o campo de análise para outros universos. No que diz respeito a discussão em si, sobre identidade linguística, importa, antes de mais, pontuar que, no caso de Moçambique há escassez de estudos de cunho sociológico que discutam esta temática, tanto sob ponto de vista linguístico, como antropológico.

De forma similar notei (na literatura geral consultada), que o conceito de identidade linguística, no entanto, é um conceito ausente, exceto dois autores com perspectivas parcialmente diferentes da maioria que tratam esses conceitos de forma separada. Nessa perspectiva, dada a sua importância para o presente trabalho, defino-o a partir da combinação de conceitos identidade e língua. Para Goffman (1975) a identidade é o conjunto de representações, sentimentos e opiniões que o indivíduo tem de si mesmo. O indivíduo constrói seu lugar e assume suas posições na sociedade. Se por um lado este conceito de identidade permite-nos ver o indivíduo como autônomo na construção da identidade, por outro lado ao conceber ao mesmo como o único responsável pela construção de identidade perde de vista que a identidade é socialmente criada e atribuída.

Com uma posição similar a de Goffman (1975), Tap (1979), *apud* Morreira e Oliveira (2000) definem identidade como um sistema de representações de si, isto é, um conjunto de características físicas, psicológicas, morais, jurídicas, sociais e culturais e a partir das quais a pessoa pode se definir, se conhecer e se fazer conhecer, ou a partir das quais o outro pode defini-la, situá-la ou reconhecê-la. Se por um lado este conceito de identidade permite-nos ver o indivíduo como autônomo na construção da identidade, por outro lado ao conceber ao mesmo como o único responsável pela construção de identidade perde de vista que a identidades é socialmente criada e atribuída aos indivíduos.

Um outro autor que define identidade na mesma perspectiva de Goffman (1975) e Tap (1979) é Branco (sd). Para Branco (sd) identidade é concebida como o conjunto de representações, sentimentos e opiniões que o sujeito tem de si mesmo, neste contexto o sujeito constrói seu lugar e assume suas posições na sociedade. O conceito de Branco (sd) se por um lado permite compreender que a identidade dos agentes é colocada numa perspectiva estática, por outro lado torna-se problemática ao assumir que o agente é quem constrói e escolhe a sua identidade e perde de vista que as normas de atribuição de identidades são socialmente criadas e atribuídas, bem para além das vontades exclusivas desses indivíduos.

Contrariamente da definição de identidade na perspectiva de Goffman (1975); Tap (1979) e Branco (sd); Hall (2001, 2005) afirma que identidade social ou colectiva ocorre quando há interação entre o eu e a sociedade. Para Hall (2001; 2005) a identidade

preenche o espaço entre o interior e o exterior, entre o mundo pessoal e o mundo público. Neste caso Hall firma que identidade é o que nos diferencia dos outros grupos por um lado e por outro o que nos caracteriza como grupo social. De forma similar e adicional Berger e Luckman (2004) afirmam que a identidade linguística é uma realidade subjectiva relacionada com a sociedade. No que diz respeito ao conceito de língua Hall (2005) define-a como meio pelo qual caracteriza se um grupo social. Por sua vez Quadro (2004) define língua como um sistema de signos partilhados por uma comunidade linguística comum. Segundo esta autora língua é um sistema coletivo de um grupo linguístico.

No entanto, o sentido identidade linguística que caracteriza o meu universo de pesquisa parece dialogar de forma mais concreta com Bhabha ([1949] 2011). O autor faz uma reflexão interessante e profunda a cerca da relação língua e identidade e a sua análise se cinge em contextos diaspóricos. Hommi Bhabha faz uma análise da relação identidade e língua em contextos diaspórico (deslocamentos ou mobilidade) e das implicações que daí advém. Bhabha fundamenta o seu argumento sobre a evidente relação língua e identidade a partir do que designa “minorias diaspóricas”. Examina a importância do vernáculo como instrumento de produção de identificações.

O autor faz menção ao fato de embora a alternância linguística seja dispendioso em termos sociais e culturais na medida em que a sua aceitação depende daquilo que ele chama de estrutura ideológica da cultura e que as pessoas estejam perante situações de mobilidade, elas preservam a sua fala/língua/identidade naquele contexto pese embora seja rotulado como errado e ou “dialeto” devido a não cooficialização, institucionalização, formalização. Entretanto, o “dialeto” é significativo para as pessoas que a usam, razão pela qual Bhabha pontua que o dialeto expressa uma particularidade própria (Bhabha, [1949] 2011).

Assim, sendo a escola um lugar concebido de antemão como de ruptura, de mudança, de transformação social me parece, porém que o processo, aquele, não é tão linear como parece. As pessoas nesses contextos, mesmo diante de um sistema dominante e hegemônico ou no meio a essa estrutura ideológica encontram estratégias de resistência às ideologias previamente estabelecidas, implementando uma dinâmica contrária. Isto é fato na escola moçambicana, muito em particular no contexto da minha pesquisa onde os alunos, professores recorrendo a alternância linguística (Bhabha), a associação e ou empréstimos linguísticos mantêm as suas línguas, dando assim continuidade a sua identidade linguística:

“(…) Mas todo mundo mistura aqui na escola, eu até te falo da sala de aulas, os nossos professores, eles explicam matérias e lançam piadas boas. Mesmo o

mano se fosse aluno aqui misturaria porque é bem divertido para além de que fazemos porque algumas coisas são complicadas falar em português” (Jeorgina, aluna).

“agora, aqui na escola shee, com ou sem professor na sala de aula falamos changana há professores que falam todo momento changana, até explicam nesta língua. Exemplo do professor de história nos explica em changana, ele gosta muito, acho que é por isso que acabamos changana a todo momento. Os meus colegas falam muito changana até eu acabei engrenando nessa. Ninguém dos professores reclamou até aqui por causa de falarmos changana na sala assim como fora” (Delciesa, aluna)

Os dois depoimentos acima ilustram esses eventos. O primeiro, que é da Jeorgina, comprova esse conjunto de estratégias que os alunos arranjam para em primeiro lugar dar continuidade com a sua identidade linguística e em segundo resistirem a mudança em universos desiguais. O segundo, da Delciesa para além de mostrar a resistência linguística a continuidade de identidade nesses universos permite perceber o uso generalizado de uma das línguas nacionais na escola tanto por elas como alunas, assim como pelos professores conforme contam os professores Mussane e Maguessa: “agora, aqui na escola só solto uma e outra palavra em changana para enfatizar a explicação, sabe como é, os miúdos quando não entendem temos que soltar algumas” (Mussane, professor).

“com os colegas falamos a língua portuguesa, mas uma vez a outra recorreremos ao chagana e rhonga, mas eu acho que devíamos esconder dos alunos pois eles imitam-nos nós como espelhos deles numa de que já que os professores falam quem somos nós para não falarmos” (Maguessa, professora)

Ambos relatos demonstram o cenário linguístico que os professores se debatem a cada dia de aula. Por um lado o professor Mussane mostra que apesar da sua preferência linguística ser português, a que coincide com a língua do ensino, o changana acaba sendo a língua que ele usa para clarificar as explicações em sala de aula e tendo igualmente se tornado na língua do seu cotidiano uma vez que fala em casa. O mesmo sucede com a Professora Maguessa, apesar de ela achar que se devia “esconder dos alunos” ela tem gerido as duas línguas falando seja de forma alternada ou associada, mantendo assim a identidade linguística nestes universos. Uma outra situação parcialmente similar a de Maguessa me foi contada por outra professora do ensino superior:

“Aqui no trabalho, na secção fala-se português, mas mais ainda as línguas nossas moçambicanas, só não conseguimos ainda uma reunião em línguas moçambicanas, mas mesmo nesse formalismo institucional, universitário há furos aí, espapam aí, há muito uso, recorrente das línguas moçambicanas bantu. Em casa eu falo português com meu marido porque ele não fala Changana, ele é Ndaú é da Beira apesar de que já fala um pouco de changana porque quando chegam os meus pais lá de Chokwe ele já sabe por exemplo ku Rungulisa

Dzava (saudação longa) porque eu ensinei. Mas o pouco Ndau que eu sei aprendi quando viajo, porque eu pergunto as coisas e aí quando eu pergunto ele diz quer fazer o que com essas coisas então o diálogo em casa é feito em português nessa perspectiva tenho três filhas que falam changana melhor que ndau porque eu iam muito para casa dos meus pais, mas não melhor que português. Elas falam changana com a senhora que nos ajuda em casa, elas perguntam muito. O que faço agora é explicar a elas o quão é importante falarem a língua dos avós e também acho que o ambiente para eles melhorarem existe. Com amigos ou amigas depende delas por causa de contexto. Lembrome de duas que o changana é recorrente, mas as relações que criei aqui é em português mas há aqui associação, tanto é que costumo dizer a algumas que você falou changana em português porque acha que o português é o máximo. Agora quando chego em Chokwe a coisa é outra” (Poca, Linguista).

Com as palavras da interlocutora acima, o depoimento revela que a questão de associação linguística não se limita, apenas a níveis básico e médios, muito menos no seio familiar e com as redes de relações que os sujeitos detêm. Ela vai para além disso, extrapola essas dimensões chegando a instituições superiores de ensino. E mais ainda, a interlocutora conta que está em vista o uso das línguas nacionais para reuniões ou encontros rotineiros. Portanto, tanto num como noutro nível de escolaridade, os alunos e os respectivos professores se apropriam das línguas nacionais para comunicarem independentemente de ser num local que, supostamente é reservado apenas ao uso de uma única língua, a dominante, a língua portuguesa, neste caso. Um outro aspecto que merece realce é o fato do seu parceiro, em situações em que ela quer saber um pouco mais sobre algumas expressões em língua materna dele, ele responde em palavras de quem despreza aquela língua o que nos remete a ideia de estigmatização linguística em Goffman (2004).

Um outro autor que reflete sobre a identidade e língua é Tomaz Tadeu da Silva (2000). Tadeu da Silva traz uma abordagem que se assemelha à discussão de Bhabha sobre identidade e a sua relação com a língua. O autor inicia a sua reflexão estabelecendo diferença entre identidade e diferença. Segundo Tadeu a identidade é construída e significada cultural e socialmente. Para ele a identidade assim como diferença são resultado da criação linguística quando tomadas como relações culturais e sociais.

Assim sendo a identidade e a diferença estão ligadas a relações de poder devido a sua definição discursiva e linguística que está sujeita a impositões, convivendo num campo de hierarquias e de disputas, como sublinha o autor,

“não se trata, apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais situados ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais...” (DA SILVA, 2000, p.80)

A colocação de Da Silva ganha espaço em universo social moçambicano na medida em que a elite esta que é a minoria, igualmente resiste à mudanças sociais que se vivificam em termos linguísticos, com tendência a uniformizar as identidades linguística. O relato da pesquisa de campo que mais demonstra essa situação me foi contada por Joshua, investigador;

“Há tendência aqui que se tem de querer uniformizar a identidade linguística num mosaico como Moçambique, foi um dos erros políticos mais graves dos pós independência quando aquela ideia de Samora de matar a tribo para nascer a nação é que na verdade nunca conseguiu matar a tribo muito pelo contrário, ele se fortificou, as tribos se fortificaram. Eu dizia que a língua é uma identidade aqui porque as pessoas estão inseridas nesse universo das diferentes línguas que existem aqui que hoje falamos de multilinguismo, não mais bilinguismo porque temos muitas línguas. Em Moçambique não existe uma única cultura isso eh mentira pode se inventar, pode-se criar pode-se escrever, pode se dizer que marrabenta eh musica moçambicana ou identidade moçambicana, sim mas representam a parte assimilada a minoria, musica associada ao mulatos, por volta de 1914 e 17 a parte assimilada. Apartir de mafalala, com mulatos, basicamente. Se for ver a própria musica marrabenta, nenhuma está em ronga embora as pessoas pensem que esta. o exemplo da musica ELISA GOMARA SAIA, Ma rapaz e ma pompa ma menina marambenta, o que eh que eh ronga ai? Tudo português, agora temos a música de raiz, sim tem. Temos o tufo, temos makhara dos tchopis, dança do ventre dos zore dos bitongas. Então cada étnia tem a sua música típica que identifica, tem seus costumes, hábitos tem sua língua lhes identifica. Aqui em Moçambique não, isto parece um pseudo-Portugal mal feito então, esse é um problema muito grande sobretudo da nossa elite, e quem é a nossa elite, são esses filhos de empregados de quintal, filhos da administração, filhos de enfermeiros, filhos de professor do tempo colonial, que geraram os nossos pais, que sempre pensaram que o português era o único meio de acesso de bens e forma formatados pelo estado colonial e foram passando esse português, que falam e como falam, porque você nem entende que português é esse que eles falam, como uma forma de prestígio, ou seja como uma nova forma de colonizar o outro. Que é essa função que tem o português agora”.

Portanto, de acordo com Da Silva (2000) a identidade e a diferença afirmam e reafirmam a presença do poder na medida em que podem incluir ou excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”). Assim, essas demarcações de fronteiras não são simples distinções ou categorias gramaticais, mas indicadores de posições de sujeito marcadas por relações de poder que em última análise classifica e hierarquiza as posições. Uma posição partilhada por Bhabha (2011) citado por Bruno (2018, p. 113) “é possível notarmos condições sociais e materiais desiguais que produzem centros e periferias formando fronteiras que se reconstituem e se renovam quando grupos sociais que são excluídos e colocados à margem”. As condições sociais que a escola moçambicana detém fazem-se pensar nesse centro e periferia desiguais que culmina com

a reprodução da exclusão por meios linguísticos, ainda assim os sujeitos reagem encontrando estratégias de resistências.

O autor afirma que o processo de classificar é presente e essencial na vida social e a identidade e a diferença legitimam as formas pelas quais a sociedade produz e utiliza essas classificações, quer dizer que as classificações são feitas a partir do ponto de vista da identidade assim hierarquizando, privilegiando e atribuindo deferentes valores a um grupo em detrimento do outro, pois este processo envolve duas posições distintas, sendo que para ele estas posições não só expressam uma simples divisão binária.

Neste processo um deles é privilegiado e recebe um valor positivo e o outro um valor negativo. Portanto, a exclusão social por meio da língua que vimos ao longo da história da escolarização em Moçambique ilustra esta situação, quer dizer, fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. E como assevera Da Silva (2000, p. 82) fixar implica normalizar, eleger arbitrariamente uma identidade específica como o padrão em relação ao qual as outras identidades são hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Essa negação, normalização da identidade foi/ esta sendo vivida em contexto moçambicano, que até se repercute em outras esferas como a escolar, instituições de estado e não só o que, de alguma forma acaba prejudicando os sujeitos em nome da “identidade normal” referida por Tomaz Tadeu da Silva (2000) esta que é tomada como “natural” e única, uma perspectiva essencialista que perde de vista outras formas de identidade como da associação, empréstimos linguísticos que abaixo demonstro em uma conversa entre mãe e filho na casa de Orlando:

“mamã hi wena ungani vita, mamã me chamou? – Ina hi mina, tsutsuma u heleketa leswi ka tia Rosinha. Seja rápido waswitwa?
-Iii mamã ni ta famba swoswi estou a terminar de mandar uma mensagem para mano trazer-me computador, há dias que estou a pedir mas anga vuyise”⁷⁹
(diário de campo 18-01-2021).

A continuidade de identidade visualizada através da associação linguística e empréstimos que vemos nos depoimentos acima circunscrevem o que Tadeu vai falar sobre a identidade hegemônica. O autor afirma que a identidade hegemônica é

⁷⁹ “Mama me chamou? Sim fui eu quem chamou, vai deixar isto na casa da tia Rosinha, vá correndo. Seja rápido ouviste? - Iii mamã, irei daqui a nada, estou terminando de enviar uma mensagem para mano trazer-me computador, há dias que estou a pedir, nunca traz [tradução livre, minha].

sistematicamente assombrada pelo “seu outro” sem cuja existência ela não faria sentido razão pela qual a diferença é a outra parte na afirmação da identidade, seja pelo fato de existirem outras perspectivas outras formas de significar num contexto multilíngue e multicultural como a moçambicana.

Concebo, portanto a questão de múltiplas identidades como prova da existência de outras dimensões de identidades, quer dizer, pensar a ideia de identidade nacionais, linguísticas, étnicas enquanto processo dinâmico, que se confunde com a suposta pureza e originalidade da identidade. Parece-me que esta lógica é que, efetivamente estrutura as relações cotidianas das pessoas apesar da tendência de negação por parte dos que detêm o poder de decisão tal como pontua uma professora que manteve conversa na escola sobre a questão de como ela avaliava a aceitação ou negação da identidade linguística em Moçambique.

Segundo ela, o fato da identidade linguística em Moçambique desde os tempos ser uma questão complexa, essa aceitação ou negação à ela, também irá ocorrer de forma complexa e em diferentes camadas sociais:

“por exemplo, posso dizer que em Moçambique isso não pode ser analisado de forma taxativa e nem cabal. No que tenho estado a analisar, noto, por um lado, uma certa negação por parte de algumas elites, no que respeita, primeiro ao facto de que Moçambique é um país multilíngue, o que tem enfraquecido políticas formais de valorização, promoção e uso das línguas bantu moçambicanas”.

Uma vez que as referidas elites ocupam os espaços de decisão e definição de políticas públicas. “Por outro lado, está a população que sem descurar o português, também não deixa de usar e viver suas vidas a partir das suas línguas de origem, facto que contribui para a manutenção das línguas bantu moçambicanas”.

Um autor que discute a relação entre “Língua e Identidade” é John Edwards (2009). Segundo este autor “the language we use forms an important part of our sense of who we are-nof our identity” e que existem “connections between language and identity, and this implies a stronger focus upon the symbolic and ‘marking’ functions of language than upon the communicative ones. This, in turn, necessitates attention to the social and political settings without which that symbolism, that group ‘marking’, would be empty” Edwards (2009, p. 2). O autor reconhece a multiplicidade de identidades quando a associa a vida em grupo, falo da relação que o autor estabelece com as dimensões étnicas, nacionais e religiosas. No entanto, por questões de prioridade, nesta discussão preferi os autores acima mencionados.

O autor afirma que algumas associações [na fala] que são adquiridas ou de forma consciente ou inconscientes podem envolver características linguísticas de grande profundidade e importância no seio do referido grupo e com a existência desse grupo pode facilmente gerar lealdade e solidariedade o que permitiria que houvesse dinâmica dos “repertórios de linguagem”⁸⁰. Este pensamento é partilhado por um dos meus interlocutores em campo quando diz que:

“(…)as nossas línguas de origem bantu tem muito espaço não só como identidade mas como meio de comunicação, convívio, por exemplo na minha língua um negócio obscuro chamamos Mahonda paqui, então quando alguém diz isso significa que não é boa coisa. Significa gato. Culturalmente o gato é obscuro. Ao provérbios que ajudam nos a entender os fenómenos. Tem um outro provérbio que diz “para chegar longe é preciso perguntar as pessoas” sigangutari cuvundza” quer dizer para saber é preciso perguntar para ter conhecimento. Isso tem um peso, muito peso. Há provérbios que nos constroem e identifica e isso valorizam-nos e valorizam a nossa cultura e línguas. Você não ouvira ninguém a falar esses provérbios na língua portuguesa” (técnico do MINEDH,)

A fala do interlocutor inclui a associação e ou variedade de estilos de fala. O que vem mostrar essa multiplicidade de identidade ou facetas da identidade no dia-a-dia das pessoas incluindo o local de trabalho, na escola tal como pontua um outro interlocutor linguista:

“(…) em termos de línguas que falo ni Khanela xirhonga, ni vulavula xitxangana, eu falo português, i speak english, je parle france, posso dizer que ouço xitswa não muito bem, aprendi um pouco de espanhol. Por aqui, com amigos ate família uso duas línguas em simultâneo, uso português, ronga e depois aparece inglês porque eu estou num nível em que não tenho tabus em relação as línguas daí que as vezes dou por mim a falar ronga num lugar que não deveria falar, as vezes acontece estou em Nampula onde ninguém fala ronga por exemplo digo assim “djo, swi tsike leswo hi famba pa”- mano, deixa isso e vamos seguir. As vezes dou por mim estou a falar inglês, mas não que o meu inglês seja tão proficiente, falo assim... é intermediário. Por exemplo, mandei te mensagem em inglês, eu nem sabia se você fala inglês, eu faço com naturalidade” (Laka, linguista e agente de estado).

O interlocutor reforça a ideia de multiplicidade de identidade, destacando o fato de tal não ser proposital, mas que seja algo que flui de forma natural, mas mais do que isso, no depoimento percebe-se que tal acontece em qualquer espaço social, seja no local

⁸⁰ Inspirando-se em Fishman (1974a), Torquato (2010, p. 4) define “repertório linguístico” como sendo os diferentes níveis linguísticos que dependendo das diferenças de interesses e ocupações de seus falantes há diferenças sociais e regionais. As primeiras tem que ver com, por exemplo níveis educacionais, econômicos e étnicos dos falantes e as regionais tem que ver com o local geográfico que os falantes se encontram.

de trabalho (onde mantivemos esta conversa), na escola, na sala de aula. O que me remete à ideia de continuidade de identidade em locais de transformação social ou mesmo de continuidade de identidade.

Portanto, com a posição de Edwards (2009) é possível entender que a língua é um dos elementos fundamentais que define as pessoas sob ponto de vista identitário. Sendo, por um lado necessário atentar para questões simbólicas muito em particular para a componente de função da língua que lhe é atribuída na sociedade. E por outro, atentar para as configurações sociais e políticas, estas que vão ditar e garantir a coisa. Entretanto, ao assumir que para a língua firmar-se enquanto identidade obedece a certos critérios e não especificar de que forma, o autor universaliza as abordagens, perdendo de vista que quem define se a língua constitui ou não identidade são os sujeitos sociais em ação. Ou seja, estes têm agência conforme salientam alguns dos meus interlocutores: “claro que quem define a nossa identidade é a sociedade e olha que a sociedade sou eu e os outros. O poder político talvez dita oficializa, legisla e faz as políticas”.

Significando que as pessoas tem um papel fundamental na construção continuidade da identidade linguística moçambicana (Berger e Luckman, 2004; Hall, 2005 e Quadros, 2004), tanto que se realmente quisermos ser realistas com a nossa herança linguística, cultural e identitária é necessário que assumamos que vivemos uma complexidade e não encerrar essa complexidade como problema a ser resolvido, mas sim com uma complexidade que precisamos lidar com ela.

A referida complexidade consiste no fato de Moçambique, há semelhança de outros países africanos ser um país multilíngue, uma característica originariamente africana quando se fale de situação linguística em África. E, apesar desse multilinguismo complexo continental é possível especificar uma identidade linguística específica de Moçambique que é esse convívio ainda que não pacífico entre a língua oficial, a do ex-colonizador, a portuguesa, a menos falada, geralmente por pessoas escolarizadas, de algumas zonas urbanas e as línguas nacionais bantu, as mais faladas ao longo do país todo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo chegado a esta fase, mais do que utilizar e falar de “conclusões finais” prefiro a expressão, considerações finais, pois esta última remete-me a ideia de abertura à outras análises sobre o mesmo tema, ao passo que “conclusões finais” finaliza o debate, transparecendo a ideia de que o tema foi esgotado, não é mais passível de outros olhares. Assim, o título que dá nome a esta fase sintetiza e traduz todos os argumentos que busquei esgrimir ao longo das páginas que o leitor teve o direito de ler.

Nele procurei compreender as dinâmicas e ideologias linguísticas que os alunos, professores, universo burocrático e familiares têm sobre as línguas nacionais com relação à língua oficial, em duas escolas selecionadas, nomeadamente escola Secundária Força do Povo e a Escola Secundária Eduardo Mondlane. Ambas são escolas públicas, oferecendo o ensino secundário geral (8^a a 12^a classes), o mesmo que ensino médio quando comparado com o sistema brasileiro de ensino. As duas escolas estão localizadas nos bairros “suburbanos” da cidade de Maputo, onde o meu alvo foram alunos e alunas semifinalistas e finalistas do ensino médio (11^a e 12^a classes), professores do ensino médio, professores do ensino superior, agentes de estado e ou burocratas e agentes e ou entidades que financiam o setor da escolarização em Moçambique como a UNICEF e UNESCO.

Como estratégia metodológica recorri à etnografia, baseando-me na observação direta em sala de aulas, recinto escolar, instituições burocráticas. Usei das conversas informais e entrevistas semi-estruturadas com alunos, professores e burocratas. Ressaltar que a escolha da etnografia como estratégia metodológica valeu-se pelo fato de através dela conhecer-se as experiências sociais dos sujeitos por meio da observação e vivência no cotidiano desses, ou seja, com esta metodologia foi possível captar e entender a forma como eles vivenciam as suas experiências linguísticas no cotidiano, mas também compreender de que forma os sujeitos, nesses espaços significam as suas línguas.

Ressalto que a intenção inicial era seguir os sujeitos de pesquisa em casa, na escola, com parentes e com outras pessoas, mas também ampliar meu campo de análise para perceber como o universo familiar pensa as línguas nacionais com relação à língua oficial. O que não foi possível devido à pandemia que atravessou a vida de todos nós enquanto pessoas e pesquisadores do e no social. Nesse contexto tive de me concentrar

apenas nos alunos, professores e burocratas, pois esses se encontravam disponíveis, ainda que parcialmente.

A pesquisa focou-se nesses universos por serem contextos onde verifiquei o embate entre diferentes línguas, sendo línguas nacionais e oficial. Com este trabalho foi possível entender como os sujeitos sociais envolvidos constroem a noção de língua oficial e língua nacional, perceber de que forma as suas línguas influenciam no seu aprendizado cotidiano enquanto alunos tanto quanto na lecionação das matérias enquanto professores, no seu trabalho enquanto agentes de estado, burocratas, reguladores das políticas públicas e linguísticas, essas que acabam se repercutindo na escolarização dos alunos na escola, nos professores na escola assim como para os próprios reguladores no setor de trabalho, pois nos locais de atuação desses sujeitos nota-se um conjunto de processos que pressupõe e implicam essas dinâmicas linguísticas.

Digo, pressupõe porque os referidos sujeitos detêm uma história e ou trajetória de vida própria que implicou a forma como eles manipulam a língua de comunicação no seu dia-a-dia. Foi possível, ainda, identificar distintas ideologias linguísticas nesses universos aparentemente “normalizados”. Relacionei o processo linguístico desde a época colonial, pós-colonial à atualidade. Das observações, conversas e entrevistas que realizei com esses interlocutores foi possível, em primeiro lugar captar as dinâmicas que as línguas nacionais e oficial vivenciam no cotidiano assim como captar as ideologias que os interlocutores têm e demonstram sobre as línguas nacionais com relação a língua oficial. Para a análise e interpretação dos dados etnográficos utilizei o escopo teórico denominado “Ideologias Linguista” na perspectiva de Kroskrity (2000a; 2004), para quem define ideologias linguísticas como sendo o conjunto de representações, percepções, crenças, discursos sobre a língua num determinado universo sociocultural.

De acordo com o autor as referidas atitudes são guiadas em função dos interesses de um grupo determinado. Este escopo teórico pareceu-me relevante na minha pesquisa, pois com ele foi possível compreender com exatidão as representações sociais e de fala dos sujeitos. Entender, através das representações a relação entre língua e poder, o que denomino posição social; língua e juízos de valores, crenças; língua e continuidade de identidade, representações sociais e subjetivas; por fim, língua, lugares e gerações, múltiplas ideologias derivadas de estruturas linguísticas.

No que diz respeito as dinâmicas linguísticas verificadas em campo, percebi que apesar de, por um lado os meus sujeitos de pesquisa se encontrarem inseridos em universos sociais onde são obrigados a usarem a língua oficial em detrimento das nacionais, e por outro lhes é exigido um perfil que não vai de encontro com aquilo que são as suas preferências linguísticas ou o *modus operandi* linguístico estes encontram estratégias de resistirem essa imposição. As referidas estratégias consistem em combinação, misturas e ou empréstimos de línguas nacionais versus oficiais na sala de aulas, durante a aula, na resolução de exercícios, na explicação de matérias e ou conteúdos, na tramitação ou seguimento de alguns processos burocráticos. Estou totalmente de acordo com Amâncio (2016, p. 183-184) quando pontua que a história da escolarização moçambicana foi sempre centralizada e colocada ao serviço de diferentes modelos de desenvolvimento adotados pelo estado moçambicano que, por exemplo desde o Plano Curricular de 2004 a esta parte nos deparamos com a política de inversão, esta que procura descentralizar a gestão da educação na busca de valorizar os conhecimentos e as experiências “locais”, concretamente a introdução do ensino bilíngue para as classes iniciais do SNE.

Entretanto, apesar dessa tentativa de reverter o cenário da herança autoritária e hierárquica do período colonial e pós-colonial ainda permanecem, bastando atentar para o cotidiano dos alunos e professores e dos burocratas. O uso de língua desses sujeitos na escola versus seu cotidiano mostra a forma como a “a escola reproduziu o autoritarismo que se tinha transformado em prática social” (GÓMES, 1999, p. 411) conforme pontua o filósofo da educação Miguel Gomes em sua obra intitulada “Educação moçambicana, história de um processo: 1962-1984”. Ou seja, a forma como língua é usada na escola e em locais ditos oficiais ainda reproduz esse autoritarismo.

Entretanto, nesses universos, vislumbrei outra realidade. Apesar de no plano formal a língua portuguesa ser aquela obrigatória, que confere o “*status quo*” elevado, aquela que confere acesso ao poder, acesso a oportunidades, bens matérias e acima de tudo aquela língua imposta para o ensino e de documentos oficiais, os alunos, professores e burocratas encontram estratégias de resistência a essas ideologias linguísticas impostas pelo poder político.

Concluo, portanto, que, apesar desde a época colonial até atualidade a escola, locais burocráticos e ou oficiais públicos, serem espaços de imposição de língua oficial

em detrimento das línguas nacionais, nos universos da minha pesquisa as pessoas são resistentes com as línguas que fazem o seu cotidiano, que são as línguas nacionais.

No que tange as ideologias linguísticas constatei, recorrentemente as ideologias linguísticas do tipo a língua e ou fala é verdadeira, moral e esteticamente agradável em função da experiência social dos falantes (Kroskity, 2004). Dito de outra forma, os julgamentos de que uma determinada língua ou fala é verdadeira, moral e esteticamente agradável são feitas e alimentadas em função dos interesses políticos e econômicos com intuito de promover, proteger e legitimar tais interesses.

Entretanto, partir das ideologias linguísticas dos alunos professores e agentes de estado mostro que as referidas ideologias não vão de encontro com aquilo que são as ideologias prévia e oficialmente decretadas pelo estado, segundo os quais a escola e as instituições burocráticas como o MINEDH e outras instituições públicas a língua de comunicação, deve indubitavelmente ser a língua portuguesa. Os dados etnográficos mostraram-me para outra direção, em que os alunos, professores e agentes de estado submetidos em universos sociais em que o uso da língua portuguesa (oficial) é a aceita e tida como insubstituível.

Em contrapartida, as ideologias dos meus interlocutores falam as línguas nacionais fora e dentro de salas de aulas mesmo quando em conversa com os professores, assim como os próprios professores reagem a essas conversas em línguas nacionais. Mas mais do que isso, os professores usam as línguas nacionais para explicar e explicitar as matérias lecionadas fato que acontece sistematicamente, pois estes alunos não conhecem nem dominam a língua previamente imposta. Uma outra nota conclusiva é a de que as elites, cientes do multilinguismo que caracteriza Moçambique (escola e locais burocráticos em particular) ignoram esse fato e decorrente disso, tentam silenciar as múltiplas ideologias que caracterizam o cotidiano dos sujeitos.

Assim, vão perdendo de vista as múltiplas ideologias. Devo ressaltar que algumas vezes esse silenciamento é naturalizado pelos próprios agentes sociais ao acreditarem que as suas línguas não têm valor, são inferiores ou menos bonitas, não dão e/ou darão acesso a privilégios socioeconômicos e ou materiais, todavia a práxis dos sujeitos é contrária a esse discurso e ideologia elitista. Cogito, portanto, a possibilidade de que os sujeitos estejam em nível de ideologia linguística que Kroskity (2004) considera como que os membros de uma determinada sociedade detêm diferentes graus de consciência sobre as

ideologias. Isto é, a relação entre a consciência discursiva do falante e a contestação ativa de ideologias por parte de quem está na posição de poder, o professor neste caso. Este concebe as ideologias como relativamente indiscutíveis, naturalizadas.

Em fim, são dominantes de modo a se chegar a ideia de que “quanto maior a consciência do falante sobre as implicações geradas pelos usos de determinadas estruturas em determinados contextos maiores são as condições para que as ideologias sejam contestadas” (KROSKRITY, 2004 *apud* MENDONÇA, 2017, p. 79). O exemplo colocado por Ngale, aluno revela em primeiro a consciência discursiva, pois o Ngale está ciente das implicações dessas estruturas usadas não só por ele, mas igualmente pelos colegas. Sendo que as referidas ideologias acionadas [no contexto] pelos alunos, são, logo a seguir contestadas pelo professor. Ngale conta que estando num universo social, como a escola onde se proíbe comunicação em outra língua diferente da oficial, eles falam, não só na escola, mas em quase todos os locais onde o aluno tem alguma relação com as pessoas;

“(...) Por exemplo aula passada de inglês, uma menina falou changana na sala e professor de inglês lhe chamou para lá a frente e perguntou “não tens vergonha de em plena aula de inglês falar isso daí? Em casa com minha irmã falo changana e ela estuda aqui também. Veja que lá no bairro com os meus amigos conversamos em changana sobre futebol e pitas, piadas, no chapa, no campo” (Ngale, aluno).

Aqui, os agentes encontram-se na fase liminar, ou seja, se por um lado estão conscientes discursivamente enquanto falantes, por outro têm ciência da contestação que poderão sofrer resultante das suas práticas discursivas, pois quem contesta concebe as ideologias da língua como naturalizadas e dominantes. O mesmo sucede em instituições burocráticas, em pleno período cotidiano de trabalho. Os agentes de estado usam as línguas nacionais mesmo em situações de tramitação de processos ligados ao trabalho, ou seja, os documentos estão redigidos em língua oficial, no entanto, o processo de tramitação é feito em línguas nacionais.

Assim sendo concluo que num contexto multilíngue como Moçambique a escola se mostra não só multilíngue, mas multicultural, repleta, como diria Kroskrity (2000a; 2004) de múltiplas ideologias que em algum momento confundem o aluno assim como o professor, prova disso os alunos chegam ao nível médio com dificuldades de leitura e

interpretação de textos em língua oficial, o que culmina em reprovações em massa nas escolas moçambicanas.

Há que se ter em conta as “múltiplas ideologias” linguísticas no desenho de uma política linguística em universos multilíngues como Moçambique, pois estas se repercutem em sala de aulas, mas também em universos burocráticos. No lugar de marginalizá-las em nome das ideologias linguísticas dominantes (oficiais, fala e escrita tidas como puras formais e dicionarizadas) estas que são bastante excludentes.

É neste contexto que me parece haver necessidade de se repensar a forma como a transmissão das matérias é feita na escola secundária moçambicana, pois a política linguística em uso não está a ter em conta as ideologias linguísticas presentes em universos escolares e burocráticos. Para além de que a abordagem linguística moçambicana está perdendo de vista os direitos linguísticos das pessoas e a rica diversidade linguísticas e cultural que caracteriza Moçambique. Diversidade esta que podia ser capitalizada para contribuir no desenvolvimento do país.

Para as futuras pesquisas espero, em primeiro lugar ter oportunidade de poder abranger os universos sociais que não pude por inerência, nomeadamente o universo familiar, o trajeto casa-escola-casa, com outras pessoas, ou seja, seguir a trajetória de vida do aluno com intuito de explorar outras dimensões da vida dos sujeitos.

Uma outra questão a ser aprofundada seria o uso de línguas nacionais em instituições públicas em Moçambique. O seu aprofundamento permitiria perceber melhor o impacto do uso ou não das línguas nacionais, tendo em conta as diferentes fases da escolarização em Moçambique e também acho que permitiria a apresentação de um outro modo de pensar o ensino e transmissão do conhecimento naquele nível escolar.

A minha expectativa é de que este estudo possa contribuir para preencher a lacuna existente em Moçambique, pois notei a inexistência de trabalhos feitos por antropólogos ou trabalhos ligados a campos do saber da Antropologia, Linguística e Educação. Ademais, espero ter aberto possibilidades que vão agregar valor na reformulação de políticas públicas, com destaque para as políticas linguísticas, estas que se reverberam, em última análise nas políticas educativas.

A outra expectativa reside no fato desse estudo ser uma forma de entender e acompanhar as dinâmicas, não só linguísticas, mas do processo ensino e aprendizagem.

Tema atual e que suscita discussões a vários níveis no contexto moçambicano. Os resultados deste trabalho, mesmo que preliminares podem ser usados para contribuir para promover aspectos, que fazendo parte do cotidiano das pessoas, possam refletir sobre o valor e lugar de suas línguas nacionais, a questão do desempenho escolar e a promoção do ensino bilíngue em diversos contextos.

6. Referências bibliográficas

AMANCIO, Hélder Pires e PASTORE, Marina Di Napoli. A Persistência da Colonialidade na Educação Escolar no Moçambique Contemporâneo. Cadernos de África Contemporânea. Vol.2, n.º. 3, p. 9-36, 2019.

AMÂNCIO, Hélder Pires. A escola como mercado de trocas extra-pedagógicas: um estudo sobre processo de construção de sucesso numa escola na cidade de Maputo. Maputo: UEM [Trabalho de Culminação do Curso apresentado na modalidade de Projeto de Pesquisa para obtenção do grau de Licenciatura em Antropologia]. 2013.

Anderson, Benedict. Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia Das Letras. [1991] 2008.

BA KA KHOSA, Ungulani. Memórias perdidas, identidades sem cidadania (Comunicação apresentada no Colóquio Internacional “Portugal entre Desassossegos e Desafios”). Jornal Notícias, Suplemento Cultural, 23 e 30/03/2012. 2011

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8aed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BALANDIER, George. A noção de situação colonial. Cadernos de campo. São Paulo, n.º3, p. 107- 131. 1993.

BARTOLETO, Galaor. Entenda o que é Língua Franca. 2010. Disponível em: <<http://www.galaor.com.br/lingua-franca>>. Acesso em 19 de Janeiro de 2021.

BASÍLIO, Guilherme. O Estado e a Escola na Construção da Identidade Política Moçambicana. Tese de Doutorado em Educação: Currículo, apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2010.

BOLETIM DE ESTATÍSTICAS DEMOGRÁFICAS E SOCIAIS. Estatísticas Demográfica e Sociais de Maputo Cidade, 2019.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Linguísticas: O que falar quer dizer. São Paulo: Editora da USP, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: A Miséria do Mundo. Pierre Bourdieu et. al. (Orgs.). Trad.: Mateus Azevedo et. al., Petrópolis: Editora Vozes, 3ª ed., p. 160, 163, 693, 732, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o Estado. Cursos no Collège de France (1989-92). 1ª Edição estabelecida por Patrick Champagne, Remi Lenoir, Franck Poupeau e Marie Rivière. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar; São Paulo: Companhia das letras, 2014.

BRANCO, Guilherme Castelo. As resistências ao poder em Michel Foucault. Trans/Form/Ação, São Paulo. p. 237-248, 2001.

Branco, José Fialho castelo. A Construção de Identidades Tentativa de Empreender um Dialogo, Revista NUSPEM, 3 /4: 1-23. (s/d).

BRUNO, Ana Carla. Quando a língua carrega estigmas: ideologias linguísticas Paumari e Apurinã no município de Lábrea. Revista Moara; Estudos Linguísticos Edição 50, p. 107-124. 2018.

BYRAM, Michael. Langues ET identités. Conférence intergou vernementale. Languages de scolarisation: vers un Cadre pour l' Europe. División des politiques linguistiques. Strasbourg. Pg.1-13. 2006. Disponível em <https://rm.coe.int/etude-preliminaire-langues-et-identites-conference-intergouvernemental/16805c5d4b>. Acesso em 01 de Fevereiro 2021.

CALAFORRA, Guillem. Lengua y poder en las situaciones de minorización lingüística. Crocovia, Pg. 1-11, 2003. Disponível em: <<http://www.uv.es/calaforr/CursColonia.pdf>>. Acesso em 30 de Maio de 2020.

Calendário dos Exames Finais. Moçambique, 2020. Disponível em: <http://mined.gov.mz/Pages/Comentarios.aspx?listName=NoticiasMined&newsId=401>. Acesso em: 19 de Janeiro de 2021.

CARVALHO, José Ricardo. “A construção da identidade de uma nação por meio da língua escrita e falada”. In *Revista Fórum Identidades*. Ano 2, vol. 4. P. 83-90, 2008.

CASTIANO, José Paulo e Ngoenha, Severino Elias. A longa Marcha dum Educação par todos em Moçambique. Edição Publifix, 3ª edição Lda. Maputo, Moçambique, 2013.

CASTIANO, José Paulo. Educar para Quê? As Transformações no Sistema de Educação em Moçambique. Maputo: IND, 2005.

CHICHAVA, Sérgio. Por uma leitura Sócio- histórica da etnicidade em Moçambique In Instituto de Estudos Sociais e Económicos. Coleção de Discussion Paper IESE n° 01, p. 1-17. 2008.

COMUNIDADE de DESENVOLVIMENTO da ÁFRICA AUSTRAL. Estrutura Política Preliminar de Cuidados e Apoio ao Ensino e Aprendizagem, 2012.

COSTA ROCHA, Maria Regina. A União Europeia e a SADC: Cooperação e Educação, o caso de Angola. Dissertação de Mestrado apresentada na Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Relações Internacionais e Estudos Europeus, Albufeira, 2012.

CUMAIO, Venâncio Armando. Resiliência linguística: Uma análise a partir de um estudo na “Escola Secundária Força do Povo”, na Cidade de Maputo. Maputo: UEM. Trabalho de Culminação do Curso apresentado na modalidade de Projeto de Pesquisa para obtenção do grau de Licenciatura em Antropologia. 2017.

DA SILVA, Aracy Lopes. Uma antropologia da Educação no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, p. 29-41, 2001.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. A Produção social da identidade e da diferença. In Identidade e diferença. Tomaz Tadeu da Silva (Org). Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 73 -102, 2000. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a_producao_social_da.htm, acesso 17 de Marco de 2021.

DE Mendonça, Ester Machna. Língua, Texto e Escrita: as Ideologias Linguísticas no Exame Nacional do Ensino Médio e a Política Linguística para o Português no Brasil. Dissertação de apresentada no curso de Programa de Pós-graduação em Letras na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos. Curitiba, 2017.

DECRETO PRESIDENCIAL n° 11/2020 de Março. Declara o Estado de Emergência, por Razões de Calamidade Pública, em todo o território nacional. Disponível em:

<https://www.mic.gov.mz/por/covid-192/Decreto-Presidencial-n1-11-2020-de-Marco-Declara-o-Estado-de-Emergencia-por-Razoas-de-Calamidade-Publica-em-todo-o-territorio-nacional>. Imprensa Nacional de Moçambique, E.P, 2020 Boletim da República, I série, nº61. 2020. Acesso a 10 de fevereiro de 2021.

DIAS, E. G. Avaliação e sucesso escolar. Estudo exploratório. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. 2011.

DIAS, Hildizina Norberto. Minidicionário de moçambicanismos. Maputo: Edição da Aurora. 2002.

EDWARD, John. Language and Identity. Cambridge University press. Cambridge, 2009.

ELIAS, Norbert. A sociedade de corte. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

FERNANDES, Carlos Manuel Dias. Dinâmicas de Pesquisa em Ciências Sociais no Moçambique Pós- Independente: o caso de Centros dos estudos africanos, 1975-1990. Tese de doutoramento em estudos étnicos e africanos. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Salvador. 2011.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, p. 71-111, 2001.

FIRMINO, Gregório. A Questão linguística na África Pós-Colonial: O caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique. Edição Promédia, 2002.

FIRMINO, Gregório. A Situação do Português no Contexto Multilingue De Moçambique. Universidade Eduardo Mondlane. p. 1-33. (sd).

FIRMINO, Gregório. Língua e Educação em Moçambique. In Uso de Línguas africanas no Ensino: problemas e perspectivas. Org. Stroud, Christopher e Tuzine, António., Cadernos de pesquisa nº 26, Ed. INDI. Pg. 245-247. Maputo, 1998.

FIRMINO, Gregório. Processo de Transformação do Português no contexto Pós-colonial de Moçambique. Comunicação apresentada ao Colóquio - Português, Língua Global. Maputo: Março de 2008.

- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *O Sujeito e o Poder*. In: DREYFUS, H. et RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: Edit. UERJ. 2011.
- GOLIAS, Manuel. *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e presente*. Maputo Editora Escolar. 1993.
- GÓMEZ, Miguel Buendía. *Educação Moçambicana: História de um processo: 1962-1984*. Livraria Universitária. UEM, 1999.
- GONÇALVES, I. Perpétua. *Bilinguismo no 1º ciclo do ensino básico: ensino precoce de uma língua estrangeira, currículo e sucesso educativo*. Dissertação: Grau de Doutor em Ciências da Educação, apresentada a Universidade de Aveiro, Portugal. 1998.
- GONÇALVES, Perpétua. *Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia?* Apresentado no II Congresso Internacional de Linguística Histórica Homenagem a Ataliba Teixeira De Castilho São Paulo, 2012.
- HANKS, William F. *Língua como Prática Social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.
- HENRIKSEN, Thomas. *Mozambique: A History*, Cape Town: Rex Collings, 1979.
- HOBBSAWM, Eric. J. *Etnia e o nacionalismo na Europa de hoje*. In: BALAKRISHNAN, Gopal, *Um Mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- HOBBSAWM, Eric. J. *Nações e Nacionalismo na Europa desde 1780: Programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- HONWANA, Alcinda Manuel. *Espíritos Vivos, Tradições Modernas: Possessão de Espíritos e Reintegração Social Pós guerra no sul de Moçambique*. Edit: PROMÉDIA. 2002.
- INDE/MINED – Moçambique. *Plano Curricular do Ensino Básico*. 2003.

INE. Dados do Recenseamento Geral da População. www.ine.gov.mz. 2017.

INE. Resultados definitivos do Recenseamento Geral da População de 2017.

Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação – INDE/Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. PLANO CURRICULAR Programas e Regulamento de Avaliação do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos. 1ª Edição: 2019.

KROSKRITY, Paul V. Regimes of Languages: Ideologies, Politics, and Identities. New Mexico: School of American Research Press, 2000a.

_____. Language Ideologies. In Duranti Alessandro. A Companion to Linguistic Anthropology. Blackwell Publishing, Pg. 496-517.

LOPES, José de Sousa Miguel. Escola e política linguística em Moçambique cidadania ameaçada. Teais, Rio de Janeiro, ano 2, nº3, 2001.

MADEIRA, Ana Isabel. Ler, Escrever e Orar: Uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola em Moçambique, 1850-1950. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. 2007.

MAHUMANE, Jonas. As Igrejas Ziones e a Cooperação Comunitária no Processo de Guerra e Pós-Guerra em Moçambique. Um estudo de caso no Distrito de Homoine, 1980-2003. Apresentada no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, p. 1-13. 2004.

MARCUS, George E. Ethnography in/of the world system: the emergence of Multi-Sited Ethnography. Annual Rev. Antropologia 24, p. 95-117. 1995.

MARCUS, George E. Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. ALTERIDADES, (22), p. 111-127. 1995.

MATSINHE, Cristiano. Tabula Rasa: Dinâmicas de Resposta Moçambicana ao HIV/SIDA. Texto Editores Lda. 1ª edição, Maputo. 2005.

MATSINHE, Fiel Orlando; PAULO, Margarida; TIMBANE, Alexandre. Estudo Etnográfico Sobre os Catadores de Lixo da Lixeira Pública de Hulene (Maputo). In Cadernos de África Contemporânea, Vol.03, Nº. 05, p 12-29. 2020.

MAZULA, Brazão. Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985. Edição Afrontamento para Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa; São Paulo. Edição 552. 1995.

Mazula, Brazão. Na Esteira da Academia: Razão, Democracia e Educação. Maputo. Texto Editores, 2008.

MEC- Moçambique. *Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB)*. Edição: DINEG/MEC – Moçambique, 2008.

MEDEIROS, Juliana Schneider. História da Educação escolar Indígena no Brasil: alguns apontamentos. XIV encontro estadual de História- AMPUH RS, p. 1-19, 2018.

MENESES, Maria Paula. Desafios a Moçambique: nação e narrativas pós-coloniais, In Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, MS, v. 5, p. 183-212, 2013.

MENESES, Maria Paula. “Images Outside the Mirror? Mozambique and Portugal in World History”, Human Architecture, 9, p. 121-137, 2011.

MENESES, M.P.G. “O indígena africano e o colono europeu: a construção da diferença por processos legais”. In E-CADERNOS CES: identidades, cidadanias e estado, vol.7, p. 67-93, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA: Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação. Disponível no Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH). Maputo. 1980

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO, MOÇAMBIQUE (MINEDH): Plano Estratégico da Educação 2020- 2029. Avenida 24 de Julho nº167, C.P. 34 Maputo, Moçambique. Disponível em: www.mined.gov.mz.

MOÇAMBIQUE). Lei 18/2018 que altera o Sistema Nacional da Educação, reajustando as disposições nela contidas. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, E.P, 1992 Boletim da República, I série, nº254. 2018.

_____.Política Nacional de Educação e Estratégia de sua implementação. Maputo: MINED, 1995.

_____.Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue, 2020-2029. Disponível em: www.mined.gov.mz

_____.Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG)- Documento Orientador, Objetivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação. Imprensa Universitária-UEM, 2007.

AGJANIAN, Victor. As Igrejas Ziones no espaço sociocultural de Moçambique urbano (anos 1980-1990). Lusotopie, p. 415-423. 1999.

MOÇAMBIQUE). Lei 6/92 que altera o Sistema Nacional da Educação, reajustando as disposições nela contidas. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, E.P, 1992 Boletim da República, I série, nº19. 1992.

MOÇAMBIQUE, República Popular de Projeto da Lei do Sistema Nacional de Educação”. Maputo: Assembleia Popular, Mimeo. 1983.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional, 2004.

MONDLANE, Eduardo. Lutar por Moçambique. Maputo: Nosso Chão, 1995.

NGOENHA, Severino Elias. Estatuto e Axiologia da Educação em Moçambique: O Paradigmático Questionamento da Missão Suíça. Maputo: Livraria Universitária-UEM, 2000.

NGOENHA, Severino. Identidade Moçambicana: Já ou não. In Serra, Carlos. Identidade, moçambicanidade, moçambicanização. Maputo, Livraria Universitária, 1998.

NGUNGA, Armindo e BAVO, Názia. Uso e Práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos. Comunicação apresentada na Conferencia Internacional sobre “Desenvolvimento e Diversidade cultural em Moçambique: Homogeneidade global, diversidade local” Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM MAPUTO, 2010.

NGUNGA, Armindo et al. Educação Bilingue na Província de Gaza: Uma avaliação de um modelo de ensino. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA)- Universidade Eduardo Mondlane (UEM), 2010.

ORTIZ, Renato (org.). BOURDIEU - Sociologia. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol.39, p. 156-183. [1930]1983.

PALME, Mikael. O significado da escola repetências e desistências na escola primária moçambicana, INDE, 1992.

PANSO, Letícia Cao. Situação minoritária, População menorizada, língua menor: uma reflexão sobre a valoração do estatuto da línguas na situação de contacto linguístico. Niterói, vol. 22, n ° 42, p. 184-207, 2017.

PATEL, Samima & Cavalcanti M. O caso do português em Moçambique: unidade nacional com base em educação bilingue e intercompreensão. 2013.

PATEL, Samima. Olhares sobre a Educação Bilingue e seus Professores em uma região de moçambique. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Biblioteca digital da UNICAMP. 2006.

PATEL, Samima. Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: foco na construção de posicionamentos a partir do locus de enunciação e actuação. Tese apresentada ao Departamento de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Biblioteca digital da UNICAMP. 2012.

PEIRANO, M. A favor da etnografia. Rio de Janeiro: Relume Domará. 1995.

Plano Estratégico de Educação e Cultura 2012-2016, alargado 2019, MEC, 2013.

QUIRAQUE, Zacarias Alberto e DE PAULA, Maria Helena. Pequena abordagem sobre o Ensino Bilíngue em Moçambique In Anais do I CONPEEX; I Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da Regional Catalão, Universidade Federal de Goiás, p.890-894, 2015.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Lei 18/2018 que altera o Sistema Nacional da Educação, reajustando as disposições nela contidas. Maputo: Imprensa Nacional, 2018
Boletim da República, I série, nº258, 2018.

ROBATE, Artur Simão. Currículo de Formação de Professores Primários na Disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique: Um Repensar de seus Fundamentos Teóricos, Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Faculdade de Ciências Humanas. São Paulo. 2006.

SOUTO, Mauren Vanessa; ALÉM, Aline Olivia Flores; BRITO, Ana Marlene de Souza BERNARDO, Cláudia. Conceitos de Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua Adicional, Língua de Herança, Língua Franca e Língua Transnacional. In Revista Philologus, Ano 20, N° 60. Rio de Janeiro, p. 890-900, 2014.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. In: LANGDON, Esther Jean e LEITE, Ilka Boaventura (org.). Ilha-Revista de Antropologia /Universidade Federal de Santa Catarina Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UFSC/ PPGAS), Vol. 10, nº 1 (2008) Florianópolis, p. 217-241, 2009.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Arcy; FERREIRA, Maria Kawall Leal (org.). Antropologia, História e Educação: questões indígenas e a escola. São Paulo: Global, p. 44-70, 2001.

TIMBANE, Alexandre António. A Variação e Mudança Lexical e a língua Portuguesa em Moçambique. Tese apresentada ao Conselho, Departamento, Programa de Pós-Graduação em Linguística e língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras-UNESP/, como requisito para obtenção de grau de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara. São Paulo. 2013.

TORQUANTO, P. Cloris. Políticas Linguísticas, Linguagem e Interação Social. Revista Escrita; Rio de Janeiro, p. 1-29, 2010.

UNESCO. Revisão de Políticas Educacionais-Moçambique. Junho, 2019.

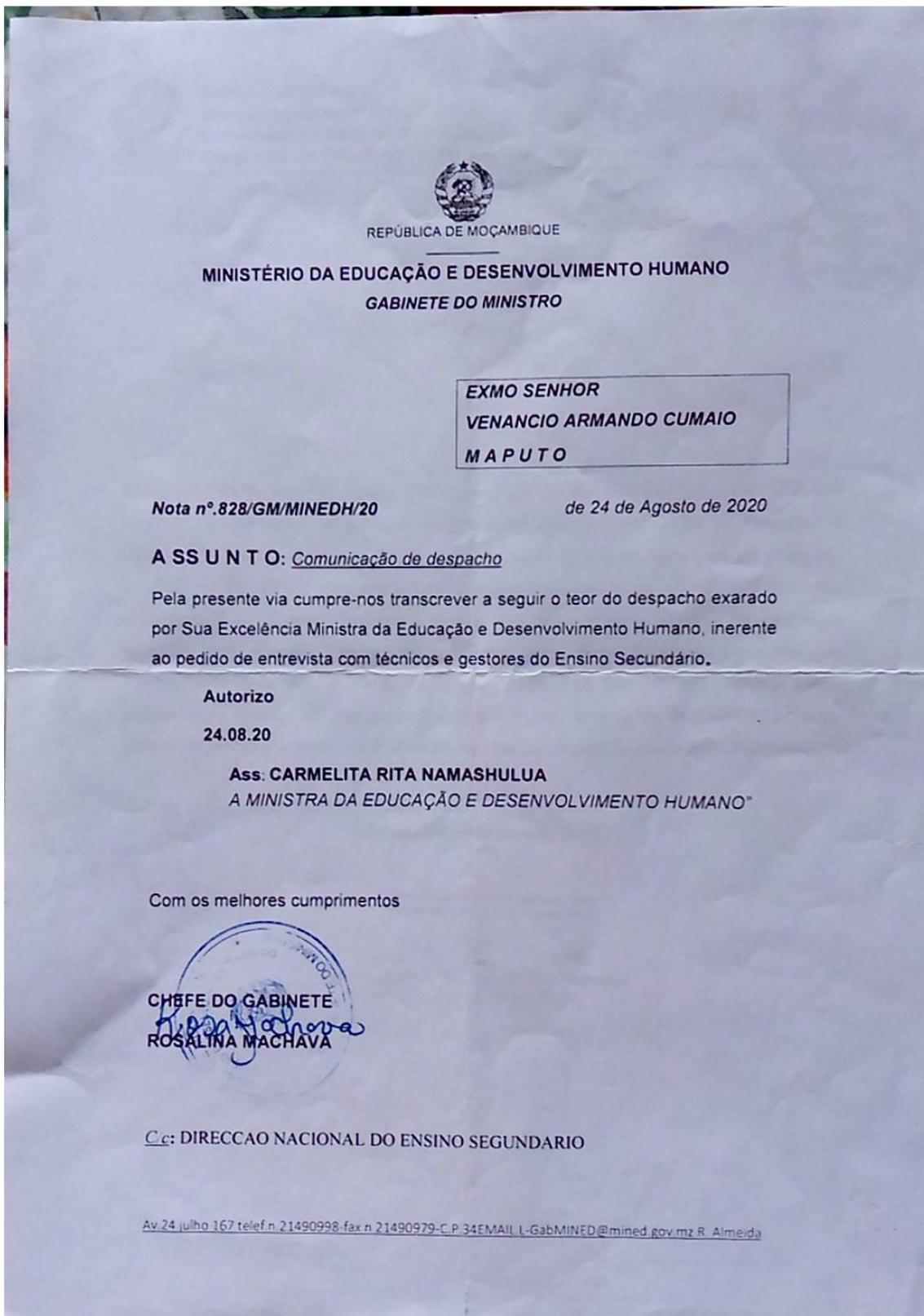
VIEIRA, Ricardo. Processo Educativo e Contextos Culturais: notas para uma antropologia da educação. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3, p. 525 – 535. 2006.

WOOLARD, Kathryn. Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. IN: SCHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. (eds.), Language Ideologies: Practice and Theory. New York: Oxford University, 1998.

ZAMPARONI, Valdemir. Colonialismo, jornalismo, militância, e apropriação da língua portuguesa em Moçambique nas décadas iniciais do século XX. In: Galve, Charlotte et al. Africa-Brasil: caminhos da língua portuguesa, Campinas_SP: Unicamp, p. 27-58, 2009.

6. ANEXOS

Anexo 1: Carta de aceite para realizar entrevistas no MINEDH



Anexo 2: Carta de apresentação de pesquisa concedida pelo PPGAS/UFAM

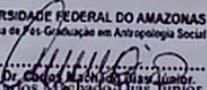
	Poder Executivo Ministério da Educação Universidade Federal do Amazonas Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social	 PPGAS <small>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL - UFAM</small>	 UFAM
---	---	--	--



DECLARAÇÃO

DECLARAMOS, para os devidos fins, que **VENANCIO ARMANDO CUMAIO**, está regularmente matriculado no curso de **Mestrado em Antropologia Social**, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Universidade Federal do Amazonas, sob o número de matrícula 2190186. O curso tem a duração de 24 meses, com início em mar/2019 e término em mar/2021. Declaramos ainda que o discente está desenvolvendo o projeto de dissertação intitulado *Agenciamento e hibridismo linguístico entre alunos do ensino secundário em Maputo: uma etnografia do ensino secundário na cidade de Maputo, Moçambique*, com a orientação da Profa. Dra. Ana Carla dos Santos Bruno, docente do PPGAS/UFAM, e no período de janeiro a setembro de 2020 estará realizando pesquisa de campo em Moçambique.

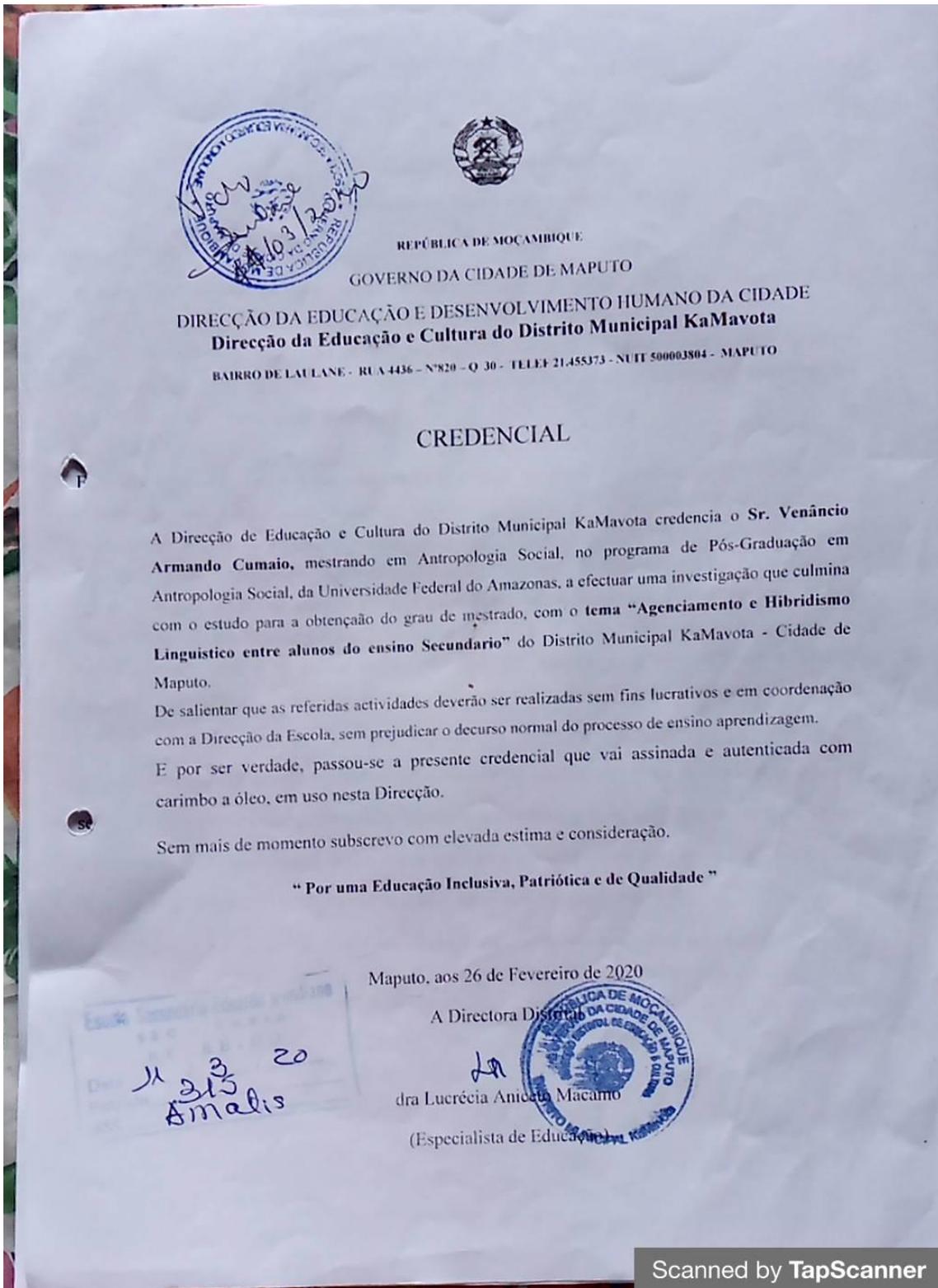
Manaus, 4 de setembro de 2019.


UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
.....
Prof. Dr. Carlos Machado Dias Junior
**Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Antropologia Social/UFAM**

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
Campus Universitário/UFAM, Setor Sul, Bloco B
Av. General Rodrigo Otávio, 6200, Coroado I, CEP: 69080-900, Manaus/AM
Tel.: (92) 99181-5480 / 3305-1181 R.2355 – Site: www.ppgas.ufam.edu.br – E-mail:

Scanned by TapScanner

Anexo 3: Credencial



Anexo 4: Termo de consentimento informado

Termo de consentimento informado

Carta de pedido de autorização aos professores para a assistência as suas aulas

Caro (a) Professor (a) _____

Sou Venâncio Armando Cumaio, aluno de mestrado em Antropologia Social no Programa de Pós graduação da Universidade Federal do Amazonas (PPGAS/UFAM) -Brasil.

Estou a desenvolver uma pesquisa sobre língua. Pretendo metodologicamente seguir os meus sujeitos de pesquisa na escola, em casa, com outras pessoas e com parentes. Trata se de um trabalho de investigação que servirá de base para a minha dissertação.

Escrevo esta carta para pedir a sua colaboração na referida pesquisa. O principal objectivo da pesquisa é analisar as ideias, crenças, representações e atitudes que os alunos, professores, o universo burocrático tem sobre as línguas nacionais com relação a língua oficial. E, sobre tudo entender a forma como eles vivenciam as suas experiências linguísticas no cotidiano. Para o efeito, venho pela presente solicitar a sua autorização para assistir as aulas. O trabalho vai consistir na observação na sala de aulas e conversas informais com os alunos e o professor fora e ou no intervalo para não perturbar as aulas, no trajecto casa-escola-casa, em casa, e no recinto escolar ou em outros espaços que julgar convenientes. Buscarei assegurar e respeitar os direitos dos (as) alunos (as) e professores (as) de querer participar ou não da pesquisa.

Questões éticas, estas serão acauteladas, principalmente as ligadas com a sua privacidade, e os dados serão apresentados de forma generalizada. Quanto às gravações que farei, serão apenas por mim ouvidas e transcritas. O (A) professor(a) tem direito de pedir para não ser gravado caso assim o desejar e direito de se retirar a qualquer momento da conversa caso sentir necessidade de o fazer.

Agradeço desde já a sua atenção para o ora solicitado e apresento os meus melhores cumprimentos.

Por favor, para o esclarecimento de qualquer dúvida não hesite em contactar-me pelo número +258 85 2080149 ou por correio eletrónico vcumaio@gmail.com

Venâncio A. Cumaio