

O BILINGUISMO EM MOÇAMBIQUE: UMA ANÁLISE ENTRE A CONVIVÊNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA E A LÍNGUA BANTU CINYANJA NA ESCOLA PRIMÁRIA DE TAMUIRI – PROVÍNCIA DE TETE

Júlio Bernardo SANDACA¹ (UFSC/UnP)

Resumo: Diversas pesquisas em múltiplos campos do saber discutem o tema sobre o ensino bilíngue em Moçambique e no mundo em geral, o que faz com que essa seja vista de maneiras variadas de acordo com cada saber. Este artigo procura desenvolver o Bilinguismo em Moçambique: uma análise entre a convivência da Língua Portuguesa e a Língua Bantu Cinyanja na Escola do nível fundamental da Província de Tete, para isso, enfatiza Estratégias de Implementação do Ensino Bilingue no Ensino fundamental, cujos objetivos traçados são de forma geral, conhecer o nível de assimilação dos conteúdos de língua Portuguesa em alunos que têm a Língua Materna o Português em relação aos que tem a Língua Materna uma Língua Bantu, e de forma específica o artigo visa identificar os fatores que definem a escolha de uma língua de ensino em contexto multilíngue, o caso de Moçambique; apresentar bases teóricas que permitem desenvolver um ensino integral nas crianças tendo em conta o contexto multilíngue em que estão inseridas. Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa etnográfica, cuja técnicas para a recolha de dados foram a entrevista semiestruturada e a observação sistemática de fenómenos linguísticos a nível do recinto escolar e na sala de aulas. Dos resultados da pesquisa, nota-se que o tipo de professor que leciona o ensino bilíngue não tem proficiência, tanto oral como escrita em língua escolhida, neste caso o Cinyanja, língua falada no distrito de Chiúta, local da pesquisa.

Palavras- chave: Ensino; Bilinguismo; Português; Cinyanja.

Abstract: Several researches in multiple fields of knowledge discuss the topic of bilingual education in Mozambique and in the world in general, which makes it seen in different ways according to each knowledge. This article seeks to develop Bilingualism in Mozambique: an analysis between the coexistence of the Portuguese Language and the Bantu Cinyanja Language in the Elementary School of the Province of Tete, for this, it emphasizes Strategies for the Implementation of Bilingual Education in Elementary Education, whose objectives are in general, to know the level of assimilation of Portuguese language contents in students who have Portuguese as their mother tongue in relation to those who have a mother tongue a Bantu language, and specifically the article aims to identify the factors that define the choice of a language of instruction in a multilingual context, the case of Mozambique; to present theoretical bases that allow the development of an integral education in children, taking into account the multilingual context in which they are inserted. From the results of the research, it is noted that the type of teacher who teaches Bilingual education is not proficient, either orally or in writing, in the chosen language, in this case Cinyanja, a language spoken in the district of Chiúta, where the research was carried out. It is an ethnographic research, whose techniques for data collection were the semi-structured interview and the systematic observation of linguistic phenomena at the school premises and in the classroom.

¹ Júlio Bernardo Sandaca é Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); é docente da Universidade Púnguè (UnP)- Moçambique. Email: juliobsandaca19@gmail.com ORCID <http://orcid.org/0000-0001-9118-6098>

Keywords: Teaching; Bilingualism; Portuguese; Cinyanja.

Introdução

Constui objeto da pesquisa em fazer uma análise da convivência entre a Língua Portuguesa e as Línguas bantu (Cinyanja) no contexto bilíngue, principalmente no ensino Básico. Este tema foi desenvolvido no contexto moçambicano, onde o Português é a língua oficial dos moçambicanos, e convive com as línguas bantu. Porém, são poucas as crianças que têm a oportunidade de frequentar a pré-escola para que possam se integrar psíquica e socialmente ao mundo escolar ou formal, onde o Português é a língua de ensino. São necessárias políticas linguísticas educativas claras para que elas não se sintam agredidas por um novo mundo das exigências e da formalidade onde tem de deixar de fazer e de falar certas coisas pautando por fazer e falar outras.

Nesse caso, a língua falada na comunidade onde a escola está inserida contribui grandemente na inserção ou exclusão da criança quando falada ou não no pátio escolar e até na sala de aulas. No momento do ingresso das crianças na escola, são poucas que têm a capacidade de falar a língua de ensino (português). Esse é um caso que dificulta a comunicação com elas, havendo a necessidade de pautar pela interação baseada na língua local. Mas, para que isso aconteça, é indispensável que os professores estejam capacitados em ensino de línguas locais onde tudo isso baseia-se fundamentalmente na colocação regional dos professores e na existência de manuais em línguas locais, algo que está longe de ser concretizado. Este segundo elemento tem sido concretizado, mas a formação de professores a nível local tem sido o maior problema.

Há outras pesquisas desenvolvidas nesta área, embora em outros contextos, outras ainda no contexto plurilíngue Moçambicano, como podemos destacar, Bloomfield (1935) ao referir *bilíngue* como aquele que tem o controle nativo de duas línguas. Este conceito é importante, porque o estudo está sendo desenvolvido no contexto multíngue, onde, para além das línguas bantos, também, o inglês e francês são parte de convívio das pessoas. As discussões sobre o multilinguismo apresentadas por Patel (2006), Henriksen (2010), Chambo (2013) Tembe (2008), Nhampoca (2015) e Dias (2021) são tão importantes, não só por suas pesquisas trazerem situações de multilinguismo em Moçambique, mas também, porque falar de multilinguismo num país multicultural, precisa de políticas linguísticas que atendam à todas essas diversidades. E, em Moçambique, o ensino bilíngue consiste na interpretação de material escrito em Língua portuguesa. Makoni e Pennycook (2007), Patel e Cavalcanti (2013), Severo (2013) dizem que as línguas africanas ocupam um protagonismo na vida das pessoas. Embora minorizadas, elas têm um papel social, económico, cultural na maioria das pessoas não escolarizadas, ou da zona rural. Para Severo (2013) a heterogeneidade em políticas linguísticas varia entre os seus alvos e níveis de intervenção, além de sua relação com o planeamento linguístico O seu estudo é importante para esta pesquisa, porque as línguas bantu, neste caso, o Cinyanja, embora seja tida como língua de ensino da educação bilíngue em algumas escolas dos distritos de Chiúta e Angónia, ela não é usada para fins formais de administração pública. A título de exemplo as crianças quando querem fazer um pedido de emprego ou qualquer outra atividade na administração pública devem fazê-lo em português, o que deixa os pais preocupados em onde utilizar esta língua que os seus filhos aprendem.

Perguntas de pesquisa

Que papel as línguas bantu ocupam num contexto em que o português é a única língua oficial? Como é que os professores que não falam nem escrevem em língua bantu local são capazes de darem aula no ensino bilingue (Português e Língua Bantu local)?

Quando as bantu locais em Moçambique terão o estatuto igual a de língua Portuguesa?

Até que ponto as línguas bantu ensinadas nas escolas bilingue poderão desempenhar um papel no mercado de emprego em Moçambique?

Objectivo geral

Conhecer o impacto social, cultural, cognitivo que a língua bantu Cinyanja tem para o ensino bilingue nas comunidades locais em relação ao Português língua oficial.

Objectivos Específicos

Identificar os fatores que definem a escolha de uma língua de ensino em contexto multilíngue onde o português é a língua oficial;

Apresentar bases teóricas que permitem desenvolver um ensino integral nas crianças tendo em conta o contexto multilíngue em que estão inseridas;

Registrar dados de alunos falantes bilingues Cinyanja e Português em contexto de sala de aulas e o prestígio dado ao português.

Relevância do tema

O Bilinguismo é tomado como um motor para o sucesso escolar e pós-escolar das crianças visto que possibilita o tratamento dos conteúdos na sala de aulas partindo da língua local para a língua oficial. Mas, mesmo com o reconhecimento da grande valia que o ensino bilingue traz, poucas escolas implementam no seu processo de Ensino-Aprendizagem alegando vários motivos que superficialmente são legítimos, como é o caso da insuficiência de manuais em línguas locais, a formação dos professores em torno do Ensino Bilingue, o domínio da língua local por parte dos professores.

Em Moçambique, muitas crianças das escolas da zona suburbana e rural têm como língua materna uma língua bantu local, cujas características sintáticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas se diferenciam do Português. Porém, a convivência entre as línguas Portuguesa e Bantu tem influenciado em larga medida a aprendizagem, sobretudo em escolas em que a língua de ensino é o Português e os alunos têm na sua maioria a língua bantu para sua comunicação, quer a nível das famílias, quer a nível do recinto escolar. Outrossim, algumas escolas da zona rural tiveram por orientação um ensino bilingue, tendo a língua bantu, neste caso o Cinyanja, como língua de ensino, mas nestas escolas existem crianças que têm o português como língua de comunicação primária. Este segundo grupo também encontra dificuldades ao se comunicarem em língua Cinyanja, língua da comunidade.

Um outro elemento que importa desenvolver nesta pesquisa é o tipo de professor que leciona o ensino bilingue, muitos deles não falam as línguas bantu, podendo apenas subsidiar-se em manuais de didática de línguas bantu o que dificulta o seu conhecimento científico sobre os conteúdos dessas línguas.

Metodologia

Nesta secção, apresentar-se-ão os procedimentos metodológicos que concorreram para a realização desta pesquisa. Para tal, começar-se-á por apresentar a localização e

descrição da área onde decorreu a pesquisa, os instrumentos e os procedimentos usados durante a recolha dos dados.

Caraterização da Pesquisa

A presente pesquisa quanto à abordagem é uma pesquisa etnográfica, porque preocupa-se com aspetos da realidade. Foram feitas entrevistas aos professores, gestores de escolas, pais e/ou encarregados de educação. Ainda, foi necessária leitura de arquivos, sobre educação em Moçambique, desde 1975 (ano de independência) até aos dias de hoje. Nesta perspetiva, a presente pesquisa possibilitou uma maior familiaridade com o fenómeno em estudo e permitirá interação directa com os intervenientes das escolas seleccionadas (professores, alunos e dirigentes das escolas).

Entrevista aberta

Para esta pesquisa foi usada para a entrevista a língua portuguesa, por ser língua que muitos dos entrevistados usam para as suas práticas diárias. O objetivo de entrevistar professores da escola primária de Tamuiiri parte da necessidade de obtermos os dados sobre o processo de gestão das duas línguas (Português e língua Cinyanja, língua bantu local) na escola, onde e quando é usada esta ou aquela língua e que influências têm no ensino. Ainda os professores, por serem peças fulcrais no processo de ensino e aprendizagem (PEA), são eles que descreveram a real situação vivida na escola. Eles explicaram se os alunos falam ou não suas línguas locais no recinto escolar, e até que ponto essa convivência influencia no processo pedagógico. Para a análise dos dados foram usadas sete entrevistas, conforme o número de informantes seleccionados. Os pais dos alunos serviram de fonte para explicar até que ponto as suas línguas ajudam ou não na compreensão das materias e como os seus filhos tem gerido as duas línguas para melhor compreensão das materias, uma vez que nas suas famílias e na comunidade usam frequentemente língua Cinyanja, língua bantu.

Observação

A natureza da observação participativa é indicada pelo próprio termo no qual o método envolve participação ativa com aqueles que são observados. A participação do pesquisador pode variar ao longo de uma continuidade, com a participação mínima envolvendo, em primeiro lugar, a presença durante os eventos que são descritos e máxima participação envolvendo as ações do pesquisador quase como qualquer outro membro o faz nos eventos que ocorrem enquanto o pesquisador está presente a este estudo (ERICKSON, 2004). Na pesquisa em estudos de linguagem, a observação é importante, porque facilita no conhecimento profundo sobre o objeto de pesquisa. Por isso, além dos instrumentos usuais como questionários e roteiros, bem como as técnicas de entrevista, podem ser empregados recursos de imagem e som para a observação (PINHEIRO et al., 2005).

Esta constitui uma observação participante, pois o observador se tornou parte da situação observada. Para Moreira (2004), o pesquisador parte das observações do comportamento verbal e não verbal dos participantes, de seu meio ambiente, das anotações que ele mesmo fez quando no campo. Esse método pode gerar hipóteses para o problema investigado. Para a presente pesquisa foi usado um gravador de som durante as aulas, de modo a perceber o desenvolvimento das línguas no período em que os alunos estavam no recreio e, em seguida, mediante o mesmo instrumento observou-se a algumas aulas de línguas do ensino bilingue (Português e Língua Bantu Cinyanja).

Desafios éticos e riscos durante o processo da pesquisa e escrita / divulgação dos resultados

Para a recolha de dados foi solicitada a autorização da escola selecionada, Escola primária de Tamuiiri, nível Básico (3º e 4º séries) do ensino fundamental através de uma credencial e, aos participantes da pesquisa foram informados sobre os procedimentos e objetivos da pesquisa. Para preservação dos nomes dos participantes foram usados códigos e para as escolas nomes próprios. Para além da credencial, foi necessário apresentar um termo de consentimento à direção da escola, com intuito de fazer perceber que os dados de todos envolvidos na pesquisa serão salvaguardados, assim como não foram fotografadas imagens que mostrem a situação dos nossos entrevistados. Ninguém se beneficiara dessas informações sem prévia autorização. Entrevistamos crianças com idade compreendida entre 9 a 12 anos de idade.

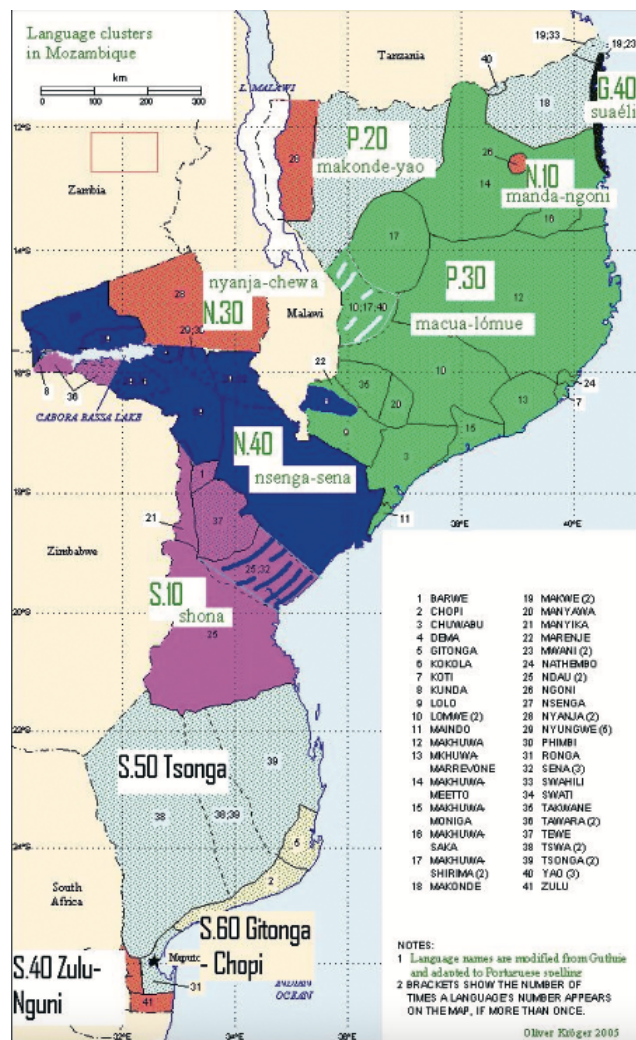
Dados sociolinguísticos sobre as línguas em Moçambique

Para a realização do trabalho em causa, tivemos como campo de pesquisa a escola Primária Completa de Tamuiiri, na Província de Tete, distrito de Chiúta. De acordo com Patel (2006), Tembe (2008), Henriksen (2010) e Chambo (2013), Moçambique é um país multilíngue e multicultural, com 20 línguas bantu. Nhampoca (2015) acrescenta dizendo que a situação linguística em Moçambique é controversa, porque as literaturas divergem sobre o número de línguas bantu (LB) faladas no território. No total são 20 línguas oficializadas. No entanto, o Português é a língua oficial, considerada língua nacional, de unidade e de prestígio.

O português para além de desempenhar os papéis acima descritos, também é a língua de ascensão de poder. Para ocupar qualquer que seja um cargo na administração pública ou em outro posto de trabalho, é obrigatório o uso de Português, quer na prova oral, quer na prova escrita. Por isso, as línguas bantu, embora promulgadas para o ensino nas escolas bilíngues, não são usadas para a administração pública. Os falantes dizem se sentir estigmatizados quando falam a língua Cinyanja em lugares públicos.

Sobre a diversidade linguística em Moçambique, Paula e Duarte (s/d, p.10) conforme dados apurados a partir de Ngunga (2012, p. 3), afirmam com certa segurança que a situação linguística nesse país é marcada pela existência de uma grande diversidade de povos e línguas. Nesse sentido, assim como a maioria dos países africanos, pode-se considerar que Moçambique é um país multilíngue, tendo em vista que coexistem com o português uma variedade de línguas nativas, todas pertencentes à família linguística bantu. Ainda em consonância com Ngunga (ibidem, p. 3), Rego (2012) caracteriza o país como um mosaico de povos, culturas, religiões, etnias e línguas, resultado da convivência de vários povos autóctones (como khoi-khoi e san), oriundos da migração de povos bantu, persas (árabo-swahilis), árabes, indianos, chineses, portugueses, ingleses, franceses, belgas, dentre outros. Veja o mapa abaixo sobre zonas linguísticas de Moçambique.

Mapa de zonas linguísticas de Moçambique



Fonte: KRÖGER (2005) apud REGO (2012), p. 17

Bilinguismo

Na visão popular, ser bilingue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente, tanto na fala como na escrita; esta é também a definição empregada por Bloomfield que define bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935, citado por HARMERS e BLANC, 2000, p. 6).

Ainda acerca do mesmo conceito (PATEL, 2012, p. 34) vê o bilinguismo como sendo um fenómeno individual e social e implica a capacidade de usar as línguas em graus e situações diferentes e com fins diferentes. Ainda para o mesmo autor, esta visão baseia-se fundamentalmente no desenvolvimento unidimensional de duas ou mais línguas envolvidas, promovendo a transferência de saber entre elas e valorizando as práticas de alternância de línguas como forma de compreensão entre mesmas.

Política Linguística

Segundo Severo (2013), o conceito de política linguística é complexo e polissêmico. A heterogeneidade deste campo de saber varia entre os seus alvos e níveis de intervenção, além de sua relação com o planejamento linguístico, pois ora é tido como mera aplicação da política linguística, ora é tido como o seu coração, gerando um desequilíbrio entre as prioridades teórico-metodológicas adotadas. Por seu turno, Timbane (2017) mostra que o estudo sobre as políticas linguísticas na África lusófona e no Brasil ainda são escassos, na comunidade acadêmica. Porém o autor vê o trabalho de Severo e Makoni (2015) como aquele que contribui para preencher essa grande lacuna pelo fato de abordar como a política linguística é desenvolvida nos vários espaços. Para Severo (2013) as línguas africanas assumem protagonismo na vida real dos africanos embora não fossem oficiais, o que confina o português nas zonas urbanas. As línguas em contextos coloniais foram impulsionadas pela coroa portuguesa e pela religião católica através do *cristianletos*. A produção linguística em África só se consolidou no século XIX com *Summer Institute of Linguistics*. No Brasil, tendo o português se intensificando com a instalação da família real e com a implementação da política nacionalista brasileira que buscou a identidade nacional. Hoje algumas línguas indígenas e europeias são co-oficiais em alguns municípios brasileiros e reforçam a educação bilíngue que resgata a identidade linguística dos brasileiros. As línguas são entidades sociais, dependem das práticas sociais e assim, a sua expansão ou desaparecimento depende da relação entre a língua e as práticas sociais.

Dias (2021, p. 43) citando Fishman (1979) e Haugen (1983), diz que os primeiros estudos em Política Linguística, notadamente se dedicavam aos “problemas linguísticos das nações em desenvolvimento” e concentravam suas preocupações em apresentar um enquadramento de cenários sociolinguísticos a partir da descrição de etapas e objetivos de planejamentos nacionais, cujo objeto principal era a língua. Em Moçambique a política de planeamento descreve 20 línguas bantu e seus dialetos distribuídos em todo o território Moçambicano e o português é a única língua oficial que convive com todas as línguas dentro deste vasto território.

De igual posição, seria eficaz que as línguas bantu em Moçambique, sobretudo as que foram contabilizadas e as que são utilizadas para o ensino bilíngue, fossem co-oficializadas. Isso ajudaria a colocar as línguas minorizadas num estatuto aproximado ao do português. Enquanto não houver políticas linguísticas que privilegiem as línguas locais, neste caso, as línguas bantu, como línguas da administração estatal, nem os pais, nem os alunos não perceberão da urgência da escola ensinar as suas línguas nativas.

Para este fenómeno Dias (2021, p.43) citando (CALVET, 2007), diz que o tradicional conceito de política linguística, como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” e a separação do que se entende como planejamento linguístico, sua implementação, geram, para este pesquisador, uma contraditória possibilidade de gestão das línguas, enquanto objetos naturalizados e manipuláveis. Para o autor, há dois tipos de gestão das situações linguísticas: uma que procede das práticas sociais e outra da intervenção sobre essas práticas.

Orlandi (1998) contribui para essa reflexão ao propor os conceitos de língua fluida e língua imaginária, em relação ao cenário brasileiro: “A língua fluida é a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidades (significativas) de análise, no contexto de sua produção” (ORLANDI, 1998, p. 34). A língua imaginária é a língua de sistema e norma, que resultado na produção de artefatos pelos analistas da

linguagem. Segundo a autora, são “objetos ficção”, ou invenções, conforme compreendem Makoni e Pennycook (2007).

Makoni (2012) aponta, ainda, que a Linguística (estruturalista, descritiva, classificatória), o colonialismo e a noção eurocêntrica de Estado-nação (uma língua, uma nação, um povo) contribuíram para a construção da noção de língua que hoje permeia o imaginário da sociedade, a de uma entidade estrutural homogênea e distintiva, regulada por normas. Para este caso temos as nações africanas, cujas línguas do colonizador, tornaram línguas de estado, foram oficializadas como línguas de toda administração pública. Tardiamente algumas nações africanas co-oficializaram as suas línguas nativas, tal é o caso da nação sul africana, entre outros países africanos. Moçambique, independente do jugo colonial desde 1975, reconhece o papel das línguas étnicas como línguas nacionais, mas essas línguas continuam inertes a uma comunicação familiar, comunitário ou de grupos não escolarizados.

Educação bilíngue

A Declaração Universal de Direitos Linguísticos (Unesco, 1996), no seu 2º artigo, nº 2 estabelece o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; o direito a dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas. Patel e Cavalcanti (2013) apoiam para uma educação bilíngue de enriquecimento (aditiva) e não em uma educação bilíngue de transição (subtrativa), em uma educação bilíngue que valoriza a comunicação, a inteligibilidade mútua, e não a idealização da proficiência. Para Backer (1993) apud PATEL (2012, p. 34), a educação bilíngue assume diversos contornos de acordo com os contextos, os propósitos e as ideologias subjacentes as escolhas que se fazem. Em Moçambique, nos primeiros anos de escolaridade, assiste-se um monolinguismo em escolas escolhidas como bilíngues. A regra de jogo é que a criança aprende primeiramente em sua língua local e, quando estiver na 4ª classe, os alunos começam aprender as matérias em língua portuguesa, usando assim a língua bantu Cinyanja como disciplina e não como língua de ensino para várias disciplinas. No entanto, na minha óptica estaríamos num ensino bilíngue se as duas línguas fossem desenvolvidas em simultâneo durante o processo de ensino e aprendizagem, podendo ter no horário uma carga distribuída para as disciplinas na primeira hipótese, e selecionando algumas disciplinas a serem ministradas em língua local bantu, como segunda hipótese.

É necessário buscar a visão Santos (2013, p. 167) ao dizer que a heterogeneidade linguístico-cultural existente em sala de aula pode ser um fator decisivo no ensino-aprendizagem, pois, de acordo com as escolhas metodológicas do professor, ele é capaz tanto de motivar/gerar a interação entre os atores envolvidos no processo e enriquecer as discussões e tarefas na língua alvo, quanto de produzir um efeito completamente oposto.

Para Timbane (2015, p. 15-16) a educação bilíngue em Moçambique se justifica por: (a) razões linguístico-pedagógicas, pelo fato de existir uma diversidade linguística no país e não existir uma única fórmula para resolver os problemas de ensino-aprendizagem, principalmente no ensino primário; (b) razões culturais e de identidade: a língua é a riqueza cultural e de identidade de uma comunidade ou grupo étnico, o que significa que precisa ser preservada e divulgada de gerações em gerações; (c) razões de direitos humanos: significa que todo indivíduo tem o direito de aprender língua do seu povo, do seu grupo étnico ou da sua comunidade.

Saguate (2012), apud Timbane (ibidem, p.16) diz que Moçambique introduziu, em regime experimental, um sistema de ensino/educação bilíngue (português/línguas bantu) no nível básico, mas o português continua a ser, na verdade, a língua de ensino/educação em todos os níveis, não obstante o fato de a maioria dos moçambicanos não usá-lo como sua língua à época da entrada na escola. O preconceito com relação às LB africanas ainda existe na sociedade, pois elas são ainda consideradas primitivas (Bagno, 2014).

Sobre este aspecto, Bagno (2014) considera que “o caráter primitivo dessas línguas era considerado óbvio e natural: como é que povos atrasados, inferiores, intelectualmente retardados, selvagens etc. poderiam falar, a não ser por meio de grunhidos, rangidos, frases toscas, vocabulário pobre, etc.”. Segundo Balandier (2014 *apud* REIS) e de Andrade (2018, p. 3), na contemporaneidade, especialmente após decurso da época de aquinhoamento e colonialismo do continente africano, cujos efeitos podem ser inferidos hodiernamente, torna-se necessário o debate acerca dos caminhos pós-coloniais trilhados pelos povos africanos anteriormente subalternizados mediante o severo domínio neocolonialista imposto pelas nações europeias, sob o pretexto de levar “civilização” aos “primitivos” habitantes de África. Por outro lado, os autores citados acima baseiam-se na visão de Rosevics (2017) de que o vocábulo *decolonial* é utilizado no lugar de *descolonial* em virtude da indicação de Walter Mignolo “para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por decolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos”. A língua Cinyanja, língua bantu em nosso estudo, vive estigmatizada nas comunidades onde a mesma tem valores simbólicos entre os seus membros.

As instituições de ensino, o governo, os próprios falantes da língua Cinyanja acham que as línguas africanas são incapazes e desprezam as suas potencialidades. Não se pode deixar de mostrar que os pais e outros membros da comunidade trazem atitudes negativas e preconceito com relação às Línguas Bantu, atitude herdada do tempo do sistema colonial.

Um estudo similar ao este foi feito na cidade de Lima por Zavala (2014a) ao estudar as práticas linguísticas de Espanhol e Quéchua que, embora oficializado, não tinha muito impacto social nas comunidades, o mesmo que acontece em Moçambique entre Português e Cinyanja, língua bantu local. Embora tida como língua na escola bilíngue, esta não tem um impacto social, porque os próprios pais não querem que os seus filhos aprendam as matérias nas línguas locais. Outro fator ainda é a insegurança do uso das línguas bantu a nível das comunidades, muito menos, no mercado de emprego as línguas bantu não são eleitas para o uso no comércio.

O Cinyanja convive com o Português em algumas escolas da província de Tete, em Moçambique. Com base as nossas constatações vemos que o próprio estado na sua política de ensino bilíngue não dá valor à língua bantu, porque após o ensino primário obrigatório em Moçambique, que inicia na 1ª classe e termina na 7ª classe, o aluno passa a aprender as matérias do ensino secundário exclusivamente em língua portuguesa, daí que a língua bantu aprendida no ensino primário deixa de desempenhar o seu papel educativo e de produção de conhecimentos na sala de aula, dando assim desvantagem na assimilação dos conteúdos aos alunos que iniciaram o ensino em língua bantu em relação a aqueles que tiveram o português desde os primeiros anos de escolaridade.

Conceitos de Língua primeira, Língua Segunda, Língua Oficial

Diferentemente dos conceitos de “Segunda Língua” e “Língua Estrangeira”, o conceito “Língua Materna” é tratado, pela maioria dos autores, como uma denominação um

tanto óbvia. Esse deve ser realmente de mais fácil denominação que os outros, porém pouco se encontram definições para o termo. Uma descrição simples e direta, contudo antiga, encontrada nas pesquisas foi a de Mues (1970) no livro *Sprache: Was ist das?* (“Língua: o que é isso?”): “Muttersprache ist die Sprache, die jeder Mensch als erste lernt und die somit die Grundlage seines Menschwerdens ist”. Spinassé (s/d). Segundo Spinassé (s/d) a L1 é caracterizada pelo fato de que a criança a aprende “scheinbar mühelos, allmählich und automatisch im Einklang mit der geistigen und körperlichen Entwicklung erwirbt”.

De forma geral, a caracterização de uma Língua Materna como tal, só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor *status* para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade. Todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1. como tal.

O programa de ensino monolíngue vigente em Moçambique vem pondo em desvantagem a maioria das crianças moçambicanas, as quais não têm a língua usada como meio de ensino como língua materna, ao forçá-las a um ensino numa língua alheia a sua realidade (NGUNGA, 2010).

Quiraque e de Paula (2015) citando Ngunga (2010) trazem um um título ilustrativo das consequências deste tipo de ensino, onde verifica-se nas seguintes pesquisas:

Estudos realizados pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE) demonstraram que uma das maiores causas do fracasso escolar em Moçambique está ligada aos aspectos relacionados com a linguagem. Dentre vários fatores apontados para este fraco aproveitamento principalmente no ensino primário, o factor meio de instrução, era/é considerado um dos principais factores, pois, as crianças ingressavam na escola sem o conhecimento do mesmo. Por causa da barreira linguística, o aluno não pode partilhar as suas experiências com o professor e com os colegas; não pode exprimir as suas ideias e emoções; não compreende a maior parte das instruções e explicações dadas pelo professor, isto porque a criança não fala a língua de instrução (DIAS, 2002).

A questão da língua é um dos fatores que maior influencia exerce no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, na medida em que a maior parte dos alunos moçambicanos, que entra na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua de ensino. Este fator faz com que “muitas das competências e habilidades, sobretudo a competência comunicativa, adquiridas pelas crianças, antes de entrarem para a escola, não sejam aproveitadas” (PEBIMO, 1996 p. 1).

A aquisição de uma segunda Língua (L2 ou SL), por sua vez, se dá, quando o indivíduo já domina em parte ou totalmente a(s) sua(s) L1, ou seja, quando ele já está em um estágio avançado da aquisição de sua Língua Materna.

A autora acima descreve uma velha teoria neurolinguística, defendida e difundida principalmente por Lenneberg (1967), de que deve haver um determinado espaço temporal, no qual a aquisição ocorre de forma mais fácil e mais eficaz. O chamado “período crítico” (*critical period*) estaria ligado ao desenvolvimento do cérebro e ao processo de lateralização.

O seu encerramento seria também o encerramento desse período. Durante esse período, qualquer língua adquirida teria o *status* de L1.

A Língua oficial é a língua usada nas instituições formais como o governo, a administração, na educação etc. Em Moçambique, a língua oficial é a língua portuguesa, precisamente por desempenhar estas funções. Em muitos países africanos, a língua oficial é uma língua do ex-colonizador (INDE, 2003).

Em situações como as de Moçambique, em que existem muitas línguas locais, a língua oficial é considerada, igualmente, como língua de unidade nacional.

Ainda para Firmino (2002, p. 220) a questão não é se a língua ex-colonial está a transformar-se numa nova língua em termos estritamente linguísticos, mas se uma nova ideologia da condição de língua está a surgir à medida que os atores sociais integram a língua ex-colonial, neste caso o português num novo ambiente político, social e económico e, conseqüentemente, a veem com novos olhos. Simplesmente são usadas pelas comunidades para situações culturais e sociais da população falante, como disse Newitt (1995) apud FIRMINO (2002,p.222) que,

as sementes que levaram a um uso mais amplo do Português em Moçambique estão directamente ligadas às transformações políticas, económicas e culturais que se seguiram ao estabelecimento do estado colonial na sequência da Conferência de Berlim de 1885, pela qual as potências colonias acordaram. De facto, excepto nas variedades basilécticas das línguas nativizadas, normalmente as transformações linguísticas não modificam a a essência, da gramática das LWC, mas afectam principalmente os elementos lexicais e os padrões do discurso.

Olhando para os pontos descritos acima, acreditamos nos valores que as línguas bantu carregam, por isso, aceitamos na visão dos autores que desafiam pela existência das línguas Bantu nas escolas. Pois, é correcto que elas coexistem junto a língua Portuguesa, porque a nível de objetos ou signos elas apresentam a mesma visão.

Discussão dos resultados das Etnografias

No que concerne à pergunta 1, **“Que papel as línguas bantu, neste caso o Cinyanja ocupa num contexto em que o português é a única língua oficial?”**, os nossos entrevistados têm afirmações distintas. Os falantes e pais dizem que as línguas bantu não têm nenhum papel, talvez para os alunos conversarem nas suas comunidades. Os professores ainda dizem que as línguas bantu têm um papel nas comunidades, porque muitas pessoas não escolarizadas comunicam-se usando as suas línguas locais, embora não tenham prestígio na administração pública. Os políticos, de forma contrária, afirmam que o estado dá valor às línguas locais, na medida em que elas são praticadas nas mídias. Há notícias em línguas locais que são dadas na Televisão pública. Embora muitos não percebam quando se trata de uma língua de que não é falante. Talvez nestas emissões nacionais em língua local de uma dada região fosse acompanhada por traduções em língua portuguesa.

Está escrito na constituição da República de Moçambique (2005, p. 10) no seu artigo 9º, 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. Mas os falantes continuam a não acreditar desses valores consagrados, isso deve ser motivado pelos fatores que atrás mencionamos.

Quanto à pergunta 2, **“Como é que os professores que não falam nem escrevem em língua bantu local são capazes de darem aulas no ensino bilíngue (Português e Língua Bantu local)?”** Esta questão é vista como polémica, pois muitos professores não falam, nem escrevem em suas línguas maternas (língua bantu local), neste caso a língua Cinyanja. No entanto, alguns professores falam a língua, mas não conseguem escrever em língua escolhida para o ensino bilíngue. Os próprios professores afirmam que nunca foram alfabetizados em língua local, cuja ortografia é tão diferente da do Português. Para esta mesma questão, nem os pais nem os alunos não foram questionados, visto que se trata de uma questão de políticas de ensino e políticas linguísticas em Moçambique, que é de pouco domínio público.

No concernente a questão 3, **“até quando as línguas bantu locais em Moçambique terão o estatuto igual a de língua Portuguesa?”** é preciso entender que o planeamento sobre o uso das línguas bantu no território moçambicano, embora escrito nos documentos oficiais que elas são veículos de transmissão de conhecimentos e outras formas de poder local, elas não são usadas para o desenvolvimento político e económico nas diversas regiões onde são faladas. Das entrevistas com as professoras que ensinam as turmas bilíngues nos seus relatos orais, afirmou-se que os próprios pais dos alunos não querem que os seus filhos aprendam as matérias em língua local bantu, até chegam a tirá-los das salas bilíngues, para lhes integrar em salas monolíngues, onde o português é a única língua de ensino. Embora isso aconteça, as professoras afirmam que os alunos que aprendem as aulas em língua bantu local, o cinyanja, assimilam melhor os conteúdos (leitura e escrita) aos que aprendem em português. Estes segundos enfrentam muitas dificuldades no que concerne à leitura e à escrita.

Respondendo à questão 4 **“até que ponto as línguas bantu ensinadas nas escolas bilíngue poderão desempenhar um papel no mercado de emprego em Moçambique?”**, as constatações sobre esta pergunta são diversas, pois, as empresas sediadas em Tete exigem que as pessoas falem o Português. Por outro lado não se conhece pelo menos uma empresa que contrate pessoas que falam sua língua local para o posto do emprego. Todos os documentos exigidos devem ser escritos em Português, língua oficial dos Moçambicanos, embora falada por metade da População, segundo o Censo populacional e de habitação de 2017. Uns dizem que o mercado do emprego exige que as pessoas falem as línguas estrangeiras, por muito exige-se o inglês, língua estrangeira com maior prestígio social.

Conclusão

Após a leitura dos trabalhos de outros pesquisadores sobre o ensino bilíngue num país multilíngue, onde o português é a única língua de ensino em diversos subsistemas e ocupa um estatuto de língua oficial, e que essa mesma língua convive com mais de 20 línguas bantu e suas variantes em diversas etnias encontradas no território moçambique, vale ressaltar que, das etnografias analisadas, conclui-se que o ensino bilíngue no contexto moçambicano, ainda que seja incipiente, as políticas de ensino de línguas no contexto escolar é necessário que as línguas bantu escolhidas para o ensino bilíngue desempenhem um papel igual a do Português. Refere-se ao papel como domínio público, isto é, a administração estatal, no mercado de emprego, entre outros locais. Talvez com o uso das línguas bantu nestes locais, os pais que não querem que os seus filhos estejam em turmas bilíngue aprendendo disciplinas com línguas locais, como é o caso de leitura e cálculo, poderão dar valor às suas línguas nativas.

Referências

- ASSIS, Maria Cristina de. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, Ed. Atlas, 2002.
- CAVALCANTI, Marilda. **Estudos Sobre Educação Bilingue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas**. Delta. 1999.
- CHAMBELA, Rafael. et al. **Livu la Cinomwe Kalasi 7^{mw}**, edição INDE/MINED, Maputo, 2014.
- CINYUNGUE – **Bukhu ya Mpfundzi, 2 Kalasi**, Educação Bilingue, INDE/MINED, Moçambique, S/D.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, Maputo, Plural Editores, 2005.
- DANTON, Gian. **Metodologia Científica**. Virtualbooks. Paraná. 2002.
- DIAS, Christiane da Silva. **É proibido falar crioulo: um relato etnográfico sobre colonialidade, ensino de língua e políticas linguísticas na Guiné-Bissau**, Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.
- FIRMINO, Gregório. **Situação Linguística de Moçambique**. Maputo. INE 2000
- FIRMINO, Gregório. **A Questão Linguística na África Pós-Colonial: o caso do português e das Línguas Autóctones em Moçambique**, Maputo, Promédia, 2002.
- INDE. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Objectivos, Política; Estrutura e Plano de Estudos. Maputo. 1999.
- LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1988.
- PATEL, Samima Amade. **Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação**. Rio de Janeiro. 2012.
- SANTOS, Hederson Rogers & CUNHA, José Carlos Chaves da. **Sóletras**, revista nr 26. Universidade Federal do Pará. 2013.
- QUIRAQUE, Zacarias Alberto S. & DE PAULA, Maria Helena. I Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da Regional Catalão, Universidade Federal de Goiás. 2015, disponível em: file:///C:/Users/FUJITSU/Downloads/ICONPEX-Parte7.
- Pequena Abordagem Sobre O Ensino Bilingue Em Mocambique** Disponível em: file:///C:/Users/FUJITSU/Downloads/ICONPEX-Parte7. Acesso em 27/02/2020.
- NGUNGA, Armindo. et al.. **Educação Bilingue na Província de Gaza: Avaliação de um Modelo de Ensino**. “As Nossas Línguas II”.: Maputo, CEA, 2010
- INDE/MINED, **Plano Curricular do Ensino Básico**, Moçambique, INDE/MINED, 2003.
- SEVERO. Cristine Gorski. **Política(s) Linguística(s) e Questões de Poder**. UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina - Departamento de Língua e Literatura Vernáculas. Florianópolis. disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/alfa/v57n2/06.pdf>.
- SEVERO, Cristineorski.; MAKONI, Sinfree. **Políticas linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica**. (Coleção Linguística). Vol.5, Florianópolis: Insular, 2014.136p. ISBN: 978- 85-7474-856-6. In. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 13 - n.21 – 2º Semestre – 2017 – ISSN 1807-5193.
- SEVERO. Cristine Gorski e VIOLA, Daniela. **Entre o Português como Língua Estrangeira e as práticas interculturais comunicativas: estudo de caso em universidade colombiana**. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1491/1315>

- SPINASSÉ, Karen Pupp. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** Disponível em: www.revistacontingentia.com . Acesso em 29/02/2020
- STERN, Hans.Heinrich. **Perspectives on 2nd language teaching.** Toronto. Ontario Institute for studies in education, 1970.
- HENRIKSEN, Sarita Monjane. **Reflections on the Language education issue in Mozambique.**
- PATEL, Samima. CHAMBO, Gervasio e TEMBE Felix . **Bilingual Education In Mozambique: Nowadays Situation.**
- TIMBANE. Alexandre António. **A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções,** Calidoscópico Vol. 13 N. 01 jan/abr 2015.
- NHAMPOCA, Ezra Alberto Cambal. *Ensino Bilíngue em Moçambique: Introdução e Percursos.* Disponível em: <https://dix.doi.org/10.5007/1984-8420.2015v16n2p82>.
- PATEL, Samima.; CAVALCANTI, Marilda. **O caso do português em Moçambique: unidade nacional com base em educação bilíngue e intercompreensão.** In: L.P. MOITA LOPES (org.), *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico.* São Paulo, 2013.
- PAULA, Ronaldo Rodrigues de. e DUARTE, Fábio Bonfim. **Diversidade linguística em Moçambique,** Cap. 19. Universidade Federal de Minas, S/d.
- ZAVALA, Virginia. **What is Quechua literacy for?:** Ideological dilemmas in intercultural bilingual education in the Peruvian Andes. In: Prinsloo, M.; Stroud, C. (eds.), *Educating for Language and Literacy Diversity: Mobile Selves* Nueva York: Palgrave Macmillan, (2014a).
- REIS, Maurício de Novais e ANDRADE de Marcilea Freitas Ferraz. **O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas,** 2018.

Submetido em 19 de novembro de 2022

Aprovado em 14 de março de 2023