

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO
E EDUCAÇÃO COMPARADA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sheila Perina de Souza

Imagens de língua: Um estudo educacional a respeito das línguas bantu na escola moçambicana

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2020

Sheila Perina de Souza

Imagens de língua: Um estudo educacional a respeito das línguas bantu na escola moçambicana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Doutor Valdir Heitor Barzotto

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

d de Souza, Sheila Perina
Imagens de língua: Um estudo educacional a respeito das línguas bantu na escola moçambicana / Sheila Perina de Souza; orientador Valdir Heitor Barzotto. -- São Paulo, 2020.
234 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Imagens de Língua . 2. Línguas Bantu. 3. Políticas linguísticas. 4. Escola Moçambicana. I. Barzotto, Valdir Heitor , orient. II. Título.

SOUZA, Sheila Perina. **Um estudo educacional a respeito das línguas bantu na escola moçambicana**.2020. 244f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Doutor Valdir Heitor Barzotto

Aprovada em: 02/07/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Daniel Nivagara

Instituição: Universidade Pedagógica

Assinatura:

Julgamento:

Prof.º Milan Puh

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura:

Julgamento:

Prof.º

Instituição:

Assinatura:

Julgamento:

Prof.º

Instituição:

Assinatura:

Julgamento:

Prof.º

Instituição:

Assinatura:

Julgamento:

Prof.º

Instituição:

Assinatura:

Julgamento:

*Às crianças que vivenciaram uma experiência de
marginalização linguística em Moçambique, em
Angola e no Brasil.*

*À minha avó Perina da Silva Souza que, mesmo sem
ter aprendido a ler e a escrever, ensinou, aos seus, a
leitura da palavra e do mundo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e saúde e a nossa senhora Aparecida por me cobrir com seu manto sagrado e por passar a frente nos momentos de aflição.

Aos meus pais, Maria Aparecida Lopes Souza e João da Silva Souza pelo amor e por todo suporte e investimento na minha educação.

Ao meu orientador, Professor Valdir Heitor Barzotto, por ter me guiado desde os meus primeiros passos como pesquisadora. Pela oportunidade de convivência, pela orientação da dissertação e dos caminhos da vida, pelas palavras de apoio sempre firmes e doces.

Ao Professor Roberto da Silva, por ter me aberto as janelas do mundo por meio do intercâmbio em Angola, pela oportunidade de convivência e aprendizagem, e pelo exemplo como pedagogo.

Ao Professor Daniel Nivagara, pelo acolhimento, tutoria e pelas orientações valiosas, na Universidade Pedagógica de Moçambique, sem os quais não poderia ter realizado essa pesquisa. E pelas importantes contribuições na banca de qualificação.

Ao Professor Milan Puh, pelas fundamentais contribuições na banca e pela leitura cuidadosa do projeto no início da pesquisa.

Ao Professor Ima Panzo, pela rica experiência de realização do estágio de docência na Escola Superior Pedagógica e pela partilha de conhecimentos e pela possibilidade de interlocuções.

Aos professores da Faculdade de Educação da USP e da Universidade Pedagógica pelas trocas e pelos anos de formação.

Aos membros do GEPPEP e do GEPEULAN pelas ricas discussões que contribuíram muito com o meu processo de formação.

Aos professores e alunos da Universidade Pedagógica e da Escola Lhanguene Piloto, pela oportunidade de convivência que me marcou profundamente e pela colaboração na pesquisa.

Ao meu amigo Artinésio Saguete pelo apoio, pelas partilhas e ensinamentos.

Ao Felipe, Tatiana e Selma, pela leitura e importantes contribuições na banquinha.

À Ariadne, Rosângela, Dalila, Carla, Heron, Adriana, Natália, Eugenia pela generosa e amável amizade construída durante o metrado.

À minha irmã, Tânia Lopes de Souza que tem me oferecido sua amizade, apoio, torcida e tranquilidade para conseguir alcançar as minhas metas.

Ao Celso Luiz de Oliveira Junior, por acreditar em mim desde o início, pelas leituras, pelo companheirismo, incentivo, força, e especialmente pelo amor compartilhado nesses anos de mestrado.

À memória do meu grande kota, Caunda da Costa Monteiro, Professor da Universidade Lueji A'nkonde, que me fez conhecer Angola, possibilitou-me circular nos musseques, ensinou-me o português manwolé (angolano), e sobretudo ensinou-me que existem conexões que atravessam esta vida.

KHANIMANBO!

Obrigada em xichanga.

SOUZA, Sheila Perina. **Imagens de língua: Um estudo educacional a respeito das línguas bantu**. 2020. 244f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

RESUMO

Esta dissertação reflete sobre as imagens de língua e as políticas linguísticas no contexto educacional moçambicano. Nosso objetivo principal foi analisar quais são as imagens das línguas bantu que circulam nas escolas; especificamente, buscamos compreender as relações entre as imagens de língua no contexto educacional e a implementação de algumas políticas linguísticas, como o ensino bilíngue, em Moçambique. Para isso, essa discussão tem como *corpus* o questionário aplicado aos professores em formação universitária e alunos de uma escola pública de Maputo, e entrevistas realizadas com professores alunos dessa escola. A partir dessa compreensão, discutimos as tensões e as diferentes imagens, criadas pelas instâncias argumentadoras – Estado e Universidade- e como elas circulam e alteram as práticas de ensino. Como base teórica, dialogamos com as investigações de Schlieben-Lange (1993), em especial com a noção de atitudes linguísticas, com Puh (2017) com a noção da Universidade como produtora de políticas linguísticas, e Ngunga Bavo (2011) a respeito do contexto linguístico. Como metodologia usamos a etnografia, André (1997), e para análise dos dados usamos análise do discurso de linha francesa Pêcheux (1993). Como considerações, constatamos que embora a proibição do uso das línguas bantu, no contexto educacional moçambicano, tenha sido abolida na década de 90, ainda há resquícios de uma política linguística local, marcada por formações discursivas coloniais, que inibe o uso de certas línguas em sala de aula. Pelos discursos dos professores percebemos um jogo não diretamente citável, com os discursos das seguintes instâncias argumentadoras, o Estado e a academia. Os argumentos são de que as línguas bantu devem servir apenas como suporte ou como auxiliares para a aprendizagem do português; elas também são vistas como ferramentas para solucionar o fracasso escolar no país. Pelos discursos dos alunos, observamos que as línguas bantu não estão entre seus principais alvos de desejos de aprendizagem linguística, elas são vistas como línguas que devem ser usadas em outros contextos. Portanto, tendo em vista essas distintas imagens em concorrência, veiculadas por professores e alunos, abordamos a problemática do epistemicídio (SANTOS,1995) e CARNEIRO(2005), ampliando tal conceito para epistemicídio linguístico, nas sociedades que sofreram penosos processos colonizatórios; além disso, alertamos para as várias facetas do racismo linguístico

(NASCIMENTO, 2019) e dos obstáculos pedagógicos que se impõem para a incorporação das línguas maternas dos alunos nas escolas (BARZOTTO,2004).

PALAVRAS-CHAVE: Imagens de línguas; Políticas Linguísticas; Línguas bantu; Epistemicídio linguístico;

SOUZA, Sheila Perina. **Svikombekiso sva lirimi: djondzo mayelano ni tindzimi ta vabantu e svikolweni sva Musambiki.** 2020. 244f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

Nkatsakanyo

A mubalo lowu unakanya mayelano ni svikombekiso sva lirimi ni politica ya ta mavulavulelo eka djondzo mayelano nimatsamele ya tiko la Mocambique. A xikongomelo xikulu xa hina ive ku yendla a nkambisiso waku hi swini svikombekiso sva tindzimi ta ximunhu tinga kona e swikolwenil, ngopfu ngopfu hi lavile kutwisisa a ku kumana ka svikombekiso sva tindzimi eka djondzo ni leswi sviyendliwaka mayelano ni mapolitica yo karhi ya tindzimi tani hi: Tidjondzo hi tindzimi timbirhi a Moçambique, Hiko kolaho eka doncadokisano lowu hikume a ntokoto hi swivutiso lesi yendliweke eka vadjondzisi vanga le ka djondzo ta le henhla kunwe ni vadjondzi wa swikolwa swa le hansi swa nfumu ka Maputsu. Hicolaho ka utwisisi lelo hidocadokisanile aku hambana hambana ka svikombekiso swi umbiweke hi swihubuyana sva uhlawuteli swivumbiweke sva nfumu eka swona ku kumekaka a kuntxintxa a swiyendlo sva djondzo. Mayelano ni marito lawa hibulile ni uxopaxopi la Shlieben – Lange (1993) hi ntshimha ntsimha eka leti yelanaka ni mayelndlele ya tindzimi, kunwe na Puh (2017). A swilawu sva tidjondzo letikulu tani hi mubenzuli wa mapolitica ya tindzimi Ngunga Bavo (2011) wa hlamusela. Tani hi ndlela ya wuyendli hi tirhisile a nkambisiso wa layeni la Pêncheux (1993). Eka vulhavuteli lo yalekela hi kumile leswaku a ku tsimbisa ka tindzimi ta ximunhu ka tidjondzo a Moçambique titshinyiwile hi xikume lembe xa 90, ikona mintirho yo karhi iyelana ni mapolitica ya tindzimi tamuganga, leti tinga nimibala ya marito ya vakolonyi. Hikola ka marito ya vadjondzisi hi twisisile swaku kuni mhaka leyi kalaka inga tlavukananga eka swihubuyana sva minawu tani hi nfumu ni svilawu sva tidjondzo letikulu. Vatikumbe xitlaku xo pfunetela a udjondzi la xiputukezi, nakona a tindzimi leti, tifanela kuvoniwa tani hi nhlulelo wa swithikamezo sva djondzo e tikweni. Hikola ka marito ya djonzi hi vonile swaku a tindzimi ta ximunhu a tikumi lava vavilelaka kuti djondza, kumbe hi ndlela inwanyane, avadjondzi avalavi ku djondza tindzimi leti a xikolweni, va vona leswo tifanela ku tirhisiwa ka mikhandlo inwanyane. Hiko kolaho, mayelano ni svikombekiso leswi swo hambana swi vuliweke hi vadjondzisi e vadjondzi, hi vula vulile hi mhaka yi fakaziwaka hi (SANTOS, 1995) na CARNEIRO (2005) na vahandzisa mivono wa vona eka tindzimi, leswingo miganga yokarhi ihluphekeke hikola ka ukolonyi, alem disso, hiba ndleve eka marheve yo hambana hambana mayelano nixilhawula nhlonge xa tindzimi,

(NASCIMENTO, 2019) ni swithikamezo sva madjondziselo swisindzisaka ku tirhisiwa a tindzimi ta muganga ya.

SVIKOMBEKIO SVA TINDZIMINI; mapoliticaya tindzimini ta umunhu; kunwe ni ungheneleli byauxololi la nhlonge yo basa e tindzimini.

SOUZA, Sheila Perina Language images: An educational study of the Bantu languages. 2020. 244f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

ABSTRACT

This thesis reflects on the images of a language and the language policies within Mozambique educational context. Our main purpose consisted on assessing the images of Bantu languages that circulate in schools. Specifically, we intended to comprehend the relations between the images of a language within the educational context and the implementation of some language policies in Mozambique, such as bilingual education. Therefore, the discussion hereunder resorted to a corpus originated from a survey conducted on and interviews with undergraduate teachers and students of a public school in Maputo. Once we have achieved the desired comprehension, we discussed the different images and existing tensions created by the argumentative entities — the Government and the University —, and how such images are disseminated and can change the teaching practices. Our theory-based study dialogued with Schlieben-Lange's (1993) assessments — especially the language aptitude concept —, Puh (2017) and his understanding of the university as a language policymaker, and Ngunga Bavo (2011) with regard to the language context. This thesis also employed André's (1997) ethnography approach and Pêcheux's (1993) French view of discourse analysis. Although the Bantu language prohibition in schools ceased in the 1990s, this paper brought to the light that a local language policy marked for colonial discursive formations still remains and inhibits the use of certain languages in classroom. According to the teachers' statements, we have noticed a non-directly mentioned game played through the discourse of the argumentative entities — the Government and the University. The claims are that Bantu languages should only serve as a supporting tool for the Portuguese language teaching and for solving Mozambique education system's failure. According to the students' statements, we observed that Bantu languages are not among their main language learning aspirations, as such students consider that Bantu languages must be used in other contexts. Thus, with due regard to the different images the teachers and students have expressed, we approached the epistemicide problematic (SANTOS,1995; CARNEIRO,2005) by extending the concept to a language epistemicide in societies that underwent arduous colonizing processes. Furthermore, we would like to raise awareness of the several facets of linguistic prejudice (NASCIMENTO,2019) and of the teaching obstacles to be overcome in order to incorporate student's mother tongues in schools (BARZOTTO,2004).

KEYWORDS: Images of languages; Linguistic Policies; Bantu languages; Linguistic epistemicide;

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM- 1: Foto da Universidade Pedagógica - Campus Lhanquene.....	p.123
IMAGEM- 2: Fachada da Escola Primária Completa de Lhanguene Piloto.....	p.125
IMAGEM -3: Quadra da Escola.....	p.125
IMAGEM -4: Sala de aula.....	p.126
IMAGEM - 5: Observação 1º classe.....	p.127

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Plano Curricular do Ensino Básico.....	p.94
Tabela 2 – O ensino das línguas bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa? Grupo 1 e Grupo 2.....	p.129
Tabela 3 – O ensino das línguas bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa? Grupo 3	p.133
Tabela 4 - Para você, qual a contribuição do ensino das línguas bantu na escola?...	p.143
Tabela 5 - Você considera importante que o ensino na universidade seja realizado em qual língua?	p.153
Tabela 6- O ensino na universidade realizado também em línguas bantu.....	p.158
Tabela 7- A língua portuguesa é a língua unidade nacional de Moçambique.....	p.160
Tabela 9 - Você considera que a língua portuguesa representa a identidade do povo moçambicano? Grupo 1.....	p.168
Tabela 10 - Você considera que a língua portuguesa representa a identidade do povo moçambicano? Grupo 2.....	p.170
Tabela 11- Você considera que a língua portuguesa representa a identidade do povo moçambicano? Grupo 3	p.171
Tabela 11- Você considera que a língua portuguesa representa a identidade do povo moçambicano? Grupo 4.....	p.172
Tabela 12 Os seus professores usam as línguas bantu na escola?	p.176
Tabela 13 - É permitido falar em uma língua bantu na sala de aula?.....	p.181
Tabela 14- Há pessoas que afirmam que o ensino de uma língua bantu poderia prejudicar a aprendizagem da língua portuguesa Grupo 1	p.187
Tabela 15 - Há pessoas que afirmam que o ensino de uma língua bantu poderia prejudicar a aprendizagem da língua portuguesa Grupo 2.....	p.191
Tabela 16 - Quais línguas você gostaria de aprender? Por quê?.....	p.193

Tabela 17 -Algumas escolas têm ensinado umas línguas bantu como disciplina, assim como é ensinado o inglês.....	p. 197
Tabela 18 - Algumas escolas têm implementado o ensino bilíngue.....	p.201
Tabela 19- Se as aulas fossem dadas em Changana ou em Ronga você estaria feliz?.....	p.206
Tabela 20- Se as aulas fossem dadas em Changana ou em Ronga- Grupo 2	p.209

SUMÁRIO

Capítulo 1	1
1. Primeiras palavras: Memórias de uma marginalização linguística e a pesquisa científica	1
1.1 Memórias educacionais e linguística da infância	1
1.1.1 A reminiscência de uma marginalização linguística	8
1.1.2 A memória de uma marginalização linguística instrumentalizando pesquisa e as lutas do presente.	13
1.2 Introdução ao estudo educacional das imagens de língua.	15
1.2.1 Justificativa - Crianças de Angola, Brasil e Moçambique vivenciam as marcas da marginalização linguística colonial	19
1.3 Imagens de língua: Caminhos e conceitos	36
Capítulo 2	44
2. Imagens de língua no período colonial	44
2.1 - Um olhar para o contexto linguístico e educacional	44
2.2 A Educação colonial e o lugar da língua portuguesa e das línguas bantu moçambicanas.	49
2.2.1 Epistemicídio linguístico e desafrização na Política de Assimilação	54
2.2.2 O assimilado e a língua portuguesa: Um olhar para uma página do Jornal “O Brado Africano” e para o conto “O discurso do Metre Tamoda”	59
Capítulo 3	67
3. As Políticas e as Atitudes Linguísticas	67
3.1 Revisão conceitual do termo “Políticas Linguísticas”	68
3.1.1 Políticas Linguística <i>In Vivo</i> e <i>In Vitro</i> : As soluções linguísticas encontradas pela comunidade escolar e as promovidas pelo Estado	75
3.2. As Políticas linguísticas alcançaram a independência?	77
3.2.1 A luta pela independência e a língua portuguesa	77
3.2.2 A unificação pela língua: Português língua oficial da FRELIMO	79
3.2.2 O discurso de unidade nacional como política linguística.	84
3.2.3 As políticas linguísticas moçambicanas nos anos posteriores à independência	87
3.2.4 Políticas linguísticas educacionais	93
3.3 Atitudes linguísticas	99
3.3.1. O conceito de Atitudes Linguísticas	99
3.3.2 As atitudes linguísticas: caminhos para identificação de obstáculos pedagógicos	104
3.3.3 A noção de atitude no discurso de Schlieben-Lange	107
Capítulo 4	111
4. Metodologia e universo de investigação	111
4.1 Pesquisa etnográfica e o continente africano: Caminhos para o reconhecimento do	

outro enquanto sujeito e não como objeto	111
4.2 Etnografia no campo educacional	115
4.3 Pesquisa em Campo	118
4.3.1 Caracterização dos ambientes da pesquisa de campo	118
4.3.2 O <i>corpus</i>	123
Capítulo 5	127
5. Condições de produção das imagens de língua	127
5.1 Imagens de língua no discurso dos professores	128
5.1.1 Imagens de língua: As línguas bantus prejudicam o ensino de da língua portuguesa?	128
5.1.2 Imagens de Línguas: Contribuições do ensino das línguas bantu na escola	142
5.1.3 Imagens de língua: O uso das línguas bantu na universidade	153
5.1.4 O discurso dos professores a respeito da língua da unidade nacional	159
5.1.5 Imagem das línguas bantu - línguas que representam a identidade moçambicana.	168
5.2 Imagens de língua, atitude linguística e disponibilidade no discurso de alunos do ensino básico	174
5.2.1 Os professores usam as línguas bantu na escola? A implementação de uma política linguística oficial.	175
5.2.2 É permitido falar as línguas bantu na escola?	182
5.2.3 O ensino das línguas bantu traz prejuízos para a aprendizagem da língua portuguesa?	187
5.2.4 As línguas que são alvo do desejo de aprender.	193
5.2.5 O discurso dos alunos a respeito do ensino das línguas bantu como disciplina	197
5.2.6 O discurso dos estudantes da zona urbana a respeito do ensino bilíngue	201
5.2.7 E se as aulas fossem dadas em changana ou ronga?	205
Considerações Finais	215
Referências Bibliográficas	224

Capítulo 1

1. Primeiras palavras: Memórias de uma marginalização linguística e a pesquisa científica

Se quiseres compreender-me
Vem debruçar-te sobre minha alma de África
Nos gemidos dos negros no cais
Nos batuques frenéticos dos muchopes
Na rebeldia dos machanganas
Na estranha melancolia se evolvendo
Duma canção nativa, noite dentro
E nada mais me perguntes,
Se é que me queres conhecer...
Que não sou mais que um búzio de carne
Onde a revolta de África congelou
Seu grito inchado de esperança.

Noémia de Sousa

1.1 Memórias educacionais e linguística da infância

As nossas recordações parecem estar vinculadas a um passado que, de alguma forma, foi significativo para nós. Em alguns casos, esse passado pode ter acontecido há cinco, dez anos ou vinte anos. Em outros, esse passado está muito próximo, aconteceu há pouco menos de uma semana, aconteceu ontem ou há duas horas. O fato é que o passado contribui e direciona em grande parte os caminhos que trilhamos no presente. Na intenção de contar os caminhos que me trouxeram a esta pesquisa, apresento recortes do meu passado, rememoro aspectos da minha infância e de anos posteriores até chegar à escrita deste texto. Ou seja, esta dissertação de mestrado começa com algumas memórias que servirão para ilustrar o debate central desta pesquisa.

No ano de 1993, eu nascia em Mogi das Cruzes, região metropolitana de São Paulo, filha de uma mãe paranaense e de um pai mogiano. Fui nomeada como Sheila Perina de Souza. Perina, em homenagem àquela que veio antes de mim, minha avó paterna, Perina da Silva Souza que, mesmo sem saber ler, ensinou a leitura a seus filhos; que ensinou a leitura da palavra e a leitura do mundo, como já descreveu Paulo Freire (1989) para outros contextos. Explico: para Freire, a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura do mundo. Ou seja,

alfabetizar-se é, primeiramente, aprender a ler o mundo e compreender o seu contexto, estabelecendo assim uma relação dinâmica entre a linguagem e a realidade que nos cerca.

Parafraseando Paulo Freire (1989), afirmo que a leitura do meu pequeno mundo, que antecedeu a leitura da palavra na seara da escolarização, deu-se no seio de uma família mineira. Crescemos entre almoços: torresmos, angu. Crescemos com histórias de Carandaí nas quais escutávamos palavras como “cadinho” em substituição a “um pouquinho”, “ocê” em substituição de “você”, “cadiquê” em substituição de “por causa de quê”. Era minha vó Perinaque dizia: “Uai! Deixa de bobiça!”.

Muitas dessas expressões usamos até hoje, como “qui nem” em substituição “a igual”, “disfeita” com o significado de “menosprezo”; e, para agradecer falamos “Deus que ajudeou Deus que pague!”. Cresci ouvindo o português mineiro, principalmente da boca de meu avô Joaquim: o avô que eu mais convivi, pai do meu pai, foi trabalhador da mineração, e voltou a estudar aos 50 anos, já aposentado. Ele chamava as netas de “neguitinhado vô”, e sempre verbalizou a importância da escola, dizendo: “É mió ocês estudá”.

Ainda na infância, passei muitos anos sob os cuidados de minha mãe, Maria Aparecida Lopes Souza cuja profissão se define pelo corte do pano e pelo alinhar da linha. Mas, que, por 10 anos, renunciou a seu emprego para se dedicar a nossa família. Ela passou parte significativa de minha infância cuidando de nós, de mim e de minha irmã, dois anos mais nova, que hoje é enfermeira em um hospital de Mogi das Cruzes e professora do curso técnico em enfermagem. A minha mãe acompanhou os nossos estudos de perto com muita dedicação, tínhamos o horário certo para comer, brincar, fazer lição e ajudar nas tarefas de casa. Antes de sairmos para brincar, ela bem pontuava: “Primeiro, a obrigação depois a diversão”. Assim, mesmo quando não tínhamos lição de casa, lembro-me dela dizer que tínhamos que ler alguns parágrafos em voz alta antes de irmos brincar. Até hoje minha mãe afirma: “Não tenho estudo, mas tenho sabedoria”. E, foi com essa sabedoria que ela também me ensinou a leitura da palavra e a leitura do mundo.

A mamãe ainda conta que só repetiu de ano uma vez, quando ela estava na 1ª série. A avaliação final, naquela escola do Jardim Alegre, no Paraná, era escrever as palavras: “árvore” e “terra”. A primeira palavra, ela conta que escreveu corretamente, mas a segunda, a palavra “terra”, escreveu com apenas um “r”, fato que foi o suficiente para que fosse reprovada. Pouco tempo depois, ainda jovem teve que abandonar a escola para ajudar meu avô na roça e só anos depois quando o vô Manuel Luiz Antônio Lopes, pai de minha mãe, trouxe a família para Mogi das Cruzes, interior de São Paulo, é que a escola voltou a ser uma possibilidade. Ao conhecer meu pai, após quase 15 anos fora de uma sala de aula, minha mãe

foi incentivada a continuar os seus estudos. Na época, ela tinha 25 anos.

Já meu pai, João da Silva Souza concluiu recentemente sua segunda graduação em Educação física, após ter cursado gestão ambiental, aos 40 anos, e se aposentar, aos 50, como bombeiro militar. Durante a minha infância, meu pai trabalhava em turnos de 24 por 48 horas, e quando minha mãe voltou a trabalhar, após mais de 10 anos se dedicando a nossa educação, foi o meu pai que passou a acompanhar a nossa rotina escolar: participando das reuniões, ajudando nas lições de casa e levando-nos à escola. Sempre apaixonado pelo estudo, em sua juventude, papai passou no vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mas, por questões financeiras, não teve possibilidade de cursar a graduação em uma universidade pública, assim acabou optando pela carreira militar. Foi só mais tarde, como contado, que ele cursou gestão ambiental; e, hoje, está se especializando em educação física e saúde do idoso.

Já a minha história escolar é mais ou menos assim: durante o ensino fundamental, estudei em escolas perto de minha casa. Os contextos dos alunos eram parecidos, mas os textos dados na escola eram diferentes do nosso pequeno mundo (FREIRE, 1989). Apesar da diferença das palavras de casa e das palavras da escola¹, sempre me destaquei pelo bom desempenho. Por acreditar que a escola é um instrumento para ascensão social, minha família nuclear criou diversas estratégias para que desenvolvêssemos o *habitus*² escolar-compreendido como as disposições duráveis para o estudos, incluindo capital linguístico e cultural –para que assim adquiríssemos as habilidades necessárias para o alcance do bom desempenho escolar (BRANDÃO, 2012).

Quando eu estava na 8ª série, conheci a Escola Técnica Presidente Vargas (ETEC), em uma conversa com uma colega de classe. Descontente com o ensino da escola em que eu estudava, devido ao excesso de indisciplina da turma, fator que fazia com que muitos professores não conseguissem dar aulas, acabei decidindo prestar o vestibulinho da ETEC. Em 2009, passei no exame de admissão e fiz o ensino médio nessa escola, considerada a melhor escola de Mogi das Cruzes e uma das melhores do estado de São Paulo. Reconhecida por aprovar estudantes nas melhores universidade públicas de todo país, durante os três anos, fomos incentivados a estudar para entrar em uma universidade pública.

¹ Posteriormente, desenvolveremos a ideia de diferença entre palavra da escola e palavra de casa, a partir de uma memória de marginalização linguística dessa fase inicial de minha escolarização.

² O conceito de *habitus* é desenvolvido por Bourdieu (1979), que o define como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona *a cada momento como uma matriz de percepções*, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas.” (Bourdieu, 1998, p.65).

A escola era composta por pessoas de diferentes classes sociais, com predominância de estudantes oriundos de escolas particulares da cidade. Por vezes, eu percebia que eu não dispunha do mesmo capital cultural (BOURDIEU, 1997) que os outros estudantes: não tinha feito as mesmas viagens, não ouvia as mesmas músicas, eu não dominava os códigos deles, não falávamos do mesmo jeito; e, por vezes, me sentia em desvantagem. No ano de 2012, passei no vestibular da Universidade de São Paulo (USP) para o curso de Pedagogia. Na Faculdade de Educação (FE), um novo mundo se abriu para mim na cidade de São Paulo. Destaco, por exemplo, a importância do Coletivo Negro da USP na condução dos meus estudos a respeito da questão racial e na compreensão de que as contribuições culturais e linguísticas da população negra não eram uma desvantagem, apesar da educação, por vezes, reforçar essa ideologia dominante, a mesma que me fazia sentir em desvantagem no ensino médio.

No segundo ano do curso de pedagogia, comecei a pesquisar no campo da educação especial, o tema inicial foi o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos em escolas públicas. No final dessa iniciação científica, meu interesse era discutir a tripla opressão de estudantes mulheres, negras e surdas e suas relações com o ensino e a aprendizagem nas escolas públicas de São Paulo.

No mesmo ano, em 2013, cursei a disciplina “Política e Organização da Educação Básica no Brasil”, ministrada pelo professor Roberto da Silva. Em uma de suas aulas, o docente compartilhou suas experiências com a educação em Angola. Antes que eu pudesse refletir sobre a minha ação, interrompi a fala do professor e perguntei se ele não poderia me levar também. Ele me olhou bem sério e disse: “Passe na minha sala após a aula”.

Em nossa reunião após a aula, relatei o meu interesse em conhecer melhor a educação desse país africano e, também, expus minha ideia de ida à África como um “retorno”³. Observando meus interesses, o professor Roberto me convidou, então, para fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisa da Universidade LuejiA’nkonde (GEPEULan), pelo qual se deu a implementação do Mestrado Interacadêmico (MINTER), em parceria com a Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo⁴.

Assim que comecei a participar das reuniões, e ao conhecer mais sobre Angola,

³A ideia de retorno a África tem sido desenvolvida pelo Movimento Pan-africanista, grupo que foi criado a partir das ideias de William Edward Burghardt Du Bois, sociólogo americano. O Pan-africanismo difunde a noção de solidariedade entre todos povos negros nascidos ou não no continente africano.

⁴ A tese escrita por Juliana Izar titulada “O ensino superior em Angola e no Brasil: a cooperação acadêmica entre a Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN) e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)” analisa as contribuições e limitações oriundas da cooperação acadêmica estabelecida entre universidades.

percebi que a realidade multilinguística desse país me encantava. Em uma das reuniões, conheci o professor Valdir Heitor Barzotto, que tem pesquisado o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa em contextos multilíngues, e mencionei para ele o meu interesse em pesquisar alfabetização em Angola. O professor Valdir, que já se dedicava ao estudo do ensino da língua portuguesa em Angola, sugeriu-me desenvolver uma pesquisa durante o intercâmbio. Logo, começamos a trabalhar no meu projeto de iniciação científica, e, desde 2013, não paramos mais de trabalhar.

Em 2014, fui contemplada com um intercâmbio financiado pela CAPES para estudar um semestre na Universidade Lueji A'konde, a partir do projeto MINTER e como resultado dos nossos trabalhos no GEPEUlan. Durante o período que estive em Angola, desenvolvi a pesquisa de iniciação científica “Alfabetização em Angola - Enquanto mama fala Cokwe, a escola me alfabetizar em língua portuguesa”, sob a orientação do Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto. Foi durante período de coleta de dados, para essa pesquisa citada, que me surgiu uma memória de infância, da época escolar. Essa memória redefiniu a minha trajetória acadêmica, por isso a ela me volto.

Relato: durante o intercâmbio, inicialmente, eu iria acompanhar as aulas da 1ª classe, período de alfabetização, em uma escola pública da região. No entanto, antes do início das observações, a professora responsável adoeceu e os alunos ficaram dias sem aula. Ao tomar conhecimento dessa situação, meu orientador me aconselhou a dar aulas para a turma com mais de 100 alunos, em fase de alfabetização. E, foi assim que eu me tornei a professora daquelas crianças⁵.

A minha primeira experiência como professora, em sala de aula, não poderia ter sido mais significativa. Eu fui a Angola não como quem chegava, mas como quem voltava, após séculos longe de casa, e fui coroada com esse grande presente. Foi a partir dessa conexão com as crianças que fui batizada de Weza, por meu amigo e irmão, professor da Universidade Lueji A'konde, Caunda da Costa Monteiro. Weza é uma palavra vinda do kimbundo, uma das línguas nacionais⁶ de Angola, e significa regresso. Assim, tornei-me Sheila Perina Weza, aquele que vai ao continente não como quem chega, mas como quem regressa.

Na classe em que lecionei, os alunos, em sua maioria, tinham como língua materna o

⁵A minha experiência como docente em Angola se tornou uma reportagem da revista Nova Escola, com o título: "Eu era estagiária. A professora sumiu. Assumi a classe com 111 alunos angolanos". Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/97/eu-era-estagiaria-a-professora-sumiu-assumi-a-classe-com-111-alunos-angolanos>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

⁶ Angola é um país multilíngue, o português é a língua oficial, mas o território angolano conta com mais de 20 línguas locais, as quais têm o *status* de línguas nacionais.

cokwe (língua nacional de Angola), mas eram alfabetizados em língua portuguesa (língua oficial de Angola); alguns alunos também eram provenientes da República Democrática do Congo e falavam ngala. Na sala de aula, os alunos falantes de cokwe caçoavam da pronúncia do português dos alunos congoleses.

Além das aulas, eu também coletava dados para a iniciação científica, por isso entrevistei professores e diretores a respeito de seus posicionamentos sobre as línguas (a oficial e as nacionais). Um dos diretores afirmou que não permitia que se falasse cokwe na escola, pois isso poderia prejudicar a aprendizagem da língua portuguesa. Considerei a situação intrigante, visto que o uso da língua materna nos primeiros anos de escolarização tem sido apontado internacionalmente⁷ como um dos elementos que mais contribuem para o melhor desempenho dos alunos.

Durante o período de intercâmbio na graduação, eu exerci funções complementares, transitava entre as salas de aula como aluna, pesquisadora e professora. Pela manhã, eu ministrava aulas para as crianças; à tarde, cursava disciplinas na faculdade; e, à noite, anotava as observações feitas na escola e na universidade. Os pesquisadores André e Ludke (2013) consideram que um dos grandes desafios do pesquisador é trabalhar sob sua própria responsabilidade, considero verdadeira essa afirmação, pois conciliar essas diferentes atividades, independentes, foi uma experiência profundamente formativa.

O uso do caderno de campo foi uma ferramenta essencial, ainda que tenha sido difícil fazer o registro à noite, após um dia imersa em tantas atividades. O uso do caderno foi, de certo modo, uma maneira de exercitar a autonomia e a responsabilidade desse ato tão solitário, o exercício de autonomia. E, foi em desses momentos de pesquisa que uma lembrança de infância me veio: lembrei-me de minha infância na escola do bairro; lembrei-me da minha professora da 3ª série dizendo que eu deveria aprender a falar direito a língua portuguesa; lembrei-me dela dizendo que determinados modos de falar deveriam ser usados apenas em casa, com a minha família.

Durante dias, essa lembrança me acompanhou em minha estadia em Angola. Ao retornar ao Brasil, durante todo período em que passei analisando os dados coletados, rememorei por diversas vezes esse mesmo episódio da minha infância. Mesmo, posteriormente, quando fui a Moçambique⁸ em 2016, essa lembrança continuou a me

⁷ Em 2013, Campanha Global pela Educação (CGE). lançou uma campanha I pela educação, intitulada: “Ensino na língua materna: lições de política para a qualidade e inclusão”. Essa campanha tinha como objetivo conhecer as pesquisas que debatiam a importância da aprendizagem na língua materna nas escolas.

⁸ Em 2016, fui a Moçambique para realizar um intercâmbio que tinha como objetivo dar continuidade a pesquisa sobre alfabetização em contextos multilíngues, momento em que eu também coletei dados para

acompanhar. Essa reminiscência me aproximava das crianças de Angola das quais fui professora. Entendi que essa proximidade se dava por conta do meu lugar de aluna que também teve o modo de falar questionado por uma professora na terceira série. Para a criança que fui na terceira série e para as crianças de Angola e Moçambique, a leitura do mundo aprendida em casa é distanciada da leitura da palavra apresentada pela escola.

A partir de várias reflexões sobre essa memória, passei a considerar que o ponto de partida do meu interesse em pesquisas em contextos linguísticos multilíngues foi, de certa forma, a minha infância, momento em que eu fui marginalizada pela minha variedade materna da língua portuguesa. Ao estar em Angola e Moçambique e ao presenciar a exclusão das línguas e de suas variedades maternas, compreendi que eu, uma criança afro-brasileira, representante de milhões de crianças brasileiras, assim como as crianças africanas de Angola e Moçambique, enfrentamos uma problemática em comum: a marginalização de nossas línguas na escola.

Paulo Freire (1989) já apontou a importância de a decifração da palavra fluir naturalmente da “leitura” do mundo particular, de modo que a leitura de uma frase, de uma sentença, não signifique a ruptura com a “leitura” do mundo. A leitura da palavra deve ser a leitura da “palavra-mundo”. De tal modo, ao excluírem nossa língua da escola, impossibilitam-nos a leitura da palavra-mundo. Ou seja, o que Paulo Freire (1989) defendia era que as palavras usadas na alfabetização deveriam pertencer ao universo vocabular dos grupos alfabetizados, de maneira a expressar sua real linguagem. Afinal, o teórico concordava que a palavra do aluno vem carregada de significação, vem carregada de sua experiência existencial.

Observamos que a ausência das palavras dos contextos das crianças em sala ainda é a realidade de muitas crianças no ambiente escolar. Desse modo, podemos considerar que tanto o Estado brasileiro quanto o Estado angolano, também o moçambicano, constroem imagens negativas a respeito das línguas locais, das línguas maternas de seus alunos. Tendo isso em vista, podemos considerar os textos e os contextos ensinados pelas mães e pelas avós são marginalizados nas escolas desses países que têm perseguido a ideia de uma única língua: a língua portuguesa, em sua variedade padrão.

Portanto, a partir dessas reflexões a respeito do contexto, da palavra e do texto de crianças brasileiras, angolanas e moçambicanas, surgiu o meu interesse em pesquisar as imagens de língua que circulam na escola. Tendo a intenção de lançar luz para importância

esta pesquisa de mestrado.

de se tomar conhecimento a respeito das imagens de língua que circulam na escola como estratégia para garantir a real implementação e uso dessas na escola.

1.1.1 A reminiscência de uma marginalização linguística

Tenho considerado que a reminiscência de um passado, no qual fui uma criança linguisticamente marginalizada, sensibilizou-me a olhar diferentes tipos de marginalizações linguísticas, direcionadas a uma variedade ou a uma língua minoritária. O meu contato com as crianças angolanas descortinou as marginalizações direcionadas às línguas africanas que convivem em nítida concorrência com a língua portuguesa oficial. Apesar de esse argumento de que uma memória de marginalização linguística na infância tenha direcionado meus caminhos na pesquisa, nós, enquanto pesquisadores, precisamos questionar nossas certezas. Afinal, pesquisadores de diversas áreas, a saber Lowenthal (1998), Freud (1901), Halbwachs (1990), Mbembe (2018), têm questionado a veracidade de nossas lembranças.

Para David Lowenthal (1998), por exemplo, a forma como concebemos o passado, o modo como o sentimos - o quanto e de que forma -, varia de cultura para cultura. Para alguns povos, o passado tem pouco a dizer; enquanto, para outros, a reflexão sobre o passado é tão estimulada que influencia as decisões acerca do presente por meio das lembranças.

É o caso do povo da região central de Moçambique. Lá, observei a relação dos nomes das pessoas com a época em que elas nasceram. Conheci um rapaz que nasceu quando o país estava em conflito armado, por isso lhe foi dado o nome de “Guerra”. Outros nomes fazem referência à colheita, às emoções e, também, ao sofrimento da mãe no dia do nascimento. De acordo com a cultura local, o nome também pode definir, em partes, o destino da pessoa. Já em Angola, entre os kimbundos, ouvimos o relato de um professor que recebeu os nomes dos avôs que haviam acabado de morrer. O professor contou que é uma prática nomear o bebê com o nome da pessoa da família que faleceu por último.

Embora a memória esteja bastante presente nessas sociedades, a veracidade de nossas memórias tem sido alvo de reflexões. Lowenthal (1998) afirma que

(..) a memória, história e fragmentos revivem continuamente nossa consciência do passado. Mas como podemos estar seguros de que refletem o que aconteceu? O passado se foi: sua analogia com aquilo agora visto, lembrado ou lido jamais pode ser provada. Nenhuma afirmação sobre o passado pode ser confirmada pelo exame de fatos presumidos. (LOWENTHAL, 1998, p.67).

Para o historiador e geógrafo estadunidense, o fato de o passado estar no passado

resulta de duas certezas: de que algo parecido com o passado geralmente aceito tenha existido; e, se existiu o que ocorreu jamais poderia ser verdadeiramente conhecido. No caso, a minha memória não me traz outros dados além da frase de minha professora relacionada à necessidade falar corretamente a língua portuguesa. Não me lembro quem eram os meus colegas que estavam perto quando isso aconteceu, tão pouco lembro o que falei para que ela me desse essa resposta.

Mesmo que para mim essa recordação esteja viva, ainda que envolta em sombras, ela está cada vez mais carregada de sentido, mesmo que minhas lembranças desse passado sejam apenas “meros lampejos do que já foi o todo vivo” (LOWENTHAL, 1998, p.74). Como afirma o teórico citado, o passado é privado de sensações e está envolto por sombras, podendo estar envolvido por outra lembrança ou ainda apagado pelo esquecimento.

O fato é que se torna impossível termos acesso ao passado real por meio da memória (LOWENTHAL,1998), logo as nossas lembranças são uma sombra do que foi realmente vivenciado. Elas estão repletas de nós, de nossas experiências, cheias do nosso olhar e de nossas crenças, mas também são nebulosas.

Outro autor que coloca em causa a fidedignidade de nossa memória é Sigmund Freud. Em seu livro “Sobre a psicopatologia da vida cotidiana” (1901), ele dedica um capítulo para a análise das lembranças da infância e discute como o funcionamento da memória age de maneira tendenciosa. Frequentemente, nas mais remotas lembranças de infância de uma pessoa parece se preservar aquilo que é indiferente e sem importância; ao passo que na memória dos adultos, não se encontra nenhum vestígio de impressões importantes da época da infância.

Para Freud (1987), as recordações infantis ficam encobertas por um processo de resistência e muitas vezes fantasiadas sobre o que poderia ter acontecido. No entanto, apesar de encobertas, as recordações infantis retomam, vez ou outra, por diversos sintomas. O autor enfatiza que as lembranças indiferentes são preservadas não só pelo seu próprio conteúdo, mas pelo vínculo associativo entre o seu conteúdo e outro assunto que está recalcado, elas são consideradas como lembranças encobridoras. Há casos em que a lembrança encobridora pertence aos primeiros anos da infância, enquanto as vivências de pensamento, por ela substituídas, que permaneciam quase inconscientes, correspondem aos anos posteriores da vida do sujeito. Freud (1987) designa esse fato como deslocamento retido ou retrocedente.

No caso da formação de lembranças encobridoras, a memória reproduz algo diferente do que foi a realidade. Isto é, há falhas na recordação e as lembranças encobridoras são criadas a partir de memórias mais importantes. As memórias da infância diferem de pessoa

para pessoa; enquanto há pessoas que se lembram de coisas que aconteceram no 6º mês de vida, outras de nada se recordam até completarem 6 ou 8 anos de vida. (FREUD, 1987).

Sobre as lembranças infantis conservadas, Sigmund Freud (1987) ainda explica que algumas nos parecem perfeitamente inteligíveis, já outras parecem estranhas ou incompreensíveis. O autor afirma que nada garante a exatidão das lembranças infantis conservadas mesmo quando elas são submetidas à investigação analítica. Algumas representações mnêmicas certamente são falsificadas, incompletas ou deslocadas no tempo e no espaço e, por vezes, não são dignas de créditos. Há pessoas que apontam que tiveram suas primeiras lembranças nos primeiros meses de vida, tais exemplos podem ter sua veracidade questionadas.

Ademais, o autor nos diz que erros na recordação não podem ser causados simplesmente por uma memória traiçoeira, algumas forças de poder, posteriores à infância, modelam a capacidade de lembrar das vivências da tenra idade; provavelmente, essas são as mesmas forças responsáveis por nossa alienação a respeito da compreensão de nossa infância.

Assim, somos forçados por diversas considerações a suspeitar de que, das chamadas primeiras lembranças da infância, não possuímos o traço mnêmico verdadeiro, mas sim uma elaboração posterior dele, uma elaboração que talvez tenha sofrido a influência de uma diversidade de forças psíquicas posteriores. Portanto, as “lembranças de infância” dos indivíduos adquirem universalmente o significado de “lembranças encobridoras”, e nisto oferecem uma notável analogia com as lembranças da infância dos povos, preservada nas lendas e mitos. (FREUD, 1987, p. 62).

Se a partir das reflexões de Freud analisássemos o episódio da minha infância, quando a professora me disse que eu deveria falar corretamente o português, poderíamos chegar rapidamente à hipótese de que essa memória é na realidade uma lembrança encobridora. Ou seja, talvez, esse fato, que eu me lembro de ter acontecido quando estava na terceira série, no ano de 2003, seja na realidade uma lembrança falsificada ou incompleta, que se refere à realidade de outro período de minha vida. Seguindo essa linha de análise, essa lembrança possivelmente tenha sido alterada de acordo com as minhas vivências posteriores que estão a serviço do inconsciente.

O sociólogo francês Maurice Halbwachs (1990) também trouxe contribuições que nos fazem aprofundar a reflexão sobre a memória. O autor explica que nossa memória não é estritamente individual, ela está relacionada a um grupo social. “Nossas lembranças permanecem coletivas e são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós que estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 1990,

p.26). Tendo isso em vista, ele afirma que nunca podemos dizer que estamos sós, pois o pensamento nos desloca ora para um determinado grupo, ora para outro. Para o autor, lembramos a partir dos grupos aos quais estamos vinculados.

Halbwachs (1990) argumenta que com alguns sujeitos temos lembranças em comum. Mas, muito mais do que isso, alguns sujeitos nos ajudam a recordar, voltamo-nos a eles, adotamos, mesmo que momentaneamente, os seus pontos de vista -ou, o de um grupo, mantemos contato com eles quando recordamos de algum acontecimento. Concluímos então que para recordar não precisamos de indivíduos presentes na materialidade, precisamos sim de outras pessoas.

No entanto, a evocação do passado por outras pessoas também não garante a lembrança. Halbwachs (1990) explica que não basta termos participado ou assistido uma cena para que outras pessoas, mais tarde, evoquem esse episódio detalhadamente e subitamente essa construção artificial se torne uma imagem e se transforme em lembrança. Ele defende que há casos em que as imagens, que nos são impostas pelo nosso meio, modificam um antigo fato guardado com algumas lembranças reais, eles se juntam em uma massa compacta de lembranças fictícias. Entretanto, há casos em que evocação do passado pelo outro nos ajuda a corrigir ou reorientar nossas lembranças. Nesses dois casos, as imagens se fundem intimamente com as lembranças, isso acontece porque a nossa memória não é uma tabula rasa.

Quando dizemos que um depoimento não nos lembrará nada se não permanecer em nosso espírito algum traço do acontecimento passado que se trata de evocar, não queremos dizer todavia que a lembrança ou que uma de suas partes devesse subsistir tal e qual em nós, mas somente que, desde o momento em que nós e as testemunhas fazíamos parte de um mesmo grupo e pensávamos em comum sob alguns aspectos, permanecemos em contato com esse grupo, e continuamos capazes de nos identificar com ele e de confundir nosso passado com o seu. Poderíamos dizer, também: é preciso que desde esse momento não tenhamos perdido o hábito nem o poder de pensar e de nos lembrar como membro do grupo do qual essa testemunha e nós mesmos fazíamos parte, isto é, colocando-se no seu ponto de vista, e usando todas as noções. (HALBWACHS, 1990, p.28, *grifo nosso*).

Assim, para Halbwachs (1990), a constituição da nossa memória está fortemente atrelada aos grupos que temos relações. Apenas seremos capazes de recordar se nos mantivermos conectados ao grupo ao qual a memória se relaciona. Além disso, para esse autor, a memória não permanece inviolada, ela é ressignificada a partir dos interesses e das preocupações atuais - ou seja, as vivências do presente podem intervir na construção de nossas memórias.

Por exemplo: enquanto eu dava aulas, na escola primária em Angola, também fazia algumas entrevistas informais com meus alunos, lembro-me que um dia perguntei para um aluno qual era a língua que ele e sua família falavam em casa, o estudante me disse que em casa, falavam cokwe e, na escola, ele falava português. Após a aula, fui para a casa e anotei esses acontecimentos em meu caderno de campo. Mais tarde, esse episódio virou título da pesquisa de Iniciação Científica (IC): “Enquanto mama fala cokwe, a escola me alfabetiza em língua portuguesa – Alfabetização em Angola”. Penso que foi a partir desse momento que eu comecei a relacionar a realidade das crianças, que tinham sua língua negada na escola, com a minha, com a minha memória.

Em resumo, com os estudos de Halbwachs (1990), podemos considerar que a lembrança de infância apareceu e foi reconhecida por mim dentro da escola angolana porque aquela experiência com crianças marginalizadas linguisticamente reavivou, em meu espírito, um traço de um acontecimento passado, durante o qual eu estava em uma situação similar a dos meus alunos. Os laços com o meu antigo grupo infantil foram reavivados na escola, pois eu experienciei na infância o mesmo que aquelas crianças angolanas: a marginalização da minha língua materna. Tal situação me reconectou com o meu grupo da infância, da 3ª série, e me fez rememorar o acontecimento.

Para este (HALBWACHS), a lembrança necessita de uma comunidade afetiva, cuja construção se dá mediante o convívio social que os indivíduos estabelecem com outras pessoas ou grupos sociais, a lembrança individual é então baseada nas lembranças dos grupos nos quais esses indivíduos estiveram inseridos. Desse modo, a constituição da memória de um indivíduo resulta da combinação das memórias dos diferentes grupos dos quais está inserido e conseqüentemente é influenciado por eles, como por exemplo, a família, a escola, igreja, grupo de amigos ou no ambiente de trabalho. Nessa ótica, o indivíduo participa de dois tipos de memória, a individual e a coletiva. (SILVA,2016, p.248).

Se por um lado, meus alunos me conectaram ao meu grupo de infância, esse olhar reflexivo, para além de uma comunidade infantil, esse olhar atento sobre uma possibilidade de pesquisa, só foi possível graças aos outros grupos dos quais faço parte. Mais especificamente, o Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP) e o Grupo de pesquisa da Universidade LuejiA'konde (GEPEULAN).

A junção das minhas memórias infantis com as memórias sobre a problematização das questões linguísticas escolares possibilitou-me lembrar um determinado período de minha infância e entendê-lo a partir de olhar crítico. Afinal, “[a] convivência em um grupo atua como base para formação de uma memória individual e que, portanto, carregará ‘marcas’ da memória coletiva do grupo social no qual está inserido.” (SILVA, 2013, p.251).

1.1.2 A memória de uma marginalização linguística instrumentalizando a pesquisa e as lutas do presente.

Diante das contribuições de Lowenthal (1998), Freud (1987) e Halbwachs (1990), podemos considerar que a memória constantemente se redefine e se reorganiza a partir de nossas experiências posteriores. Ou seja, podemos afirmar que o passado se renova no presente. Evidenciamos que não é possível sabermos ao certo se, de fato, a minha professora da terceira série disse que eu deveria falar “direito” a língua portuguesa. Não temos como provar a existência desse acontecimento, não há meios para saber se isso realmente aconteceu ou se são imaginações criadas pela minha cabeça, fruto do inconsciente, das experiências posteriores ou dos grupos sociais dos quais faço parte.

Embora não saibamos se esse episódio aconteceu, é sabido que a marginalização linguística dos falares populares está presente nas escolas brasileiras, desde o período colonial. Em países africanos, de língua oficial portuguesa, como Angola e Moçambique, podemos encontrar situações correlatas, situações nas quais os falares populares são marginalizados, assim como no período colonial.

Achile Mbembe, filósofo camaronês, em seu livro “A crítica da razão negra” (2018), dedica-se a refletir sobre a memória e a relação colonial. O autor se distancia dos debates que frequentemente ocupam as discussões sobre a memória, a história e o esquecimento, sobretudo porque ele não pretende entrar nos pormenores a respeito do estatuto da memória. Mbembe (2018) reflete sobre as formas negras de mobilização das memórias das coloniais segundo as épocas e as situações.

Ele diversifica as formas negras de mobilização da memória da colonização, a partir da defesa de que as memórias coloniais podem ser relegadas ao esquecimento, de modo a alcançarem uma nostalgia, serem transformadas em ficção, podendo ser recalçadas, passando pela amnésia e pela apropriação. Paralelamente, o autor destaca que se pode instrumentalizar o passado nas lutas sociais em curso para ele servir como inspiração. O autor alerta que a aprendizagem com o passado depende da nossa percepção de futuro e de como lidamos com conceitos morais, como dever, responsabilidade e obrigação. Para esse intelectual, o tempo do futuro é o da esperança, enquanto o presente é o tempo do dever.

Embora o passado colonial não esteja em nossas memórias, vivenciamos atitudes, crenças e imagens de língua que tiveram origem nesse período, como o episódio de marginalização linguística que relatei na infância. Por isso inspiramo-nos em Mbembe (2018) para adotar uma postura de instrumentalização do passado nas lutas sociais e nas pesquisas do presente. O presente para nós é o momento de olhar o passado e trabalhar para que ele não

se repita. Assim como também reflete Eboussi Boulaga (1978), considerado um dos maiores filósofos africanos da modernidade, a função da vigilância é realmente impedir a repetição. O intelectual ainda sugere a adoção de uma memória vigilante para que não se repita a alienação da escravatura e da colonização, chamada por ele de domesticação do homem, da sua redução a uma condição objetal.

Portanto, nesta investigação, adotamos uma memória vigilante, trabalhamos para que as crianças não carreguem as memórias de uma marginalização linguística na infância marcada por imagens de língua atreladas aos discursos coloniais sobre suas línguas maternas, assim como eu carrego.

A partir das investigações do momento presente, olhamos para o futuro com esperança de que as línguas faladas pelos populares sejam legitimadas e incorporadas nas escolas.

*Como se transmite ainda a herança de um povo? Pela
educação que dá às suas crianças, e por meio da língua,
maravilhoso reservatório incessantemente enriquecido
por novas experiências.*

Albert Memmi

1.2 Introdução ao estudo educacional das imagens de língua.

Para contextualizar a pesquisa realizada, nesta dissertação, que tem como objeto de estudo: **as imagens de línguas bantu** presentes na escola moçambicana; apresentei, primeiramente, outras memórias e vivências que me provocaram e me fizeram delimitar as imagens de línguas como objeto de pesquisa, auxiliando-me a construir o objetivo e a hipótese deste estudo.

Como já foi explicitado anteriormente, considero que a origem desta pesquisa remonta dois momentos de minha vida: a) o primeiro na infância, quando a minha professora da 3ª série disse que eu deveria aprender a *falar corretamente* o português, apontando que determinados modos de falar deveriam ser usados apenas em casa; b) o segundo momento, em 2014, quando rememorei esse evento da infância, durante o intercâmbio na Universidade Lueji A'nkonde, em Angola, ocasião em que fui professora de mais de 100 crianças que tinham a língua cokwe como língua materna, mas eram alfabetizadas em língua portuguesa.

A reflexão sobre essas duas memórias, que me rodeiam e pelas quais se evidenciam o distanciamento entre as variedades e as línguas dos alunos e as práticas oficiais de ensino nas escolas, marca o início do meu interesse pelos estudos sobre as imagens de língua presentes nos discursos circulantes no contexto escolar.

Em função dessa primeira aproximação com um contexto multilíngue, diferente do contexto brasileiro, em 2015, iniciamos uma investigação sobre os mecanismos que concorrem para formação de diferentes imagens de língua na escola, por meio de uma pesquisa maior intitulada: “Imagens de língua: sujeito, deslocamento, conhecimento e tempo”⁹, que vem sendo desenvolvida, desde 2013, por diversos pesquisadores, sendo coordenada pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto. Vale, então, pontuar que esta pesquisa de

⁹ Como consta no texto do projeto: “Os estudos neste projeto têm como hipótese o fato de que os recursos discursivos presentes em textos acadêmicos, oficiais, e midiáticos, ao serem divulgados, podem potencializar efetivação de mudanças linguísticas e de representação do que seja tempo, cultura e espaço adequado para os sujeitos incorporarem. O objetivo geral, por sua vez, é analisar os mecanismos que contribuem para a construção e sustentação das imagens de língua por meio do exame de documentos oficiais, produção acadêmica, textos produzidos pela igreja e textos orais e escritos de falantes que ocupam um certo lugar de poder”. Disponível em: <<http://flp.fflch.usp.br/docentes/valdir>>. Acesso em: 19 mai. 2020.

mestrado se insere nessa pesquisa maior, cuja proposta investiga os mecanismos que concorrem na formação das imagens de língua em contextos multilíngues, como Angola, Argentina, Brasil, Colômbia, Croácia e Itália, analisando os discursos produzidos em quatro instâncias argumentadoras: o Estado, a Igreja, a Universidade e a Comunidade, como partes integrantes do meio que geram tais imagens.

A partir dos dados coletados para a minha pesquisa de iniciação científica, intitulada “Alfabetização em Angola - Enquanto mama fala cokwe, a escola me alfabetiza em língua portuguesa”(2015), realizada no mesmo período em que fui professora das crianças angolanas, e com a inspiração da pesquisa maior, constatamos que, na escola angolana, era possível visualizar diferentes imagens da língua cokwe, distintos modos de vê-la, compreendê-la e valorizá-la.

Verificamos que enquanto a direção da escola proibia o uso da língua cokwe e afirmava que esse uso poderia comprometer a aprendizagem da língua portuguesa, tal língua continuava sendo usada nas conversas e nas brincadeiras dentro do ambiente escolar. Observamos também, por meio de nossas práticas pedagógicas, as interferências da língua cokwe na escrita em língua portuguesa. Além disso, notamos que as crianças falantes de cokwe caçoavam dos colegas falantes de línguas minoritárias na região, como o ngala e o francês- idiomas trazidos pelos congoleses. Ou seja, notamos diferentes imagens que geravam distintas atitudes frente à língua nacional cokwe na escola.

Em 2016, quando fui selecionada pelo Programa de Bolsas Santander de Intercâmbio Mobilidade para projetos de Iniciação Científica (IC), pude desenvolver a nossa pesquisa feita em Angola em um outro país. Instigados pelas vivências angolanas, optamos por outro país africano, por isso escolhemos Moçambique. País de grande diversidade linguística ele também tem o português como única língua oficial, mas conta com mais de 20 línguas locais¹⁰, as quais têm o *status* de línguas nacionais, também chamadas de línguas bantu ou línguas moçambicanas. Além das disciplinas cursadas, na Universidade Pedagógica de Moçambique, pelo estágio realizado em uma escola pública da região, investigamos as diferentes imagens das línguas bantu nacionais no discurso dos professores em formação.

A partir dessa investigação (SOUZA, 2018)¹¹, constatamos que a ampla maioria dos

¹⁰ Não há um consenso a respeito da quantidade de línguas faladas em Moçambique, apoiamos em Ngunga e Bavo (2011) para trabalhar com a existência de mais de 20 africanas faladas no território moçambicano.

¹¹SOUZA, S. P. Imagens de Língua: Um estudo sobre as línguas nacionais e o português na escola moçambicana por meio do discurso do professor. In: *Congresso Internacional Línguas, Culturas e Literaturas em diálogo: identidades silenciadas*, 2018, Brasília. Anais do II Congresso Internacional Línguas, Culturas e Literaturas em diálogo: identidades silenciadas. Brasília: Editora IFB, 2018.

entrevistados considerava positiva a implementação do ensino bilíngue nas escolas moçambicanas, ao mesmo tempo em que colocavam as línguas nacionais em uma posição secundária no sistema de ensino, classificando-as como coadjuvantes em relação ao português. De tal forma, evidenciamos uma imagem construída sobre as línguas nacionais como se elas fossem instrumentos para a aprendizagem da língua portuguesa.

De tal modo, esta pesquisa de mestrado, intitulada “Imagens de língua: Um estudo educacional a respeito da língua bantu escola moçambicana”, é um aprofundamento da pesquisa já realizada em 2016, inclusive parte dos dados analisados foram coletados nesse período anterior. Importante também ressaltar que o centro desta investigação surgiu a partir de reflexões feitas em 2014, em Angola, momento no qual constatamos as diferentes imagens de língua presentes na escola em um contexto multilíngue. Embora não tenhamos, neste momento, a pretensão de fazer um estudo comparativo, as constatações em Angola fazem parte do caminho construído para chegarmos ao objeto de pesquisa atual, o contexto moçambicano.

Os três pontos a seguir fomentaram nosso interesse em investigar as relações entre as imagens de língua, as que podem circular na escola e suas possíveis relações com as práticas de ensino:

- 1) marginalização da minha variedade materna do português na escola brasileira;
- 2) diferentes imagens da língua Cokwe na escola (Angola);
- 3) As línguas nacionais na escola moçambicana representadas no discurso do professor como coadjuvantes no ensino de língua portuguesa;

Apesar de tomar como base de abordagem, os episódios ocorridos em escolas angolanas, brasileiras e moçambicanas, nesta pesquisa, voltamos nosso olhar para as imagens de língua que circulam exclusivamente em Moçambique, a partir dos dados coletados na cidade de Maputo¹². Mas, cabe dizer que as análises feitas pretendem contribuir para a reflexão sobre os conflitos linguísticos existentes em outros contextos multilíngues, visto que nas pesquisas anteriores já verificamos tensões entre as imagens de língua que circulam na escola, no discurso oficial e nas práticas de ensino, o que demonstra a pertinência de estudos nessa área. Ao longo deste trabalho, traçamos paralelos com outras as pesquisas feitas em

¹²Maputo é a capital e a maior cidade de Moçambique. O principal centro econômico do país tem 2.507.098 milhões de habitantes. Além da língua portuguesa, na capital há predominância das línguas Xironga e Xichangana.

Angola e no Brasil, afim de enriquecer as nossas reflexões.

Assim, neste trabalho temos como **principal objetivo**: analisar as imagens das línguas bantu no sistema escolar moçambicano, por meio do exame de textos escritos, produzidos por professores e alunos. **Especificamente**, pretendemos:

- i) examinar as relações entre imagens de língua na escola e a implementação de políticas linguísticas;
- i) discutir as tensões criadas pelas diferentes imagens de línguas e as suas relações com as práticas de ensino.

A delimitação dos nossos objetivos está ancorada nos pressupostos já indicados por Barzotto e Krause e Lemke (2011), os quais apontam que “há a necessidade de, ao mesmo tempo em que se estudam as práticas linguísticas que se desenvolvem nas escolas e nas suas salas de aula, também, olhar para as políticas que sustentam, legitimam ou desautorizam essas práticas.” (BARZOTTO & KRAUSE e LEMKE, 2011, p.67).

Nossa coleta de dados aconteceu em duas instituições, uma de ensino básico e secundário, outra de ensino superior, a saber: a Escola Primária Lhanguene Piloto e a Universidade Pedagógica de Moçambique. Na universidade, foi aplicado um questionário a 39 professores que cursavam a graduação em ensino básico e estavam fazendo a disciplina didática da língua bantu. Na escola, aplicamos um questionário aos alunos da 10ª e 11ª série. Também foram feitas entrevistas com alunos e professores dessas instituições.

As informações coletadas nas entrevistas aparecem de maneira secundária, nosso principal material de análise são os questionários. Para análise desses textos, escritos por professores e alunos, basear-nos-emos na análise do discurso de linha francesa, mais especificamente nos estudos de Pêcheux (1993). Inspirados no conceito de *formação imaginária* desse autor, temos trabalhado com a ideia de que as imagens de língua são produzidas no discurso.

Temos usado os estudos Schleben-Lange (1993), dentro da noção de atitudes linguísticas, para compreensão dos discursos sobre língua. A pesquisadora aponta que os falantes ao se expressarem sobre as suas línguas baseiam-se em suas vivências, mas também se utilizam de elementos do discurso público. Buscamos, então, compreender em que medida os professores e os alunos ao falarem sobre as línguas bantu se baseiam em sua experiência e o quanto incorporam dos elementos advindos do discurso público.

Temos como **hipótese** que as imagens de língua veiculadas pelas instâncias

argumentadoras, de modo específico o Estado e a academia, ao serem divulgadas, podem potencializar a efetivação das mudanças das imagens que circulam na escola. Inspirados no projeto maior, acima citado, temos considerado que o Estado e academia - as instâncias argumentadoras - são produtoras de políticas linguísticas. Essas instâncias argumentadoras, em seus discursos públicos, veiculam imagens de língua que podem ou não serem incorporadas pelos falantes ao falarem de suas próprias línguas.

1.2.1 Justificativa - Crianças de Angola, Brasil e Moçambique vivenciam as marcas da marginalização linguística colonial

A partir de nossas reflexões sobre Angola, Brasil e Moçambique, observamos que as imagens de língua, que circulam na escola, estão intimamente atreladas às marcas políticas e sócio históricas. Citamos, como exemplo, o fato de os alunos moçambicanos se referirem às línguas nacionais como dialetos¹³ e não como línguas, o que revela um eco do discurso de minorização das línguas africanas presente desde o período colonial. De modo que discutir as imagens de língua em países que foram ex-colônias, caso de Moçambique e do Brasil, é inevitavelmente tematizar as questões linguísticas envolvidas no processo de colonização. Afinal, como Mariani (2003) afirma foi durante o período colonial que a língua colonizadora se impôs sobre as línguas das populações locais, por isso consideramos que a colonização se configura como uma forma de espaço-tempo pela qual se fortaleceu a formação de imagens de línguas calcadas na marginalização linguística de origem étnica-racial.

Sabemos que a ocupação e a conseqüente colonização de alguns territórios na América e na África pelos portugueses foram ações que colocaram forçosamente diversas culturas em contato. No mundo colonial, essas culturas passaram a ser categorizadas como a cultura do colonizador e do colonizado. Os colonizadores em busca do maior êxito na exploração, em busca de acúmulo de capital, adotaram o *modus operandi* da mutilação cultural das populações locais.

O ensaísta francês/tunisiano Albert Memmi (1967) argumenta que para existir um colonizador se impõe a necessidade de uma imagem de colonizado, essa imagem pretende enobrecer o colonizador e, conseqüentemente, o rebaixar o colonizado, criando uma dialética economicamente rentável para o primeiro. O teórico ainda explicita que: “o colonizado seria a um só tempo menor, mau, preguiçoso e retardado”. (MEMMI, 1967, p.121). A depreciação

¹³ Esse termo foi usado por um dos alunos ao responder à questão sobre quais eram as línguas faladas por ele, sua resposta foi o português e o dialeto. Segundo Paula e Quiraque (2016), os colonizadores para se referirem as línguas locais usam dois termos pejorativos: dialetos e línguas indígenas.

do colonizado, e de tudo relacionado a ele, está intrinsecamente presente nas relações com o colonizador.

Para Frantz Fanon (1968), a sociedade que vive sob o jugo da colonização é uma sociedade cindida: de um lado, configura-se o espaço do colonizado; de outro, o espaço do colonizador. E esse maniqueísmo tende a desumanizar o colonizado, já que o colonizador detém a humanidade e a superioridade. “E, de fato, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. Faz alusão aos movimentos répteis do amarelo, às emanções da cidade indígena, às hordas, ao fedor, à população, ao bulício, à gesticulação.” (FANON, 1968, p.31). A cultura da população nativa é frequentemente associada aos aspectos animais; sua religião é reduzida; suas instituições são diminuídas; e, suas línguas são desprezadas.

Percebemos que para dominação se efetivar foi necessário a criação de diversos mitos e preconceitos, os quais depreciavam a população nativa a fim de criar um sentimento de inferioridade frente ao colono. Ou seja, foi construído um imaginário de que tudo que estivesse ligado ao colonizado era menor frente à superioridade natural do europeu, por isso a desumanização de aspectos culturais das populações.

Achille Mbembe (2018) considera que, durante a colonização, os colonizadores estiveram obstinados a dividir, classificar, hierarquizar e diferenciar a população colonizada. As crenças das populações africanas, suas religiões, seus saberes e, de modo específico, as suas línguas foram hierarquizadas e inferiorizadas no período colonial, sob o manto de uma missão civilizadora, ancorada no primitivismo da supremacia racial. Mbembe (2018) considera que, no período colonial, foi exercido o poder de impor o silêncio ao colonizado, a colônia se tornou um lugar em que não era permitido o colonizado falar de si, por si. Somado a isso, com a tentativa de desumanização das populações, as línguas locais ganharam *status* inferiores, o que investiu no apagamento da humanidade das populações locais.

No caso deste estudo, desta dissertação, durante a pesquisa de campo em Maputo, ouvimos relatos de que as línguas africanas eram chamadas pelos portugueses de línguas de “cão”, no período colonial. A esse respeito afirma Sartre (1968) que a

violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa; é preciso embrutecê-los pela fadiga. (SARTRE, 1968, p. 09).

A desumanização das pessoas e, por sua vez, de suas línguas constroem a imagem de

uma língua animalesca, ideia sustentada durante todo período colonial. A construção de que o discurso falado pelos negros ou pelos indígenas não poderia ser chamado de língua – deveria ser visto como algo inferior – permanece como herança da colonização. Tal ideia permitiu que se convencionasse o uso do termo dialeto para se referir às línguas dessas populações.

Tendo em vista os impactos ideológicos dessa tentativa de desumanização e dessa violência intrínseca empreendida pelo processo de colonização, a linguista brasileira Bethania Mariani (2004) trabalha com a hipótese da materialização de um processo de colonização linguística no Brasil. Esse processo presume a imposição de ideais linguísticos originários na metrópole simultaneamente a uma concepção colonizadora em torno da relação língua-nação em um projeto único.

Trata-se de um processo histórico de confronto entre pelo menos dois imaginários linguísticos constitutivos de povos culturalmente distintos línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais -, em condições de produção tais que uma dessas línguas- chamadas de língua colonizadora- visa impor-se sobre a (s) outra(a), colonizada(s) (MARIANI, 2003, p. 07).

No decorrer desse processo histórico, em que imaginários linguísticos circulam em diferentes espaços de opressão, resistência, dominação, nos quais a língua portuguesa foi imposta sobre as colônias portuguesas, criou-se um imaginário fecundo para construção de imagens de superioridade da língua portuguesa frente às centenas de outras línguas nativas.

Para Mariani (2003), a colonização linguística foi um fenômeno que aconteceu no Brasil, sustentado pelo catolicismo e ancorado pelo imaginário homogêneo de uma língua-nação. Para a solidez desse processo, a necessidade de uma única língua europeia para a consolidação da nação foi arduamente defendida. Tal processo histórico de confronto entre línguas, memórias, histórias e política também pode ser observado em outras colônias de Portugal, visto que a metrópole também atuou em parceria com a igreja católica durante a colonização de outras colônias, ou seja, Igreja e Estado atuaram juntos, principalmente, na área do ensino. Notamos também que, posteriormente, durante o processo de descolonização, a constituição das nações independentes se pautou no ideal homogeneizador de língua-nação. Diante desse cenário, podemos afirmar que o processo de colonização linguística esteve presente nas ex-colônias africanas.

Todavia, apesar das violências infringidas nos processos de colonização linguística, pesquisadores como Luchesi (2015) e Mariani (2005) também alertam que sempre ocorrem maneiras de resistência linguística por parte do oprimido. A história linguística dos

colonizados africanos e americanos são marcadas por movimentos de resistência.

Grande parte dos países africanos e americanos após a independência adotaram as línguas dos antigos colonizadores como línguas oficiais. Tais línguas oficiais passaram ocupar outros espaços além da opressão. Afinal, elas passaram a ser influenciadas pelas estruturas gramaticais, discursivas e retóricas das línguas locais. Em muitos países africanos, as línguas do antigo colonizador tornaram-se símbolo da conquista da independência. Atualmente, no caso das ex-colônias de Portugal, linguistas, como Rodolfo Ilari (2006), Marcio Undolo (2014), Alexandre Timbane (2012), já falam em português em suas variedades: português brasileiro, português angolano, português moçambicano, respectivamente. De certo modo, essas variedades do português são formas de resistência à colonização linguística.

No caso de Angola, de maneira poética, Domingos Nzau (2011) discorre sobre a variedade angolana do português:

o português falado atualmente em Angola é uma variante que expressa a angolanidade, uma característica enriquecida pelo perfume das línguas africanas que lhe conferem uma sonoridade melódica, contendo, desde já, traços próprios proporcionadores de existência autónoma. (NZAU, 2001, p.64)

A manifestação de africanidade no uso das línguas trazidas pelo colonizador é uma das mais belas formas de expressar a negociação, a resistência e a autonomia das línguas frente às constantes tentativas de homogeneização. Essa manifestação pode ser observada tanto no Brasil, como em Angola e em Moçambique. No entanto, apesar da beleza dessas novas variedades do português, marcadas pelas línguas africanas, por vezes, elas ainda são consideradas uma versão incorreta da língua da antiga metrópole. Ou seja, seus falantes são acusados de falarem errado por não usarem a variedade padrão - em Angola e Moçambique, por exemplo, a variedade padrão ainda é a de Portugal.

No caso de Moçambique, o português moçambicano é uma subversão ao ideal monolíngue da colonização, isso porque ele se formou a partir das mais de vinte línguas bantu faladas no território, contrariando a imposição monolíngue colonial. O português falado em Moçambique é marcado pelas diferentes línguas locais, portanto carrega a história e a memória de seu povo. Ele se realiza por meio de uma cosmovisão de mundo diferente do português de Portugal e sua estrutura carrega marcas da africanização linguística.

Podemos verificar, a partir dos estudos do linguista moçambicano Artinésio Saguete (2017), algumas formas de subversão ao ideal homogeneizador da colonização. O autor, em

seus estudos, realizados a partir de textos escritos, produzidos por alguns alunos do ensino básico, constata que a heterogeneidade linguística em Moçambique se manifesta como constitutiva na relação português-línguas africanas. Saguete (2017) também soma forças para a ampliação do conceito de português moçambicano, ele denomina o português influenciado pela língua emakhuwa como português emakhuwa. Essa nomeação abre espaço para discutirmos a pluralidade da realização do português em Moçambique, podemos pensar em português xichangana, português swali, português xironga, entre outras variedades do português é influenciado por mais de 20 línguas locais. O linguista também aponta que a heterogeneidade entre o português e o emakhuwa, é, essencialmente, em emakhuwa o lugar de enunciação dos alunos, inclusive na escrita.

Embora Moçambique tenha sofrido mais de três séculos de colonização, o último século foi o mais marcado pela imposição do português e pela proibição das línguas africanas. Pesquisas como as de Saguete (2017), apontam que a enunciação é feita em uma língua bantu, e os dados do Censo Geral da População e Habitação, demonstram que essas línguas têm subvertido o processo de colonização e as suas marcas posteriores. O censo, de 2007, por exemplo, mostra que cerca de 90% dos moçambicanos têm uma das línguas africanas como língua materna. É muito comum ouvir conversas em xichangana e xironga em espaços públicos, como nas universidades em Maputo. Mas mesmo que as línguas bantu estejam presentes a língua portuguesa goza de um *status* privilegiado, sendo a única língua oficial e a principal usada no processo de ensino-aprendizagem.

No caso do Brasil, as línguas africanas também apresentaram diferentes maneiras de negociação e de resistência diante da repressão feita pela colonização linguística. Estima-se que com o tráfico negreiro vieram aproximadamente 3.600.000 africanos, eles falavam entre 200 a 300 línguas (MATTOSO, 1982). Desde a saída dessas pessoas do continente africano até à chegada no Brasil havia um grande esforço por parte do colonizador de garantir a separação de familiares e de pessoas pertencentes ao mesmo grupo etnolinguístico como estratégia de impedir a comunicação.

Seus senhores sabiam que a preservação da identidade etnolinguística significaria possibilidades de organização política com fins de rebelião: a aculturação ao mundo eurocêntrico branco tornou-se a meta de “civilidade” na identidade nacional do Brasil. Nesse processo de exclusão continuada por muitos séculos, as línguas e culturas africanas foram propositalmente estigmatizadas como primitivas distantes no tempo e espaço, reclusas ao imaginário coletivo de um passado histórico perversamente marcado pela escravidão. (MOTA e SANTOS, 2006, p.367).

O discurso oficial da Metrópole, presente no período colonial, tanto em Moçambique

como no Brasil, defendia que a civilidade só poderia ser alcançada pelo abandono das línguas africanas e pela aprendizagem do português. Sob esse discurso, o governo colonial buscava o silenciamento e o apagamento linguístico das identidades africanas, orquestrando o epistemicídio, *modus operandi* do sistema colonial segundo Boaventura Souza Santos (1995).

A violência linguística, decorrente da colonização linguística contra os povos africanos, materializou-se em dois espaços: nas colônias africanas, onde a população teve suas línguas estigmatizadas e proibidas, juntamente com a imposição do português; e, no Brasil, onde as pessoas escravizadas foram separadas dos seus grupos etnolinguísticos para que não fossem capazes de se comunicar entre si, sendo assim obrigadas a falarem português. O processo de imposição da língua portuguesa foi sentido tanto pelos africanos que permaneceram nas colônias, quanto pelos africanos, vítimas do tráfico de escravos, que chegaram na América. Dos dois lados do Atlântico criou-se um imaginário depreciativo das línguas africanas e de superioridade da língua portuguesa. Tendo isso em vista, durante a colonização, foram construídas diversas imagens de línguas nocivas para a população africana e para a população da diáspora¹⁴.

No entanto, como vimos, há a resistência das línguas africanas em Moçambique, por meio da africanização da língua portuguesa e do elevado número de pessoas que têm as línguas africanas como língua materna; do mesmo modo, no Brasil, mais de 200 línguas africanas, que vieram para o território brasileiro, desde o período colonial, apesar da violência linguísticas sofrida, mostram diferentes maneiras de resistir.

Apesar dos escravocratas evitarem a homogeneidade linguística entre os escravizados, para que não ocorresse comunicação, Dante Lucchesi (2009) aposta na hipótese do uso de línguas francas de base kimbundo ou kicongo, já que a grande maioria das pessoas escravizadas eram falantes de outras línguas bantu. Desde então, o kimbundo tem sido uma língua muito próxima do Brasil, seja por sua influência no português brasileiro ou pela busca por sua aprendizagem pelos brasileiros¹⁵.

Uma maneira de resistência das línguas africanas, em território brasileiro, tem sido

¹⁴Neste trabalho, usamos o termo diáspora para nos referirmos ao fenômeno histórico e social que, forçosamente, provocou a imigração de pessoas africanas para realização de trabalho escravo em diversas regiões do mundo. Singleton e Souza (2009) definem a diáspora africana como dispersão dos povos africanos e de seus descendentes como consequência da escravidão e outro processo. Além da referência a imigração forçada, diáspora também compreende uma redefinição identitária, que abrange as diferentes formas de resistências dessa população.

¹⁵ Como forma de resistência das línguas africanas no Brasil, destacamos o aplicativo Alfabantu lançado pela Professora e pesquisadora brasileira Odara Dèlé que ensina kimbundo para crianças. Disponível em: <<https://tecnologia.ig.com.br/2017-11-13/aplicativo-idioma-kimbundu.html>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

pelos múltiplos cursos de línguas africanas oferecidos por universidades públicas ou por iniciativas individuais. Importante ressaltar que a criação e o aumento da procura por esses cursos estão relacionados ao recente acesso da população negra aos cursos universitários, devido às políticas de reparação histórica implementadas nos últimos anos, associadas aos movimentos negros. Destacamos os cursos de iorubá e kimbundo, como os mais recorrentes, de acordo com nossas observações. Segundo Mota e Santos (2006), esses cursos têm sido procurados em grande parte pelos afro-brasileiros que buscam se reconectar com as línguas ancestrais perdidas durante a colonização.

Cabe citar o trabalho de Katia Mota e Vera Santos que, em sua pesquisa intitulada “Línguas e culturas africanas: valores, crenças e atitudes circulantes na sala de aula” (2006), entrevistaram alunos de dois cursos de línguas africanas na Bahia. As autoras constataram que os estudantes que buscam esse tipo de curso de línguas africanas estão na contramão do imperialismo linguístico do inglês, e buscam promover a revitalização etnolinguística de grupos historicamente marginalizados. As autoras identificam que enquanto nos cursos de línguas estrangeiras, como nos cursos de inglês e espanhol, a aprendizagem da língua se torna prioridade e a cultura atua como auxiliar; os alunos dos cursos de línguas africanas buscam conhecer o sistema linguístico como um modo de compreender os padrões culturais e as visões de mundo relacionadas à essas línguas. A pesquisa revelou que o contato com as línguas africanas, por parte dos estudantes, relaciona-se com a busca por uma identidade perdida, associada a um posicionamento político de afirmação da identidade negra perante a sociedade.

Ainda sobre as formas de resistência das línguas africanas, Luckesi (2009) defende que a maneira mais marcante de resistência das línguas africanas no Brasil é a sua influência no português falado no território brasileiro. Apesar disso, temos observado no Brasil uma imagem de língua que circunscreve as línguas africanas apenas ao campo religioso, dando pouco relevância a sua presença na constituição do português brasileiro.

É sabido que o kimbundo, o yorubá, fon, entre outras línguas africanas, estão presentes nas religiões brasileiras de matriz africana, como o candomblé, umbanda, xangô e tambor de mina. Assim como essas religiões têm sofrido ataques, essas línguas, ligadas a esses cultos, também são hostilizadas. O estigma e as violências sofridas por elas têm um ímpeto racista. De modo que não é possível falarmos apenas em preconceito religioso ou preconceito linguístico para nos referirmos a essas violências, que têm em sua gênese em uma repulsa de caráter étnico-racial.

Ainda sobre as contribuições das línguas africanas no Brasil, podemos afirmar que

entre os linguistas é consenso que o contato do português com as línguas indígenas e com as línguas africanas é o principal fator de constituição do português brasileiro. Luchesi (2009) pondera que os estudiosos “são quase unânimes ao afirmar que o elemento africano desempenhou um papel mais relevante no processo de constituição de nossa realidade linguística atual do que o elemento indígena” (LUCHESE, 2009, p.57). Logo, o não reconhecimento da importância das línguas africanas no português brasileiro se deve também ao preconceito linguístico racial que tem, ao longo dos anos, tentado diminuir a relevância das línguas africanas.

Luchesi (2009) apontam que a aquisição precária da língua portuguesa pelos escravizados e pelos indígenas, juntamente com a nativização desse modelo defectivo do português como segunda língua pelas gerações seguintes, levaram a um processo de transmissão da língua portuguesa de acordo com as regras das comunidades de fala estabelecidas no Brasil. Esse processo tem fundamental importância para a formação da atual realidade linguística brasileira, mais especificamente para as suas variedades populares.

Os falares da população mais pobre, ou seja, o português na sua variedade popular, têm origem na aquisição do português falado pelos africanos escravizados e pela população indígena – mesma origem das camadas menos privilegiadas socioeconomicamente no Brasil de hoje. Luchesi e Baxter (2009) defendem que:

O que ocorreu, e ainda ocorre, no Brasil é um violento processo de segregação social, com evidentes reflexos linguísticos, destacando-se aí as características estigmatizadas das falas populares da população pobre (na sua maioria composta por negros e mestiços), em cuja origem certamente se encontram as mudanças operadas no bojo do processo de transmissão linguística irregular que se inicia com a aquisição defectiva do português por parte dos africanos e dos índios. (LUCHESE, BAXTER, *et al.*, 2009, p. 56).

Retomo o episódio sofrido por mim na infância, exposto no início do capítulo, que mostra a estigmatização da minha fala, por meio do discurso da professora, que representava a vanguarda conservadora escolar. Podemos afirmar que tal estigmatização é fruto das opressões linguísticas presentes desde a sociedade colonial. A minha fala, enquanto uma criança negra, de uma zona periférica na região metropolitana de São Paulo, de avós paternos e maternos mineiros, bisneta de trabalhadores das roças de Minas Gerais, tataraneta de trabalhadores escravizados, é fruto da aquisição da língua portuguesa enriquecida pelas línguas africanas e indígenas.

A rejeição da minha fala é produto da colonização linguística que tanto marginalizou

as línguas africanas (no Brasil e nos países africanos), e que ainda tem prescrito os modos de falar “corretamente”, a partir da inspiração de um ideal linguístico homogeneizador. Esse processo de homogeneização linguística conduzido pelos portugueses, e hoje absorvido pelas elites brasileiras, tem caráter discriminatório, argumento já defendido por Luchesi e Baxter (2009):

o preconceito linguístico das elites brasileiras não tem apenas um caráter social excludente e discricionário, ele tem um caráter claramente racista, na medida em que condena ao estigma social precisamente as marcas linguísticas mais notáveis do caráter pluriétnico da sociedade brasileira. Pode-se falar, assim, de um racismo linguístico ainda vigente e que atua impunemente como instrumento ideológico na sociedade brasileira. (LUCHESE E BAXTER, 2009, p.535)

Em outras palavras, o preconceito sofrido por mim na infância, que a princípio pode ser apontado como um preconceito de classe, tem em sua base uma sustentação claramente racista, pois ele nega o caráter pluriétnico dos falares do português. A negação da variedade do português popular é consequência da depreciação das línguas africanas. Assim, como a negação das línguas africanas e do português moçambicano enriquecido por essas línguas têm em sua base o racismo. Gabriel Nascimento, em seu livro “Racismo linguístico” (2019), define que o preconceito racial entrelaçado com o social e o linguístico é chamado de racismo linguístico.

Como outro exemplo de uma marginalização linguística de origem étnico-racial rememoro um episódio que me aconteceu quando no primeiro ano do curso de pedagogia, aparentemente essa marginalização que vou relatar pode ser vista como um preconceito linguístico ligado à classe, sem a conotação racial que carrega. Mas, lembro-me que eu conversava com um colega da Guiné Bissau, estudante de letras, que estava cumprindo o estágio obrigatório em uma escola do Rio Pequeno, bairro que abriga uma comunidade periférica, vizinha da Universidade de São Paulo, e ele me disse: “Você fala errado como os meninos da favela, você fala comê, brincá, não usa o R no final dos verbos”. Naquele momento, aquela crítica não me incomodou, fiquei pensando e passei a observar a minha fala sem muito me importar. Tempos depois, ao começar a frequentar grupos de estudos com outros estudantes de letras, percebi que comecei a me esforçar para colocar o “r” no final dos verbos.

Sabemos que essa maneira de falar suprimindo o “r” é uma marca direta de minha variedade materna. Como já foi relatado anteriormente, meu avô dizia: “É mió ocês estudá”, por exemplo. Embora hoje não usemos tanto, em família, “míó”, nem “ocês”, ainda

conservamos alguns aspectos da variedade trazida de Minas Geraí para São Paulo pelos meus avôs, como a supressão do R no infinitivo do verbo.

Pesquisadores como Emmanuel Saraiva, no livro “A influência Africana na Cultura Brasileira” (2012), aponta que a estrutura silábica nas culturas africanas, principalmente nas línguas bantu, não termina em consoante, elas terminam sempre em vogal. O autor ainda explica que também não é comum o encontro de duas consoantes na mesma sílaba. Esses traços estruturais das línguas bantu podem ser observados na variedade popular do português brasileiro, formado por meio da transmissão irregular do português, o exemplo colocado ilustra essa hipótese linguística. É também usual, nas variedades populares, a anulação de encontros consonantais, é comum ouvirmos pessoas dizerem “quelemente” ao invés de “clemente”.

Alguns linguistas têm defendido a ideia de que o uso do “r” nas construções está relacionado ao nível de escolarização do falante. Apesar de considerarmos esse argumento plausível, ele não aprofunda a origem da supressão do “r”. Muitas vezes, o que é considerado um erro na língua portuguesa, são resquícios estruturais das línguas bantu presentes no português aprendido pelos africanos, resquícios mantidos até hoje pelo português popular. Esses “desvios” da língua portuguesa têm uma imagem de erro e são tratados na escola sem a devida contextualização sobre a formação africana do português brasileiro.

Assim como eu tive minha variedade linguística marginalizada na escola e na universidade pelo caráter pluriétnico de minha fala, a expressiva maioria das crianças de Angola, de Moçambique e de grande parte da África, desde o período colonial, tem a sua fala pluriétnica negada. Nega-se também o direito de serem alfabetizadas em suas línguas maternas por essa ideologia que sustenta a superioridade das línguas europeias frente às línguas africanas. No Brasil e em Moçambique, sustenta-se a crença na superioridade cultural-linguística da língua portuguesa, na sua norma padrão urbana do Sudeste no caso do Brasil; e, na variedade portuguesa padrão no caso de Moçambique, conjuntamente com a marginalização de outras línguas africanas e variedades locais do português influenciadas pelas línguas africanas.

Apesar das diferentes formas de resistência linguística empreendidas pelas línguas africanas no Brasil e em Moçambique, nos altos escalões e nos setores de prestígio, a língua portuguesa permanece sendo a língua oficial, não dando espaço para as línguas africanas, nem para as variedades da língua portuguesa influenciadas por elas. Assim, nas instituições oficiais, nos espaços de poder, nos meios midiáticos e no processo de escolarização, as línguas africanas seguem em desvantagem.

Em comum, crianças brasileiras, angolanas e moçambicanas sofrem com o racismo linguístico. As crianças brasileiras têm sua variedade linguística negada, considerada inferior e errada, por trazer elementos das línguas africanas e indígenas. As crianças moçambicanas e angolanas têm suas línguas excluídas em grande parte do sistema de ensino oficial, com exceção dos casos pontuais de ensino bilíngue¹⁶. Nesses países africanos, mesmo nas escolas monolíngues, a língua portuguesa é ensinada na variedade portuguesa, a variedade do português moçambicano - ou a variedade do português angolano-, influenciado pelas línguas africanas, ainda está longe dos materiais didáticos e sofre estigmatização, como observamos nas escolas de ensino básico desses países.

A colonização linguística empreendida nas colônias de Portugal promoveu de tal forma a depreciação das línguas africanas e das variedades da língua portuguesa influenciada por elas. O preconceito linguístico racial ainda está presente no sistema de ensino desses países, seja pela exclusão das línguas africanas ou pela estigmatização das variedades mais marcadas por elas, frequentemente sendo consideradas erradas. Apesar de diversos estudos linguísticos, que já atestaram a legitimidade da variedade popular do português brasileiros e da formação do português angolano e moçambicano, fundamentados no princípio de que toda língua é heterogênea, o estigma ainda permanece.

Segundo Santos (1996), a escola historicamente tem sido uma autoridade em dizer o que é certo e errado na língua, baseia-se na ideia de língua homogênea, considerando errado o que está fora. Essa instituição não tem manifestado interesse em trabalhar com a diversidade: “[a] escola, então, apenas reproduz julgamentos que não resultam de descrição e análise, mas que não saem do campo das ‘ideias’, ‘sentimentos’, ‘impressões’ etc.”. (SANTOS, 1996, p.08)

Partindo do pressuposto apontado por Santos (1996), é possível considerar que algumas escolas ao dizerem o que é certo e o que é errado ainda reproduzem julgamentos fundados no racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019), presente nas sociedades que sofreram com a colonização linguística. A necessidade de investigar as imagens de língua em contextos pós coloniais se faz na busca de compreender as imagens de língua que atuam como entraves ou formas de resistências à incorporação do repertório linguístico dos alunos na sala de aula.

¹⁶ Desde 2003, Moçambique tem implementado o ensino bilíngue experimental, baseado na experiência da África do Sul, Tanzânia, Zimbábwe e Nigéria, países africanos de língua oficial inglesa que têm em seu sistema de ensino a presença das línguas locais.

Embora tenhamos discutido a colonização linguística e seus efeitos em Angola, Moçambique e no Brasil, neste trabalho focalizaremos nossos estudos no contexto linguístico moçambicano. Para discutir as diferentes imagens de língua que podem circular no ambiente escolar e suas relações com as práticas de ensino, temos a pretensão de traçar reflexões sobre como as imagens de língua podem influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem, intencionando colaborar com outros contextos multilíngues, como Angola e Brasil.

*

Apesar das diversas formas de resistências das línguas africanas em Moçambique, já mencionadas neste texto, até os anos 90, o uso dessas línguas, também chamadas de línguas bantu - línguas nacionais ou ainda línguas moçambicanas - eram proibidas nas escolas de Moçambique. Em 1990, pela primeira vez na história, a constituição promoveu o uso das línguas locais na vida pública incluindo na área educacional, mesmo o português mantendo-se como única língua oficial desde a independência.

Segundo os professores da escola Lhanguene Piloto, escola campo desta pesquisa, até a década de 90, era comum ouvir que na escola era proibido falar a língua bantu. Eles relataram também que os alunos eram alvo de castigos físicos se falassem as línguas africanas nesse período. A partir de 2003, o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) inseriu pela primeira vez as línguas nacionais moçambicanas no currículo escolar, por meio de três modalidades: 1) programa de ensino bilíngue feito em línguas moçambicanas; 2) o ensino de línguas moçambicanas como disciplina; e, 3) Uso das línguas moçambicanas como recursos no processo de ensino/aprendizagem.

Chimbutane (2015) trouxe contribuições importantes que discutem as crenças e as atitudes linguísticas de professores do ensino bilíngue em relação ao uso das línguas bantu moçambicanas na aprendizagem do português como segunda língua. O pesquisador aponta que, mesmo com a inserção oficial das línguas bantu, muitos professores continuam banindo ou evitando o uso das línguas maternas dos alunos nas aulas de Português/L2. Chimbutane aponta que essa atitude pode ser consequência, em parte, das crenças anti-línguas bantu que foram transmitidas a esses professores ao longo de suas vidas acadêmicas e profissionais. Ou seja, algumas memórias de marginalizações linguísticas podem estar direcionando as atitudes linguísticas dos professores.

Outra pesquisa que trouxe elementos importantes, para pensarmos as relações entre as políticas linguísticas e as práticas em sala de aula, é a publicação: “Práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos” (2011), produzida

pelo Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane. Bavo e Ngunga (2011) constatam que, em Inhassoro, em 2007, os estudantes sofriam castigo severo caso usassem suas línguas maternas na escola. Os pesquisadores apontam que, nas entrevistas, os alunos ficaram desconfiados sobre a real intenção da pesquisa e preferiram dizer que não gostavam das línguas moçambicanas; não gostavam e não fariam amizades com falantes dessas línguas.

Como se dizia anteriormente, este tipo de comportamento dos alunos entrevistados em Inhassoro parece reflectir o tipo de pressão ou castigos a que provavelmente devem estar sujeitos quando falam as línguas maternas na escola. Portanto, ainda persistem na mente de muitos educadores das novas gerações os efeitos dos objectivos da Portaria de 317/1917, de 10 de Janeiro. É essa forma de pensar que é passada aos alunos que revelam atitudes extremamente negativas em relação às línguas moçambicanas. (BAVO & NGUNGA, 2011, p.310).

A partir desse dado, podemos considerar que as imagens de língua deixadas pelas legislações, que proibiam o uso das línguas bantu, ainda circulam no ambiente escolar. Os pesquisadores relatam que “[...] em alguns casos em Moçambique, a escola é local onde as crianças aprendem a negar as línguas dos seus pais, mesmo quando sabem falar.” (BAVO & NGUNGA, 2011, p.31)

Considerando o debate feito até o momento, vale pontuar alguns elementos que guiam nossa investigação sobre imagens de língua. Apesar de toda violência empreendida pela colonização linguística e do silêncio das políticas oficiais nos primeiros anos da independência, em 2003, com o PCEB, as línguas bantu moçambicanas foram inseridas oficialmente no sistema de ensino. Paralelamente, Chimbutane (2015) e Bavo & Ngunga (2011) demonstraram que, nas escolas professores apresentavam atitudes anti-línguas bantus. Soma-se a isso o discurso dúbio dos professores de uma escola de Maputo, que consideravam a implementação do ensino bilíngue como positiva, mas colocavam as línguas nacionais em uma posição secundária no sistema de ensino, estabelecendo-as como coadjuvantes ao português, fato que também constatamos em pesquisa anterior¹⁷.

Dado esse contexto de conflito entre as políticas linguísticas oficiais, os efeitos da colonização linguística e as práticas de ensino, consideramos pertinente o reconhecimento das diferentes imagens de língua, visto que pesquisas como as de Andrade & Araújo e Sá

¹⁷SOUZA, S. P. Imagens de Língua: Um estudo sobre as línguas nacionais e o português na escola moçambicana por meio do discurso do professor. In: *Congresso Internacional Línguas, Culturas e Literaturas em diálogo: identidades silenciadas*, 2018, Brasília. Anais do II Congresso Internacional Línguas, Culturas e Literaturas em diálogo: identidades silenciadas. Brasília: Editora IFB, 2018.

(2007) já demonstraram que as imagens de língua influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Temos então como **problemática** a questão:

Em que medida as imagens de língua, que circulam na escola, permitem a real incorporação das línguas bantu nas práticas de ensino?

Essa problematização busca dialogar com as necessidades já expressas pelos pesquisadores da Universidade Pedagógica, Thelma Nhantumbo e Daniel Nivagara (2018), ao afirmarem que: “[a] diversidade cultural da sociedade moçambicana merece atenção não só ao nível dos discursos das políticas educativas, como também da prática pedagógica dos professores” (NHANTUMBO& NIVAGARA, 2018, p.236). Na busca por produzir reflexões que dialoguem com os anseios e com as necessidades da comunidade moçambicana, nesta pesquisa, discutimos as interfaces de imagens de língua, políticas linguísticas, considerando esses dois elementos fundamentais para efetivação de práticas de ensino e de aprendizagem que levem em conta a diversidade linguística moçambicana.

Ao investigar as imagens de línguas, buscamos tornar público os estigmas; ou, ainda, as formas de resistências que circulam na escola por meio do discurso. A noção de imagem de língua, que se baseia este estudo, está ancorada nas ideias de formações imaginárias de Pêcheux (1993). O autor explica que todo processo discursivo supõe por parte do emissor uma antecipação das representações do receptor e do objeto que é tema do discurso. No caso, nos diálogos sobre as línguas há uma antecipação, uma representação imaginária sobre as línguas, e é sobre essas imagens de língua presentes no discurso que abordaremos. Segundo Prado (2016), as imagens de língua são produzidas e reproduzidas como resultados históricos, sempre atreladas e vinculadas às formações ideológicas.

Tendo em vista essas colocações, consideramos que uma prática educativa, com uma proposta democrática e inclusiva, não pode atuar em seus princípios se reproduzir imagens de língua carregadas de ideologias eurocêntricas ainda circulantes no período pós-colonial. Temos observado que o discurso disponibilizado pelas políticas linguísticas oficiais busca se desvincular do discurso colonial ao afirmar que valoriza as línguas nacionais, Valdir Barzotto, em seu artigo “Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades linguísticas” (2004), já discutiu três vertentes que procuram afirmar qual a melhor atitude frente às variedades faladas pelos estudantes Após refletir sobre os verbos valorizar, respeitar e adequar, propõe-se o uso a atitude de incorporar a variedades praticadas pelos estudantes.

Ao discutir o uso do verbo “valorizar”, o pesquisador defende que quem se propõe a

valorizar reconhece em primeiro lugar uma falta de valor na variedade praticada pelo outro a partir da imagem de si, conferida como mais valorosa. Fica pressuposto que quem se propõe a valorizar está posicionado em um lugar de prestígio, tanto em relação à quanto aos seus praticantes. No caso, vemos a adoção desse verbo pelo Estado moçambicano, principalmente nos documentos oficiais que buscam definir a atitude em relação às línguas bantu. Cabe salientar que a valorização das línguas bantu é uma proposta em língua portuguesa, a língua oficial de todo território moçambicano.

Outro verbo usado é o “respeitar”, bastante veiculado pelo discurso escolar, como observamos durante a pesquisa de campo em que os professores falam sempre da importância de respeitar a língua do aluno. Para Barzotto (2004), a insistência em reafirmar a obrigatoriedade de respeitar a variedade linguística, nesse caso a língua do outro grupo, “mais parece uma aceitação pacífica da existência de desrespeito do que uma resistência ativa. Insisto, portanto, na necessidade de fazer torna-se óbvio o respeito”. (BARZOTTO, 2004, p. 94)

O terceiro verbo usado, para propor atitudes consideradas corretas frente às variedades práticas pelos alunos, é o verbo “adequar”.

Propor que as variedades linguísticas sejam adequadas aos ambientes ou às situações de uso implica assumir também que o falante não deveria expandir a área de sua utilização além dos limites de circulação do seu grupo social. As propostas centradas na vertente que se apoia no verbo adequar também fazem o falante “conscientizar-se” de que o seu falar é bom para uso junto ao seu grupo, mas não para junto aos grupos diferentes do seu. (BARZOTTO, 2004, p.95).

O pesquisador argumenta que geralmente é o grupo com maior tempo de escolarização- e falante da variedade de prestígio - que propõe a adequação dos falares. No caso da minha memória de marginalização linguística da infância, parece-me que a professora ao corrigir minha fala articulou uma ação calcada no verbo “adequar”, pois ela acusou que o meu modo de falar era errado, deveria ser usado apenas em casa, com os meus; na escola, eu deveria falar de outra maneira, seguindo a forma “correta”, “padrão”. Esse tipo de atitude geralmente propõe que os estudantes usem suas línguas em ambientes restritos, fora da escola; ou apenas em atividades pontuais no contexto escolar, no momento de aprendizagem de uma variedade linguística, por exemplo.

A prática da atitude linguística calcada no verbo “adequar” também pode ser observada no relato de meu aluno angolano, aquele que afirmou que em casa “mama” falava cokwe, mas na escola a professora usava o português. Em outras palavras, enquanto em casa

se fala a língua materna, na escola a língua oficial se impõe sobre os alunos. A ideia de adequação propõe “cerceamento sobre o uso de variedades que não gozem de prestígio na sociedade” (BARZOTTO, 2004, p.95)

Os três verbos “respeitar”, “valorizar” e “adequar” sugerem que alguém se posicione em um lugar de maior prestígio em relação aos falantes de outras variedades. Ao usar esses verbos, o pesquisador defende que não se consegue propor um deslocamento efetivo das atitudes discriminatórias. Nesse sentido, ele tenciona que sejam adotadas atitudes calcadas no verbo “incorporar”.

Um trabalho em sala de aula, a partir desta postura, propiciaria um espaço de trabalho com as variedades praticadas pelos alunos, de modo que se pudesse explorar sua produtividade na comunicação diária, na consideração das identidades dos grupos sociais e na produção artística, tais como em letras de músicas, dramaturgia e outras manifestações literárias. (BARZOTTO, 2004, p.95).

Segundo Barzotto (2004), adotar a “incorporação” em sala de aula é receber as variedades sem hierarquizá-las ou valorá-las, de modo a se amenizar os efeitos discriminatórios, e evitar os danos causados por julgamentos negativos, como a desvalorização ou inadequação.

Inspirados por essas ideias, com este trabalho, buscamos que as línguas faladas pelos alunos sejam de fato incorporadas no sistema de ensino e nas aulas, de maneira a serem usadas nas escolas sem hierarquização e valoração. Ou seja, trabalhamos para que as línguas bantu não sejam usadas apenas em situações específicas para facilitar a aprendizagem. Lutamos para que sejam adotadas atitudes em que se incorporem as línguas dos alunos às práticas diárias em sala de aula, de modo que essas línguas sejam usadas no ensino para produção e ressignificação do conhecimento passado em língua portuguesa.

Defendemos, portanto, que tomar conhecimento das *imagens de língua* que circulam na escola é um modo de construir ferramentas para promover a real incorporação da língua do aluno no processo de ensino e aprendizagem, de modo a desenvolver práticas em que o texto e o contexto dos alunos estejam presentes.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro momento fizemos uma reflexão a respeito das memórias de uma marginalização linguística e as relações com a minha trajetória na pesquisa científica. Em seguida discutimos o fato de crianças de Angola, Brasil e Moçambique vivenciarem as marcas da marginalização linguística colonial que dificulta a incorporação de seus falares na escola. Posteriormente discutimos o conceito de *imagens de língua*.

No segundo capítulo, lançamos um olhar para o contexto linguístico e educacional moçambicano desde o período colonial, com o objetivo tomarmos conhecimento das condições de produção dos discursos que positivaram as imagens da língua portuguesa e negativaram as imagens das línguas bantu. Lançamos um olhar para a política de assimilação, como propulsora do epistemicídio linguístico e da desafricanização das crianças africanas. Ainda discutindo a política da assimilação, analisamos um trecho do jornal “O brado Africano” e o conto “O discurso do Mestre Tamoda” como estratégia para compreender o lugar dado a língua portuguesa e as línguas bantu no período colonial. Ainda neste capítulo destacamos as imagens das línguas bantu e na língua portuguesa no discurso colonial.

No terceiro capítulo apresentamos uma revisão teórica das políticas linguísticas, apontando a perspectiva usada neste trabalho que considera a universidade e a comunidade como produtoras de políticas linguísticas. Discutimos as principais políticas linguísticas moçambicanas da independência até o período atual, analisando as imagens de língua presentes nos discursos oficiais veiculados por esses documentos. Feito isso, apresentamos o campo das atitudes linguísticas no discurso, a partir das ideias de Schlieben-Lange (1993). Discutimos, primeiramente, a origem do termo atitudes, a importância desse campo para o reconhecimento de obstáculos pedagógicos. E, por fim, apresentaremos a noção de atitudes no discurso dos falantes.

No capítulo quatro apresentamos a metodologia e universo de investigação. Na tentativa de problematizar o uso da etnografia no continente africano por pesquisadores estrangeiros, como nós, propomos uma reflexão autocrítica acerca do uso da etnografia como método da antropologia, usada, de certo modo, para legitimar a dominação colonial no passado. Posteriormente, discutimos o uso da etnografia nas pesquisas educacionais. Por fim, apresentaremos o campo e o corpus desta pesquisa.

No quinto e último capítulo, com base nos capítulos anteriores discutimos as condições de produção das imagens de língua. Posteriormente analisamos as imagens de língua e atitudes linguísticas no discurso dos professores e alunos, por meio da análise das respostas do questionário, relacionando-as com os discursos produzidos por instâncias argumentadoras como o Estado e a academia.

1.3 Imagens de língua: Caminhos e conceitos

Na intenção de conhecer e reconhecer o que já foi produzido e os percursos traçados pelos pesquisadores que vieram antes de nós, optamos por fazer um levantamento bibliográfico de pesquisas que têm em seu título, ou em suas palavras-chave, os seguintes termos: *imagem(ns) de língua* ou *imagens das línguas*. Nossas buscas foram feitas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, na Plataforma Sucupira, no Google Acadêmico, na Scientific Electronic Library Online (SciELO), nos sites e nas revistas da Universidade Pedagógica de Moçambique e da Universidade Eduardo Mondlane¹⁸.

Foram encontrados 18 trabalhos no total: 5 produções brasileiras e 13 portuguesas; não foi encontrado nenhum trabalho feito em Moçambique, ou que tratasse de imagens de língua em Moçambique. Essa constatação da ausência de pesquisas demonstra a pertinência de trabalhos que discutam as imagens de língua e suas relações de ensino no contexto moçambicano, visto que ainda não há registros de produções científicas que se debruçam sobre esse tema.

Dos 18 trabalhos, entre teses, dissertações e artigos, 12 foram produzidos por pesquisadores de Universidade de Aveiro. Um foi realizado por meio de uma parceria entre uma pesquisadora da Universidade de Aveiro (UA) e outra da Universidade de Hamburgo (UNI-HAMBURG); outro foi feito por pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); um por um pesquisador da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); outro pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); e duas pela Universidade de São Paulo (USP).

Os trabalhos produzidos pela Universidade de Aveiro fazem parte do projeto “Imagens da Língua na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilíngua”, coordenado pela professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá. O trabalho feito na Universidade de São Paulo faz parte do Projeto “Imagens de Língua: Sujeitos Deslocamento Tempo e Espaço”, coordenado pelo professor Valdir Heitor Barzotto – esta pesquisa de mestrado também faz parte desse projeto. Os outros quatro trabalhos não mencionaram se fazem parte de um projeto maior.

No decorrer da leitura desses trabalhos, observamos que a conceitualização do termo *imagem de língua* ou *imagens das línguas* é feita a partir de diferentes perspectivas teóricas. Os trabalhos produzidos nos dois projetos citados apontam suas filiações teóricas: os

¹⁸Trata-se de duas universidades públicas de Moçambique.

trabalhos feitos na Universidade de Aveiro adotam a perspectiva da didática de línguas; já o projeto da Universidade de São Paulo baseia-se nos fundamentos da Análise do Discurso, mais especificamente nos estudos de formação imaginárias de Pêcheux.

Os outros quatro trabalhos produzidos no Brasil apresentam conceitualizações heterogêneas quanto ao termo *imagens de língua*. O primeiro artigo foi escrito por Bohunovsky, intitulado “Imagens de uma língua: reflexões sobre o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil” (2005); e, o segundo artigo cujo título é “Imagens da Língua Materna e da Tradução no Ensino de Francês Língua estrangeira” (2010) foi escrito por Azevedo. Ambos os autores não se dedicam a discutir ao longo do trabalho a origem conceitual do termo *imagens de língua*.

Já o artigo “A construção de imagens da língua portuguesa na mídia: um olhar discursivo” (2013), escrito por Agnaldo Jesus, dedica-se, mesmo que brevemente, a discutir o termo. O autor se utiliza da análise do discurso e do conceito do *Ethos*. Ele se inspira nas ideias de Amossy (2008) para afirmar “que todo ato de tomar a palavra e utilizá-la em um ato conversacional implica na construção de uma imagem de si” (JESUS, 2013, p.146). Além disso, também afirma que a construção do *ethos* de Dominique Maingueneaué influenciada pelo caráter dialógico da língua. Em sua pesquisa, Agnaldo Jesus considera a imagem do eu, do Outro -e vice-versa - e a imagem que ambos fazem do referente. O Outro por sua vez constrói um *ethos*.

O quarto artigo, nomeado “Entre línguas de negócios e de cultura sentidos que permeiam a relação dos brasileiros com a língua inglesa e espanhola” (2007), produzido por Sousa, não tem o termo imagem no título, mas ele aparece em suas palavras-chave. A pesquisadora se propõe nesse trabalho investigar as imagens de língua produzidas pelos alunos brasileiros sobre a língua inglesa e espanhola, ancora o uso do termo imagens de língua no conceito de imaginário a partir da Psicanálise. Além disso, a pesquisadora também se apoia na Análise do discurso. Dentro da psicanálise, a pesquisa se fundamenta no conceito de imaginário desenvolvido por Milner (1983), advindo da teoria de Lacan das três suposições (R) real, (S) simbólico e (I) imaginário; e, nas ideias de formações imaginárias de Pechêux (1993).

Os treze trabalhos produzidos dentro do projeto “Imagens da Língua na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilíngue” adotam a conceitualização de *imagem da língua* fundamentada a partir do campo teórico didática da língua. Defendem que a aprendizagem de uma língua implica a construção de imagens/representações dela. Essas imagens estão relacionadas em termos de estatuto,

funções, locutores história, cultura, utilidade, entre outras características. Tem como pressuposto que as imagens influenciam a disponibilidade do sujeito para a aprendizagem de uma determinada língua, de modo a atuar nas motivações que desenvolvem, nas estratégias que mobilizam, na forma como hierarquizam as línguas umas em relação as outras; e, em sua vontade de se relacionar ou não com pessoas que falam essas línguas.

Andrade e Araujo e Sá (2007) afirmam que a definição do conceito “Imagens da Língua” ainda não está estabilizada. As autoras explicam que frequentemente o termo é usado como hiperônimo de representação ou ainda de estereótipos. Nos trabalhos do grupo os termos imagens e representação são usados como sinônimos. O conceito imagem de língua usado nesse projeto remete a uma realidade socialmente construída, relacionando didática das línguas com a Ciências Sociais.

As pesquisadoras enfatizam a capacidade das imagens generalizarem os fenômenos sociais ou transformá-los em esquemas cognitivos. Elas consideram que as imagens têm funções complexas, podem explicar comportamentos individuais e os movimentos das relações sociais. Além disso, as imagens influenciam a percepção, a ação e a relação intercultural- construto social coletivo -, que são tomadas como processos dinâmicos, evolutivos, criados.

Em síntese, as imagens estão ancoradas em processos históricos, sócio identitários, cognitivos e discursivos próprios a cada sujeito e grupo, fazendo parte do seu processo de apreensão e construção da realidade e influenciando o modo como com ela interagem. As suas dinâmicas não podem ser isoladas das suas circunstâncias de produção ou do contexto mais alargado em que circulam. ANDRADE, ARAUJO e SÁ *et al*, 2007, p. 12).

Em outra pesquisa, Andrade e Araújo e Sá (2007) afirmam que é pelo discurso que as imagens se constroem e circulam, é também através dele que se reavaliam. As imagens estão no centro das atividades discursivas, de modo específico nas situações de educação e de formações linguísticas, nas quais se fala nas línguas, das línguas e sobre as línguas, discutindo as representações de si e do outro, seja consciente ou inconscientemente. As pesquisadoras consideram que: “[o]bservar estas imagens tornam-se, assim, uma forma de perceber como são construídas cotidianamente pelos discursos educativos, ou seja, como estes discursos as encenam e as tornam objeto de reflexão.” (ANDRADE, ARAUJO e SÁ, 2007, p.39).

Araújo e Sá (2006) apresenta algumas conclusões do projeto e apontam que a primeira grande conclusão da investigação mostra que as imagens de língua no discurso dos alunos

são muito marcadas pelos discursos escolares. Um exemplo é o fato de que as cinco línguas presentes no currículo da escola básica portuguesa - português, inglês, francês, espanhol, alemão - representam, em grande parte, para comunidade escolar portuguesa, a diversidade linguística do mundo. “Nesta visão escolarizada das línguas, estas são, ainda, percebidas enquanto objetos cognitivos e, neste âmbito, hierarquizadas de acordo com o seu grau de facilidade/dificuldade”. (ARAÚJO e SÁ, 2006, p.24).

A autora considera que a influência do discurso escolar pode ser observada em outros aspectos das imagens das línguas. Essas línguas presentes no currículo também são consideradas as mais úteis, mais importantes, com maior prestígio, com maior capital socioeconômico. Além disso, são as únicas que os sujeitos demonstram consciência de contato e de competências. O projeto também aponta a predisposição dos alunos a imagens negativas e estereotipadas a respeito das línguas que não estão na escola e não são frequentemente estudadas. Essas línguas são vistas como mais fáceis, menos ricas culturalmente, menos importantes, menos úteis e sem valor político. Neste sentido, observamos que a escola também pode ser incluída nas instâncias que argumentam sobre as línguas, desempenhando um papel preponderante nas imagens de línguas que circulam no discurso dos alunos.

Em nossas buscas apareceram três trabalhos brasileiros que fazem parte do projeto “Imagens de língua: sujeito, deslocamento, conhecimento e tempo”. Esse projeto investiga os mecanismos que concorrem na formação das imagens de língua em contextos multilíngues. Analisando os discursos produzidos em quatro instâncias argumentadoras – o Estado, a Igreja, a Universidade e a Comunidade – como partes integrantes de um *continuum* que geram tais imagens.

O projeto ainda está em andamento e está sendo realizado em diferentes contextos linguísticos: em Angola, na Argentina, no Brasil, na Colômbia, na Croácia e na Itália. Com esta nossa pesquisa de mestrado incluímos também Moçambique. O projeto geral tem como ponto de partida a investigação de estratégias textuais e discursivas que possam contribuir para a efetivação de mudanças linguísticas, por meio de incorporação de itens lexicais, elementos sintáticos e semânticos de grupos específicos para um número maior de falantes – movimento que tem como resultado a construção e a disseminação de determinadas imagens de língua.

O primeiro trabalho encontrado foi a tese: “Imagens de língua na prosa literária brasileira: as narrativas do século XXI” (2016), de Rafael Prado. Nessa pesquisa, Prado analisa as imagens de língua que podem ser apreendidas de textos literários da prosa

brasileira produzida no século XXI.

Para a análise foram selecionados 10 livros publicados no período de 2001 a 2013 no Brasil. O autor se apoia na Análise do Discurso desenvolvida por Michel Pêcheux e em Roland Barthes. Prado (2016) defende que as imagens presentes nas obras analisadas já circulam socialmente, o investigador busca ver quais aparecem e como estão sendo trabalhadas. Ele ainda pontua que a imagem de língua apreendida pode se configurar como uma espécie de “escrita de si”, como uma possibilidade de conhecer alguém ou a si mesmo, a partir do que se fala ou se escreve. O pesquisador define o conceito de imagens com base nas formações imaginárias de Pêcheux (1993), mesma conceitualização adotada nesta pesquisa e no projeto do qual faz parte.

Além do trabalho de Prado (2016), encontramos outros dois trabalhos, embora eles não tenham aparecido no levantamento bibliográfico, são pesquisas importantes que traçaram reflexões relevantes e também se utilizam do conceito pecheutiano de imagens. O primeiro trabalho foi escrito por Adriana Batista, intitulado “Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo” (2011). Essa dissertação de mestrado teve como objetivo analisar as imagens do professor de língua portuguesa presentes em concursos públicos da grande São Paulo. A pesquisadora se dedicou a analisar os editais e as provas usadas para a contratação dos professores, a partir do conceito de imagem empregado nos trabalhos de Pêcheux.

O segundo trabalho foi escrito por Milan Puh, apresenta o título “Folclore como ação educativa na constituição de políticas linguísticas em e para comunidades rurais de origem ucraniana na Croácia e no Brasil” (2007), a tese discute a formação e a realização das atividades linguísticas em grupos folclóricos de origem ucraniana na Croácia e no Brasil, tendo o objetivo de compreender a formação das políticas linguísticas em comunidades minoritárias. O pesquisador também trabalha com conceitos da Análise do Discurso de linha francesa e se dedica a desenvolver a ideia de que a universidade e a comunidade são produtoras de políticas linguísticas.

*

A partir da reflexão sobre a memória linguística na infância, quando a professora sugeriu a adequação do meu modo de falar, dizendo que eu não deveria falar minha variedade linguística na escola, passamos a observar a presença de discursos de valorização a respeito das línguas dos alunos. Conjuntamente com a reflexão a respeito dos discursos presentes na escola angolana, desenvolvida com os membros do projeto “Imagens de língua: sujeito,

deslocamento, conhecimento e tempo”, observamos que os discursos a respeito das línguas dos alunos carregam diferentes imagens.

A noção de imagem usada por nós, neste trabalho, inspirada no projeto maior, está ancorada na Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente no conceito de formações imaginárias de Pêcheux (1993). Embasados pela explicação de Orlandi (2001), entendemos o discurso como o efeito de sentido é construído a partir de um processo de interlocução. Para a pesquisadora citada, “[o] discurso não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz em relação a outros discursos”. (ORLANDI, 2011, p.83)

A opção pela Análise do Discurso de linha francesa, para interpretar os dizeres presentes na escola à respeito da língua do aluno, surge do interesse em estabelecer uma análise menos ingênua e mais politizada a respeito dos usos linguísticos, visto que essa área do conhecimento busca analisar os textos a partir do contexto, considerando os aspectos históricos e sociais do sujeitos envolvidos na enunciação. As teorias advindas possibilitam uma análise mais fundamentada da relação entre a linguagem e a exterioridade, afinal como afirma Orlandi (2005): todo dizer está marcado ideologicamente, pois é na língua que a ideologia se materializa por meio da palavra enunciada. Ao enunciar, o sujeito se utiliza de discursos e, por sua vez, de ideologias já presentes nas sociedades.

Pêcheux (1993), ao debater os discursos políticos, argumenta que esses sempre remetem a outros discursos produzidos anteriormente. Ao enunciar, o sujeito se utiliza de discursos e por sua vez de ideologias já presentes na sociedade, apresentando-as como uma resposta direta ou indireta, de modo a anular ou orquestrar seus argumentos. O processo discursivo não tem de fato um início, o discurso sempre está relacionado a um discurso prévio.

Orlandi (2011) considera que todo discurso é um estado, faz parte de um processo discursivo mais amplo e contínuo, de modo que não há começo absoluto, nem fim; o dizer está sempre em relação com outros dizeres. Batista (2011) considera que os discursos e as ideologias são resultados da posição social que os sujeitos ocupam, esse lugar na estrutura social é determinante tanto para a assimilação quanto para a disseminação dos discursos. Ao mesmo tempo que o discurso é uma mostra do lugar ocupado pelo sujeito, na enunciação esse sujeito pode se antecipar e se colocar no lugar do outro, na intenção de presumir o sentido que o discurso pode assumir para o outro.

Para Pêcheux (1993, 1997), todo processo discursivo presume a existência de

formações imaginárias. Ou seja, todo processo discursivo supõe uma antecipação, um imaginário, uma representação acerca dos envolvidos nesse processo. Na produção do discurso, o teórico aponta a existência do lugar de A “destinador” e de B “destinatário”, determinados na estrutura da formação social. O autor alerta que essa relação não se trata necessariamente de uma transmissão de informações entre A e B, mas sim de “efeitos de sentidos”. A e B designam algo que difere da presença física, afinal são lugares representados nos processos discursivos, o que se efetiva nesse processo discursivo são antecipações. Isto é, as representações que A e B fazem de si mesmo e do outro. O autor explica que no processo discursivo “é uma série de formações imaginárias que designam o lugar de A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX,1993, p. 82).

Nesse jogo imaginário, além das formações imaginárias de A e B, também são incluídas as imagens do objeto do discurso, chamado de jogo imaginário por Pêcheux (1997). Na produção dos discursos, esses três lugares são levados em consideração, são eles que determinam a maneira como serão proferidos os discursos. Sobre as imagens a produção do discurso o autor afirma que:

(...) trata de representações imaginárias das diferentes instâncias do processo discursivo: tomaremos agora precisa nossas hipóteses a este respeito acrescentando que as diversas formações resultam, elas mesmas, de processos discursivos anteriores (provavelmente de outras condições de produção) que deixaram de ser funcionais mas que deram nascimento a “tomadas de posição” implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco. (PÊCHEUX,1993, p.85).

As formações imaginárias sobre os sujeitos e o objeto do discurso são frutos de processos discursivos anteriores, são resultados de processos históricos e de ideologias que circulam na sociedade. Quanto a isso, Prado (2016) elabora contribuições importantes a respeito do conceito de imagem usado pela pesquisa maior¹⁹ e por nós.

Voltando à descrição de “imagem”, entendemos que ela se constitui tendo como escopo as “formações imaginárias”. Podemos, então, indicar o significado com qual trabalharemos aqui para FI. As imagens contidas são produzidas e reproduzidas como resultado de processos históricos envolvendo determinado objeto ou fenômeno, sempre vinculado às formações ideológicas. Em nossa pesquisa, a questão volta-se para a língua, isto é, “imagens de língua”; tais imagens estão em circulação, foram produzidas historicamente determinadas pela ideologia, são as “formações imaginárias” cujo conjunto é uma espécie de “depósito de representações” sociais, culturais, históricas etc., depositadas ali por terem em algum momento ocupado/frequentado o discurso do poder-dizer. (PRADO, 2016,

¹⁹Projeto “Imagens de língua: sujeito, deslocamento, conhecimento e tempo” coordenado pelo Professor Doutor Valdir Heitor Barzotto.

Nesta pesquisa, assim como no projeto maior, a análise está voltada para o objeto do discurso, de modo específico à língua, e não para os interlocutores em seus lugares de A e B. Estamos trabalhando com as imagens, ou seja, com as antecipações feita no discurso sobre a língua. Dito de outra forma, estamos trabalhando com as imagens de língua. Em nossa pesquisa de campo, consideramos a minha posição social, como pesquisadora estrangeira que entrou em contato com professores e alunos moçambicanos. Embora consideremos a nossa posição (interlocutória) e a dos professores e alunos (locutores), focalizaremos nossas análises nas imagens de língua.

Considerando que as formações imaginárias e as imagens, por sua vez, são frutos das formações discursivas e das formações ideológicas anteriores, damos ênfase aos discursos e às imagens, já produzidos pelas instâncias argumentadoras produtoras de políticas linguística, como a Universidade e Estado. Temos a intenção de compreender de que forma os discursos disponibilizados por essas instâncias argumentadoras se relacionam com os discursos produzidos no contexto escolar.

Em seu texto “Análise automática do discurso” (1993), Pêcheux, por vezes, utiliza-se do termo representações imaginárias para substituir o termo formação imaginária ou imagem. No entanto, aqui trabalharemos apenas com o termo *imagens de língua*, visto que o uso do termo representação tem sido desenvolvido pela psicologia e pela linguística aplicada, apoiado em outros referenciais teóricos.

*

Capítulo 2

2. Imagens de língua no período colonial

A ti, que nos exige passe para podermos passear
Pelos caminhos hostis da nossa terra, diremos quem
somos:
(...)
Somos os despojados, somos os despojados!
Aqueles a quem tudo foi roubado,
Pátria e dignidade, Mãe e riquezas e crenças e Liberdade!
Até a voz da nossa Raça, da revolta dos nossos corpos
tatuados,
Nos foi roubada para a embriaguez de vossos sentidos
anémicos,
Arrastando-se nos bailes frios iluminados a electricidade...
Despojado, ficamos nus e trémulos,
Nus na abjecta escravidão dos séculos...
Mas com o calor da chama eterna das nossas fogueiras
acesas,
Crepitando, rubras, sobre os dias e as noites,
Com vaga-lumes de protestos, de gritos, de esperança!
- Agora, que sabes quem somos
Não nos exijas mais a ignominia do “passe” das vossas
leis!

Noémia de Sousa

2.1 - Um olhar para o contexto linguístico e educacional

Voltando ao foco desta pesquisa é importante situarmos que Moçambique é um país multilíngue e multicultural, à semelhança da maioria dos países do mundo. O português é a língua oficial desde a independência, mas o país convive com dezenas de línguas locais, todas do grupo bantu²⁰. Vinte dessas línguas são oficialmente denominadas «Línguas Nacionais», são elas: o cicopi, o cinyanja, o cinyungwe, cisenga, cisená, cinyanja, cishona, ciyao,

²⁰ O grupo bantu abriga aproximadamente 600 línguas, faladas aproximadamente por 220 milhões pessoas.

echuwabo, ekoti, elonwe, gitonga, cimaconde, kimwani, emakhuwa, memane, cisuaíli, suazi, xichangana, xironga, e xitswa e zulu²¹. São frequentemente chamadas de línguas moçambicanas ou línguas bantu. De acordo com o Relatório do III Seminário Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas, 17 dessas línguas já têm a sua escrita padronizada. (NGUNGA & FAQUIR, 2011).

Não há consenso sobre o número exato de línguas locais, o censo de 1980 identificou a existência de 23 línguas; o segundo censo, realizado em 1998, apontou a presença de 47 línguas. Em 2017, ao questionar a língua materna da população, o censo apresentou como opção apenas 8 línguas locais, e uma última categoria que abrangia todas as outras línguas bantu não citadas.

O principal centro de estudos das línguas nacionais, o Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas (NELIMO) trabalha com a existência de 40 línguas (MOISÉS *et al*, 2011). Embora não seja um consenso o número de línguas locais existentes em Moçambique, de acordo com o censo de 2017, as línguas locais são as línguas maternas de pelo menos 81,2% da população. Mais da metade da população, 60,3%, são falantes de português, mas apenas 15,5% da população total do país considera o português como a sua língua materna.

Quanto aos aspectos geopolíticos, Moçambique é dividido em províncias, totalizando o número de onze²², nossa pesquisa tem como cidade campo Maputo, a capital do país. As principais línguas faladas nessa região sul são o xichangana e o xirhonga, que juntamente com a língua xitshwa fazem parte do grupo Tsonga, línguas inteligíveis mutuamente, faladas nas províncias de Maputo, Gaza e Inhambane. Observa-se que, assim como todas as outras línguas locais de Moçambique, elas fazem parte do grupo bantu, da sub-família Níger-Congo, e da família Congo-Kordofaniana, de acordo com a terminologia de Greenberg (GREENBERG, 1963, apud NGUNGA, 2004).

Geograficamente, Moçambique está situado a sudoeste do continente africano; no lado norte faz fronteira com a Tanzânia; a Oeste com o Zimbábue, Zâmbia e Malawi; a Sul com a África do Sul e a Suazilândia; e, a Leste com o Oceano Índico. Todos os países ao seu redor têm o inglês como língua oficial. E Moçambique, diferentemente dos outros países africanos de língua oficial portuguesa, tem construído uma relação muito próxima com os países de língua oficial inglesa, inclusive faz parte do Commonwealth - Associação de

²¹ Neste trabalho, seguimos a padronização da Ortografia de línguas nacionais, em todas os nomes das línguas usa-se o prefixo (Ci-, E-, Ki-, Shi-, Xi-) que significa “língua, à maneira de”. Por isso usamos, Xichangana, e não changana como frequentemente é usado.

²² Niassa, Cabo Delgado, Nampula, Zambézia, Tete, Sofala, Manica, Inhambane, Gaza, Maputo Província, Maputo Cidade.

Cooperação de países em que o inglês é a língua oficial, em sua maior parte esses países foram ex-colônias britânicas. Tal articulação demonstra que a língua inglesa exerce grande influência em Moçambique, especialmente nas negociações comerciais.

De modo geral, o inglês tem sido apresentado pelo colonialismo e reforçado pelo imperialismo como língua global, com o discurso de que possibilitaria o desenvolvimento das nações africanas ao mesmo tempo em que reforça os estigmas relacionados à incapacidade das línguas africanas para o avanço e consolidação dos Estados-Nações. No país estudado, além do inglês ser uma exigência para muitas vagas de emprego, sua presença também pode ser observada por meio da inserção de léxicos da língua inglesa no português moçambicano.²³No cotidiano, é comum pessoas dizerem “vou jobar” em substituição a “vou trabalhar”, a partir de uma adaptação do substantivo inglês *job*.

Além da língua inglesa, o pesquisador Firmino (2002) ressalta a presença das línguas asiáticas usadas ao longo da zona costeira. Timbane (2017) aponta a existência de cinco línguas asiáticas no país, sendo elas: gujarate, memane, hindu, urdo e o árabe. Esses idiomas são falados pelas populações asiáticas radicadas no território moçambicano e pela comunidade muçulmanapresente, principalmente, no norte do país. O árabe tem tido especial importância na história de Moçambique. Ngunga (2011) menciona a existência de documentos disponíveis no arquivo histórico de Moçambique que revelam correspondências entre reis africanos do litoral e o rei de Portugal, correspondências escritas em árabe, até 1895. A presença da população islâmica, falante de árabe em Moçambique, também operou forte resistência frente ao catolicismo e à imposição da língua portuguesa. (SEVERO & MARKONI, 2015).

Acresce que, apesar dessa multiplicidade de línguas, Moçambique tem sido chamado de país lusófono. É comum o uso do termo África Lusófona para se referir à Angola, ao Cabo Verde, à Guiné-Bissau e ao São Tomé e Príncipe, países que são ex-colônias de Portugal e têm a língua portuguesa como oficial. Mesmo sendo esses países multilíngues, com maioria populacional tendo como língua materna as línguas locais ou crioulas.

Por trás do aparente desejo de unificação dos países, ex-colônias de Portugal, o termo lusofonia aponta para a reafirmação do passado colonial, remontando ao domínio do português como única marca histórica válida para a definição desses territórios. Além de reafirmar a língua portuguesa como única língua legítima, de modo a negar a pluralidade

²³ Para saber mais a respeito da presença do inglês no país consultar o artigo “Os estrangeirismos e os empréstimos no português falado em Moçambique” , nele o pesquisador Alexandre Timbane (2011), constata que a maior parte dos empréstimos e estrangeirismos no português provém das línguas bantu e do inglês .

linguística, não tornando visível centenas de línguas presentes nos cinco países.

O professor moçambicano Namburete (2006) tece contribuições pertinentes ao contestar quais são os parâmetros nos quais se assentam a ideia de união na comunidade lusófona. O pesquisador considera que Moçambique é muito mais bantu do que lusófono.

Pretendemos ainda consubstanciar a nossa recusa à congregação dos países africanos de expressão oficial portuguesa sob o manto da lusofonia usando para tal o argumento de que em português todos nós nos entendemos. Recusamos a perpetuar a falsa verdade de que os países africanos colonizados por Portugal se comunicam usando os fones lusos. Moçambique estaria mais bem categorizado no grupo dos países bantúfonos (NAMBURETE, 2006, p. 70 apud PONSÓ, 2014).

A titulação de lusofonia para esses países africanos apresenta-se como uma tentativa de homogeneização dos falares bantu. Paulo Freire²⁴ (2013) também teceu críticas às nomenclaturas homogeneizadoras; o educador brasileiro não reconhecia o termo “África de expressão portuguesa”. Para ele, era muito mais a expressão de uma postura colonialista portuguesa do que expressão do português. O educador dizia que o colonialismo pairou e impôs sobre a África sem ter conseguido jamais tê-la transformado em África de expressão portuguesa, francesa ou inglesa. Em contraposição a tais expressões, Birgit Brock-Utne (2007), citada por Rodrigues (2011), defende que o continente africano é um *afrophone*, isso porque, segundo a pesquisadora, menos de 20% da população africana usa confortavelmente as línguas europeias. Também observamos em nossas passagens por Angola, Moçambique e África do Sul, que o uso das línguas europeias se efetiva em maior escala nas capitais.

Os termos homogeneizadores que reduzem o continente à África de expressão portuguesa, inglesa ou francesa atuam a serviço do apagamento da diversidade linguística e cultural africana. O colonialismo impôs uma série de mitos que depreciavam as línguas africanas. Para Kwei K. Prah²⁵, no texto “A Política de empoderamento linguístico em África” (2011), um dos grandes mitos está ancorado na ideia de que as línguas bantu são incapazes de promover o entendimento nos países com grande diversidade linguística, pois são

²⁴ O pensamento de Paulo Freire tem exercido grande influência em países como, Angola, Cabo-Verde, Moçambique Guiné Bissau, e São Tomé e Príncipe. Na década de 70, Paulo Freire assessorou vários países recém-libertos da colonização europeia, cooperando com a Tanzânia, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe. Ver mais em “A África ensinando a gente” (2011) de Paulo Freire e Sérgio Guimarães.

²⁵ Kwei K. Prahé é ganense, doutor em sociologia, pan-africanista, e tem se dedicado a pesquisar questões linguísticas e educacionais em mais de nove países africanos. É fundador e diretor do Centro de Estudos Avançados da Sociedade Africana (CASAS), situado na África do Sul.

consideradas línguas caóticas. Prah (2011) defende a necessidade da destruição do mito da diversidade africana como um fenômeno caótico que só ajuda os africanos a se desentenderem. A partir de um ideal pan-africanista, ele propõe o processo de um empoderamento das línguas, processo no qual os pesquisadores dos diferentes países falantes de línguas bantu partilham informações, e trabalham em pró desenvolvimento dessas línguas em direção ao renascimento africano.

Desde a independência, o Estado tem usado o argumento de que a língua portuguesa seria a única que possibilitaria o mútuo entendimento de norte a sul, o que não poderia ser alcançado caso se elegesse uma língua bantu. Citamos, o professor Namburete (2006) que demonstra a inconsistência desse argumento na atualidade, desmistificando a ideia de que o português é uma língua compreensível apenas para os moçambicanos. Ele ainda pondera que Moçambique estaria mais bem categorizado entre os falantes das línguas bantu.

Em certa medida, acreditamos que esses termos, os quais buscam definir Moçambique linguisticamente a partir da língua portuguesa, podem ser associados à lusitanização: “um dispositivo complexo e heterogêneo que envolve a maneira como as instituições, visões de mundo, religião e língua portuguesa/europeias buscaram dominar e controlar regiões e povos tomados como colonizados” (SEVERO & MAKONI, 2015, p.57). O dispositivo de lusitanização, defendido por Severo e Makoni (2015), teve seu início na colonização, e deixou marcas em diversos setores da sociedade moçambicana, inclusive na educação. O sistema de ensino desde o período colonial tem dado à língua portuguesa um *status* diferenciado, de privilégio em relação às línguas bantu moçambicanas, fruto da lusitanização.

Para compreensão da atual realidade da escolarização moçambicana, consideramos fundamental o resgate histórico educacional do período colonial, pois os elementos sociais e políticos presentes na colonização nos ajudarão a compreender as decisões tomadas no período pós-colonial, bem como colaborarão na compreensão das imagens de língua do presente. Também daremos especial atenção para a política de assimilação que reorganizou as relações entre língua e sociedade nas colônias portuguesas, inclusive no sistema de ensino educacional.

A relevância dessa contextualização está apoiada nas ideias de Brazão Mazula (1995), ex-reitor da Universidade Eduardo Mondlane, que apontou a necessidade dos trabalhos científicos que queiram contribuir para organização de um sistema educacional em Moçambique remontarem ao período colonial. O intelectual alerta que nem todos problemas atuais da sociedade moçambicana têm explicações no período colonial, mesmo assim é

importante a presença da memória colonial como ponto de partida para compreensão da realidade histórica. Isto posto, vale uma breve imersão histórica na educação colonial e o lugar ocupado pelas línguas bantu nesse contexto histórico-social

2.2 A Educação colonial e o lugar da língua portuguesa e das línguas bantu moçambicanas.

A invasão do território moçambicano pelos portugueses data do ano de 1498. Mas, foi no final do século XIX, com a Conferência de Berlim (1884-1885), que o governo português iniciou a ocupação desse território e de outras colônias africanas. Foi nessa Conferência que aconteceu a repartição do continente entre as potências europeias, momento em que ocorreu a delimitação arbitrária dos territórios africanos, separando comunidades linguísticas, reinos e impérios. Na conferência de Berlim e na de Bruxelas (1889-1890), Portugal foi criticado por sua fraca ocupação territorial, pela ausência de um sistema de ensino formal, além de ser criticado pela manutenção do trabalho escravo. De acordo com as grandes potências, essas práticas não se enquadravam mais nas novas diretrizes colonizadoras da África partilhada.

De acordo com Waldman (2007), até 1880 os europeus só tinham tido acesso a aproximadamente 20% do território africano. E, de acordo com Eduardo Mondlane²⁶(1959), durante os quatro primeiros séculos, a maior parte do território moçambicano esteve fora do domínio português, já que a ocupação dos territórios africanos não foi tão simples. Para o alcance do domínio territorial em Moçambique, os portugueses tiveram que enfrentar a resistência de diversos reinos e impérios africanos, como exemplo citamos o reinado de Ngungunhame.

Um dos grandes símbolos de resistência à colonização é Ngungunhane²⁷, o último rei do Império de Gaza, considerado o segundo maior império de África durante o século XIX. Promovido a herói moçambicano por Samora Machel, o primeiro presidente de Moçambique, Ngungunhane tomou o poder alguns meses antes da Conferência de Berlim. Diante da disputa entre Grã-Bretanha, Alemanha e Portugal, ele usou de sua inteligência diplomática para

²⁶Eduardo Mondlane (1969) doutorou-se em sociologia, foi professor da Universidade de Syracuse, em Nova Iorque, trabalhou para as Nações Unidas como investigador das independências dos países africanos. Foi um dos fundadores e o primeiro presidente da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Mondlane morreu em 1969, seis meses antes de Moçambique alcançar a independência, foi vítima de uma bomba.

²⁷O livro *Ualalapi*, publicado em 1987, é um romance, do escritor moçambicano Ungulani Ba Ka Khosa, narra diversos mitos e muitas crenças por meio da história de Ngungunhane.

resistir a ocupação militar portuguesa. A sua imagem é controversa entre os moçambicanos, alguns povos concebem-no como um tirano; para outros, ele é um herói nacional. No entanto, a sua posição de enfrentamento frente à colonização é um ponto marcante em sua história. Após inúmeras batalhas internas e externas, Ngungunhane foi derrotado pelas forças coloniais em 1895 e foi levado com a sua comitiva para Portugal.

De acordo com Eduardo Mondlane (1959), somente em 1920 o exército português conseguiu vencer todos os pontos de resistência no território moçambicano. Devido às pressões das grandes potências, o império com medo de perder as colônias adotou novas práticas de ocupação. Abandonando as práticas de economia mercantil, ele também passou a propor novas formas de exploração com base em uma economia capitalista. Foi nesse contexto, fruto das pressões externas, que Portugal estrutura um sistema de ensino nas colônias.

Segundo Gasperini (1989), o sistema de ensino em Moçambique nasceu entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Para essa pesquisadora, o governo português consolidou um sistema escolar para formar a classe dirigente e difundir a sua cultura entre os colonizados. Anteriormente, a construção do sistema de ensino oficial a escolarização da população local estava a cargo dos missionários católicos e protestantes. Enquanto a missão católica estava comprometida com a coroa portuguesa e por isso preconizava o ensino em língua portuguesa; a missão protestante utilizava as línguas bantu no ensino, visto que os protestantes não estavam vinculados ao governo português e a maioria dos missionários eram falantes da língua inglesa. Até hoje é possível observar os impactos dessas políticas linguísticas desenvolvidas pelas diferentes igrejas²⁸.

Ba Ka Khosa (2015) explica que, no período colonial, as igrejas protestantes trabalharam na alfabetização a partir das línguas africanas, por isso hoje se verifica a ampla literatura religiosa traduzida nas línguas bantu. Quanto aos missionários católicos, poucos recolheram contos, provérbios e dicionários e gramáticas nas línguas locais. Apesar do uso das línguas africanas na escolarização feita pelos missionários protestantes, em 1921, o seu uso foi totalmente proibido nas escolas pelo Decreto Português 77, de 9 de dezembro, como

²⁸Enquanto estivemos em Moçambique observamos que enquanto a igreja protestante, frequentemente, realizava seus cultos e estudos bíblicos nas línguas locais; a igreja católica, por sua vez, dava preferência para língua portuguesa, reservando um horário diferenciado para a missa em uma língua bantu. Durante nossa pesquisa de campo, entrevistamos o padre português da paróquia de Lhanguene, ele afirmou que a missa das 7h da manhã era feita com tradução para que os idosos conseguissem acompanhar. Enquanto na missa das 9h30, para os jovens, não havia uso das línguas bantu, pois eles não precisavam. Na comunidade, a missa das sete era chamada dos jovens e, por isso, não necessitava de tradução. Vemos que para a igreja católica as línguas bantu devem ser usadas somente para a população idosa.

uma alternativa à expansão da língua portuguesa (SEVERO&MAKONI, 2015). A escolarização disponibilizada pelos missionários católicos pretendia a conversão religiosa, o que facilitaria a dominação colonial. Pode-se dizer que “a educação religiosa era parte de uma ampla estratégia de dominação total do africano.” (NGUNGA, 2011, p. 295).

Mazula (1995) afirma que o objetivo cultural da educação dada à população local pelo Estado colonial deveria ser a de fazê-los trabalhadores. A grande maioria dos moçambicanos foi destinada aos trabalhos forçados nas minas dos países vizinhos, na exploração agrícola no próprio país e na construção de infraestruturas. A maior parte da população viveu excluída do processo educativo durante o período colonial. O intelectual Mazula trouxe ainda contribuições a respeito das relações entre a construção do sistema de ensino e o avanço do capitalismo.

Na realidade, são esses interesses econômicos que vão nortear a concepção, a organização e a evolução do sistema de ensino na colônia. O discurso de «civilizar o negro» (Antônio Enes) e de «educá-lo» (Oliveira Martins) ocultava a vocação expansionista do capitalismo e da dominação coloniais. Os argumentos da condição de «selvagem» visavam, assim, em última instância, assegurar objetivos econômicos de exploração das riquezas das colônias, na base real do mito. (MAZULA, 1995, p.76)

O argumento que justifica a invasão pela necessidade de civilização, já é, por si só, demasiadamente violento, uma vez que está alicerçado na concepção de inferioridade cultural da população local frente à superioridade europeia. No entanto, esse argumento esconde os reais objetivos da invasão colonial, como a acumulação de riqueza, por meio da exploração de pessoas e de seus territórios. Nesse cenário, a escolarização ocupou um espaço central, afinal foi construído um sistema de ensino assentado na concepção de raça inferior com o propósito de destituir culturalmente para melhor explorar as pessoas e suas condições de trabalho.

Para Mondlane (1959), os colonizadores, de maneira geral, desprezavam e rejeitavam a educação e a cultural tradicional. Ambas, educação e cultura, foram atacadas pela educação colonial, que buscava arrancar o africano do seu passado e o forçava a se adaptar a sociedade colonial.

Era necessário que o próprio africano adquirisse desprezo por sua própria origem. Nos territórios portugueses, a educação para os africanos tinha dois objetivos: formar um elemento da população que atuaria como intermediário entre o estado colonial e as massas; e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado. (MONDALANE, 1969, p.03) (tradução nossa)²⁹.

25. Original: “It was necessary that the African himself should acquire contempt for his own background. In the Portuguese territories, education for the African had two aims: to form an element of the population

Em resumo, podemos afirmar que a ideologia eurocêntrica estruturou o sistema de ensino colonial, os portugueses pretendiam formar um grupo de africanos que se apropriassem da cultura ocidental para, posteriormente, assumir o papel de intermediários na sociedade colonial. Para isso, esse pequeno grupo deveria renegar a sua cultura e assumir uma atitude de subserviência, adquirida por meio da escola colonial. Cumprindo essas exigências impostas pelos colonos, os africanos alcançariam o *status* de assimilados³⁰.

O sistema de educação colonial também foi organizado a partir da diferenciação entre raças, por isso foi estabelecido dois subsistemas de ensino. O primeiro oficial, destinado aos filhos dos colonos e negros assimilados; e, o segundo destinado à população nativa “engenhosamente articulado à estrutura do sistema de dominação em todos seus aspectos.” (MAZULA, 1995, p.80).

O diploma legislativo nº 238, de 17 de Maio de 1930, justificava a separação dos objectivos de cada tipo de ensino. O ensino indígena tinha por fim elevar gradualmente da selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas, enquanto o ensino primário elementar para os não indígenas visava dar a crianças instrumentos fundamentais de todos o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social. (MAZULA, 1995, p.80).

Para as crianças brancas e os filhos de assimilados, o percurso escolar era de 11 anos (4 anos de escola primária e 7 de liceu). As crianças negras deveriam estudar no mínimo 14 anos. Antes de ingressarem no ciclo primário, elas deveriam estudar 3 anos de “ensino de adaptação” - ou também chamado de “ensino rudimentar”. O objetivo do ensino rudimentar era oferecer condições para que as crianças africanas conseguissem cursar o ensino primário, pois se considerava que elas não tivessem capacidade, como as crianças brancas tinha, de entrar diretamente no ensino primário.

Para Mondlane (1969), essa organização do sistema de ensino se apresentava como um obstáculo para as crianças negras, em virtude do fato de o ensino ser feito em língua portuguesa, motivo que, para o autor, ocasionava sucessivas reprovações. Devido à quantidade de reprovações, e a entrada muitas vezes tardia ao sistema escolar por conta das

which would act as an intermediary between the colonial state and the masses; and to inculcate an attitude of servility in the educated African”. (MONDALANE, 1969, p.31)

³⁰ Definição de assimilado: “Trata-se de uma construção jurídica do colonialismo português. Era um status social, legalmente instituído, concedido a todos aqueles nascidos nas colônias que cumprissem determinadas obrigações instituídas em linhas gerais pelo Estatuto Político, Civil e Criminal de Angola e Moçambique. (NASCIMENTO, 2011, p.5). No próximo item, refletiremos a respeito da assimilação.

obrigações com trabalho, muitas crianças não conseguiam entrar no ensino primário, que só aceitava crianças até os 12 anos.

Mazula (1995) argumenta que a principal característica do ensino era a feição nacionalista e prática, que se traduzia na obrigatoriedade do uso e do ensino da língua portuguesa nas escolas. Mondlane (1969) ainda explica que, em todos os níveis, as escolas eram principalmente agências de disseminação da cultura portuguesa. Nelas, apenas o português deveria ser ensinado. As línguas africanas só foram usadas como meio de facilitar o ensino do português até 1921, quando tiveram seus usos proibidos.

Sobre os resultados dessa empreitada, que pretendia criar um povo falante de português, nacionalista e cristão, Mondlane (1969)³¹, considera que o resultado intermediário seria a criação de um pequeno grupo que menospreza suas próprias línguas e as culturas tradicionais, mas não é suficientemente educado para falar o português de maneira eficiente. Embora hoje já tenhamos uma elite que fala português de maneira eficiente, Mondlane (1969) não estava errado sobre a criação de uma pequena classe que desde o período colonial, tem promovido somente a língua portuguesa e por vezes despreza as línguas locais.

Gasparini (1989) explica que foi no governo de Salazar, a partir dos anos 30, que o sistema educativo se voltou, ainda que muito precariamente, para a população local, ficando a cargo do estado. Para essa autora, a função da escola era muito mais instaurar a submissão ideológica e a aculturação da mão de obra do que formar técnicos e profissionais. “O ensino da leitura, escrita e rudimentos de uma profissão tornavam-se veículo de uma cultura de submissão, que ensinava o desprezo pelas tradições locais e a aceitação acrítica de tudo o que viesse da metrópole” (GASPERRINI, 1989, p.13). A escola ensinava que a hierarquia social era resultado da vontade divina e da hereditariedade biológica. Defendia-se que aceitação de sua posição social indicava o comportamento de um bom cristão e cidadão; enquanto, a revolta era sinônimo de desobediência divina.

Segundo Gasparini (1989), em 1940, foi sancionada, entre o Estado e a Igreja, o Estatuto Missionário estabelecendo que o ensino indígena, criado em 1930, deveria ser responsabilidade dos religiosos, retomando a prática dos anos anteriores. Da criação do sistema até 1964, ocorreu a separação das escolas para brancos e negros. Devido às pressões externas a respeito das práticas racistas da colonização portuguesa, consolidou-se a abolição legislativa da distinção entre escola a partir de então. A pesquisadora pontua que mesmo com

³¹ “Whatever helong-range prospects for this approach, the intermediate result has been the creation of a small class that looks down upon its own traditional languages and culture, but is not sufficiently educated to use Portuguese efficiently.” (MONDLANE, 1969, p.29)

as diversas reformas, ocorridas no sistema de ensino no período colonial, nenhuma delas mudou substancialmente a natureza discriminatória do ensino, o sistema de ensino permaneceu com sua estrutura racista.

Essa contextualização sumária da educação no período colonial, baseada nos estudos de Gasperini (1989), Mazula (1995), Mondlane (1969) nos permite fazer algumas considerações a respeito da educação no período colonial. A escolarização em Moçambique foi instaurada para cumprir as prerrogativas feitas pelas grandes potências na Conferência de Berlim. Portugal criou um sistema de ensino que serviu como ferramenta para efetivação da dominação colonial, enaltecendo a cultura europeia, sua história, geografia e religião; ele buscava arrancar pela raiz a cultura e a tradição africana, inibindo as resistências para melhor efetivação da dominação.

2.2.1 Epistemicídio linguístico e desafrização na Política de Assimilação

A escola colonial veiculou diversas imagens ancoradas em ideologias eurocêntricas que, por sua vez, ultrajavam as epistemologias africanas, um processo já denominado como epistemicídio pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (1997). O pesquisador define epistemicídio como o *modus operandi* adotado pelos colonizadores no mundo colonial, por essa prática se buscava destruir o conhecimento e a cultura de populações locais. Podemos afirmar que esse modo de operação sistemática foi construído a partir de uma visão civilizadora, pela qual se buscava subalternizar, subordinar, marginalizar, entre outros verbos subjugadores, os diferentes povos colonizados, tendo em vista o objetivo de avançar com a expansão capitalista.

A partir de uma releitura do conceito de epistemicídio, a filósofa brasileira Sueli Carneiro, em sua tese “A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser”(2005), amplia esse conceito de maneira a compreender as múltiplas formas pelas quais se expressam as contradições vividas pelos negros em relação à educação.

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural pela negação ao acesso à educação sobretudo de qualidade pela produção da inferiorização intelectual pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento de capacidade cognitiva pela carência material e ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado, por isso o

epistemicídio fere de morte a racionalidade ao subjugado ou sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.(CARNEIRO, 2005. p.96)

A partir das reflexões de Carneiro (2005), temos considerado que durante o período colonial, teve início a um processo de epistemicídio linguístico, pelo qual se buscou subalternizar, subordinar e marginalizar línguas locais nas colônias portuguesas. Esse processo legitimou a língua portuguesa como única língua capaz de acessar o conhecimento “legítimo”. Ao subalternizar as línguas locais e considerá-las línguas incapazes de veicular “o conhecimento”, empreendeu-se um processo de inferiorização intelectual de seus falantes. Foram construídos discursos que questionavam a capacidade cognitiva dos falantes ao mesmo tempo em que apresentavam a aprendizagem da língua portuguesa como única alternativa possível para o acesso a algum grau de civilidade. Epistemicídio linguístico pois processo persistente, dura até os dias de hoje, que atenta contra as línguas locais e os conhecimentos veiculados por meio delas.

De tal modo, a escola do período colonial oferecia o ensino da língua portuguesa como meio possível de acessar “o conhecimento legítimo” e se desvincular das línguas locais. Esse processo visava desafrikanizar a criança e aculturá-la por meio da anulação e da desqualificação do conhecimento da população local, uma educação estruturada pelo epistemicídio linguístico. Conjuntamente com a escola a política de assimilação desenvolveu um papel essencial nesse processo de epistemicídio linguístico, pois atribui ao falante de português um *status* civil superior. Temos, portanto, defendido que a assimilação teve um papel central nas relações coloniais, pois ela definiu as relações entre língua e escolarização no período colonial.

Importante salientar que a assimilação foi uma construção jurídica do governo português, pela qual ele disponibilizou ao africano uma mudança de *status*, a possibilidade de alcance da condição de civilizado de uma segunda ordem. Ao ser considerado assimilado à cultura portuguesa, o africano poderia usufruir de pequenos benefícios, aos quais a maioria da população local não teria acesso. A partir desses benefícios, o assimilado atuaria como um mediador entre a população local e os colonizadores. Percebemos então que a política de assimilação construída por meio do Estatuto do Indigenato (1929-1961) ajudou a delinear as finalidades do sistema escolar no período colonial.

Tanto a escola quanto o estatuto tinham como intento desafrikanizar a pessoa africana e implantar a cultura portuguesa. Para se tornar um assimilado, os membros da população local deveriam falar português, deveriam adotar os hábitos europeus - como comer de garfo e faca -, deveriam seguir a religião católica, além da exigência do casamento monogâmico e

do abandono das crenças e das práticas da cultura(s) africana(s). Para atingir tal prerrogativa, frequentar a escola nos moldes portugueses tinha um caráter indispensável, afinal era por meio dessa instituição que os cidadãos aprenderiam a língua portuguesa e poderiam ser reeducados ao mundo civilizado.

Portanto, a política de assimilação redefiniu as relações linguística na sociedade colonial, pois deu à língua portuguesa um espaço central, afetando inclusive o funcionamento da escola e o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, temos considerado, em consonância com Makoni e Severo (2015), que o conjunto de Leis, compreendido pelo Estatuto do Indigenato, deve ser visto como uma política linguística. As pesquisadoras mencionadas consideram que o Estatuto legitimou e “racionalizou as diferenças linguísticas, em que o maior ou menor domínio da língua portuguesa ou de alguma língua africana seria signo de maior ou menor grau de civilidade.” (MAKONI & SEVERO, 2015, p. 66).

Resumindo, a civilidade, no período colonial, só poderia ser alcançada por meio do distanciamento das línguas e das tradições africanas. Quanto maior a proximidade com os hábitos europeus e maior o afastamento da africanidade, mais civilizados os sujeitos seriam. A escola, como instituição de ensino servindo o estado colonial, orquestrou o epistemicídio linguístico por meio da obrigatoriedade do uso e da aprendizagem do português, o que garantiria, através da instituição jurídica da assimilação, um *status* de civilização superior.

Por conseguinte, o estatuto do assimilado produziu uma nova categoria social que se tornou responsável, em grande parte, por direcionar o processo de independência; e, posteriormente, essa nova classe formou a elite de dirigente no período da pós-independência. Logo, para compreendermos melhor essa categoria social, é necessária uma reflexão sobre o conjunto de leis que define o Estatuto do Assimilado, para isso nos fundamentamos em quatro trabalhos de pesquisa.

O primeiro trata-se da premiada tese de doutorado do ex-ministro da Informação, José Luis Cabaço, que se transformou no livro intitulado “Moçambique: identidade, colonialismo e libertação”(2007). O segundo trabalho com o qual dialogamos é a tese “Os Assimilados de Moçambique: Da situação colonial à experiência socialista” (2017), do também pesquisador moçambicano André Victorino Mindoso. A terceira investigação também é uma tese intitulada “Gentes do mato: os ‘novos assimilados’ em Luanda (1926-1961)” (2013), do angolano Washington Santos Nascimento. Embora a terceira tese discuta a formação de uma elite rural por meio da criação do *status* assimilado em Angola, ela faz uma rica discussão sobre a legislação que definiu a assimilação em Angola e em Moçambique. Já a quarta pesquisa é um artigo, denominado “Frugalidade, moralidade e respeito: a política do

assimilacionismo em Moçambique,1890-1930” (2008), do pesquisador brasileiro Valdemir Zamparoni, que tem se dedicado ao estudo do colonialismo em Moçambique.

Cabaço (2009) explicita que até 1917, em Moçambique, não havia uma categoria jurídica que separasse a população local entre si, todos eram chamados de indígenas pelo governo da colônia, mesmo aqueles que gozavam de certos privilégios, como os afro-portugueses. Só a partir de 1917, foi iniciado um processo de distinção entre não indígenas e indígenas. Com o diploma legal, adotado em 1917, apenas os assimilados foram considerados legalmente não indígenas, por isso poderiam ter certos benefícios que o restante dos africanos não tinha.

De acordo com Zamparoni (2008), a partir da Portaria Provincial, nº 317, de 09/01/1917, editada pelo Governador Geral Álvaro de Castro, foi considerado indígena os indivíduos da raça negra que tinham costumes das culturas africanas. Essa lei também enumerou os requisitos que deveriam ser acumulados para que o nativo deixasse de ocupar o *status* de indígena e se tornasse assimilado ao europeu.

Em seu texto, Zamparoni (2008) explica que aqueles africanos que cumprissem com essas exigências poderiam se tornar assimilados. Mas, eles deveriam estar munidos de um alvará, único documento válido para comprovar sua assimilação. Para conseguir o tal alvará, cada pessoa deveria escrever de próprio punho e assinar um requerimento pelo qual era avaliado pelas autoridades administrativas, de modo a comprovar o abandono dos usos e dos costumes da raça negra, a aquisição e fluência na língua portuguesa escrita e falada. Além da certidão de aprovação de instrução primária do primeiro grau, também se exigia a certidão de casamento; e, se caso fosse solteiro deveria apresentar uma declaração comprometendo-se a não adotar a poligamia. A assimilação era extensiva aos filhos também, de modo que os filhos dos assimilados poderiam frequentar o mesmo sistema de ensino direcionado aos portugueses.

Essa diferenciação entre indígenas e não indígenas, por meio da criação do status de assimilado, ganhou mais força jurídica durante a ditadura de Salazar. Os salazaristas argumentavam que, durante a República (1911-1926), a assimilação do africano ocorreu de forma muito rápida, justificavam que não eram necessárias tantas prerrogativas para que o “selvagem” se tornasse um cidadão. A criação do Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique (Estatuto do Indigenato), em 1926, marcou historicamente a reorganização das relações com a população nativa nas colônias. (NASCIMENTO,2013).

Nascimento (2013) também explicita que o Estatuto do Indigenato tornou legal a

discriminação racial nas colônias portuguesas. Todo branco era desde seu nascimento um “cidadão” “civilizado”; enquanto, a população negra e mestiça deveria solicitar a cidadania por meio de um processo burocrático. Sem essa cidadania, proporcionada pela assimilação, estava limitado o acesso à saúde, ao trabalho, à educação, às propriedades e à condução de veículos.

Em 1930, foi proclamado o Ato Colonial, um dos documentos mais importantes na administração de Salazar, pois estabeleceu o quadro jurídico-institucional para uma nova política de dominação, quadro que foi fundamentado nos ideais nacionais visando a consolidação do domínio nos territórios ultramarinos. Cabaço (2009), Nascimento (2013), Mindoso (2017) apontaram a importância do Ato colonial para configuração do Estado português nas colônias; e, por consequência, para a definição da política de assimilação, visto que, nesse documento, Portugal indicava a necessidade de civilizar as populações locais e de produzir novos portugueses. Apesar de esse documento estar enquadrado no Estatuto do Indigenato, não há menção explícita sobre a assimilação.

De acordo com Cabaço (2009), a Portaria Provincial de 1917, que definiu a condição de assimilação, sofreu várias alterações, fruto das pressões das elites africanas que não concordavam com algumas cláusulas e, também, resultado das adequações impostas pelos governos locais. Até 1953, as regras para assimilação foram reguladas e fundamentadas por essa Portaria e, também, por textos locais, que atendiam as especificidades de cada localidade, entre eles a carta Orgânica do Império Colonial Português e Reforma Administrativa ultramarina (1933).

Em 1953, foi publicado o Estatuto dos Indígenas Portugueses da Guiné, Angola e Moçambique, documento que definiu e universalizou, nas províncias ultramarinas, as condições para se alcançar o *status* de assimilado. Esse documento foi usado como parâmetro até 1961, quando a condição de assimilado foi extinta. Segue um trecho a seguir.

Capítulo III - Da Extinção da Condição e da Aquisição de Cidadania.
Art. 56 Pode perder a condição de indígena e adquirir a cidadania o indivíduo que prove satisfazer cumulativamente aos requisitos seguintes:
a) Ter mais de 18 anos;
b) Falar correctamente a língua portuguesa;
c) Exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficiente para o mesmo fim;
d) Ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses;
e) Não ter sido notado como refractário ao serviço militar nem dado como desertor (Estatuto dos Indígenas Portugueses da Guiné, Angola e Moçambique, 1953 apud NASCIMENTO, 2013, p.201)

As regras desse Estatuto mudaram alguns aspectos da Portaria 17, enquanto a portaria usava o termo assimilado, o estatuto passou a usar o termo cidadania. O estatuto passou a dar maior ênfase à questão linguística, frisando a necessidade de se falar corretamente a língua portuguesa. Ou seja, reforçou a ideia de que não deveria ser aceita oficialmente versões do português local. O estatuto defendeu a imagem de que o português de Portugal era a língua correta, mostrando que já havia uma tentativa oficial de inibição do uso de outras possibilidades de se falar a língua portuguesa, ênfase nas variedades oriundas de Portugal.

Apesar da Portaria Provincial nº 317, de 09 de janeiro de 1917, ter sido usada como base para a definição da condição de assimilado, convencionou-se chamar de Estatuto do Indigenato um conjunto de definições presentes nestes documentos: Acto Colonial (1930), A carta Orgânica do Império Colonial Português e Reforma Administrativa ultramarina (1933) e o Estatuto Político, Social e Criminal dos indígenas da Guiné, Angola e Moçambique (1954). Essas legislações fundamentaram a política do assimilado, o que legalizou o racismo nas coloniais.

2.2.2 O assimilado e a língua portuguesa: Um olhar para uma página do Jornal “O Brado Africano” e para o conto “O discurso do Metre Tamoda”

A política de assimilação esteve presente nas colônias portuguesas ao longo de 44 anos sob o argumento de civilizar a população local. Embora não oferecesse condições para que toda a população pudesse se tornar “civilizada” assimilando-se. Uma das condições para assimilação era a conclusão do ensino primário, todavia, muitas barreiras estavam impostas para impedir o acesso e a permanência dentro do sistema escolar. O número de escolas era muito inferior ao tamanho da população, além de o ensino ser feito somente em língua portuguesa, fato que dificultava a aprendizagem da população local e resultava em sucessivas reprovações até a evasão escolar. (MONDLAINE,1959).

Mesmo não tendo, propositalmente, possibilidades de assimilação para a maioria da população, visto que o governo português pretendia formar apenas uma pequena elite que cooperasse com a colonização, essa política orientou o modelo de cidadão “civilizado” nos territórios africanos. O africano assimilado tinha um *status* superior em comparação aos outros membros da população local, ele podia trabalhar em alguns lugares da administração, ter alguns direitos civis e estava livre do trabalho compulsório. No entanto, lembrando Fanon (1968), o mundo do colonizado era cindido: de um lado, estava o mundo do

colonizador; de outro, estava o do colonizado. Mesmo tornando-se assimilado, o mundo do colonizador permaneceu inacessível ao africano, pois ele nunca passou a ser visto como igual. “Se pela assimilação, o indígena ganhava o estatuto jurídico de cidadão, no plano social permanecia sempre como um membro subalternizado, nunca visto como ‘um de nós’ e sempre como ‘o mais civilizado deles’”. (CABAÇO, 2009, p.118).

As discussões sobre a identidade da população assimilada, que vivia entre o colonizador e o colonizado, são repletas de controvérsias. Enquanto alguns posicionam os assimilados como vilões que compactuaram com o crime colonial; outros os consideram vítimas do sistema colonial, sujeitos que apenas buscavam uma alternativa aos abusos do governo português. Para Cabaço (2009), as identidades do assimilado são contraditórias, ambíguas, esquizoides, dissociadas na ação e no pensamento.

Já Amílcar Cabral, citado por Mindoso (2017), líder dos processos de independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde, considera que os assimilados eram um segmento da população que vivia alienado, pois tinha uma falsa representação de si, eles absorviam a ideia de que eram portugueses, rejeitavam a cultura africana. Apesar disso, Cabral afirmava que são os responsáveis por constituir o móbil da descolonização, visto que os assimilados dominavam os códigos culturais do grupo colonizador. Honwana (1985 apud Cabaço 2009), a partir de sua experiência pessoal, defendeu que as pessoas que se assimilaram não estavam automaticamente renegando sua raça, sua cultura e suas convicções, elas estavam buscando um modo de vida menos insuportável.

A partir dessas reflexões, podemos inferir que a identidade do assimilado é complexa e heterogênea, de modo que não é possível classificá-la dentro de um único perfil específico. Todavia, podemos considerar que, no âmbito público, ao serem assimilados essa camada da sociedade declarava a absorção dos hábitos europeus e a proficiência no uso da língua portuguesa, o que não significava, necessariamente, o abandono das línguas e das culturas africanas no âmbito privado. A existência de uma política linguística oficial não delineia todas as atitudes linguísticas do sujeito³².

No Brasil, o caso dos poloneses e dos ucranianos é um exemplo de preservação cultural e linguística à margem das políticas estatais. Embora a situação africana reserve uma complexidade específica por se tratar de um processo de colonização, é possível traçarmos alguns paralelos com esses imigrantes brasileiros. Segundo Barzotto e Krause Lemke (2011), os movimentos políticos da década de 50 obrigaram os imigrantes a buscarem (assimilarem)

³² No próximo capítulo, ampliaremos a discussão sobre as políticas e atitudes linguísticas.

as novas identificações, de modo a se integrarem a cultura brasileira. Os pesquisadores apontam que mesmo se os aspectos culturais e linguísticos desses povos tenham sido silenciados por um tempo; no âmbito familiar e nos ritos religiosos, eles foram mantidos, à margem das políticas da época.

A hipótese de preservação de aspectos culturais, à margem da imposição do estado no período colonial em Moçambique, pode ser comprovada por meio de uma página do jornal “O Brado Africano”, pelo qual percebemos a negociação da identidade assimilada e da identidade nativa.

Observemos uma página da Edição 1414, dos anos 50.

23/12/1950
O BRADO AFRICANO
11

Secção Landina

Aembe a henhla ka manwana!

Le'shi byaliwiki loko shinga fanga sha hanya, loko shi hanya shita kula.

Hi yo mintshumu leyi miraru minga kone ntirweni wa mbunu.

Loko a sungula ntiro, nambi kuli ku byala ka muri; wu labiseliwa ku lepo: Loko wunga fauga, wa hanya Loko wu hanya, wuta kula. Hi psiraru ka psone psi djula mbunu a shaniseka ha psone, aba antyhaku ka psone nkama hinkwawu, ata bona leshe taka humelela ku lepo psiraru.

Hi kolahu ka lepo ataba ntirweni waku lwela nile balaleni laba r nwaka hi ntshamu hinkwawu wa munwana lo'tiriwaka.

Hi kolahu loko namunhla «O Brado Africano» a nwa

butomi byaku ngingena ku 34 wa malembe Jaha a tumbulukiki kone, psi hi yetntsha hi nga koti ni matlangelela ya psone ku batame. li ba dyone laba shanisekaka hiku djula antiro wa tiko wangawi wu fa.

Hi fanisa antiro wa «Brado» ni wa nuna lweyi angakhoma Yingwe hi nkila, nambi tiko dyi psi bona, kambe ba hundya ba mulheka, na bo famba.

Aba Africano la'bauyengi aba ronwi hi ku djula ku pfunisa ntiro wa tiko, wa «Brado» ke, Nkulukumba a wa mulwela, a hanyisa psone lepo, a kota a tyemakanya malembe lamanyingi, namunhla ale nkhubuyini wa kuban ba 34 wa malembe.

Nkulukumba a katekise laba tameliki, akula a kota a bona malembe lawa ma hindiyaka lawa ha kubiri.

A tiko dya Escocia (peikotshi) lepo aba Merika bali aba europau a aba na shihlayeja n'futuyi, bone ba afumu wa Inglaterra, atik ledyo dyi djula. Kuti t'mela. Kiti viki edyt hundiyiki a shikari ka De. zembro, dyi humesi rito ledyaku bose ba djula akuba ba ba ni niku ba banga yinisiwa mbanu Parlamento dyabu (hubu) a Escocia.

A ntumu wa Inglaterra, aku sukela ha Janeiro 1951, banga ha yamukela «shiptano sha Marshall» eeli ba Merika ba shi yentshiki

ku phabela minifumu m'nt'ho hi tshenekisa.

Andyuna-nkulu ya Inglaterra, Atlee aba yangi twasosa na Presidente Truman, wale Merika a tshukumetela «Bawu Bulala» ku ba Shina a Koreya, hikalohu ka lepo aba Merika bali aba europau a aba na shihlayeja n'futuyi, bone ba M.r.ka aba na waku yima naye. B.ni mandyendye ba europau.

TOQUIO.— A baka Mauleni ba hlundyakisi shiyingwe! Aha djula niku ba banga yinisiwa mbanu ka nawu, bali bone bata iwa nayu Merika ni Ntshaganu wa Minfumu. Paopsi aba Merika batyutuyi ma ba kongoma a mbikeni ya 38. Aha Shina ba ha thoma, psopsi eeli ba Merika ba shi yentshiki

golia, d'ya the'la ba Shina. A afumu wa Koreya dya Nyiogitumu dyi mka a Djipua.

LISBOA.— «Loko biku bakelilo na mine ndyi hakele psanga». Hi ko'a ka lepsi Espanha anga hobyeni ya muti wa mu Godyi shiki a mulhelisele tiko dyakw' dya Gibraltar, loko mu G.dyi anga psi yentshi lepo dyi taba phoro.

Hi lepo mayene Portugal ali loko Espanha a thobelisiwa ledyotiko, a kumbuke ku thelisa Oliveira dyi buyela a Portugal.

A hubu ya Assemblies Nacional yi djula ku kambisiwa malawu ya «Constituição» yi ndyututiwa, kuawe ni «Acto O'lonial».

Aba khongeli ba labiseli ndyutute'la dya artigo 2.º (d).

NOVA IORCA.— Ku hlaiyiwa le'psaku a ntumu wa Espanha wu hlawuli Dr. Schacht lwe faka khale e presidente wa Banco dya ba Djarimana a Djarimana, a hlawuliwa akuba aba Mutibubukanyisi ni Administrador wa Banco dya ba Espanhol.

A mbaka leyo ya Shipanba aku hlawuliwa mu Djarimana, ye ba ntshwi ba Merika.

ROMA.— Ba ha khomiwile ba biepo naba padre ba Católica a Checoslovaquia.

Ku khomiwi psopsi B'ago Joset Bevam, wale Spis, kuawe ni madzama ya ba padre, ba bohwiwile.



Uma bicicleta corre mais com pneumáticos...

um homem faz a barba mais suavemente com lâminas



Pelo preço, as melhores do mundo

TIMHAKA

Ta le kaya

Hi namunhla hi nkama wa 2 horas wa libungu, ku taka bini mutsheta wa sr. Benjam m dos Santos Arão Lintari na menina Safira Daniel Inbaea, a Igreja Anglicana.

Ha 26 ku yola w'beti ya Dzembro, a nakulori hi mutiri wa

ba Shina a Koreya dya Nwalungu bak'ti ba phanya ba huana.

Truman a theli a rumela yinwana mikhosi, hukosa a Ntshaganu swa ha psiboni kurume'la yawone masbutyhu.

Kulwiwa hi ntamu nangweso.

LONDRES.— Matengisiwa matshudadi ya ba Godyi laba ngatyutuyuma a Pyongyang, ba siya tshiki dya kulwa dya «Cent urion» ledyi faka dyi dya mayakela lamphyha ya shihunda, afaka dyi

Edição 1414, Ano XXXIII, 23 de dezembro de 1950

O jornal “O Africano”, organizado em 1909, foi o primeiro jornal publicado em Moçambique, posteriormente ele passou a ser nomeado “O Brado Africano”, e existiu de 1918 a 1974. Ambos os jornais foram fundados e dirigidos pelos irmãos Albasine. O último jornal se tornou famoso por discutir as problemáticas sociais na ótica dos assimilados e por ter aproximações com a defesa de questões relacionadas aos “indígenas”. Tratava-se de um

jornal produzido pelos assimilados e foi direcionado a esta camada da sociedade: a elite africana. Esse jornal também foi marcado pelo enaltecimento africano.

Na edição mostrada acima, a de número 1414, Ano XXXIII, publicada no dia 23 de dezembro de 1950, editada pela Associação Africana da Colônia de Moçambique, podemos observar a materialização da relação de negociação entre a identidade africana e a identidade assimilada, pois trata-se de um jornal bilíngue: xironga-língua portuguesa, espelhando a realidade vivida pelos assimilados que negociavam a identidade africana e ao mesmo tempo que buscavam aspectos da identidade portuguesa.

Apesar da predominância da língua portuguesa em suas publicações, o uso da língua xironga pode ser visto como uma afronta ao governo português. O uso de uma língua bantu no jornal dos assimilados marcava o paradoxo vivenciado por eles: se por um lado, eles cumpriam as prerrogativas da assimilação omprovando proficiência na língua portuguesa; por outro, não abandonavam a língua materna.

Outro meio de termos acesso às atitudes linguísticas dos assimilados em relação à língua portuguesa e às línguas locais no período colonial é por meio da literatura. A política do assimilado definiu as relações entre as línguas não apenas em Moçambique, mas também nas outras ex-colônias de Portugal. Devido à proximidade da colonização empreendida em Angola e Moçambique, vale refletir sobre o lugar da língua portuguesa no conto “Os discursos do Mestre Tamoda” (1984), escrito por Uanhenga Xitu, escritor angolano, antigo preso político, no período colonial, e ex-Ministro da Saúde.

De acordo com Pina e Pina (2006), UanhengaXitu “[s]erve-se de sua própria experiência como vítima de um sistema opressor, de maneira que o plano da memória da experiência vivida se interpenetra com a criação ficcional” (PINA& PINA, 2006). A memória do autor tem papel propulsor nas reflexões desenvolvidas no livro, assim como nesta pesquisa, para a qual as memórias direcionaram as reflexões construídas durante o trabalho investigativo. No conto, a experiência vivida se tenciona na criação da ficção, como neste trabalho em que a experiência vivida na infância e, posteriormente, na vida adulta em Angola e Moçambique se entrelaça com a pesquisa científica.

O palco do conto “Os discursos do Mestre Tamoda” é Angola, no período colonial, entre 1930 e 1950, antes da eclosão da guerra de libertação, durante o período em que a condição de assimilado foi regulamentada. O conto narra as condições das populações locais durante o colonialismo português. No início, já se marca os hábitos desenvolvidos por Tamoda, a personagem principal, em torno da língua portuguesa.

Tamoda, muito novo, dirigiu-se à cidade de Luanda, onde viveu muitos anos. Nesta, trabalhava e estudava nas horas vagas, com os filhos dos patrões e com os criados do vizinho do patrão. Assim, conseguiu aprender a fazer um bilhete e uma cartinha que se compreendia. No último emprego, na casa de um Doutor que vivia solteiro, quando o patrão se ausentava para o serviço passava o tempo a decorar e a copiar os vocábulos do dicionário. Aqueles vocábulos que lhe soavam bem. Já homem e na idade de casar abandonou a cidade e o emprego e voltou à sanzala que o viu nascer. Quando desembarcou na estação dos Caminhos de Ferro sobraçava dois volumosos calhamaços e uma pasta de arquivo na mão. Duas maletas e um saco de pano branco que, além de outros volumes, foram levados pelos parentes que nesse dia iam ao seu encontro. Em casa, na presença daqueles que o iam saudar, abriu a mala que trazia muitos romances velhos, entre eles um dicionário usado e já carcomido, algumas folhas soltas de dicionários, cadernos garatujados com muito vocabulário, um livro de Como se escrevem cartas de amor, outro de Manual de correspondência familiar e alguns volumes de leis. (XITU, 1984, p.06).

É nesse cenário que Tamoda volta à sua comunidade, após anos na cidade, e acontece o confronto entre as atitudes linguísticas do personagem, africano em busca da assimilação, e dos moradores das zona rural. Segundo Pina e Pina (2006), o personagem se constitui em um típico assimilado, cujos dois principais elementos utilizados para se igualar aos portugueses são o vestuário e a língua. Ele usava calções e camisas bem brancas, meias altas e chapéu também da mesma cor. O uso do dicionário é um elemento central na narrativa, e a personagem carrega esse objeto em vários momentos.

Como a língua portuguesa está profundamente atrelada ao poder nas sociedades colonizadas por Portugal, a posse do dicionário, um elemento físico que compila os vocábulos da língua portuguesa, contribui para que Tamodas e imponha e se diferencie socialmente. Tal objeto simboliza a necessidade de expressar o domínio da língua portuguesa e a tentativa de, por meio dessa habilidade linguística, libertar-se da condição desubjugamento vivida na sociedade colonial pelos locais.

Ainda que Tamoda seja um cidadão bilíngue, falante de kimbundo e de português, mesmo com aqueles que não dominam a língua portuguesa, ele insiste em utilizá-la, essa atitude linguística parece outra estratégia pela qual se busca marcar uma diferenciação social de Tamoda. Ao longo da história torna-se elemento central da narrativa o modo como a personagem usa o dicionário, como decora as palavras e frequentemente as utiliza fora de seu contexto.

Tamoda procura exprimir-se de um modo rebuscado para impressionar seus ouvintes: Nas reuniões em que estivesse com os seus contemporâneos bundava, sem regra, palavras caras e difíceis de serem compreendidas, mesmo por aqueles que sabiam mais do que ele e que eram portadores de algumas habilitações literárias. Quando em conversa com moças analfabetas e que mal pronunciavam uma palavra em português, o “literato”, de quando em vez, lozava os seus putos. Porém, alguns deles nem constavam nos dicionários da época. (XITU, 1984, p.7).

Texto e contexto nem sempre estão em sintonia nas falas do mestre Tamoda, suas palavras são proferidas a partir da imagem que ele tem de que o discurso proferido em língua portuguesa pode ter para os falantes de quimbundo (PÊCHEUX,1993). Tal cenário pode evidenciar que o significado imbuído no uso da língua portuguesa não está relacionado somente com a comunicação. O uso do português foi uma tentativa de construir uma imagem positiva do interlocutor, que busca se descolar das imagens que carregam os falantes das línguas locais; ao mesmo tempo em que tentava se aproximar da imagem ligada aos falantes da língua do colonizador.

Para Memmi (1997), no período colonial, “[a] posse de duas línguas não é apenas a de dois instrumentos, é a participação em dois reinos psíquicos e culturais. Ora aqui, os dois universos simbolizados, carregados pelas duas línguas, estão em conflito: são os do colonizador e do colonizado. (MEMMI,1977, p. 97). O assimilado para tentar livrar-se da opressão inerente às relações coloniais buscava se distanciar linguisticamente e culturalmente do africano, aproximando-se do modelo europeu. Memmi (1977) considera que, para existir na cidade e no mundo, o colonizado deveria se curvar à língua do outro, pois em sua língua materna era humilhado e esmagado pela sociedade colonial. Esse desprezo acabava também se tornando seu e, de repente, ele começava a só se sentir à vontade na língua do colonizador.

No conto, os meninos da comunidade, que frequentavam a escola colonial, afeiçoam-se ao Mestre Tamoda, por conta do uso que ele faz da língua portuguesa e do seu vestuário europeu. O Mestre tirava as dúvidas dos garotos a respeito da língua e também tinha como prática distribuir folhas dos dicionários para que os meninos decorassem os vocábulos. Ao longo da narrativa, observa-se que os garotos, chamados “putos de Tamoda”, utilizam-se da língua portuguesa não somente como meio de comunicação, mas como um meio de se distanciar da imagem que os falantes das línguas locais carregam. Eles usavam as folhas do dicionário e “[n]as reuniões juvenis, cada garoto, para mostrar sua capacidade intelectual, de vez em quando intercalava um vocábulo na conversa, que tivesse ou não relação com o assunto. Porém, a confusão era tanta que cada um só sabia o que continha a sua folha.” (XITU, 1984, p.08). Portanto, percebemos que o uso da língua portuguesa estava fortemente associado à imagem de erudição.

Apesar de ser bem querido pelos estudantes, a comunidade não via Tamoda com bons olhos, tanto por ele ensinar vocábulos da língua portuguesa que fugiam às normas, quanto por incentivar os meninos a alisarem os cabelos. Ambas ações podem ser consideradas modos de desafrikanizar as crianças.

Porém, as atitudes assimiladas despertam um sentimento de comiseração, na medida em que Tamoda, imitando o europeu, isola-se. É desprezado pela população da aldeia, por se pretender superior, e pelos homens brancos, por pertencer à raça dos autóctones. Portanto, Uanhenga Xitu retrata uma situação em que o cômico e o trágico se interpenetram. O ridículo das pretensões de Tamoda provoca ao mesmo tempo riso e lágrimas. Esse riso ambivalente parece encenar o conflito entre tradição e modernidade, sanzala e cidade, oprimido e opressor, ratificando uma rasura que se instalou na sociedade. (PINA & PINA, 2006, p.167).

Assim como pontua Fanon (1968), sendo o mundo colonial um espaço cindido, Tamoda passou a ser rejeitado tanto pela comunidade que não aprovava suas práticas assimilacionista; quanto pelos colonizadores, pois ainda que ele dominasse aspectos da cultura ocidental continuava sendo apenas um africano.

A comunidade depunha contra as práticas de ensino desviante de Tamoda, muitas palavras que ele ensinava não constavam em nenhum dicionário. Na escola, os alunos foram vítimas de palmatórias por usarem palavras desconhecidas, criadas pelo mestre. A comunidade também não aceitava que os meninos alisassem o cabelo para se assemelhar ao europeu. Diante de tantos fatos, Tamoda foi denunciado a administração colonial, foi agredido e teve sua assimilação negada. No final do conto, a personagem morre sem as roupas europeias, sem os sapatos e sem o dicionário, desprezado pelo colonizador e pela população local.

O que queremos a partir da análise do jornal “Brado Africano” e do conto “O Discurso do Mestre Tamoda” é mostrar que a identidade do assimilado é paradoxal: suas atitudes linguísticas podem variar em relação à língua portuguesa e às línguas locais. No entanto, é sabido que essa condição social foi uma ferramenta para veicular os valores culturais e a língua portuguesa entre os africanos. Memmi (1977) explica que o falar materno não permitia uma ascendência real sobre a vida social, toda burocracia, tecnicidade e administração foram estruturadas na língua do colonizador. Ainda que a língua materna do colonizado alimente suas sensações, suas paixões, seus sonhos, o que envolve maior carga afetiva, ela continua sendo menos valorizada. Concluimos, portanto, que a política de assimilação marcou essa diferenciação entre a língua materna e a língua portuguesa.

Mesmo que a assimilação tenha alcançado um número muito baixo de adeptos - não passando de 1% da população colonizada nas colônias portuguesas - ela teve um papel fundamental na organização dessas sociedades. Disponibilizou um modelo cultural e linguístico, um modelo de civilização fundado na utilização do português e na minorização das línguas bantu. Logo, ser civilizado em Moçambique e em Angola era impreterivelmente ser falante de português.

Segundo Darch e Hedges (2018), essa política ajudou a formar uma elite política e financeira, que mesmo após a abolição do Estatuto do Indigenato, colheu os benefícios desse *status* civil no pós-independência. De tal forma, o poder econômico e social das elites moçambicanas se deve, entre outros aspectos, ao domínio do português.

Capítulo 3

3. As Políticas e as Atitudes Linguísticas

No capítulo anterior, por meio da contextualização sobre a educação colonial e a política de assimilação, tomamos conhecimento das condições de produção dos discursos que positivaram as imagens da língua portuguesa e negativaram as imagens das línguas bantu. Neste capítulo, apresentaremos o conceito de política linguística usado neste trabalho ao mesmo tempo em que explicitaremos como se fundamentam essas políticas em Moçambique. O conhecimento acerca das políticas linguísticas nos ajudará a compreender as *imagens de línguas* e as *atitudes linguísticas* presentes no atual sistema de ensino.

Temos nos inspirados nas ideias de Chimbutane (2015) para estabelecer um diálogo entre as atitudes linguísticas e as políticas linguísticas. O pesquisador defende que, em Moçambique, a análise das crenças e das práticas linguísticas em sala de aula não podem ser dissociadas das políticas linguísticas que vem sendo adotadas no país desde o período colonial, sobretudo as políticas ligadas à educação.

Tendo isso em vista, a discussão sobre as imagens de língua que circulam na escola perpassa inevitavelmente a discussão sobre as políticas linguísticas, visto que “as exigências encontradas no sistema escolar são frutos dessas ações de intervenção nas línguas.” (CORRÊA, 2009, p.78). Isto é, tanto a escolha por alfabetizar em português e não em xichangana em Maputo, quanto a escolha pelo inglês na maioria das escolas brasileiras e não o espanhol, são consequências de políticas linguísticas promovidas pelas diversas instâncias - oficiais ou não.

Para enriquecer esse debate, apresentaremos primeiramente uma discussão conceitual a respeito das políticas linguísticas, fundamentadas pelas reflexões de Altenhofen (2013), Calvet (2007, 2002), Dinis (2012), Hamel (1998), Honwana (2011), Lopes (2004), Mahen (2013) Orlandi (1998, 2007), Puh (2017) Rajagolapaln (2013). Por esses diferentes pontos de vista, justificamos também a nossa escolha por considerar a comunidade e a universidade como produtoras de políticas e imagens de língua.

Após essa conceituação, apresentaremos os motivos que levaram o partido da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) a oficializar somente a língua portuguesa no país. Em debate com alguns linguistas que estudam Moçambique, faremos uma discussão das

políticas linguísticas desenvolvidas de 1975 até 2000. Posteriormente, iniciaremos a problematização sobre as políticas linguísticas educacionais, dando ênfase ao Plano Curricular do Ensino Básico (2003), que inseriu as línguas bantu moçambicanas no ensino pela primeira vez.

Feito isso, apresentaremos o campo das atitudes linguísticas, a partir das ideias de Schlieben-Lange (1993). Discutiremos, primeiramente, a origem do termo atitudes, a importância desse campo para o reconhecimento de obstáculos pedagógicos (BELLIEZ,2006). E, por fim, apresentaremos a noção de atitudes no discurso dos falantes.

3.1 Revisão conceitual do termo “Políticas Linguísticas”

Como visto, ao longo do período colonial, a língua portuguesa foi se tornando uma língua intimamente relacionada ao poder, por meio de ações e, principalmente, por meio de leis que atrelava o uso dessa língua a um *status* de privilégio. Leis como: o Decreto Português 77, de 9 de dezembro 1921, que proibiu o uso das línguas africanas nas escolas missionárias; e, o Estatuto do Indigenato, são chamadas de “políticas linguísticas oficiais”, pois legislaram sobre o uso das línguas.

Tal prática de legislar sobre as línguas, interferindo em seus usos e determinando os seus *status*, é muito antiga. No entanto, Segundo Calvet (2007), o termo “políticas linguísticas” foi cunhado apenas em 1964, junto com a sociolinguística, na Universidade de Colúmbia. Calvet, em seu livro “Sociolinguística: uma introdução crítica” (2002), afirma que, inicialmente, esse termo esteve ligado às decisões relacionadas às línguas dos países que alcançaram sua independência, após um longo período de colonização na década de 60. O pesquisador define política linguística como “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social.” (CALVET,2002, p.145).O socio-linguista ainda explica que as políticas linguísticas dizem respeito às grandes decisões referentes às relações existentes entre língua e sociedade.

Hamel (1998) aponta que a definição de políticas linguísticas pode ser feita em seu sentido estrito ou amplo. Os pesquisadores que conceituam as “políticas linguísticas” a partir de um sentido estrito, defendem que as decisões relativas ao uso das línguas são executadas pelo Estado, pela Igreja e pelas Instituições com grande poder. Para esses pesquisadores, essas instituições têm o poder e os meios para passar do estágio de planejamento linguístico e para colocar em práticas as decisões tomadas. O conceito planejamento linguístico, apareceu pela primeira vez em 1959, no livro “Planning in Modern Norway” (1959), de Einar Haugen. Nesse livro, o autor buscou mostrar o trabalho de intervenção normativa do Estado

para construir uma identidade nacional depois de séculos de dominação dinamarquesa. (HAUGEN, 1959 apud CALVET, 2002).

Tendo em vista essa experiência, Calvet (2007) define o planejamento linguístico como “a implementação prática de uma política linguística” (CALVET, 2007, p. 61). Ele elaborou um esquema de planejamento sobre língua em que S1 é uma situação linguística inicial, que após ser analisada e considerada insatisfatória, deve se buscar alcançar uma situação desejada, a qual deve ser caracterizada como S2. De tal modo que se constitui como campo de intervenção da política linguística o hiato entre S1 e S2.

No contexto estudado nesta pesquisa, S1 é a situação em que as línguas bantu estiveram durante muito tempo, à margem do sistema de ensino, o que gerou e gera uma série de problemas sociais e pedagógicos. Como já explicado, a partir de pesquisas feitas pela Universidade constata-se que a inclusão dessas línguas no ensino pode contribuir para a resolução desses problemas pedagógicos. A situação em que esses problemas são resolvidos seria denominada de S2. Para a perspectiva estrita de políticas linguísticas, caberia somente ao Estado e as instâncias oficiais esse tipo de intervenção.

Segundo Hamel (1998), o sentido estrito de política linguística abarca tradicionalmente três áreas. A primeira é a externa, define o papel de cada língua em um contexto multilíngue, além de seus usos e de suas funções públicas. Em segundo lugar, está a área interna, responsável pelas normas gramaticais e pela elaboração de dicionários e dos alfabetos. Em terceiro lugar, está o campo do ensino pedagógico, estabelecendo os planos de estudos, os programas bilíngues e os métodos de ensino. Notamos que a terceira área está em consonância com as outras duas. Nessa concepção estrita, caberia aos professores, aos alunos e à comunidade escolar cumprirem as políticas linguísticas estabelecidas, pelo Estado, e presentes nos programas bilíngues e nas normas gramaticais.

Em contrapartida, segundo Hamel (1998), em uma perspectiva mais ampla de conceitualização desse termo, políticas linguísticas abrangem o conjunto de atividades sociais que intervêm no campo das línguas, incluindo as próprias investigações sobre políticas linguísticas; de tal modo, os professores, alunos e a comunidade em geral são considerados sujeitos ativos no processo de implementação e criação de uma política linguística. Parece bastante plausível que as pesquisas científicas sejam consideradas também articuladoras de políticas linguísticas, pois o pesquisador ao investigar sobre as línguas e os seus usos, a partir de seu lugar de poder oferecido pelo conhecimento científico, direciona, por exemplo, quais usos e línguas precisam ser preservados e quais não precisam.

Diniz (2012), ao refletir sobre a importância dada ao Estado para a definição de

políticas linguísticas no sentido estrito, aponta que se coloca, normalmente, em segundo plano o fato de que essas políticas podem ter efeitos em termos de políticas linguísticas diferentes dos processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua. E mesmo quando não guardam relação direta com ações do Estado; ou, ainda quando não são levados a cabo a partir de decisões conscientes, que visam à intervenção explícita em determinadas práticas linguísticas.

Lopes (2013) dá às políticas linguísticas maior amplitude e as define como um corpo de ideias, leis, regulamentos, regras e práticas que visam materializar uma determinada mudança linguística na comunidade. Se, para esse linguista moçambicano, as ações definidas como políticas linguísticas buscam intencionalmente uma mudança em um grupo comunitário, para Leffa (2013) também podem ser consideradas políticas linguísticas os gestos políticos que ensinam, impedem ou proíbem o uso das línguas, em uma perspectiva mais individual.

Leffa (2013) relata que nasceu em uma comunidade bilíngue, na qual se falava alemão e português, e que sua primeira palavra foi uma palavra alemã. No entanto, seu pai não queria que ele aprendesse o “dialeto”³³ alemão por gozar de pouco prestígio, então pelo esforço de seu pai ele desaprendeu a língua alemã. Para o pesquisador, a atitude de seu pai de impedir a aprendizagem de uma variedade estigmatizada está dentro do que pode ser caracterizado como uma política linguística. Ainda em uma perspectiva mais ampla, Orlandi (1998) também pontua que as políticas linguísticas podem ser “processos institucionais menos evidentes, presentes de forma implícita nos usos diferenciados (e que produzem diferenças) das línguas.” (ORLANDI, 1998, p. 09).

A partir das colocações desses pesquisadores, podemos considerar que a atitude de minha professora da terceira série- relatada no decorrer deste trabalho-, que me repreendeu por falar uma determinada variedade linguística mais subalternizada, tem o caráter de uma política linguística, pois tal atitude da docente buscava determinar quando e onde os alunos poderiam usar determinadas variedades. Também tem o caráter de uma política linguística a atitude do diretor angolano que proibiu os professores de usarem as línguas bantu, como o uso da língua cokwe, por exemplo, com o argumento de que o uso de tal língua poderia prejudicar a aprendizagem dos estudantes.

Nesse ponto, cabe relatar uma das entrevistas que realizamos: Em Moçambique, entrevistamos um professor que nos fez um relato de uma situação de quando ele estava no

³³ Termo usado pelo autor.

ensino secundário e foi encontrado conversando em xichangana em sala de aula. Por estar falando nessa língua desconsiderada, ele “levou muita porrada”, como contou com suas próprias palavras. Percebemos então que atitudes violentas, explícitas e/ou implícitas, configuram-se em gestos políticos, os quais em conjunto podem contribuir para uma política linguística defendida pela comunidade de modo geral.

Altenhofen (2013) argumenta que uma definição mais ampla do conceito de política linguística se justifica pelo anseio de se desenvolver uma conscientização sobre a ideia política aos cidadãos. A pesquisadora ainda defende que é um equívoco pensar que em sociedades plurilíngues todas as responsabilidades acerca do destino das línguas cabem ao Estado (ou, à escola, como instrumento do Estado). É um equívoco acreditar “que ações individuais em relação às línguas não têm qualquer efeito sobre esses conflitos em que se acredita serem resolvidos exclusivamente por ações do poder público” (ALTENHOFEN, 2013, p.104). Maher (2013) também pontuou que as políticas linguísticas devem ser arquitetadas localmente; e, a comunidade local pode, inclusive, colocar em prática um plano para alterar uma situação linguística.

Desse modo, neste trabalho investigativo, consideramos que a comunidade local e a comunidade escolar podem adotar diferentes atitudes linguísticas frente às prescrições do Estado ou mesmo fora da esfera do Estado. Antes de serem adotadas, as políticas linguísticas podem ser alvos de diferentes atitudes linguísticas que concorrem a favor ou contra uma ação política. Ou seja, mesmo que o Estado defina uma política linguística educacional, a comunidade escolar pode se contrapor a decisão tomada.

A pesquisa de Chimbutane (2015), no contexto moçambicano, discute, por exemplo, as práticas e as atitudes linguísticas nas salas de aulas de professores do ensino bilíngue e mostra o uso da língua materna dos alunos no ensino/aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. Essa pesquisa revelou que enquanto há professores cumprindo as definições do Plano Curricular do Ensino Básico, incluindo as línguas bantu no ensino, prevendo seu uso como recurso nas escolas bilíngues/monolíngues, auxiliares no processo de aprendizagem do português; outros professores são relutantes ao uso das línguas moçambicanas nas aulas de português. O pesquisador considera que a resistência de ensinar as línguas moçambicanas pode ter a ver com a experiência escolar dos próprios professores, experiências marcadas por políticas e práticas de exclusão das línguas bantu. Ou ainda, a resistência pode estar relacionada com a percepção de que o desempenho dos alunos no ensino bilíngue em português poderia ser prejudicado pela alternância de códigos.

Assim como pontua Maher (2013), a pesquisa de Chimbutane (2015) também

demonstra que o estabelecimento de políticas linguísticas não é um processo neutro, apolítico ou isento de conflito. Já sabemos que a escola é um espaço de disputa, no qual circulam regras, práticas, corpos de ideia, gestos políticos, e ações que podem colaborar para incorporação das variedades linguísticas dos alunos ou podem, como tradicionalmente tem sido feito, apresentar uma atitude discriminatória em relação à incorporação das línguas minoritárias em sua prática.

A partir de uma perspectiva mais ampla, Hamel (1998) defende que a política linguística “funciona siempre como intervención que transforma la experiencia colectiva e individual de una comunidad, experiência que se cristaliza em um complejo sistema de símbolos lingüísticos y extra-linguísticos.” (HAMEL,1988, p. 44). Sejam produzidas pelo Estad ou por outras instâncias, as políticas linguísticas sempre costumam causar uma série de transformações nas experiências educativas. Tais transformações podem estar pautadas em ações de opressão- silenciamento - ou de resistência, modos de resistir liderados pela comunidade, pelos alunos ou pelos professores.

Nesta pesquisa, adotamos uma perspectiva mais ampla do termo “política linguística”, defendendo que outras instituições além do Estado são produtoras dessas políticas. Inspiramo-nos no projeto maior “Imagens de língua: sujeito, deslocamento, conhecimento e tempo” e na tese “Folclore como ação educativa na constituição de políticas linguísticas em e para comunidades rurais de origem ucraniana na Croácia e no Brasil” (2017), de Milan Puh, para defender que a Comunidade e a Universidade também são produtoras de políticas linguísticas, por exemplo.

(...) “política” não como o estabelecimento de normas legislativas ou de criação de movimentos de preservação, mas também como princípios de uso tendo como referência a figura de uma autoridade seja por parte de autores da esfera acadêmica que atesta o uso, seja por membros da comunidade de falantes que ocupam certo lugar de poder (PUH, 2017, p.223).

Nesse sentido, temos considerado que as atitudes linguísticas de membros da Comunidade escolar, principalmente daqueles que têm certo prestígio social, podem colaborar para a formação de políticas linguísticas comunitárias. Tais ações podem convergir com as decisões do Estado ou podem se configurar em oposição às estatais, apresentando-se como forma de resistência. Portanto, entendemos que a política linguística “consiste em uma gama de atos e gestos específicos, quase todos de cunho político.” (RAJAGOLAPALAN,2013, p.32).

A inclusão da comunidade como formadora de políticas linguísticas também está ancorada no fato de que a comunidade produz e defende diferentes discursos sobre língua. A linguista Brigitte Schlieben-Lange³⁴ afirma que a comunidade se apropria de “um discurso público sobre língua, as línguas e a fala” que circula em “forma [...] de estereótipos [...] facilmente disponíveis e incorporáveis.” (Schlieben-Lang, 1993, p. 94).

Nos discursos sobre a língua produzidos pela comunidade estão presentes diversas imagens de língua. Seguimos também as ideias propostas por Milan Puh (2017) que afirma “nossa aproximação de uma política linguística será feita a partir da explicitação de uma primeira estratégia de atuação na elaboração e efetivação de uma imagem que pode ser transformada em política” (PUH, 2017, p.166 -167). A partir da efetivação de imagem de língua específica que circula na comunidade há possibilidade de que ela se efetive enquanto uma política linguística.

Em sua tese de doutorado “Folclore como ação educativa na constituição de políticas linguísticas em e para comunidades rurais de origem ucraniana na Croácia e no Brasil” (2017), o pesquisador defende que a comunidade ucraniana além de seguir as políticas oficiais estabelece uma política específica mais autônoma dentro do seu interior se concretizando através de diversas ações educativas. Puh (2017) considera que a atuação educativa feita a partir de políticas internas de grupos folclóricos pode promover outras políticas nas comunidades.

Além da comunidade, esse pesquisador também inclui a Universidade como produtora de políticas linguísticas. Ao contrário da comunidade que tem seus discursos de legitimidade construídos a partir senso comum, a Universidade tradicionalmente tem sido considerada como um espaço legítimo de produção de discursos por se apoiar no conhecimento científico. De modo geral, pelas características do pensamento científico, ela é considerada como um lugar neutro; de acordo com Puh (2017), a Universidade seria então o local no qual as políticas linguísticas seriam apenas estudadas, nela não se criaram ou aplicariam políticas relacionadas às línguas investigadas.

No entanto, o pesquisador traz uma outra perspectiva da ação acadêmica, do modo discursivo da Universidade como instância argumentadora formadora de políticas linguísticas.

No que diz respeito à Universidade, notou-se que ela, por um lado, reconhece

³⁴ Inspiramo-nos nas reflexões da linguista alemã Schlieben-Lange, em especial a noção de atitudes linguísticas, presentes no livro “História do falar e História da Linguística” (1993). Contribuições da autora também poderão ser encontradas no subcapítulo de atitudes linguísticas.

situações de multilinguismo e atesta que todas as línguas, dialetos ou variedades têm o mesmo grau de complexidade, por outro, continua a insistir na não legitimidade de uma língua não considerada padrão. Por conseguinte, cria-se um hiato em relação à produção acadêmica existente e a imagem de uma língua homogênea que ainda prevalece e é reforçada pela própria Universidade. Por vezes, trata-se de uma não legitimação construída pelo modo com que autores universitários se referem às línguas ou variedades estudadas(...). Essa deslegitimação pode levar, por vezes, ao abandono de uma língua ou de uma variedade em busca de um deslocamento temporal ou social (PUH, 2017, p.188).

A Universidade por meio discurso acadêmico possibilita a discussão e a pesquisa a respeito das línguas e das variedades minorizadas. No entanto, ela se conserva como um lugar em que a língua legítima é a norma padrão do português, no caso das universidades brasileiras. Um exemplo é esta dissertação que precisou passar por uma revisão linguística para garantir que o texto estivesse de acordo com a norma padrão. As marcas de minha variedade materna, o pretoquês, assim como na escola básica, tiveram seu uso limitado ao espaço doméstico.

Batista (2011) em sua pesquisa na qual discute a imagem do professor de língua portuguesa aponta que o “discurso proveniente do meio acadêmico também ressalta a importância de se dominar a variedade *standard* da língua portuguesa” (BATISTA, 2011, p.48).O discurso acadêmico reforça a imagem da língua que deve ser usada para o acesso ao conhecimento, seja o inglês em um nível internacional ou o português na variedade padrão.

Nos discursos produzidos pelas pesquisas científicas há sempre uma imagem de língua que se concebe e se defende. As pesquisas científicas ao argumentarem sobre a línguas criam e defendem imagens dessas línguas, possibilitando também a criação de políticas linguísticas fundamentadas pelo discurso acadêmico, as quais podem ou não ser incorporadas pela comunidade ou por instâncias de poder como o Estado; ou, podem assumir uma política própria.

A partir de Puh (2017), Rajagopalan (2013) e do projeto maior “Imagens de língua: sujeito, deslocamento, conhecimento e tempo”, temos defendido que as políticas linguísticas são uma gama de atos e gestos específicos de cunho político, elas também se configuram a partir dos princípios de uso, tendo como referência a figura de uma autoridade da Universidade ou da Comunidade. Tais ações são considerados atitudes linguísticas e são formadas a partir das imagens que se têm das línguas. As decisões a respeito dos modos de usos das línguas são tomadas a partir das imagens de língua construídas paulatinamente. Consideramos que as atitudes que se têm na escola são tomadas a partir das imagens de língua que circulam, influenciadas tanto pelo Estado quanto pela Universidade e pela Comunidade,

instâncias que constroem políticas linguísticas e também disponibilizam imagens de língua.

3.1.1 Políticas Linguística *In Vivo* e *In Vitro*: As soluções linguísticas encontradas pela comunidade escolar e as promovidas pelo Estado

Ainda discutindo as conceitualizações dentro da grande área de políticas linguísticas, cabe ressaltar que nossa análise sobre as imagens de língua compreenderá as intervenções e os impactos da gestão do plurilinguismo *in vivo* e *in vitro* (CALVET, 2002; 2007).

(..) as intervenções que são realizadas *in vivo* pertencem ao nível individual, com pouquíssima ou nenhuma participação do Estado, organizadas no nível local e concretizadas nas práticas sociais. Já as intervenções *in vitro* são aquelas que se estabelecem por meio de leis e decisões governamentais que partem da noção da normalização que deveria levar a uma planificação e execução de ações que padronizam uma língua ou definem uma variedade como oficial, ou ainda delimitam qual vocabulário deve ser usado e onde poderá ser utilizado. (PUH, 2017, p.183)

In vivo refere-se ao cotidiano, ao modo como as pessoas diariamente resolvem os problemas de comunicação. Exemplificando por meio desta pesquisa, *in vivo* é como os estudantes, professores resolvem seus problemas relacionados ao uso de materiais didáticos em língua portuguesa, mesmo quando grande parte das crianças ao entrarem na escola não falam essa língua. Outro exemplo da gestão *in vivo* diz respeito ao caso brasileiro, no uso da língua kimbundo no Brasil. Mesmo sendo separados e impedidos de falarem suas línguas africanas, os escravizados tinham em grande parte uma língua bantu como língua materna, de maneira que o kimbundo se configurou como língua franca nos quilombos e nas senzalas do Brasil. Apesar de não ser a língua de todas as pessoas que moravam no quilombo, essa língua bantu de Angola foi usado como língua veicular. (LUCHESE & BAXTER, 2009)

A segunda gestão do plurilinguismo é a *in vitro*, chamada assim, pois refere-se ao fato dos linguistas analisarem as situações e as línguas a fim de solucionarem problemas relativos aos modos de uso. Após a análise em laboratórios, os políticos estudam as hipóteses apresentadas pelos linguistas e fazem escolhas. Em nossa pesquisa a gestão *in vitro* aparece nas políticas educacionais, que buscam incluir as línguas moçambicanas no ensino após estudos comprovando a pertinência da língua materna no processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto a *in vivo* é feita a partir das necessidades dos próprios falantes; a *in vitro* é pensada por linguistas na Universidade e legitimada pelo Governo, ela passa necessariamente por um planejamento linguístico e depois se torna política (CALVET, 2002; 2007). Os dois

termos *-in vitro e in vivo-* interessa-nos, pois analisaremos as relações cotidianas na escola (*in vivo*) e as definições e planejamentos oficiais que chegam à escola (*in vitro*).

Puh (2017) aponta a importância das políticas linguísticas produzidas pelo Estado (*in vitro*) incorporem o que é feito pela comunidade (*in vivo*). Como vimos no capítulo anterior, as políticas coloniais buscavam se descolar do que é feito pela comunidade. De modo específico, as políticas linguísticas desenvolvidas no período colonial, em Moçambique, buscavam fazer com que a população local abdicasse de sua língua e adotasse a língua do colonizador, língua essa que era totalmente alheia à realidade deles, e excluía as práticas linguísticas da comunidade.

Com a conquista da independência, a nação moçambicana buscava se tornar livre do colonialismo, Luís Bernardo Honwana, ex-político da FRELIMO³⁵, e uns dos mais renomados escritores do país, discorreu sobre a função da políticas linguísticas para o contexto da recente conquista da independência e para construção de uma nação que buscava se tornar livre das violências linguísticas do colonialismo.

O estado é simultaneamente o objectivo final do movimento nacionalista e o instrumento para a construção da nação que, conseqüentemente, deve ter uma natureza multicultural. A política linguística vem assim substituir os processos violentos que levaram à formação das actuais línguas universais e línguas eurásicas. Ela é um elemento fundamental na validação e defesa do multiculturalismo como alternativa nacional. (HONWANA, 2011, n.p. apud LOPES, 2011, p.199).

Para Honwana (2011), a política linguística é um elemento fundamental na validação da defesa do multiculturalismo, o autor sugere que as políticas linguísticas em Moçambique pós-colonial viriam substituir as violências simbólicas exercidas no período colonial. Em contrapartida, Severo e Makoni (2015) consideram que a política linguística moçambicana, e da maioria dos países, está fundada em um modelo europeu. Compreender em que medida as políticas linguísticas adotadas em Moçambique, no período pós independência, conseguem se desprender do viés colonial é fundamental para analisarmos as diferentes imagens de língua na atualidade. Também lançamos um olhar sobre os discursos dos

³⁵A Frente de Libertação de Moçambique, também conhecida por seu acrônimo FRELIMO, é uma frente que lutou pela independência, tornou-se partido e permanece no poder desde a independência. A FRELIMO é resultado da fusão de três movimentos nacionalistas, União Nacional Africana de Moçambique (UNAM), fundada em 1959; União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO), fundada em 1960; e União Nacional Africana para a Independência de Moçambique (UNAMI). Segundo Severo e Makoni (2013), a ideologia da FRELIMO estava em consonância com o MPLA (Movimento Popular pela Libertação de Angola), principal partido angolano, ambos dialogavam com o socialismo africano. Podemos observar que a política linguística adotada no primeiro ano desses países era parecida, pois privilegiava a língua portuguesa

pesquisadores a respeito das políticas linguísticas coloniais. Todavia, antes disso faremos uma breve contextualização sobre o contexto de adoção da política linguística que definiu a língua portuguesa como a única língua oficial.

3.2. As Políticas linguísticas alcançaram a independência?

3.2.1 A luta pela independência e a língua portuguesa

Antes de discutirmos a políticas linguísticas adotadas nos pós independência é necessário compreendermos o contexto de independência em Moçambique, o qual foi fortemente inspirado pelas independências de outros países africanos, como a Tanzânia.

Parada (2003) pontua que o declínio e a extinção formal do colonialismo europeu no continente não têm uma data inaugural. Ainda assim, o ano de 1960 é chamado de ano africano, quando dezessete ex-colônias da França e da Grã-Bretanha se tornaram independentes. Entre os anos de 1961 a 1966 foi a vez de mais nove países, destacamos a Tanzânia, Malawi e Zâmbia, que fazem fronteira com Moçambique.

Nesses países foram adotadas diferentes políticas linguísticas: a Tanzânia e o Malawi adotaram o inglês como língua oficial e uma língua africana, respectivamente o suaíli e o chewa; enquanto na Zâmbia a única língua oficial se tornou o inglês. Costa (2012) afirma que esses países recebiam muitos trabalhadores moçambicanos; nesses encontros se deu o nascimento de um possível nacionalismo moçambicano. O movimento de libertação foi influenciado pelo presidente tanzaniano Julius Nyerere. Mwalimu (professor em suaíli), como era chamado Julius Nyerere, “foi um dos líderes que melhor compreenderam o quanto a questão cultural é vital na real libertação do continente.” (CABAÇO, 2009, p.281).

Nyerere foi um grande intelectual e, enquanto era presidente da Tanzânia, em 1963, publicou uma tradução do livro Júlio César, de William Shakespeare, para demonstrar ao mundo, principalmente aos tanzanianos e britânicos que o suaíli é uma língua moderna, capaz de traduzir a erudição tão sofisticadas de uma cultura tão distante. (CABAÇO, 2009). Desde a sua independência em 1961, a educação tornou-se uma prioridade para o governo tanzaniano; no sistema de ensino tanzaniano, as crianças aprendem o suaíli, o inglês e uma língua bantu de sua região.

De todo modo, retomando a contextualização sobre processo de independência, a onda de descolonização na África, no início dos anos 60, deixou de lado alguns países do sul do continente. Portugal se recusou a conceder a independência as suas colônias, e a África

do Sul³⁶, nesse período, vivia as perversidades do *Apartheid*.

A década de 70 foi marcada pelas lutas armadas e pelas independências dos países que foram colonizados por Portugal. Apesar das independências terem sido alcançadas nessa década, os movimentos de libertação começaram muito antes. Amílcar Cabral, junto com o Partido africano para a independência de Guiné-Bissau (PAIGC), liderou a guerrilha pela independência desse país. Cabral atuou também no processo de independência de Cabo-Verde. Em São Tomé e Príncipe e em Cabo Verde, a luta pela independência foi feita por meio de acordos políticos devido às dificuldades geográficas. Em 1973, o PAIGC, proclamou a independência de Guiné-Bissau e adotou apenas a língua portuguesa como língua oficial. Em 1975, São Tomé e Príncipe e Cabo-Verde tornaram-se independentes, nessas ilhas a língua portuguesa foi única promovida como língua oficial.

Em Angola, protestos e massacres já vinham ocorrendo desde o início da década de 60, a campanha independentista iniciou-se em 4 de fevereiro de 1961 e teve fim em 11 de novembro de 1975, sendo o português a única língua que se tornou oficial. Após a independência, os três partidos, Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) e Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) que lideraram o processo, mergulharam em uma guerra civil com alguns intervalos, disputa que teve fim somente em 2002.

Já a independência de Moçambique foi fruto de um longo processo de guerrilha e teve Eduardo Mondlane³⁷ como mentor da FRELIMO, fundada em 25 de setembro de 1962, A FRELIMO iniciou o processo revolucionário sob forma de Luta Armada em 1964, apenas seis anos depois Eduardo Mondlane foi assassinado por agentes da polícia portuguesa. Com esse acontecimento, Samora Machel foi escolhido como o novo dirigente do partido e tornou-se o primeiro presidente de Moçambique. A guerra de libertação terminou após 10 anos de conflito, em 7 de setembro de 1974, com a assinatura do Acordo de Lusaka, em que o governo Estado Português reconheceu a independência

Após a assinatura do acordo, iniciou-se o processo de negociações para que os moçambicanos assumissem o poder de sua terra. O governo de transição que buscava a preparação para independência foi liderado por Joaquim Alberto Chissano, como primeiro ministro que tomou posse no dia 20 de setembro de 1974.

³⁶ Atualmente, a África do Sul³⁶ tem onze línguas oficiais, nove são línguas africanas.

³⁷ Eduardo Chivambo Mondlane foi um dos fundadores e o primeiro presidente da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), ele estudou na África do Sul e, posteriormente, tornou-se professor universitário no Estados Unidos. Morreu no dia, 3 de fevereiro de 1969, precocemente aos 48 anos. O dia da sua morte é celebrado em Moçambique como Dia dos Heróis Moçambicanos

Menos de um ano depois, em 25 de junho de 1975, a independência foi proclamada, o novo governo liderado por Samora Machel se estabeleceu como um Estado unipartidário; a FRELIMO, que já usava a língua portuguesa como língua de partido, tornou o português a única língua oficial.

É importante pontuar que dois anos após a independência, em 1977, iniciou-se em Moçambique a Guerra Civil entre o partido no poder FRELIMO e o partido de oposição a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO). Essa guerra deixou milhões de mortes e feridos, além de trazer fortes impactos para economia nacional, áreas como saúde e a educação foram grandes afetadas. Podemos considerar que a guerra também afetou o desenvolvimento de políticas na área de educação. A disputa terminou em 1992, com o acordo de paz.

3.2.2 A unificação pela língua: Português língua oficial da FRELIMO

A escolha de uma língua europeia para ocupar o lugar de língua oficial, após a conquista da independência, não é uma escolha apenas da nação moçambicana. Segundo Abdula (2017), todos os países africanos de língua oficial portuguesa adotaram por meio da constituição o português como língua oficial, após a independência, e tiveram pouco interesse em promover as línguas africanas e as línguas crioulas. Ao oficializar a língua portuguesa e torná-la língua de unidade nacional, o partido da FRELIMO seguiu o exemplo das outras ex-colônias que conquistaram a independência mais cedo.

Mariani (2001) explica que inicialmente a FRELIMO não tocou na questão da língua, o movimento não se importava com as línguas que eram faladas internamente. Bastos (2018) afirma que a expressiva maioria dos homens, que constituíam os três movimentos que formaram a FRELIMO, não dominavam e nem utilizavam a língua portuguesa. As línguas que circulavam dentro dos movimentos eram makonde, o suaíli e o inglês. No entanto, os documentos e comunicados de guerra sempre foram redigidos em língua portuguesa. Apesar desse cenário inicial, Bastos (2018) pontua que, no decorrer da década de 60, as principais lideranças da frente passaram a ser moçambicanos assimilados falantes de português ou de ascendência asiática.

Macaringue (2014) defende que a FRELIMO estava ciente da diversidade étnico-linguística e cultural de seus guerrilheiros, mas foi preciso forjar as bases da unidade mesmo na diversidade. Darch e Hedges (2018) ponderam que as vésperas da independência, a liderança da FRELIMO estava preocupada com a unicidade nacional e política; a escolha pela língua portuguesa, uma língua já padronizada e neutra, foi inteiramente lógica e surgiu

tanto do seu uso pelo poder colonial como também pelo seu uso no movimento de libertação.

Firmino (1998) argumenta que o português se tornou oficial devido à natureza da história do seu uso em Moçambique. Ou seja, pelo fato de a língua portuguesa ter sido introduzida pelos portugueses como meio de comunicação em contextos burocráticos no período colonial; pela sua vinculação com a elite, principalmente, com a elite que fez parte da educação formal colonial e que veio a se tornar influente depois da independência.

Outra razão apontada pelo autor é que o português se manteve como o único meio de instrução nas escolas, o que aponta que a escolha pelo português foi mais do que uma estratégia relacionada a unidade nacional; foi sim uma decisão apropriada visto que se uma língua local fosse escolhida ao invés do português para instrução primária, o país teria que formar novos professores, novos livros e novos currículos. Mudanças que, no momento do pós-independência, segundo o autor, não poderiam ser implementadas. Firmino (1998) defende que a oficialização da língua portuguesa e do seu uso como símbolo de unidade nacional foi indubitavelmente o recurso linguístico mais apropriado para tal tarefa.

Frequentemente, a adoção da língua portuguesa tem sido justificada por sua suposta neutralidade, por ela não ser a língua de nenhum povo moçambicano, por ela ter a possibilidade de superar as barreiras étnicas e assim unir os povos moçambicanos de norte a sul, além de já ser uma língua normatizada. Já as línguas nativas africanas são acusadas de pertencerem a determinados grupos etnolinguísticos, fato que fortaleceria as disputas interétnicas. Usa-se também o argumento de que as línguas locais não são compreensíveis fora de sua região, além de não estarem padronizadas no momento da independência.

Rodrigues (2011) pontua que a visão polarizada e estereotipada sobre as línguas africanas e as sobre línguas europeias, que vê essas línguas como pares opostos, contribui para que as línguas europeias sejam consideradas mais adequadas para o mundo atual. Enquanto as línguas africanas são vistas como línguas tradicionais, orais, locais, voltadas para o passado; as línguas europeias são valorizadas como línguas modernas, escritas, contemporâneas, internacionais. Essa concepção dualista fomenta o discurso a favor das línguas europeias. E com bases nesses tipos de argumentos nasce o discurso a favor do uso das línguas europeias como línguas neutras, que não estariam associadas a nenhum povo africano específico, o que poderia anular a possibilidade de tribalismo.

O discurso da língua portuguesa como língua neutra, por não estar diretamente ligada a nenhum grupo étnico africano, foi fortemente sustentado em Moçambique. Embora não esteja ligada a nenhum grupo étnico, a língua portuguesa foi muito usada e apropriada pelos assimilados, além de ter servido como ferramenta para o domínio português.

Ngunga (2011) afirma que a questão linguística raramente foi debatida com profundidade que ela merecia no seio da FRELIMO; ou, com a mesma franqueza e frontalidade que foram discutidos os outros assuntos que eram também condições fundamentais para a aniquilação do colonialismo. O autor considera que tal fato assim aconteceu, pois, as mentes de muitos moçambicanos, inclusive daqueles que lutaram pela independência, cresceram e foram moldadas no ambiente ideológico da colonização linguística.

O discurso oficial do país defendeu a impossibilidade de se ter escolhido outra língua que não fosse o português. O documento “O papel da Língua Portuguesa”, da FRELIMO, lançado após a independência argumenta alguns os seguintes pontos:

Não existe língua de maioria no nosso País. Escolher uma das línguas moçambicanas como língua nacional seria uma opção arbitrária que poderia ter sérias consequências. Mais ainda: as facilidades técnicas e de pessoal de que dispomos não nos permitem levar por diante a espécie de trabalho de pesquisa necessário para tornar operacional a linguagem, especialmente no campo da ciência. Fomos por isso forçados a utilizar o português com a nossa língua de ensino e para comunicação entre nós [...]. (O Papel da língua portuguesa na escola, 1979, n.p. apud MARIANI, 2001, p.145)

Vemos, nesse pequeno trecho, que quatro anos após a independência, a FRELIMO buscava argumentar e responder às críticas sobre a escolha da língua portuguesa. Primeiramente, ela apontava a inexistência de uma língua moçambicana que pudesse cobrir todo o território. Em segundo lugar, alguns defensores, que uma das línguas faladas em Moçambique poderia ser escolhida como língua oficial, apontavam que isso poderia trazer sérias consequências, todavia não apontavam quais seriam essas consequências. Outro argumento defendido era que a ausência de possibilidades técnicas e pessoais para tornar as línguas moçambicanas aptas para servir a Ciência. Esse último argumento está apoiado na imagem de que as línguas bantu não são capazes de serem usadas no campo da Ciência sem passar por uma operacionalização.

Contra essa imagem, citamos acima Julius Nyerere, presidente Tanzaniano, que traduziu uma obra de Shakespeare para suaíli demonstrando a abrangência do uso das línguas africanas. Por fim, a FRELIMO defendia que, por esses motivos, era forçada a usar a língua portuguesa para comunicação e para o ensino. Os argumentos defendidos oficialmente pautavam-se, principalmente, por questões de ordens linguísticas.

Já tendo o uso da língua portuguesa se consolidado no partido, durante a luta armada, a FRELIMO se questionou qual seria a variedade do português mais adequada. E, então, para que a população o compreendesse, Samora Machel passou a fazer os discursos em

português moçambicano, enquanto os documentos oficiais eram redigidos em português europeu. Ou seja, Samora falava em PM e a publicação saía em PE. (DARCH & HEDGES, 2018)

Não se sabe o nível de consciência que Samora Machel tinha desse ato político e nem quais as imagens de língua geradas a partir disso. Mesmo sendo uma estratégia política, uma imagem de língua gerada foi a de que o PM servia apenas para falar, não para escrever. O PE continuava a ter a sua imagem atrelada ao poder, à modalidade de língua escrita.

Importante ressaltar que, segundo Darch e Hedges (2018), o domínio do português europeu funcionava como meio para que os assimilados conseguissem empregos. “Qualquer alteração substantiva da política linguística foi vista, porém como uma ameaça verdadeira à posição social e autoridade deles” (DARCH & HEDGES, 2018, p.65). Assim manter a língua portuguesa na variedade portuguesa tinha motivações que iam além da unificação nacional.

Apesar de, no campo política Samora, ter dado um espaço de poder para o português de Portugal; no âmbito privado, o presidente expressava um outro discurso. Darch e Hedges (2018) demonstram que Samora Machel tinha uma opinião negativa sobre capacidade expressiva do português em relação ao espanhol, por exemplo. Mas, também acreditava que o uso da língua portuguesa pelos moçambicanos melhoraria esse aspecto da língua. Para ele, o português moçambicano era mais eficaz do que o falado pelos portugueses ou brasileiros. Em Cuba, em uma conversa com estudantes moçambicanos Samora afirmou que

[a] língua portuguesa é fraca, não aquece com a mesma força. Só as ex-colônias, libertando-se, estão a modificar a língua, em particular Moçambique e Angola. Estamos a enriquecer a língua portuguesa [...] O português não deixava o aluno ter uma visão clara e global da vida. Ainda hoje lutamos contra essa herança [...] Se vocês concluírem o ensino secundário e, posteriormente, o ensino superior passarão a pensar também em espanhol e não só em português. E isso é coisa boa. (NOTÍCIAS, Maputo, 31 ago., p.3 apud DARCH & HEDGES, 2018, p.69)

De tal modo, notamos que o presidente moçambicano já defendia a formação da variedade do português moçambicano. José Luiz Cabaço, intelectual e político moçambicano, em 1979, no momento que era ministro da informação, reivindicou que dentro de poucos anos fosse falado, em Moçambique, um português moçambicano com características próprias (DARCH & HEDGES, 2018). As ideias de Cabaço se alinhavam com a proposta de Samora Machel de transformação da língua portuguesa e consideravam o português como língua de libertação. De fato, hoje, dentro da academia, já podemos falar em português moçambicano como atesta o estudo de Abdula (2017). No entanto, em outros setores da sociedade, como na escola, o português moçambicano ainda é questionado.

Não há possibilidade de apagamento da língua portuguesa como ferramenta para a lusitanização, embora ela também tenha sido um tipo de língua operacional na independência. “Língua da revolução, língua oficial, língua operacional, língua do ensino: é neste deslizamento de sentidos que se significa a unidade nacional e a defesa do português como língua oficial da unidade nacional.” (MARIANI, 2011, p.144)

Apesar dos diversos motivos que levaram a FRELIMO adotar a língua portuguesa como língua oficial, sendo ela ao mesmo tempo a língua do colonizador e a língua da libertação, concordamos com Paulo Freire ao afirmar que

(...) no momento em que uma sociedade pede à língua do colonizador que assumo papel de mediadora da formação do seu povo tem de estar advertida de que a fazê-lo, estará querendo unão, aprofundando a diferença entre as classes sociais em lugar de resolvê-la. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 127).

Ao escolher somente a língua do colonizador, como a principal língua para o ensino, as diferenças sociais ficam aprofundadas. Tal escolha pode, portanto, prejudicar o desenvolvimento da democracia. Darch e Hedges (2018) consideram que a eleição do português como língua do discurso político tem consequências semelhantes a adoção do português nas escolas. Os autores apontam que o ato de privilegiar a língua portuguesa limitou o acesso da grande maioria da população à política e à educação. Esses campos que, no período colonial, já eram restritos, continuaram pertencendo a uma pequena camada privilegiada. Embora se tenha abolido a condição jurídica de assimilado e o colono tenha fugido, os reflexos da colonização linguística ainda permaneceram após a independência.

Os discursos que buscavam justificar a escolha da língua portuguesa como única oficial evidenciou diversas imagens de língua. A primeira delas é a imagem da língua portuguesa como língua capaz de unir a população moçambicana. Também se criou a imagem de língua neutra, que não estaria associada a nenhum grupo étnico, discurso que camufla o fato de a língua portuguesa historicamente ter uma relação com a elite de assimilados. De tal maneira, foi construída uma imagem do português moçambicano como uma língua para o uso em espaços não oficiais, enquanto se atrelava a imagem do português europeu como língua para a escrita e para a oficialidade.

Vemos, portanto, que foi relegado um espaço secundário para as línguas bantu em relação ao português. Elas carregam uma imagem de línguas tribais, com uma conotação negativa e são definidas como incapazes de servirem para a construção de uma nação. Além da construção das imagens de línguas como provocadora de conflitos por estarem ligadas às etnias específicas.

3.2.2 O discurso de unidade nacional como política linguística.

Evidenciando: com a conquista da independência, a FRELIMO proclamou a língua portuguesa como língua oficial. Na primeira constituição de Moçambique, de 20 de junho de 1975, as línguas moçambicanas não foram mencionadas e nem a língua portuguesa, não havia um artigo dedicado às línguas do país. De modo que não foi atribuída nenhuma função as línguas locais do território. Todavia, mesmo sem um documento oficial estruturou-se uma política linguística por meio de gestos e atitudes políticas.

Puh (2017) pontua que as políticas oficiais, assumidas pelo Estado, geralmente caminham para um monolingüismo que não se efetiva na Comunidade. O autor enfatiza que as pesquisas recentes atestam que é condição natural para qualquer sociedade ou nação o multilingüismo/plurilingüismo, mesmo que a proposta oficial, desde a época moderna, seja a construção de um Estado-Nação que se fundamente em uma língua homogênea.

Um dos principais argumentos que circulam dentro da FRELIMO, sobre a adoção da língua portuguesa como oficial, é a de ela colaboraria para unificação para a construção da Nação. Frequentemente, o português é visto como um “símbolo da unidade nacional” ou como um “troféu de guerra”, prêmio ganhado dos portugueses na guerra pela independência. Uma das frases mais famosas do Presidente Samora Machel é: “Matar a tribo para fazer nascer a Nação”. Nessa frase, está pressuposta a ideia de eliminação das culturas tribais para construção de uma Nação, pautada por uma suposta unidade.

No período colonial, o assimiladê buscava fugir da opressão colonial por meio da rejeição da sua cultura e da valorização da cultura europeia. Esse processo de rejeição e valorização era o caminho para ser considerado um cidadão e a escola ocupava um lugar central ao ensinar a cultura e a língua portuguesa. No pós-independência, o caminho, em muitos aspectos, permaneceu o mesmo: aprender a língua portuguesa e abandonar a cultura tradicional. Em um primeiro momento, a imposição da língua portuguesa foi orquestrada pela ideologia colonial; em um segundo, foi pela ideologia socialista do homem novo. Ambas ideias estavam estruturadas pelo racismo, pois consideravam as línguas, as tradições dos africanos como um dano ou uma desvantagem.

Florêncio (2002) considera que a FRELIMO observou a necessidade de se construir uma identidade nacional em Moçambique; e, para isso, construiu uma identidade pelos princípios do Socialismo Científico “acarretando com isso a aniquilação de todas as expressões identitárias infranacionais, de cariz étnico ou outras, e a desestruturação das

organizações políticas, económicas, religiosas e culturais locais.”(FLORÊNCIO, 2002, p.11). As identidades locais foram consideradas como entraves à implantação de um novo modelo de sociedade.

Portanto, a FRELIMO, por meio do discurso, dispôs de um modelo ideal de como deveria ser o cidadão moçambicano, o chamado homem novo, e estabeleceu esse modelo como pilar para construção da identidade nacional e da unidade moçambicana.

O discurso do homem novo em Moçambique se estruturou a partir de signos e ícones próprios criados pela frente de libertação e, especificamente, pelo presidente Samora Machel (MACAGNO, 2006). A autenticidade de tal discurso deve muito às adaptações e fusões entre aspetos ligados ao discurso colonial que distinguia o assimilado e indígena e aspectos particulares da experiência da luta armada. Sua materialização envolveu uma multiplicidade de instituições de controle e socialização. Portanto, o projeto da nova sociedade moçambicana descolonizada foi construído com base na oposição entre homem novo e inimigo uma reformulação da oposição binária indígena e assimilado. (BORGES, 2017, p.111).

Segundo Borges (2017), essa ideologia do homem novo foi central na formação dos Estados-Nações nas colônias portuguesas, e foi difundida entre os países de orientação socialista, tornando-se fundamental para o enquadramento social, cultural e político, principalmente em Angola e em Moçambique. Primeiro, por meio da figura de Agostinho Neto³⁸; depois, pela figura de Samora Machel.

Conforme indica Sérgio Vieira (1978), citado por Macagno (2009), a primeira vez que Samora Machel abordou a ideia de “homem novo” foi em 1970, em um discurso pronunciado na II Conferência do Departamento de Educação e Cultura, em Tunduru, na Tanzânia. Nessa conferência, Samora destacou a importância da educação e a necessidade de “Educar o homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria”. Sendo imperioso “depois de demonstrar-nos a nocividade, quer da educação tradicional, quer da educação colonial, explicar os objetivos educacionais que nos propomos atingir, em função da nova sociedade pela qual lutamos” (VIEIRA, 1978, p.20 apud MACAGNO, 2009, p.21)

Para Samora, primeiro presidente moçambicano, tanto a educação colonial quanto a educação tradicional deveriam ser excluídas da nova proposta revolucionária de educação, focada na formação do homem novo. Se por um lado, desejava-se romper com as amarras do colonialismo; por outro, ao adotar uma postura de hostilidade em relação às culturas

³⁸António Agostinho Neto (1922-1979) foi o primeiro presidente da República de Angola, era médico de profissão, poeta por vocação e um líder por natureza.

africanas, conserva-se muitos dos aspectos da ideologia colonial.

Macagno (2009) explica que o tribalismo, a superstição e a tradição, por exemplo, foram consideradas ultrajantes para a construção da nação moçambicana. Esses elementos atentariam contra a unidade da Nação, tal pensamento está expresso na famosa frase de Samora Machel “Unir todos os moçambicanos, para além das tradições e línguas diversas, requer que na nossa consciência morra a tribo para que nasça a Nação” (MACAGNO, 2009, p.21, *grifo nosso*). Interpretamos que matar a tribo para nascer a nação é, de certo modo, matar a tradição; e, sobretudo matar a língua, afinal é por meio dela que se transmite aspectos da tradição.

A tão desejada morte da tribo não passava, então, de um desejo de união, de uma forma de conjurar a herança colonial. Sob essa lógica, a nação seria, na imaginação de seus porta-vozes, compacta, singular, unificada. Porém, esse unitarismo reproduziria, mesmo que com conteúdos inversos, a mesma gramática assimilacionista e intolerante em face dos particularismos culturais, veiculada pelo discurso colonial português. Com efeito, tal como afirma Michel Cahen “a tradição, não só de unidade do Estado, mas de sua unicidade (isto é, de homogeneidade obrigatória), não provém do 25 de junho de 1975, mas das próprias estruturas coloniais”. (MACAGNO, 2009, p.21).

Como elucidado, a busca pela unidade foi central na construção das bases para a formação do homem novo. Em tal contexto, o papel da escola para Machel deveria ser “centro de combate e de produção da nova mentalidade, do homem novo” (VIEIRA 1981, p. 38 apud MACAGNO, 2009, p.25). Sob o ímpeto da morte da tribo, o efeito de proibição das línguas bantu na escola avançou, afinal ela era considerada uma língua com características do homem velho, já que a língua do homem novo deveria ser a portuguesa. O homem novo, ainda que discursivamente, buscava rejeitar o colonizar, mas estava ideologicamente dominado pela crença de que só uma língua europeia poderia unir e consolidar a Nação.

De acordo com Borges (2017), na construção da ideologia do homem novo, a figura do inimigo foi estruturante, pois o homem novo deveria estar preparado para enfrentar o seu inimigo: primeiramente, o homem colonial; e, posteriormente, o homem tribal. O homem novo deveria ser aquele disposto a se militarizar, a se alfabetizar e dar o seu nome e sua vida para a Nação - “(...) sem referências a etnia, mas a uma unidade destribalizada e mais ampla, atento e vigilante aos inimigos das conquistas da revolução, participativo nos estudos políticos etc.” (BORGES, 2017, p.105).

Devemos nos lembrar que um dos principais argumentos que legitimaram o português como língua oficial foi o de que essa língua não estava ligada a nenhum grupo. A língua do homem novo, sem referência étnica, que buscava a unidade da nação, era então a língua

portuguesa. Por se contraporem a língua da unidade nacional e por serem uma característica do homem tribal, as línguas bantu estiveram à margem das políticas oficiais durante muitos anos.

A línguas africanas foram alvos de tentativas de aniquilação por dois grupos em momento subseqüentes da história de Moçambique: tanto pela ideologia colonial quanto pela ideologia socialista de purificação e de unidade. Na primeira, as línguas bantu tinha sua imagem atrelada à incivilidade, de tal modo que somente seria considerado cidadão quem dominasse a língua portuguesa. Na segunda, suas imagens estavam relacionadas ao tribalismo e à desunião da nação. Os efeitos desses discursos podemos evidenciar pela proibição das línguas bantu na escola até a década de 90.

Como já afirmado, resgatamos a definição de políticas linguísticas de Rajagolapan (2013), para o qual as “políticas linguística consistem de uma vasta gama de atos e gestos específicos, quase todos de cunho político” (RAJOGOLAPAN, 2013, p.34). A partir dessa definição, defendemos que o discurso da FRELIMO, tendo em vista o homem novo e a unidade da nação, teve efeito de políticas linguísticas, pois ele reafirmou, por outra ótica, o lugar marginal das línguas bantu e legitimou o lugar da língua portuguesa como propulsora da unidade

De modo resumido, no período colonial, as línguas africanas tiveram seu uso reprimido, devido à ideologia do eurocentrismo. No pós-independência, elas permanecem nessa condição, mas sob o véu da ideologia socialista, presente no projeto político de formação da Nação e do homem novo. Macagno (2009), a partir das reflexões de Fry (2005), defende que, por uma perspectiva estrutural, poucas diferenças ocorreram entre o estado colonial, capitalista e autoritário, e o estado socialista, liderado pelos assimilados. Para Macagno (2009), se no período colonial a população local deveria abandonar os “usos e costumes” para tornar assimilada; na pós-independência o povo deveria abandonar o “obscurantismo” para se integrar ao povo moçambicano.

3.2.3 As políticas linguísticas moçambicanas nos anos posteriores à independência

A política de assimilação no período colonial propôs um modelo de civilização e modernidade ancorado no uso da língua portuguesa, de modo a subalternizar as línguas culturas locais e suas tradições. As elites moçambicanas não se desvincularam plenamente desses pressupostos, e escolheram a língua portuguesa como única capaz de consolidar o Estado-Nação nos moldes europeus de um Povo, de uma Língua, de uma Cultura, de uma

Nação; ao mesmo tempo em que continuaram a excluir o uso das línguas locais nas atividades oficiais. Na Universidade, essa escolha e as políticas linguísticas desenvolvidas no pós-independência têm sido alvo de críticas.

Um dos maiores especialistas de políticas linguística moçambicana desmistifica a ideia de que é necessário uma língua única para formação de uma nação, Gregório Firmino afirma que “não existe relação causal entre a diversidade étnica e a (in) estabilidade nacional, nem uma Nação-Estado requer, necessariamente uma homogeneidade cultural para ser viável.” (FIRMINO, 1998, p.307).

Bethania Mariani (2011) em seu texto, que discute a língua portuguesa no período pós independência e a política linguística formulada pelo governo revolucionário, também considera que a escolha do português como língua oficial não alcançou os efeitos de unificação nacional. No entanto, a língua portuguesa continua sendo usada na política, nas administrações públicas e privadas, na mídia televisiva e na literatura

Para Miguel Lopes (2001), outorgando a língua portuguesa o estatuto de símbolo de unidade nacional, o seu uso foi reforçado socialmente e ideologicamente, de modo que as línguas locais foram excluídas dos domínios oficiais sobre a alegação de que poderiam comprometer a unidade nacional. Com a oficialização, a língua portuguesa alcançou espaços muito mais amplos do que no período de colonização. Do mesmo modo, Bastos (2018) considera que a FRELIMO deu continuidade às políticas de assimilação. O autor defende que as práticas desse partido se tornaram até mais assimilacionistas no pós- independência do que no período colonial. Ele considera que “a difusão da língua portuguesa era “evidentemente” um elemento-chave na “empreitada de uniformização projetada” pelo partido FRELIMO após a independência.” (BASTOS, 2018, p.78)

Notamos que ao longo dos primeiros anos não ocorreu ações que promovessem as línguas bantu. Segundo Bavo e Ngunga (2011), isso se deu porque os projetos foram vistos como tentativa de incitação ao tribalismo e ao divisionismo nacional. Para esses autores, com a conquista da independência de Moçambique todas as manifestações culturais do país ficaram livres e regeneradas, exceto as línguas moçambicanas. O discurso da FRELIMO, contra o tribalismo, fez com que as línguas bantu fossem associadas ao enaltecimento de etnias específicas.

Os pesquisadores apontam que, a nível externo, o país tem se apresentado desde então como um país de língua portuguesa. E, a nível interno foram ampliados os espaços de uso da língua portuguesa, inclusive na educação de adultos. Quanto às línguas nacionais, internamente elas continuam tendo seu uso desencorajado sob a justificativa de necessidade

de consolidação da unidade nacional, que só seria possível no uso intensivo da língua portuguesa.

Nos primeiros anos da independência pouco foi feito efetivamente pelas línguas bantu. Em 1980, a língua portuguesa ainda mantinha sua supremacia mesmo sendo falada por apenas 25% da população (GONÇALVES, 2000). Segundo Mazula (1995), somente em 1982, com a chegada de ideias liberais no partido que a FRELIMO reconheceu a diversidade cultural como riqueza nacional, abrindo assim as portas para o início do estudo das línguas moçambicanas.

Ngunga e Bavo (2011) pontuam que durante os primeiros anos a Academia moçambicana permaneceu cúmplice do silenciamento sobre as línguas nacionais, que só foi quebrado em 1983 com a publicação do “Promotion of national and local languages-Elements of a Policy for Promotion of National Languages”, da UNESCO, de autoria de Babalola. O. Yai (YAI, 1983). Apesar da importância desse documento, os autores pontuam que não ocorreu um debate público sobre ele; e, nos anos posteriores, um silêncio sobre esse assunto se manteve novamente dentro do âmbito formal.

Macaringue (2014) explica que, a partir desse momento, tornou-se possível verificar um movimento, ainda que pouco sistematizado, de valorização das línguas locais. O autor cita o fato de os antigos presidentes da república passarem a utilizarem as línguas bantu em comícios populares e em recepções de entidades estrangeiras. Ocorreu, por exemplo, o incentivo à incorporação de expressões de origem bantu em textos escritos em língua portuguesa. Expressões como *Khanimambo*, que significa “obrigada”; e, *hoyo-hoyo*, que significa “bem-vindo” em xironga, atualmente, são muito populares em Moçambique, elas tiveram seu uso incentivado nesse período. Na literatura começaram a aparecer com mais força, por escritores como Paulina Chiziane, Ungulani Ba kaKhossa e Mia Couto, palavras das línguas bantu incorporadas em suas obras.

A partir do lançamento do documento “Promotion of national and local languages-Elements of a Policy for Promotion of National Languages” pela UNESCO, alguns acadêmicos começaram a defender a necessidade de promoção do uso das línguas moçambicanas e a sua introdução no sistema da educação. Foram liderança nessa discussão, Katupha (1984, 1985) e Ngunga (1985). Posteriormente, mais vozes se juntaram, como Firmino (2000, 2002); Katupha (1988); Liphola (1988); Lopes (1999); Ngunga (1987, 1990, 1991, 1992). A pressão dos acadêmicos culminou na realização, em 1988, do I Seminário sobre a padronização da ortografia de línguas moçambicanas (BAVO & NGUNGA, 2011).

Segundo Ngunga e Faquir (2012), tal evento sobre a padronização da ortografia de

línguas moçambicanas foi realizado pelo Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas (NELIMO). O centro tem origem no Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Letras, da Universidade Eduardo Mondlane. O estudo científico das línguas moçambicanas começou nos finais da década de setenta, com a inserção de algumas disciplinas de linguística bantu nos cursos oferecidos e nos cursos. Devido ao interesse nas pesquisas das línguas moçambicanas, o NELIMO foi posteriormente elevado à categoria de Centro de Estudos de Línguas Moçambicanas, tal centro tem contribuído no estudo para o desenvolvimento das línguas moçambicana.

Macaringue (2014) aponta que os principais resultados do I Seminário sobre a padronização da ortografia de línguas moçambicanas foram:

- a) Identificação de 13 línguas autóctones, nomeadamente: kimwani, Shimakonde, Ciyao, Emakhuwa, Cinyanja, Echuwabo, Cinyungwe, Cisena, Cibalke, Cishona, Gitonga, Cicopi e Xitsonga;
- b) Introdução de uma família linguística, Emakhuwa (Macua), da qual Elomwe é um dos dialectos;
- c) Inclusão do Xitshwa (tswa), Xitsonga (Xichangana, Tsonga) e do Xironga na mesma família linguística designada Xitsonga;
- d) Inclusão do Marendje, identificado como uma língua independente no Recenseamento Geral da População em 1980, como um dialecto do Echuwabo (Chuabo);
- e) Inclusão do Cinsenga, identificado como uma língua independente no Recenseamento Geral da População em 1980, como um dialecto do Cinyanja;
- f) Introdução da designação Gitonga, para uma língua que tem sido erradamente chamada Bitonga. (MACARINGUE, 2014, p.145).

Em 1990, foi publicado a segunda Constituição do país. Pela primeira vez, as línguas nacionais foram citadas nesse documento oficial. O Artigo 9º desse texto afirma que: “O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade. Todavia, o Artigo 10º ressalta que: “Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial.” (MOÇAMBIQUE, 1990, p. 03).

A língua portuguesa continuou sendo reafirmada como língua oficial e observamos que as línguas bantu passaram a ocupar um lugar de património, de herança ou de bem da sociedade moçambicana. Severo e Makoni (2015) consideram que, nos anos posteriores a independências, as línguas africanas tornaram-se signos das identidades tradicionais, locais e étnicas.

Também em 1990, o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE)

lançou o Projeto de Experimentação de Escolarização Bilíngue no Ensino Básico, chamado de PEBIMO, sua sigla. A experimentação começou a ser planejada no mesmo ano, mas só foi iniciada em 1993, sendo concluída em 1997. Foram realizadas ações nas províncias de Tete, com as línguas cinyanja/ português; e, em Gaza, com as línguas xichangana/português, com quatro turmas em cada província. A intenção do projeto de experimentação era de reverter o panorama educativo no país, que se caracterizava por altas taxas de desistências e repetências. Acreditava-se que isso aconteceria pelo fato de a língua portuguesa ser a única língua de ensino-aprendizagem.

Em 1992, foi lançada a nova Lei do Sistema Nacional de Educação, o Artigo 4º, que trata do estudo das línguas moçambicanas, define: “O Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a introdução progressiva na educação dos cidadãos” (MOÇAMBIQUE, 1992, p.104). Observamos nesse sentido, após 17 anos de independência, uma política linguística oficial que previa, para o futuro, a inserção das línguas bantu no ensino, concretizando-se oficialmente somente em 2003, com o Plano Curricular do Ensino Básico.

Assim como a constituição, grande parte dos documentos oficiais adotaram a atitude de valorizar as línguas minoritárias. Entretanto, de acordo com Barzotto (2004), no dicionário Aurélio, valorizar é definido como: “dar valor ou valores ou aumentar”, de modo que o pesquisador pontua que “[a] utilização deste verbo manifesta a exigência de uma postura que permita ao seu usuário o reconhecimento de que algo tem pouco ou nenhum valor.” (BARZOTTO, 2004, p.94). Vemos então que, no processo histórico de Moçambique, ao longo dos anos, o Estado colonial e o Estado pós independente atribuíram pouco valor às línguas bantu. Afirmamos que mais do que se propor a valorização é necessário reconhecer o papel de desvalorização e implementar políticas que incorporem essas línguas no ensino e em todos os campos sociais de um modo mais abrangente.

A partir de 1997, o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), através do Ministério de Educação, em parceria com outras instituições, confissões religiosas e as Universidades Pedagógica e Eduardo Mondlane, foi aumentando as discussões sobre a necessidade de implementação do ensino bilíngue. Como resposta a essas discussões, em 2002, o INDE realizou uma reforma curricular no ensino básico, que incluía o ensino em línguas nacionais e o ensino de modalidade bilíngue, com início em 2003.

Em 1999, aconteceu o II Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicana, na Universidade Eduardo Mondlane. Em colaboração com a Direcção

Nacional da Cultura, o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, na ocasião somou esforços para a efetivação da padronização ortográfica das línguas moçambicanas, o que aconteceu no ano de 2008, com o III Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas, o qual teve como objetivos:

- a) Discutir a problemática da escrita de línguas africanas, sobretudo as faladas na região da SADC, em geral e das línguas moçambicanas em particular;
- b) Sistematizar as experiências acumuladas desde a realização do II Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas, tentando buscar consensos sobre aspectos que ainda se revelavam problemáticos;
- c) Propor um sistema de escrita de línguas moçambicanas a ser aprovado pelas instâncias superiores de governo e estado como conjunto de normas a observar na representação gráfica destas línguas tendo em conta a Declaração dos Direitos Linguísticos (UNESCO 1986). Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas;
- d) Sistematizar as estratégias adoptadas pelos autores de materiais escolares usados na educação bilingue, e não só, na representação escrita das diferentes línguas moçambicanas. (FAQUIR & NGUNGA, 2012, p. 04)

Participaram do III Seminário aproximadamente 200 delegados representando professores de educação bilíngue e autores de materiais didáticos em uso nas escolas bilíngues, profissionais da comunicação social que trabalhavam em línguas moçambicanas, líderes religiosas e de organizações não-governamentais e linguistas.

Entre os linguistas moçambicanos, as opiniões sobre as políticas linguísticas adotadas pelo estado no pós-independência não são consensuais. Chavale (2010) argumenta que as políticas linguísticas do país trabalharam no sentido de inverter a marginalização das línguas bantu faladas em Moçambique, privilegiando aspectos relacionados ao *status* e ao *corpus* dessas línguas. Para esse autor, a inserção das línguas nacionais na constituição da república em 1990 se tornou uma prova desse movimento. O pesquisador também chama atenção aos projetos da década de 80, os quais propuseram a inserção dessas línguas no ensino, mesmo que ele tenha sido implementado em 2003, com o Plano Curricular do Ensino Básico.

Diferentemente desse estudioso moçambicano, Paula e Quiraque (2016) assumem uma postura mais crítica frente às políticas linguísticas desenvolvidas em Moçambique no pós-independência. Até finais dos anos 90, a pesquisadora brasileira e o pesquisador moçambicano afirmam que as políticas apenas pretendiam mostrar a vontade de serem inclusivas, mas nada de inclusivo se encontrava, de fato, nelas. Eles também ressaltam que muitas não eram e não foram implementadas.

Firmino (1998), por sua vez, justifica que a principal característica da política linguística moçambicana tem sido a suposição, de maneira acrítica, de que o português é a

língua de unidade nacional, suposição feita sem questionamentos nos primeiros anos pós-independência. Firmino contesta o fato de a língua portuguesa não ter sido acompanhada de “passos desenhados” para minimizar a ideia de que não é a língua falada por todos os moçambicanos. O autor ainda argumenta que é necessária uma decisão superior, no nível da planificação da língua, relacionado ao *status*, para que essa situação seja revertida. Ele defende o estatuto de língua nacional ao Português, assim como às línguas nativas; e, o estatuto de língua oficial ao português em todo o território de Moçambique e o estatuto de línguas oficiais regionais às línguas nativas de acordo com as suas áreas de incidência.

Abdula (2017) em relação às políticas linguísticas desenvolvidas nas ex-colônias de Portugal considera que a ideologia colonial foi acolhida pelos governantes que oficializaram a língua portuguesa e desprezaram as línguas bantu.

Timbane (2015) crítica os efeitos negativos da política e do planejamento linguístico moçambicano, cujas consequências podem ser vistas diariamente na aprendizagem do português. O pesquisador explica que quem não domina o português fica impedido de conseguir um bom emprego, não tem condições de escrever um requerimento às instituições e nem consegue se defender na justiça, isso porque os julgamentos são feitos em português e o governo não disponibiliza intérpretes.

Como podemos observar com essa contextualização sobre as políticas linguísticas pós-coloniais, as línguas bantu só aparecem na constituição em 1990. Vemos que, nos primeiros anos de independência, foi construída uma imagem de que a promoção das línguas bantu moçambicanas poderia contribuir para a desintegração unificação nacional. Posteriormente, a partir da década de 80, essas línguas foram ganhando espaço, a FRELIMO suas atitudes linguísticas; e, os documentos oficiais construíram as imagens das línguas nacionais como identidade e/ou patrimônio cultural.

3.2.4 Políticas linguísticas educacionais

Durante o período colonial, e, também, nos primeiros anos de independências, as políticas linguísticas educacionais oficiais reafirmaram o lugar da língua portuguesa como única língua capaz de possibilitar ao cidadão moçambicano acesso aos direitos básicos, já que era língua de todas as instituições oficiais. Mesmo as línguas bantu sendo inseridas na educação em 1992, com a Lei Nacional de Bases da Educação, o lugar da língua portuguesa permaneceu substancialmente o mesmo, o de língua oficial para o ensino e para o acesso aos direitos mais básicos.

Além das políticas linguísticas oficiais, as políticas linguísticas comunitárias também colaboraram para a hegemonia da língua portuguesa no ambiente escolar. Entre os professores entrevistados foi recorrente o relato de agressões físicas naqueles que usaram uma língua bantu na escola. Vemos, portanto, os resquícios de uma política linguística colonial que se utilizou de palmatória para violentar os alunos que usassem uma língua africana no contexto escolar.

No século XXI, observa-se já um novo cenário, em que as línguas bantu ganham mais espaço nas políticas oficiais. Em 2003, após a pressão de diferentes entidades, pela primeira vez, as línguas bantu moçambicanas foram inseridas em todo o sistema de ensino por meio do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB).

O Plano Curricular do Ensino Básico Lançado é o pilar curricular do ensino básico em Moçambique, nesse documento apresenta-se um novo currículo com as perspectivas de ensino no país. O documento está organizado em dez capítulos. As línguas aparecem no capítulo 4, que se dedica às inovações curriculares que o PCEB apresenta. No **Capítulo 4** desta dissertação, **subcapítulo - Línguas Moçambicanas**, mostramos que documento apresenta a introdução das línguas moçambicanas no ensino por meio de três modalidades.

Montamos o quadro abaixo para melhor visualização.

1. Programa de Educação Bilíngue: Línguas Moçambicanas- L1/Português -L2	2. Programa de ensino monolíngue em Português-L2 com recurso às Línguas Moçambicanas - L1	3. Programa de ensino monolíngue em Português — L2 e Línguas Moçambicanas —L1 como disciplina
No programa bilíngue, as primeiras classes são leccionadas na língua moçambicana das crianças. <u>A língua portuguesa é introduzida, desde a 1ª classe, como disciplina e não como</u>	Outra modalidade de utilização de línguas moçambicanas é <u>como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem no programa monolingue Português (L2) (p.31).</u>	É, neste âmbito, que se introduz esta segunda modalidade que é o uso destas línguas no ensino, como disciplina curricular. Neste caso, a língua a adoptar será da escolha da própria escola,

<p><u>meio de ensino.</u> Entretanto, a partir do 2º <u>ciclo regista-se um fenómeno inverso. A língua de ensino passa progressivamente a ser o Português e a língua moçambicana uma disciplina (p.31).</u></p>		<p>podendo ser uma língua local (da zona) ou não (p.32).</p>
---	--	--

Tabela 1 – Plano Curricular do Ensino Básico. SOUZA, 2020

Esse documento apresenta-se como um grande passo dado pelo governo em direção à incorporação das línguas bantu na escola, após anos de uma política linguística com viés colonial. O governo propõe que no modelo monolíngue, as línguas bantu sejam inseridas como auxiliares, principalmente nas zonas rurais, enquanto não se implementa o ensino bilíngue. Trata-se de uma estratégia positiva a ser implementada a medida em que o ensino bilíngue não está presente. No entanto, essa política linguística disponibiliza imagens de que as línguas moçambicanas são línguas auxiliares da aprendizagem do português que permanece na centralidade do ensino.

Outra imagem disponibilizada pelo documento está relacionada ao lugar destinado espacialmente as línguas bantu, afinal o documento considera que o modelo de ensino bilíngue proposto é destinado às zonas homogêneas linguisticamente; para as zonas linguisticamente heterogêneas propõe-se o ensino monolíngue português com uma disciplina que ofereça uma língua moçambicana. Observemos o trecho do documento:

3 • Programa de ensino monolíngue em Português — L2 e Línguas Moçambicanas —L1 como disciplina.

Moçambique é um país que, à semelhança de vários países africanos, possui zonas linguisticamente homogêneas (que são a maioria) e heterogêneas (zonas urbanas e periurbanas). Nestas, há uma convergência de várias culturas e conseqüentemente, de várias línguas e, é este cenário que caracteriza as escolas destas zonas em que os alunos falam Português como língua materna (L1) ou como língua segunda (L2). Ora, em contextos linguísticos desta natureza não é possível aplicar o modelo bilíngue proposto, porque para a sua aplicação pressupõe-se que os alunos e o professor partilhem a mesma língua.

Contudo, pressupõe-se, igualmente, que os alunos deverão ter oportunidade de ter acesso às línguas locais como forma de estabelecerem ou manterem contacto com a cultura moçambicana. Outra razão que

justifica esta opção é que se aumenta a eficácia da comunicação num contexto multilingue, contribuindo para o reforço da unidade nacional.” (INDE/MIND,2003, p.32)

Embora o documento justifique afirmando que não é possível aplicar o modelo bilíngue pois em zonas heterogêneas o professor e o aluno não partilham a mesma língua, ao assumir essa atitude, observamos que sobressai a imagem de que o ensino bilíngue é para as zonas rurais, não para as zonas urbanas.

Nesse documento, as línguas bantu são associadas a imagem de capazes de colocar os estudantes em contato com a cultura moçambicana. O documento também busca se contrapor a imagem de língua disponibilizada pelas políticas linguísticas nos primeiros anos pós- independência, que estabelecia que somente a língua portuguesa poderia proporcionar a unidade nacional, pontuando que o oferecimento dessas línguas como disciplina contribui para a eficácia da comunicação e para a unidade nacional.

No ano seguinte, é lançada a nova Constituição da República de Moçambique (2004), que não apresenta nenhuma mudança efetiva a política linguística adotada pelo Estado.

A Constituição da República de Moçambique

Artigo 9 (Línguas nacionais)

O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.

Artigo 10 (Língua oficial)

Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial (MOÇAMBIQUE, 2004,p.9)

O Estado afirma promover o desenvolvimento e a utilização das línguas bantu como veiculares para a identidade do povo moçambicano. Não se propõe o desenvolvimento e utilização dessas línguas na educação, na política, nem de nenhuma forma no âmbito oficial. A imagem de língua presente nesse discurso é a imagem das línguas bantu como línguas de constituição da identidade moçambicana, assim como no PCEB, as línguas bantu tem sua imagem associada à aspectos culturais.

Em 2007, é lançado o Plano Curricular do Ensino Secundário, a inserção das línguas

bantu no ensino secundário, segundo o documento faz parte de uma acomodação das inovações introduzidas no Ensino Básico de modo a ajustá-las à nova realidade.

Ensino Básico, a ser introduzido em 2010 quando os alunos que frequentam actualmente o Ensino Bilingue tiverem terminado a 7a classe. Estes alunos continuarão a ter as línguas moçambicanas como disciplina no 1º e 2º ciclos do Ensino Secundário Geral. O programa a ser desenvolvido para esta modalidade dará maior enfoque ao aprofundamento das habilidades de leitura e escrita das línguas moçambicanas e ao funcionamento da língua. (INDE,2007, p.32)

No o ensino bilingue não está presente no ensino secundário, nesta etapa do ensino as línguas moçambicanas aparecem como disciplinas opcionais.

Em 2018, foi aprovada a nova versão da Lei do Sistema Nacional de Educação, que revisou a versão de 1992. Observemos o que ela afirma:

ARTIGO 5 (Objectivos gerais)

São objectivos gerais do SNE:

- j) Valorizar as línguas, cultura e história moçambicanas com o objectivo de preservar e desenvolver o património cultural da nação;
- k) Desenvolver as línguas nacionais e a língua de sinais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos, visando a sua transformação em língua de acesso ao conhecimento científico e técnico, à informação bem como de participação nos processos de desenvolvimento do País.
- l) desenvolver o conhecimento da língua portuguesa como língua oficial e meio de acesso ao conhecimento científico e técnico, bem como de comunicação entre moçambicanos com o mundo. (MOÇAMBIQUE, 2018, p.1)

Nesse documento, as línguas bantu aparecem relacionadas à imagem de patrimônio cultural, como no item J. Depois, assume-se que essas línguas não são línguas de acesso ao conhecimento científico, são línguas que precisam ser transformadas em línguas do conhecimento científico, discurso presente nos primeiros anos de independência. No item L, vemos que, enquanto as línguas bantu precisam ser desenvolvidas, a língua portuguesa carrega a imagem de língua pronta para o conhecimento, logo cabe ao sujeito desenvolver o conhecimento da língua portuguesa como língua oficial. Um sentido aponta para a existência de um desenvolvimento a ser alcançado no domínio do português como língua oficial. Enquanto no item k) dedicado as línguas bantu vemos que se preconiza a necessidade de SNE desenvolver dessas línguas, no item i) relacionado o acesso ao português mostra não é a língua portuguesa que precisa ser desenvolvida, mas sim o seu conhecimento. Por fim, também vemos a imagem das línguas bantu relacionadas à comunicação com o mundo.

Em relação as políticas linguísticas desenvolvida nos anos dois mil, temos

considerado que a proposta de inserção das línguas bantu por meio do PCEB é um grande passo rumo à incorporação dessas línguas no ensino, principalmente quando comparado a outros países de língua oficial portuguesa. No entanto, é preciso pontuar que o documento mantém uma política conservadora para a inserção dessas línguas, visto que propõe que o ensino bilíngue seja realizado somente nas áreas rurais. E timidamente abre espaço para o uso dessas línguas nas áreas urbanas e semiurbanas, isso porque indica que o uso das línguas como auxiliares, poderia acontecer principalmente nas áreas rurais.

Assim, como a expressiva maioria das escolas moçambicanas, a escola em que foi realizada esta investigação de mestrado é uma escola monolíngue, situada no bairro de Lhanguene. É uma escola urbana. No entanto, de acordo com o relato de professores, muitas crianças chegam à escola com pouca familiaridade no uso da língua portuguesa. Os professores dos primeiros anos apontaram durante a pesquisa de campo que o uso das línguas maternas das crianças é fundamental, inclusive com os responsáveis, pois muitos pais não dominam a portuguesa.

Esta pesquisa reflete, principalmente, sobre a segunda modalidade de inserção das línguas bantu moçambicanas nas escolas, como uma estratégia de inserção das línguas bantu enquanto o ensino bilíngue não for generalizado. Consideramos que incorporar o uso das línguas bantu na escola a curto prazo e implementar o ensino bilíngue também nas áreas urbanas são direitos dos estudantes moçambicanos. As políticas linguísticas de incorporação não devem ser direcionadas apenas à população de áreas homogênea linguisticamente, isso porque essas línguas oferecem grande potencialidade de desenvolvimento para toda a sociedade moçambicana.

De tal maneira, é preciso desenvolver práticas multilíngue em todos os contextos escolares, sejam urbanas ou rurais, de modo que eles possam promover estratégias de promoção e incorporação do multilinguismo presentes nas sociedades africanas e em todo mundo. É preciso romper com a tradição monolíngue do ensino formal, o mundo é multilíngue, e a escola não espelha essa realidade.

3.3 Atitudes linguísticas

Nesta parte, trataremos do conceito de Atitudes linguística discutindo a pertinência de seus estudos para o ensino de línguas e suas práticas em sala de aula. Importante dizer que o estudo das atitudes linguísticas neste trabalho se justifica pelo aporte teórico que temos usado para analisar as imagens de língua presentes nos diferentes discursos. Temos como baseos trabalhos de Schlieben-Lange (1993), especialmente a noção de atitudes linguística no discurso. Nesse sentido, antes de aprofundarmos a discussão sobre atitudes linguística na perspectiva de Schlieben-Lange (1993) é necessária uma discussão acerca do conceito de atitude.

Moreno Fernandez (1998) aponta que, na década de 1970, Rebeca Agueyisi y Josgua Fishman chamavam a atenção para importância que os estudos das atitudes têm para a compreensão mais aprofundada de temas, como a eleição de uma língua em sociedades multilíngues, a inteligibilidade, o planejamento linguístico ou o ensino de línguas. Além das atitudes terem uma influência decisiva nos processos de variação e de mudança linguística que ocorrem nas comunidades de fala.

Na mesma linha, inspirados nesses dois autores, Moreno Fernandez (1998) pontuou que uma atitude favorável ou positiva pode fazer com que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira sejam mais eficazes. Uma atitude desfavorável - ou negativa - pode levar ao abandono e ao esquecimento de uma língua ou ao impedimento da difusão de uma variedade ou de uma mudança linguística.

Isso posto, consideramos que aprovação de políticas linguísticas oficiais que incluam as línguas bantu na escola não são garantia de sua real incorporação. As atitudes dos alunos e dos professores influenciam o movimento das políticas linguísticas oficiais e a criação de políticas linguísticas locais (PUH,2017). Por sua vez, as imagens de língua presentes nos discursos direcionam as atitudes linguísticas. Dada a importância dessas atitudes para este estudo cabe apresentarmos algumas conceitualizações do termo. Importante dizer que analisaremos as atitudes linguísticas por meio do discurso produzido sobre as línguas, tal análise nos possibilitará a compreensão das imagens de língua.

3.3.1. O conceito de Atitudes Linguísticas

Ao pensarmos em atitudes a partir do senso comum, é natural que relacionamos o termo atitude a uma postura, a uma posição ou ainda a uma reação. No entanto, a

conceitualização desse termo a partir dos trabalhos da Psicologia Social demonstram que se trata de algo com um significado mais profundo.

De acordo com Lambert e Lambert (1966), a atitude é

uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir. Dizemos que uma atitude está formada quando esses componentes se encontram de tal modo interrelacionados que os sentimentos e tendências reativas específicas ficam coerentemente associados com uma maneira particular de pensar em certas pessoas ou acontecimentos. (LAMBERT & LAMBERT, 1966, p. 77-78).

O conceito desenvolvido por Lambert e Lambert (1966) embora trate das atitudes relacionadas a um objeto social não especificado, também tem sido utilizado por estudiosos da linguagem. Botassani (2015) ensina que o interesse em pesquisar atitudes linguísticas surgiu com os psicólogos sociais. No início dos anos 1960, o psicólogo social Wallace Lambert e seus parceiros apresentaram importantes contribuições para o estudo de atitudes linguísticas com sua pesquisa sobre bilinguismo “A Social Psychology of Bilingualism”, realizada no Canadá. Desde então o termo tem sido usado em pesquisas dentro da sociolinguística.

No livro Psicologia Social, Wallace Lambert compartilhou um estudo sobre atitudes linguísticas realizado por Hodgson e Gardner, em 1960, que pretendeu analisar como estudantes de Montreal, em Quebec, no Canadá, de fala francesa e de fala inglesa se viam mutuamente, mais especificamente como os membros de ambos os grupos culturais estavam identificados pelas línguas que falavam.

Para tal observação, os investigadores se utilizaram da linguagem falada como um meio de produção de atitudes estereotipadas. A técnica usada foi o *matched-guise* que consistia em pedir para que os alunos ouvissem as gravações de falantes das duas línguas e depois os avaliassem, dizendo se pareciam bonitos, inteligentes, educados, gentis etc.

Alunos de dois colégios, anglo-canadense e franco-canadense, os participantes escutaram vozes gravadas de oradores ingleses e franceses, e indicaram por meio de uma lista de controle o que pensavam sobre as características da personalidade de cada orador. Os pesquisadores não contaram aos estudantes que as 10 vozes foram gravadas por 5 oradores bilíngues, que leram uma vez em inglês e outra em francês. O teste apontou que os disfarces ingleses foram mais bem avaliados do que os franceses. Os avaliadores anglo-canadenses disseram que os falantes ingleses tinham um aspecto mais atraente, pareciam mais

inteligentes, mais seguros, mais amáveis do que os franceses. Por sua vez, os avaliadores franco-canadenses avaliaram os disfarces dos ingleses também mais favoráveis do que os dos franceses. Consideraram que os ingleses tinham melhor aparência, inteligência, confiança, ambição sociabilidade, caráter e simpatia.

Os investigadores conseguiram inferir, a partir desse estudo, que entre os canadenses bilíngues, os falantes de inglês gozavam de uma posição mais privilegiada do que os falantes de francês.

As reações dos estudantes franco-canadenses demonstraram, pois, que as atitudes dos membros de um grupo minoritário são afetadas pelos contatos com grupos que são considerados de posição social mais elevadas. Essa tendência foi notada por outros investigadores, em meios sociais bastante diferentes. Por exemplo, nas comunidades onde eles são considerados inferiores pelos grupos majoritário, os judeus adoram algumas crenças antissemitas e os negros certas atitudes contra os negros. Para melhorarem suas posições e incentivarem seu senso de valia, os membros de grupos minoritários identificam-se aparentemente, e incorporam, insensatamente, as atitudes estereotipadas ou prejudiciais dos que detêm o poder. (LAMBERT & LAMBERT, 1966, p. 59).

Essa atitude de julgamento de inferioridade pode se espalhar pela comunidade, de modo a aumentar a tendência para a aprendizagem do inglês, diminuindo o desejo das crianças francesas de aprenderem o próprio francês, por exemplo. No caso dos imigrantes há aqueles que buscam se libertar de seus hábitos e de suas línguas para sofrerem menos com os juízos sociais.

Um exemplo de como as atitudes discursivas dos grupos que estiveram no poder ainda podem influenciar as atitudes linguísticas dos antigos grupos minoritários pode ser demonstrada pelo caso de Angola, país em que se utiliza do termo dialeto para se referir as suas línguas locais. No site do governo angolano³⁹, encontramos escrito “A Língua Oficial é o Português, para além de diversas línguas nacionais (dialectos), sendo as mais faladas: o Kikongo, Kimbundo, Tchokwe, Umbundo, Mbunda, Kwanyama, Nhaneca, Fiote, Nganguela etc. Pautados por uma ideologia colonial, os portugueses chamavam as línguas africanas de dialectos, uma maneira de pontuar linguisticamente a suposta inferioridade das línguas bantu. Apesar de já se ter constatado a não veracidade dessa afirmação, esse termo ainda circula em Angola e no mundo, para se referir às diferentes línguas africanas.

Apesar da ocorrência desses pontos em que o grupo minoritário adota posturas de inferiorização de suas línguas, Lambert e Lambert (1966) argumenta que mudanças culturais

³⁹ Disponível em <https://governo.gov.ao/ao/angola/sobre-angola/> aceso de 20 de junho de 2020.

e linguísticas podem acontecer. Os autores explicam que é possível que os líderes franco-canadense possam tomar conhecimento de sentimento de inferioridade e tentar amenizá-lo. Nem sempre uma atitude negativa de inferioridade precisa necessariamente se perpetuar pela comunidade.

Lambert (1996) considera que o desenvolvimento das atitudes se dá na cotidianidade, no enfrentamento do meio social, a partir do momento que são desenvolvidas certa regularidade no modo de reagir, facilitando o ajustamento social. Nas fases iniciais do desenvolvimento de uma determinada atitude há maior possibilidade de seus componentes serem modificados por novas experiências. Com o passar do tempo, suas mudanças tornam-se mais difíceis, especialmente para as pessoas que foram encorajadas a seguir determinadas atitudes por um longo período, elas passam a reagir segundo processos padronizados ou “aceitáveis” de acordo com um determinado grupo. Tendo isso em vista, temos nos questionado se o longo período de exclusão das línguas maternas da escolarização oficial pode ter fomentado uma atitude “aceitável” em relação a não presença dessas línguas no ensino, visto que durante muitos anos a sua proibição foi uma atitude massivamente incentivada por atentar a unidade linguística.

Labov (2008), que foi um dos precursores os estudos sobre o posicionamento dos sujeitos sobre as línguas e variedades, afirma, a partir da pesquisa desenvolvida por Lambert, que o princípio essencial emergente nesse trabalho “é o de que existe um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão.” (LABOV, 2008, p. 176).

Retomando o conceitualização de atitudes, percebemos que vale a pena discutir a abrangência desse conceito, já que o termo cunhado por Lambert e Lambert (1966) tem sido usado por eles e por outros autores para tratar de questões linguísticas, embora sua definição conceitual possibilite que esse termo possa ser aplicado a qualquer outro objeto social além da língua. Em busca de especificar o estudo de atitude relacionado a linguagem, surgiu o termo atitude linguística.

La actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y hablar de <<lengua>> incluimos cualquier tipo variedad lingüística: actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos, diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes (MORENO FERNANDEZ, 1998, p.78)

Para Moreno Fernandez (1998), a atitude linguística é uma manifestação da atitude social, o autor compreende que a atitude linguística não é elaborada em si mesmo, ela parte de uma atitude social mais ampla. O pesquisador ainda pontua que as línguas têm significados ou conotações sociais, elas são apreciadas e avaliadas de acordo com o *status* ou com as características sociais de seus usuários, o que causa muitas vezes diferenças de atitude são as posições dos grupos sociais e etnolinguísticos.

A manifestação social apresentada pelo indivíduo frente às línguas ou às variedades linguísticas está fortemente relacionada aos aspectos dos grupos. Moralis (200) esclarece que a marca da língua é muito visível e está correlacionada com as categorias extralinguísticas na sociedade, como raça, sexo, idade, classe social, religião e etnia. Assim, os julgamentos a respeito das pessoas de acordo com suas características linguísticas é uma maneira de estereotipar.

Dominique Lafontaine (1997), citada por Rodrigues (2014), define atitude linguística como sendo “a maneira como sujeitos avaliam línguas, variantes, variáveis linguísticas ou, mais frequentemente, locutores expressando-se em línguas ou variantes linguísticas particulares.” (LAFONTAINE, 1997, p. 56 apud RODRIGUES, 2014, p.362).

Já o socio-linguista brasileiro Fernando Tarallo (1986) atribui um outro sentido para esse conceito, ele afirma: “atitudes linguísticas são as armas usadas pelos residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado.” (TARALLO, 1986, p. 14). No caso, em especial os povos machanganas do sul de Moçambique, falantes de xichangana, apresentam atitudes positivas em relação a sua língua. Conversamos com estudantes da universidade que vieram do norte do país, falantes de outras línguas, e eles disseram considerar que as pessoas que não falam xichangana se sentem excluídas muitas vezes em Maputo, pois os machanganas não fazem questão de usar o português em ambientes informais, em encontros informais chamados por interferência do inglês de *meeting*.

Podemos considerar que: se por um lado, as atitudes linguísticas podem ser consideradas armas; por outro, muitos vão podem senti-las como bala. Enquanto os machanganas reafirmam sua identidade linguística usando sua língua sempre que podem, os emigrantes de outras províncias se sentem desconfortáveis e, às vezes, não respeitados. Pessoas podem ter atitudes linguísticas que julgam como maneiras de defesa ao grupo pertencente, mas essas atitudes ao mesmo tempo reverberam como atitudes negativas frente a outros grupos linguísticos.

Nas definições sobre atitudes linguísticas sobressaem especialmente a característica

epilinguística das atitudes linguísticas. Ou seja, as atitudes linguísticas são sempre uma reflexão sobre as línguas. Tendo isso em vista, Pereira e Costa (2012) apontam que é unanimidade entre os linguistas a definição de atitudes linguísticas “como a manifestação de preferências e convenções sociais acerca do status e prestígio de seus usuários” (p.174). As autoras pontuam que geralmente são os grupos sociais de maior prestígio que norteiam as atitudes linguísticas.

Embora consideremos que os grupos, de menor prestígio social, também possam ter atitudes linguísticas expressivas, as quais servem muitas vezes para barrar as atitudes desses grupos de maior poder, temos que concordar que as elites desempenham um papel fundamental na formação de estereótipos e de preconceitos. Bosattini (2015) destaca que, dentro do campo de estudos de atitudes linguísticas, conceitos como os de identidade linguística, *status*/prestígio linguístico, preconceito, estigma e estereótipo são fundamentais.

3.3.2 As atitudes linguísticas: caminhos para identificação de obstáculos pedagógicos

Santos (1998), ao refletir sobre as atitudes linguísticas e as variedades de língua presente na escola, explicita que a escola surgiu e foi colocada a serviço dos interesses dos grupos dominantes. E um dos interesses desses grupos é assegurar a manutenção de sua identidade de grupo por meio da língua. Como vimos, é o caso dos ex-assimilados que priorizam uma política linguística próxima a usada no período colonial, de modo a garantir a manutenção de seu *status* social. Ao usarem a língua portuguesa marcavam sua posição identitária diferente em relação aos outros africanos, ao mesmo tempo em que colaboravam para permanência dos benefícios sociais.

Segundo Santos (1998), para garantir a manutenção de sua identidade de grupo dominante, a escola recebeu a missão de fixar e de transmitir a variedade de prestígio, essa postura determinou as crenças e as atitudes em relação à língua. Por conta disso, ela defende uma variedade prestigiada e combate o uso de outras, realçando, assim, a crença na superioridade da variedade que está sendo ensinada.

Podemos observar esse fenômeno na educação brasileira por meio da predominância da crença de que se deve usar e ensinar somente variedade padrão nas escolas. Ao mesmo tempo em que as variedades do português populares de origem indígena e africana têm sido alvos de atitudes discriminatórias (LUCCHESI, 2009).

No caso específico de Moçambique, o ensino oficial é feito majoritariamente em língua portuguesa, na norma padrão de Portugal. Ainda que o português moçambicano seja

a variedade falada pela população, todo material didático é elaborado na norma padrão do português de Portugal. O país ainda não normatizou o português moçambicano apesar de sua existência já ter sido reconhecida por pesquisadores como Timbane (2018), Abdula (2017). Tanto no Brasil como em Moçambique, as variedades do português falado pelos populares são marcadas pelas línguas africanas e são estigmatizadas. A língua portuguesa falada pela elite, nesses dois países, busca se distanciar da influência das línguas africanas.

Prah (2008) contribui para discussão sobre esse tema apontando que nos países africanos, as elites atuais são a primeira geração completamente urbana, que foram enviadas para a cidade pelos seus pais para estudarem e alcançarem prosperidade. O autor diz que quando essas pessoas voltavam das capitais traziam a seguinte mensagem “tu não podes fazer nada de moderno com a tua cultura, abandona-a, torna-te ocidental, come o que os ocidentais comem, e bebem o que eles bebem, adora o seu deus e, acima de tudo, fala a sua língua, se quiseres alguma salvação da tua miséria ” (PRAH, 2008, p.63). O intelectual ganense elucida que não são todos os membros das elites africanas que se subscrevem a esse posicionamento, mas é expressiva a maioria que tem adotado esse comportamento.

O que reside no cerne deste fenómeno é que o que nós chamamos educação (ou, se quisermos, não educação) tem uma forma de transferir a lealdade dos educados dos seus descendentes históricos e tradicionais para do(s) antigo(s) colonizador(es). De fato, para muitos de nós, até agora, quanto mais educados, maior a distância em que nos colocamos das nossas raízes. (PRAH, 2008, p.263).

Nas palavras de Prah (2008), sobre a não educação, percebemos forte influência dos ideais defendidos pela política de assimilação, os quais buscavam a desafricanização. E as elites africanas ainda conservam aspectos dessa política. Essa camada social tem defendido que os africanos devem abandonar suas culturas, sustentando a ideia de que o desenvolvimento e o progresso só podem ser alcançados por meio das culturas e das línguas europeia. Prah (2008) ainda enfatiza que as elites africanas devem culturalmente o seu poder ao fato de falarem as línguas coloniais.

Dessa forma, a língua portuguesa tem sido usada pelas classes no poder desde o período colonial até os dias atuais. A escola moçambicana nasceu no período colonial com a missão de educar os filhos dos colonos e teve a língua portuguesa como língua de ensino desde a sua origem. No momento em que a educação formal foi estendida para a população local, manteve-se a língua portuguesa e conjuntamente a proibição das línguas bantu nas dependências escolares. Com a independência, a elite que assumiu o poder e continuou dando à língua portuguesa o *status* de língua do ensino. Portanto, se no período colonial a escola

esteve a serviço dos interesses dos colonos, após a independência ela tem servido a uma pequena elite falante de português.

O português tem sido a única língua oficial na escola e tem sua imagem atrelada a língua da civilização, do progresso e da ascensão social, sendo vista como a língua escolar de acesso ao conhecimento. Duarte e Dias (2016) constataram, em uma escola suburbana da Cidade de Maputo, a discriminação de uma língua materna bantu e dos dialetos não-padronizados do português durante suas pesquisas de campo.

A partir das constatações dessa pesquisa citada, consideramos que a inserção das línguas bantu no ensino, por meios de políticas linguísticas oficiais, pode se deparar com atitudes linguísticas negativas devido à subalternização histórica dessas línguas. Essa subalternização frente ao enaltecimento da língua portuguesa constrói imagens que podem atuar como obstáculos para a incorporação dessas línguas na escola, línguas que ainda são vistas como inferiores para o ensino.

Para discutir a relação entre obstáculo pedagógico e atitudes linguísticas, temos nos apoiados teoricamente nos estudos da linguista francesa Jacqueline Billiez (2006) cuja pesquisa foi sobre a representação que os falantes de línguas românicas (francês, espanhol, italiano, occitano, catalão e romeno) têm das línguas românicas de outros. Billiez (2006) aponta que, no campo da pedagogia, o estudo das representações sobre as línguas pode ser justificado na noção de obstáculo de Bachelard (1997). Vale ressaltar que embora não estejamos tratando propriamente de representação, podemos traçar um paralelo com as atitudes, isso porque os dois conceitos têm tratado de sentimentos, avaliação e comportamentos linguístico dos falantes.

Um dos pontos de convergência desses conceitos é a sua origem teórica. Pereira e Costa (2012) apontam que a adoção do conceito de representação, pelo viés do campo linguístico, ocorreu principalmente a partir dos trabalhos de Wallace Lambert, em 1960. Como vimos o mesmo autor foi expoente na conceitualização de atitudes. Pereira e Costa (2012) também informam que enquanto Dominique Lafontaine (1997), Cécile Canut (1998) e Marie-Louise Moreau (1997) se ocuparam de fazer a distinção dos conceitos de atitude, de imaginário e de representação linguística, Calvet (2002) não estabeleceu diferença marcante entre representação e atitude linguística dada à similaridade dos dois campos de estudos.

Feito esse adendo sobre a possibilidade de traçarmos esse paralelo entre representação e atitudes para justificar os estudos nesse campo, inspiramo-nos nas reflexões de Belliez (2006) sobre a pertinência do estudo das representações no campo da pedagogia. Assim, motivados pelos estudos de Belliez, consideramos que ao estudar atitudes linguísticas na

escola poderemos tomar conhecimento de determinadas atitudes que podem funcionar como obstáculo para a aprendizagem da língua.

O termo obstáculo epistemológico foi cunhado por Bachelard (1996), considerando a primeira experiência um obstáculo epistemológico:

A primeira experiência ou, para ser mais exato, a observação primeira é sempre um obstáculo inicial para a cultura científica. De fato, essa observação primeira se apresenta repleta de imagens; é pitoresca, concreta, natural, fácil. Basta descrevê-la para se ficar encantado. (BACHELARD, 1996, p.25).

Para o teórico das Ciências, o ato de conhecer se dá contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos. O autor delimita que a noção de obstáculo epistemológico pode ser usada tanto no desenvolvimento histórico do pensamento científico quanto na prática pedagógica; e, por isso, o uso do termo obstáculo pedagógico.

A partir de Bachelard (2005), Billiez (2006) explica que a noção de obstáculo pedagógico está ancorada na ideia de que os indivíduos tendem a resistir aos conhecimentos que não estão de acordo com as teorias que carregam implicitamente. Ela argumenta que é necessário analisar deformações, os filtros que entram ou limitam a aprendizagem, de modo a eliminar esses bloqueios, permitindo o verdadeiro acesso ao saber.

Portanto, por meio das reflexões de Bachelard (2005) e de Billiez (2006), consideramos que, durante o processo de escolarização, as primeiras imagens ou representações sobre as línguas bantu podem se apresentadas como um obstáculo pedagógico, devido ao epistemicídio linguístico e ao racismo linguístico (NACIMENTO,2019) empreendido na colonização linguística e presente ainda no período de pós- independência; preconceito que tem minorizado as línguas bantu e construído imagens negativas sobre elas.

3.3.3 A noção de atitude no discurso de Schlieben-Lange

A partir das reflexões da linguista alemã Schlieben-Lange, em especial pela noção de atitudes linguísticas no discurso, presentes no livro “História do falar e História da Linguística” (1993), buscamos compreender os discursos que professores e alunos podem ou não apresentar sobre as imagens de língua e como elas funcionam como obstáculos pedagógicos. Temos considerado, de acordo com Lambert (1996), que o desenvolvimento de atitudes linguísticas se constrói na cotidianidade; a partir do momento em que elas são

desenvolvidas emprestam regularidade no modo de reagir, sentir e pensar. Para nós, as imagens de língua influenciam o discurso e as atitudes linguísticas.

Schlieben-Lange (1993) investigou o bilinguismo na cidade de Bagnols-sur-Céze, no sul da França; a pesquisadora aplicou uma enquete aos falantes daquele território com o objetivo de verificar: 1) se o cistoano ainda era falado naquela cidade; 2) as formas de existência dessa língua; e, 3) a consciência dos membros dessa comunidade de fala sobre a situação linguística.

Após a análise do questionário, a investigadora caracterizou a comunidade por um fenômeno denominado por ela de “bilinguismo encoberto”, pois o falante de o cistoano demonstra atitudes contraditórias ao começar a falar sobre sua língua. Um de seus informantes afirmava que todos sempre falaram francês no sul da França, algum tempo depois dizia que sua avó falava apenas o cistoano. Além dessa constatação, Schlieben-Lange verificou que as línguas são objetos de diferentes discursos, tanto descritivos como avaliativos, e é esse aspecto de sua teoria que nos interessa.

Ela defende que existe um saber sobre as línguas que afeta tanto as unidades de determinada língua como suas possibilidades de uso. Primeiramente, a autora argumenta que os falantes de uma língua sabem muito sobre a língua e conseguem explicitar esse saber até um determinado grau. Eles podem dizer quais elementos fazem parte de sua língua, podem apontar quais são elementos novos, quais são antigos, podem até identificar variações geográficas, sociais e estilísticas. Também são capazes de dizer com quem e em quais situações podem se comunicar.

Schlieben-Lange explica que “tudo são generalizações de experiência, abstrações da prática linguística que se baseiam novamente nela de maneira constitutiva” (SCHLIEBEN-LANGE, 1993, p.95). Ela esclarece que se trata de um saber que em grande parte das vezes fica implícito, ele raramente é levado a público e/ ou é explicitado. A pesquisadora ainda esclarece que há, por outro lado, um discurso público sobre a língua, que é formado por suas experiências e formado por diferentes discursos, os quais concorrem entre si. Esse discurso é compartilhado pelos falantes. A autora argumenta:

Se um membro de uma comunidade de fala se manifesta por qualquer razão sobre sua língua ou sobre as línguas ou formas linguísticas que concorrem no seu mundo cotidiano, observa-se, então nas suas enunciações a penetração de elementos dos dois âmbitos acima esboçados: de um lado, esse falante explicita seu saber que se baseia na sua práticas e nas suas experiências, ao mesmo tempo que é fundador delas: de outro lado. Ele repete elementos do discurso público (ou inclusive de outros com ele concorrentes) discurso aliás, que tem uma existência autónoma. (SCHLIEBEN-LANGE, 1993, p.94-96).

Portanto, se um falante torna público o seu saber sobre a língua, esse discurso estará ancorado em suas experiências, vivências e em seus conhecimentos pessoais, além da repetição de elementos de diferentes discursos públicos sobre ela. Schlieben-Lange (1993) considera que se de um lado o falante se utiliza do seu "saber sobre a língua"; de outro lado, ele expressa um "discurso público sobre a língua".

No caso desta pesquisa, como já reiterado, temos considerado que o Estado, a Comunidade, a Universidade - instâncias argumentadoras-, ao construírem políticas linguísticas, disponibilizam em seus discursos diversas imagens de línguas que podem ser usados pelos falantes. Esses discursos públicos sobre a língua são compostos principalmente por avaliações, julgamentos, estereótipos relacionados a adjetivação, como: "bonito", "feio", "bom", "ruim", "eficiente"; além de saberes sobre a distribuição da língua no tempo e no espaço.

Assim, como já foi posto, temos considerado que as elites desempenham um papel fundamental na formação de estereótipo. Apesar disso, concordamos com Schlieben -Lange (1993) que trabalha com a ideia de que o falante explicita seu saber baseado em sua experiência na cotidianidade. Ainda que aconteça a incorporação dos discursos defendidos pelas elites, por outro lado, o falante também é "fundador" de um discurso construído a partir de suas experiências.

Embora consideramos que as elites africanas, desde a colonização com a política da assimilação e no pós independência, tenham produzidos discursos que sobrepõem a língua portuguesa às línguas bantu, há possibilidade de construção de um discurso diferente, produzido a partir das vivências e das conversas embaixo das mangueiras, nos chapas e no xiquelene, lugares onde os discursos são realizados em sua maioria nas diferentes línguas bantu. Discursos de resistência.

À vista disso, a partir do projeto maior "Imagens de Língua: Sujeito, deslocamento, tempo e espaço", temos considerado, neste trabalho de mestrado, que os discursos públicos sobre as línguas são produzidos pelas instâncias argumentadoras, que também são produtoras de políticas linguísticas e defendem imagens de língua específicas. Esse discurso público produzido pelas instâncias argumentadoras pode ser usado pelos falantes conjuntamente com os seus saberes sobre a língua, ou não. Assim na análise das imagens de língua presente no discurso dos professores e dos alunos, buscaremos apontar quais imagens de língua produzidas pelas instâncias argumentadoras estão presentes em seu discurso e quais são

provenientes de suas experiências.

Capítulo 4

4. Metodologia e universo de investigação

Desde a nossa primeira ida a campo em 2016, e posteriormente em 2018, temos usado a etnografia - definida por André e Ludke (2013) como a ciência da descrição cultural - como princípio metodológico para este trabalho, tanto para a coleta de dados quanto para a organização do *corpus*. Com o amadurecimento das leituras sobre o uso etnográfico em campos de estudos, fora da sua origem antropológica, temos nos preocupado em não usar a etnografia apenas como um “conjunto de técnicas qualitativas empregada descolada de sua origem epistemológica” (MAGNANI, 2012, .175). Isto posto, neste capítulo, ocupamo-nos de fazer uma breve discussão a respeito do histórico colonial da etnografia e como se dá o seu uso nas pesquisas educacionais.

Na tentativa de problematizar o uso da etnografia no continente africano por pesquisadores estrangeiros, como nós, propomos uma reflexão autocrítica acerca do uso da etnografia como método da antropologia, usada, de certo modo, para legitimar a dominação colonial. Posteriormente, discutiremos o uso da etnografia nas pesquisas educacionais. Por fim, apresentaremos o campo e o *corpus* desta pesquisa.

4.1 Pesquisa etnográfica e o continente africano: Caminhos para o reconhecimento do outro enquanto sujeito e não como objeto

Desde o início do processo de colonização, tem sido comum a ida de pesquisadores europeus e americanos ao continente mãe. Grande parte das pesquisas realizadas por eles foram um desserviço à população local, pois elas reforçaram estereótipos através de análises feitas por um acumulado de referências eurocêntricas que não consideravam as produções locais.

No texto “Antropologia Africana: Mito ou realidade” (1985), Kabenguelê Munanga explicita que as relações entre os povos africanos e as nações euro-americanas, nos últimos quatro séculos, têm sido assimétricas. No campo intelectual, as análises históricas sobre essas relações mostram que as teorias e os métodos utilizados pelos especialistas em África mantêm relações íntimas e sub-reptícias com as práticas da conquista colonial e dos produtores de conhecimento sobre a África.

Os antropólogos coloniais lideraram essa prática considerando os africanos como

objeto de estudo. As expedições antropológicas feitas por esses pesquisadores serviram para legitimar, por meio do conhecimento científico, uma suposta inferioridade do povo africano, a necessidade de levar civilização para esses povos e de ocupar os seus territórios.

Segundo Bastos (2008), desde a descoberta do que os europeus chamaram de “novo mundo”, foi adotado por eles o entendimento de que a história humana é sequencial. Os seres humanos evoluiriam de um estado primário de selvageria para um estado de barbárie; e, por fim, tornar-se-iam europeus civilizados. Por essa perspectiva evolucionista, os intelectuais da época, conhecidos como antropólogos, buscavam encontrar nas sociedades africanas o grupo mais primitivo pelo qual fosse possível apontar o início da humanidade nas sociedades do “novo mundo”. E, para isso, utilizaram-se da etnografia, cujo objetivo principal, desde o seu surgimento, era descrever as diferenças culturais tendo como meta encontrar a origem cultural da humanidade.

Ethnographic research conventionally has had as its main objective the descriptive account of native cultures. That is, the provision for primarily a Western European audience of new and basic or additional and reliable information about non-Western – the so called “primitive”, “barbarous”, “savage”, or “backward” peoples (...). (Owusu, 1997, p.104 apud CASTRO, 2008, p.2).

Reinhardt (2014) considera que as sociedades africanas tiveram um papel central no período clássico da antropologia, compreendido entre 1920 e 1960; período que foi marcado pela institucionalização da disciplina na Europa e nos Estados Unidos; e, também pela solidificação metodológica do trabalho de campo em etnografia. A África foi o principal campo da escola funcional-estruturalista britânica, responsável pelas conquistas teóricas mais sólidas, sob a liderança de Malinowski. Reinhardt (2014) pontua que essa hegemonia não se desenvolveu apenas pelas capacidades de seus fundadores, mas também pelos vínculos entre os pesquisadores e os governos do império britânico na África.

Os etnógrafos foram fundamentais no esquema de colonização britânica organizado por meio do *indirectrule*⁴⁰. Nas colônias britânicas foi necessário o profundo conhecimento dos povos que seriam colonizados para que o império britânico pudesse se inserir nas organizações políticas dos diferentes governos africanos, de acordo com suas especificidades (CASTRO, 2008).

Barbosa (2008) explica que especificamente no império português, a articulação

⁴⁰*Indirectrule* é um modelo de dominação que inclui os líderes locais na administração da colônia, diferentemente do esquema português chamado de *direct Rule*, que pressupõe a exclusão das lideranças locais, a administração é feita apenas pelos europeus.

entre conquista colonial e produção de conhecimento, deu-se primeiramente pela antropologia física e depois pela cultural. Laplantine (2003) define a antropologia física como o estudo das variações dos caracteres biológicos do homem no espaço e no tempo, atualmente chamada de antropologia biológica. Essa área da antropologia tem como problemática as relações entre patrimônio genético e o meio (geográfico, ecológico e social), analisando as particularidades morfológicas e fisiológicas ligadas ao ambiente e à evolução dessas particularidades. Já a Antropologia cultural estuda o social e a sua evolução por meio dos processos de contato, da difusão, da interação e da aculturação, seja por meio da adoção ou da imposição de uma cultura sobre a outra.

Segundo Barbosa (2008), a carreira de antropologia em Portugal foi construída no final do século XIX, com uma perspectiva mais nacionalista. Concomitantemente, nas colônias, os registros feitos pela antropologia física serviram de base científica para os projetos políticos e econômicos na gestão da mão de obra da população colonial. A partir de 1933, com o Estado Novo de Salazar, as técnicas etnográficas da antropologia cultural foram reapropriadas pelos funcionários coloniais como instrumento político para gestão da população local.

Cabaço (2009) aponta que a consagração da língua portuguesa e as construções de representações sociais hegemônicas dos portugueses, que asseguravam a ordem em Moçambique no século XX, foram resultados da ação governamental, “respaldad[a] pelo evolucionismo social, pela antropologia física - centrada no estudo da “diversidade” - e pelo determinismo genético, correntes de pensamento que prevaleciam, então, no “saber oficial” na metrópole.” (CABAÇO, 2009, p.322).

Barbosa (2008) explica que as críticas a essa relação entre conquista colonial e a etnografia ganharam força com a emergência dos movimentos anticoloniais, a partir dos anos 50. Esses movimentos abriram novas perspectivas epistemológicas dentro das ciências sociais e questionaram esse modo de fazer ciência. Com a emergência dos movimentos anticoloniais de independência, a antropologia colonial foi alvo de duras críticas. No entanto, em Portugal, essa perspectiva mais crítica e reflexiva da antropologia apenas apareceu na década de 80, após o fim da ditadura de Salazar.

De acordo com Munanga (1983), o uso da antropologia tradicional como ferramenta para a efetivação da colonização não causou nenhum questionamento teórico ou científico durante os primeiros anos do século XX. Muito pelo contrário, segundo o intelectual, foi essa relação que permitiu a existência da disciplina e o aprofundamento dos seus estudos. Até a efervescência das críticas à antropologia colonial na década de 50, acreditava-se que

antropólogos poderiam coletar dados, por meio da etnografia, que permitiriam a compreensão total das sociedades, sem lacunas. (CASTRO, 2008).

Segundo Munanga (1983), os africanos foram os primeiros a dirigir duras críticas a antropologia colonial, o importante político queniano, Jomo Kenyatta, no livro “Facing Mount Kenya”, em 1937; e, depois o historiador, antropólogo, físico e político senegalês Cheikh Anta Diop com críticas mais incisivas.

Historicamente, a crítica africana mais virulenta à antropologia colonial aparecera primeiramente nas obras do senegalês Cheikh Anta Diop. Nestes trabalhos, que são uma crítica contra a ideologia vitoriana e precisamente contra o evolucionismo unilinear, o autor utiliza todos os conceitos-chave da Antropologia pré-classificadas com a finalidade de reverter seu conteúdo ideológico, ou seja, de destruir a ideologia imperial em si mesma. Assim, contra os textos vitorianos, que falaram da superioridade da “civilização e da inferioridade do universo africano pré-colonial. Anta Diop propôs a visão de uma África potente e feliz (MUNANGA, 1983, p,152).

Segundo Munanga (1983), esses intelectuais africanos criticaram a visão objetivante, alienante e etnocêntrica da antropologia. Os intelectuais africanos, políticos e a comunidade se irritavam-se com fato deterem se calado frente às realidade cruéis da colonização; também enfatizavam o fato de essa ciência ter conservado em seu vocabulário um certo teor racista.

Outro aspecto que tem sido alvo de críticas, segundo Munanga (1983), é a tradição dos estudos antropológicos e etnográficos ter sido caracterizada de um lado por seu encerramento no mundo maravilhoso da tribo que o antropólogo pesquisa; e, de outro, pela insistência “particular sobre os traços estranhos e singulares da tribo, sem nenhuma consideração geral e sistemática sobre o contexto político, isto é, colonial, das populações descritas com tanta minúcia” (MUNANGA, 1983, p.155). O autor aponta que essa orientação tribalista da antropologia foi considerada perigosa para a unidade dos jovens estados que se constituíram com as independências, visto que insistia de modo exagerado nas diferenças sem mostrar a unidade dentro da diversidade.

Ainda segundo o autor citado, as teses verdadeiramente anticolonialista apareceram na Antropologia tradicional a partir de 1930, produzidas pela antropologia cultural americana. No entanto, ela também foi alvo de críticas.

[O] relativismo americano não escapou a certas críticas. Ele esteve historicamente sua função ideológica. Embora aceitando sua proteção no passado, os africanos veem nele uma ideologia sutil que participa da divisão dos povos africanos no momento que estes enfrentam a questão vital da consciência e da unidade nacional. A ideia exagerada da especificidade dos povos africanos, transformados

unanimemente em tribos pelos culturalistas, impede a captação das linhas gerais de semelhança que poderia militar em função da unidade nacional e mesmo da unidade continental. (MUNANGA, 1983, p.152-153).

A ênfase na diferença e na divisão dos povos a partir de uma orientação tribalista da antropologia parece ter colaborado também para a crença da diversidade linguística como um caos, defesa de que a única língua capaz de proporcionar unidade seria a língua portuguesa. Como contextualizamos anteriormente, Prah (2011) aponta que foi criado um mito da diversidade africana como um fenômeno caótico. No pós-independência, o uso das línguas bantu foi considerado incitação ao tribalismo; e, por isso, um risco ao desenvolvimento da nação.

Segundo Munanga (1983), as críticas à antropologia tradicional coincidem com os movimentos de descolonização. A antropologia nasceu e cresceu dentro da ideologia colonial, e foi usada pelos colonizadores para legitimar e organizar sua ação. O autor considera que, com o fim esquema colonial, a antropologia como disciplina vinculada à ideologia colonial teve a necessidade de se adaptar, pois como o discurso antropológico vinculado ao colonialismo estava condenado, a antropologia precisou adotar um novo caminho.

A nível teórico, várias possibilidades de saída e de superação foram apontadas, tanto pelos estudiosos ocidentais como pelos africanos. As propostas variam entre a irradiação e a supressão da Antropologia, a sua reciclagem, a africanização, a reformulação teórica e a redefinição da Antropologia em função dos interesses sociais e históricos dos povos africanos. (MUNANGA, 1983, p.155).

Nesta pesquisa, em que temos usado a etnografia educacional, método oriundo da antropologia, vemos a necessidade de romper com a visão alienante e etnocêntrica da antropologia colonial. Buscamos produzir uma pesquisa em função dos interesses históricos e sociais da população moçambicana, adotando uma postura de enfrentamento aos efeitos cruéis do discurso colonizador que podem ainda circular na escola. Ao mesmo tempo que buscamos nos desvincular da perspectiva objetificante dessa vertente, também entendemos os alunos e professores, colaboradores desta pesquisa, como sujeitos históricos.

4.2 Etnografia no campo educacional

O uso da etnografia na educação tem colaborado para o enriquecimento das pesquisas desenvolvidas nessa área de estudo. Segundo André (1997), o uso das técnicas etnográficas é muito recente no campo educacional, marca a década de 1970, e se deu pelo interesse em

retratar o dia a dia das escolas, as interações em sala de aula, a maneira como se estrutura o processo de produção de conhecimento em classe; e, a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica.

Para essa pesquisadora, o uso da etnografia na educação contribuiu em diversos aspectos, para que “se deixasse de lado o enfoque nas variáveis isoladas para considerá-las em seu conjunto e em sua relação dinâmica. Deslocou, assim, o foco de atenção das partes para o todo e dos elementos isolados para sua inter-relação”(André,1997,n.p). A etnografia possibilitou que o pesquisador pudesse detectar ângulos novos do problema estudado, por meio da adoção de uma atitude aberta e flexível durante a coleta e análise de dados.

Essa perspectiva trouxe às pesquisas que focalizam a escola um enriquecimento muito grande tanto do ponto de vista metodológico, pela possibilidade de ajustes durante o processo, quanto do ponto de vista teórico, pela identificação de elementos não previstos no planejamento inicial da pesquisa, mas essenciais para a análise e a compreensão da prática pedagógica.(ANDRÉ,1997,n.p).

Em nossa pesquisa, a contribuição etnográfica teve um espaço fundamental. Nossa intenção inicial foi pesquisar os discursos dos alunos a respeito das línguas bantu em uma escola de ensino básico. No entanto, à medida que cursamos a disciplina didática de línguas bantu na Universidade Pedagógica de Moçambique, percebemos que uma nova geração de professores, que já atuavam na escola, estava sendo formada no ensino superior. Professores que foram formados apenas para a língua portuguesa no ensino secundário, mas que, na universidade, estavam tendo contato com a discussão da importância das línguas bantu na escola. Esse ajuste na pesquisa possibilitou a compreensão mais ampla dos discursos que circulavam na escola.

André (1997) pontua que a etnografia no campo da educação contribui para chamar a atenção dos pesquisadores educacionais para as questões relativas à cultura dos grupos e dos sujeitos estudados; e, também, para a necessidade de se considerar as situações em sala em estrita conexão com a forma de organização do trabalho pedagógico na escola, além dos os determinantes macroestruturais. Nesta pesquisa, a imersão cultural, por meio da convivência diária durante três meses na universidade e na escola, foi fundamental para a compreensão das questões educacionais. Somado a isso, foi necessário o aprofundamento das questões históricas que, em muitos aspectos, foram determinantes para o desenvolvimento de determinadas atitudes linguísticas.

Para o campo da etnografia, a experiência pessoal do pesquisador é essencial “sua sensibilidade, abertura e flexibilidade para a descoberta de novas categorias, novas formas

de interpretação do objeto pesquisado” (ANDRÉ,1997,n.p). Já em outros aportes metodológicos, o pesquisador tende a adotar uma postura onipresente, de invisibilidade. Na etnografia, por sua vez, a presença e a influência do pesquisador devem ser marcadas e são consideradas.

Mattos e Foutoura (2011) alertam que o lugar de fala do pesquisador é o seu próprio lugar. Ou seja, é o pesquisador falando sobre o pesquisado, e não o pesquisado falando sobre ele mesmo. Quando o pesquisador não considera esse ponto anula-se a opção pela pesquisa etnográfica, isso porque “[a] descrição etnográfica é marcada pelos traços do pesquisador: idade, sexo, cor, classe social, instrução. Não é, portanto, isenta de valor”. (ANDRÉ,1997,n.p).

O viés etnográfico desta pesquisa possibilitou, por exemplo, que este texto se iniciasse com as reminiscências da minha infância, visto que elas, de certa forma, também contribuem e direcionam o meu olhar para as questões linguísticas em Angola e Moçambique, assim como apontam para as opressões raciais e linguísticas da realidade brasileira.

Como pesquisadores, que se utilizam da etnografia da educação durante a coleta de dados, tivemos em mente a nossa posição no mundo e observamos como as imagens que os interlocutores têm de nós influenciam a construção discursiva. Quando entramos na sala de aula em uma escola em Maputo para observar a aula de língua portuguesa somos antes de tudo estrangeiros. Somos estrangeiros, pois não fazemos parte daquela comunidade escolar, não somos daquela cidade, somos de outro país. Somos estrangeiros também na questão da língua, embora já tenhamos algum conhecimento da variedade moçambicana do português, ainda somos estrangeiros, não somos falantes das línguas bantu. E, essa nossa estrangeiridade certamente promove modificações na realidade: “nunca somos testemunhas objetivas observando objetos, e sim sujeitos observando outros sujeitos. Ou seja, nunca observamos os comportamentos de um grupo tais como se dariam se não estivéssemos ou se os sujeitos da observação fossem outros.” (LAPLANTINE, 2002, p.169).

Laplangine (2002) explica que a presença do etnógrafo perturba e, por vezes, até cria uma situação;sendo o investigador também eminentemente perturbado pela situação. As vivências do pesquisador, sua relação com os interlocutores, o que ele reprime, ou sublima, detesta ou gosta é parte integrante de sua pesquisa.

A crítica direcionada a antropologia tradicional que focalizava a exagerada especificidade das tribos africanas e que pouco considera as linhas gerais de semelhança entre elas também é feita na etnografia educacional. O uso da etnografia nas pesquisas

educacionais é criticado pela natureza microscópica do método, como se os resultados das pesquisas não ultrapassassem a realidade investigada. Contrapondo-se essa crítica, Oliveira (2013) explica que quando o etnógrafo educacional se debruça sobre uma determinada realidade, ainda que o foco esteja nela, há um cotidiano escolar que se impõe. Nas pesquisas educacionais, deve-se considerar tanto os elementos da própria escola como os elementos externos, que se relacionam com aqueles, pois ambos influenciam a realidade escolar.

Assim, embora estejamos estudando uma escola em Maputo, temos trabalhado com a ideia de que a compreensão das imagens de língua que circulam na escola e a discussão sobre a sua relação com políticas linguísticas e as práticas em sala de aula poderão contribuir com as reflexões em outras província, além de Maputo. Quiçá, outros países que também sofreram com a colonização de Portugal. Por isso, durante a pesquisa, empenhamo-nos em traçar paralelos com a realidade angolana e brasileira, pois acreditamos na possibilidade de esta pesquisa contribuir em outros contextos linguísticos.

4.3 Pesquisa em Campo

4.3.1 Caracterização dos ambientes da pesquisa de campo

Esta pesquisa de mestrado teve como local de coleta de dados duas instituições: a Universidade Pedagógica de Moçambique e a Escola Primária Lhanguene Piloto, em dois momentos diferentes. A nossa primeira e maior imersão no contexto moçambicano aconteceu durante o segundo semestre de 2016, por conta de um intercâmbio acadêmico feito durante a graduação, com financiamento pelo Banco Santander. Nesse momento, aplicamos questionários na escola e na universidade, além de entrevistarmos professores e diretores.

Em 2018, voltamos para uma curta temporada, momento em que voltamos a Escola Primária Lhanguene Piloto, aplicamos questionários aos alunos e entrevistamos professores, a viagem foi financiada por meios próprios e contou com o apoio da Universidade Pedagógica e com a supervisão do professor Daniel Nivagara.

- **Universidade Pedagógica de Moçambique**

A Universidade Pedagógica de Moçambique é a segunda instituição criada no país e foi fundada pelo diploma ministerial 73/85, em 4 de dezembro de 1985. Ela nasceu destinada à formação de professores de todos níveis do Sistema Nacional de Educação. Foi a primeira

instituição vocacionada à formação de quadras nas áreas da educação. Era uma instituição pública mantida pelo governo de Moçambique, com sua sede e campus principal em Maputo, além de delegações em todas as 11 províncias.

Em janeiro de 2018, o governo moçambicano declarou a extinção da Universidade Pedagógica e sua substituição por outras cinco instituições de ensino superior, a saber: UniMaputo e UniSave (no Sul); UniLicungo e UniPúnguè (no Centro); e, UniRovuma (no Norte). Esta pesquisa foi realizada na sede da Universidade Pedagógica de Maputo, que se transformou em UniMaputo. E, agora, voltou a ser nomeada como Universidade Pedagógica (UP).

Nos meses de outubro, novembro e dezembro, de 2016, estive na Universidade Pedagógica de Moçambique como aluna da graduação em ensino básico⁴¹. Cursei as disciplinas *Didática de Línguas Bantu* e *Antropologia de Moçambique*. Enquanto assistia as aulas também anotava os posicionamentos dos sujeitos sobre as línguas. É interessante apontar que os estudantes, fora das salas de aula, frequentemente falavam xichangana e estavam pouco preocupados se as pessoas ao redor os compreendiam. Nas aulas também presenciei professores da universidade fazendo piadas em xichangana, algum comentário ou breve explicações.

Quando questionei um de meus colegas que não falavam xichangana sobre esse fato, eles disseram que era comum o uso da língua local em vários espaços em Maputo. Segundo esses estudantes, essa era uma característica da população no Sul. Outro colega apontou que no Norte o uso das línguas bantu em todo os espaços é mais raro. Além disso, os colegas da residência relataram que para conviver bem na região sul é importante aprender xichangana.

Inicialmente, pretendíamos focar nossa pesquisa somente na escola, mas no decorrer da convivência, com os estudantes que são professores em formação, avaliamos que as manifestações deles sobre as línguas também poderiam contribuir para as imagens de língua defendidas na escola, visto que parte deles já atuavam no sistema de ensino como professores.

Como estávamos matriculados na disciplina *Didáticas de línguas bantu*, e o professor era um dos nossos tutores estrangeiros, consideramos oportuno, além das conversas informais com esses professores em formação, aplicar um questionário sobre o uso das línguas bantu.

IMAGEM- 1: Foto da Universidade Pedagógica -Campus Lhanquene

⁴¹ Curso direcionada à formação de professores que atuarão no ensino básico nos primeiros anos do ensino básico.



SOUZA, 2018

- **Escola Primária Completa de Lhanguene Piloto**

A maior parte dos dados foram coletada na Escola Primária Completa de Lhanguene Piloto, no periférico e urbano bairro de Lhanguene, na cidade de Maputo. A escola atende a população do bairro e, também, do município vizinho, Matola, que está cerca de 11 km. É uma escola monolíngue português, mas, segundo o diretor, usa a língua xichangana, língua materna de grande parte das crianças, como recurso para o ensino de português e das outras disciplinas, conforme prevê o Plano Curricular do Ensino Básico.

A escola tem 2521 estudantes, 54 professores e 16 funcionários. Possui quadra poliesportiva, cantina privada e 15 salas de aula que recebem alunos em 5 turnos. Duas turmas pela manhã, duas no período da tarde e uma noite. A escola não oferece alimentação.

Nessa escola, presenciamos o uso da língua xichangana nas aulas no ensino na 1ª e na 2ª classe. O professor da 1ª classe estava ensinado a letra |q| para as crianças e então perguntou se elas gostavam de quiabo, toda a sala ficou em silêncio. Percebendo o silêncio, o professor perguntou: “os meninos não gostam de mandande?”. E, de repente, toda a sala começou a manifestar positivamente. Em seguida, o professor escreveu mandande na lousa,

que é quiabo em xichangana.

Diretores e professores também afirmaram que as reuniões dos responsáveis da educação são feitas nessa língua, visto que há familiares que têm dificuldade de compreensão da língua portuguesa. Em 2016, passamos cerca de três meses observando as aulas da 1ª e 2ª classe, classes de alfabetização, fazendo o uso de caderno de campo, anotamos os posicionamentos dos alunos e professores sobre a língua e os principais acontecimentos em sala de aula. Também foram realizadas entrevistas gravadas com sete professores e dois diretores, nessas entrevistas buscamos compreender a opinião deles sobre o ensino bilíngue recentemente implantado em Moçambique. Usamos os dados coletados nas entrevistas para compreender alguns pontos na análise do questionário.

Em 2018, voltei a escola pesquisada, fui recebida carinhosamente pelos alunos e pelos professores que se recordaram de mim. Nessa ocasião foi aplicado um questionário para os alunos que frequentavam a 9ª a 10ª classe, na busca de compreender os posicionamentos deles sobre as línguas. Em 2016, percebemos que a apreensão dos posicionamentos dos alunos da 1ª e 2ª classe sobre as línguas por escrito era difícil, visto que eles estavam em processo de aquisição da escrita. Com as crianças menores, também tivemos dificuldade com a língua oral, por vezes não conseguíamos estabelecer um diálogo eficiente, isso pode ter acontecido pela minha variedade do português brasileiro ou ainda pela pouca familiarização com a língua portuguesa dos alunos que têm diferentes línguas maternas.

Considerando as dificuldades anteriores com crianças menores, optamos por aplicar o questionário aos alunos mais velhos que já dominam a modalidade da escrita em língua portuguesa. O questionário pretendeu investigar de maneira geral:

- se era permitido falar nas línguas bantu em sala de aula e ocasiões em que essas línguas são usadas;
- as línguas que os alunos gostariam de aprender e as línguas faladas por eles; posicionamentos sobre o ensino bilíngue e a importância das línguas bantu;
- relações que eles tinham com a língua portuguesa e posicionamentos sobre os discursos que defendiam que ela representa a identidade do povo moçambicano, sendo a língua de unidade nacional.

IMAGEM-2: Fachada da Escola Primária Completa de Lhanguene Piloto



SOUZA, 2018

IMAGEM – 3 : Quadra da Escola



SOUZA, 2018

IMAGEM -4 : Sala de aula



SOUZA, 2018

4.3.2 O corpus

O *corpus* analisado neste trabalho é composto por: 1) questionários aplicados a professores em formação da Universidade Pedagógica e aos alunos na escola Primária Lhanguene Piloto; 2) anotações feitas no caderno de campo sobre os posicionamentos sobre as línguas de professores, professores em formação e alunos; e, 3) entrevistas com os professores da escola.

Foram aplicados dois questionários, um direcionado aos professores em formação da Universidade Pedagógica, respondido por 38 informantes. E outro questionário direcionado aos alunos da escola primária, respondido por 60 estudantes da 9ª e da 10ª classe. Os questionários aplicados foram inspirados no inquérito feito por Firmino, presente em seu livro: “A questão linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique” (2002). O questionário também é composto por questões mais abertas que buscam compreender as imagens de língua presentes no discurso desses sujeitos. A aplicação do questionário foi um momento de embate cultural.

O pesquisador ao se confrontar com um ambiente culturalmente distinto do seu necessita de sensibilidade para compreender quais aspectos da sua cultura podem parecer ofensivos e quais podem permanecer. O primeiro estranhamento se deu em relação à vestimenta, no Brasil somos bastantes informais, usamos roupas com o estilo mais casual na universidade. Já em Moçambique e, também, em Angola há uma certa formalidade. Por

vezes, a informalidade de minha vestimenta não foi bem vista. Na escolacampo os professores usam aventais brancos, assim como os estagiários, seguimos essa regra.

IMAGEM - 5 : Observação 1º classe



SOUZA, 2018

Assim, por respeito a cultura local, incorporamos aspectos dessa cultura a nossa cotidianidade, a mesma atitude foi feita em relação à questão linguística. Nos primeiros dias, eu não dominava o português moçambicano, então transitávamos entre o português angolano e o português brasileiro para nos aproximarmos linguisticamente. Nas primeiras entrevistas e no primeiro questionário aplicado aos professores, esse misto de variedade linguística ficou marcado. Com um certo amadurecimento, no segundo momento que estivemos em Moçambique, observamos uma aproximação maior com a variedade do português moçambicano. Essa mudança de atitude linguística vai ao encontro da proposta deste trabalho que é incorporar as línguas e variedades dos alunos no cotidiano escolar.

A aplicação do questionário para os professores em formação, feito em novembro de 2016, aconteceu no último dia de aula da disciplina *Didática de Línguas Bantu*. O professor responsável, que na época era nosso tutor, cedeu 30 minutos de sua aula para que os alunos pudessem preencher o questionário. Eu, inicialmente, expliquei aos colegas que o

questionário fazia parte da minha pesquisa sobre o ensino das línguas bantu, e pedi para que eles respondessem.

Enfatizei que não havia necessidade de colocar o nome, pois era importante que as identidades deles fossem preservadas, a fim de conseguir respostas mais fidedignas. Enquanto eles respondiam eu fui andando pela sala para solucionar possíveis dúvidas. Algumas dúvidas foram relativas à compreensão das questões, acredito que isso se deu pelo fato de não ter adequação mais precisa ao português moçambicano para a escrita das perguntas.

Em 2018, voltamos à Escola Primária Completa Lhanguene Piloto e aplicamos um questionário com 23 questões que versavam sobre a língua portuguesa e as línguas nacionais. O questionário foi entregue a 60 estudantes da 9ª e da 10ª classe, da Escola Primária Completa Lhanguene Piloto. Como se tratava de um período de provas não tivemos muito espaço para aplicar o questionário durante as aulas. No entanto, contamos com a ajuda dos professores que indicaram as salas que os professores tinham faltado para que aplicássemos o questionário. Normalmente, as aulas em que os professores faltavam era porque eles já tinham aplicado as provas e, por isso, muitos alunos não compareciam a essas aulas.

Durante a semana que estivemos na escola conseguimos entrar em 4 salas. Em média as salas tinham 15 a 20 alunos, os questionários foram aplicados em clima descontraído. No total, foram inquiridos 60 alunos. Em sua maioria eram estudantes da 10ª classe. Com idades que variavam de 14 a 19 anos. Embora a idade ideal para cursar a 10ª classe esteja entre 14 ou 15 anos.

Durante o período que estivemos em campo seguimos as orientações de André e Ludke (2013) para o registro das observações em sala de aula. De modo que em nossas anotações descrevemos o local, as aulas, comentários e posicionamentos sobre línguas e as nossas ações. Além disso, anotamos as nossas observações sobre os fatos e possíveis reflexões futuras.

Foram entrevistados sete professores e dois diretores. As entrevistas seguiram um roteiro, com perguntas semiabertas para que os professores e direção pudessem ter liberdade de falar ou aprofundar os assuntos que desejassem (LUDKE e ANDRÉ, 2013). As entrevistas foram gravadas. No entanto, o barulho da escola prejudicou a qualidade das gravações. Algumas também foram registradas, elas são usadas para ilustrar ou esclarecer pontos da análise

Principais dificuldades metodológicas

- Falta de tempo dos professores para conversar e responder as perguntas;
- O questionário aplicado aos alunos foi muito longo, alguns não responderam todas as questões;
- Muito barulho na escola, fator que prejudicou as gravações das entrevistas com os professores, por exemplo;
- Muitos graduandos fazem estágio na nossa escola campo dada a proximidade com a Universidade Pedagógica, então muitos professores já estão cansados de responderem tantas perguntas.

Capítulo 5

5. Condições de produção das imagens de Língua

Nas partes iniciais desta pesquisa nos dedicamos a apresentar o contexto histórico e educacional no período colonial, e também foi feita uma discussão sobre as políticas linguísticas educacionais. O debate de tais aspectos permitiu compreender as condições de produção dos discursos que circulam nas escolas.

Para Pêcheux (1993), as condições de produção são as determinações que caracterizam um processo discursivo. Orlandi (2003) explica que as condições de produção do discurso compreendem fundamentalmente os sujeitos, a situação e a memória. De tal modo, a pesquisadora afirma que “[p]odemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se a considerarmos em sentido amplo as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (ORLANDI, 2003, p.30).

Nos discursos analisados nesta investigação, o contexto amplo compreende a sociedade moçambicana, o histórico colonial, o contexto educacional e as políticas linguísticas, aspectos já discutidos até o momento. O contexto imediato se configura pelo cotidiano da universidade, da escola e da nossa presença estrangeira na aplicação dos questionários.

Segundo Brandão (2017), Pêcheux contribui substancialmente para a noção de condição de produção do discurso ao colocar em cena as imagens dos protagonistas do discurso e seu referente. Como já foi tematizado no **Primeiro Capítulo**, Pêcheux (1993) observa os protagonistas do discurso não em sua presença física, mas pelas imagens, as representações determinadas pela estrutura de uma formação social.

Assim no interior de uma instituição escolar há “o lugar” do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciadas. No discurso, as relações entre lugares, objetivamente definíveis, acham-se representáveis por uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar do que o destinador, destinatário atribuem a si mesmo e ao outro. (BRANDÃO, 2017, p.44).

As formações imaginárias do destinador, do destinatário e do referente, conjuntamente com o contexto amplo e restrito, possibilitam que o emissor elabore estratégias discursivas. A noção de formação imaginária está estritamente relacionada a noção de formação discursiva, pois as imagens disponibilizadas no discurso estão inscritas

nas diferentes formações discursivas. De acordo com Pêcheux formação discursiva é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. (PÊCHEUX, 1988, p.160). A formação discursiva pode ser entendida como um conjunto de enunciados marcados pela mesma regularidade, ela é definida por sua relação com a formação ideológica, dito de outra forma, os textos que fazem parte de uma mesma formação discursiva remetem a uma mesma formação ideológica. Orlandi (1999) explica que as formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas.

Nesta pesquisa de mestrado, construímos questões amplas sobre as línguas bantu e a língua portuguesa, como objetivo depreender, pelas estratégias discursiva, as imagens das línguas presentes pelos discursos dos entrevistados.

A partir da compreensão dessas imagens buscamos investigar em que medida as imagens de língua presentes nos discursos dos professores e dos alunos eram promovidas por instituições argumentadoras, produtoras de políticas linguísticas, como o Estado e a Universidade. Ou seja, se as imagens eram resultado das práticas e das vivências na cotidianidade dos falantes, assim como afirma Schlieben-Lange (1993). Primeiramente analisaremos o que dizem os professores posteriormente lançaremos um olhar para as atitudes linguísticas no discurso dos alunos.

5.1 Imagens de língua no discurso dos professores

Na intenção de compreender as imagens de língua, optamos por elaborar questões abertas, que buscassem compreender o posicionamento dos colaboradores a respeito do uso dessas línguas no ensino. A partir dos conjuntos de respostas, observamos a presença de eixos argumentativos, tais eixos são compostos por discursos que seguem a mesma linha de argumentação. Temos considerado que o eixo argumentativo carrega uma imagem específica de língua que circula no contexto escolar.

5.1.1 Imagens de língua: As línguas bantus prejudicam o ensino de da língua portuguesa?

Como já foi dito no início deste trabalho, o meu primeiro contato com um país africano aconteceu em Angola, no ano de 2014, momento em que fiz parte da graduação em pedagogia na Universidade Lueji A’nkonde, na cidade do Dundo, na província da Lunda

Norte. Na ocasião, também fui professora de mais de 100 crianças que estavam na primeira classe do ensino primário.

Observei que muitos dos meus alunos tinham dificuldades em se comunicar comigo. Ao longo do processo, fui compreendo que havia uma falta de familiaridade com a língua portuguesa; para muitas daquelas crianças o português não era usado em casa, ele era uma língua alheia sobre a qual os alunos tinham pouco conhecimento antes da entrada na escola. Alguns desses estudantes tinham frequentado a classe de iniciação, no ano anterior, então até tinham certa familiaridade com o português. Mas, para outros, aquele ano era o primeiro contato contínuo e diário com a língua portuguesa.

Embora a língua materna de meus alunos fosse o cokwe, toda escola era organizada em língua portuguesa, desde os diálogos em sala de aula aos materiais didáticos. Refletindo sobre esse contexto, em que eu não conseguia me comunicar de maneira eficiente com parte dos alunos, considerei que os outros professores falantes de cokwe usassem a língua materna dos alunos em sala de aula. Então, questioneei o diretor da escola sobre o uso da língua cokwe em sala de aula, ele afirmou que não permitia o seu uso, pois a língua cokwe poderia prejudicar a aprendizagem da língua portuguesa.

A proibição do uso dessas línguas - as africanas -, no ensino, em Angola e em Moçambique, aconteceu há 98 anos, em 1921, em consonância com a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa. Após quase 100 anos dessa legislação, e 45 anos do fim do colonialismo, de certa maneira, notamos que as ideologias colonialistas ainda estão presentes nos sistemas de ensino desses países, tendo em vista que o ensino da língua portuguesa continua obrigatório, e o ensino das línguas bantu ocupa um lugar marginal.

Países como Brasil, Angola e Moçambique, após a independência, incorporaram em seus sistemas de ensinos estruturas pertencentes às ideologias coloniais. O fato de a língua portuguesa, nesses três países, ser principal língua para o ensino, mesmo em se tratando de países multilíngues, denota a presença de ideologias de bases coloniais.

Ao analisarmos esse histórico de imposição da língua portuguesa, atrelada à proibição das línguas africanas, sob o argumento de que elas prejudicam o ensino, aventamos a possibilidade de que esses discursos poderiam também estar em voga na sociedade moçambicana atualmente, assim como verificamos em Angola. Tais discursos somam forças para a não implementação concreta das línguas bantu na escola, ainda que as políticas linguísticas pautem a inclusão dessas línguas no sistema de ensino.

Até o uso da violência física, como forma de garantir que somente a língua portuguesa fosse falada, foi também relatado pelos professores que entrevistamos na Escola Lhanguene

Piloto. Dois professores, que estudaram na década de 90, em escolas em Maputo, declararam que apanharam de varas por falarem a língua xichangana em sala de aula. O uso da violência física para repressão mostra mais uma marca da colonização.

Mesmo após as línguas bantu terem sido incorporadas no sistema de ensino, a proibição e a repressão de seu uso, em 2007, ainda era uma realidade. No dossiê “Práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos” (2011), Ngunga e Bavo apresentaram os resultados da pesquisa sobre a vitalidade linguística em Moçambique com base em uma investigação realizada em seis distritos de três Províncias. Nesse estudo, os pesquisadores avaliaram os esforços desenvolvidos por Moçambique, desde a independência, para o resgate das línguas moçambicanas.

Essa pesquisa constatou que, em 2007, ainda havia escolas que proibiam o uso das línguas bantu e castigavam os alunos severamente pelo uso. Os pesquisadores constataram que, devido à postura punitiva da escola, quando questionados sobre o que pensavam das línguas bantu, os estudantes, com medo das represálias, “preferiram dizer que não gostavam das línguas moçambicanas, e até não gostavam de quem falasse tais línguas e que nunca teriam amigos falantes destas línguas.” (NGUNGA &BAVO, 2011, p.65)

Diante desse cenário, demonstrando certa hostilidade histórica ao uso das línguas bantu na escola, decidimos questionar os professores se eles acreditavam na afirmação de que o ensino da língua bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa, visto que eles cursaram, em sua maioria, o ensino básico entre o início da década de 90 e os anos 2000, e viveram experiências de marginalização linguística durante o ensino básico.

A questão formulada foi a seguinte:

Há pessoas que afirmam que o ensino das línguas bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa. O que pensas disso?

Observamos que mesmo entre esses professores que tinham cursado, durante um semestre, uma disciplina que discutia os aspectos didáticos das línguas bantu ainda havia aqueles que consideravam que as línguas bantu poderiam prejudicar a aprendizagem da língua portuguesa. Durante a análise, evidenciamos então três grupos.

- No grupo 1, está o que considera que as línguas bantu prejudicam;
- No grupo 2, estão os que relativizam os prejuízos que as línguas bantu podem causar na aprendizagem do português;

- No Grupo 3, estão os professores que discordam plenamente.

Observemos as respostas do grupo 1 e 2⁴²

Tabela 2 – O ensino das línguas bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa? Grupo 1 e Grupo 2

Grupo 1 – Prejudicam	
25	Prejudicar, no sentido ensino, sim, porque retarda o hábito da criança desenvolver a capacidade do vocabulário próprio, sem auxílio da língua local.
Grupo 2 -Estão condicionadas	
2	Não prejudica, porque a criança <u>só aprende com a língua materna nos primeiros ciclos quando vai do 2º ciclo já se introduz a língua portuguesa</u>
4	Para isso eu acho que não é verdade isto <u>porque os alunos não aprendem só a língua bantu eles ainda aprendem a língua portuguesa</u> neste caso a língua bantu só auxilia para melhor entender as matérias.
9	O ensino bilíngue quando ensinado ou implementado <u>em zonas cuja língua portuguesa é vista como língua estrangeira, de modo algum prejudica a aprendizagem da LP.</u> Pois as línguas bantu são mesmo um meio de auxiliar para o ensino da L.P.
10	Prejudicaria sim, se olharmos para vertente em que os <u>professores só ensinam em línguas bantu não fazendo a lição com o português.</u>
28	Acho que não prejudica, <u>desde o momento que a língua portuguesa esteja enquadrada no ensino como disciplina e não como meio de ensino para facilitar a compreensão nas classes iniciais.</u>
37	Não, penso que essas pessoas não estão erradas, <u>o ensino de línguas bantu não prejudicaria o ensino pois teria a língua portuguesa como auxiliar</u>

SOUZA, 2020

Línguas que retardam a aprendizagem do português.

Entre os 38 professores que responderam o questionário, apenas um professor defendeu que as línguas bantu poderiam causar prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem. O professor R.25 acredita que o ensino de uma língua bantu retarda a aquisição do vocabulário em português. Ele foi o único professor que não condicionou sua

⁴² Optamos por manter a grafia original das respostas.

resposta a outro fenômeno, o de que poderia amenizar o prejuízo do uso língua materna, por exemplo.

Nas entrevistas que fizemos com os professores da escola Lhanguene, também observamos essa imagem relativa às línguas bantu. Três professores alegaram que embora o xichangana seja a sua língua materna e, também, a de seu companheiro(a), após terem se tornado pais, preferiram deixar de usar essa língua em casa para que as crianças tivessem o português como língua materna. Para um dos entrevistados, um professor de língua portuguesa de 34 anos, essa prática é importante para que as crianças “tenham o hábito de falar português e aprendam a língua portuguesa sem interferência do changana”. O uso das línguas bantu parece ser considerado um fator prejudicial a aprendizagem do português.

No segundo grupo estão os professores que condicionam o prejuízo causado pelo ensino das línguas bantu ao não uso da língua portuguesa. No discurso desses professores, observamos que a principal preocupação é com aprendizagem da língua portuguesa. Nesse grupo, notamos que a maioria dos professores não concorda com aqueles que afirmam que o ensino das línguas bantu prejudica o ensino da língua portuguesa, no entanto eles constroem um argumento condicionante.

Na resposta 2, o professor afirma que o ensino das línguas bantu não prejudica a aprendizagem da língua portuguesa e justifica dizendo que: “(...) a criança só aprende com a língua materna no primeiro ciclo quando vai do 2º ciclo já se introduz a língua portuguesa”. Ao usar o advérbio “só”, ele reforça a ideia de condição. Ou seja, em sua visão, não haveria prejuízo, pois a língua bantu apenas seria ensinada por um curto período, somente no primeiro ciclo ou no segundo ciclo, depois a língua portuguesa estaria presente. A inserção da língua portuguesa no segundo ciclo garantiria que o ensino das línguas bantu não prejudicasse a aprendizagem da língua “principal”.

Retomando: o modelo bilíngue, adotado pelo governo para inserção das línguas bantu na escolarização, presente no Plano Curricular do Ensino Básico, é uma modalidade na qual as línguas bantu progressivamente perdem espaço no sistema de ensino para a língua portuguesa. Os alunos aprendem em uma língua bantu; e, depois o português é inserido como disciplina, até ele se tornar língua de ensino no 2º ciclo. Tendo isso em vista, o professor parece ter pautado sua argumentação nesse modelo de ensino cuja finalidade é estabelecer o português como língua de ensino.

Observemos a resposta 4: “Para isso eu acho que não é verdade isto porque os alunos não aprendem só a língua bantu eles ainda aprendem a língua portuguesa neste caso a língua

bantu só auxilia para melhor entender as matérias.” (grifos nossos). Nesse discurso, podemos ver a mesma lógica de argumentação sobre a defesa de que o ensino das línguas bantu não prejudica a aprendizagem da língua portuguesa, visto que os alunos não aprendem só a língua bantu, eles também aprendem o português. Ou seja, caso os alunos aprendessem “só” a língua bantu isso sim poderia ser prejudicial, mas como eles aprendem também a língua portuguesa o aprendizado como um todo não é prejudicado. Também na R.37, o entrevistado defende que o ensino das línguas bantu não se configura como prejuízo, pois a língua portuguesa estaria presente como uma auxiliar.

O professor da resposta 10, argumenta que ocorre prejuízo sim, nos casos em que “os professores só ensinam em línguas bantu não fazendo a ligação com o português”. Nesse discurso, observamos que a experiência de aprendizagem de uma língua bantu é considerada um prejuízo caso não ocorra o ensino do português posteriormente.

Também no discurso R.28, o uso da língua portuguesa, no ensino das línguas bantu, ocupa lugar central para que não haja prejuízo. Na resposta R.28, o professor ressalta: “Acho que não prejudica, desde o momento que a língua portuguesa esteja enquadrada no ensino como disciplina e não como meio de ensino para facilitar a compreensão nas classes iniciais” (grifos nossos). Nesse discurso, para argumentar observamos que o professor segue o modelo do ensino bilíngue, presente no Plano Curricular do Ensino Básico, em que a uma língua bantu se configura como língua de ensino e posteriormente a língua portuguesa é introduzida, desde a 1ª classe, como disciplina,

O professor da R.9 diz “O ensino bilíngue quando ensinado ou implementado em zonas cuja língua portuguesa é vista como língua estrangeira, de modo algum prejudica a aprendizagem da LP. Pois as línguas bantu são mesmo um meio de auxiliar para o ensino da L.P”. Este professor também condiciona o prejuízo das línguas bantu para o ensino. No entanto, ele argumenta por outro viés: defende que se o ensino bilíngue for feito em localidades onde a língua portuguesa é vista como língua estrangeira, não haverá prejuízo ao ensino. Nas zonas rurais, o português é menos conhecido, logo alguns linguistas consideram que nessas zonas o português é visto como uma língua estrangeira. Para o professor citado, então nessas zonas rurais, as línguas bantu não prejudicariam e tem uma função clara, meio de auxiliar o ensino da língua portuguesa. Esse discurso abre espaço para o argumento de defesa do ensino bilíngue somente nas zonas rurais. Tal discurso segue a mesma linha do Plano Curricular do Ensino Básico que prevê o ensino bilíngue apenas para as rurais, consideradas linguisticamente homogêneas, nas zonas urbanas não há uma proposta de ensino bilíngue. Ao que parece os discursos veiculados pelas políticas linguísticas oficiais, a

partir de um lugar de poder, exercem influência no discurso dos professores.

Entre esses professores, sobressai o argumento de que o ensino de línguas bantu não prejudicaria o ensino caso atuasse como auxiliar ou como disciplina. Para esses docentes, o ensino das línguas bantu na escola deve estar atrelada ao ensino de português. Nesse grupo não se vislumbra um cenário em que o ensino das línguas bantu seja autônomo em relação à língua portuguesa, em que as primeiras não sejam consideradas uma ameaça à aprendizagem da segunda. Portanto, percebemos como a formação discursiva colonial ainda circula nesses discursos que consideram que o ensino das línguas bantu por si só como um prejuízo. Essa imagem de língua, pautando necessidade das línguas bantu estarem atreladas a aprendizagem do português, pode restringir o uso dessas línguas em outras situações no ambiente escolar e atua como obstáculo pedagógico (BACHELARD,2007) ao uso das língua bantu ensino.

Imagens das línguas bantu - Línguas que não prejudicam.

No grupo 3, estão os discursos dos professores que discordam da afirmação de que as línguas bantu podem prejudicar a aprendizagem da língua portuguesa. Por esses discursos, observamos a formação de quatro categorias argumentativas na defesa do uso das línguas bantu. O primeiro grupo se utiliza de argumentos que convergem para uma imagem de que as línguas bantu podem ser suportes para a aprendizagem da língua portuguesa. O segundo grupo defende que as línguas bantu podem contribuir na resolução dos problemas escolares. O terceiro grupo defende que o uso das línguas bantu pode colaborar para valorização cultural. E, o quarto grupo se contrapõe a ideia de que as línguas bantu poderiam prejudicar, eles constroem argumentos que colocam as línguas bantu no mesmo nível que as línguas europeias.

Tabela 3 – O ensino das línguas bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa? Grupo 3.

Grupo 3: Discordam	
Línguas Bantu como suporte para a aprendizagem da Língua Portuguesa	
1	É uma pura mentira pelo contrário a línguas bantu no ensino permite às crianças como <u>passaporte</u> para ensino da língua portuguesa
14	Não prejudicaria uma vez que as línguas bantus favorecem a inclusão das crianças nas escolas. As línguas bantus são meios de ensino, daí que funciona como <u>auxiliar da</u> língua portuguesa
33	Acho que não, porque existem crianças que entendem bem a sua língua local,

	e <u>aprendendo através da sua língua fica fácil para entender já na língua portuguesa.</u>
36	As línguas bantu não prejudicam a aprendizagem do Português pelo contrário <u>auxiliam</u> na compreensão do vocabulário em Português pois o aluno tem o vocabulário na língua só vai fazer a <u>transferência para o Português</u>
6	Acho que não porque há crianças que sabem contar usando sua língua ronga ou changana mais não sabem identificar o um então nesse sentido facilita a <u>transferência de aprendizagem</u>
Resolução dos problemas	
3	Não porque as línguas bantu veio para <u>ajudar os alunos problemático ou com dificuldade na aprendizagem</u> , para ajudar.
21	O ensino das línguas bantu não prejudicam a aprendizagem da língua portuguesa, <u>reduz muitas reprovações</u> , permite que o aluno tenha o domínio da sua própria língua.
11	É negativa essa apreciação, pois as línguas bantu, <u>aparecem com o propósito de resolver o grande problema do insucesso escolar</u>
Melhora a aprendizagem	
35	Não estou de acordo com essas pessoas pois a <u>mesma facilita a compreensão do conhecimento</u> , comunicação entre as <u>pessoas pouco alfabetizadas</u> .
27	Para mim não prejudica nada mas <u>sim aumenta o nível de conhecimento na aprendizagem</u> .
25	Considero a ideia muito (ilegível), pois a África bilíngue <u>merece dar um salto importante na educação</u>
29	Penso que não predicar a aprendizagem pelo contrário vai permitir que o aluno percebe os conteúdos tratados em língua portuguesa daí ela <u>vai melhor assimilação</u> .
23	Eu acho que essa ideia é negativa porque pensou-se em introduzir-se as línguas bantu era para <u>ajudar a melhorar o processo de ensino uma vez que cada criança tem a sua língua materna</u>
34	Discordo plenamente com esse pensamento desses setores que defende isso, porque além não prejudicarem <u>ajudam no processo de ensino de aprendizagem do aluno</u>
38	Penso que não prejudica, mas sim ajuda na medida em que o aluno poderá se

	expressar colocando as suas dúvidas usando a <u>língua que conhece</u>
Valorização cultural	
18	Pra (ilegível) contrário delas. Porque além de facilitar a aprendizagem da criança, também <u>permite a valorização da sua língua como cultura isto é, como direito.</u>
24	A valorização de uma cultura têm a ver primeiro com a língua dessa cultura. <u>Temos que valorizar a nossa língua, por usar o no ensino, na explicação dos conteúdos.</u>
Mesmo nível que as línguas europeias	
7	Do meu lado não vejo a possibilidade das línguas bantus prejudicarem a aprendizagem da língua Portuguesa, <u>pois se fosse o caso a língua inglesa prejudicaria também mas isso não acontece</u> porque cada um tem domínio da sua língua.
12	Acho que a língua bantu não prejudica no ensino da língua portuguesa pois com o ensino da L.B. não significa que o aluno não deve aprender o português. <u>Também poderia perguntar se o ensino de inglês e francês prejudica? É mais uma língua para aprender.</u>
17	<u>O ensino de uma língua não pode prejudicar a aprendizagem de outra.</u> Pessoas que pensam que as línguas bantu prejudicam a aprendizagem do português tendem a desvalorizar as línguas bantu.
19	<u>Em nenhum momento uma língua prejudicaria o ensino de outra porque é possível um indivíduo falar várias línguas.</u>
Língua Materna colabora	
8	Discordo plenamente, pois como já havia dito a criança <u>aprende melhor com a língua na qual mais domina.</u>
31	Não concordo com essas pessoas, uma vez que a criança <u>aprende melhor na sua língua materna</u> e que para Moçambique a maioria das crianças têm essas línguas como L1
Outros argumentos	
22	Considero essa ideia errada.

SOUZA, 2020

Portuguesa

Os discursos presentes nesse grupo têm em comum a direção argumentativa: eles defendem que a aprendizagem das línguas bantu não prejudicam o ensino da língua portuguesa, pois elas podem atuar como passaportes, como meios de ensino; ou, como auxiliares da língua portuguesa.

O professor da R.1 considera que as línguas bantu possibilitam o ensino do português, ele afirma:“(...) a línguas bantu no ensino permite às crianças como passaporte para ensino da língua portuguesa”. O uso do substantivo passaporte no sentido figurado parece indicar que o uso das línguas bantu na escola dá condições ou são um meio para a aprendizagem da língua portuguesa. Também para R.33, a aprendizagem das línguas bantu é considerada como um meio para a aprendizagem do português: “(...) aprendendo através da sua língua fica fácil para entender já na língua portuguesa”. Outro professor ressalta: “Acho que não porque há crianças que sabem contar usando sua língua: ronga ou changana mais não sabem identificar o um então nesse sentido facilita a transferência de aprendizagem (R.6). Também nesse discurso o não prejuízo da aprendizagem das línguas bantu está ancorado na possibilidade de elas atuarem a serviço da aprendizagem da língua portuguesa, facilitando a transferência.

Na mesma linha, que considera as línguas bantu como instrumento para o aprendizado, estão os discursos dos professores R.14 e R.36, o primeiro afirma: “As línguas bantus são meios de ensino, daí que funciona como auxiliar da língua portuguesa”. Outro professor, na resposta 36, argumenta que: “As línguas bantu não prejudicam a aprendizagem do Português pelo contrário auxiliam na compreensão do vocabulário em Português”. Notamos, então, que o principal argumento é a possibilidade de auxiliar a língua portuguesa.

Nos discursos analisados, o não prejuízo do ensino das línguas bantu está atrelado à defesa do uso dessas línguas como suporte para a aprendizagem do português - seja como meio de ensino, como auxiliares, passaportes ou como meio da transferência. A presença de um discurso que coloca as línguas bantu como suportes de aprendizagem do português pode ser observada no Plano Curricular do Ensino Básico. O documento prevê a introdução das Línguas Moçambicanas no ensino em três modalidades, a segunda indica que as línguas bantu devem ser utilizadas como auxiliares. Observemos um trecho do item dois desse documento.

- Programa de ensino monolíngue em Português — L2 com recurso às Línguas Moçambicanas — L1.
Outra modalidade de utilização de línguas moçambicanas é como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem no programa monolíngue Português (L2). Duas razões justificam esta modalidade:

– O próprio modelo de educação bilíngue adoptado prevê a utilização da L1 como auxiliar do processo de ensino aprendizagem principalmente a partir da 4ª classe em que o meio de ensino principal é a língua portuguesa.

(...) Enquanto tal não é possível, deve-se encontrar uma estratégia em que se possa recorrer às línguas moçambicanas como auxiliares do processo de ensino aprendizagem, sobretudo nas zonas rurais onde a oferta linguística do Português é quase inexistente, como já referimos anteriormente. É assim, que se advoga o uso destas línguas como recurso, com metodologias apropriadas. (INDE/MINED, 2003, p.31- 32, grifos nossos).

Na ausência de possibilidade de se concretizar o ensino bilíngue, o Estado avança propondo que as línguas bantu sejam usadas como auxiliares nas escolas monolíngues principalmente nas escolas das zonas rurais e, também, na educação bilíngue a partir da 4ª classe, no meio em que se passa para a língua portuguesa. No momento que essa política linguística prevê um modelo de inserção das línguas bantu no ensino monolíngue, ela também disponibiliza uma imagem de língua, a das línguas bantu como auxiliares para o ensino de português. Os discursos dos professores que colocam a língua bantu no lugar de suporte ao ensino do português no grupo 2, e dos professores que consideram as línguas bantu como auxiliares no ensino, parecem ter sofrido influência do discurso vinculado por esse documento oficial.

Imagens das línguas bantu - Línguas para a resolução do insucesso escolar.

No segundo grupo de professores, observamos a presença de um discurso que defende o uso das línguas bantu para o ensino, indicando que ela colabora para a resolução das dificuldades e dos fracassos escolares. O professor da R.3 afirma que: “as línguas bantu veio para ajudar os alunos problemático ou com dificuldade na aprendizagem”. Para esse docente, as línguas bantu são direcionadas àqueles alunos que têm dificuldade de aprendizagem. Desse modo, poderíamos inferir que os alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagem não necessitam dessas línguas. No discurso R.11, as línguas bantu têm uma função clara na escola: “resolver o grande problema do insucesso escolar”. Parece que o ensino das línguas bantu seria somente para os alunos que possuem alguma defasagem no ensino, desafio no qual a língua se configura como um obstáculo.

Por outra vertente, o professor da R.21 enfatiza importância do domínio da língua materna para todos os alunos, ele afirma: “O ensino das línguas bantu não prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa, reduz muitas reprovações, permite que o aluno tenha o domínio da sua própria língua.” Também destacamos o argumento que dá relevância para o domínio da própria língua, visto que até aqui os argumentos que defendem o não prejuízo das línguas bantu não pautaram as contribuições intrínsecas à aprendizagem da língua,

somente apresentaram justificativas pautadas em fatores externos à aprendizagem.

Em Moçambique, o uso das línguas bantu tem sido apontado como uma ferramenta para resolução das questões relacionadas ao insucesso escolar, esse discurso tem sido veiculado tanto pela Academia quanto pelo Estado. Analisaremos os modos de veiculação desses discursos no **item 5.3**, em que esse argumento também aparece com bastante força.

Valorização da cultura por meio do ensino da língua.

Neste item, estão os discursos dos professores defensores do ensino das línguas bantu e da sua contribuição para a valorização dessas línguas. Um dos docentes afirma: “[t]emos que valorizar a nossa língua, por usar no ensino, na explicação dos conteúdos.” (R24). Para esse professor, a valorização compreender usar tal língua no ensino e na explicação. Outro professor, (18), considera: “Porque além de facilitar a aprendizagem da criança, também permite a valorização da sua língua como cultura, isto é, como direito”. Para tal professor, usar a língua na escola se configura como um direito cultural.

De modo geral, tem se popularizado o discurso de que é necessário valorizar as línguas minoritárias. Essa valorização tem sido veiculada, principalmente, pelos documentos oficiais, promotores de políticas linguísticas. A Constituição de Moçambique, por exemplo, propõe a valorização das línguas bantu, afirmando que “[o] Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.” (MOÇAMBIQUE, 2004, p.31).

Como já apresentado, Barzotto (2004) tem questionado uso do verbo valorizar, o intelectual afirma que “[a]quele que se propõe a valorizar pode fazê-lo a partir do lugar eleito para si e para a sua variedade, necessariamente de maior valor” (BARZOTTO, 2004, p.94). Nesse lugar de maior valor estão os que dominam a língua portuguesa. Assim como está o Estado moçambicano ao se utilizar da língua portuguesa para escrever o documento, de modo a torná-la a única oficial, dando às línguas locais um lugar secundário, o lugar de património cultural e educacional. Enquanto a língua portuguesa torna-se a língua das atividades legislativas, executivas e judiciais, as línguas bantu ficam no lugar de veiculadoras da identidade moçambicana e seguem na promessa de um dia serem valorizadas.

Ainda que nos discursos dos professores apareça o argumento de valorização das línguas bantu, ao usarem o verbo valorizar, os docentes parecem transcender a ideia de valorização proposta pelo documento oficial. Essa extrapolação parece ocorrer porque os professores ampliam o conceito de valorizar, retirando-o da seara do ato de dar valor. No

discurso R.18, o termo valorizar é usado para referir ao ensino das línguas bantu, e esse uso é visto como um direito cultural. O professor R.24 também considera que valorizar é usar as línguas bantu no ensino e na explicação dos conteúdos. No discurso desses dois professores, valorizar ganha um novo significado, o termo assume o lugar da incorporação. Ou seja, deve-se incorporar as línguas bantu no ensino, assim como preconiza Barzotto (2004).

Imagens das línguas bantu - Línguas Bantu em paridade com as línguas europeias

O quarto grupo é composto pelos professores que argumentam que não haveria possibilidade do ensino das línguas bantu prejudicar o aprendizado de outras línguas. Por esse ponto de vista, as línguas bantu e as línguas europeias são colocadas no mesmo nível. Observemos os principais argumentos: “Do meu lado não vejo a possibilidade das línguas bantus prejudicarem a aprendizagem da língua Portuguesa, pois se fosse o caso a língua inglesa prejudicaria também” (R.7). O professor da R.12 considera “[t]ambém poderia perguntar se o ensino de inglês e francês prejudica? É mais uma língua para aprender”. Outro professor defende que “[o] ensino de uma língua não pode prejudicar a aprendizagem de outra. Pessoas que pensam que as línguas bantu prejudicam a aprendizagem do português tendem a desvalorizar as línguas bantu”(R. 17). Por fim, o professor R.19 defende que “[e]m nenhum momento uma língua prejudicaria o ensino de outra porque é possível um indivíduo falar várias línguas”.

Os professores nos discursos presentes, R.7 e R.12, em suas argumentações invertem o questionamento, mostrando que se a aprendizagem de uma língua europeia não prejudica a aprendizagem de uma língua bantu, a proposição inversa também se confirma, logo o ensino das línguas bantu não prejudicaria a aprendizagem de uma língua europeia. Essa linha argumentativa defendida por esses professores contrapõe-se às formações discursivas coloniais, as quais classificaram as línguas bantu a partir de um falso pressuposto de sua inferioridade. O professor da R.12 traz contribuições a partir de sua experiência e argumenta que a ideia de prejuízo é uma forma de desvalorização das línguas bantu. O professor, no discurso R.16, pontua que é possível um indivíduo falar várias línguas, tendo em vista que o domínio de várias línguas já é uma realidade para as pessoas africanas. Todavia, o sistema escolar tem negado o multilinguismo característico dessas populações.

De modo geral, a linha argumentativa apresentada por esse grupo marca um rompimento com as formações discursivas coloniais que hierarquiza as línguas, inferiorizando e marginalizando as línguas do continente africano. Ao se utilizarem de

comparações entre as línguas bantu e as línguas europeias, os docentes entrevistados marcam a imagem de igualdade entre essas línguas e a ausência de prejuízo. O argumento construído demonstra que o ensino de nenhuma língua, seja europeia ou africana, não se configura um prejuízo para a aprendizagem de outras línguas.

Imagens das línguas bantu - Aprende melhor nas línguas maternas

O quinto grupo é composto pelo discurso por dois de professores que argumentaram que um estudante aprende melhor em sua língua materna. O professor R.8 afirma que o aluno “aprende melhor com a língua na qual mais domina”. O outro professor afirma: “Não concordo com essas pessoas, uma vez que a criança aprende melhor na sua língua materna”.

Tal argumento de que as crianças aprendem melhor em sua língua materna tem sido amplamente defendido pela Universidade, pelo Governo e também pelas organizações internacionais. A Campanha Global pela Educação lançou uma campanha pela educação, intitulada “Ensino na língua materna: lições de política para a qualidade e inclusão” (2013). Nesse documento é apresentado um conjunto de argumentos que busca demonstrar a importância da aprendizagem da língua materna nos primeiros anos de escolarização.

Quando a língua falada em casa e na escola é a mesma, verificou-se que há um nível mais alto de alfabetização. Um estudo realizado no Mali revelou que quando tinham cinco vezes menos probabilidades de repetir o ano e três vezes menos probabilidades de abandonar a escola. Campanha Global pela Educação, 2013, p.04).

O Plano Curricular do Ensino Básico também considera que o “processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece.” (INDE, 2003, p.33). Como observamos, o primeiro documento defende o uso das línguas maternas com base nas pesquisas científicas realizadas pelas Universidades; já o segundo documento não faz menção específica às contribuições da Universidade para tal afirmação.

Ao que parece os professores defensores de que o ensino de línguas contribui para aprendizagem, mesmo respaldados pelos documentos oficiais e internacionais, também se apoiam nas próprias experiências em sala de aula. Em Angola, quando fui professora do ensino primário, percebi que alguns de meus alunos sentavam-se e permaneciam calados, copiavam a lição da lousa e me olhavam fixamente. Pelo olhar, eu sabia que eles não me entendiam; eram olhares assustados, alguns não tinham mais do que seis anos.

Assim como os professores moçambicanos, eu não precisei de documentos oficiais,

nem do discurso acadêmico ou internacional, para saber que os alunos aprendem melhor em sua língua materna, a língua que eles compreendem. Assim sendo, os professores que defendem o uso da língua materna, mais do que ecoar um certo discurso acadêmico, estatal e internacional, estão dando voz a própria experiência docente. Experiência vivenciada diariamente, em todas as classes do ensino básico, que convive com os efeitos obstrutores de um ensino que não incorpora a língua materna. Assim como afirma Schlieben-Lange (1993), observamos que o discurso dos professores a respeito de suas línguas é formado por suas experiências e por diferentes discursos, aqui o discurso acadêmico, estatal e de uma organização internacional, tais instâncias de poder legitimam a imagem das línguas bantu como línguas que possibilitam a melhor aprendizagem .

5.1.2 Imagens de Línguas: Contribuições do ensino das línguas bantu na escola

Nos últimos anos, o uso exclusivo das línguas europeias no ensino tem sido alvo de críticas. Segundo Firmino (1998), existe a concepção de que as línguas europeias em África se tornaram línguas alienantes, afastando os africanos de sua identidade, promovendo a dependência em relação ao Ocidente e reforçando as desigualdades sociais.

Nas duas últimas décadas, a inclusão das línguas africanas no ensino tem sido apontada pelo Estado, pela Academia, e pelas Organizações Internacionais como uma alternativa ao efeito destrutivo causado pelas políticas linguísticas que promoveram somente as línguas europeias. Como foi discutido no **Terceiro Capítulo**, o Estado moçambicano só pautou a presença dessas línguas nos anos 90; e, a Academia durante os primeiros anos da independência pouco se manifestou, visto que qualquer promoção das línguas bantu estava atrelada à incitação do tribalismo, do esfacelamento de uma possível unidade nacional.

Contudo, desde o início dos processos de independência o movimento pan-africanista⁴³ propõe o uso dessas línguas para o desenvolvimento das nações africanas. Em 1969, na publicação do “Pan-african cultural manifesto” preconizava-se que, após a independência, com a recuperação da soberania dos povos africanos, seria essencial reviver as línguas nacionais herdadas dos antepassados. O movimento ainda indicou que o uso dessas línguas de forma alguma colocaria em questão a profunda unidade das nações africanas.

⁴³ O Pan-africanismo é um movimento político e cultural que considera África, os africanos e os descendentes de africanos, além das fronteiras do continente, como um único povo e tem como objetivo regenerar, unificar e incentivar o sentimento de solidariedade entre os povos africanos do mundo. Em 1945, no V congresso Pan-Africano, foi traçado como objetivo final a libertação dos povos africanos e a luta contra o colonialismo e o imperialismo.

Nesse documento, defende-se que as línguas africanas desempenham um papel insubstituível, de maneira que se deveria dobrar esforços para fazer dessas línguas instrumentos eficientes para o desenvolvimento. A transformação das línguas africanas, em línguas escritas e meios para o pensamento científico, é considerada uma tarefa imediata para garantir que a educação seja aberta a todos os africanos. Defende-se que o ensino superior deve, sempre que possível, ser ministrado na língua nacional.

Na parte final do documento são feitas quarenta recomendações, a décima segunda⁴⁴ refere-se às línguas africanas, defende-se a promoção do uso e do ensino das línguas nacionais, e considera-se que elas são necessárias para a expressão da cultura africana como uma ferramenta popular para a difusão da ciência e da tecnologia.

Ainda que, em 1969, o documento já apontasse caminhos que indicavam a relevância das línguas africanas para o desenvolvimento das nações africanas, preconizando o seu uso no ensino básico e superior, somente no início dos anos 2000, essas línguas foram incluídas no ensino, devido à pressão da Universidade Pedagógica e da Universidade Eduardo Mondlane e dos movimentos sociais e internacionais.

Portanto, diante desse cenário, de recente defesa de incorporação dessas línguas no ensino, temos considerado que é importante compreender os discursos dos professores a respeito das contribuições dessas línguas. Sobretudo porque se trata de línguas que estiveram à margem, na história recente do país; elas estiveram envoltas em formações discursivas coloniais. Os professores, que responderam o questionário, estudaram durante da década de 80 e 90, portanto carregam memórias de marginalização linguísticas de suas línguas locais. Na intenção de compreender os discursos e as imagens de língua a respeito das contribuições das línguas africanas no ensino questionamos:

Para você, qual a contribuição do ensino das línguas bantu na escola?

Entre os professores que responderam o questionário, todos concordaram que as línguas bantu trouxeram contribuições positivas para o ensino. Analisando as respostas observamos três eixos argumentativos: no primeiro grupo, estão os professores que apontaram que as línguas bantu contribuem para o sucesso escolar e reduzem o fracasso; no segundo grupo, estão aqueles que argumentam que as línguas bantu contribuem para

⁴⁴ 12ª recomendação: “To promote the use and the teaching of national languages necessary for the authentic expression of African culture as a popular tool for the spreading of science and technology; to give competitive prizes for practical techniques invented by Africans, so as to stimulate creativity in the technological field” (ORGANIZATION OF AFRICAN UNITY, 1969, p.9)

interação; e, no último grupo, estão aqueles que argumentam que as línguas bantu atuam a favor da compreensão dos conteúdos e facilitação da aprendizagem.

Lancemos um olhar para cada uma dessas linhas argumentativas.

Tabela 4 - Para você, qual a contribuição do ensino das línguas bantu na escola?

Contribuem para redução do fracasso e para o sucesso escolar	
1	A contribuição do ensino das línguas bantu na escola <u>reduzem insucesso no ensino aprendizagem</u> . Muita participação activa no ensino / - Aluno expressa na língua que ele domina.
4	O ensino de línguas bantu contribui muito <u>na melhoria da qualidade de ensino</u> , uma vez as crianças conseguem entender e (ilegível) o que se trata na língua portuguesa.
10	Contribuem para o <u>sucesso escolar das crianças que têm o português como língua estrangeira</u> , para melhor acompanhamento dos pais nas aprendizagens dos seus educandos e a valorização cultural das próprias línguas.
11	As línguas bantu contribuem em grande medida, <u>pois aparecem exactamente para mitigar (suprir) o grande indicador de insucesso e desistência de muitos alunos</u> . Pois a língua que se usava (português) não era familiar
14	A contribuição que a língua bantu tem na escola <u>é o sucesso nas escolas/ no desempenho do próprio aluno no que tange na contribuição nas aulas</u> . Por isso o ensino bilíngue/ das línguas bantus foi traçado para auxiliar o português
21	O ensino das línguas bantu na escola, <u>contribui para maior índice de aprovações</u> , redução de desistências na escola.
22	As línguas bantu contribuem na <u>redução do índice de reprovações</u> .
23	O ensino das línguas bantu na escola tem uma importância em contribuir para o ensino uma vez que as crianças que domina uma determinada língua falada na sua região. <u>E o nível de desistências, reprovações entre outros</u>
34	No meu ponto de vista como estudante o ensino das línguas bantu nas escolas ele <u>contribui na qualidade de ensino de aprendizagem de uma forma significativa</u>
36	Contribui para maior <u>índice de aprovações na escola</u> . Poucas desistências

Contribuem para <i>interação</i>	
3	Para mim a contribuição das línguas bantu na escola e muito positiva porque ajuda as crianças a perceber as coisas usando a sua língua materna quando isso acontece <u>os alunos interagem melhor na sala de aula.</u>
9	As línguas bantu ajudam o aluno na <u>inserção e integração na escola, permite a relação aluno-professor e aluno-aluno</u> , permite a criança se expressar em língua que domina, as línguas bantu são um meio de auxiliar para o ensino da língua oficial portuguesa usada na escola.
15	Contribui com a <u>inserção de todos os alunos a par da matéria a ser lecionada</u>
17	Facilitam a <u>interação entre professor e aluno no PEA, estimula a participação dos alunos das aulas</u> , dado que eles falam aquelas línguas bantu. O aluno <u>sente-se mais a vontade a aprendendo na língua que domina.</u>
19	Primeiro valoriza-se a própria língua bantu, <u>facilita a comunicação no primeiro dias na sala de aula.</u>
20	As línguas bantu contribuem nas escolas de forma a <u>ajudar a comunicação dos alunos que não percebem certas palavras em português.</u>
29	Minha contribuição é <u>nas classes iniciais dar-se mais com estas línguas mais aprofundadas para que a criança se sinta motivada a aprender</u> , o professor ter a paciência de lecionar usando esta língua
32	A contribuição das línguas bantu nas escolas <u>permite a comunicação entre alunos, entre professores com os alunos da comunidade, aquisição de conhecimento e de auxiliares na transmissão de conhecimentos.</u>
33	As línguas bantu facilitam o <u>contacto entre o professor e o aluno</u> . A retenção rápida das matérias, os alunos se sentem bem, sem medo de apresentarem suas ideia e dúvidas.
38	Contribui na socialização da criança logo que ingressa na escola; <u>facilita a comunicação entre o professor e os alunos, formando desta forma mais (ilegível) a percepção dos conteúdos pelos alunos</u>
Contribuem para <i>compreensão do conteúdo e facilita a aprendizagem</i>	
2	A língua bantu na escola <u>facilita a compreensão do conteúdo por parte do aluno.</u>

5	Contribui para a fácil aquisição dos conteúdos. <u>Facilita na compreensão de algumas frases ou palavras.</u>
8	Meio (<i>ilegível</i>) importante para o domínio da aprendizagem
18	Pra mim, a <u>contribuição do ensino das línguas bantus na escola além de facilitar a aprendizagem</u> , valoriza a identidade das próprias crianças
26	Para mim as línguas bantu tem uma maior contribuição na escola para <u>melhor compreensão da matéria</u>
27	O ensino das línguas bantu na escola desenvolve as <u>capacidades habilidades da aprendizagem.</u>
28	A língua bantu <u>facilita a compreensão da matéria</u> pelos alunos que só tem esta língua como L1. O aluno que aprende na língua que domina tem o sucesso escolar, diminui a desistência à escola.
37	As línguas bantu contribuem positivamente dado que a aprendizagem torna significativa, <u>as crianças aprendem melhor com as línguas que conhecem.</u>
31	Para mim, a contribuição seria em primeiro a valorização das línguas bantu, levando o aluno a ganhar uma auto-estima relativamente à sua cultura bem como <u>melhoria do processo de ensino-aprendizagem.</u>
Outros argumentos	
7	A contribuição do ensino das línguas na escola, <u>ela contribui para o desenvolvimento das línguas, a capacidade de se expressar usando muitas línguas.</u> Na deslocação de uma província para a outra há aquele domínio da língua da província que vai.
12	O ensino das línguas bantu na escola apresentam boas contribuições pois os alunos não só aprendem a ler e escrever somente em português <u>mas também na sua língua bantu o que também contribui para o conhecimento eficaz da sua língua.</u>
6	<u>Unifica o povo duma nação</u> , fazendo intercâmbio das línguas dentro do País
13	A contribuição do ensino das línguas bantu na <u>escola tem sido um pouco fraca</u> , uma vez que poucas pessoas falam as línguas bantu nas escolas, os professores ensinam em português

25	Este ensino das línguas bantu nas escolas é de grande contribuição para criança que vivem nos <u>distrito em zona rural para ter noção de como falar a língua portuguesa e consolidar-se</u>
30	Na minha opinião o ensino das línguas bantu na escola é uma mais valia, pois é necessário <u>existem zonas em que a comunicação em português é difícil assim sendo o importante é todos estarmos em sintonia</u>
31	Para mim, a contribuição seria em primeiro a valorização das línguas bantu, levando o aluno a ganhar uma auto-estima relativamente à sua cultura bem como melhoria do processo de ensino-aprendizagem.
35	A contribuição do ensino das línguas bantu na escola é de grande importância principalmente nas classes iniciais

SOUZA, 2020

O discurso das organizações internacionais e da Universidade fomentando as imagens das línguas bantu.

Aqui estão os professores que defendem que a língua portuguesa pode contribuir para a melhoria de ensino, ainda que também se utilizem de outros argumentos. Observemos alguns trechos das respostas nos quais os professores argumentaram que as línguas bantu: “reduzem insucesso no ensino aprendizagem” “melhoria da qualidade de ensino” (R.4); “contribuem para o sucesso escolar” (R.10); “contribuem para mitigar (suprir) o grande indicador de insucesso e desistência de muitos alunos; é o sucesso nas escolas/ no desempenho do próprio aluno no que tange na contribuição nas aulas” (R.14); “contribuem para maior índice de aprovações, redução de desistências na escola” (R.21); “contribuem na redução do índice de reprovações” (R.21); “o nível de desistências, reprovações entre outros” (R.23). Além de “contribui[r] na qualidade de ensino de aprendizagem de uma forma significante” (R.34); “aluno que aprende na língua que domina tem o sucesso escolar, diminui a desistência à escola”. (R 28); “maior índice de aprovações na escola. Poucas desistências” (R.36) (grifos nossos).

Por essa linha argumentativa, observamos que circula uma imagem de que as línguas bantu poderiam atuar na melhoria da qualidade do ensino, diminuindo as desistências, reprovações, contribuindo para o sucesso no ensino. De fato, as reprovações, as desistências são uma realidade em Moçambique. O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) de Moçambique em estreita cooperação com a Organização das Nações Unidas

publicou, em 2019, o documento “Revisão das políticas educacionais”, que sinaliza alguns problemas, como: a entrada tardia na escola, os altos níveis de repetição e as desistências. O documento pontua que, apesar dos avanços dos últimos anos, após a guerra civil, o sistema de ensino moçambicano continua fraco.

O documento também revela que 64% dos alunos das escolas primárias transitam para o primeiro ciclo do ensino secundário; e, apenas 22% dos estudantes que entram nas escolas secundárias atingem a última classe desse nível, só 15% realmente concluem a etapa proposta. Para o Ministério da Educação, “a fraca progressão e conclusão do sistema podem ser atribuídas ao lado da procura (custo, preferências dos pais, questões culturais) ou barreiras do lado da oferta (falta de escolas, falta de professores qualificados, baixa qualidade da escolaridade). (MINED, 2019, p.49).

Observamos que o problema da evasão escolar apontado pelos professores é uma realidade no país. No entanto, diferentemente dos professores, o Ministério da Educação não atribuiu, nesse documento, a uma questão de ordem essencialmente linguística o fraco desempenho escolar dos alunos. No entanto, em outro momento documento afirma que “diversidade linguística traduzida pela escolarização por dificuldades duradouras na aprendizagem do português como língua oficial de ensino” (MINED, 2019, p.145). Ao traduzir a diversidade linguística em dificuldades na aprendizagem do português, o Estado responsabiliza o aluno e a comunidade multilíngue pelo fracasso escolar, ao mesmo tempo em que desresponsabiliza a escola por sua incompetência em educar para uma sociedade multilíngue.

A respeito da questão linguística e dos problemas educacionais, a Campanha Global pela Educação (CGE) declara na “Síntese da Política da Campanha Global pela educação: Ensino na língua materna: lições de política para a qualidade e inclusão” , que a “baixa qualidade e os fracos resultados obtidos em muitas escolas africanas podem ser parcialmente relacionados com a língua.” (Campanha Global pela Educação, 2013, p.04). A organização constatou que “[s]em o uso da língua materna, o potencial das crianças é muitas vezes desperdiçado, resultando em fracasso escolar e falta de desenvolvimento.” (Campanha Global pela Educação, 2013, p.05).

Quando a instrução, o currículo e os materiais não são na língua materna e não têm em conta o mundo conhecido da criança, o resultado generalizado é o absentismo, o aumento da repetição de ano e baixos níveis de escolaridade. Num estudo com dados de 160 grupos de diferentes línguas em 22 países em desenvolvimento, constatou-se que o facto de não se usar a língua materna era uma das principais causas para a não-inscrição na escola e para o abandono. Os que têm acesso à

instrução na sua língua materna são significativamente mais propensos a matricular-se e a frequentar a escola. (Campanha Global pela Educação, 2013, p.04).

Além dos argumentos dessa organização internacional, os discursos produzidos pelas Universidades também têm defendido o uso das línguas maternas como ferramenta para a melhoria da qualidade de ensino. Pesquisas científicas realizadas por linguistas moçambicanos como Timbane (2016), Cossa (2007), Patel (2012) já têm demonstrado os danos causados pelo ensino monolíngue a pertinência do uso das línguas maternas no ensino.

Para Rodrigues (2011), o uso das línguas locais nas escolas com ênfase ao currículo plurilíngue, tem um papel significativo na erradicação da exclusão escolar, facilitando a aprendizagem e aumentando o envolvimento da população nas questões políticas, o que pode possibilitar a participação mais ativa da população na decisões que determinam o futuro do países.

Professor Catedrático e atual Vice-Ministro da Educação, Armindo Ngunga (2000) pontua que a língua é um dos fatores que inviabiliza a progressão escolar, pois grande parte das crianças ao chegarem na escola não dominam a língua portuguesa. Também investigamos o que defendem outros importantes pesquisadores moçambicanos, como Bento Sitoé (2014) que vê o ensino bilíngue como único capaz de resolver os problemas pedagógicos enfrentados pelo sistema de educação em Moçambique; além de Armindo Lopes (2001) que ressalta: a marginalização das línguas bantu não só contribui para o fracasso do rendimento escolar, como também afeta a preservação de valores culturais da sociedade; Alexandre Timbane (2015) que argumenta: o uso da língua portuguesa como língua de ensino limita seriamente a comunicação em sala de aula, fato que gera maior dificuldade de compreensão no processo de ensino/aprendizagem. Para o pesquisador, as dificuldades de aprendizagem do português são cumulativas no ensino; A linguista Samina Patel (2018) aponta que uma das causas dos baixos índices de aproveitamento pedagógico, assim como dos baixos índices de alfabetização, somados a sucessivas reprovações e abandono das primeiras classes, é o ensino ser feito em uma língua segunda, a qual é desconhecida pela criança.

Notamos, portanto, que o discurso dos professores em defesa das contribuições das línguas bantu no ensino é marcado, sem referência explícita, tanto pelo discurso acadêmico quanto pelo discurso promovido pelas organizações internacionais. Tanto um quanto o outro constroem e divulgam a imagem de que as línguas bantu contribuem para a resolução dos problemas educacionais.

Para Schlieben-Lange (1993), o falante manifesta um discurso público sobre as

línguas, e nele há uma concorrência entre os diversos discursos, notamos que no discurso desses professores o discurso acadêmico e o discurso promovido pelas organizações internacionais ganham espaço enquanto que o discurso promovido pelo Ministério da Educação, que defende que diferentes fatores contribuem para o fracasso escolar não tem grande aderência no discurso dos professores.

No Plano Curricular do Ensino Básico e no Plano Estratégico da Educação 2012-2016, importantes documentos para a educação, não observamos a presença marcada de um discurso defensivo quanto ao uso das línguas bantu como solução para o fracasso escolar.

Imagem de língua – Línguas que contribuem para a interação.

No segundo eixo de argumentação, alguns professores usaram mais de um argumento para defender as contribuições das línguas bantu no ensino. No entanto, optamos por focalizar os argumentos relativos à interação. Extraímos das respostas dos professores argumentos relativos à interação, eles afirmaram que com o uso das línguas bantu, os alunos “interagem melhor na sala de aula”. (R.3). Além disso, que “[a]s línguas bantu ajudam o aluno na inserção e integração na escola, permite a relação aluno-professor e aluno-aluno” (R.9), “[c]ontribui[em] com a inserção de todos os alunos a par da matéria” (R.15); “[f]acilitam a interação entre professor e aluno no PEA, estimula a participação dos alunos das aulas” (R.17); “contribuem nas escolas de forma a ajudar a comunicação dos alunos” (R.20). Ainda reforçam que “línguas bantu nas escolas permite a comunicação entre alunos, entre professores com os alunos da comunidade”(R.32); “facilitam o contacto entre o professor e o aluno” (R.33); “contribui[em] na socialização da criança logo que ingressa na escola; facilita a comunicação entre o professor e os alunos, formando desta forma mais” (R.38).

Em comum, esses professores argumentam que as línguas bantu contribuem para a melhor qualidade no diálogo em sala de aula, uma comunicação mais eficiente, maior participação e melhor compreensão do conteúdo, aspectos que colaboram para a melhor interação entre professor-aluno. A importância das línguas bantu para melhorar interação também tem sido defendida pelo discurso do Estado e pelo discurso da Universidade. Observemos um trecho do Plano Curricular do Ensino Básico. No **tópico 4.6** sobre as Línguas Moçambicanas.

A nível psico-pedagógico e cognitivo, o ensino inicial na L1 é benéfico, pois facilita a interação na sala de aula, visto que o aluno, por conhecer a língua, tem maior facilidade de comunicação (INDE/MINED,2003, p.30).

O documento argumenta que o uso das línguas bantu beneficia a interação em sala de aula, isso porque o aluno que melhor conhece a língua pode se comunicar mais facilmente. Também o discurso acadêmico pauta a relevância das línguas bantu para interação. Timbane (2015) considera que o português limita a comunicação entre professores, alunos e outros membros da comunidade.

Estamos cientes das consequências de uma educação monolíngue tal como é sugerido pela política linguística do país. O uso da LP como língua de ensino limita seriamente a comunicação entre professores, alunos e outros membros da comunidade. Para crianças e jovens, implica uma maior dificuldade de compreensão do processo de ensino/aprendizagem. Eles não podem compreender nem interagir verbalmente com os professores que não falam sua língua, e estes não podem dar conselhos que são especialmente valorizados pelos pais das crianças. (TIMBANE, 2001, p.98).

Lopes (2011) argumenta que o uso da língua pode afetar a comunicação entre os membros de uma comunidade.

Para crianças e jovens, implica uma maior dificuldade de compreensão do processo de ensino/aprendizagem. Eles não podem compreender nem interagir verbalmente com os professores que não falam sua língua, e estes não podem dar conselhos que são especialmente valorizados pelos pais das crianças. Para os pais monolíngües, significa que ficam impedidos de dialogar com os professores de sua comunidade. Os adultos se vêem confrontados com uma perda de controle sobre a educação de seus filhos pelo fato de não poderem “estabelecer práticas” com os docentes, acabando por se sentirem marginalizados dos assuntos da escola. (LOPES, 2001, p.7).

Tanto a Academia quanto o Estado reconhecem que o uso das línguas bantu contribui para melhor interação em sala de aula. O aumento da qualidade da comunicação quando se utiliza as línguas bantu foi um dos pontos centrais no argumento dos professores, que ainda que respaldados pelo discurso acadêmico e do Estado, parecem ter construído esse discurso a partir de suas experiências.

Entrevistamos um professor da primeira classe da Escola Primária Lhanguene Piloto que afirmou o benefício do uso línguas bantu tendo em vista o diálogo com os pais e responsáveis. O docente ainda afirmou que, por vezes, nas reuniões com os responsáveis ele percebia que quando usava a língua portuguesa não estava sendo compreendido; por outro lado, ao optar por usar changana, o nível de interação e de interesses dos encarregados aumentavam significativamente.

Entre os professores, que defendem a interação como uma das contribuições das línguas bantu no ensino, também sobressai o argumento dessas línguas como línguas auxiliares. O professor da resposta R.9 defende, por exemplo, que as línguas bantu “são um

meio de auxiliar para o ensino da língua oficial portuguesa usada na escola”. Outro professor na R.32 defende que as línguas bantu são auxiliares à transmissão de conhecimento. Observamos que novamente a imagem das línguas bantu no lugar de auxiliares se evidencia.

Imagem das línguas bantu na escola- facilitam a aprendizagem.

Em terceiro lugar, nas direções argumentativas, estão os professores cujos argumentos defendem que as línguas bantu colaboram para a compreensão dos conteúdos e facilitam a aprendizagem. Os professores afirmam que: “facilita a compreensão do conteúdo por parte do aluno (R.2); “Meio (ilegível) importante para o domínio da aprendizagem” (R.5); “e facilitar a aprendizagem” (R.18); “para melhor compreensão da matéria (R 26) desenvolve as capacidades habilidades da aprendizagem” (27) “facilita a compreensão da matéria pelos alunos que só tem esta língua como L1” (R.28); “As línguas bantu contribuem positivamente dado que a aprendizagem torna significativa, as crianças aprendem melhor com as línguas que conhecem”.(R37)

De maneira geral, esses docentes expressam um discurso favorável às contribuições das línguas bantu. O argumento de que as línguas bantu contribuem para uma melhor compreensão da matéria parece ter sido construído a partir da experiência na docência dos professores. Enquanto estive observando as aulas na escola Lhanguene Piloto, alguns professores relataram que alguns alunos têm dificuldade em compreender certas palavras, ou conceitos, mesmo estando a escola localizada em uma área urbana, por isto recorre-se as línguas bantu.

O professor de língua portuguesa, por exemplo, relatou que em uma de suas práticas no ensino de contos, ele pediu aos alunos para que conversassem com uma pessoa mais velha da família e pedissem para narrar um conto em uma das línguas bantu; depois, os alunos deveriam traduzir para o português a história narrada e apresentar na escola. Para o professor, o envolvimento foi muito maior do que é normalmente quando o ensino é feito somente em português. Outros dois professores relataram que muitos conceitos eram mais bem compreendidos quando utilizavam as línguas bantu como meio de explicação, em casos pontuais. No entanto, ainda há professores que não achavam necessário usar as línguas bantu, pois os alunos já dominavam o português, essa resposta foi dada principalmente pelos professores especialistas. Nos anos iniciais, na 1ª e n 2ª classe, os professores ponderam que as línguas bantu contribuem para a compreensão

Parece que os argumentos que consideram que as línguas bantu contribuem para a

compreensão e para a interação têm origem na experiência dos professores em sala de aula. Vemos aqui a experiência em sala de aula como lugar para a (re)constituição das imagens

As pesquisas científicas frequentemente defendem esses argumentos a partir do olhar do pesquisador. Ainda que para esse a escola tem sido frequentemente um lugar passageiro. Mesmo que se utilize da pesquisa etnográfica, como é o caso de nossa pesquisa, a passagem pela escola nem sempre possibilita o profundo conhecimento das relações e atitudes linguísticas construídas cotidianamente entre os atores sociais e a escola.

Uma pesquisa que possibilita o conhecimento amplo das relações e atitudes linguísticas pode ser feita pelo professor em sala de aula, que ao ensinar e pesquisar dispõe de uma ótica privilegiada, pois além da lente fornecida pelas teorias ele usufrui de uma ampla vivência em campo. Portanto, seguimos Freitas (2017), que preconiza o desmonte da “fronteira entre o gesto de ensinar e o gesto de escrever/pesquisar (...) uma escolha que visa enfrentar os medos impostos ao professor e transpor os limites entre pesquisa e ensino.” (FREITAS, 2017, p.87).

5.1.3 Imagens de língua: O uso das línguas bantu na universidade

O uso das línguas bantu no ensino básico é amplamente discutido e apontado como chave para a resolução dos problemas relativos ao insucesso escolar no ensino básico, tanto pela academia como pelos professores colaboradores dessa investigação. Apesar da vasta discussão do uso dessas línguas nos anos iniciais, o seu uso no ensino superior tem sido pouco debatido. A fim de contribuir para o debate e observar quais imagens serviria como entrave e quais colaborariam para incorporação dessas línguas no ensino superior questionamos os professores:

Em qual língua é importante que o ensino na universidade seja realizado?

E se eles estariam contentes se o ensino fosse realizado nas línguas bantu?

As respostas dividiram-se em três grupos, no primeiro estão os que defendem que as línguas bantu não devem ser usadas no ensino superior; o segundo grupo defende o uso das línguas bantu e da língua portuguesa; e, o terceiro propõe o uso das línguas bantu sem atrelá-las a presença do português. Observemos o discurso do primeiro grupo

TABELA 5 - Você considera importante que o ensino na universidade seja realizado em qual língua?

Você considera importante que o ensino na universidade seja realizado em qual língua? E se o ensino fosse realizado nas línguas bantu você estaria satisfeito (a)?	
1	Na universidade seja realizado a língua portuguesa. Ali não estaria satisfeito.
2	Para mim deve ser a língua portuguesa, <u>pois já são pessoas bem maduras e com capacidade de aprender bem maior.</u> Se ensinasse em língua bantu estaria triste.
5	Portuguesa, não ficaria satisfeito
7	O ensino na Universidade seria melhor se realizasse com a língua portuguesa e inglesa porque <u>são as línguas predominantes em muitos países.</u> Se fosse nas línguas bantu estaria não muito satisfeito porque poucos têm o conhecimento
8	Em português mesmo. Sim.
9	Na <u>universidade já não é preciso ensinar as línguas bantu</u> daí que em Português está bom, <u>entendendo e considerando que o ensino das línguas bantu servem para inserção do aluno na escola nas classe iniciais.</u> Não estaria satisfeito
10	Em língua portuguesa. Se <u>fosse em língua bantu não permitiria o intercâmbio que tem com as outras províncias,</u> que têm outras línguas bantu.
13	Para meu caso deve ser Português. Um pouco satisfeito porque pode se dar o caso de viajar e o Português <u>facilita a comunicação em geral</u>
15	Considero importante que seja realizado em português, porque se fosse em <u>língua local tornaria difícil a aprendizagem para aqueles que não tem o domínio da língua</u>
19	Seria importante que seja realizado em português que é a língua oficial. Não.
20	Que seja realizado em língua portuguesa sim estaria satisfeita porque é a <u>língua local que eu aprendo em casa.</u>
22	Em língua portuguesa. Não porque na universidade <u>existem várias pessoas com línguas bantu diferentes e isto dificultaria o processo de ensino e aprendizagem.</u>
25	Em língua portuguesa que é a língua que todos supostamente falam para mais comunicação. Ensino (<i>ilegível</i>) <u>não pode ser em língua bantu pois nem todos falam a mesma língua de tal modo que existem as diversas língua bantu.</u>

26	Na minha opinião considero o ensino da universidade seja realizado em português pois (<i>ilegível</i>) um país com muitas línguas bantus variadas
27	Não porque teria muitas dificuldades de aprender nas línguas bantu.
30	Em língua universal (Português). Não pois inibiria uma parte da sociedade por parte da comunicação.
31	Sendo a universidade instância superior, não considero importante que fosse o ensino realizado nas línguas bantu mas, durante a formação houvesse encaixe das mesmas como disciplinas.
35	<u>Sendo que o português é uma língua usada pela maioria, o melhor mesmo seria o português. Sim, estaria satisfeito se for em uma língua que conheço.</u>
38	<u>Não ficaria satisfeito porque nas instituições públicas assim como privadas a língua em uso é apenas Português, em alguns cursos Português e Inglês</u>

SOUZA, 2020

Na tabela acima, estão a maioria dos professores, 21 dos 38 que responderam à questão, eles defendem que a língua portuguesa seja a língua usada no ensino superior.

Imagens de língua - As línguas bantu não são para o ensino superior.

O professor da resposta 2 afirma que estaria triste e em sua argumentação defende que na universidade “são pessoas bem maduras e com capacidade de aprender bem maior”. Nesse discurso, observamos que uso das línguas bantu está atrelado a pessoas pouco maduras e com pouca capacidade de aprendizagem, por isso essas línguas não deveriam ser usadas no ensino superior. Na resposta 31, observamos uma resposta que segue a mesma linha argumentativa, professor afirma: “sendo a universidade instância superior, não considero importante que fosse o ensino realizado nas línguas bantu”. Novamente, observamos a ideia de que a universidade é um lugar superior, logo as línguas bantu não seriam adequadas. Vemos a imagem de língua que considera o português superior e as línguas bantu inferiores.

Na resposta 20 se afirma: “[q]ue seja realizado em língua portuguesa sim estaria satisfeita porque é a língua local que eu aprendo em casa.” Nesse discurso, notamos uma imagem de língua dualista: de um lado, as línguas bantu são vistas como línguas de casa em oposição a língua portuguesa, indicada para o ensino universitário, já que carrega a imagem de língua para a escolarização. Parece que esse discurso pertence a uma formação discursiva

colonial, pois exclui as línguas bantu do ensino, e segue a lógica colonial, de um lado a língua portuguesa para os domínios oficiais, e de outro as línguas bantu para o âmbito doméstico.

O professor da resposta 9 também considera que as línguas bantu não são línguas para serem usadas no ensino superior, considera que “entendendo e considerando que o ensino das línguas bantu servem para inserção do aluno na escola nas classes iniciais. Não estaria satisfeito”. O professor afirma categoricamente que as línguas bantu servem para a inserção do aluno; para ele, a imagem das línguas bantu está atrelada ao ensino básico, de forma específica aos anos iniciais do ensino básico. Nesse sentido, podemos considerar que, após cumprir essa função de inserção do aluno, essas línguas devem sair do sistema de ensino.

Neste grupo sobressai a imagem de que as línguas bantu não são para o ensino superior, essa imagem de língua pode ter sido construída ao longo dos anos por influência dos documentos oficiais da educação, os quais defendem a presença das línguas bantu somente no ensino básico, assumindo como linha o bilinguismo subtrativo (PATEL,2006). Por essa perspectiva, as línguas bantu vão progressivamente perdendo espaço para a língua portuguesa, até tornarem-se opcionais no ensino secundário e sumirem do currículo da expressiva maioria dos cursos de nível superior.

Imagem das línguas bantu incapazes de proporcionar o mutuo entendimento.

Aqui estão os professores que consideram que melhor seria se o ensino fosse feito em inglês ou português e não nas línguas bantu. Na resposta 7, o professor defende que o ensino deve ser feito em inglês e português, pois são as línguas predominantes em muitos países. Argumenta que as línguas bantu não poderiam ser usadas porque poucos têm conhecimento. Na resposta 38, novamente o inglês, língua estrangeira falada por uma minoria, goza de privilégio quando comparado às línguas bantu.

As ideologias do colonialismo e do imperialismo têm expandido o uso da língua inglesa, principalmente nos países que fazem fronteira com Moçambique, os quais têm o inglês como língua oficial, nomeadamente a Suazilândia, o Zimbábue, o Malawi, a Tanzânia e a África do Sul. Timbane (2012) pontua que a África do Sul é vista como uma referência econômica na região Austral da África. Desde o período colonial tem sido frequente a ida de trabalhadores moçambicanismos em busca de emprego, fato que, segundo pesquisador, colabora para que as línguas sul-africanas sejam mais privilegiadas em Moçambique, tanto o inglês quanto o zulu e afrikaans têm influenciado o xichangana. Tal movimento tem colocado a língua inglesa cada dia mais como pré-requisito para o mercado de trabalho e para a ascensão social em Moçambique.

Pertencentes a formações discursivas pautadas pela ideologia imperialista e colonialista, ao longo dos anos, as línguas dos ex-colonizadores têm tido seu uso defendido sob os argumentos de que elas possibilitaram o diálogo internacional, econômico e científico em detrimento das línguas africanas que não são vistas como línguas que podem possibilitar o desenvolvimento

As respostas 15 e 22 argumentam a favor do ensino da língua portuguesa, pois o uso das línguas bantu dificultaria a ensino na universidade. O professor da resposta 15, considera que o ensino em língua local “tornaria difícil a aprendizagem para aqueles que não tem o domínio da língua” (R.15). R.22 também demonstra preocupação com as pessoas que não são falantes da língua bantu, ele afirma que na universidade existem várias pessoas com línguas bantu diferentes, isso poderia dificultar o processo de ensino e aprendizagem.

O argumento apresentado na resposta 10 – “Se fosse em língua bantu não permitiria o intercâmbio que tem com as outras províncias, que têm outras línguas bantu”, ele alega que o uso das línguas bantu não permitiria o intercâmbio entre pessoas de diferentes províncias. É importante lembrar que no período colonial, a língua portuguesa foi escolhida pela FRELIMO pela construção do argumento de que ela poderia proporcionar o mútuo entendimento do Rovuna ao Maputo, ou seja, este discurso ainda circula na escola

Também há o grupo de professores defensores de que o uso das línguas bantu poderia prejudicar o mútuo entendimento. Para o professor R.25, “não pode ser em língua bantu pois nem todos falam a mesma língua”. Para o professor da resposta 26, “o ensino (ilegível) não pode ser em língua bantu pois nem todos falam a mesma língua de tal modo que existem as diversas língua bantu”. Ou seja, o uso das línguas bantu também prejudicaria o intercâmbio, segundo alguns discursos – “Se fosse em língua bantu não permitiria o intercâmbio que tem com as outras províncias, que têm outras línguas bantu” (R.10). Ou, “um pouco satisfeito porque pode se dar o caso de viajar e o Português facilita a comunicação em geral.” (R13).

Esses argumentos são bastante semelhantes aos argumentos que levaram a língua portuguesa ser eleita como língua oficial. Observamos a imagem de que as línguas bantu não são capazes de promoverem o mútuo entendimento e também o intercâmbio.

Tabela 6- O ensino na universidade realizado também em línguas bantu.

Você considera importante que o ensino na universidade seja realizado em qual língua? E se o ensino fosse realizado nas línguas bantu você estaria satisfeito (a)?

Grupo - Uso das línguas bantu e da língua portuguesa.	
3	Não porque hoje em dia as línguas bantu são faladas por todos, nas universidades devem ensinar <u>as duas línguas, mais com peso a língua portuguesa.</u>
4	Considero importante que o ensino na universidade seja realizado <u>também</u> em línguas bantu isto dependendo de zona por zona. Estaria satisfeito porque uma vez dada em <u>língua local facilitaria também a assimilação das matérias.</u>
29	Em língua portuguesa no 1º e 2º ano e 3º e 4º ano podia se <u>usar também as línguas bantu para que o estudante tenha o domínio das línguas</u>
18	Considero importante, mas de forma opcional não como obrigação.
12	Atendendo que a nossa língua oficial (Língua da Unidade Nacional) é o português, acho que está bom que as escolas/universidades lecionem na língua portuguesa mas em cada região ou província deveria haver uma língua bantu adicional.
32	Português e bantus. Só que o ensino com a língua bantu é preciso uma melhor especialização dos professores para o seu (<i>ilegível</i>).
37	Eu considero importante que o ensino na universidade seja realizado em <u>ambas</u> as línguas.
Grupo 2- Uso das línguas bantu	
6	Como moçambicano tinha que existir <u> cursos em todas as línguas moçambicanas,</u> que isso facilitaria por parte do professor e do aluno na mediação dos conteúdos.
34	No meu ponto de vista estaria satisfeito porque podia contribuir para qualidade de ensino.

SOUZA, 2020

Nesse grupo, estão os professores que concordam que seria importante o uso das línguas bantu no ensino superior conjuntamente com a língua portuguesa. O discurso defendido por eles vai na contramão do monolinguismo, presente no sistema de ensino

superior atual, e aproxima-se das prescrições pan-africanistas. Importante lembrar que em 1969, na publicação do “Pan-african cultural manifesto”, defendia-se que o ensino superior deveria, sempre que possível, ser ministrado na língua nacional.

No primeiro grupo, as línguas bantu aparecem como opcional ou em conjunto com a língua portuguesa. Na resposta 3, o professor considera positivo o ensino das duas línguas, mas pontua que a língua portuguesa deveria ter mais peso. O professor da resposta 12, pontua que sendo o português a língua oficial, as línguas bantu deveriam estar presentes como línguas adicionais, de acordo com cada região. Na resposta 18, observamos que a defesa da importância das línguas bantu, na universidade, se constrói como forma opcional, não como obrigação. Essa defesa parece seguir o Plano Curricular do Ensino Secundário, que prevê o ensino das quais as línguas bantu aparecem como disciplinas opcionais no ensino secundário.

Nas respostas 4 e 37, as línguas bantu têm o uso sugerido conjuntamente com a língua portuguesa. A resposta 4 defende a importância das línguas bantu no ensino superior, argumentando a favor do seu uso, visto que ele facilitaria a aprendizagem, em suas palavras: “*também a assimilação das matérias*”. De maneira semelhante, o professor da resposta número 6 afirma que o uso das línguas bantu no ensino superior facilitaria a mediação dos conteúdos, por parte dos professores e dos alunos. A resposta 34, defende que o uso das línguas bantu no ensino superior pode contribuir para a qualidade do ensino. Percebemos, portanto, que as respostas 34, e 6 destacam-se por defenderem o ensino em línguas bantu, sem atrelá-lo ao uso da língua portuguesa.

Notamos que a língua portuguesa está relacionada a imagem de língua da etapa do ensino superior. Observamos a construção de imagens que consideram que as línguas bantus servem para oportunizar a aprendizagem do português ou facilitar a aprendizagem.

5.1.4 O discurso dos professores a respeito da língua da unidade nacional

O discurso dos professores a respeito da língua da unidade nacional.

Como já explicado, a construção dos questionários foi feita com base nas conversas e entrevistas que tive com os professores em formação. Costumei-me a perguntar aos professores qual a importância da língua portuguesa para o país, visto que existem dezenas de outras línguas. Observei que ao responderem essa pergunta, os professores construíam uma imagem de mim como uma estrangeira que queria entender melhor a diversidade linguística do país. Então, prontamente me explicavam que a língua portuguesa é muito importante, pois ela é língua que permitiu a construção da unidade nacional.

Ao eleger a língua portuguesa como língua oficial, a FRELIMO, precisou fazer uso

de argumentos que dissociavam a língua portuguesa da imagem de língua colonial. Como justificativa, construiu o argumento de que o uso da língua portuguesa possibilitaria a consolidação da nação. O português passou a ser considerado o “símbolo da unidade nacional”, como reitera Firmino (2002).

(...) a associação do português ao prestígio social e mobilidade ascendente não desapareceu com a independência. Em vez disso, esse prestígio foi reforçado ao se embrulhar a língua portuguesa num novo enquadramento ideológico, que a adotou e promoveu como um símbolo principal da unidade e língua oficial de Moçambique (FIRMINO, 2002, p. 22).

A língua usada para marginalizar e oprimir, falada por uma pequena porcentagem da população local, com a independência, ganhou uma nova posição, sem abdicar da anterior, ela se tornou o principal símbolo de unidade para a recém nação; por outro lado, continuou sendo usada por uma pequena minoria.

Diante desse cenário em que a língua portuguesa foi escolhida como língua de unidade nacional as línguas bantu foram consideradas línguas que poderiam desintegrar a unidade nacional. Percebemos que, no discurso pós independente, foi fundamentado um discurso dualístico em que as línguas bantu e a língua portuguesa atuam como pares opostos. Enquanto uma seria a língua da nação, as outras seriam as línguas das tribos que deveriam morrer segundo Samora Machel, para o alcance da unidade nacional. O impacto desse discurso direcionou os usos da língua em Moçambique, de maneira que temos considerando-o uma política linguística? Falta terminar

No decorrer dos meses em que estive em Moçambique, pude notar que esse discurso, a respeito do português como língua da unidade nacional, tem grande circulação. Com a intenção de compreender melhor o que os professores pensavam sobre a língua portuguesa, considerei que seria importante colocar uma questão no questionário a esse respeito, tendo em vista que a língua portuguesa e as línguas bantu estão em disputa, de tal forma analisar o discurso a respeito da língua portuguesa poderia me ajudar a acessar as imagens das línguas bantu.

Na intenção de investigar essa relação dicotômica, entre português e as línguas africanas, questionei o que professores pensavam sobre a seguinte frase: “A língua portuguesa é a língua de unidade nacional de Moçambique”. Aproximadamente 80% dos entrevistados concordaram com a afirmação, reafirmando que a língua portuguesa é língua da unidade nacional.

Observemos a tabela a seguir.

Tabela 7- A língua portuguesa é a língua unidade nacional de Moçambique.

" A língua portuguesa é a língua unidade nacional de Moçambique"?	
1	É verdade porque Moçambique têm muitas diversidade linguística, <u>se não fosse português não teríamos unidade nacional</u>
2	A língua portuguesa é considera <u>a língua da unidade nacional porque ela é falada do Rovuma ao Maputo</u> e também como fomos colonizados como os Portugêses falante da língua portuguesa
3	Não porque é a língua portuguesa e <i>(ilegível)</i> todo Moçambique como meio de ensino. Só a partir da 7ª classe que a língua portuguesa é uma disciplina de ensino.
4	Sim a língua portuguesa é a língua da unidade nacional em Moçambique é nela que os moçambicanos <u>conseguem dialogar com todos e assim que se consegue haver facilidade de comunicação.</u> <i>(ilegível)</i> do país.
5	Não penso nada
6	É importante porque é a <u>língua que nos une, considerada língua de instrução que é dever de todo moçambicano conhecer</u> esta língua
7	Isso é verdade sim, foi <u>a língua portuguesa escolhida como a unidade nacional de Moçambique</u> , mas por outro lado temos que ter em conta que a língua Portuguesa não é nossa, apenas facilita na comunicação com as outras de fora.
9	Penso que é aceitável pois <u>todo moçambicano deve conhecê-la para comunicação unificada</u> , posso ter minha língua bantu mas sei que em qualquer canto de

	Moçambique posso comunicar-me em Português.
10	<u>Bom slogan. Unidade nacional porque é a língua que une todos os moçambicanos,</u> através dela que todos os moçambicanos podem interagir independente de sua zona.
11	<u>Uma total salvação.</u> Não imagino o que seria (<i>ilegível</i>) que Moçambique é um país com uma diversidade linguística.
12	É a <u>língua da unidade nacional</u> pois é a língua que é falada por quase toda a população do país.
13	Eu acho correcto uma vez que fomos colonizados pelos Portugueses. E de <u>Rovuma ao Maputo</u> falamos a língua portuguesa comunicamo-nos, quase todos.
14	SEM RESPOSTA
15	Penso que é a língua da <u>unidade nacional</u> porque em todas as <u>províncias moçambicanas a maioria populacional tem o domínio da mesma.</u>
16	ILEGÍVEL
18	<u>Porque é a língua que se adoptou em todas escolas, isto é, diz respeito a colônia que Moçambique sofreu.</u>
19	Porque a língua portuguesa é a língua oficial falada em todo o país, <u>a língua que posso usar em qualquer parte do país.</u>

20	Não a língua portuguesa <u>não é só da unidade nacional de Moçambique esta língua é usada internacionalmente também para facilitar a comunicação.</u>
22	Porque <u>fomos colonizados pelos portugueses e por termos várias línguas maternas usa-se a língua portuguesa como língua da unidade nacional.</u>
23	<u>Não considero como língua de unidade nacional de Moçambique pois é um país que tem diversidade de línguas.</u>
25	Já que assim foi a <i>(ilegível)</i> pelo colonizado aceitamos que essa a nós identifique como a língua nacional tendo a facilidade de comunicação entre os moçambicanos.
26	Para mim é justo porque <u>se não fosse haveríamos de nos entender</u>
27	R: <u>É uma língua que é falada em todo o nosso país por onde for se fala o português.</u>
28	É língua de unidade nacional, pois é a língua oficial, pela qual é possível a comunicação do <u>Rovuma ao Maputo e do Zumbo ao Índico</u> , sendo o nosso país multilíngue.
29	É a língua que une todos os moçambicanos de <u>Rovuma a Maputo</u> e permite que todos se comuniquem sem discriminação
30	É por meio dela que conseguimos interagir. E o centro, <i>(ilegível)</i> de toda comunicação. Por isso é justo.
32	Esta certo pois <u>fala-se em todo o país.</u>

33	Sim, porque em <u>todas as províncias de Moçambique falam português.</u>
34	Sim <u>porque é a língua que se usa a nível nacional de Moçambique como língua oficial.</u>
37	A língua portuguesa é língua de unidade nacional porque foi escolhida para <u>permitir a comunicação entre várias pessoas dado que Moçambique é um país que tem muitas línguas locais</u>
38	Sim é mas acho que essa frase (ilegível) aquilo que é nossa cultura o que nos identifica como moçambicanos é uma frase política.

Imagem da língua portuguesa – a língua que permite o diálogo entre os moçambicanos.

Entre os defensores da afirmação de que a língua portuguesa é a língua da unidade, destaca-se a direção argumentativa que defende o uso do português como possibilidade de diálogo entre os moçambicanos, presentes nas respostas 4, 10, 11,26, 28,29 e 37.

Para os professores dos discursos da R.4 e R.11, a língua portuguesa possibilita o diálogo entre os moçambicanos: “é nela que os moçambicanos conseguem dialogar com todos e assim que se consegue haver facilidade de comunicação. (ilegível) do país.” (R4). O professor da R.11 afirma “através dela que todos os moçambicanos podem interagir independente de sua zona”. Na R.26, o entrevistado reitera: “Para mim é justo porque se não fosse haveríamos de nos entender”. Outro professor ainda mostra a crença na possibilidade de interação em qualquer espaço moçambicano graças à língua portuguesa “(..)através dela que todos os moçambicanos podem interagir independente de sua zona.”(R.10).

No discurso desses professores, a língua portuguesa é associada à imagem de língua que possibilita a interação, o diálogo, facilitando a comunicação entre os diferentes povos de Moçambique. Mesmo com a existência de dezenas de línguas africanas no território, o argumento é de que apenas a língua portuguesa pode permitir o diálogo. Por oposição, emerge a imagem das línguas bantu como línguas que não possibilitam a comunicação efetiva entre os moçambicanos.

Ainda que todas as línguas faladas no território moçambicano pertençam ao tronco linguístico bantu, o parentesco dessas línguas parece não ser considerado, nem a sua uniformidade ou similaridade de fenômenos linguísticos. Emerge então, a crença na incompreensibilidade das línguas africanas. Dogma que tem sido estudado pelos pesquisadores pan-africanistas do *The Centre for Advanced Studies for African Society*, (CASAS). De acordo com Kwesi Kwaa Prah, antropólogo ganense, que desenvolve estudos a respeito das políticas linguísticas no continente africano, existe um mito da diversidade africana como um fenômeno caótico que só colabora para que os africanos se desentenderem uns com os outros. Para esse investigador, ao longo do período colonização, foram construídos discursos que alimentaram o mito da incomunicabilidade entre os africanos.

Ponderamos, portanto, que nos argumentos desses professores está presente a imagem da diversidade como um fenômeno caótico. Há indícios a respeito dessa imagem de língua na resposta 11, quando o sujeito que a língua portuguesa é “[u]ma total salvação. Não imagino o que seria entendendo que Moçambique é um país com uma diversidade linguística.”. A imagem da língua portuguesa como salvadora está justificada pelo caos da diversidade linguística moçambicana.

Observemos a R.37 que afirma: “A língua portuguesa é língua de unidade nacional porque foi escolhida para permitir a comunicação entre várias pessoas dado que Moçambique é um país que tem muitas línguas locais”. Nesse discurso, podemos considerar que nenhuma língua local seria capaz de permitir a comunicação. O verbo “permitir” usado acima, segundo o dicionário Michaelis, pode ter o significado de dar permissão; conceder; dar liberdade para; admitir, tolerar; possibilitar, entre outras acepções; ou seja, parece que o sentido mais apropriado, usado pelo professor, é de dar permissão, isso porque a população sempre se comunicou, e as línguas bantu ocuparam o papel de línguas francas. No entanto, durante a construção da nação moçambicana, a língua portuguesa assumiu uma acepção importante do verbo “permitir”, a ideia de permitir o diálogo. A comunicação legítima entre os membros da nação moçambicana é então em língua portuguesa. Afinal, o português é a língua da política, da economia e da educação.

A língua portuguesa - “É dever de todo moçambicano conhecer esta língua”.

Observamos que para dois professores é dever do moçambicano saber a língua R.9 e R.6. Na resposta 9, o professor afirma que “todo moçambicano deve conhecê-la para comunicação unificada”. Para esse professor, há uma obrigação do moçambicano conhecer

a língua portuguesa. Do mesmo modo, na resposta 6, outro docente argumenta que “é dever de todo moçambicano conhecer esta língua”. Nos dois discursos observamos o uso do modal “dever”, expressando o sentido de obrigatoriedade. A aprendizagem da língua portuguesa é fundamental para o acesso a direitos básicos no país, visto que é a língua oficial no âmbito legislativa, executiva e judicial. De fato, a não aprendizagem da língua impossibilita o acesso a direitos básicos, ser falante

Moçambique como um país lusófono e não bantófono no discurso dos professores.

Entre os discursos produzidos pelos entrevistados, observamos a imagem de que a língua portuguesa é falada por grande parte da população. Observemos: “língua que é falada por quase toda a população do país.” (R12); “E de Rovuma ao Maputo falamos a língua portuguesa comunicamo-nos, quase todos”. (R13); “porque em todas as províncias moçambicanas a maioria populacional tem o domínio da mesma”.(R15) “é a língua oficial falada em todo o país, a língua que posso usar em qualquer parte do país” (R19); “pela qual é possível a comunicação do Rovuma ao Maputo e do Zumbo ao Índico” (R28); “permite que todos se comuniquem sem discriminação” (R29), “pois fala-se em todo o país. (R32) porque em todas as províncias de Moçambique falam português.” (R33).

Ainda que alguns professores relativizem seu discurso com o uso advérbio “quase”, há uma crença de grande parte da população domina a língua portuguesa. Apesar de essa crença, a língua portuguesa é falada por 50,4%, de acordo com o censo de 2007. Segundo o Ministério da Educação, as línguas mais faladas em Moçambique são: emakhuwa (26,3%), xichangana (11,4%), português (10,8%) A partir dos discursos dos professores, observamos a existência de um discurso baseado na ideia de lusofonia, que considera a língua portuguesa como predominante no país, argumento ligado à imagem de Moçambique como um país lusófono.

Contrariando essa imagem, Timbane (2012) defende que a população moçambicana tem um caráter “bantófona” em seu contexto real, isso porque principalmente a população da zona rural não se identifica com a língua portuguesa. Nos altos escalões do governo usa-se o português, mas no cotidiano da cidade de Maputo, nas ruas, nas praias e nos mercados, como xiquelene, as línguas majoritárias são bantus.

Discursos contra hegemônicos a respeito da língua portuguesa.

Observemos o quadro com aqueles professores que discordam de que a língua

portuguesa seja a língua de unidade nacional.

“A língua portuguesa é a língua unidade nacional de Moçambique?”	
8	A língua portuguesa não é a língua da unidade nacional de Moçambique mas <u>sim é a língua oficial falada por todos moçambicanos, o que nos une é o bantu é a nossa origem cultural.</u>
17	Que a frase <u>não engloba todos os moçambicanos</u> pois existem muitos moçambicanos que não falam a língua portuguesa.
21	A língua portuguesa é a língua de unidade nacional de Moçambique é o que se diz, <u>pois não é o que verificado.</u>
23	Não considero como língua de unidade nacional de Moçambique pois é um país que <u>tem diversidade de línguas.</u>
24	Acho uma <u>reflexo da dominação dos Portugueses.</u>
31	Penso que ligeiramente seja, <u>ela permite apenas comunicação à escala nacional e não a unidade conforme o caso.</u>
35	<u>Não só a língua portuguesa é a língua de unidade nacional de Moçambique.</u>
36	Tendo em conta a diversidade das línguas Bantu em Moçambique a língua portuguesa <u>naosao une como moçambicano</u>

Discursos contra hegemônicos a respeito da língua portuguesa

Como vimos acima, a expressiva maioria dos professores concordam que a língua portuguesa é a língua de unidade nacional. Todavia, 20%, dos professores consideram que a língua portuguesa não é a língua da unidade nacional. Embora não tenha se evidenciado linhas de argumentativas entre professores, notamos que esses discursos se distanciam das formações discursiva pautadas por ideologias coloniais.

Na resposta 8, o professor demonstra uma oposição ao discurso que promoveu a língua portuguesa como língua de unidade nacional. Esse entrevistado afirma que a língua portuguesa é apenas a língua oficial e “o que nos une é o bantu é a nossa origem cultural.”. Tal discurso se contrapõe ao discurso construído pela FRELIMO, nos primeiros anos pós-independência, pois, de certo modo, nega a unidade nacional proporcionado pelo ideal da língua portuguesa e discorda do argumento - quase mítico - de que as línguas bantu provocam desunião.

Na mesma linha, o discurso R.3 afirma que não é apenas o português que pode ser considerado a língua de unidade de Moçambique, de modo a abrir possibilidade para que as línguas bantu também sejam consideradas línguas de unidade nacional. Também na resposta 21, o professor afirma que: “A língua portuguesa é a língua de unidade nacional de Moçambique é o que se diz, pois não é o que é verificado.”. Ao colocar “se diz”, ele expressa em dúvida quanto ao discurso hegemônico, afirmando que tal realidade não é verificada. Do mesmo modo, o professor R.24, aponta a origem desse discurso alertando: “Acho uma reflexo da dominação dos Portugueses.”.

Já sabemos que nos primeiros anos, após a independência, ocorreu um grande esforço do governo para construir uma nova imagem em torno da língua portuguesa, de forma a desvinculá-la da imagem de opressão a qual ela esteve ligada durante a colonização. Samora Machel defendeu a necessidade de unidade da língua portuguesa, que no passado tinha servido para oprimir. Na resposta 24, observa-se que o professor não aderiu ao discurso do Estado, para ele trata-se de um reflexo da dominação colonial.

5.1.5 Imagem das línguas bantu - línguas que representam a identidade moçambicana.

Constatamos que a ampla maioria dos professores defendem a língua portuguesa como língua de unidade nacional. No entanto, para maioria desses professores ela não representa a identidade do povo moçambicano. Dos 38 professores que responderam a questão “Você considera que a língua portuguesa representa a identidade do povo moçambicano?”, 27 deles defenderam que a língua portuguesa não é a língua que representa a identidade de Moçambique.

Observamos a manifestação de quatro linha argumentativas. A primeira defende que a língua portuguesa é a língua da colonização, por isso não poderia representar a identidade. O segundo eixo defende que o português não representa a identidade dos moçambicanos, pois é uma língua de fora, dos estrangeiros portugueses. A terceira considera que as línguas bantu representam a identidade do povo moçambicano.

Observemos a tabela com esses discursos.

Tabela 9 - Você considera que a língua portuguesa representa a identidade do povo moçambicano? Grupo 1

Você considera que a língua portuguesa representa a identidade do povo moçambicano? Justifique sua resposta.	
Língua que representa a colonização	
2	Não, porque a língua portuguesa é a língua da colonização o que nos identifica são as nossas línguas bantu.
9	Identidade do povo moçambicano, não representa, pois Moçambique possui suas próprias línguas agora o português é do nosso colonizador.
10	Não! Porque não é a língua dos moçambicanos, mas sim a língua do colonizador.
11	Não! Um povo tem a sua identidade ,pelo facto de ser colonizado por Portugal, não perdemos a nossa cultura.
29	Não porque Moçambique foi colonizado pelo português, e assim como eles tinha a língua oficial portuguesa Moçambique passou a usar esta língua

32	Não porque o povo moçambicano sofreu a colonização e depois herdamos a língua do país colonizador devido a várias línguas faladas em Moçambique
-----------	---

Este grupo, defende que a língua portuguesa não é a língua representativa da identidade moçambicana por conta de seu histórico colonial. O professor R.2 pontua que são as línguas bantu que identificam os moçambicanos, parece que esse professor considera que a língua portuguesa identifica os colonizadores. Nas respostas 9 e 10, os entrevistados afirmam categoricamente que o português é a língua do colonizador. Na resposta 11, o docente, em um discurso de resistências aos efeitos da colonização, argumenta que apesar da colonização o povo moçambicano não perdeu sua cultura. Na resposta 29 e na 32, observamos que esses professores consideram a minha imagem como interlocutora estrangeira, explicando o processo histórico que levou Moçambique a adotar a língua portuguesa. Portanto, para esse grupo a língua portuguesa está intrinsecamente ligada à colonização, fato que a impede de ocupar o lugar de língua identitária.

Tabela 10 - Você considera que a língua portuguesa representa a identidade do povo moçambicano? Grupo 2

Você considera que a língua portuguesa representa a identidade do povo moçambicano? Justifique sua resposta.	
Língua de fora	
5	Não porque a língua <u>não é originalmente</u> moçambicana
8	Não, não existe nada de unidade do povo moçambicano <u>porque não é de origem moçambicana.</u>
20	Não a língua não representa a identidade do povo moçambicano porque é uma língua que <u>provém dos estrangeiros Portugueses.</u>

24	Não. Pois <u>é uma língua estrangeira</u> , as línguas de Moçambique devia ser a nossa identidade deve-se escolher alguns dialetos padrões para a identificação do povo.
31	Não, na medida em que cada povo tem a sua identidade, a língua faz parte da cultura e que a <u>língua portuguesa não nos dignifica como moçambicanos</u> .

Neste eixo argumentativo, observamos que o fato de a língua portuguesa não ser considerada uma língua de moçambicana a impossibilita de assumir o papel de representante de identidade. No discurso 31, vemos a ideia de que a dignidade de um povo também está relacionada à sua língua. O professor da R.24, ainda sugere que se escolha uma língua moçambicana, que ele chama de dialeto, para representar a identificação do povo, para ele a língua portuguesa tem sido usada para identificar. Há ainda pesquisadores, como Cossa (2011) que também consideram que a língua portuguesa é uma língua estrangeira em Moçambique.

Tabela 11- Você considera que a língua portuguesa representa a identidade do povo moçambicano?

Você considera que a língua portuguesa representa a identidade do povo moçambicano? Justifique sua resposta.	
As línguas bantu representam a identidade do povo moçambicano	
17	Não! porque <u>existem moçambicanos que não falam a língua portuguesa</u> .
19	Não porque o povo <u>moçambicano é de origem bantu</u> .

21	Não considero que a língua portuguesa representa a identidade do povo moçambicano, pois <u>temos uma variedade de línguas</u> .
22	Não. Porque os moçambicanos <u>têm as suas línguas maternas</u> .
23	Não: porque o nosso <u>país é rico de línguas</u> e além disso não fala-se só português/ou língua portuguesa.
24	Não. Pois é uma língua estrangeira, as línguas de Moçambique devia ser a nossa identidade deve-se <u>escolher alguns dialetos padrões para a identificação do povo</u> .
25	Não representa a identidade do meu povo pois o nosso povo é um povo baseado em cultura africanas e diversidade linguística de tal modo só uma língua bantu iria identificar o povo.
28	Não, porque os moçambicanos têm as suas línguas bantú, <u>são elas que nos representam</u> , por isso que até hoje boa parte do povo tem a língua bantú como L1.
30	A língua portuguesa não representa a identidade do povo moçambicano, pois eu <u>como moçambicano tenho a minha língua nativa, ela me identifica e faz sentir que sou moçambicano partindo da situação geográfica fará sentir o que sou</u> .
38	Não porque ninguém é capaz de nos identificar como moçambicanos só <u>ouvindo-nos a falar a língua portuguesa</u>

Nesse grupo, os professores argumentam com mais força que a língua portuguesa não é a indicação, ainda que não explícita, das línguas bantu como promotoras dessa identidade. Observamos que o sentimento de moçambicanidade está atrelado ao uso de uma língua bantu. Nesses discursos, notamos que a noção de identidade está atrelada à possibilidade de identificação inerentes aos falantes de língua línguas bantu, como vemos “ninguém é capaz de nos identificar como moçambicanos só identificar como moçambicanos só ouvindo-nos a falar a língua portuguesa”(R.38). Para esse professor, um moçambicano não pode ser identificado ao falar língua portuguesa, com isso observamos a crença numa homogeneidade relativa à língua portuguesa, às diferenças regionais. Sobre as línguas bantu, outro docente afirma: “ela me identifica e faz sentir que sou moçambicano partindo da situação geográfica fará sentir o que sou. (R.30), também “porque os moçambicanos têm as suas línguas bantú, são elas que nos representam” (R.28), “só uma língua bantu iria identificar o povo língua bantu iria identificar o povo” (R.25).

Esses professores, que consideram as línguas bantu veiculadoras da identidade moçambicanas, apresentam em seus discursos uma filiação aos discursos presentes na política linguística oficial. A constituição afirma, no Artigo 9, defende que as línguas bantu veiculam a identidade moçambicana.

Observemos abaixo quadro com os argumentos dos professores que consideram que a língua portuguesa representa a identidade do povo moçambicano.

Tabela 11- Você considera que a língua portuguesa representa a identidade do povo moçambicano? Grupo 4

Você considera que a língua portuguesa representa a identidade do povo moçambicano? Justifique sua resposta.	
1	Sim considero porque é uma língua que unifica todos os moçambicanos do Rovuma ao Maputo
4	Sim representa a identidade nacional do povo moçambicano porque é nossa língua que se aprende como língua oficial.
6	Acho que sim (consider) representa a identidade do povo moçambicano, sendo ela que nos une.
13	Sim representa sim a nossa identidade porque desde a era antiga já se falava a língua Portuguesa

15	Penso que sim, porque o povo moçambicano, a nível nacional e internacional é identificado como falante da língua portuguesa.
18	Sim! Desde que ela foi considerada língua oficial por lei.
33	Sim, porque é a língua que o povo moçambicano mais usa.
34	Sim porque é uma língua lusófona que é conhecida e nível internacional das línguas lusófona

Por essa tabela, vemos que dois professores consideram que o fato de a língua ser considerada a língua da unidade nacional a condiciona a ser representante da identidade do povo moçambicano. Para os professores da resposta 34 e 13, o discurso internacional, a respeito da identificação de Moçambique, tem peso e define a identidade local, esse movimento contribui para uma aderência ao discurso que considera o país lusófono. Os professores das respostas 4 e 18 indicam que se apoiam nas políticas linguísticas oficiais para considerar que as línguas bantu representam a identidade moçambicana.

5.2 Imagens de língua, atitude linguística e disponibilidade no discurso de alunos do ensino básico

Diferentemente da análise que foi feita no questionário respondido pelos professores, o questionário direcionado aos alunos da 9ª e 10ª classe, necessitou de um outro tipo cuidado analítico. De maneira geral, as respostas dos alunos são curtas e com poucos elementos textuais. Nas respostas que exigem argumentação, muitos alunos não responderam ou responderam com “sim” ou “não”, alguns copiaram o enunciado da questão na própria resposta; por conta desses fatores, a formação de categorias argumentativas acabou muitas vezes sendo inviabilizada. Em todo caso, nosso foco nessa parte da análise é observar as atitudes linguísticas em relação à implementação das políticas linguísticas oficiais. Analisamos as respostas das 7 questões, e a partir de delas observamos as atitudes e as imagens das línguas bantu.

A escola analisada está situada em região heterogênea linguisticamente, para essas áreas o Plano Curricular do Ensino Secundário prevê a inserção opcional das línguas africanas como disciplina. Algumas questões buscaram compreender em que medida essa política linguística oficial tem sido posta em prática, considerando que durante décadas circularam imagens de língua que desqualificavam as línguas bantu para o ensino.

Questionamos os alunos em quais ocasiões seus professores usavam as línguas bantu, e também se era permitido falar essas línguas na escola.

Nossas questões tiveram a intenção de compreender a disponibilidade dos alunos para a inserção dessas línguas no ensino como disciplina, mesmo que ainda essa modalidade não se tenha efetivado. Andrade *et al.* (2007) defendem que aprendizagem de uma língua implica a construção de imagens que podem influenciar a disponibilidade dos sujeitos para sua aprendizagem, de modo específico, as motivações, as estratégias e a forma como hierarquizam as línguas em relação às outras interferem nos modos de aprender.

Portanto, além de compreender as imagens de língua que circulam no discurso dos alunos, buscamos compreender as atitudes linguísticas dos alunos e dos professores, a disponibilidade dos alunos em relação ao uso das línguas bantu para o ensino e no ensino.

5.2.1 Os professores usam as línguas bantu na escola? A implementação de uma política linguística oficial.

Uma das preocupações desta pesquisa é compreender as relações entre as atitudes linguísticas e as políticas linguísticas. Durante o período colonial e nos primeiros anos do processo de independências, as línguas bantu foram proibidas na escola. Na década de 90, essas línguas começaram a ser inseridas no sistema de ensino e deixaram de ser banidas. Após anos de veiculação de imagens de língua, que negativaram as línguas bantu, em 2003, o Plano Curricular do Ensino Básico inseriu essas línguas no ensino. Nas escolas monolíngues, elas poderiam ser usadas como línguas auxiliares. No ensino secundário, o Plano Curricular do Ensino Secundário estabeleceu a inserção das línguas moçambicanas como disciplinas, no documento não há nenhum ponto que destaca o uso dessas línguas como auxiliares. Na intenção de compreender em que medida essa política linguística tem sido implementada questionamos aos alunos: “Os seus professores usam as línguas bantu na escola? Em quais ocasiões?”

Tabela 12- Os seus professores usam as línguas bantu na escola?

Os seus professores usam as línguas bantu na escola? Em quais ocasiões?

1	Não só usar a línguas portuguesa e inglesa
2	Não apenas portuguesa
3	Eu nunca ouvi os professores a falar a língua bantu
4	Não
5	Não! porque nunca ouvi ou melhor prestei atenção.
6	Não, talvez eles possam usar em ocasiões familiares, ou em grupos de amigos.
7	Não falam (<i>ilegível</i>) <u>proibido outras língua aqui na escola só é permitido falar a língua portuguesa</u>
8	Usam entre eles na conversa
9	<u>Usa quando alguém tem dificuldade de entender a língua portuguesa</u>
10	Não
11	Não sei
12	Não
13	Não

14	Não usam a língua bantu enquanto estão a nos dar aulas, mas falam em outras ocasiões.
15	Não
16	Em nenhuma das ocasiões porquê não sei e só falo a língua portuguesa.
17	Os meus professores não.
18	Não usam
19	Os professores não são <u>permitidos falarem as línguas bantu nas escolas.</u>
20	R: <u>A maior parte dos professores não usam. Apenas usam na ocasião de alguma brincadeira.</u>
21	Não respondeu, apenas copiou os enunciados
22	Não respondeu, apenas copiou os enunciados
23	Nunca ouvi mos meus professores a usar esta língua ou nunca prestei atenção
24	Não
25	Não
26	Os meus professor pra mim fala essa língua mesmo <u>na escola mas não de qualquer de uma forma diferente</u>

27	Não
28	Sim língua portuguesa
29	SEM RESPOSTA
30	<u>Sim usam, eles usam quando não entendemos uma coisa eles as vezes explicam em línguas bantu para que possamos entender.</u>
31	<u>Sim, usam por exemplo quando nós não entendemos eles explicam melhor.</u>
32	Eles não usam as línguas bantu na sala, acho que fora da sala usam.
33	Não mais os professores usam a línguas portuguesa na escola.
34	Não. Os meus professores não usam a língua bantu na escola, talvez em outras ocasiões e eu não sei dizer quais são.
35	Os meus professores não usam línguas bantu na escola.
36	Não
37	Eles não usam na sala de aula não sei fora da escola
38	Os nossos professores usam língua portuguesa é <u>proibido</u> falar esta língua na escola só português na escola.
39	Os meus professores <u>usam a língua bantu na escola com os outros professores</u>

40	<u>sim em ocasiões em que eles se encontram no momento de repouso ou intervalos</u>
41	<u>Sim. Quando de tanto ele explicar e não percebemos nada ele então usa a língua.</u>
42	Não
43	Não
44	<u>Os professores usam. Para piadas.</u>
45	Sim quando entre os professores
46	<u>Sim usam a momentos que um aluno não entende o português</u>
47	Os professores não usam a língua bantu
48	Não!
49	<u>Sim usam para lançar uma piada...</u>
50	Não
51	Não
52	<u>Por vezes, para contar piada</u>

53	<u>Por vezes para fazer uma piada</u>
54	<u>Por vezes, para fazer uma piada</u>
55	Não
56	Não.
57	Os meus professores não usam as línguas bantu na escola.
58	Não
59	Não
60	<u>Não porque seria fácil aprendermos a outras matérias</u>

Lembrando que o questionário foi aplicado a 60 alunos: 3 não responderam; 6 disseram que os professores usam para fazer brincadeiras ou piada; 4 afirmaram que eles usam com outros professores /fora da sala; 5 usam as línguas bantu para explicarem conteúdos; do total, 42 aluno afirmaram que os professores não falam as línguas bantu em sala de aula.

O estudante R.38 afirmou: “Os nossos professores usam língua portuguesa é proibido falar esta língua na escola só português na escola.”. Assim, outro aluno também afirmou: “Não falam porque é proibido outras línguas aqui na escola só é permitido falar a língua portuguesa”. Podemos observar que parece haver uma atitude de não recomendação ao uso das línguas bantu, pois um número significativo de alunos dizem que os professores não falam e dois falam sobre a proibição.

Quatro estudantes afirmaram que os professores usavam as línguas bantu nos intervalos ou com outros professores, em momentos fora da sala de aula. Por esses discursos, observamos que as línguas bantu são faladas na escola, ainda que nem sempre na sala de

aulas. Seis alunos afirmaram que os professores usam as línguas bantu para fazer uma piada ou brincadeira. O estudante R.20 afirma que “A maior parte os professores não usam. Apenas usam na ocasião de alguma brincadeira”. Outros seis estudantes afirmaram que os professores usam as línguas bantu para explicar algo que os alunos têm dificuldade, um estudante afirmou: “Sim usam, eles usam quando não entendemos uma coisa eles às vezes explicam em língua bantu para que possamos entende.” (R.30). R.60 colocou: “Não porque seria fácil aprendermos a outras matérias”. Para o estudante, não permitir o uso das línguas bantu na escola é uma estratégia para dificultar a aprendizagem. Torna-se interessante notar que enquanto os professores na seção anterior argumentaram que as línguas bantu melhorariam o ensino, para esse estudante o impedimento do uso dessas línguas seria uma estratégia para que a aprendizagem se tornasse mais difícil.

Salientamos que a política linguística oficial implementou o uso das línguas bantu no ensino básico como disciplina, meio de ensino e auxiliares; no ensino secundário, estabeleceu-se que essas línguas fossem usadas como disciplinas. Na escola pesquisada, os alunos do ensino secundário ainda não têm a oferta das línguas bantu como disciplina, mas, segundo o diretor, os professores podem usá-las como auxiliares, seguindo a política do ensino básico.

Apesar disso, mais da metade dos alunos apontaram que os professores não usam as línguas bantu em sala de aula, alguns chegaram a pontuar que o uso dessas línguas é proibido. Tal constatação demonstra que uma política linguística oficial também sofre influências das políticas linguísticas da comunidade escolar, as quais podem ou não estar em consonância com a oficial. A política linguística implementada, por meio do documento Plano Curricular do Ensino Básico, insere as línguas bantu como auxiliares no ensino básico, no ensino secundário; o Plano Curricular do Ensino Secundário insere as línguas bantu como disciplina e não menciona o uso dessas línguas como auxiliares; já a direção, por sua vez, aconselha os professores do ensino secundário a usarem as línguas bantu como auxiliares, assim como prevê o Plano Curricular do Ensino Básico. Logo, observamos a formação de uma política linguística pela própria comunidade escolar, construída a partir da oficial.

Mesmo assim, essa política linguística da comunidade escolar parece que só é incorporada em partes pelos professores. Como já foi mencionado, os alunos que responderam o questionário pertenciam a diferentes turmas, tal fato nos oferece um panorama do uso dessas línguas na escola. Um grupo pequeno de alunos aponta que o uso das línguas bantu na sala de aula se dá em momentos de descontração ou em momentos pontuais, para solucionar uma dúvida.

Em entrevista, quando perguntamos aos professores da escola se eles usavam as línguas bantu, entre os docentes dos primeiros anos recebemos mais respostas afirmativas; enquanto os professores dos anos subsequentes pontuaram que não havia necessidade de usá-las, pois os alunos já dominam a língua portuguesa.

5.2.2 É permitido falar as línguas bantu na escola?

De acordo com Bavo e Ngunga (2011), até 2007, foram constatados casos de punições aos alunos que utilizasse as línguas bantu na escola, mesmo após a política linguística oficial que estabelece o uso dessas línguas no ensino. Na intenção de compreender a situação atual do uso dessas línguas pelos alunos foi questionado aos alunos “É permitido falar em língua bantu nas salas de aula?”.

Tabela 13 - É permitido falar em uma língua bantu na sala de aula?

É permitido falar em uma língua bantu na sala de aula?	
1	Não é permitido falar em língua bantu na sala de aula. Eu sou (<i>ilegível</i>) a língua inglesa e portuguesa
2	Não é permitido
3	Não somos permitidos falar a língua bantu na sala de aula
4	Sim
5	Não
6	Não.

7	Não é permitido falar essa língua na escola
8	Não é permitido falar bantu em sala de aula
9	Não é
10	Não
11	Não
12	Não
13	Não
14	Sim é permitido.
15	Não por se a escola permitir todos alunos irão preferir a língua chagana.
16	Não não é permitido somente a língua portuguesa
17	Não
18	Não é permitido falar em língua bantu na sala de aula.
19	Não é permitido
20	R: Não.

21	Não respondeu, apenas copiou os enunciados
22	Sim
23	Não respondeu, apenas copiou os enunciados
24	Não é permitido na nossa escola sem podemos falar português inglês
25	Não
26	Sim é permitido.
27	Na sala da aula não é permitido falar a língua bantu não é aceito
28	Língua portuguesa
29	SEM RESPOSTA
30	É permitido sim, mas nem todas por exemplo: changana não é permitido.
31	É permitido falar sim, mas nem todas
32	Não, não é permitido.
33	Sim
34	Não não é permitido falar em língua bantu na sala de aula

35	Não é permitido falar língua bantu na sala de aula
36	Não
37	Não é permitido
38	Não é permitido porque os professores não permitida nos falamos línguas portuguesa.
39	Sim é permitido mas sem a ausência dos professores
40	Não
41	R: Depende do temperamento do professor
42	Não
43	Não
44	Não é permitido
45	Não
46	Não
47	Não

48	Não
49	Não é permitido...
50	Não
51	Não
52	Não
53	Não
54	Não é permitido
55	Não
56	Não.
57	Não é permitido falar em língua bantu na sala de aula.
58	Não.
59	Não é permitido.
60	Não

Entre os 56 alunos que responderam o questionário, 49 afirmaram que não é permitido; 6 estudantes afirmaram que é permitido; um disse que depende do temperamento do professor.

Dos 6 que disseram que é permitido, três afirmaram apresentaram condições. Os alunos R.30 e R31, afirmaram que é permitido sim, mas nem todas; R.31, alerta que changana não é permitido. Nesse sentido, apenas quatro afirmaram categoricamente que é permitido falar uma língua bantu; os outros aplicaram condições. Então, para a expressiva maioria dos alunos não se pode falar as línguas bantu na escola.

O aluno R.18, considera que: “Não por se a escola permitir todos os alunos irão preferir a língua changana”. Para ele, há uma preferência geral pelo uso do changana, por isso não se pode autorizar sob o risco de todos alunos só falarem changana. Um ponto a ser destacado é que o uso das línguas bantu pelos professores, como auxiliares ou em momentos de descontração, apontado na questão anterior, não implica diretamente a autorização do uso dessas línguas pelos alunos. Ainda que as línguas bantu sejam usadas pelos professores, essas atitudes podem também compartilhar o espaço com a atitudes linguísticas de proibição ao uso dessas línguas pelos alunos.

Em entrevista a professora de inglês desses alunos afirmou: “(..) é normal os meninos dizer *buyabuya* que é anda cá, anda cá, xi a gente tá habituado, a gente ouve mas nós sabemos que eles sabem que devem falar português e eles poucas vezes falam conosco, mas entre eles as vezes escapa aquela palavrinha *ntakuba, ntakuba*, vou te bater”.

A professora de inglês afirmou na entrevista que o governo havia permitido o uso das línguas maternas no ensino, em seguida, no discurso transcrito acima, pontuou que os alunos deixavam “escapar” palavras em xichangana e eles sabiam que “deveriam” falar português. O uso do verbo “dever” demonstra a existência de certa obrigatoriedade. Ou seja, mesmo que o governo passe a autorizar o uso das línguas maternas na escola, a escola pode ter suas próprias políticas linguísticas, as quais atuam regulando os usos das línguas bantu na escola.

Portanto, a não autorização dessas línguas na escola provavelmente está sustentada pelas imagens negativas dessas línguas. Nesse sentido, vale um olhar para o discurso dos alunos sobre as crenças relativas ao prejuízo que o ensino das línguas bantu pode trazer em relação a aprendizagem do português.

5.2.3 O ensino das línguas bantu traz prejuízos para a aprendizagem da língua portuguesa?

Considerando o cenário em que os alunos apontam que, na maioria das vezes, não se usa as línguas bantu na escola, vale olharmos para a questão: “Há pessoas que afirmam que o ensino de uma língua poderia prejudicar a aprendizagem da língua portuguesa. O que pensas sobre isso?”.

A resposta teve baixa adesão, 24 estudantes não responderam à questão; 18 estudantes afirmaram que o ensino de uma língua bantu poderia prejudicar a aprendizagem a língua portuguesa; 11 discordaram dessa afirmação.

Observemos o quadro abaixo onde estão os que os estudantes que concordam com essa afirmação.

Tabela 14- Há pessoas que afirmam que o ensino de uma língua bantu poderia prejudicar a aprendizagem da língua portuguesa

Há pessoas que afirmam que o ensino de uma língua bantu poderia prejudicar a aprendizagem da língua portuguesa. O que pensas sobre isso?	
4	Porque changana estraga
6	Pois é, isso e verdade.
8	Sim. Porque muitos não iriam aprender a língua portuguesa.
11	Sim poderia pois muitos falaria a língua bantu
12	É verdade porque só estaríamos aprendendo a língua bantu
14	Eu não acho que a língua bantu pode nos prejudicar porque nem todas ocasiões podemos falar.
16	Sim eu concordo com essa afirmação porque a pessoa deixa de falar a língua portuguesa para bantu.

18	É verdade porque com a língua bantu prejudica a aprendizagem da língua portuguesa.
19	Sim eu afirmo que sim ia prejudicar porque changana(<i>trecho ilegível</i>) terá dificuldades de linguagem portuguesa.
25	Sim pode prejudicar aprendizagem nas escolas.
31	Sim porque a língua portuguesa é uma língua muito doce e importante se os professores se dasse aulas nela línguaxanganapertubaria muito as línguas portuguesas
32	Eu acho que sim.
33	Sim
34	Nada...eu acho que isso depende caso a pessoa for suburbana sim pode prejudicar
35	(<i>ilegível</i>) poderia prejudicar a aprendizagem sim
37	Sim porque nós não iremos nos concentrar noutras línguas
39	Sim afirmo que a língua bantu pode prejudicar a língua portuguesa
40	Sim na percepção do encarregado do aluno também pode o prejudicar na educação das crianças

41	R: Acho que é verdade por causa da força do hábito, a maioria das pessoas daqui falam a língua bantu nas comunidade é por isso. Iriam ficar habituados
42	Acho que prejudicaria sim porque para outras pessoas será muito complicado os que não sabem língua bantu seria muito difícil
43	Prejudicaria sim porque outras pessoas seriam muito complicado as que não sabem uma língua bantu seria muito difícil
47	Sim
51	Verdade
52	Verdade
53	Verdade
54	Verdade
55	Sim ia prejudicar a língua portuguesa porque nos habituamos a falar a língua portuguesa na escola.
56	Sim! Porque língua portuguesa é a base do nosso país.
57	Poderia prejudicar porque a língua portuguesa é a base do nosso país.

58	Sim pode prejudicar porque as crianças apenas irão falar as línguas bantu e português junto a isso seria complicado.
59	Prejudica na percepção na aprendizagem dos alunos.
60	Sim porque outras pessoas que alunos que não intendem a língua bantu

Entre os diversos argumentos apresentados acima, destacamos a presença de um eixo argumentativo que considera um possível prejuízo do ensino das línguas bantu estaria no fato de que os falantes optariam por uma língua bantu ao invés da língua portuguesa. Esse argumento está presente nas R.11, R.16, R.41. R.31, R.37 R.55 e R.58. O estudante R.41 considera que, como a maioria fala uma língua bantu, as pessoas ficariam habituadas a falar essas línguas, tal atitude é vista como um prejuízo para aprendizagem da língua portuguesa. R.16 pontua que a pessoa deixaria de falar a língua portuguesa para falar a língua bantu. Outro estudante afirma: “Acho que é verdade por causa da força do hábito, a maioria das pessoas falam a língua bantu nas comunidades é por isso. Iriam ficar habituados (R.41)”. O estudante R.58 afirma que o prejuízo também viria da mistura da língua portuguesa com a língua bantu. Outro estudante, R.3, pontua que: “Sim porque a língua portuguesa é uma língua muito doce e importante se os professores se classe aulas nela língua changana perturbaria muito a língua portuguesas”.

Observamos que, para os estudantes, o uso da língua portuguesa poderia estar em risco ao se ensinar uma língua bantu, portanto circula a imagem que a permissão do uso das línguas bantu poderia se tornar um hábito que traria prejuízos para a aprendizagem da língua portuguesa. Na resposta R.4 o estudante alerta: “porque changana estraga”. Há uma imagem de que o uso das línguas bantu danificam, perturbam (R.31).

Observemos os discursos dos estudantes que consideram que não há prejuízo.

Tabela 15 - Há pessoas que afirmam que o ensino de uma língua bantu poderia prejudicar a aprendizagem da língua portuguesa Grupo 2.

Há pessoas que afirmam que o ensino de uma língua bantu poderia prejudicar a aprendizagem da língua portuguesa. O que pensas sobre isso?

5	Eu acho que a língua bantu não prejudica a aprendizagem porque <u>so falamos em casa com os nos pais ou avós, e nós aprendemos a língua portuguesa na escola.</u>
10	Penso que isso não poderia prejudicar porque todos nós iríamos aprender
14	Eu não acho que a língua bantu pode nos prejudicar porque nem todas ocasiões <u>podemos falar.</u>
20	R: Eu acho que não pode prejudicar a nada basta praticar um pouco de tudo.
26	Eu penso positivo porque não é justo sem so aprendizagem de uma língua de bantu
30	Isso não é verdade porque muita das vezes o ensino de uma língua bantu nos ajuda a compreender.
34	Nada...eu acho que isso <u>depende caso a pessoa for suburbana sim pode prejudicar</u>
36	Eu acho que não porque nós não sabemos só falar língua portuguesa
45	Não tem nada a ver é que nem inglês e português sabemos diferenciar as línguas.
46	Seria uma coisa boa se falássemos a língua bantu

Não prejudica, pois há restrições quanto ao uso das línguas bantu.

Entre os estudantes que defenderam que o uso das línguas bantu não prejudica, há um grupo formado por três estudantes. Eles defenderam que o ensino das línguas bantu não prejudica porque: “(...) falamos em casa com os nossos pais ou avós, e nós aprendemos a língua portuguesa na escola” (R.5); outro aluno escreveu: “Eu não acho que a língua bantu pode nos prejudicar porque nem todas ocasiões podemos falar”(R.14). Nessas duas respostas, observamos a existência de uma imagem a respeito dos lugares em que se deve usar línguas bantu; para o colaborador da R5, esse lugar não é a escola.

Já o estudante R.14 defende que não há prejuízo, pois há limitações situacionais no uso dessas línguas, portanto caso não houvesse limitações no uso assim poderia haver prejuízo. Já o estudante da R.34 considera que o prejuízo pode estar ligado ao fato de o falante ser suburbano. Nesse sentido, notamos a existência de lugares em que se pode falar as línguas bantu e lugares em que não se pode.

Outros estudantes distanciam-se desse argumento e defendem que não há prejuízo pelas competências multilíngue dos falantes. Na R.36, o estudante afirma: “Eu acho que não porque nós não sabemos só falar língua portuguesa”. A expressiva maioria dos estudantes são bilíngues, e estão acostumados a utilizarem mais de uma língua. Outro estudante argumenta: “Não tem nada a ver é que nem inglês e português sabemos diferenciar as línguas. (R.45)”. Apenas dois estudantes defenderam que as línguas bantu colaboram: R.10 afirma que todos iriam aprender; e, R.30 concorda que as línguas bantu ajudam na compreensão.

5.2.4 As línguas que são alvo do desejo de aprender.

No ensino secundário, de acordo com a proposta do Plano Curricular do Ensino Secundário (2007), a língua portuguesa é a língua meio de ensino; a língua inglesa é uma disciplina obrigatória; e, s ão opcionais a língua francesa e as línguas moçambicanas. Consideramos que em um cenário de implementação do ensino das línguas bantu como disciplina os alunos deveriam escolher entre o francês, as línguas bantu e outras disciplinas. Na intenção de compreender as possíveis atitudes linguísticas no discurso dos alunos perguntamos aos alunos: “Quais línguas você gostaria de aprender?”, como objetivo de entender se as línguas bantu faziam parte do campo do desejo de aprendizagem de línguas, pois segundo Andrade *et all* (2007) há mais disponibilidade para a aprendizagem das línguas que desejam.

Tabela 16 - Quais línguas você gostaria de aprender? Por quê?

Quais línguas você gostaria de aprender? Por quê?	
1	Gostaria de aprender três línguas porque queria falar muito bem a língua inglês, francês e falar bem a língua portuguesa
2	Francês, inglês.
3	As línguas que eu gostaria de falar é Inglês, Francês, Espanhol
4	Changana, português, inglês porque eu gosto
5	Gostaria de aprender a falar inglês! Para poder falar com as pessoas de outros pais e com meus tios.
6	Francês e Inglês, porque a nível mundial, em todos os países so falam inglês e francês.

7	Inglês, francês, <i>maranga</i>
8	As línguas que gostaria de aprender são francês, espanhol
9	Inglês e Francês, porque quando eu em dia viajar para um país vou praticar essa língua.
10	Gostaria de aprender a língua inglesa, francês
11	Inglês e chinês porque são as línguas mais faladas no mercado de emprego
12	Inglês, espanhol, Francês
13	Inglês, espanhol, francês
14	Inglês, francês, chinês...
15	Inglês por com a língua inglesa eu posso ir para muitos lugares de fora de Moçambique como America...etc.
16	Gostaria mais de desenvolver mais o meu inglês e porque so quero melhor porquê tenho mais oportunidade de emprego.
17	Espanhol. porque desde criança (<i>ilegível</i>) a língua espanhola
18	Gostaria de aprender a falar inglês e francês porque com o inglês facilmente encontro emprego também o Frances
19	Inglesa e Frances porque são as línguas que eu mais aprecio quando as pessoas falam
20	R: Francês. Porque acho uma língua maravilhosa, linda de ser ouvir falar algo que eu gostaria de aprender.
21	<i>Não respondeu, apenas copiou os enunciados</i>
22	Você gostaria aprende português inglês
23	Eu gostaria de falar inglês, francês, espanhola, porque acho e mais legau mais divertido por mim.
24	Das línguas que eu gostaria de aprender são: inglês, francês
25	Inglês Frances e espanhol. Porque aprecio muito essas línguas e gosto muito de ouvir as pessoas a falarem essas línguas
26	Inglesa mas francesa
27	Eu gostaria de aprender as língua inglesa, francesa.

28	Inglês, espanhol, Frances
29	Gostaria de aprender a língua inglesa e francesa, porque aprecio essas línguas
30	Gostaria de aprender a falar francês e inglês porque essas línguas são uma das línguas mais faladas
31	Língua chinesa, francês, espanhola porque no caso em que eu viaje para um dos países de fora vou me falar com eles.
32	Eu gostaria de aprender a falar inglês, francês porque eu sonho em conhecer esses lugares, e quando eu algum dia chegar na França ou na Inglaterra não terei nenhum problema na fala.
33	Inglês
34	Eu gostaria de aprender a falar espanhol porque acho ela uma língua muito simples e linda
35	As línguas que gostaria de aprender são: chinês, inglês, espanhol porque ajudaria-me a perceber ou a falar com as outras pessoas
36	Inglês, francês porque gosto de ouvir pessoas a falar por isso quero aprender
37	Eu gostaria de aprender a falar inglês, francês e árabe porque é muito e vai me ajudar muito
38	Inglês e francês. Porque não sei falar estas línguas e nem escrever com estas línguas por isso aprender estas línguas.
39	Gostaria de aprender a língua inglesa porque é uma das línguas que aprecio muito e é bom de aprender.
40	Eu gostaria de aprender a falar inglês porque é uma língua que sempre gostei e de ver a minha professora ensinar-me
41	Espanhol - para ser o Pablo Scobar de Moçambique e Japonês- para ser homem de negocio e expandi-lo em Japão
42	Inglês, francês
43	Francês, mandarim
44	SEM RESPOSTA
45	Frances porque a língua é bonita. Espanhol porque é o país que eu gostaria de visitar.

46	As línguas que gostaria de aprender são: ingles e francês
47	Frances e inglês. Porque tem um sotaque muito bonito
48	Espanhol e Frances e portonhal. Porque é lindo.
49	São francês, espanhol
50	Francês espanhol japonês
51	Inglês, chinês, Frances, espanhol porque é uma visita outros países não ter dificuldade em mim comunicar
52	Inglesh, espanhol, Frances
53	Inglês, chinês, francês
54	Inglês, espanhol, francês
55	As línguas que eu gostaria de aprender é inglês e Frances gosto muito de ouvir a falar
56	Gostaria de aprender mandarim; francês; inglês.
57	Gostaria de aprender língua mandarim, francês porque gostaria de viver fora do meus país.
58	Eu gostaria de falar inglês e francês porque? para garantir o meu futuro
59	Português, changana, inglês, francês, espanhas.
60	Inglesy, Frances, mandari, masena porque quando oisso outras pessoas falarem cobisso.

Entre os 58 estudantes que responderam à questão, 3 apontaram que gostariam de aprender português. O estudante R.1 afirmou que gostaria de aprender falar bem a língua portuguesa, evidenciando a crença na valorização de uma variedade do português, a padrão. Apenas três alunos disseram que gostariam de aprender uma língua bantu; dois alunos gostariam de aprender changana (maranga); e, um aluno disse que gostaria de aprender sena. Esses seis alunos que disseram ter interesse em aprender português, changana e sena também apontaram interesse em aprender outras línguas estrangeiras: 44 estudantes gostariam de aprender inglês; 42 francês; 19 desejam falar espanhol; 09 querem aprender mandarim/chinês; 01 estudante deseja aprender árabe; 01 quer aprender japonês.

Observamos que a expressiva maioria dos estudantes deseja aprender línguas europeias, o inglês e o francês são as principais línguas de desejo dos estudantes, poucos apresentaram argumentos, mas eles defendem que apreciam essas línguas, que a aprendizagem delas facilitaria as viagens e os trabalhos no futuro - elas também são as línguas mais faladas fora de Moçambique.

Além de ocupar um lugar de destaque na preferência dos alunos, o inglês e o francês ocupam lugar de destaque no ensino secundário, a aprendizagem dessas línguas destaca-se entre as estratégias dessa etapa de ensino.

No que diz respeito ao Ensino Secundário Geral, propõe, entre outras, as seguintes estratégias: diversificar as ofertas educativas e temáticas através de actividades extra-curriculares, criação de grupos/ círculos de interesse, mocidade (associações de jovens) e outros; f reforçar o nível e o domínio de línguas internacionais como inglês e o francês, indispensáveis para a participação no mercado global; (INDE, 2007, p.08, grifos nossos).

O inglês e o francês são línguas que os estudantes já têm contato como disciplina na escola, as línguas moçambicanas ainda não foram inseridas como disciplina; pelo contrário, o discurso dos alunos aponta para existência de uma inibição ao seu uso. Araújo e Sá (2008) consideram que a influência do discurso escolar pode ser observada nas imagens das línguas no discurso dos alunos. Para as pesquisadoras, as línguas presentes no currículo são consideradas as mais úteis, as mais importantes, com maior prestígio, maior capital socioeconômico. A ausência das línguas bantu no currículo escolar pode enviesar as imagens de língua. Conjuntamente com a inserção dessas línguas na escola, deve-se adotar estratégias pedagógicas que contribuam para a construção de imagens de língua mais positivas que destaquem a importância dessas línguas para a sociedade moçambicana.

5.2.5 O discurso dos alunos a respeito do ensino das línguas bantu como disciplina

Desde 2007, Plano Curricular do Ensino Secundário insere as línguas bantu no ensino, mas por conta das ausências de condições técnicas essas disciplinas não são disponibilizadas. Nessa etapa do ensino, as línguas bantu são inseridas como opcionais, de maneira que os alunos poderão optar se desejam ou não aprender essas línguas. Nesse sentido, com a intenção de compreender a disponibilidade dos alunos para a aprendizagem dessas línguas, questionamos: “Algumas escolas têm ensinado uma língua bantu como disciplina, assim como é ensinado o inglês. O que tu pensas disso?”.

Observemos as respostas no quadro abaixo.

Tabela 17- Algumas escolas têm ensinado umas línguas bantu como disciplina, assim como é ensinado o inglês.

Algumas escolas têm ensinado umas línguas bantu como disciplina, assim como é ensinado o inglês. O que tu pensas disso?	
1	SEM RESPOSTA
2	SEM RESPOSTA
3	SEM RESPOSTA
4	Muito bom
5	SEM RESPOSTA
6	Acho muito negativo
7	Penso que essas duas línguas (<i>ilegível</i>) boas
8	Eu penso que é bom por vezes não.
9	Nice é muito bom ...porque quando eu em dia viajo pra algumas províncias vou praticar esta língua
10	Eu penso disso muito bom
11	Que é muito bom
12	Seria bom porque é a nossa língua
13	SEM RESPOSTA
14	Eu penso bem nessa atitude, porque essas línguas podem nos ajudar muito na nossa vida profissional no futuro.
15	SEM RESPOSTA
16	Eu peço que é positivo porque aprendemos mais línguas.
17	Nenhuma escola fala bantu.
18	Não eu penso que não é bom dar a língua bantu como disciplina
19	Não porque (<i>ilegível</i>) língua inglesa.
20	R: Eu penso que isso é bom para pessoas que não sabem como eu por exemplo terem a chance de aprender.
21	<i>Não respondeu, apenas copiou os enunciados</i>

22	SEM RESPOSTA
23	Acho bom porque
24	SEM RESPOSTA
25	SEM RESPOSTA
26	SEM RESPOSTA
27	Não ensinam em bantu, mas ensina em inglês a disciplina só de inglês
28	Seria bom porque ensina pessoas que não sabem falar essa língua
29	SEM RESPOSTA
30	Acho bom porque causa das disciplinas sabemos falar inglês e francês.
31	Sim, essa língua é muito doce e muito agradável.
32	Eu acho muito bom.
33	Sim eu penso que a língua inglês é tão bem falar línguas inglês
34	Não, eu acho normal porque pra mim não é aconselhável
35	SEM RESPOSTA
36	Eu penso que é bom porque temos que aprender mais línguas
37	Acho muito bom doutra parte
38	SEM RESPOSTA
39	Não nas escolas tem usado a falar a língua inglesa não o bantu
40	SEM RESPOSTA
41	R: Acho bom. Assim aprendemos tudo logo de uma vez
42	Acho que línguas bantu é muito complicado como uma disciplina
43	Acho que a língua bantu
44	SEM RESPOSTA
45	Eu penso que seria muito bom pois tem muita gente que não sabe falar nem escrever em changana.
46	Seria uma coisa boa
47	Não.

48	Ser muito bom isso!
49	Não porque o inglês é uma língua bastante usada noutros países e que pode nos ajudar.
50	SEM RESPOSTA
51	Mais ou menos interessante.
52	Mais ou menos interessante.
53	Mais ou menos interessante.
54	Mais ou menos interessante.
55	Prefiro falar inglês
56	Não porque línguas bantu são muito difícil para aprender.
57	Eu acho que é negativo porque bantu não tem nada haver com os certificados
58	Não porque bantu são línguas materna e inglês é uma língua internacional.
59	É bom (<i>ilegível</i>) porque com essas línguas bantu podemos nos comunicar uns com os outros, para nos comunicar com nosso avos tios tias.
60	Uma boa ideia porque íamos aprender rapidamente outras matérias

Nessa questão, 16 alunos se abstiveram e um copiou o enunciado na resposta. Dos 44 alunos que responderam, 24 alunos consideram positivo ter uma língua bantu como disciplina; 8 estudantes consideraram negativo; 4 estudantes pontuam que pode ser positivo e também negativo; 3 alunos não compreenderam a pergunta ou desviaram do tema; outros 5 disseram que mais ou menos.

Destacamos o discurso R.14, pois o estudante contraria seus colegas, que consideram somente as línguas europeias podem ajudar na busca por trabalho, e defende que uma disciplina que ensinasse uma língua bantu poderia ajudar na vida profissional. Dois estudantes consideram que as línguas bantu têm imagens positivas, elas são consideradas boas línguas (R.7) e línguas doces e agradáveis (R.31). Outros alunos defendem que ter uma disciplina como essa oportunizaria a aprendizagem daqueles que não sabem (R.20), (R.28), (R.45). O estudante R.60 pontuou que é uma boa ideia, pois eles iriam aprender mais rapidamente outras matérias. O estudante da R.59 considera que saber as línguas bantu ajudam a se comunicar melhor com os tios e avós; para o estudante R.9 saber essas línguas ajudaria quando ele fosse viajar para outras províncias.

Entre os alunos que consideram negativo, as respostas apontaram que as línguas bantu são complicadas como disciplinas (R.42) e são línguas difíceis de aprender (R.56). O estudante da R.57 colocou: “Eu acho negativo porque bantu não tem nada ver com certificado”. Nesse discurso, percebemos a construção de uma imagem de língua que atrela as línguas bantu às línguas não pertencentes à escolarização, pois segundo o estudante elas não têm nada ver com certificado. O estudante R.58 ressalta: “Não porque bantu são línguas maternas e o inglês é internacional”. Para esse estudante, uma língua materna não deve ser ensinada na escola, somente as línguas internacionais.

De acordo com Araújo e Sá (2008), as imagens de línguas influenciadas pelos discursos escolares estão relacionadas a uma visão escolarizada das línguas, essas são, ainda, vistas enquanto objetos cognitivos e, neste âmbito, são hierarquizadas de acordo com o seu grau de facilidade/dificuldade. Observamos que as línguas bantu também foram classificadas como fáceis ou difíceis, no entanto, no discurso dos alunos vemos que elas tem seu uso relacionados a atividades do âmbito escolar, como ajudar a aprender melhor, ou âmbito privado como falar com o familiares e com as pessoas de outras provincianas.

5.2.6 O discurso dos estudantes da zona urbana a respeito do ensino bilíngue

Observamos que há um baixo índice de desejo relativo à aprendizagem das línguas bantu na escola, quando comparadas as línguas estrangeiras. As línguas bantu vão progressivamente perdendo espaço para a língua portuguesa no sistema de ensino moçambicano, começam como línguas de ensino, tornam-se disciplinas; e, por fim, são transformadas em disciplinas opcionais, enquanto o processo inverso acontece com a língua portuguesa. No entanto, temos defendido que a presença do ensino bilíngue ao longo de todo sistema de ensino é um direito linguístico do estudante. Ainda que os documentos oficiais, como Plano Curricular do Ensino Básico, priorizem essa modalidade de ensino na zona rural e nos primeiros anos do ensino básico.

Para compreender a relação dos estudantes da zona urbana com o ensino bilíngue questionamos os alunos: “Algumas escolas têm implementado o ensino bilíngue (línguas bantu + português), o que você pensa sobre isso?”.

Tabela 18 - Algumas escolas têm implementado o ensino bilíngue

Algumas escolas têm implementado o ensino bilíngue (línguas bantu+ português), o que você pensa sobre isso?
--

1	Penso que deve ser bom para comunicar com os alunos que não perceber a língua portuguesa pode usar as línguas bilingue e bantu.
2	Sim
3	Acho que o ensino bilíngue é porque tem crianças que não sabem falar português por isso falam a sua língua local
4	Penso boa causa
5	SEM RESPOSTA
6	Por mim é uma optima ideia.
7	SEM RESPOSTA
8	SEM RESPOSTA
9	Muito importante porque ajuda os alunos a entender bem a matéria.
10	Bom
11	Nada porque não tenho conhecimento disto.
12	SEM RESPOSTA
13	O ensino da língua bantu é importante porque é nossa origem
14	Eu penso bem porque isso é um motivo de sabermos falar muitas línguas.
15	SEM RESPOSTA
16	Eu penso que é positivo porque os alunos não só vão aprender a matéria da escola mais em também a palavra de Deus.
17	SEM RESPOSTA
18	Não sei
19	Não porque a maioria das escolas moçambicanas falam mas a linguagem portuguesa.
20	R: Acho importante e também acho que na nossa escola tinha que ter para aprendermos.
21	<i>Não respondeu, apenas copiou os enunciados</i>
22	<i>Não respondeu, apenas copiou os enunciados</i>
23	É uma boa oportunidade para nosso por que nem sempre nos crianças temos

	oportunidade de aprender nas nossa casa
24	Não bantu mas sim português
25	SEM RESPOSTA
26	SEM RESPOSTA
27	Não, mais não penso nada sobre isso por é bom a lingua bantu + português
28	Sim é implementada falar a changana por e a nossa língua
29	Não completamente feliz, nem sou fluente a essas línguas, esta estável em língua portuguesa pro ser compreensível
30	É muito importante porque existem outros que não sabem falar aí aproveitam na escola.
31	SEM RESPOSTA
32	SEM RESPOSTA
33	Sim na escola falam português
34	Eu acho normal aprender todas línguas basta não ser uma única
35	SEM RESPOSTA
36	Eu penso que são os professores também que falam essas línguas
37	Eu não sei se e bom ou não porque nunca passei por isso
38	SEM RESPOSTA
39	Sim algumas escolas tem implementado o ensino bilingue, penso que não é bom a gente estudar as línguas de casa com da escola.
40	Eu acho que não deveria ser implementado o ensino bilingue para que os alunos possam ter um nível mais elevado
41	R: !!! Nada...
42	Porque é algo negativo haverá vários problemas ao nos comunicarmos numa dada ocasião com as pessoas mais velhas
43	É algo negativo
44	SEM RESPOSTA
45	Eu acho que é muito bom saber falar changana pois é a nossa língua local.

46	Eu prefiro mais a língua portuguesa
47	SEM RESPOSTA
48	Sim! Porque eles vão aprender a se comunicar com outro de formas diferentes!
49	Não é ruim porque eu acho
50	SEM RESPOSTA
51	Não.
52	Não
53	Não
54	Não
55	SEM RESPOSTA
56	É algo negativo.
57	Eu acho que é algo negativo.
58	Eu acho importante aprender as todas línguas porque são nossas devemos valorizar a nossa moçambicanidade.
59	Porque dentro de essas escolas não são todos que entendem a língua portuguesa
60	Importante porque as vezes ajuda-nos a dipressar saber falar e aprender mais.

Dos 60 estudantes, 18 não responderam a questão; outros 10 disseram que não sabiam ou fugiram do tema; 13 consideraram a implementação dessas línguas uma atitude negativa; 19 alunos consideraram positivo.

Entre os alunos que consideram positivo o ensino bilíngue, destacamos o discurso dos alunos R1 e R.3, eles consideram que bilinguismo ajuda aquelas crianças que não sabem a língua portuguesa. Outros estudantes, R.9 e R.16, defendem que o ensino bilíngue ajuda a compreender a matéria. O estudante R.59 pontua que, nas escolas não são todos que entendem a língua portuguesa. O estudante da R.16 colocou: “Eu penso que é positivo porque os alunos não só vão aprender a matéria da escola mas também a palavra de Deus”. Esse estudante parece atrelar o uso da língua bantu à palavra de Deus. Talvez, porque nas igrejas essas línguas são bastante usadas.

Esses estudantes caminham na mesma linha argumentativa que os professores, o ensino bilíngue é visto por eles como uma forma de resolver os problemas relacionados ao

insucesso escolar e como um meio de auxiliar as crianças, que não sabem a língua portuguesa. Diferentemente dessa posição, alguns estudantes veem o ensino bilíngue como uma oportunidade de aprender outras línguas por si só. O aluno da R.23, por sua vez, considera que o ensino bilíngue é uma oportunidade para aqueles que não aprendem as línguas bantu em casa. Esse cenário tem sido cada dia mais frequente nas zonas urbanas, onde os pais já têm o português como língua materna ou optam pelo uso da língua portuguesa, como observamos no discurso dos professores.

O estudante R.48 também considera o ensino bilíngue como uma possibilidade de se comunicar com o outro de formas diferentes. O estudante da R.14 identifica o ensino bilíngue como um motivo para eles saberem tantas línguas. Também argumentando contra a atual situação, o estudante (R.34) discorda da homogeneidade linguística do sistema escolar e pontua: “Eu acho normal aprender todas as línguas basta não ser uma única. Outro aluno faz uma crítica:“(..) acho importante na nossa escola tinha que ter para aprendermos (R.20)” Outro entrevistado atrela a valorização da moçambicanidade à aprendizagem de todas as línguas bantu: “Eu acho importante aprender todas as línguas porque são nossas devemos valorizar a nossa moçambicanidade” (R.58), mostrando uma aproximação com os discursos veiculados pelas políticas linguísticas oficiais que veiculam a imagem de que as línguas bantu necessitam de valorização.

Entre os estudantes que são contra o ensino bilíngue argumenta-se que “(...) não é bom a gente estudar as línguas da casa com a da escola”. Nesse discurso, a língua bantu carrega a imagem de língua de casa, enquanto a língua portuguesa carrega a imagem de língua da escolarização. Assim, como no período colonial, as línguas têm o seu uso em espaços cindido, tal discurso parece pertencer a uma formação discursiva que se baseia em ideologias coloniais. O estudante R.40 afirma que: “Eu acho que não deveria ser implementado o ensino bilíngue para que os alunos possam ter um nível mais elevado”. Nesse discurso, o domínio língua portuguesa é tido como possibilidade de alcance um nível mais elevado na sociedade, tal discurso também é muito próximo da ideologia colonial.

5.2.7 E se as aulas fossem dadas em changana ou ronga?

Se a modalidade do ensino bilíngue fosse efetivada nessa escola de Maputo, o ensino seria em língua portuguesa e xichangana ou xironga, pois são as línguas mais faladas na região. Então, questionamos os estudantes a respeito do uso dessas línguas no ensino, pelo fato de em Maputo haver uma grande diversidade linguística, avaliamos que, talvez, as

línguas faladas pelos estudantes também poderiam influenciar sua disponibilidade em considerar positivo o uso dessas línguas, por isso acrescentamos na tabela as línguas faladas pelos colaboradores para investigar se há entre os estudantes falantes dessas línguas uma disponibilidade diferente em relação aos não falantes.

Abaixo estão os estudantes que consideraram positivo

Tabela 19- Se as aulas fossem dadas em Changana ou em Ronga você estaria feliz?

Se as aulas fossem dadas em Changana ou em Ronga você estaria feliz? Justifique		
1	português/ sena	Ficaria um pouco porque também queria aprender a língua ronga e changana.
3	chagana, português/Francês	Não sei mais outro gostariam mas seria bom
5	português/changana	Sim! <u>Porque</u> é muito divertida a língua e também é bom porque tem coisas que não sabemos e imos aprender.
6	português/zulu/changan	Sim, porque é interessante conhecer as nossas línguas, saber falar e escrever, e ter orgulho da nossa língua.
9	cena/português	Eu estaria feliz sim porque muito (<i>ilegível</i>).
14	português/ changana	Sim eu ficaria feliz sim porque assim nos podemos <u>aprender muitas outras línguas</u> .

27	português/ changana	Sim estaria porque as <u>línguas changana e Ronga são línguas da minha terra e eu tenho orgulho de ser moçambicano eu amo o meu país.</u>
30	português/inglês/ changana	Sim ficaria, <u>porque além de serem muito divertidas essas línguas, eu gostaria de aprender Changana e Ronga.</u>
31	português/ changana/inglês	Sim, <u>porque essas línguas são diretamente de Moçambique, mais português não,</u> nos eu ficaria muito feliz também porque permite nos inteder melhor.
33	português/changana	Sim porque eu gosto e gostaria de falar Changana ou Ronga.
35	português/inglês/ francês/ronga	Se fossem <u>as aulas em changana ou em ronga eu ficaria feliz porque podíamos conhecer mais sobre a nossa língua</u>
45	português/ changana/mazonga	Sim <u>estaria muito mais muito feliz porque é necessário um cidadão moçambicano saber falar a sua língua local.</u>
46	português/changana	Sim poderia ficar feliz porque a lingua é do nosso país.
47	português, changana, inglês	Muito porque é nossa língua materna

48	português/changana/ronga	Sim! Porque a <u>sim</u> teria facilidade de aprender a falar <u>línguas bantus</u>
59	português/changana/inglês / sena	Sim porque é <u>importante</u> saber falar várias línguas.
60	português/changana	Sim porque seria mais fácil aprendemos a matéria porque changana é uma língua falada por muitas pessoas no nosso país

Esse grupo de alunos concentra estudante bilíngues, falantes de changana/português em sua maioria; e, falantes de sena/português, não há nenhum estudante que fale português e não fale uma língua bantu, o grupo é composto por 18 alunos, e é minoria em relação ao grupo de estudantes que são contra o ensino bilingue. Em comum, todos são favoráveis ao ensino das línguas changana e xironga. Os argumentos são diversos entre si, mas observamos a imagem de língua que considera as línguas bantu como línguas divertidas, essa imagem aparece na R. 30 e na R.4, como vimos também em outras respostas.

Outro argumento que aparece no discurso dos alunos é a importância das línguas bantu atreladas a sua, a origem moçambicana, os estudante afirmam “interessante conhecer as nossas línguas, saber falar e escrever, e ter orgulho da nossa língua (R.6)”; “línguas changana e Ronga são línguas da minha terra e eu tenho orgulho de ser moçambicano eu amo o meu país (R.27)”; “porque essas línguas são diretamente de Moçambique, mais português não (R.31)”; “Sim estaria muito mais muito feliz porque é necessário um cidadão moçambicano saber falar a sua língua local.(R.45)”, “porque a língua é do nosso país.(R.46).

Ao que parece os argumentos usados pelos estudantes para defender o uso das línguas bantu segue a proposta apresentada pelo Plano Curricular do Ensino Secundário, ao oferecer a disciplina de línguas moçambicanas no primeiro ciclo, “visa promover nos alunos a consciência do valor das línguas e cultura moçambicanas, no contexto multilingue e multicultural, contribuindo para a sua melhor inserção na sociedade.” (INDE, 2007, p.39). Tanto nos argumentos dos estudantes como no discurso apresentado pelo documento oficial, as línguas bantu estão relacionadas a imagem de moçambicanidade. E, como vimos

anteriormente, as línguas internacionais como o inglês e o francês carregam a imagem de “indispensáveis para a participação no mercado global.” (INDE,2007, p.8)

Observemos os estudantes que consideram negativa a realização das aulas em changana ou ronga.

Tabela 20- Se as aulas fossem dadas em Changana ou em Ronga- Grupo 2

Se as aulas fossem dadas em Changana ou em Ronga você estaria feliz? Justifique		
4	português/machopi/changana	Não porque não quero
7	português/changana	Não estaria feliz porque não gosto dessas duas línguas
8	português/inglês/changana	Não. Porque não teríamos como se comunicar com outras pessoas e outros país como por ex- portugueses e brasileiros.
10	português/inglês/changana	Não porque não iríamos aprender falar português
11	português/changana	Não porque não aprenderia a falar o português
12	português/inglês/changana	Não porque não saberia falar português nem inglês
13	português/zulu/changana	Não porque não estaríamos desenvolvidos (<i>ilegível</i>)

16	Português	Não eu não estaria feliz porque não gosto dessas línguas mas posso me sentir incomodada.
17	português/changana	Não porque nem todos falam Changana e Ronga
18	português/changana	Por mim não estaria feliz porque eu gostomas da línguaportuguesa
19	português/chanagan	Eu não posso dizer que não ficaria feliz vamos (<i>ilegível</i>) que em Moçambique so apenas existe-se Changa e (<i>ilegível</i>) falarmos Changana.
20	português/inglês	R: Não. Porque não sei falar nem a Changana nem a Ronga.
23	português/changana	Não ficaria feliz porque não sei porque mais eu gostaria
24	português/dialete	Não porque na escola vamos para aprender português
25	Português	Não estaria feliz porque essas línguas não fazem muita importância.
28	português/changana	Não ficaria feliz porque a lingua portuguesa é importante pra (<i>ilegível</i>)

32	português/francês	Não. Porque nós temos que conhecer outras línguas e não é minha língua local
34	português/changana	Não porque são as línguas que conheço e que sempre falo e eu gostaria de aprender outras.
36	português/chanaga	Não porque não é bom temos que aprender também a falar língua portuguesa
37	português/changana	Eu não ficaria feliz porque eu não havíamos de aprender outras línguas
39	português/changana	Não estarei feliz porque changana ou rongga e a línguas falada pelos nossos avos e para os alunas fica bem falar a língua portuguesa
40	português/rongga/changa	Não gostaria porque a tecnologia avançou e é muito bom conhecer outras línguas
41	português/inglês/francês/changan a	Não. Porque não entendo e nem falo tudo, também ficaria difícil de falar português
42	inglês/português/changana	Não porque ia ser muito complicado iamos ter muitas dificuldades
43	português/inglês	Não estaria feliz porque íamos ter muitas dificuldades

44	português/changana	Não. Porque não
49	português/changana/inglês	Não porque português é uma língua usada em vários países e que pode nos ajudar
50	Português	Não ficaria feliz porque são muito difíceis
51	português/chanagana	Não porque ia ficar sem saber ler e escrever e português nem me comunicar com outras pessoas virtualmente ou nas redes sociais.
52	português/changana	Não, porque ia ficar sem saber ler e nem escrever.
53	changana/machope/português	Não porque não são línguas apropriadas para serem usadas nas escolas.
54	português/changana	Não porque não são línguas apropriadas para serem usadas nas escolas.
55	português/changana	Não estaria feliz em dar as aulas em changana
56	português/changana/inglês	Não! Porque seria difícil ler e escrever.
57	português/inglês	Não ficaria feliz porque changana ou ronga não tem a ver com os certificados

58	português/changana	Não porque devemos aprender português aprendemos na escola se for isso devemos aprender esaslinguas nos cursos e não na escola.
----	--------------------	---

A maioria dos estudantes não ficaria feliz se as aulas fossem em changana ou ronga, eles somam 38, entre eles estão os estudantes que são falantes da língua portuguesa e que não dominam uma língua bantu, 8 deles. Observamos a formação de alguns eixos argumentativos nos discursos que são contra as aulas em Changana ou em Ronga.

O primeiro grupo de estudante declara não gostar dessas línguas, o estudante da R.7, falante monolíngue da língua portuguesa, diz que não gosta dessas línguas. Também monolíngue português, o estudante da R.25 afirma: “Não estaria feliz porque essas línguas não fazem muita importância”. A estudante R. 16, falante de português, ressalta que não gosta dessas línguas e poderia se sentir incomodada. O estudante da R.18, bilíngue falante de português changana, reitera que gosta mais da língua portuguesa.

Outra imagem de língua que se sobressai é a que considera que as línguas e changana e ronga não são línguas escolares. O estudante da R.24 declara falar português e dialeto, não sabemos que língua ele fala. Segundo Paula e Quiraque (2016), dialeto é termo pejorativo usado para se referir as línguas africanas no período colonial. O estudante diz “Não porque na escola vamos para aprender português” (R.24). Talvez, para esse estudante a função da escola é ensinar português. Na R.39, o estudante falante de português e changana, afirma que changana e ronga são línguas faladas pelos avós, “para os alunos fica bem falar a língua portuguesa”. Outro estudante bilíngue fala sobre o changana e o ronga: “Não porque não são línguas apropriadas para serem usadas nas escolas (R.54)”. O estudante da R.57, falante de português e inglês considera que changana e ronga não têm a ver com os certificados. O estudante 58, diferentemente, associa as línguas bantu ao certificado, mas não da escola, e sim de outros cursos; o estudante falante de changana e português pontua: “Não porque devemos aprender português aprendemos na escola se for isso devemos aprender essas línguas nos cursos e não na escola. Nesse grupo sobressai a imagem das línguas bantu como línguas não escolares.

Um terceiro eixo argumentativo se forma contra as aulas em changana e xironga, pois

segundo os estudantes isso impediria a aprendizagem do português. O estudante R.11, falante de português e changana, alerta que não concorda porque não aprenderia português. Outro estudante, R.12, falante português, inglês e changana, declara que não estaria feliz porque não saberia falar português, nem inglês. Também o estudante na R.36, falante de português changana, considera que: “Não porque não é bom temos que aprender também a falar língua portuguesa (R.36)”. Para o estudante R.37: “Eu não ficaria feliz porque eu não havíamos de aprender outras línguas”. O estudante R.51, falante de português e changana, pontua que se o ensino fosse feito em changana ou ronga ele não estaria feliz - “Não porque ia ficar sem saber ler e escrever e português nem me comunicar com outras pessoas virtualmente ou nas redes sociais”.

Observamos entre esses estudantes um discurso pautado na imagem de que ao se aprender as línguas bantu na escola impediria a aprendizagem da língua portuguesa. Desvinculando-se um pouco dos argumentos apresentado por seus colegas, para o estudante da R.40, falante de português, ronga e changana, “a tecnologia avançou e é muito bom conhecer outras línguas”. Para esses estudantes, línguas ronga e changana não são línguas ligadas à tecnologia. Também o estudante R.13, pontua que se o ensino fosse feito nessas línguas eles não estariam desenvolvidos.

Observamos que entre os estudantes que não falam uma língua bantu uma indisponibilidade para a realização do ensino em changana ou ronga. Pontuamos que os dados apresentados são insuficientes para concluir se trata-se de uma constante, no entanto, vale na escola o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a importância das línguas bantu. Como forma de contribuir para que as imagens de língua calcadas em formações discursivas coloniais percam espaço para imagens de línguas ligadas a discursos que colaboram para a pluralidade linguística dentro do ambiente escolar.

Considerações Finais

Neste trabalho tivemos como principal objetivo analisar as imagens das línguas bantu no sistema escolar moçambicano, por meio do exame de textos escritos e orais, produzidos por professores e alunos. Nosso objetivo, nesta empreitada, foi compreender a relação das imagens das línguas africanas no contexto escolar moçambicano e contribuir com uma educação mais democrática, em que as línguas maternas, trazidas pelos alunos, também, sejam realmente incorporadas no ensino.

Assim, com esta pesquisa, inspirado na reflexão de Paulo Freire (1989), em relação à leitura da palavra-mundo, buscamos demarcar e sugerir alguns caminhos que possam contribuir com a diminuição da distância entre o texto, as frases e as palavras do contexto imediato dos alunos e a leitura da palavra ensinada na escola. De maneira que o ensino de leitura oferecido pela escola não seja um rompimento com o pequeno mundo trazido de casa.

O viés etnográfico desta pesquisa permitiu que as minhas reminiscências ocupassem um lugar privilegiado. Minhas experiências de marginalização linguística, ocorridas na infância, e minha atuação como professora da primeira classe, ocorrida em Angola, foram retomadas nas reflexões ao longo do trabalho. Ao trazer para a pesquisa essas reminiscências, inspirados pelas reflexões de Achille Mbembe (2018), adotamos uma postura de instrumentalização do passado. E empreendemos uma luta para que ele não se repita, para que a memória de uma marginalização linguística na infância marcada por imagens de língua ancoradas em formações discursivas coloniais, não esteja presente nas reminiscências das novas gerações de moçambicanos, angolanos e brasileiros.

No início do trabalho, no **capítulo 1**, fizemos uma reflexão a respeito da colonização linguística. Ao darmos especial atenção a esse período histórico e ao resgatamos as imagens de língua do período colonial não buscamos definir Moçambique e as ex-colônias de Portugal, a partir de seu histórico colonial. Com esse movimento, tivemos como proposta a adoção de uma memória vigilante, assim como preconiza Eboussi Boulaga (1978), citado por Mbembe (2018). Para Eboussi Boulaga (1978) a função da memória vigilante é impedir a repetição da escravização e da colonização. Ao reconhecermos as imagens de língua provenientes de formações discursivas coloniais, exercitamos nossa postura vigilante para que tais imagens não se perpetuem e atuem como um obstáculo pedagógico (BACHELARD,

2005, BELLIEZ, 2006) à incorporação das línguas e suas variedades, levadas à escola pelos alunos (BARZOTTO, 2004).

No **capítulo 2**, dedicamo-nos a refletir sobre a educação no período colonial, adjacente ao processo de colonização linguística, empreendido por Portugal (MARIANNI, 2003). A partir dos pensamentos de Boaventura de Sousa Santos (1995) e de Sueli Carneiro (2005), temos defendido que as línguas africanas têm sofrido um processo de epistemicídio linguístico. Conceito, este, compreendido por nós, neste trabalho, enquanto um qualificador de um processo que subjuga as línguas africanas e atenta contra a capacidade dessas línguas de veicular conhecimento. Considerando-as somente como veiculadoras de um patrimônio cultural desatrelado do conhecimento científico. Nas ex-colônias portuguesas, por exemplo, esse processo legitimou a língua portuguesa como a única língua capaz de acessar o conhecimento ocidental, considerado “legítimo”. Empreendeu-se, nesse ínterim, um processo de inferiorização intelectual dos falantes das línguas africanas, ao mesmo tempo que houve um enobrecimento do falante de português sobretudo com a criação do status civil de assimilado.

Ainda no **capítulo 2**, vimos, também, que essa política linguística desenvolveu um papel essencial nesse processo de epistemicídio linguístico. Por um lado, relacionou as línguas africanas com a incivilidade, e por outro lado, estabeleceu que a civilidade só poderia ser alcançada através do distanciamento das tradições e línguas africanas e por meio do domínio e uso da língua portuguesa.

A política de assimilação orientou o modelo de cidadão “civilizado”, disponibilizou um modelo cultural e linguístico fundado na utilização do português e na minorização das línguas bantu. Ainda que o assimilado adotasse uma atitude linguística de negociação, entre o uso da língua portuguesa e de sua língua materna africana, o domínio da primeira garantia-lhe um lugar de privilégio, como vimos na reflexão sobre o jornal “**O Brado Africano**”. Essa negociação de atitudes linguísticas e a consolidação de imagens positivas em relação à língua portuguesa foi evidenciada por meio da reflexão sobre o conto “**O discurso do Mestre Tamoda**”, escrito por Uanhenga Xitu. Em resumo, embora as línguas africanas e a língua portuguesa estivessem em concorrência no período colonial, a última teve sua imagem associada a ocidentalidade, a superioridade e ao prestígio.

Já no **capítulo 3**, optamos por uma maneira pouco ortodoxa de discutir a teoria. Conjuntamente com a conceitualização teórica, apresentamos reflexões a respeito das políticas linguísticas relacionadas a educação, desenvolvidas no período pós-independência em Moçambique. Em certa medida, nos primeiros anos, elas não apresentaram rompimento com as políticas linguísticas coloniais, visto que as línguas bantu permaneceram subjugadas no âmbito oficial.

Nesse período, os discursos produzidos pela FRELIMO buscaram justificar a oficialização da língua portuguesa e disponibilizaram a imagem de que ela era a única língua capaz de unir a população moçambicana. Da mesma forma, veiculou-se a imagem de língua neutra, que não estaria associada a nenhum grupo étnico. Tal discurso encobre a ligação histórica da língua portuguesa com a elite formada por ex-assimilados e os benefícios colhidos por esse grupo por dominar essa língua. A partir de uma concepção mais ampla de política linguística, para o qual as “políticas linguística consistem de uma vasta gama de atos e gestos específicos, quase todos de cunho político” (RAJOGOLAPAN, 2013, p.34), temos defendido que o discurso de unidade nacional teve efeitos de políticas linguística.

As línguas bantu, por sua vez foram relegadas a um espaço marginal na consolidação da nova nação. Elas carregaram a imagem de línguas tribais ligadas a uma etnia específica e por isso possíveis propulsoras de conflitos, que desestabilizariam a unidade nacional, e, logo, tiveram a sua imagem ligada a incapacidade de servirem para a construção e unificação de uma nação. Nessa mesma lógica, em Moçambique, tal como em outras nações, as particularidades étnicas foram tidas como um elemento “indesejável”. Observando as reflexões de desenvolvidas por Puh (2017), pudemos compreender que falar uma língua diferente do português e seguir as tradições africanas fez com que a cultura local fosse entendida como problemática.

Assim, enquanto num primeiro momento, no período colonial, a imposição da língua portuguesa e construção de imagens pautadas por sua suposta superioridade foram construídas a partir de formações ideológicas coloniais, um segundo momento, no pós independência, a permanência dessas imagens foi pautada pela ideologia socialista do homem novo. Ou seja, reafirmou, por outra ótica, o lugar marginal relegado às línguas bantu, ao mesmo tempo que manteve a imagem prestigiosa da língua portuguesa considerando-a língua de unidade nacional.

Além disso, verificamos que nos primeiros anos após a independência, pouco foi feito, efetivamente, pela incorporação das línguas bantu no ensino, pois os projetos foram vistos como tentativa de incitação ao tribalismo e ao divisionismo nacional (BAVO e NGUNGA, 2011). Contudo, décadas depois, no início dos anos 2000, após anos de proibição e veiculação de imagens de língua que negativaram as línguas bantu, foi lançado o Plano Curricular do Ensino Básico. O que nos faz crer que essa política linguística oficial apresentasse como um grande avanço, dado pelo governo da FRELIMO, em direção à incorporação das línguas bantu na escola.

Ainda no capítulo 3, analisamos as imagens de língua presentes no Plano Curricular do Ensino Básico, documento que estrutura a inserção da língua bantu no ensino. No Plano Curricular do Ensino Básico, observamos a veiculação de algumas imagens:

1. Ao propor que o modelo de ensino bilíngue fosse implementado principalmente nas zonas rurais, linguisticamente homogêneas, sobressai a imagem de que as zonas urbanas não necessitam do ensino bilíngue;
2. A partir da proposição da utilização das línguas bantu como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem, no programa monolíngue português, disponibilizou-se a imagem dessas línguas como auxiliares e suporte para o ensino de português.

Verificamos também que no discurso veiculado pelas políticas linguísticas oficiais, como no Plano Curricular do Ensino Básico (2003), na Constituição (2004) e na Lei do Sistema Nacional de Educação (2018), as línguas bantu têm suas imagens associadas a aspectos culturais, ao patrimônio cultural, a identidade moçambicana, de modo geral a moçambicanidade. Assim, ao relacionar as línguas bantu apenas a aspectos culturais, disponibiliza-se imagens de língua marcadas pelo epistemicídio linguístico, uma vez que essas línguas não são associadas, também, ao conhecimento científico.

No **capítulo 4**, num primeiro momento, problematizamos o uso da etnografia no continente africano, por pesquisadores estrangeiros, assim como nós. Buscamos, através de uma reflexão autocrítica, exercitar o rompimento com a visão alienante e etnocêntrica promovida pela antropologia colonial, muito utilizada no processo de dominação colonial. Posteriormente, discutimos o uso da etnografia nas pesquisas educacionais. Ao mesmo tempo, buscamos tomar todos os cuidados para nos desvincular de uma perspectiva

objetificante de pesquisa. Dessa forma, tentamos compreender os alunos e professores, colaboradores desta pesquisa, como sujeitos históricos. Tais reflexões nos ajudaram a compreender os meus limites e possibilidades, enquanto sujeito pesquisadora, desta pesquisa.

No capítulo 5, analisando os questionários, à luz dos debates levantados no capítulo 3, a respeito das políticas linguísticas e atitudes linguísticas no discurso, observamos que as políticas linguísticas oficiais, ao legislarem, veiculam imagens de língua que circulam nos discursos escolares e compõem as imagens de língua defendidas pela comunidade escolar.

Além disso, verificamos que a maioria dos professores consideram a língua portuguesa a língua da unidade nacional, pois compreendem que ela possibilita o diálogo entre os moçambicanos. Esse discurso pode estar relacionada a circulação da imagem da diversidade linguística africana enquanto um fenômeno caótico, debate feito pelo Prah (2011), a partir de uma perspectiva pan-africanista. Nesse sentido a língua portuguesa ocuparia um lugar central na ordenação desse caos.

Por outro lado, apesar de 80% dos professores aderirem ao discurso de que a língua portuguesa é a língua de unidade nacional, a grande maioria dos respondentes discordam que essa língua seja a língua que represente a identidade Moçambicana. Eles defenderam que as línguas bantu são as verdadeiras representantes, apresentando uma aproximação com as imagens de língua provenientes das políticas linguísticas oficiais, que veiculam a imagem da língua portuguesa a língua da unidade e as línguas bantu da identidade moçambicana.

Isso nos levou a pensar que, talvez, a não identificação da língua portuguesa com a identidade moçambicana esteja relacionada, entre outras coisas, a não padronização da variedade do português moçambicano, e ao uso da norma padrão do português de Portugal na escolarização. Pois, através do trabalho de campo de consulta a literatura pertinente, constatamos que existe uma língua portuguesa em Moçambique cuja identidade é moçambicana, com características próprias. No entanto, ainda que esteja presente nos falares dos professores e alunos, ela não é legitimada.

Por meio da análise da atitude linguística no discurso dos alunos, observamos indícios de que a escola desenvolve políticas linguísticas internas, que nem sempre estão de acordo com as prescrições mais atuais do Estado. Em entrevista, a direção afirmou que indica o uso das línguas bantu na sala de aula, aos professores, do ensino básico e do ensino secundário.; ao mesmo tempo que a maioria dos alunos que colaboraram com a pesquisa afirmaram que

grande parte dos professores não usam as línguas bantu em sala de aula e uma parte dos alunos afirmou que eles usam para explicar uma matéria ou fazer uma.

Quando questionamos os alunos a respeito da possibilidade de eles usarem as línguas bantu em sala, observamos que a expressiva maioria declarou que não é permitido falar as línguas bantu e alguns pontuaram que é proibido. Embora, a proibição do uso das línguas bantu tenha sido abolida oficialmente na década de 1990, observamos que parece existir uma política linguística local (PUH,2017), marcada por ideologias coloniais, que ainda restringem o uso dessas línguas em alguns espaços escolares.

Nesse sentido, observamos que a política linguística que pauta as atitudes dos professores pode ser diferente da seguida pelos alunos. Promover o uso das línguas bantu pelos professores como auxiliares do ensino, seguindo as prescrições do Plano Curricular do Ensino Básico, não garante que os alunos serão autorizados a usarem suas línguas maternas. Visto que a compreensão sobre o uso dessas línguas pode ser literal, sendo usada somente para auxiliar o português no ensino básico, como prevê a política linguística oficial.

Consideramos, assim, que tais atitudes linguísticas que restringem o uso das línguas bantu podem estar atreladas a imagens de língua calcadas no epistemicídio linguístico e no racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019).

Por meio do discurso dos alunos, observamos que na escola circula a imagem de que o uso das línguas bantu poderia colocar em risco a aprendizagem da língua portuguesa. Há também o discurso de que existem restrições espaciais quanto ao uso das línguas bantu. Elas até podem ser faladas na escola, mas não em sala de aula. Elas também tiveram sua imagem atrelada a línguas não escolares, não tecnológicas e não atreladas ao desenvolvimento.

Tais imagens podem ser vistas como obstáculos pedagógicos (BACHELARD, 2005; BELLIEZ, 2006) pertencentes a formações discursivas coloniais. No entanto, tais imagens não são fixas, elas podem ser mudadas por meio de práticas pedagógicas que destaquem as contribuições da população local e incorporem as epistemologias africanas. Tais atitudes podem contribuir para que os estudantes se desvinculem das formações discursivas que tendem a valorizar somente os conhecimentos e línguas ocidentais.

Quando questionamos os professores se o ensino das línguas bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa, observamos que a aprendizagem da língua portuguesa

ocupa a centralidade no discurso dos professores. Eles não afirmam categoricamente que acreditam que o ensino das línguas bantu possam prejudicar o ensino do português, mas, em seus discursos, sobressai o argumento de que para não haver prejuízo, as línguas bantu devem auxiliar a aprendizagem do português.

Assim como no Plano Curricular do Ensino Básico, em vários momentos no discurso dos professores, a imagem das línguas bantu, também, como suporte ou auxiliares da aprendizagem a língua portuguesa. Avaliamos que tal imagem pode restringir o uso dessas línguas ao auxílio do português, limitando o seu uso em outras situações educacionais.

Ao questionarmos os professores sobre a pertinência do uso das línguas bantu no ensino superior, observamos que as línguas bantu tem tido sua imagem veiculada ao ensino básico. Segundo os professores, sua utilidade estaria associada a colaborar apenas para a aprendizagem do português. Analisando a situação, acreditamos que essa imagem de língua parece ter sido construída a partir das políticas linguísticas, que pautam a presença das línguas bantu na primeira classe como língua de ensino, tornando-se disciplina nas classes subsequentes, até que, progressivamente, tornam-se opcionais no ensino secundário, e praticamente desaparecem na maioria dos cursos de ensino superior, com exceção para os cursos de e formação de professores.

A partir dessas imagens de língua, retomamos nossa problemática inicial. **Em que medida as imagens de língua, que circulam na escola, permitem a incorporação das línguas bantu nas práticas de ensino?**

Constatamos que, na escola, há diferentes imagens de língua que podem atuar como obstáculo pedagógico. Tais imagens direcionam as atitudes linguísticas da comunidade escolar e, portanto, influenciam na implementação de uma política linguística oficial, além de poder estar relacionadas às políticas linguísticas locais (PUH, 2017), que nem sempre vão ao encontro da prescrição oficial.

Nossa **hipótese** inicial era que as imagens de língua veiculadas pelo Estado e pela Academia, ao serem divulgadas, poderiam potencializar a efetivação das mudanças das imagens que circulam na escola. Verificamos a presença de uma proximidade entre o discurso produzido pelos professores e o discurso produzido pelo Estado, por meio de políticas linguísticas oficiais, e o discurso produzido pela Universidade. De modo específico a academia moçambicana. Constatamos que há uma certa aproximação, não citável, ao

discurso do Estado e da Academia. Assim, temos considerado que os discursos e as imagens de língua disponibilizado por essas duas instâncias concorrem para compor as imagens de língua que circulam na escola por se tratarem de discursos provenientes de um lugar de poder.

Além de estarem respaldados pelos discursos hegemônicos promovido pelo Estado e pela Universidade, os professores apoiam-se em suas próprias experiências, em sala de aula, para defender que línguas bantu contribuem para aprendizagem, que são ferramentas para a melhoria da qualidade de ensino, que contribuem para a melhor interação e para a compreensão do conteúdo, e facilitam a aprendizagem. (SHLEIBEN-LANGE, 1993).

Avaliamos, também, que para melhor compreensão sobre as imagens de língua que circulam na escola, caberia uma investigação a respeito das imagens de língua que circulam no discurso dos pais, encarregados de educação, líderes comunitários, líderes tradicionais e uma investigação mais ampla a respeito do discurso dos alunos e professores. Ainda assim, através desta pesquisa, podemos concluir que as imagens que atribuem à língua portuguesa certa superioridade, ainda tem força. Visto que a sua aprendizagem é central e, ao passo que, as línguas bantu são vistas como suportes.

Mediante ao exposto, este trabalho buscou dialogar com as necessidades expressas por pesquisadores moçambicanos, Nhantumbo e Nivagara (2018), que destacam a necessidade de se dar atenção a diversidade cultural da sociedade moçambicana, ao nível dos discursos das políticas educativas, bem como da prática pedagógica dos professores.

Desta forma, ao olharmos para as políticas linguísticas, e para as atitudes linguísticas no discurso, buscamos disponibilizar uma análise que pudesse contribuir, tanto para a elaboração de práticas e políticas linguísticas futuras, como na incorporação das diferentes culturas numa escola, pautada por uma educação antirracista e que possa buscar desvencilhar-se da herança colonial.

Ao dedicarmo-nos a olhar a inserção das línguas bantu, por meio da análise do Plano Curricular do Ensino Básico, concluímos que o documento é um grande passo para incorporação das línguas do aluno no ensino, principalmente em comparação com outros países de língua oficial portuguesa como Angola e Brasil. No entanto, observamos que essa política linguística prioriza o ensino bilíngue nas áreas rurais.

Inspiramo-nos em Nivagara (2018), que discute a importância da ampliação da cultura rural para além do campo, para defender a incorporação das línguas bantu nos mesmos termos.

Nada de pensarmos que a cultura rural (do campo) deve ser limitada apenas ao seu meio local e ao modo de sua transmissão espontânea, difusa e assistemática, simplesmente dos mais mais velhos para as gerações que as sucedem. A educação para desenvolvimento dos saberes locais deve passar desses modos informais e não-formais para o contexto da escola, onde, ao se associar a escrita, tem muito mais potencialidades para o seu registro, valorização e, eventualmente, certificação pelos “intelectuais tradicionais”, mas também pelos “intelectuais orgânicos” e pelos usuários locais e daqueles doutras regiões do vasto mosaico cultural de outras partes da humanidade, senão pela totalidade da humanidade. É pelo currículo local que os saberes e a cultura locais, no caso rurais, podem elevar-se para uma qualificação acima do local (NIVAGARA, 2018, p.314).

Assim, acreditamos que uma educação para o desenvolvimento dos saberes locais, que coloca em evidência os intelectuais tradicionais, é uma ferramenta para o combate ao epistemicídio linguístico e ao racismo linguístico. Pois, legitimam a educação tradicional, as línguas locais e as epistemologias dos diferentes povos de Moçambique, promovendo, assim, o rompimento com a prática educacional eurocêntrica.

Há uma hostilidade a incorporação das línguas africanas na escola, elas têm seu uso restringido as zonas rurais ou a função de suporte. Observamos em nossas pesquisas de campo que, assim como as línguas bantu, o português moçambicano, influenciado por essas línguas, têm permanecido à margem no ensino oficial. Há indícios de que a hostilidade a incorporação das línguas bantu na escola possa ser estendida a incorporação do português influenciado por elas. Caberia um estudo para verificar tais indícios.

Por fim, Seguimos Barzotto (2004), finalizamos com o desejo de que o uso dessas línguas esteja calcado no verbo incorporar. Propiciar um ambiente escolar em que diariamente os alunos possam usar suas línguas na comunicação diária, dentro e fora da sala de aula, nas diferentes aulas, é considerar as identidades dos alunos nas atividades e no cotidiano escolar. É compreender que uma educação democrática não pode ser feita se não usar as línguas do povo.

Referências Bibliográficas

ABDULA, R. A. M. **A criatividade da língua portuguesa: estudo de moçambicaníssimos no português de Moçambique**. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), 2017.

AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes linguísticas: quem fala a língua brasileira? In: RONCARATTI, C.; SAVEDRA, M. M. G. **Português Brasileiro**. Rio de Janeiro: Faperj, 2007.

ALKMIM, T. M.; PETTER, M. M. T. Palavras da África no Brasil de ontem e de hoje. In: FIORIN, J. L.; PETTER, M. M. T. (Org.). **África no Brasil: a formação da língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, p. 145-179. 2008,

ALKMIM, T. M. Linguagem de escravos: estudo de um caso de representação. In: **Leitura, Teoria e Prática**, Campinas, v. 25, p. 42-46-, 1995.

ALKMIM, T. M. Português de negros e escravos: atitudes e preconceitos históricos. In: **Estudos Portugueses e Africanos**, Campinas, v. 31, p. 39-47, 1998.

ALKMIM, T. M. Estereótipos linguísticos: negros em charges do século XIX. In: ALKMIM, T. M. (Org.). **Para a História do Português Brasileiro: Volume III**. São Paulo: Humanitas, 2002, v. 3, p. 383-402.

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística para as línguas minoritárias. In: **Política e Políticas Linguísticas**. NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs). Campinas, São Paulo. Ponte. 2013.

ANDRADE, A.I.; ARAÚJO E SÁ, M. H. & MOREIRA, G. (Coord.). Imagens das línguas e do plurilinguístico: princípios e sugestões de intervenção educativa. **Cadernos do Lale**, Série Reflexões N.º 4. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, 2007.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 46-57, Dec. 1997.

ANDRÉ, M E.D.A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013

Araújo e Sá, M. H. (eds.) (2006). Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. **Cadernos do LALE, Série Reflexões 2**. Universidade de Aveiro, Aveiro..2006

Andrade, A.I., Araújo e Sá, M. H. & Moreira, G. (eds.) (2007). Imagens das línguas e do plurilinguismo: Princípios e sugestões de intervenção educativa. **Cadernos do LALE, Série Propostas 4**. Cadernos do LALE, Série Reflexões 2. Universidade de Aveiro, Aveiro..2006

ARAUJO, G. A. O, Marcia S. D. de. **O português na África Atlântica**. Angola, Cabo VERDE, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. E. São Paulo:Humanitas.2018

AZEVEDO, Andréia Matias **Azevedo. Imagens da língua materna e da tradução no ensino de francês língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Letra neolatinas). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2010

BACHELARD, Gaston. **A Formação do espírito científico.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997

BARBOSA, P. Saberes antropológicos e práticas coloniais em Portugal entre 1933 e 1974. **Revista História em Reflexão**, v. 2, n. 4 – UFGD - Dourados jul/dez 2008

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, Pelotas, RS, p. 123-156, 2004.

BARZOTTO. V. H. Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar às variedades linguísticas. **Ecos Revista**, Cáceres, v. 2, p. 93-6. 2004.

BARZOTTO. V. H.; KRAUSE LEMKE, C. Diversidade Linguística na escola: políticas e práticas. In: LOREGIAN-PENKAL, L. et al. (Orgs.). **Diversidade no ensino.** Guarapuava: Unicentro, 2011.

BASTOS, J. N. de.; DUARTE, S. M. D. Políticas Educacionais E Transformações Socioeconômicas No Período Pós-Colonial Em Moçambique. **EDUCERE – Congresso Nacional de Educação.** São Paulo. PUC. 2017

BASTOS, F. B. C. C. **Políticas de língua e movimentos nacionalistas:** campos de interação histórica entre Tanzânia e Moçambique (1961-1969). Dissertação (mestrado em História) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. 2018.

BATISTA, Adriana Santos. **Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BERNARDO, E. P. J. Norma e Variação Linguística: Implicações no Ensino da Língua Portuguesa em Angola. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, n. 32, p. 39-54, 12 Dez. 2017.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1996

BRANDAO, Z.; CANEDO, M. Luiza; XAVIER, A. Construção solidária do habitus escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privados. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 193-218, Abr. 2012

BOHUNOVSKY, Ruth. Imagens de uma língua: reflexões sobre o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil. **Rev. Pandaemonium Germanicum.** São Paulo, n. 9, abr. 2005

BOURDIEU, Pierre. A Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BORGES, Egor Vasco: A polícia e a construção do homem-novo na formação do estado-nação em Moçambique (1975-1990). Tese de Doutorado em Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista – Unesp, 2017.

CABAÇO, J. L. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**, São Paulo, Editora UNESP, 2009.

CALVET, J. L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **As políticas linguísticas**. (Trad. de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno) São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASTRO, Y. P. A influência das línguas africanas no português brasileiro. In: Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura da Cidade do Salvador. (Org.). **Pasta de textos da professora e do professor**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2005

CASTRO, J. T. Antropologia e África: da visão holística à desconstrução. **Revista África e Africanidades** - Ano I - n. 1 – Maio, 2008

CHIMBUTANE, F. O uso da L1 dos alunos como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em Português/L2: o contexto de Ensino Bilingue em Moçambique. **Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane**. Vol. 1, No 1, pp 7-23. UEM: Série Letras e ciências sociais, 2015

CORREA, D.A. Política linguística e ensino de língua. **Rev. Calidoscópico** Vol. 7, n. 1, p. 72-78, jan/abr 2009.

CYRANKA, L. F.M; RONCARATI, C. **Atitudes linguísticas: uma pesquisa em escolas públicas de Juiz de Fora (MG –Brasil)**. Trabalho apresentado no VI Congresso Internacional da ABRALIN, mar. 2009.

DALLA VECCHIA, A.; FRAGA, L. Políticas, crenças e atitudes em contexto multilíngue. **Signótica**, v. 25, n. 2, p. 283-308, 22 jan. 2014.

DARCH,C.; HEDGES, D, **Samora Machel: Retórica Política e Independência em Moçambique**. EDUFBA, Bahia. 2018

DIAS, H. N. Línguas e mudanças sociais: algumas reflexões sobre o caso de Moçambique. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, nº 8, p. 96-100, 1990

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. Tese de Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2012

DUARTE, S. M.; Hilzidina N. D. **Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade.** EDUCAR-UP. Maputo. 2016

DIAS, H.; DUARTE, S.; PICARDO, S. Didáticas e práticas de ensino e aprendizagem em Moçambique: competência, renovação e qualidade. Maputo. Ed Alcance Editores, 2014.

FANON, F. **Os condenados da terra.** Juiz de fora: Ed. UFJF.1968

FINGER, L. Contexto multilíngue: conduta avaliativa e atitudes linguísticas. A influência de crenças e políticas. **Revista Contingentia**, v. 3, n. 1, Porto Alegre/RS, 2008.

FIORIN, J. L.; PETTER, M. M. T. (Org.). **África no Brasil: a formação da língua portuguesa.** São Paulo: Contexto, 2008

FIRMINO, G. **A questão linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique.** Maputo: Promedia, 2002.

FLORENCIO, F. Identidade étnica e práticas políticas entre os vNdau de Moçambique, *Cadernos de Estudos Africanos*, v.3, 39-63. Coimbra, 2002

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 58-78, 1999.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985.

FREIRE. P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.**São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, M. S. de. **Da orientação à produção: dezescrivendo textos e práticas escolares.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FREUD, S. **Sobre a Psicopatologia da vida cotidiana.** Madrid, Editorial Biblioteca Nueva. 1987

FREUD. S. **Manuscrito M: Fragmentos de la correspondencia con Fliess.** Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, 1989.

FRY, P. (org.). **Moçambique: Ensaio.** Rio de Janeiro, Editora da UERJ. 2001

GASPERINI, L. Moçambique: educação e desenvolvimento rural. Edizione Lavoro Roma: **Coleção do Instituto dos Sindicatos para a Cooperação com os países em desenvolvimento.** ISCOS 8 1989.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONÇALVES, P. **A construção de uma gramática do português em Moçambique: aspectos da estrutura argumental dos verbos**. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa. 1990.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). p. 69-82. 1988

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo, Vértice, 1990.

HAMEL, R. E. La Política del Lenguaje y el Conflicto Interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, EniPulcinelli (Org.). **Política Linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, p 41-72.1988.

INDE. **Plano curricular do ensino Básico** :objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Maputo, 2003.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo:, Contexto, 2006.

JACUMASSO, T. D. **Atitudes, representações e políticas linguísticas**: lugares que a língua espanhola ocupa no imaginário de paranaenses. 2017. 493 p. Tese (Doutorado em Letras – Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

JESUS, A. A. DE. A construção de imagens da Língua Portuguesa na mídia: um olhar discursivo. **Rev.Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 6, n. 2, p. 141-151, 6 nov. 2013.

KAUFMANN, G. Atitudes na sociolinguística: aspectos teóricos e metodológicos. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 121-137, 2011.

KHOSA, U. B. K. Memórias perdidas, identidades sem cidadania. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, ed. 106, p. 127-132. 2015.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. Editora brasiliense. São Paulo. 2003

LEFFA, J. V. Prefácio In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, São Paulo. Ponte. 2013.

LOPES, J.S.M. Escola e política linguística em Moçambique: a cidadania ameaçada. **Revista Teias**, 2(3):1-10. 2001

LOPES, J.S.M. **Cultura acústica e letramento em Moçambique**: em buscar de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural. São Paulo, EDUC, 672 p.2004

LOPES, A. J. **Política Linguística**: Terra de Ninguém, Terra de Todos (Notas a partir de um Posto de Observação Moçambicano). Comunicação plenária convidada à Conferência Internacional “Interfaces da Lusofonia — Políticas de Língua no Espaço Lusófono”, Universidade do Minho, Braga, 4-6 de Julho de 2013. Disponível em: <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2202/2119 Acesso em: 2>

LOPES, A. J. Língua portuguesa em Moçambique: Timakas, milandos e desafios. **Revista Brasileira [da Academia Brasileira de Letras]**, Jan-Março, Ano II, no. 74, pp.133-50. 2013.

LOPES, A. J.; SITO, S. J.; NHAMUENDE, P. J. **Moçambicanismos: para um léxico de usos do português moçambicano**. Luanda: Editora Letras, 2013.

LOWENTHAL, D. **Como conhecemos o passado**. Trad. L. Haddad. Projeto História. São Paulo. n. 17, p. 63-201, 1998.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (organizadores). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCCHESI, D. Caracterização sociolinguística do português afro-brasileiro. In: LUCCHESI, D; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). **O Português Afro-Brasileiro**. Salvador: Edufba, 2009.

MACAGNO, Lorenzo. Fragmentos de uma Imaginação Nacional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 24, Nº 70.. junho.2009

MACARINGUE, Ilídio Enoque Alfredo. Políticas linguísticas e nacionalização do português de Moçambique. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Foz do Iguaçu, 2014.

MADEIRA, F. Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Estudos Linguísticos XXI**, p. 350-355, 2005.

MAGNANI, J. G. C. A etnografia é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa que se pode usar de qualquer maneira. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 43, n. 2, jul/dez, 2012, p. 169 – 1782012

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, São Paulo. Ponte. 2013.

MANUEL-LOPES, J. de S. Escola e política linguística em Moçambique: a cidadania ameaçada. In: **Revista Teias**. Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan.-jun. p.1-10. 2001.

MARIANI, B. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Colonização linguística**: línguas, política e religião (Brasil, sécs. XVI a XVIII e Estados Unidos da América, século XVIII). Campinas, Pontes, 2004

_____. **Uma revolução e seus impasses linguísticos: Moçambique.** Letras (UFMS), v. 42, p. 56-76, 2011.

_____. Discurso revolucionário moçambicano e a escrita do homem novo. **Via Atlântica (USP)**, v. 21, p. 59-74, 2012

MARQUES, T. M.; BARONAS, J. E. de A. Crenças e atitudes em Sala de Aula. **Linguagem**, São Carlos, v.24 (1):2015

MATTOS, C. L.G de; FONTOURA, H. A. da. (Org). **Etnografia e Educação: relatos de pesquisa.** Rio de Janeiro: Eduerj.2009.

MATTOSO, K.M.Q. **Ser escravo no Brasil.** Trad. James Amado. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MAZULA, B. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985.** Lisboa. 1995

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra.** Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018. 320p.

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador.** Trad. Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra. 1967.

MINDOSO, A. V. **Os assimilados de Moçambique:** da situação colonial à experiência socialista. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MINGAS, A. **Interferência do Kimbundu no Português Falado em Lwanda.** Luanda: Campo das Letras, 2000.

MOÇAMBIQUE. **Lei 6/92, de 6 de maio de 1992.** Altera o Sistema Nacional da Educação, reajustando as disposições nela contidas. Maputo: Imprensa Nacional, 1992, Boletim da República I série, n. 19. 1992.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano estratégico de Educação: 2012-2016.** Maputo, 2012.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) de Moçambique. **Revisão de Políticas Educacionais Moçambique,** 2019

MONDLANE, E. **The struggle for Mozambique.** Penguin Books, London, 1969.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.** Barcelona: Ariel, 1998

MOTA, K. S.; SANTOS, V. L. B. Línguas e culturas africanas: valores, crenças e atitudes circulantes na sala de aula. In: MOTA, K. Scheyerl, D. C. de M. **Espaços linguísticos: resistências e expansões.** 2 ed. Salvador: Editora da UFBA, p. 357-388. 2009.

MUNANGA, Kabenguele. “Antropologia africana: mito ou realidade”. Estudos Afro-Asiáticos.n.11,1985

NASCIMENTO, G. **Racismo Linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento Editora e Livraria, 2019

NASCIMENTO, W. S. **Gentes do mato**: os “novos assimilados” em Luanda (1926-1961). 2013. f. 235 Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

NHANTUMBO, T. L.; NIVAGARA, D. D. CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades - RECH**, [S.l.], v. 2, n. 1, Jan-Jun, p. 236-251, ago. 2018. ISSN 2594-8806. Disponível em: <<http://periodicos.ufam.edu.br/rech/article/view/4765>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

NGUNGA, A.; FAQUIR, O. G. **Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: relatório do 3º seminário**. Maputo: CEA, 2011.

NGUNGA, A. **Introdução à linguística bantu**. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.

NGUNGA, A.; BAVO, N. **Práticas Linguísticas em Moçambique**: Avaliação da Vitalidade Linguística em seis Distritos. Col. “As Nossas Línguas IV”. CEA: Maputo, 2011.

NGUNGA, A.; FAQUIR, O. **Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas**. As Nossas Línguas III Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM MAPUTO. 2012

NIVAGARA, D. O currículo local como política para a preservação e/ou transformação da cultura rural (do campo). **Revista Amazônica**. Ano 11, Vol XXI, Número 1, Jan-jun, 2018

NZAU, D. G. N. **A língua portuguesa em Angola**: um contributo para o estudo da sua nacionalização. 2011, 203p. (Tese de Doutoramento), Universidade de Beira Interior, Departamento de Letras, Covilhã, 2011.

OLIVEIRA, A. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação?. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013.

ORLANDI, E. P. **Ética e política linguística**. Línguas e instrumentos linguísticos, Campinas, n. 1, p. 7-22.1998

_____. **Políticas linguísticas na América Latina**. Campinas, São Paulo: Pontes.1998

_____. **Análise de discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1999.

_____. **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

PARADA, M.; MEIHY, M. S.; MATTOS, P. de O. de. **História da África Contemporânea**. Ed. PUC RIO. 2013

PATEL, S. A. **Um olhar para a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique**: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação. 2012. 286 f. Tese. (Doutorado em linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas. 2012.

PAULA, M. H. de; QUIRAQUE, Z. A. S. A necessidade de uma política linguística inclusiva para o multilinguismo em Moçambique. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia. vol. 10, n. 4, p. 1220-1237, out./dez. 2016.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2ª ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). Trad. E. P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. In: **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de M. Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, p. 61 – 105, 1993.

PEREIRA T.; COSTA, D. Representação linguística: perspectivas práticas e teóricas. **Rev. Gragoatá Niterói**, n. 32, p. 171-188, 1. sem. 2012.

PETTER, M. M. T. Perspectivas para o estudo de língua africanas no Brasil. **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**, São Paulo, v. 1. p. 325-332, 1993.

PETTER, M. M. T. A contribuição das comunidades negras isoladas para a caracterização do português brasileiro. **Estudos Lingüísticos (São Paulo)**, Ribeirão Preto, v. XXIV, p. 543-549, 1995

PETTER, M. M. T. A presença de línguas africanas no português do Brasil. **Estudos Lingüísticos (São Paulo)**, São José do Rio Preto, v. XXVII, p. 777-783, 1998.

PETTER, M. M. T. Línguas africanas no Brasil. **África**, n. 27-28, p. 63-89, 9 dez. 2006.

PINA, A. A. de; PINA, J. C. de. “Mestre” Tamoda, de Uanhenga Xitu: uma caricatura da assimilação do colonizado angolano. **Graphos**. João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 159-170. Jan./Jul./2006

PONSO, L. C. Um foco sobre a situação sociolinguística dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. **Revista Icarahy, formato eletrônico**, nº 5, 2011b.

PRADO, R. B. **Imagens de língua na prosa literária brasileira**: as narrativas do século XXI. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo. 2017.

PRAH, K. P. A Política de empoderamento linguístico em África. Uma visão do CASASA. In: NGUNGA, A.; FAQUIR, O. G. **Padronização da ortografia de línguas moçambicanas**: relatório do 3º seminário. Maputo: CEA, 2011.

PUH, M. **Folclore como ação educativa na constituição de políticas linguísticas em e para comunidades rurais de origem ucraniana na Croácia e no Brasil**. Tese de Doutorado em educação defendido na Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2017.

RAJAGOLAPAN, K. Política Linguística: do que é que se trata. In: **Política e Políticas Linguísticas**. NICOLAIDES, C. et al. (Orgs). Campinas, São Paulo. Ponte. 2013.

REINHARDT, B. Poder, história e coetaneidade: os lugares do colonialismo na antropologia sobre a África. **Revista de Antropologia**, v. 57 n° 2. São Paulo, USP, 2014.

RODRIGUES, Ângela. L. **A língua inglesa na África: opressão, negociação e resistência**. 1° ed. São Paulo: Editora Unicamp, 2011.

SAGUATE, A. W. **O Português Makhuwa**: Representação escrita e proposta de exercícios didáticos no ensino bilíngue. Tese (Doutoramento). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paul, 2017.

SANTOS, E. dos. **Certo ou errado?** Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996

SANTOS, M. S. A construção social da memória. In: **Memória Coletiva & Teoria Social**. São Paulo: Annablume, p. 33-92, 2003.

SANTOS, S. B. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SARAIVA. Emanuel de Jesus. História e cultura africanas: a influência africana na cultura brasileira; 1. ed. - São Luís: interativa, 2012.

SARTRE, Jean Paul. Prefácio. In: FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968.

SCHLIEBEN-LANGE, B. **História do falar e história da Linguística**. Tradução: Fernando Tarallo et.al. Campinas: Unicamp, 1993.

SEVERO, C. G.; MAKONI, S. **Políticas linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica**. (Coleção Linguística). Vol.5, Florianópolis: Insular, 2014.

SILVA, H. C. da.; AGUILERA, V. de A. **O poder de uma diferença**: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. Alfa, São Paulo, 58 (3): 703-723, 2014.

SOUSA, S. C. T. DE; SOARES, M. E. UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL. **Revista de Letras**, v. 1, n. 33, 11. 2014.

SOUSA, Greice Nobrega. **Entre línguas de negócios e de cultura sentidos que permeiam a relação dos brasileiros com a língua inglesa e espanhola**. Dissertação de mestrado em língua espanhola. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 2. ed. São Paulo: Ática. 1986

TIMBANE, A. A. Os estrangeirismos e os empréstimos no português falado em Moçambique. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, v. 54, n. 2, p. 289-306, 21 nov. 2011.

_____. Os empréstimos do português e do inglês na língua xichangana em Moçambique. **Revista Linguagem**. Estudos e Pesquisas (UFG), v. 16: 53-79. 2012

_____. Os Empréstimos do Português e do Inglês na Língua Xichangana em Moçambique DOI: 10.5216/lep.v16i2.28488. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 16, n. 2, 10 jan. 2015.

_____. VELASCO, M. H. O Processo de Ensino-aprendizagem do Português no Contexto Multicultural Moçambicano. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, n. 32, p. 99-120, 12 Dez. 2018.

TOSTA, S. P.; MOREIRA, H.; BUONINCONTRO, R. Os usos da etnografia na pesquisa educacional. In: **Reunião Brasileira de Antropologia**, 26. p. 1-14. Porto Seguro, BA, 2008.

UNDOLO, M. **Caracterização da norma do português em Angola**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Évora. Évora, p.330.2014.

VOGT, C.; FRY, P. **Cafundó, a África no Brasil: língua e sociedade**. São Paulo: Cia. Das Letras; Campinas: Editora Unicamp, 1996.

YAI, O. B. **Elements of a Policy for Promotion of National Languages**. People's Republic of Mozambique - (mission) . UNESCO. 1983.

XITU, U. **“Mestre” Tamoda & Kahitu**. São Paulo: Ática, 1984

ZAMPARONI, V. D. **Frugalidade, moralidade e respeito: a política do assimilacionismo em Moçambique, c. 1890-1930**. In: **X Congresso Internacional da Associação Latinoamericana de Estudos Afro-asiáticas**, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/valde.rtf> (acessado em 12/12/2018).