

## O papel do bilinguismo e da educação bilingue no contexto deste século para Moçambique

Arlindo José Cossa\*

**ORCID iD** <https://orcid.org/0000-0001-8872-8554>

### RESUMO

Este artigo busca trazer a importância de se ensinar as/em línguas locais em Moçambique, em pleno Séc. XXI era das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), da globalização e das hegemonias linguísticas no mundo, mas também das línguas minorizadas. O ensino das/em línguas moçambicanas é um direito linguístico e é inalienável para o povo deste país e do mundo. Nesta óptica, em termos gerais, pretendemos examinar o papel e os motivos que levam ao ensino das línguas locais no contexto deste século. Especificamente, visamos (i) Analisar a importância de se ensinar as/em línguas autóctones no xadrez global; (ii) Analisar o papel das línguas locais na resolução dos problemas de Moçambique; e (iii) Analisar o valor destas línguas, do bilinguismo e da educação bilingue num mundo globalizado. Para perseguirmos estes objectivos, colocamos as seguintes perguntas de pesquisa: (i) Por que ensinar as/em línguas locais se não globalizam, pois não são línguas de comunicação mais amplas como o Inglês, o Espanhol, o Francês, o Português, o Mandarim, por exemplo? E (ii) Que papel as línguas locais podem ter no xadrez global? Como Menezes (2012) mostra, existe um certo ceticismo em grupos de pais, de políticos e de académicos, em Moçambique, em relação ao ensino bilingue, até aqui ainda não muito conhecido. No que tange ao referencial teórico, este trabalho apoia-se nas perspectivas de Stroud (2003), Williams (2011), Bamgbose (2011), Chimbutane (2013; 2015), PNUD (2019), entre outros. Em termos metodológicos, privilegamos a pesquisa bibliográfica. Os resultados da pesquisa revelam que o ensino das/em línguas locais reveste-se de uma importância para o desenvolvimento do capital humano moçambicano, permite o acesso às tecnologias, à inteligência artificial e à aldeia global, o acesso à informação e justiça e à redução das desigualdades sociais. O ensino das/em línguas moçambicanas é importante para os aspectos que envolve a identidade, a inclusão e a distribuição equitativa do desenvolvimento.

### PALAVRAS-CHAVE

Papel, Bilinguismo E Educação Bilingue, Ensino De Línguas Locais, Século XXI, Moçambique

### The role of bilingualism and bilingual education in the context of this century for Mozambique

### ABSTRACT

This article seeks to bring out the importance of teaching the/in local languages in Mozambique, in the 21<sup>st</sup> century era of Information and Communication Technologies (ICT), globalization and linguistic hegemonies in the world, but also of minority languages. Teaching Mozambican languages is a linguistic right and it is inalienable for people of this country and the world. In general, we intend to examine the role and the reasons that lead to the teaching of local languages in this century. Specifically, this work aims to (i) Analyse the importance of teaching the/in indigenous languages in this 21<sup>st</sup> century; (ii) Analyse the role of indigenous language in solving the problems of this global world; and (iii) Analyse the value of these languages as well as the value of bilingualism and bilingual education in a globalized world. In order to achieve these objectives, we posed some questions, as follows: (i) Why teaching the/in local languages since they are not languages of wider communication, such as English, Spanish, French and Portuguese? And (ii) What role do Mozambican languages play in the global word? As shown by

---

\* Mestrado em Bilinguismo e Educação Bilingue pela Universidade Eduardo Mondlane. Áreas de interesse: Bilinguismo e Ensino, Línguas, culturas locais e ensino de Inglês, Xichangana e Português. E-mail: arlindocossa@gmail.com

Menezes (2012), there is certain scepticism among groups of parents, politicians and academics in Mozambique regarding bilingual education, which is not fully known yet. With regard to the theoretical framework this work is based on the perspectives of Stroud (2003), Williams (2011), Bamgbose (2011), Chimbutane (2013; 2015), UNDP (2019), among others. It is bibliographical research. The research results reveal that the teaching of/in local languages is of paramount importance for the development of Mozambican human capital, as it can allow access to technologies, artificial intelligence in the global village, access to information and justice and to the fall of social and economic inequalities. The teaching of/in Mozambican languages is also important for aspects involving identity, inclusion and equitable distribution of development.

## KEYWORDS

Role, bilingualism and bilingual education, teaching local languages, 21<sup>st</sup> century, Mozambique.

## Ntirho wa tindzimi timbirhi na dyondzo yi tindzimi timbirhi eka xiyimo xa lembe xidzana leri eka Mozambhiki

### NKOMISO

Nkongometo wa ndzavisiso lowu i kuxopa-xopa nkoka wa kudyondzisa ka/hi tindzimi ta laha eMozambhiki, eka lembe-xidzana ra vu 21, eka nguva ya Tithekinoliji ta Mahungu na Vuhlanganisi (ICT), niya kuhlanganisiwa ka misava hinkwayo, na vulawuri bya tindzimi leti vuliwaka letikulu emisaveni, kambe nakona ya tindzimi letivuliwaka letitsongo. Kudyondzisiwa ka/hi tindzimi eMozambhiki i mfanelo ya vahanyitiku hinkwavo leyi i nga ni lisima swongasi eka vahanyitiku ni misavani hinkwayo. Kuvayihlota nkongomo lowu, hi vutisile swivitiso leswi: (i) hikokwalaho ka yini kudyondzisiwa ti/hi tindzimi tandhawu yo karhi letitinga enetiki misava hinkwayo, tanihleswi tingariki tindzimi tavuhlanganisi emisaveni, ku fana ni Xinghiza, Xipanyola, Xifaransa ni Xiputukezi, xana? Naswona (ii) Hi wihi ntirho wa tindzimi letivulivaka ku ilititsongo emisaveni hinkwayo, xana? Tani hi laha Menezes (2012) a kombisaka hakona, kuna kukanakana eka vapswele, nivapolitiki kuyafika eka vadyondzi, mayelanu nifundu wakutirhisa tindzimi timbirhi lomu swikolweni, leswi kufika swoswi swikalaka swinga tiviwike hahombe. Hitlhelo la thiyori, ntirho lowu wuseketeliwe himabuku lawa: Stroud (2003), Williams (2011), Bamgbose (2011), Chimbutane (2013; 2015), UNDP (2019), ni vanwana vatsari. Hikuya himaendlelo, ndzavisiso lowu uendliwe hi kulandza ka bibliyografi. Mihandzu ya ndzavisiso yi paluxa leswaku kudyondzisiwa ka/hi tindzimi ta laha tikweni i swa nkoka swinene eka nhluvukiso wa vanhu etikweni, hikuva yikutirhisiwa ka tindzimi leti vangaswikota kudyondza thekinoliji, vanga woka vutlhari byo yelana niku tirisa makhomphyuta ni inthanete, vathlela vanghena maldeyeni ya misava hinkwayo, nakona swapfuna vanhu eku koleni ka mahungu mavulavulaka i swilo swotala, kufana nikutivikela ka mavabyi, kutihlamulela kuxuxeni katimhaka nambhi kulaveni kavaavanyisi kumbe vagqweta, nakona swingapumba nkange eka vanhu hambhi nikulwa ninjandza niwusweti. Kudyondzisiwa ka/hi tindzimi eka vana vaMusambiki i swa nkoka hikuva swiyentxa vanhu vatitiva umunhu byavona, nakona swasiza kukatseni ka vanhu hinkwavo, nikuyavana yikuringana futsi kupfumeleliweke ndzeni ka nhluvukiso ya vanhu nitiku.

### MARITONKULU

Nkoka, Kudyondzisa, Tindzimi ta ndhawu, Lembe-xidzana ra vu 21, Mozambhiki.

## 1. Introdução

Todos os povos do mundo têm direito de ser ensinados na língua que melhor dominam para melhor alcance das aprendizagens (UNESCO, 1996). Normalmente, a língua que os aprendentes melhor dominam é a sua língua primeira (L1). É nesta linha que, Mbeki (2000: xi-xiii) refere que, “a forma mais rápida de atingir um analfabeto é ensinar-lhe na língua que ele domina – a sua língua de origem.” Em África, o berço da

humanidade, este direito continua sendo negado, pois as crianças seguem aprendendo em línguas ex-coloniais. Moçambique não é excepção a esta regra imposta pelos portugueses, mas também oficializada pelo governo deste país depois da independência. No mesmo diapasão, Baker (2006), defende que, no mundo globalizado e interconectado de hoje, a proficiência em línguas diferentes de Inglês, Francês, Português e Espanhol e a compreensão de diferentes culturas/línguas são valiosas por si só e devem estar entre os principais objectivos da escola.

Esta situação mostra que não são apenas as línguas de comunicação mais amplas que são cruciais na aldeia global, mas também as línguas minorizadas. Como afirma Skutnabb-Kangas (2012:11) “todos, não apenas as minorias, precisam de tomar consciência e reconhecer a importância de suas raízes étnicas e linguísticas, para poder desenvolver, analisar, criticar e reflectir.” Assim, as línguas de comunicação mais amplas podem servir para a recolha da informação no ciberespaço e as línguas autóctones podem ser úteis na partilha e difusão dessa informação entre os diferentes falantes das línguas locais. Neste prisma, as línguas locais e as de comunicação mais amplas podem partilhar o mesmo espaço, desde que tenham o mesmo estatuto e privilégio, em respeito à estrutura sociolinguística moçambicana que é maioritariamente constituída por falantes de línguas nativas, como ilustra a tabela abaixo:

**Tabela 1:** Distribuição percentual da população de 5 anos ou mais em Moçambique

LÍNGUAS	Nº DE FALANTES	PERCENTAGEM
Línguas do Grupo Bantu	18 031 456	81.38%
Português	3 737 726	16.5%
Outras Línguas Estrangeiras	62 091	0.3%
Língua de Sinais	4 173	0.02%
Desconhecida	407 927	1.8

**Fonte:** INE (2019)

Como se pode ver na tabela 1, a maioria dos moçambicanos falam as línguas do grupo bantu, ou línguas locais como L1, tendo mais de 18 031 456, correspondente a 81.38%. Isto sugere que, avançar para a aldeia global com apenas 16.8%, (Falantes de Português mais de outras línguas estrangeiras), significa excluir desta aldeia 81.38% dos cidadãos deste país, simplesmente porque falam as línguas locais. Se o objectivo de Moçambique é maximizar a participação dos seus cidadãos no desenvolvimento, no jogo político-democrático, nas esferas económica, educacional, saúde, justiça, e na aldeia global, o ensino de/em línguas nativas mostra-se imprescindível. Caso contrário, apenas 16.8% de moçambicanos farão parte desta órbita. As línguas locais representam um

instrumento de (re)distribuição da riqueza e de inclusão. Para os moçambicanos em que a língua oficial não é a mais falada, as outras línguas nacionais têm um papel fundamental para que a economia interna se desenvolva (Quebi *et al.*, 2017). É nesta base, que Mbeki (2000) refere que, se realmente se quiser falar de desenvolvimento, deve-se olhar seriamente para os excluídos. Nesta perspectiva, o desenvolvimento de Moçambique não só é possível por meio de uma língua importada ministrada através da educação formal nas escolas, mas também por meio das línguas locais, maioritariamente faladas pelos moçambicanos. É neste contexto que Skutnabb-Kangas (2000), argumenta que,

a L1 é necessária para o desenvolvimento dos aspectos psicológicos, cognitivos, para a sobrevivência espiritual e para o alcance dos direitos culturais. Todas as outras línguas, incluindo uma língua oficial do estado em que as crianças vivem, são necessárias para os direitos sociais, económicos, políticos e civis. Uma criança deve ser capaz de falar com os pais e os familiares, para saber quem ela é, e para adquirir habilidades de pensar, analisar e avaliar. A(s) língua(s) primeira(s) é(são) vital(is) para isso. As perspectivas de emprego e educação continuada e a capacidade de participar na sociedade em geral exigem o conhecimento linguístico de mais de uma língua. Assim, o alto nível de multilinguismo deve ser um dos objectivos da educação adequada (Skutnabb-Kangas, 2000:11).

Nesta óptica, a escola deve equipar os alunos com conhecimento para responder às necessidades educativas do século XXI, que passam por preparar indivíduos prontos para singrar e assumir os desafios do mundo globalmente interconectado, assim como do multilinguismo. Neste sentido, os alunos devem conhecer a sua cultura, respeitá-la e identificar-se com esta, como também respeitar o outro e a sua cultura, bem como criar um cidadão-mundo que respeita o multilinguismo e o multiculturalismo, pois as línguas fazem parte do novo cenário do séc. XXI, no qual o acesso à informação é uma das maiores exigências no campo da cidadania e no escopo da mobilidade social e económica. Em Moçambique, esta necessidade exacerba-se por conta do longo período de elitização educacional, exclusão e desigualdade social. Nesta óptica, a falta de ensino das/em línguas locais contribui para o empobrecimento das comunidades.

Tendo em conta estes desafios, esta pesquisa tem como objectivo geral, averiguar o papel e as razões por detrás do ensino das línguas locais no contexto deste século. Em termos específicos, esta investigação pretende (i) Analisar a importância de se ensinar as/em línguas autóctones em pleno Séc. XXI no xadrez global; (ii) Analisar o papel das línguas locais na resolução dos problemas do presente século; e (iii) Analisar o valor destas línguas e da educação bilingue num mundo globalizado.

Em termos organizacionais, este trabalho estrutura-se da seguinte forma: Introdução, Origem do Cepticismo e Receio do Ensino das/em Línguas Locais num Mundo Cada vez Global, O Ensino em Línguas Locais, Desenvolvimento e Globalização e pelas Considerações finais.

## **2. Metodologia**

Este estudo é de cunho bibliográfico. Numa pesquisa bibliográfica discute-se problemas ou inquietações existentes e conhecidos, tentando trazer novas perspectivas ou novos caminhos de modo a trazer respostas inovadoras ou novas abordagens de um assunto. Segundo Marconi e Lakatos (2003:183), a pesquisa bibliográfica visa “colocar o pesquisador em contacto directo com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.” Por sua vez, Gil (2008) refere que este tipo de pesquisa vale-se fundamentalmente das contribuições de outros autores que já debruçaram acerca do tema em estudo. Assim, esta pesquisa consistiu na recolha de informações relevantes e no cruzamento das fontes. Após a leitura dessas fontes de informação, o material foi cruzado, analisado e interpretado.

## **3. Origem do cepticismo e receio do ensino das/em línguas locais num mundo cada vez global**

As actuais fronteiras terrestres africanas no geral, e moçambicanas, em particular, são fruto da partilha pelas potências coloniais em Berlim (1884-1985). Todas as potências coloniais, ao subjugarem os povos africanos, impuseram a sua própria língua, cada um a seu jeito e de acordo com os seus objectivos e interesses. Isto deixou um pesado legado para África, pois as fronteiras linguísticas não foram respeitadas, o que resultou na separação de muitas línguas faladas entre fronteiras. É o caso de Xichangana que possui falantes em Moçambique e na África do Sul, o Chichewa com falantes no Malawi, na Zâmbia e no Zimbabwe, e a língua hauçá falada no Benim, Camarões, Chade, Gana, Níger, Nigéria, Tanzânia e Togo, entre outras línguas (Bamgbose, 2011), só para trazer alguns exemplos.

Portugal, através da política assimilacionista, implementou a língua portuguesa em Moçambique, e bem antes da independência nacional, a 25 de Junho de 1975, a ideia de tornar o Português língua da Unidade Nacional já estava amadurecida, e entre 1965 a

1968 a língua portuguesa era a língua de ensino no Instituto Moçambicano em Dar-es-Salam (Vieira, 2011), apesar de, no momento da sua oficialização, mais de 80% de moçambicanos não falar esta língua (Ngunga & Faquir, 2012). Posteriormente, o Português foi adoptado como língua oficial pela Constituição da República de Moçambique. Em relação às línguas moçambicanas do grupo bantu, a Constituição da República, no Artigo 9, refere 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” (Chimbutane, 2015; Nhampoca, 2015; entre outros). No entanto, até ao momento, estas línguas não gozam de nenhum estatuto oficial, apesar de serem reconhecidas como línguas veiculares da nossa identidade.

Se, por um lado, a declaração da língua portuguesa como língua oficial e língua de unidade nacional conferiu um estatuto superior e privilegiado, por outro lado, colocou as línguas moçambicanas do grupo bantu numa posição de desvantagem ou subalterna (Nhampoca, 2015). Já dizia a UNESCO (2003) que, o uso da língua politicamente oficial que é simultaneamente língua economicamente dominante faz com que as outras línguas não sejam valorizadas, e os falantes dessas línguas tendem a emigrar para a língua de prestígio.

O argumento básico que tem sido avançado, para não se colocar as línguas nativas como oficiais, é o tribalismo. Ou seja, diz-se que estas línguas podem provocar fissuras à unidade nacional. Com efeito, nos meios políticos moçambicanos (e também africanos) floresceu a ideia de que a promoção das línguas locais e a massificação do seu uso eram nocivos aos princípios de unidade do povo moçambicano (Ngunga & Faquir, 2012; Chimbutane, 2013; entre outros). Por isso, mesmo depois da independência de Moçambique recomendava-se a morte da tribo para nascer a nação (Buendía, 1999).

As línguas do grupo bantu foram vistas como as que não unem, por conseguinte, foram terceirizadas, a favor da língua portuguesa, embora esta língua, na altura, fosse falada por pouca gente. Neste contexto, a política colonial e a vigente logo depois das independências violou os direitos linguísticos e promoveu a inferiorização e a redução das línguas africanas contribuindo para o desaparecimento de algumas delas (Quebi *et al.*, 2017). Com efeito, as línguas africanas foram amplamente secundarizadas quanto ao seu papel de desenvolver os seus falantes (Lavoile, 2008; Bamgbose, 2011; Diallo, 2011). Nesta linha, (Mwanakatwe, 1968 *apud* Williams, 2011), falando da supervalorização das línguas coloniais, ilustra que mesmo os nacionalistas mais devotos aceitaram o facto de

que as línguas importadas – ironicamente línguas estrangeiras e línguas ex-coloniais – tinham um papel unificador. Corroborando Williams (2011), Diallo (2011:207) argumenta que,

os líderes africanos não só estavam convencidos que as línguas africanas não eram capazes de expressar conceitos científicos e pensamentos filosóficos, mas também não eram úteis para a educação séria e pensamento racional. Além disso, uma pluralidade de línguas não era vista como uma bênção, mas como uma fonte de divisão e tribalismo” (Diallo, 2011:207).

Ainda neste ponto, Bamgbose (2011) ensina-nos que os líderes africanos acreditavam piamente que a modernização só seria alcançada através do uso da língua oficial colonial, visto que já é amplamente usada na ciência e tecnologia, o que facilitaria um rápido crescimento tecnológico e industrial através da transferência de tecnologias. Esta visão das elites africanas descurou-se da exclusão, da violação dos direitos humanos, da educação ineficaz numa língua desconhecida, do direito à cultura e do perigo à paz, ordem e tranquilidade públicas que um excluído representa. Negligenciaram também o acesso à saúde, à justiça e a outros serviços básicos. É neste linha que Timbane (2018:120) observa que, “quem não conhece a língua oficial portuguesa fica desprovido dos serviços básicos, fica em desvantagem na justiça, na educação, na saúde e em outros serviços” em Moçambique e em muitos países africanos. Mais ainda, Timbane & Rezende (2016:388) apontam que “a língua portuguesa oprime os moçambicanos porque desnivela as oportunidades dos cidadãos nos diferentes sectores da vida, visto que a norma-padrão que os moçambicanos são obrigados a dominar discrimina os indivíduos e dificulta o seu ensino”. Estes autores vão mais longe ao afirmar que, “quem não sabe falar o Português não consegue fazer requerimento, não consegue preencher formulários, não consegue passar nos concursos públicos, não consegue fazer pedido, reclamações nem se defender na justiça em Português” (Timbane & Rezende, 2016: 402).

Logo depois da independência não se pensou na vida e nas línguas das pessoas para as quais a língua portuguesa iria servir, mas nas possíveis disputas tribais. Daí que se optou por uma língua neutra – a língua portuguesa, no entanto, esta opção feriu e continua a ferir a Declaração dos Direitos Linguísticos preconizados pela UNESCO (1996). Segundo esta declaração os indivíduos têm direito de ser ensinados na própria língua e na própria cultura. Têm o direito a dispor de serviços culturais; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconómicas; o direito

a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação social. Uma política educacional multilingue incentivaria o respeito pelas diferenças culturais e tornaria as línguas autóctones em ferramenta para a erradicação da exclusão política, social e económica, visto que facilitaria a aprendizagem dos moçambicanos (quicá dos africanos) e aumentaria a participação política, social e económica destes sujeitos (Rodrigues, 2011).

#### **4. O ensino em línguas locais, desenvolvimento e globalização**

##### **4.1. O ensino em línguas locais**

Várias pesquisas em países em desenvolvimento têm mostrado que a educação de sujeitos bi/multilingues é mais bem-sucedida quando se usa as línguas locais do que quando se usam as línguas coloniais. Este é o caso de García (2009), que defende que,

não há exemplos no mundo de uma língua de comunicação mais ampla, Inglês ou qualquer outra, que tenha sucesso na educação de crianças de grupos carentes. Quando as crianças são exclusivamente ensinadas numa língua que não entendem, isto é, numa língua estrangeira, ou ficam na sala sem nada entenderem ou abandonam a escola (García, 2009:221).

A falta de aprendizagem dos alunos, as reprovações e repetições em massa, a desistência escolar da rapariga e o sucesso da educação bilingue piloto (1993-1997) forçaram o governo moçambicano a implementar a educação bilingue ou o ensino em línguas locais (Benson, 1997, 1998, 2000; MINEDH, 2018). A crença geral é que este quadro de insucessos pode ser revertido pela introdução de um programa de educação bilingue, baseado na primeira língua dos alunos (Chimbutane, 2015).

O ensino bilingue, introduzido em 2003, é um tipo de ensino feito em duas línguas. De 1<sup>a</sup> a 3<sup>a</sup> classe a língua de instrução é local e a língua portuguesa é ministrada como disciplina. A transição ocorre na 4<sup>a</sup> classe, em que a língua portuguesa passa a ser a língua de instrução e a língua local disciplina (INDE/MINED, 2003; MINEDH, 2019). Isto revela que o ensino em línguas locais veio libertar os alunos de aprenderem numa língua menos conhecida e veio harmonizar-se com a recomendação da UNESCO (1992:23) segundo a qual “a língua ideal para a literacia deve ser familiar tanto para o aluno como para o professor e ela deve ser usada como um instrumento para a comunicação.” O processo educacional, em qualquer parte da sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece, respeitando-se, deste modo, os



pressupostos psicopedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e os direitos humanos (INDE/MINED, 2003). Apesar dos avanços conseguidos, continua havendo violações sistemáticas deste direito linguístico dos moçambicanos e dos povos africanos em geral, pois a educação continua sendo maioritariamente conduzida na língua colonial. É caso para se dizer que África ainda não conquistou a sua independência, pois continua linguisticamente dependente das línguas coloniais. Isto é bastante urgente que aconteça para que Moçambique e também África se desenvolvam, como veremos mais adiante, em 4.2.

Bamgbose (2011:6) corrobora com estas posições ao postular que “começar cedo a aprender através de uma língua oficial em que não se tem domínio produz maus resultados.” A este respeito, o estudo de Cossa (2022) mostra que o uso exclusivo das L2/LE é prejudicial ao ensino de sujeitos bi/multilingues em contextos de ensino em que se fala as línguas locais e o Português. Como já tinha referido Bourdieu (1991), o uso das línguas locais na escola é uma das principais formas de emprestar autoridade social e legitimidade a um uso prolongado de línguas locais na sociedade, pois é uma forma de alavancar a economia e o desenvolvimento destes sujeitos. Embora haja desafios, o ensino em línguas locais tem mostrado eficiência e eficácia em Moçambique como reportam os estudos de Cossa (2022), Chambo (2018), Chimbutane (2015), Ngunga *et al.* (2010), entre outros. Segundo estes autores, o uso de todos os reportórios linguísticos dos alunos tem facilitado a comunicação e a compreensão na sala de aula, promovendo a retenção profunda da matéria estudada.

#### 4.2. Língua e desenvolvimento

Um dos aspectos que tem sido objecto de debate, quando se fala do ensino em línguas autóctones, é que ensinar estas línguas não promove o desenvolvimento dos indivíduos, pelo que devem ser descartadas. No entanto, segundo o Director Geral da UNESCO (1999-2009),

as línguas são um factor estratégico para o desenvolvimento sustentável e para uma relação harmoniosa entre os contextos global e local (...). As línguas locais são um factor determinante para o desenvolvimento sustentável, ajudando a aliviar a pobreza e a fome, a fazer o ensino básico, a promover a igualdade de género e a autonomia das mulheres, a reduzir a mortalidade infantil, a melhorar a saúde materna, a combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças” (Director Geral da UNESCO (1999 – 2009), in Manual de Línguas Moçambicanas, Patel *et al.* 2018:33).

O Relatório do Desenvolvimento Humano 2019, PNUD (2019:12), postula que falar do “desenvolvimento humano é olhar para além do rendimento, além das médias, além do presente por forma a eliminar as desigualdades entre as pessoas”. Um dos factores que promovem as desigualdades é a língua como nos ensina Williams (2011), ao referir que,

se optar por Inglês pode ter sido bom para evitar conflitos entre diferentes grupos étnicos, e, se a sua hegemonia é maioritariamente consentida pelas pessoas, sobretudo do meio urbano, verdade porém, é que a língua criou uma divisão entre aqueles que podem ter bom acesso a ela, geralmente os membros da elite urbana, e aqueles que não, muitas vezes membros das zonas suburbanas e principalmente das zonas rurais” (Williams, 2011:7).

A língua separa entre os ricos (a elite) e os pobres residentes principalmente em zonas suburbanas e rurais onde se fala as línguas locais e ela serve de um instrumento de poder para a manutenção de *status quo*. Esta situação tem custado o desenvolvimento das camadas mais desfavorecidas, simplesmente por não falarem o Português. Como referem Djité (1993) e Robinson (1996), o desenvolvimento social e económico da sociedade pode ser alavancado pelo uso das línguas nativas, pois os actores da mudança e os beneficiários dessa mudança socioeconómica são estes grupos que constituem a maioria.

Ademais, PNUD (2019:227) advoga que a raiz das desigualdades sociais e económicas reside no nível de educação dos pais, e é transmissível de geração em geração. Isto sugere que a língua não só é uma barreira para o ensino, mas também para o desenvolvimento, e, em parte, contribui grandemente para a pobreza como afirma (Kayambazinthu, 1999:52 citado por Williams, 2011:7) o domínio e o limitado acesso ao Inglês criou uma elite cuja proficiência linguística é quase-nativa. Esta elite mantém e regularmente usa o seu conhecimento de Inglês em ambientes profissionais, onde geralmente ocupa os lugares cimeiros tanto políticos, administrativos como também das instituições académicas.

Além disso, a empregabilidade torna-se difícil para quem não estudou, pois o acesso ao emprego requer estudos, ou por outra, a educação. O antídoto a esta situação é o ensino na L1 dos indivíduos (Mbeki, 2000; Chimbutane, 2015). Mais ainda, enquanto a língua de governação for acessível apenas para a elite educada, a maioria dos cidadãos será excluída dos processos de desenvolvimento e democrático, tornando a democracia

participativa e o desenvolvimento um absurdo para as populações suburbanas e rurais (Bamgbose, 2008).

Ainda na linha da pobreza, a relação entre os agricultores ou camponeses, a transmissão do conhecimento das épocas agrícolas e das técnicas de irrigação e da conservação da semente e dos excedentes agrícolas e toda a sua cadeia de valores requer as línguas moçambicanas para que a maioria da população possa as conhecer e utiliza-las. Por isso, todo o processo de desenvolvimento social e económico passa pela interacção e transmissão desse conhecimento a quem mais necessita, e isso só é possível de ser feito com o uso das línguas que essas populações dominam – as suas línguas nativas.

Num outro desenvolvimento, PNUD (2019) aponta que o desenvolvimento humano é alcançável com o aproveitamento das oportunidades oferecidas pela inteligência artificial. Entende-se por inteligência artificial o uso da tecnologia em geral, bem como o uso das TIC (computador/hypad/tablete/internet, etc.), em particular. A título exemplificativo, para os camponeses aumentarem a sua produção e produtividade devem ser capazes de utilizar a tecnologia, que deve ser na sua língua para que seja perceptível.

Nesta linha, o obstáculo mais saliente à utilização das tecnologias e da Internet móvel é a limitação da literacia e das competências digitais. Assim, a educação, quer dos jovens quer dos adultos, será fundamental para o incremento da literacia digital (PNUD, 2019), que tem que ser feita no contexto da sua utilização e não da sua invenção. As línguas locais têm espaço no contexto do e-letramento/e-literacia tanto do ponto de vista comunicacional, como pedagógico, mas estes aspectos têm que ser vistos a partir dos locais de actuação e não a partir dos locais onde as tecnologias são produzidas (Patel, 2012). Grande parte da tecnologia por detrás da actual transformação pode ser acedida a partir de qualquer lugar, mas não em qualquer língua, o que inibe a participação dos actores locais, maioritariamente falantes das línguas autóctones. A este respeito, Menezes de Sousa (2004) revela que, todo o insucesso resultante da não-tradução da tecnologia para o contexto do seu uso é interpretado como uma incapacidade dos usuários locais.

Os usuários locais são considerados como se fossem usuários originais da tecnologia o que não corresponde a verdade, pois as línguas e o contexto são diferentes. Esta situação faz com que os usuários locais sejam imputados a culpa pelo fracasso da tecnologia. No entanto, uma educação eficiente e eficaz, captável através do ensino em

línguas locais, em todas as faixas etárias, desde o pré-primário até a universidade, pode inverter este cenário. Por isso, ao invés de se focar nos usuários originais da tecnologia, o foco deve ser nos usuários não originais, onde o uso das línguas locais é uma realidade. É por isso que a bíblia entra na mais profunda entranha da mente africana, pois ela está traduzida para a língua dos falantes. Isto deve acontecer também ao nível da educação e das tecnologias, para que as populações tenham acesso à inteligência artificial, como os outros povos que aprendem em suas línguas e aplicam as tecnologias também em suas próprias línguas.

O ensino em línguas locais pode contribuir para o desenvolvimento. Lavoie (2008) mostra que há ganhos financeiros directos para os alunos, para a escola e para as famílias com a implementação do ensino bilingue. Isto ocorre porque a educação bilingue incorpora actividades geradoras de receita no currículo. Ela acrescenta que as escolas bilingues representam uma alternativa económica no contexto do governo burquinabe, visto que os alunos compram, criam, vendem aves e pequenos ruminantes, ao mesmo tempo que eles aprendem como criar animais na sua própria cultura e num contexto moderno em sua língua. Além disso, o desenvolvimento numa língua abre uma série de oportunidades de emprego, pois são necessários vários agentes, que incluem actores individuais, comissões de línguas, departamentos de universidades, meios de comunicação, escritores, sociedades de línguas e tradutores (Bamgbose, 2011).

Por seu turno, Pedro (2018) postula que “nenhum país se desenvolve sem a participação das suas próprias línguas, e é impensável falar de desenvolvimento de um país sem que se tenha em conta todas as suas línguas.” Este posicionamento evidencia a importância de se pensar no desenvolvimento numa perspectiva de inclusão de todas as línguas que o povo fala. É nesta perspectiva que Quebi *et al.* (2017), revelam que,

não seria possível traçar filosofias de desenvolvimento económico [*social, político, educacional justos*], programas de inovação tecnológicas e metas a serem alcançadas sem que haja uma base linguística pré-estabelecida, que permita a aquisição do conhecimento tecnológico, a nomeação dos sistemas e o compartilhar dos sistemas adjacentes. Independentemente de qual seja o sistema económico, jamais pode ser implementado sem que um eficaz sistema de comunicação seja estabelecido” (Quebi *et al.*, 2017:39, com grifos do autor).

Olhando para os países desenvolvidos, facilmente se vê que estes chegaram a estes patamares pelo uso das suas próprias línguas. No entanto, os países que usam línguas emprestadas não lograram esse feito, como referido por Williams (2011:7) “o uso

das línguas estrangeiras provou ser uma barreira para a educação, conseqüentemente, para o desenvolvimento, já que a maioria não consegue adquirir competência académica adequada” que catapulte a sua mobilidade social e económica. Os países que procuram desenvolver-se através da língua dos outros, não têm tido grandes avanços conforme ilustra o quadro dois (2) que a seguir apresentamos. Segundo PNUD (2019), os países neste quadro pertencem ao grupo dos países com o índice de desenvolvimento humano baixo e alto. Os países africanos apostam na língua do colonizador como meio de instrução e de desenvolvimento. Em contrapartida, a China e a Noruega são parte dos países com o desenvolvimento humano alto e atingiram esse estatuto usando as suas próprias línguas.

**Quadro 2:** Índice de desenvolvimento humano e suas componentes, 2019

Indicadores	Países, Línguas e Desempenho						
	Tanzâni a Inglês	Burun di Francê s	G. Bissau Portugu ês	B. Faso Francê s	Moçambiq ue Português	China Mandari m	Noruega Noruegu ês
Índice de desenvolvimento humano	0.528	0.423	0.461	0.434	0.448	0.939	0.954
Esperança de vida à nascença	65.0	61.2	58.0	61.2	60.2	84.7	82.3
Anos de Escolaridade esperados	8.0	11.3	10.6 <sup>n</sup>	8.9	9.7	16.5	18.1 <sup>h</sup>
Média de anos de escolaridade	6.0 <sup>i</sup>	1.6 <sup>q</sup>	3.3 <sup>l</sup>	1.6 <sup>q</sup>	3.5 <sup>e</sup>	12.0	12.6
Produto Interno Bruto (PIB) <i>per capita</i>	2805	660	1593	1705	115	60221	68059
Classificação do IDH	160	185	177	183	180	4	1

**Fonte:** PNUD (2019:296)

Como se pode ver a partir do quadro acima, o uso das línguas ex-coloniais no ensino afecta sobremaneira o desenvolvimento humano dos tanzanianos, burundeses, guineenses, burquinabes e dos moçambicanos. Ademais, o índice de desenvolvimento humano dos países do quadro 2 está abaixo da média dos países com o desenvolvimento humano médio. Este situa-se em (0.628) e muito aquém dos 0.954 da Noruega que lidera a lista. No que tange à esperança de vida à nascença, os números não são também favoráveis, pois estão longe dos 84.7 da Hong Kong que encabeça a lista. A diferença

entre a Noruega e esses países é de 19.7, 23,5, 26.7, 23.5, 24.5, respectivamente. Mais ainda, em relação aos anos de escolaridade esperados, o fosso entre os países que usam as línguas ex-coloniais como meio de instrução (Tanzânia (8.0), Burundi (11.3), G. Bissau (10.6), Burquina Faso (8.9) e Moçambique (9.7)) é maior do que os países que usam as suas próprias línguas (China (16.5) e Noruega (18.1)).

Não menos importante, é a distância entre estes dois grupos de países (os que usam línguas ex-coloniais e os que usam as suas próprias línguas como meio de instrução) no que à média de anos de escolaridade diz respeito. Ou seja, há toda uma possibilidade de sobrevivência escolar (até a universidade) dos alunos desses países do que nos países africanos, sendo 6 anos para a Tanzânia, 1.6 anos para o Burundi e o Burquina Faso, 3.3 anos para Guiné Bissau, 3.5 anos para Moçambique, 12 anos para a China e 12.6 anos para a Noruega. Em termos do PIB, as diferenças são também acentuadas. Os tanzanianos vivem abaixo de 3 dólares (2.8), os guineenses (1,6), os burquinabes (1.7) e os moçambicanos (1.2) vivem a menos de 2 dólares e os burundeses vivem abaixo de 1 dólar (0,7) por dia. Em contrapartida, os chineses e os noruegueses vivem a mais de 60.2 e 68.1 dólares por dia respectivamente.

Quanto à classificação do índice do desenvolvimento humano (IDH), pode se ver que os países que usam as suas próprias línguas estão em primeiro e quarto respectivamente. Contrariamente, os que usam as línguas ex-coloniais são os últimos, numa lista composta por 185 países. Esta percepção é consistente com Chimbutane (2011) que argumenta que os países Nórdicos, da qual a Noruega faz parte, talvez estejam a mandar uma mensagem para África, de que o desenvolvimento e a educação eficaz se obtêm através do uso de línguas locais, ao invés das línguas herdadas do colono. África não está política e nem economicamente independente, pois as potências coloniais e as suas agências de ajuda internacional continuam a ditar as regras do jogo do que deve acontecer nas esferas económicas, culturais e políticas nos contextos pós-coloniais (Chimbutane, 2011). Se bem que os governantes tiram proveito de não se ensinar em línguas nativas, pois não há quem coloca os seus governos em causa, enquanto África não tiver orçamento para a implementação do ensino de/em línguas locais, a todos os níveis, seu desenvolvimento será uma miragem, porque dar esse passo não será sem consequências por parte do Ocidente (Alidou & Jung, 2001).

Olhando para estes dados, por um lado, pode-se inferir que em termos de planificação há vontade expressa pelos governos em os alunos permanecerem na escola

no mínimo 8 anos. Por outro lado, vê-se que tal vontade não é correspondida pela frequência/permanência média escolar (mínima 1.6 e 6.0 de máxima) para os países africanos. Esta situação corrobora em pleno às proposições de Garcia (2009) que postula que quando os alunos são ensinados numa língua que não entendem ou ficam na escola sem nada entender ou desistem da sua frequência. Esta constatação também é consistente com Benson (1997, 1998), Patel (2006) e que indicam que há desistência dos alunos nas escolas moçambicanas por conta da língua de instrução. Na mesma linha, Cossa (2022) postula que a educação bilingue, que abarca o ensino de línguas locais, não é a causa da desistência dos alunos nas escolas, mas sim um bom antídoto para este problema, pois os alunos sentem-se à vontade e ficam motivados com o uso das suas línguas quando aprendem a língua-alvo.

Num outro prisma, olhando para o quadro 2 pode-se ver que os países que usam as línguas ex-coloniais, designadamente Inglês, Francês e Português, como meio de instrução e de acesso ao desenvolvimento fizeram poucos progressos. No seu estudo *“Language policy, politics and development in Africa”* envolvendo os países, Malawi, Zâmbia e Ruanda, Williams (2011) chegou a resultados similares. Com efeito, Williams (2011) concluiu que, as línguas exoglóssicas não levaram nem à unidade nacional, nem ao desenvolvimento dos países africanos. Isto é, a dependência de línguas internacionais super-impostas para o alcance do desenvolvimento em África nas últimas três décadas provou ser um fracasso.

No lugar de conduzir à tão almejada união e desenvolvimento, esta atitude contribuiu significadamente para a instabilidade socioeconómica e política da maioria dos países africanos, incluindo Moçambique (Djité, 1993; Williams, 2011), pois exacerbou a exclusão e as desigualdades entre os que têm acesso a essas línguas e os que não a possuem. É neste contexto que Phillipson (1992) refere que a promoção de línguas ex-coloniais nos países africanos visa a dominação e a exploração económica, política, social, cultural e educacional e não como os políticos e os doadores as concebem. Como refere Tollefson (1991), a escolha de língua colonial herdada como meio de instrução em países ex-coloniais tem sido considerado como uma estratégia adoptada pelas elites políticas para perpetuar o seu domínio, garantido que um grande número de pessoas seja incapaz de adquirir a(s) língua(s) ou a competência linguística de que precisam para ter sucesso na escola e participar com eficiência da vida social, económica e política. Esta participação apenas é possível com uma educação de qualidade alcançável pelo uso das

línguas locais faladas pela maioria. No entanto, os políticos e os doadores não implementam cabalmente uma educação nas línguas autóctones, pois o seu objectivo é criar desigualdades e uma sociedade de classes, o que (Scotton, 1990:27 citado por Bamgbose, 2011) chamou de “*elite closure*”, ou seja, fechamento da elite (numa tradução livre). Mais ainda, este autor cita Gellar (1973:385) que fala sobre “*inheritance situation*”, ou por outra, situação herdada, pois o Ocidente continua a ditar o que deve ser feito em todas as esferas através dos doadores.

É nesta base que Ngunga (2018) refere que, “precisamos, urgentemente, de nos libertarmos das línguas ex-coloniais. Não no sentido de trocar de ‘*chip*’, mas no sentido de se adquirir um outro ‘*chip*’ para sermos mais fortes e mais capazes do que os que só têm um ‘*chip*’” (Ngunga, 2018:9). Ou seja, é necessário utilizar duas ou mais línguas no ensino. Ainda no mesmo diapasão, sem querer advogar que as línguas ex-coloniais devam ser banidas das escolas africanas em geral, e das escolas moçambicanas, em particular, Ngunga (2018:9), acrescenta que, “vamos devolver a nossa cultura ao povo, vamos levar as nossas línguas à sala de aula, para que elas, como veículo de transmissão da cultura e do conhecimento, possam ser instrumentos de aquisição de todos os conhecimentos necessários ao desenvolvimento que queremos construir”, pois a UNESCO (1953) advoga que, a melhor língua para ensinar uma criança é a sua língua materna. “Psicologicamente é um sistema de signos significativos que em sua mente funciona automaticamente para se exprimir e compreender. Educacionalmente, a criança aprende mais rapidamente do que por meio de uma língua desconhecida” (UNESCO, 1953:11). Se a educação é a base do desenvolvimento, então esta deve ser na língua dos alunos.

Apesar de evidências empíricas que apontam que a educação bilingue traz vantagens psicológicas, culturais, sociais e educacionais tem havido tentativas de desencorajar e até de banir este tipo de educação em muitos contextos multilingues. Esta situação acontece porque a educação bilingue não só levanta questões educacionais, como também questões de natureza política, socioculturais e socioeconómicas (Baker, 2006). A título de exemplo, a educação bilingue levanta questões de unidade nacional e de mobilidade socioeconómica (Chimbutane, 2011). Neste âmbito, diz-se que ela pode colocar a unidade nacional em xeque e muitas pessoas podem ter uma ascensão económica. Neste sentido, no fundo no fundo, os governos não querem o



desenvolvimento do povo, mas cumprir agendas obscuras que não têm nada a ver com o desenvolvimento do seu povo.

A guerra que os 46 países africanos devem travar é libertar-se das línguas ex-coloniais, se realmente quiserem desenvolver, pois as potências coloniais mantêm e querem continuar a manter o seu domínio através do neocolonialismo linguístico. Elas não possuem o desenvolvimento de África nas suas agendas. Nem o FMI, nem o Banco Mundial possuem esta agenda (Mazrui, 2000; Alidou, 2004, entre outros). Entretanto, os direitos linguísticos são igualmente direitos humanos consignados na Declaração de Barcelona de 1996, que defende que todas as comunidades têm direito de usar as suas línguas para todos os propósitos, tais como na educação (em todos os níveis) e em todas as transacções comerciais, bem como em todos os documentos (Bamgbose, 2000).

### 4.3. Globalização

Advoga-se que as línguas locais não jogam nenhum papel no domínio global. Por isso, a língua da globalização deve ser uma língua de comunicação mais ampla, como o Inglês, visto que apenas uma língua pode facilitar o acesso e a participação máximos na aldeia global (Stroud, 2003). Esta visão porque escamoteia o facto de que a cultura não pode ser cabalmente transmitida com o uso de uma outra língua, está longe de ser verdade. Além disso, como afirma Malindi (2018),

os africanos devem ser responsabilizados por acreditarem piamente que o Inglês é uma língua universal, e uma língua de indústria e comércio [*como se houvesse línguas que surgiram para ser de comércio, indústria, ensino, ciência, globalização e outras não*] o que não é verdade, pois os chineses, japoneses, franceses, indianos e noruegueses, comercializam em suas línguas indígenas e não em Inglês. Por que não se pode inverter o cenário e promover-se as línguas africanas, de modo a serem usadas na aldeia global, pois nada impede a diversidade linguística no ciberespaço? (Malindi, 2018:28, com grifos do autor).

Explicita-se que, globalização é o processo ou a ordem mundializante que configura a vida social, económica, política, cultural, incluindo as tecnologias bem com o acesso à informação e conhecimento pelo imprescindível uso das TIC (Soja, 1989). Nesta óptica, a globalização é vista como promotora de desigualdades por conta da concentração do poder e da renda, bem como as desigualdades na forma de comunicação (PNUD, 2019). Isto faz com que os indivíduos não aproveitem as oportunidades que as tecnologias oferecem, tão pouco usam a inteligência artificial,

porque muitos não falam as línguas usadas nas TIC. No entanto, a tradução da inteligência artificial para as línguas que esses povos falam pode fazer com que as tecnologias cheguem a muita gente e reduzir-se assim as desigualdades.

Culturalmente, o séc. XXI não só é das TIC, das hegemonias linguísticas, mas também é era de hibridez das identidades, das sinergias culturais, e de olhar não só para o global, mas também para o local, portanto, é também era do glocal. Nesta linha ser híbrido pressupõe ser você mais os outros (ter a sua língua mais a língua dos outros). Ou seja, ter os seus próprios dados para poder jogar o xadrez global de forma activa e não passiva. Neste âmbito, as línguas locais como portadoras da cultura dos indivíduos, são cruciais na aldeia global. Lavoie (2008:663) adverte que a “educação bilingue permite que os africanos participem no discurso dominante e preservem as suas culturas.” A este respeito, Canevacci (1996:21) postula que “o processo de globalização não deve ser simplesmente aquele em que as culturas indígenas são modernizadas, mas também aquele em que a modernidade se indigeniza.” Ou por outra, o processo da globalização não deve ser unidireccional, mas sim reciprocamente bidireccional que não se cinge somente no hipercentro, ou no supercentro ou no centro mas também na periferia, por forma a ser inclusivo. Aliás, usar as línguas locais em novos domínios constitui uma forma de as conferir prestígio (Bamgbose, 2011) e vibração, tornando-as cada vez mais vivas e vibrantes.

Por seu turno, Machiko & Erik (2005:1) referem que, “embora as oportunidades oferecidas pela globalização possam ser grandes, a redistribuição real dos ganhos é menos benéfica para os pobres e pode, em algumas circunstâncias, prejudicá-los.” Este dano só pode ser reduzido através do ensino de línguas africanas, no geral, e moçambicanas, em particular, pois ampliará a participação das pessoas na redistribuição dos ganhos em seus países. Não menos importante, o uso das línguas que as pessoas dominam facilitará a transferência das tecnologias e do *know-how* (saber-fazer) para os que mais precisam delas. Ademais, usar as línguas locais reforça a democracia, o acesso à informação e à justiça, o respeito pela diversidade como também da união na diferença, o respeito pelos direitos humanos (Stroud, 2003; Chimbutane, 2015). Grande parte da tecnologia por detrás da actual transformação no mundo pode ser acedida a partir de qualquer lugar, mas não em qualquer língua o que acentua as desigualdades.

De acordo com INE (2019), dos 22 243 373 habitantes de Moçambique apenas 1 607 085 tinham utilizado a internet nos últimos três meses na altura do censo de 2017.

Isto pressupõe que 20 636 288 não tinham acesso às tecnologias, pois apenas 7,2% é que tinham acessado à internet naquele período com o uso de Português e outras línguas estrangeiras. Confira o quadro 3 a seguir:

**Quadro 3:** População que usou internet nos últimos 3 meses por meio que usou para acedê-la, segundo sexo e área de residência, Moçambique, 2017.

Área de Residência e Sexo	Meio Usado		Total
	Computador/ Tablet	Celular	
<b>Total</b>	<b>297 568</b>	<b>1 309 517</b>	<b>1 607 085</b>
Homens	186 742	754 556	941 298
Mulheres	110 826	554 961	665 787
<b>Urbana</b>	<b>267 535</b>	<b>993 274</b>	<b>1 260 809</b>
Homens	166 488	558 525	725 013
Mulheres	101 047	434 749	535 796
<b>Rural</b>	<b>30 033</b>	<b>316 243</b>	<b>346 276</b>
Homens	20 254	196 031	216 285
Mulheres	9 779	120 212	129 991

Fonte: INE (2017:201)

O quadro revela que apenas 7.2% de moçambicanos, correspondente a 1 607 085, principalmente homens, tinham tido acesso à aldeia global. Deste número excluía-se a esmagadora maioria, cerca de 92.8% de cidadãos moçambicanos. Aliás, a partir do quadro são visíveis as assimetrias entre a zona urbana (1 260 809), que correspondem a 78.5%, e a zona rural (346 276), correspondente a 21.5%. Mais ainda, estão presentes as desigualdades entre homens (58.6%) e mulheres (41.4%) no que tange ao acesso às tecnologias, o que nos traz a questão do género. Como se pode ver, a área rural usa menos as TIC e é neste local onde elas são mais necessárias, pois é lá onde se encontram os camponeses e é lá onde se produz comida. A este respeito, Benson (2000) refere que um dos principais mecanismos da reprodução das desigualdades é através da língua de instrução. A autora reivindica que a educação na primeira língua da criança é a chave para tornar o ensino mais inclusivo para todos, especialmente para a rapariga. Mais ainda, é urgente a construção de uma economia e sociedade digitais inclusivas, que tenham o ensino em línguas locais um grande aliado. Para perseguir este objectivo, pode-se seguir a experiência da África do Sul. A África do sul possui 11 línguas oficiais, e tem um centro (*Centre for Artificial Intelligence Research*) para a tradução automática de conteúdos em Inglês para ampliar o acesso aos serviços públicos em línguas locais. Neste país há ainda imprensa em línguas locais, tal como em Botswana. No Uganda, o *AI Research Group* da Universidade de Makerere está a desenvolver um conjunto de dados de partida relativa às dezenas de línguas faladas no país (Bamgbose, 2011; PNUD,

2019). Iniciativas como a de *Benue State University*, na Nigéria, um programa de tradução de textos científicas para as línguas nigerianas, terão de ser encorajadas. Terão de ser encorajadas também iniciativas como as de Adebunmi Adeniran que desenvolveu um teclado digital que permite escrever em 12 línguas nigerianas, dentro do projecto *Nailangs*. Outro é o TelEduc. Um projecto comunicacional e pedagógico em línguas bantu desenvolvido por Patel (2012), que consiste na obrigatoriedade do uso das línguas bantu nas redes sociais entre os membros. *Afrocentric School* no Quénia, em que as crianças aprendem a gostarem de si próprio, do espaço onde eles estão e do espaço de onde vêm, ou seja, aprender a cultura africana e a identificar-se com isso, pois a língua molda a identidade, são projectos que precisam de encorajamento.

### Considerações finais

Ensinar as/em línguas locais ou minorizadas, em pleno Séc. XXI é um direito inalienável que pode estimular a participação de Moçambique e do seu povo no contexto global. Para o alcance deste objectivo, é imprescindível a existência da vontade política para que se implemente políticas tendentes a desenvolver as línguas Moçambicanas. Para que isso se efective, um forte trabalho de tradução em larga escala mostra-se necessário.

O uso das línguas locais servirá não só como trampolim para o sucesso e o desenvolvimento individual, mas também como um instrumento de inclusão, de acesso à ciência, à tecnologia e à inteligência artificial tendo em conta que a maioria dos moçambicanos fala as línguas autóctones. Isto passa necessariamente por ensinar nestas línguas desde o pré-escolar à universidade ou apostar-se por uma “educação bilingue de saída tardia”, como sugerem Baker (2006), Garcia (2009) e Menezes (2012); pela colocação de conteúdos nestas línguas no ciberespaço e um ensino eficaz em L2/LE em Moçambique.

Assim fazendo, seria uma forma de empoderar as línguas Moçambicanas e a sua preservação, ao mesmo tempo que preserva a sua cultura e sua identidade. Por outro lado, um ponto de equilíbrio entre o ensino em línguas locais e ex-coloniais terá de ser encontrado, pois não se pode coarctar a liberdade de alguém aprender quantas línguas quiser no mundo multilingue em que se vive hoje. A aprendizagem de línguas de grande difusão deve ser feita ao mesmo tempo que a aprendizagem das línguas locais, de acordo com programas escolares bilingues, ou mesmo, trilingues (Delors *et al.*, 1998). Os

benefícios desta empreitada são maiores, pois elevar-se-á a auto-estima, reduzir-se-á as reprovações bem como a redução do preconceito sobre as línguas moçambicanas do grupo bantu, resultando em maior participação política, económica, na saúde e na justiça, entre outros benefícios.

## Referências

- Alidou, H. (2004). Medium of instruction in post-colonial Africa. In: Tollefson, J. W. & Tsui, A. B. M (Eds.) *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* London: Lawrence Erlbaum, p.195–214.
- Alidou, H. & Jung, I. (2001). Education language policies in Francophone Africa: What have we learned from the field experiences? In: Baker, S. (Ed.) *Language Policy: Lessons from Global Models*. Monterey: Monterey Institute of International Studies, p.59–73.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual and Bilingualism*. 4<sup>th</sup> ed. Clevedon. Toronto: Multilingual Matters.
- Bamgbose, A. (2011). African languages today: The challenge of and prospects for empowerment under globalization. In Bokamba, E. G. et al. (Eds.). *Selected proceedings of the 40<sup>th</sup> Annual Conference on African Linguistics*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, p.1-14.
- Bamgbose, A. (2008). Language and Good Governance. (Nigerian Academy of Letters Convocation Lecture 2005 edited by B. O. Oloruntimehin). Ibadan: The Nigerian Academy of Letters.
- Bamgbose, A. (2000). *Language and exclusion*. Munster- Hamburg – London: LIT VERLAG.
- Benson, C. (2000). The primary bilingual education experiment in Mozambique, 1993 to 1997. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. (3)3, p.149-166.
- Benson, C. (1998). Alguns resultados da avaliação externa na experiência de escolarização bilingue em Moçambique. In: C. Stroud & A. Tuzine (Eds.) *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectives*. Cadernos de Pesquisa, 26, Maputo: INDE, p.279-301.
- Benson, C. (1997). Relatório final sobre o ensino bilingue: Resultados da avaliação externa da experiência de escolarização bilingue em Moçambique. Maputo: INDE.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buendía, G. M. (1999). *Educação moçambicana. História de um processo: 1962-1984*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Canevacci, M. (1996). *Sincretismos: uma exploração das hibridações culturais*. São Paulo: Studio Nobel.
- Chambo, G. A. (2018). Revitalização dos ambientes participativos e interactivos na educação bilingue em Moçambique através do *translanguaging* e do *cross-cultural learning*. Tese de doutoramento (não publicada) Vigo: Universidade de Vigo, p.167-219.

Chimbutane, F. (2015). 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 UEM: Série: Letras e Ciências Sociais*, (1) 1, p.7-23.

Chimbutane, F. (2013). Code-switching in L1 and L2 learning contexts: Insights from a study of teacher beliefs and practices in Mozambican bilingual education programmes. *Language and Education*, (1) 1, p.1-15.

Chimbutane, F. (2011). *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Toronto: Multilingual Matters.

Cossa, A. J. (2022). O impacto do *translanguaging* no ensino-aprendizagem da língua inglesa em contextos em que se fala as línguas locais e o Português: O caso da Escola Secundária de Xikanyanini de Ressano Garcia, dissertação de Mestrado, (não publicada) Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

Delors *et al.* (1998). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez.

Diallo, I. (2011). To understand lessons; think through your own languages. An analysis of narratives in support of introduction of indigenous languages in the education system in Senegal. *Language Matters*, (42)2, p.207-230.

Djité, P. G. (1993). Language and development in Africa. *International Journal of the Sociology of Language*, (100) 101, p.149–166.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: A global perspective*. Oxford: Blackwell.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas.

INDE/MINED (2003). *Plano curricular de ensino: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED, p.30-67.

INE (2019). *IV Recenseamento geral da população e habitação de 2017: Resultados definitivos Moçambique*. Maputo: INE.

Lavoie, C. (2008). 'Hey, teacher, speak black please': The educational effectiveness of bilingual education in Burquina Faso. *International Journal of Bilingual education and Bilingualism*, (11) 6, p.661-677.

Machiko, N. & Erik, T. (2005). *The impact of globalization on the world's poor: Transmission mechanism*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Malindi, M. M. (2018). The impact of globalisation on African languages and cultures: A study of selected discourses. NWU, p. 1-50.

Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5<sup>a</sup> ed., São Paulo: Atlas editora.

- Mazrui, A. (2000). The World Bank, the language question and the future of African education. In Federici, S., Caffentzis, G. & Alidou, O. (Eds.) *A Thousand Flowers: Social Struggles against Structural Adjustment in African Universities*. Trenton, NJ: Africa World Press, p.43–59.
- Mbeki, G. (2000). The relevance of African languages for education and development. *Foreword to* Kwesi K. Prah (ed.), Cape Town: CASAS, xi – xiii.
- Menezes de Sousa, L. M. T. (2004). Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In Abdala, B. (Ed.) *Margens da Cultura*. São Paulo: Boi Tempo Editorial, p.113-133.
- Menezes, L. J. J. M. (2012). *Interferências das línguas maternas de origem bantu no português falado em Moçambique por alunos de educação bilingue: Considerações preliminares*. Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, CESUL.
- MINEDH (2018). *Estratégia de expansão do ensino bilingue 2020-2029*. Maputo: MINEDH.
- MINEDH & UNESCO (2019). *Revisão de políticas educacionais – Moçambique: ODS4-Educação 2030*. Maputo: MINEDH/UNESCO.
- Ngunga, A. (2018). “Línguas nacionais são receita de sucesso nas escolas moçambicanas”. In *Jornal DW*, 24 de Abril 2018. Disponível em <https://www.dw.com> Acesso em: 20 dez.2020.
- Ngunga, A. & Faquir, O. (2012). *Padronização das línguas moçambicanas: Relatório do III seminário*. Maputo: Centro dos Estudos Africanos.
- Ngunga et al. (2010). Educação bilingue na província de Gaza. Avaliação de um modelo de ensino. In Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). *Estratégia de expansão do ensino bilingue 2020-2029*. Maputo: MINEDH.
- Nhampoca, E. A. C. (2015). Ensino bilingue em Moçambique: Introdução e percursos. *Universidade de Santa Catarina*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 62:2, 82-100.
- Patel, S. A. (2012). *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*. Campinas: UNICAMP.
- Patel S. A., Majuisse A. & Tembe, F. (2018). *Manual de Línguas Moçambicanas: Formação de professores do ensino primário educação de adultos*. Maputo: Progresso/MINEDH.
- Pedro, J. (2018). “Línguas Nacionais Não Têm Estatuto Próprio.” In: *Jornal de Angola*, 21 de Fev. 2018. Disponível em: <https://jornaldeangola.sapo>. Acesso em: 24 jun.2020.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- PNUD (2019). *Relatório do desenvolvimento humano 2019. Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI*. Nova Iorque: PNUD.
- Quebi, D. O., Timbane, A. A. & Abula, R. A. M. (2017). As políticas linguísticas nos PALOP e o desenvolvimento endógeno. *RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa*, (31)1, p.23-46.

- Robinson, C. D. W. (1996). *Language use in rural development: An African perspective*. Berlim: de Gruyter Mouton.
- Rodrigues, A. L. (2011). *A língua inglesa na África: opressão, negociação, resistência*. Campinas. SP: UNICAMP/FAP.
- Skutnabb-Kangas, T. (2012). Indigenusness, human rights, ethnicity, language and power. *International Journal of the Sociology of Language*. Berlim: De Gruyter Mouton, p.87-104.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Rights to language: Equity, power, and education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Soja, E. (1989). *Post-modern geographies*. London: Vero.
- Stroud, C. (2003). Postmodernist perspectives on local languages: African mother-tongue education in times of globalisation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6:1, p.17-36.
- Timbane, A. A. (2018). A relevância do ensino de línguas estrangeiras na formação de policiais em Moçambique. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 14:1, p.119-139.
- Timbane, A. A. & Rezende, M. C. M. (2016). A língua como um instrumento opressor e libertador no contexto lusófono: O caso do Brasil e Moçambique. *Revista Travessias*, (10) 3, p.388-408.
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning language, planning inequality*. Harlow: Longman.
- UNESCO (2003). *Open file on inclusive education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1992). *A literature world*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1953). *The use of the vernacular languages in education*. Monographs on fundamental education VIII. Paris: UNESCO.
- Vieira, S. (2011). *Participei por isso testemunho*, 2.ed. Maputo: Ndjira.
- Williams, E. (2011). Language policy, politics and development in Africa. In: Coleman, H. (Ed.) *Dreams and realities: developing countries and the English language*. Paper 3. London: British Council, p.1-20.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

**Para citar este texto (ABNT):** COSSA, Arlindo José Cossa. O papel do bilinguismo e da educação bilingue no contexto deste século para Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.424-447, jul./dez. 2023.

**Para citar este texto (APA).** Cossa, Arlindo José Cossa (jul./dez.2023). O papel do bilinguismo e da educação bilingue no contexto deste século para Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 424-447.