

ARTIGO

**DOSSIÊ QUESTÕES RACIAIS, EM INTERSECÇÃO, COMO AGENTES DE
TRANSFORMAÇÃO NO CAMPO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**O LUGAR DAS LÍNGUAS MOÇAMBICANAS NO PANORAMA
EDUCACIONAL DE MOÇAMBIQUE: QUE PERSPECTIVAS?**

*The place of Mozambican Languages in the Mozambican Educational Landscape: What
perspectives?*

*El lugar de las Lenguas Mozambiqueñas en el Panorama e Educativo de Mozambique: Qué
perspectivas?*

Samima A. Patel ¹

(Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras e Ciências Sociais)

Recebido em: junho de 2022

Aceito em: novembro de 2022

DOI: 10.26512/les.v23i2.43490

¹ Profa Samima A. Patel é graduada em Linguística pela Universidade Eduardo Mondlane (1994), mestrada em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2006) e doutorado em Linguística Aplicada com especialização na Educação Bilíngue também pela Universidade Estadual de Campinas (2011) – Brasil. É filiada na Universidade Eduardo Mondlane onde é Professora Associada e Investigadora nas seguintes áreas: línguas e educação, formação e desenvolvimento de materiais instrucionais. Email: samima.patel@gmail.com; Samimap@yahoo.com

RESUMO

Este artigo analisa a forma como a questão linguística em Moçambique tem sido tratada ao longo dos anos e o seu impacto na educação. A legislação e outros mecanismos sutis foram utilizados para tornar o multilinguismo do território invisível nos currículos escolares, pois tanto as autoridades coloniais como as do pós-independência adotaram o português como a única língua capaz de criar um estado-nação. É, assim, que Moçambique é majoritariamente orientado por epistemes ocidentais, sendo, por isso, necessária uma mudança no fazer pesquisa e ciência educacional. O artigo sustenta-se em estudos culturais e pós-coloniais (BHABHA, 1994; CAVALCANTI, 1999, 2011; HALL, 1996).

Palavras-chave: Moçambique, políticas linguísticas, identidades, educação, transgressão

ABSTRACT

This paper analyzes how the language issue in Mozambique has been dealt with over the years and its impact on education. Legislation and other subtle mechanisms have been used to make the multilingualism of the territory invisible in school curricula, as both colonial and post-independence authorities adopted Portuguese as the language capable to create a nation state. It is thus Mozambique is mostly guided by western epistemes, therefore a change is needed in the way educational research and science is conducted. The article is sustained in cultural and postcolonial studies (BHABHA, 1994; CAVALCANTI, 1999, 2011; HALL, 1996).

Keywords: Mozambique, language policies, identities, education, transgression

RESUMEN

Este artículo analiza la forma en que se ha tratado la cuestión lingüística en Mozambique a lo largo de los años y su impacto en la educación. La legislación y otros mecanismos sutiles se han utilizado para invisibilizar el multilingüismo del territorio en los programas escolares, ya que tanto las autoridades coloniales como las posteriores a la independencia adoptaron el portugués como lengua capaz de crear un Estado-nación. Es, pues, que Mozambique se orienta mayoritariamente por las epistemes occidentales, y por ello es necesario un cambio en el hacer de la investigación educativa y de la ciencia. El artículo se basa en estudios culturales y postcoloniales (BHABHA, 1994; CAVALCANTI, 1999, 2011; HALL, 1996).

Palabras clave: Mozambique, política lingüística, identidades, educación, transgresión

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a forma como a questão multilingue tem sido tratada em Moçambique ao longo dos anos, e o seu impacto na política linguística educacional, tentando demonstrar como a legislação e outros mecanismos mais sutis foram utilizados para tornar o multilinguismo do território invisível nos currículos escolares, uma vez que tanto as autoridades coloniais como as do pós-independência optaram pelo português como a língua que tiraria aos moçambicanos as ligações étnicas e culturais, objetivando construir a consciência e a lealdade de pertencer a um estado-nação².

O sistema de educação em Moçambique encontra-se, presentemente, num processo de mudanças importantes com reformas sendo implementadas em diferentes áreas do sistema educacional e a muitos níveis, incluindo-se a reforma curricular, a democratização da gestão escolar, a descentralização do sector da educação, responsabilizando mais as entidades educacionais locais,

² O conceito de Estado é comumente conhecido como o governo de um povo em determinado território (MARTINEZ, 2013). A discussão que se faz no presente Artigo advoga, contudo, um Estado cujo papel seja a formulação de políticas públicas sociais e de financiamento da infraestrutura e equilíbrio macroeconómico que tenham em conta a diversidade cultural e os saberes locais.

atualizando os modelos de formação inicial e em serviço de professores, o desenvolvimento de materiais instrucionais, entre outras ações.

A reforma enfrenta, no entanto, uma série de desafios, especialmente, em zonas rurais. Um dos problemas óbvios é a continuidade do uso de modelos e métodos de ensino e aprendizagem de línguas importados do ocidente, sem a devida adequação aos contextos locais, contribuindo para a continuidade de uma baixa qualidade do ensino.

Isso resulta numa dúvida crescente nas comunidades locais sobre os benefícios de enviar as crianças à escola. A língua não é imune a esta situação. A política linguística ainda vigente, após 47 anos da independência nacional³, continua a privilegiar o português como a única língua oficial do país. Esta situação faz com que o país não utilize todo o potencial humano existente para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, impedindo a participação ativa para promover a mudança, o desenvolvimento e a democracia no país.

Tentativas foram feitas no país para identificar o número de línguas moçambicanas existentes. No entanto, como é o caso de outros países africanos, a linha que separa uma língua de um dialeto é ténue e pouco clara e o que se deve considerar uma língua ou um dialeto é mais um esforço político do que um empreendimento linguístico.

Em Moçambique, línguas como o changana, o rhonga e o tswa (zona sul do país) que eram consideradas variantes do Tsonga devido à alta inteligibilidade entre as mesmas, tornaram-se línguas autónomas no 1º Seminário de Padronização da Ortografia das línguas moçambicanas, em 1988. Mais tarde, no 3º Seminário de padronização, em 2008, houve uma tentativa de se colocar o lomwe (zona norte) como uma variante do makhuwa (NGUNGA; FAQUIR, 2011). Devido a pressões sociopolíticas, contudo, no 4º Seminário de Padronização, em 2018, houve um recuo e o lomwe voltou a ser uma língua autónoma. Essas mudanças não têm um cariz científico, pois não são resultantes de um estudo dialetológico, servindo apenas para satisfazer as comunidades de falantes.

Estas e outras ações são de certo modo paradoxais porque ao mesmo tempo que se tenta acomodar o desejo das comunidades locais, respeitando o plurilinguismo e a heterogeneidade cultural (BHABHA, 1994; CAVALCANTI, 2007, 2011), são, aos mesmo tempo, um desafio ao desenvolvimento de programas de educação bilingue pois, no lugar, por exemplo, de se produzir materiais escolares e outros para duas línguas (tsonga e makhuwa), tem que se produzir para cinco línguas (changana, rhonga, tswa, makhuwa e lomwe), fortalecendo os argumentos contra o uso de línguas africanas no ensino. Seria o caso de interrogarmo-nos sobre o que é epistemológica e politicamente permitido e “correto” [grifo meu], em situações desta natureza.

³ Em 1975 Moçambique conquistou a sua independência de Portugal após 10 anos de luta armada pela independência nacional, à semelhança de outras antigas colónias portuguesas, em África.

O artigo está organizado em cinco partes, como se apresenta: a seguir à Introdução apresenta-se, na seção 2 o perfil geopolítico do país, seguindo-se, na seção 3 uma explanação sobre o lugar do português e das línguas moçambicanas no período pós-independência. Na seção 4 abordam-se os aspectos sobre as epistemes locais e ocidentalistas, e suas implicações para a educação, com enfoque no ensino de línguas e, por fim, fazem-se as considerações finais, na seção 5.

1. O PERFIL GEOPOLÍTICO DO PAÍS

Moçambique é um país multilingue e multicultural, localizado na costa sudeste de África e possui uma superfície de 801 590 km². Apesar da ausência de dados científicos detalhados e atualizados pode-se prever que, de um ponto de vista sociolinguístico síncrono, Moçambique é inegavelmente um país multilingue composto por línguas de origem africana, europeia e asiática. Este multilinguismo pode ser descrito tanto a nível individual como social.

De acordo com dados do censo populacional e habitacional de 2017 a população era de 27.909.798 habitantes, dos quais 14.561.352 são mulheres. A população rural é de 66,6% de habitantes, o que indica que perto de 70% dos habitantes vive na base da agricultura, da pecuária e da pesca, de acordo com as especificidades geográficas. O país tornou-se independente de Portugal em 1975 e, nesse período, registava uma taxa de analfabetismo de 93%. Atualmente a taxa de analfabetismo de adultos em Moçambique é de 45%, sendo o número de mulheres que não sabe ler nem escrever é duas vezes superior ao dos homens. O analfabetismo é mais prevalente em áreas rurais, onde vive 57% das pessoas não alfabetizadas, em comparação com 23% que reside nas áreas urbanas.

Não obstante o espectro multicultural e multilingue do país, a língua portuguesa ainda é a única língua oficial. Em zonas urbanas esta língua é falada por cerca de 10% da população como língua materna (LM) e aproximadamente 40% como língua segunda (L2). Em zonas rurais, perto 1.2% das pessoas fala o português (cf. INE, 2019).⁴ Isso mostra que pelo menos 90% da população ainda fala pelo menos uma língua moçambicana.

A opção pelo português entende-se no contexto em que surgiu a luta armada de libertação colonial que durou dez anos, de 1964 a 1974. O contexto multilingue e multiétnico do país já se manifestava, pois a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) surgiu de três movimentos nacionalistas que englobavam pessoas de diversas etnias, o que significa que falavam línguas

⁴ INE – Instituto Nacional de Estatística de Moçambique

moçambicanas diferentes.⁵ Assim, a justificação foi que era necessário encontrar-se um meio comum para a comunicação entre todos e esse meio foi o português porque era a língua de comunicação mais ampla, tendo assumido o estatuto de língua de unidade nacional a partir dessa época, assim como após a independência. De facto, até à década de 1990 foi meio de ensino exclusivo.

Vários argumentos justificam a escolha dessa língua. O primeiro é que o português poderia ser utilizado para identificar os moçambicanos dos outros grupos nacionais da região. De acordo com (Vieira, 1993), a FRELIMO tomou a decisão de usar o português devido ao seu papel geoestratégico, pois diferenciava-nos dos nossos vizinhos. A crença era que, se devidamente difundida durante a guerra de libertação, o português poderia ajudar a criar uma consciência nacional, isto é, uma identidade moçambicana. Isso pode explicar por que razão, após a independência do país, o português veio a ser adotado como o meio de instrução e alfabetização. Mondlane (1969, p. 49) observa a este respeito que "(...) nas áreas libertadas usamos o português para ensinar a Geografia e a História de Moçambique".

Do argumento anterior deriva o seguinte: esperava-se que através do português se forjasse um novo estado-nação. A abordagem era utilizar a herança linguística colonial para proteger a integridade da herança territorial. Esta tinha sido a posição declarada da FRELIMO num seminário organizado pela UNESCO em julho de 1971, em Dar-es-Salaam,

(...) não existe uma língua dominante no nosso país. A escolha de uma das línguas moçambicanas seria uma medida arbitrária que poderia ter consequências graves. Além disso, as instalações técnicas e o número de pessoal de que dispomos não nos permite conduzir satisfatoriamente o tipo de investigação necessária para tornar as línguas moçambicanas operacionais, especialmente no campo da ciência. Temos sido obrigados a utilizar o português como língua de ensino e comunicação entre nós (YAI 1983, p. 2).

Este argumento encontra apoio em Kelman (1971, p. 44) ao afirmar que:

(...) uma solução possível numa situação, marcada pela competição entre várias línguas indígenas, cada uma acarinhada pelo seu próprio grupo, é escolher, como língua oficial, uma que coloque todos os grupos em desvantagem mais ou menos igual.

Moag (1982) corroborando, argumenta que a neutralidade da escolha isoglóssica é de carácter político, ou seja, não dá a nenhum grupo a vantagem de ter a sua própria língua escolhida para o estatuto oficial.

⁵ A FRELIMO surgiu da unificação de três movimentos nacionalistas, a MANU (União Nacional Africana de Moçambique), UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) e UNAMI (União Nacional Africana para a Independência de Moçambique) em 1962.

2. O LUGAR DO PORTUGUÊS E DAS LÍNGUAS MOÇAMBICANAS NO PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA

O Seminário Nacional sobre o Ensino do Português organizado em 1979, quatro anos após a independência do país, ajudou, de certa forma, a realçar a importância desta língua, relativamente às línguas moçambicanas. Fernando Ganhão, então Reitor da Universidade Eduardo Mondlane, expôs no seminário que "(...) a decisão de optar pelo português como língua oficial de Moçambique [...] foi uma decisão política que pensámos cuidadosamente com o objetivo de preservar a unidade nacional e a integridade territorial." (GANHÃO, 1979).

As línguas moçambicanas continuavam a ser suspeitas de possuírem o potencial de dar alento às questões étnicas latentes para serem usadas na educação e em outros âmbitos administrativos da vida do país, herdando-se a atitude de olhar para estas línguas como subalternas; ou seja, poderiam ser usadas em contextos folclóricos, exóticos, mas nunca para o desenvolvimento académico e científico, em suma, para o desenvolvimento humano. Assim, as resoluções, tanto para o corpus como para a planificação do estatuto destas línguas nacionais não foram tomadas em consideração durante muito tempo.

O Primeiro Seminário Nacional de Informação, em 1977, apelou à organização e promoção do estudo científico das línguas moçambicanas, por jornalistas. No entanto, nem a Escola de Jornalismo nem a Rádio Moçambique realizaram qualquer estudo científico sobre as línguas africanas. A Escola de Jornalismo utiliza o português como meio de ensino e o estudo das línguas moçambicanas não faz parte do currículo. O Primeiro Seminário sobre o Ensino do Português recomendou igualmente que se prestasse atenção ao desenvolvimento das línguas moçambicanas, porém, uma vez mais, o apelo não foi atendido até se desvanecer no esquecimento.

NELIMO⁶, o Centro de Estudos das Línguas Moçambicanas, órgão da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), assumiu a liderança tanto no trabalho de campo como na promoção do debate sobre esta questão. O trabalho de campo empreendido pelo NELIMO produziu a primeira proposta que consistia em dividir o país em três zonas linguísticas. Estas foram obtidas, através de um rigor científico, destacando os principais grupos em que as línguas apresentam uma unidade interna entre si, bem como uma unidade externa em relação às línguas fora desse grupo, em particular. Este modelo postula que, por exemplo, que se as línguas A, B e C estiverem relacionadas, ou seja, se exibirem unidades internas semelhantes, nenhuma dessas três línguas deveria estar mais estreitamente relacionada com qualquer outra língua X do que as duas línguas do seu grupo.

⁶ O NELIMO - Núcleo de Línguas Moçambicanas - foi criado nos anos 80 como núcleo, na Universidade Eduardo Mondlane. Em 2001, devido aos avanços em pesquisas sobre as línguas moçambicanas transformou-se em Centro; contudo, por razões históricas preservou-se o primeiro nome, NELIMO.

É nesta linha que Katupha (1994, p. 56) prevê "(...) um certo grau de inteligibilidade entre os membros do mesmo grupo linguístico, de tal forma que podem ser considerados variantes dialetais". Em 1988, o NELIMO liderou a organização do 1º Seminário sobre a Padronização da Ortografia das línguas moçambicanas (FIRMINO et al.1989). Este seminário demonstrou, novamente, que muitas barreiras multilingues podem ser ultrapassadas se a vontade e determinação política for suficientemente forte. Este documento foi revisto em outro seminário em 1999 (SITOE & NGUNGA).

A partir de 1983 a Universidade Eduardo Mondlane começou a oferecer cursos em duas línguas moçambicanas, nomeadamente, changana e makhuwa, a estudantes de licenciados em Ciências Sociais (Katupha, 1985). Vale trazer à tona que o antigo receio em como a promoção das línguas moçambicanas poderia pôr em perigo a unidade nacional foi posto em causa, nos meios académicos. Relativamente a este respeito, Bamgbose (1991, p. 7) ressalta que "(...) a associação do multilinguismo à divisão é injustificada, uma vez que a língua é apenas um conveniente bode expiatório no qual as verdadeiras causas de divisão são normalmente encobertas".

Da mesma forma, Yai (1983, p. 5) argumenta contra a ideia em como o reconhecimento da diversidade linguística pode causar a divisão ao apontar que: "(...) a ideia de que o alcance de uma união, em termos nacionais, resultaria da adoção de uma língua única e comum é, sem dúvida, um mito". Nesta perspectiva, uma das desvantagens evidentes da escolha isoglósica de Moçambique é que não dá às maiorias, tratadas como minorias, um avanço na corrida aos recursos (CAVALCANTI, 1999).

De 1993 a 1997, no que parecia ser uma mudança de atitude em relação às línguas moçambicanas, o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) realizou a 1ª experiência de educação bilingue com o objetivo principal de avaliar as condições de aplicabilidade deste tipo de programas no país, e não propriamente para testar a sua eficácia, que já se conhecia da literatura e experiências internacionais, incluindo em países vizinhos.

O PEBIMO (Uma Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique) envolveu 365 alunos sendo que 200 deles completaram a 5ª classe com sucesso, depois de 5 anos. Funcionou em cinco escolas, sendo três em Tete e duas em Gaza. A população alvo eram crianças do meio rural em idade escolar, filhos de camponeses falantes da língua local, com uma economia de subsistência e com características socioculturais e económicas semelhantes. Um aspecto importante a ressaltar é que o projeto PEBIMO iniciou quando o ano letivo já tinha começado, pelo que foi necessário retirar alguns alunos das turmas já constituídas. Os professores selecionaram os alunos com pior desempenho escolar, inclusive os portadores de deficiência, para formar as turmas do PEBIMO, ou

seja, parecia que se desenhava o cenário para um ensino de segunda categoria, o que parecia ser a planificação do fracasso da experiência.

Mesmo com as condições da implementação, à partida, adversas e outros constrangimentos como o modelo de transição demasiado precoce e claramente assimilacionista, com materiais com de pouca qualidade, a fraca formação de professores, entre outros, a experiência produziu resultados animadores, quando comparados aos do ensino monolíngue apenas em português (MARTINS, 1992).

Ainda assim, o governo não parecia muito encorajado em prosseguir com a expansão deste tipo de programa, mas as pressões sociais e académicas continuaram. Como resposta a esse movimento de pressão, entre 2000 e 2002, o INDE levou a cabo uma reforma curricular do ensino básico que, entre outras inovações, incluía o ensino em línguas moçambicanas. A primeira fase desta nova reforma seria introduzida em 2003, vinte anos depois da entrada em vigor do Novo Sistema Nacional de Educação.

Durante a experiência PEBIMO uma das escolas da experiência em nyanja/português, na província de Tete, terminou a mesma ensinando oralmente em nyungwe, outra língua local próxima, em vez de nyanja, mas os alunos faziam as avaliações escritas em nyanja. Por essa razão, não tiveram um bom resultado pedagógico como nas outras escolas experimentais. A razão da mudança linguística deveu-se ao fato de que o nyungwe começava a ser a língua dominante na região e as jovens gerações falantes do nyanja estavam a emigrar para o nyungwe. Esta questão mostra o quanto é importante realizar estudos de mapeamento linguístico que mostrem com alguma segurança que línguas são faladas, localmente (PATEL, 2012).

Em simultâneo com as experiências acima referidas, estavam a decorrer programas de alfabetização bilingue para jovens e adultos na província de Sofala, em sena/português, e na província de Gaza, em changana/português. Estas experiências criaram algum entusiasmo e demanda por alfabetização e educação de jovens e adultos e, assim, surgiram programas em outras línguas moçambicanas como makhuwa, nyanja, ndau, maconde, mwani e yao. Nesta sequência, começaram a emergir programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e de organizações parceiras da sociedade civil.

3. EPISTEMES LOCAIS E OCIDENTALISTAS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

A identidade como uma construção discursiva, política e ideológica (HALL, 1996; MAHER 1998; SILVA 1999; WOODWARD, 2009) contraria o pressuposto de que a identidade de uma nação só se conceberia na construção de uma identidade nacional, em torno de uma língua e um conjunto de ideais políticos, ou seja, num ideário dos estados-nação, símbolo da modernidade. O que está

realmente em jogo são os usos discursivos que os governantes fazem das questões que envolvem os simbolismos nacionais, o que se considera de comunidades imaginadas (HALL, 1996).

Hall (2009) alega que a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda, a partir de um mesmo ideal, originando-se um fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão.

Em Moçambique esse é o cenário dominante, porquanto o português é a única língua oficial e também a única língua nacional porque só com ela se pode construir uma identidade e unidade nacional. As outras cerca de 20 línguas bantu são designadas de línguas locais ou moçambicanas, mas não são nacionais, então não podem construir uma nação, isto é, só podem ser usadas para criar um espaço de conforto para políticas linguísticas inclusivas.

Silva (1999, p. 85) refere-se ao esforço dos governos em fixar identidades, ignorando-se deliberadamente as diferenças, ainda que estas se coloquem discursivamente, no entanto, a práxis aponta para a busca da homogeneidade. Assim, a língua é acompanhada de outros símbolos nacionais como hinos, bandeiras e outros, destacando-se os chamados “mitos fundadores” [grifo do autor]. Normalmente, a narrativa fundadora funciona para dar à identidade nacional a liga sentimental e afetiva que lhe garante uma certa estabilidade e fixação, sem as quais ela não teria a necessária eficácia. Os mitos fundadores que tendem a fixar as identidades nacionais são, assim, um exemplo marcante de essencialismo cultural.

Em países africanos as razões que levam os governos a se protegerem em políticas e estratégias fixadoras e homogeneizantes, relacionam-se com o receio de conflitos étnicos, o que se revela em políticas linguísticas que incentivam a escolha de uma língua europeia como oficial, por exemplo, como advogam Bamgbose (1991) e Lopes (2004).

Em documentos orientadores e reguladores da vida do país, como a Constituição da República de Moçambique e os Planos Estratégicos da Educação, é possível observar, por um lado, políticas integradoras dos aspectos socioculturais, mas, por outro, que essas políticas omitem os aspectos sobre a diversidade e a diferença. No Artigo 6 (p. 11) da Constituição da República de 2000, pode ler-se que “A República de Moçambique tem como objectivos fundamentais: b) a consolidação nacional; g) a afirmação da personalidade moçambicana, das suas tradições e demais valores socioculturais.” e, no artigo 32.1 (p. 23) – No profundo respeito pela unidade nacional, os partidos políticos são vinculados aos princípios consagrados na constituição e na lei.

O Decreto Presidencial nº 13/05 de 4 de fevereiro que cria o Ministério da Educação e Cultura atribui ao sector a função de planificar, coordenar, dirigir e desenvolver atividades no âmbito da Educação e Cultura, contribuindo deste modo, para a elevação da consciência patriótica, para o

reforço da unidade nacional e moçambicanidade (PEEC de 2006-2010/11, p.1). Nesse decreto, a moçambicanidade é vista como se efetivando no escopo da unidade nacional, no sentido em que só seremos moçambicanos se estivermos unidos em torno de um projeto cultural de unidade nacional, ou seja, uma perspectiva essencialista, imutável, verdadeira, baseada na “... reivindicação de uma cultura ou uma história comum como fundamento da sua identidade.” (WOODWARD, 2009, p. 13).

Ao contrário da abordagem sobre identidade naturalizada acima discutida, Hall (2009) vê a identificação como uma construção, um processo nunca completo - como algo sempre em “processo”. Ela não é, nunca, completamente determinada no sentido de que se pode, sempre, “ganhá-la” ou “perdê-la”; podendo ser sempre sustentada ou abandonada. Embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, por isso, alojada na contingência. Uma vez assegurada, ela não anulará a diferença. A fusão total entre o “mesmo” e o “outro” que ela sugere é, na verdade, uma fantasia de incorporação [grifos do autor].

Assim como a identidade, a diferença também é o resultado de atos de criação linguística e são ativamente produzidos pelos sujeitos fazendo com que tanto as identidades quanto as diferenças sejam criações culturais e sociais (SILVA, 1999). O autor explicita que a identidade e a diferença estão sempre ligadas a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, supõe, afirma e reafirma relações de poder. Assim, “nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais, e sim indicadores de posições do sujeito, intensamente marcadas por relações de poder.

Reforçando a ideia acima, Woodward (2009) refere que as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo aquele que define quem é incluído e excluído, sendo que a exclusão não tem um rosto, não é palpável.

A este respeito, Skiliar (2003, p. 91) argumenta que:

A exclusão [...] é a morte de ambos os lados da fronteira; é a separação e a justaposição institucional indiscriminada; é o aniquilamento do outro, a negação do exercício do direito de viver a própria cultura, na própria língua, no próprio corpo, na própria idade, na própria sexualidade etc., - que impede o pertencimento de um sujeito ou grupo de sujeitos a uma comunidade de direitos. Comunidade de direitos, inclusive e, sobretudo, o direito à não-mesmidade, o direito irredutível à diferença.

Essa visão modernista, de acordo com Hall (1996), representa o modelo colonial de pertença a um estado-nação que, de entre outros aspectos, veicula a língua como fixa, imutável ligada a uma cultura de escrita. Ainda de acordo com este autor, as culturas nacionais produzem sentidos com os quais podemos nos identificar e constroem, assim, as suas identidades. Esses sentidos estão contidos

em histórias, memórias e imagens que servem de referências para a constituição de uma identidade da nação.

Contudo, o estado-nação, símbolo da modernidade, entra em declínio e, como consequência disso, os mapas culturais já não coincidem com as fronteiras nacionais, fato acelerado pela intensificação da globalização que atinge os sujeitos de forma direta ou indireta.

Hall (1992, p. 74) já referia que “À medida que as culturas nacionais se tornam mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas...”. A tendência atual é a ocorrência de descentramentos, deslocamentos e ausência de referentes fixos ou sólidos para as identidades, inclusive as que se baseiam numa ideia de nação una.

Em Moçambique estabeleceu-se um espaço de conflito entre três polos designadamente: **a)** o primeiro que tem um imbricamento cultural, o da bandeira da unidade nacional, perspectivado no ideário dos estados-nação, ancorado no projeto da revolução e da luta armada de libertação nacional⁷ e de construção do “homem novo”, portanto, laivos de uma modernidade tardia; **b)** o segundo, ligado aos anseios das comunidades locais, que muitas vezes, não coincidem com os postulados do Estado, criando-se um desencontro entre o poder e as comunidades de base e, **c)** o terceiro, a nova era da globalização que vai permeando a vida das pessoas, quer ao nível nacional, quer ao nível mais local (PATEL, 2012).

Um exemplo que mostra que a globalização está atingindo o local é o desejo das comunidades fronteiriças mostrarem preferência por um modelo de ensino bilingue em línguas locais moçambicanas e o inglês, devido à poderosa influência desta língua na região, ao contrário do que foi estabelecido pelo governo que é o desenvolvimento de programas em línguas moçambicanas e o português, a língua oficial do país, aquela que é capaz de cumprir os ideais do estado-nação.

De 2009 a 2012 o MINEDH ensaiou um modelo de formação inicial de professores que ficou conhecido como unidade nacional (cf. Patel, 2012) que consistia em colocar candidatos a professores no Instituto de Formação de Professores (IFPs) que não fosse a sua zona de origem. Assim, os candidatos do sul iam a um IFP do norte ou do centro do país e, assim sucessivamente, pensando-se que vivenciando outros locais e culturas estariam aptos a desenvolver o projeto da unidade nacional, como já referimos, ligado à ideia de uma língua, uma nação. Com efeito, os deslocamentos não permitem o uso da sua língua local, restando a opção pelo Português. Além disso, foi um constrangimento para formar professores de educação bilingue porque os formandos não podiam usar as suas línguas locais.

⁷ Vale lembrar que a luta armada de libertação nacional iniciou em 1962 e em 1975 foi a independência nacional.

A convergência de formandos de várias etnias deslocados de seus espaços originais já de si híbridos, muitas vezes rurais ou semiurbanos, para se encontrarem num novo espaço heterogêneo, ainda mais complexo, criou um novo espaço, denominado por (Bhabha, 1994) de terceiro espaço, resultante desses novos encontros e desencontros, que transmovem consigo toda uma vivência social e escolar eivada de hábitos, crenças e valores.

Ora, esse deslocamento origina a que desabrochem outros espaços de conflitos sociais, linguísticos, étnicos, políticos e financeiros, o que fez com que o projeto de construção de unidade nacional via formação de professores fosse descontinuado. Ao se criarem turmas étnica e linguisticamente heterogêneas, pensou-se que se daria conta dos contextos multiculturais do país via educação, concorrendo para a resolução dos conflitos regionais. Contudo, Hall (1994) contesta se esse posicionamento é aceitável e se serve de base para uma pedagogia crítica, alegando se não seria o caso de se produzir uma teoria sobre a produção da identidade e diferença.

Vários autores, assim como a UNESCO, têm-se referido insistentemente à multiplicidade linguística no mundo (Bamgbose, 1991; Romaine, 1995) mostrando que os contextos bilíngues e multilíngues são a norma e não a exceção, em todo o mundo, tanto no Norte como no Sul. Por essa razão, o bilinguismo e o multilinguismo, isto é, o uso de mais do que uma língua na vida diária, é uma prática normal, nestes contextos.

O caso supracitado constitui um exemplo em como a política linguística sempre se coloca mesmo quando ela não é explícita ou estabelecida pelas autoridades. De acordo com McCarty (2011), o desenvolvimento de políticas linguísticas também ocorre ao nível familiar e da ecologia linguística local. Como refere Hornberger (2002, p. 28), a ideologia de uma língua uma nação, de política e da identidade nacional, não são mais as únicas disponíveis mundialmente, acrescentando que, “(...) políticas linguísticas multilíngues que reconhecem o pluralismo étnico e linguístico como recursos para construção da nação estão cada vez mais em evidência.”

São vários os exemplos que mostram igualmente que as políticas *top-down* não são mais consistentes e que as políticas locais podem interferir nas decisões e intenções impostas centralmente. O jogo de forças envolvidas entre as políticas hegemônicas e locais é confirmado na citação de Tollefson (1995, p. 2) “O poder reside não nos indivíduos ou num grupo, mas sim dentro das relações de poder em que os esforços sobre o poder ou ganham ou perdem.” Uma via que poderá modificar esse jogo de forças por forma a fortalecer cada vez mais as comunidades locais é a busca de modelos e metáforas que reflitam abordagens multi e plurilíngues, no lugar de perpetuar os ideários de estado-nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa perspectiva desconstrucionista da noção de língua, Makoni & Meinhof (2006) trazem à tona a discussão de que em África a noção de língua é uma construção social, isto é, trata-se de uma invenção, do mesmo modo que se inventou a categoria tempo, por exemplo. Criticando o modo ocidentalista como se estudam as questões sobre língua(gem) em África, os autores advogam que “As línguas africanas não necessariamente têm de ser padronizadas para serem ensinadas.” (MAKONI & MEINHOF, 2006).

As decisões por detrás das políticas de padronização da ortografia das línguas africanas são, regra geral, de ordem pragmática, sendo que um dos objetivos é a busca de formas sustentáveis para a produção de materiais que abranjam a maioria dos alunos falantes de diferentes variantes de uma mesma língua. Este processo é negociado e construído paulatinamente com autores representantes das diferentes variantes das línguas. Mesmo reconhecendo que esta via não capta cabalmente as nuances que envolvem a enorme heterogeneidade linguística que caracteriza o contexto moçambicano, considero que é, por enquanto, uma estratégia viável para a expansão da educação bilingue.

Relacionando as políticas linguísticas a um viés sociológico da linguagem, Bourdieu (1977) refere-se ao fato de que as políticas sobre o valor relativo das línguas não podem ser resolvidas no plano linguístico, acrescentando que: “(...) os linguistas têm razão em dizer que todas as línguas equivalem linguisticamente; eles erram ao acreditar que elas se equivalem socialmente.” BOURDIEU (1977, p. 54). Destarte, como aponta Pennycook (1998, p. 26),

[...] as visões de língua que predominam têm origem na Europa ligada a uma noção de língua intimamente ligada ao desenvolvimento da questão do estado-nação, construído político que se tornou no século XIX com o advento da industrialização e do colonialismo, criando-se um conceito de língua padronizado e do desenvolvimento de educação em massa como um meio poderoso de controlo social.

No âmbito educacional tratava-se de padronizar o comportamento linguístico individual dos alunos, iniciando-se assim, as políticas linguísticas grafocêntricas que predominam até à atualidade, mesmo que discursivamente. De facto, em meios académicos, incluindo nas universidades, cada vez mais se coloca a questão da heterogeneidade (PATEL 2012). A propósito de assimilação ou integração na África pós-colonial Ngugi wa Thiong'o (1994), escreveu;

Quando a África foi dividida através dos impérios europeus, ela foi realizada através do a espada e a bala. Mas a noite da espada e da bala foram seguidas pela manhã do giz e o quadro negro. A violência física do campo de batalha foi seguida pela subjugação psicológica. A linguagem era o meio da subjugação espiritual.

Muitas estratégias têm sido e continuam a ser utilizadas para assimilar pessoas, mas a história e as políticas mundiais contemporâneas mostram que, um dos meios mais eficazes e poderosos de fazê-lo, é através da educação e da língua dos povos. A língua pode ser utilizada como um instrumento de controlo. "Um Estado, Uma Nação, Uma Língua" foi utilizado em estratégias de colonização e adotado talvez ainda mais fortemente pelos movimentos independentistas em África para unir os seus povos contra as potências coloniais.

Por detrás disso havia razões compreensíveis e importantes, tais como a unificação, a construção da nação, o não-tribalismo, a economia e, também, o desejo de uma educação rápida de todos os cidadãos, sem primeiro terem de passar por um processo de desenvolvimento de materiais e formação de professores em línguas diferentes.

Quando as línguas dos povos lhes são retiradas, como tem sucedido em relação à população majoritária através da educação formal na maior parte da África pós-colonial, cria-se um vazio cultural. Se, por um lado, a aprendizagem de uma língua dominante se tornar um dever incondicional para um grupo, então estamos a falar de assimilação; se, por outro lado, a aprendizagem se realizar, tanto na antiga língua colonial e nas próprias línguas locais, o ensino é feito como um direito para todos, então estamos a falar de políticas de integração. Por conseguinte, nas políticas de assimilação há um desejo de assimilar a cultura dominante e poderosa, ao passo que a integração é um processo mútuo.

Nas políticas de educação coloniais, por exemplo, as crianças eram em alguns lugares forçadas renunciar à sua própria língua e cultura através do uso de castigos corporais e psicológicos. As formas pós-coloniais são mais sofisticadas e conseguem alcançar o mesmo através da falácia da unidade nacional e de construção do estado-nação.

Muitas vezes, as crianças são obrigadas a sentir vergonha das suas línguas maternas. Isso pode não ser feito diretamente, mas, muitas vezes, fazendo as crianças e os pais acreditarem na superioridade da língua oficial de instrução. Estes processos quase sempre inconscientes de sentimentos de vergonha e de culpa afetam a forma como as crianças se veem a si próprias, as suas línguas e a sua cultura. A língua oficial é oferecida como a única capaz de cumprir com os ditames do seu desenvolvimento pessoal e social. Desta forma, a maioria dos africanos têm sido psicologicamente condicionados a acreditar que só as línguas europeias são adequadas para o desenvolvimento, mas é óbvio que a estigmatização das línguas africanas durante o período colonial e as políticas económicas neocoloniais contemporâneas e ideologias concomitantes produziram uma consciência colonizada generalizada (BAMGBOSE, 1991; BHABHA, 1994; HALL, 1996; WA THIONG'O, 1994).

As perspectivas para Moçambique são, no entanto, encorajadoras. Em 2003 o governo de Moçambique expandiu o uso das línguas moçambicanas em todo o país, quer no ensino primário, em programas de educação bilingue, quer nos Institutos de Formação de Professores e em algumas Instituições do Ensino Superior, em cursos das Ciências da Linguagem. No ensino primário estão em uso 19 línguas moçambicanas, todas com a ortografia padronizada e com livros escolares nestas línguas, na língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais.

Mais recentemente, com a aprovação da nova Lei do SNE, a Lei N° 18/2018 de 28 de dezembro, que determina que a educação bilingue é uma modalidade oficial de ensino em Moçambique, e o desenho de uma estratégia de expansão gradual e criteriosa da educação bilingue no país, abrem-se novos horizontes ao uso de línguas moçambicanas, formalmente, no ensino. O MINEDH conta com o apoio de parceiros nacionais e internacionais, tanto na elaboração destes materiais, como na formação de formadores e professores para a implementação da modalidade de educação bilingue.

Não obstante todos os esforços realizados até agora, o foco da educação bilingue ainda está nas línguas e no seu ensino. As outras áreas de conhecimento como a matemática, as ciências sociais, as ciências naturais e educação visual são orientadas por profissionais e especialistas da área das línguas e das ciências da linguagem e não por profissionais e especialistas dessas áreas. No ensino superior e nos IFPs a abordagem destas línguas também é restrita às faculdades e ou departamentos de ensino de línguas. Se se está a criar uma capacidade forte nesta área, o mesmo não acontece nas áreas de matemática, ciências e outras.

Assim, impõe-se revisitar a maneira como a nossa história foi escrita pelo ocidente e sob o olhar ocidental e daí desenvolver teorias ou abordagens que nos ajudem a entender e agir de acordo com as nossas histórias e culturas. Isso que significa descolonizar as mentes, as metodologias, desenvolvendo as nossa epistemes, juntamente com as outras já existentes, partilhando experiências e saberes de forma justa.

Referências

- BAMGBOSE, A. **Mother tongue education**. The West African experience. London: Hodder & Stoughton/Paris: UNESCO, 1976.
- BHABHA, H. K. **Nation and Narration**. Londres: Routledge, 1999.
- BHABHA, H. K. **The Other Question: The Location of Culture**. Londres: Routledge, 1994.
- BOURDIEU, P. **The Economics of Linguistic Exchange**. *Social Science Information*, 1977, 16.6. p. 645-668.
- CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre a Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil. **DELTA**, v. 15, n. Especial, p. 385-471, 1999.

- FIRMINO, G. "Revisiting the Language Question in Post-Colonial Africa: the case of Portuguese and indigenous languages in Mozambique." (Ph.D. thesis: University of California, Berkeley, 1995).
- FIRMINO, G. *et al.* **Relatório do 1º Seminário sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas.** Maputo, 1989.
- GANHÃO, F. **Discurso de Abertura do 1º Seminário do Ensino da Língua Portuguesa.** Maputo: Ministério de Educação, 1979.
- HALL, Stuart. **Cultural Representations and Signifying Practices.** Londres: Sage/Open University Press, 1996.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade.** São Paulo: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 103-133.
- HORNBERGER, N. **Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach Language Policy,** 2002, p. 27-51.
- LOPES, A. J. **A Batalha das Línguas.** Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.
- MAHER, T. M. Cultura Interacional e Ensino de Línguas. **Revista do Instituto de Letras,** v. 17, Campinas: PUC, 1998.
- MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. *In:* MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.
- MARTINEZ, V. C. O que é o Estado? **Revista Jus Navigandi,** ISSN 1518-4862, Teresina, ano 18, n. 3771, 28 out. 2013. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/25616>.
- MCCARTHY, T. (ed.). **Ethnography and Language Policy.** New York: Routledge, 2011.
- MOAG, R. The Life Cycle of Non-Native English: a Case Study. *In:* KACHRU, B. (ed.). **The Other Tongue. English Across Cultures.** Oxford: Pergamon Press, 1982.
- MOÇAMBIQUE. Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). **Lei 18/2018** do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique, 2018.
- MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística. **Resultados definitivos do Censo Geral da População de 2017.** Maputo, 2019.
- MOÇAMBIQUE. Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). **Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue (2020-2029).** Maputo, 2019.
- MONDLANE, E. **Lutar por Moçambique.** Lisboa: Livraria da Sá da Costa Editora, 1969.
- NGUNGA, A. e FAQUIR, O. (eds.). **Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário.** Maputo: Centro de Estudos Africanos, 2011.
- PATEL, S. Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: **Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação.** (Tese de Doutorado). Campinas: Unicamp, 2012.
- PENNYCOOK, A. Critical pedagogical approaches to research. **TESOL Quarterly,** v. 28, p. 690-693, 1994.
- PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: Em Defesa de uma Abordagem Crítica. *In:* Signorini, I. & Cavalcanti, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

- KATUPHA, M. Language and Problems of Technical and Cultural Development in 'Latin' Africa: the Mozambican case. *In: SABOUR, M. Perspectives in Development: Voices from the South.* Joensuu University Press, 1994.
- KELMAN, H.C. Language as an Aid and Barrier to Involvement in the National System. *In: RUBIN, J.; JERNUDD, B. (ed.). Can Language be Planned?* Honolulu: University Press of Hawaii, 1971.
- ROMAIN, S. **Bilingualism.** 2nd ed. Oxford: Basil Blackwell, 1995.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** Uma Introdução às Teorias do Currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SITOE, B.; NGUNGA A. (org.) **Relatório do II Seminário sobre Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas.** Maputo: NELIMO, Universidade Eduardo Mondlane, 2000.
- SKILIAR, C. **A Pedagogia (Improvável) da Diferença:** E se o Outro não Estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SKUTNABB-KANGAS, T. Review of Linguistic Minorities in Multilingual Settings. Implications for Language Policies. **RELC Journal**, v. 26, p. 130-138, 1995.
- THIONG'O, N. **Decolonising the Mind.** Zimbabwe: Publishing House, 1994.
- TOLLEFSON, J. W. (org.). **Power and Inequality in Language Education.** Cambridge: University Press, 1995.
- TORP J. Mozambique. *In: TORP, J.; RAY, L.M. Mozambique and São Tome e Príncipe.* New York: Pinter Publishers, 1989.
- UNESCO. UNESCO Position Paper: **Education in a Multilingual World**, 2002.
- VIEIRA, S. **O homem Novo é um Processo.** Maputo: Tempo, 1978, 398: p. 27-38.
- WOODWARD, K. Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual. *In: SILVA, T. T. (org.). Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais.* Petrópolis: Vozes, 2009, p. 7-72.
- YAI, O. B. **Elements of a Policy for Promotion of National Languages in Mozambique.** Paris: UNESCO, 1983.