



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Silvestre Filipe Gomes

Políticas linguísticas e práticas educativas em países africanos de língua oficial portuguesa: uma análise da inserção das línguas residentes nos sistemas de ensino de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe

BELO HORIZONTE, 2022

Silvestre Filipe Gomes

Políticas Linguísticas e Práticas Educativas em Países Africanos de Língua oficial Portuguesa: uma análise da inserção das línguas residentes nos sistemas de ensino de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientador: Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho

Co-orientadora: Dra. Aracy Alves Martins

Belo Horizonte, 2022

FICHA CATALOGRÁFICA

G633p
T

Gomes, Silvestre Filipe, 1973-

Políticas linguísticas e práticas educativas em países africanos de língua oficial portuguesa [manuscrito] : uma análise da inserção das línguas residentes nos sistemas de ensino de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe / Silvestre Filipe Gomes. - Belo Horizonte, 2022.

300 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Gilcinei Teodoro Carvalho.

Coorientadora: Aracy Alves Martins.

Bibliografia: f. 271-281.

Anexos: f. 282-300.

1. Educação -- Teses. 2. Análise linguística (Linguística) -- Teses. 3. Política linguística -- Teses. 4. Multilinguismo -- Teses. 5. Educação bilíngue -- Teses. 6. Linguística -- Pesquisa -- Teses. 7. Língua portuguesa -- Teses. 8. Angola -- Educação -- Teses. 9. Moçambique -- Educação -- Teses. 10. São Tomé e Príncipe -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Carvalho, Gilcinei Teodoro. III. Martins, Aracy Alves, 1950-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 410

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFGM (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
FOLHA DE APROVAÇÃO

Políticas linguísticas e práticas educativas em países africanos de língua oficial portuguesa: uma análise da inserção das línguas residentes nos sistemas de ensino de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe

SILVESTRE FILIPE GOMES

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Gilcinei Teodoro Carvalho - Orientador
UFMG
Prof(a). Aracy Alves Martins - Co-orientadora
UFMG
Prof(a). Francisca Izabel Pereira Maciel
UFMG
Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz
UFMG
Prof(a). Santuza Amorim da Silva
UEMG
Prof(a). Iris Maria da Costa Amâncio
UFF

Belo Horizonte, 10 de março de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fátima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 11/03/2022, às 12:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1302713** e o código CRC **AB88B61B**.

Dedico esta tese aos meus entes queridos que tanto queriam que comemorassem comigo, mas que terminaram a sua peregrinação neste mundo ao longo do processo do meu doutorado. São eles:

- Filipe Gomes (Pai)
- Catarina Massevo (Mãe)
- Silvestre Filipe Tchitchi Gomes (Filho)
- Rafael Gimi Filipe (Irmão)
- Suzana Pemba (Tia)
- Vicente Ngoma (Primo)

Que Deus os tenha na sua santa glória!

Agradecimentos à CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – BRASIL (CAPES) Código de Financiamento: **88881.130990/2016-01**

AGRADECIMENTOS

Antes de mais, agradeço a Deus Todo-Poderoso, de quem tenho recebido muitas graças. Agradeço ao governo brasileiro e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, CAPES, pela bolsa que me concedeu; ao governo angolano, pelo significativo apoio financeiro, por intermédio do Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo, sem o qual seria impossível realizar uma pesquisa de dimensão internacional. De igual modo, os meus agradecimentos se estendem aos servidores, professores e Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com destaque ao meu orientador e à minha co-orientadora, o Doutor Gilcinei Teodoro Carvalho e a Doutora Aracy Alves Martins, respectivamente, que com muita dedicação, sacrifício e carinho, acima de tudo, acompanharam minuciosamente esta tese. Ficam indeléveis na minha memória o carinho e a forma sábia de desconstrução e construção de saberes de Doutora Francisca Maciel, Doutora Maria Lúcia Castanheira (Lalu), Doutor Eduardo Mortimer, Doutor Francisco Coutinho (Chico), a quem digo: muito obrigado.

Endereço especiais agradecimentos a todos os professores e instituições de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe, à Universidade Agostinho Neto, ao Instituto Superior de Ciências de Educação de Cabinda, à Universidade Eduardo Mondlane, à ONG Apoio para Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP-Moçambique), ao Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação de Moçambique (INDE), à Direção Nacional de Ensino Primário do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, à Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano, à Direção Distrital de Educação e Desenvolvimento de Manhiça (Moçambique), à Direção da Escola Primária de Tabira; ao Ministério da Educação e Formação de São Tomé e Príncipe, Universidade de São Tomé e Príncipe e ao Arquivo Histórico de São Tomé e Príncipe, pela sua participação preciosa nesta pesquisa.

Carinhosamente, agradeço à minha esposa, Isabel Béua Pambo Tchitchi, por ter consentido as minhas prolongadas e recorrentes ausências; aos meus filhos, Catarina Nsuami Lucas Gomes, Sofia Massevo Marques Gomes, Gabriel Tchitchi Gomes e Filipa Tchitchi Gomes, pelo carinho que sempre me proporcionaram, apesar das ausências. À Juliana Roberta Marques, pela amizade e apoio moral e material, agradeço de todo coração. Calorosos agradecimentos aos meus colegas de doutorado e de serviço e aos amigos, cujos nomes não menciono, para evitar injustas exclusões, pelo limitado espaço; mas, para todos deixo aqui grafada a minha gratidão.

Os meus agradecimentos especiais ao Doutor Aires Mombaça, pela hospitalidade e valiosas contribuições durante a pesquisa de campo em Moçambique. De igual modo, agradeço ao Professor Doutor Fernando Bumba, que sempre esteve presente nos bons e maus momentos, incentivando-me a prosseguir na minha formação.

A todos digo, na minha língua materna:

Matondo mu mamoso ma lupanguidi. Nzambi ka lusema.¹

¹ Grato por tudo quanto fizestes por mim. Que Deus vos abençoe.

RESUMO

Esta tese é o resultado de uma pesquisa que analisa a inserção das línguas residentes nos sistemas educativos de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe, enquadrando as políticas linguísticas e suas práticas educativas no contexto da oficialidade da língua portuguesa. Partindo do pressuposto de que toda realidade social é moldada por fatores históricos e culturais, a análise das políticas linguísticas e educativas, nos três países em estudo, está atrelada aos processos de colonização, descolonização e de construção de Estado-Nação e ao cenários sociolinguístico desses países. Com o objetivo principal de mapear as principais ações de políticas linguísticas e educativas nos três países selecionados, fez-se a geração de dados através de análise de documentos oficiais de políticas linguísticas e educativas coloniais e pós-coloniais, tais como Decretos, Resoluções, Leis de Bases dos Sistemas Educativos, propostas curriculares, livros escolares. Além da análise documental, foram realizadas entrevistas com acadêmicos e pesquisadores, com o objetivo de indicar o debate em curso nos três países e os posicionamentos sobre as políticas linguísticas em práticas idealizadas e práticas correntes. Tendo em conta a transversalidade da temática, a pesquisa teve como suporte teórico-metodológico a política linguística, como subárea da linguística aplicada, a sociolinguística, e a educação bilíngue. Da pesquisa foram constatados aproximações e distanciamentos no planejamento linguístico, entre os três países, resultantes das suas peculiaridades sociolinguísticas e educativas. A língua portuguesa é oficial e de escolarização nos três países; mas, a sua apropriação é proporcionalmente diferente. Em Moçambique, o português é falado, com frequência, por cerca de 17%; em Angola por 71% da população; enquanto em São Tomé e Príncipe, próximo de 100%. Em Moçambique, a Lei de Bases do Sistema Educativo oficializou o ensino bilíngue, enquanto em Angola e em São Tomé Príncipe, o ensino é apenas monolíngue, apesar de existir, em Angola, projetos de alfabetização em línguas nacionais. Entretanto, nos três países existem debates e tensões políticas sobre a promoção e ensino das línguas autóctones.

Palavras-chave: Política linguística. Multilinguismo. Educação bilíngue.

ABSTRACT

This thesis is the result of a research that analyzes the insertion of resident languages in the educational systems of Angola, Mozambique and São Tomé e Príncipe, framing linguistic policies and their educational practices in the context of the official Portuguese language. Assuming that all social reality is shaped by historical and cultural factors, the analysis of linguistic and educational policies in the three countries under study is linked to the processes of colonization, decolonization and construction of the Nation-State and in the sociolinguistic scenario of these countries. With the main objective of mapping the actions of linguistic and educational policies in the three selected countries, the data was generated through the analysis of official documents of colonial and post-colonial linguistic and educational policies, such as Decrees, Resolutions, Laws of Bases of Educational Systems, curricular proposals, and textbooks. In addition to document analysis, interviews were carried out with academics and researchers, with the aim of indicating the ongoing debate in the three countries and the positions on language policies in idealized and current practices. Given the reach of the theme, the research had linguistic policy as a theoretical-methodological support, as a subfield of applied linguistics, sociolinguistics, and bilingual education. The research found similarities and peculiarities in the linguistic planning between the three countries, resulting from their sociolinguistic and educational scenarios. The Portuguese language is official and schooling language in the three countries; but its appropriation is proportionally different between them; In Mozambique, Portuguese is often spoken by about 17%, in Angola by 71% of the population; while in São Tomé and Príncipe, close to 100%. In Mozambique, the Basic Law of the Educational System made bilingual education official, while in Angola and São Tomé Príncipe, education is only monolingual, although, in Angola, there are literacy projects in national languages. However, in the three countries there are debates and political tensions on the promotion and teaching of indigenous languages.

Keywords: Language policy. Multilingualism. Bilingual Education.

RESUMEE

Cette thèse c'est le résultat d'une recherche qui analyse l'insertion des langues résidentes dans les systèmes éducatifs de l'Angola, du Mozambique et de São Tomé e Príncipe, encadrant les politiques linguistiques et leurs pratiques éducatives dans le contexte de la langue portugaise officielle. En supposant que toute réalité sociale est façonnée par des facteurs historiques et culturels, l'analyse des politiques linguistiques et éducatives dans les trois pays étudiés est liée aux processus de colonisation, de décolonisation et de construction de l'État-nation et au scénario sociolinguistique de ces pays. Avec l'objectif principal de cartographier les principales actions des politiques linguistiques et éducatives dans les trois pays sélectionnés, les données ont été produites par l'analyse des documents officiels des politiques linguistiques et éducatives coloniales et postcoloniales, tels que les décrets, les résolutions, les lois des bases de systèmes éducatifs, les plans d'études et manuels scolaires. En plus de l'analyse documentaire, des entretiens ont été réalisés avec des professeurs universitaires et experts, avec le but d'indiquer le débat en cours dans les trois pays et les situations sur les politiques linguistiques dans les pratiques idéalisées et actuelles. Compte tenu de la transversalité du thème, la recherche a eu la politique linguistique comme support théorique et méthodologique, comme sous-domaine de la linguistique appliquée, la sociolinguistique et l'éducation bilingue. L'étude a remarqué des similitudes et des différences dans la planification linguistique entre les trois pays, résultant de leurs particularités sociolinguistiques et éducatives. La langue portugaise est officielle et de scolarisation dans les trois pays; tandis que leur appropriation est proportionnellement différente. Au Mozambique, le portugais est souvent parlé par environ 17 % ; en Angola par 71% de la population ; durant qu'à São Tomé et Príncipe, près de 100%. Au Mozambique, la loi scolaire a officialisé l'enseignement bilingue, tandis qu'en Angola et à São Tomé Príncipe, l'enseignement est uniquement monolingue, malgré l'existence, en Angola, de projets d'alphabétisation dans les langues nationales. Dans les trois pays, il y a des débats et des tensions politiques sur la promotion et l'enseignement des langues autochtones.

Mots clés : Politique linguistique. Multilinguisme. Éducationbilingue.

RESÚMEN

Esta tesis es el resultado de una investigación que analiza la inserción de las lenguas residentes en los sistemas de enseñanza de Angola, Mozambique y Santomé y Príncipe, enmarcando las políticas lingüísticas y sus prácticas educativas en el contexto de la lengua oficial portuguesa. Asumiendo que toda realidad social está conformada por factores históricos y culturales, el análisis de las políticas lingüísticas y educativas en los tres países, objeto de estudio, se vincula con los procesos de colonización, descolonización y construcción del Estado-Nación y en el escenario sociolingüístico de estos países. Con el objetivo principal de identificar las principales acciones de políticas lingüísticas y educativas en los tres países seleccionados, se produjeron datos a través del análisis de documentos oficiales de políticas lingüísticas y educativas coloniales y poscoloniales, tales como Decretos, Resoluciones, Leyes de Bases de la Educación, propuestas curriculares, libros escolares. Además del análisis documental, fueron realizadas entrevistas a académicos e investigadores, con el objetivo de señalar el debate en curso en los tres países y las posiciones sobre las políticas lingüísticas en prácticas, idealizadas y actuales. Considerando la transversalidad del tema, la investigación tuvo como soporte teórico-metodológico la política lingüística, como subárea de la lingüística aplicada, la sociolingüística y la educación bilingüe. La investigación encontró similitudes y diferencias en la planificación lingüística entre los tres países, derivadas de sus peculiaridades sociolingüísticas y educativas. El idioma portugués es oficial y de escolarización en los tres países; pero su apropiación es proporcionalmente diferente. En Mozambique, alrededor del 17% habla portugués a menudo; en Angola por el 71% de la población; mientras que en Santo Tomé y Príncipe, cerca del 100%. En Mozambique, la Ley Básica del Sistema Educativo oficializó la educación bilingüe, mientras que en Angola y Santo Tomé Príncipe la enseñanza es únicamente monolingüe, a pesar de la existencia, en Angola, de proyectos de alfabetización de jóvenes y adultos en lenguas nacionales. En los tres países hay debates y tensiones políticas sobre la promoción y enseñanza de las lenguas autóctonas.

Palabras clave: Política lingüística. Multilingüismo. Educación bilingüe.

THABUNUNO²

Ki salu bekiki kidi n'buto fiongosono yi n'tadidila kotosolo i zimbembo zidi mutsi mu minsiku mi n'datusunu ndongusulu i zitsi dedi kwandi Ngola, Moçambique, São Tomé ai Príncipe, muna n'dedokusulu politica i zimbembu ai mavanga mandongusulu va n'talusu mbembu lutumu. Ku bonguila mu n'dindudulu i ti mamoso kwandi ma dikabu ditsi ma n'vangimina muna kikhulu ai kisi tsi, thadulu zipolitica zizimbembu ai mavanga mandongusulu um tsi zi zitatu zifiongosunu ifueni kutonina muna lutumo lu mindela, khukulu mu mioko mi mundela, pangulu kitinu ki tsi ai makaba ma zimbembu zi zitsi ziozi. Kibila ki ngudi kikisalu bekiki ki tadidi muna fiongosono minsamu mi n'salama muna nkama zipolitica zi zimbembu ai zindongusulu um zitsi zitatu zisoolu. Mambu malufiongosunu makongudulu muna thangulo e fiongosunu minkanda mi ntinu mi zipolitica zi zimbembu ai zindongusulo mi mbusa dipanda ai mi n'tuala dipanda, Didi kwandi mi nsua mi ntinu, zitsundudulu zintinu, minsiku mi ndongusulu, makubukulo ma mamalongi, ai zibuku zikikola. Mo um n'kangu kiengudulu minkanda mintinu ai munkaka, tuvanga masolu ma kiuvu ai nvutu kudi minlogisi mi bikola Bineni ai bibikio ai mi n'fiongosini mi luzabo diambu ba monisa zi masolo ai zitsikukulu zi luzabu zi nvioka um zitsi ziitatu mu matedi zipolitika zi zimbembu zi nvangungu ai zi n'balungu kuvangu. Wa nsamu beni bu wunkontanga um bibwangu bipuedi bi luzabu, lufiongosunu lulu lusikimini mu nzila luzabu ai ndatunu y política mbembu, dedi phengu luzabu lu linguística y sungama, y dikabu di zindiolokulu, voti soiolinguistica, ndongusulo mu mbembu wadi. Lufiongosunu lumonisini ti tsi zi zitatu zidi mambu zi dedimini ai zi tatukidi, ma n'basikila mu buveka bu ndengununu ai nzingulu zimbunbu makabu ma batu ai um phila ndongusulu y kadi tsi. Kiputu yau mbumbu ntinu ai y ndongusulu nzo nkanda mu tsi zi'zitatatu; va phatukunu mbembu ysiko phila mweka um tsi zi'zitatatu: ku Moçambique 17%, voti kumitsabuadi mu khama ki batu bankolokanga beni mbembu yoyo; ku Angola, 71%, voti lusambuadi mu khama qui batu bankolokanga kiputu; ku São Tomé ai Príncipe, lukufi baboso bankolokanga kiputu. Ku Moçambique, nsiku ngudi wu n'dungusulu wu kikinina n'dongusulu mu mbembu wadi. Ku Angola ai ku São Tomé ai Príncipe ndungusulu yidi mbu mbembu mweka to, lembuti ku Angola kwidi mayindu ma thononu n'dongusulu ai n'dongukulu um zi mbembu zi tsi. Um tzi zi zitatu mwidi zikhungu ai zipaka zi zipolitica um thualusulu ai n'dongusulu yi zimbembu zi tsi.

Mambu ma ngudi: Politica zimbembu. N'dindudulu zimbembu zipudi. N'dongusulu mu mbembu wadi.

² Resumo em fiote, língua materna do autor.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Etapas da classificação de Greenberg	48
Quadro 2 - Distribuição dos sujeitos da pesquisa, segundo a idade	60
Quadro 3 - Perfil dos sujeitos de pesquisa em Moçambique	67
Quadro 4 – Perfis dos sujeitos de pesquisa entrevistados em Angola	71
Quadro 5 - Perfil dos sujeitos de pesquisa em São Tomé e Príncipe	76
Quadro - 6 Línguas moçambicanas	81
Quadro 7 - Línguas faladas pela população moçambicana de 5 a 9 anos de idade	83
Quadro 8 - Línguas moçambicanas tranfronteiriças	85
Quadro 9 - Redimensionamento da grade curricular do Ensino Primário em Moçambique.....	92
Quadro 10 - Organização e distribuição da grade curricular do Ensino Primário.....	93
Quadro 11 - Processo de transição do ensino bilíngue para a modalidade monolíngue	96
Quadro 12 - Evolução de Ensino bilíngue na Província de Maputo	97
Quadro 13 - Observação da aula bilíngue em Moçambique	124
Quadro 14 - Áreas de influência linguística	149
Quadro 15 - Línguas transnacionais	183
Quadro 16 – Principais línguas faladas em Angola	185
Quadro 17 - Línguas residentes mais faladas em Angola	190
Quadro 18 - Regiões de influência das línguas residentes autóctones projetadas para inserir no Sistema de Ensino.....	200
Quadro 19 – Taxa de analfabetismos em Moçambique, São Tomé e Príncipe e Angola	238

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Divisão do continente africano, por regiões.....	40
Mapa 2 – Divisão administrativa de Moçambique	80
Mapa 3- sociolinguístico de Moçambique	84
Mapa 4- Localização geográfica de São Tomé e Príncipe	145
Mapa 5– Ordenamento territorial de São Tomé e Príncipe	146
Mapa 6 Mapa de ordenamento territorial de Angola.....	180
Mapa 7 - Sociolinguística de Angola	189

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Língua central e línguas periféricas	45
Figura 2 -Hino Nacional em português em manuais de educação bilíngue	94
Figura 3–Cópia da programação do Colóquio	158
Figura 4 - Cópia da folha de rosto do caderno das atas do colóquio	161
Figura 5Cópia de um discurso em crioulo forro do MLSTP, 1974.....	177
Figura 6 – Capa de Dicionário kimbunu-português	204
Figura 7 - Capa do manual de alfabetização em língua kimbundo	208
Figura 8 - Logotipo do canal radifónico em língua naionais, <i>Ngola Yeto</i>	210
Figura 9 Mensagem de Manuel Pinto da Costa.....	248
Figura 10 - Dicionário Livre de Santomé-Português	250

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

- ADPP - Ajuda para o Desenvolvimento de Povo para Povo
- ALUSTP - Alfabeto Unificado para a Ortografia das Línguas Autóctones de São Tomé e Príncipe
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDFUE - Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia
- DNEA – Direção Nacional de Educação de Adultos
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- INDE - Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
- INIDE Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
- MEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
- MPLA - Movimento Popular de Libertação de Angola
- ONG - Organização Não Governamental
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
- TFUE - Tratado do Funcionamento da União Europeia
- TUE - Tratado da União Europeia
- UNA – Universidade Agostinho Neto
- UEM - Universidade Eduardo Mondlane
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- USAID - Agência Internacional para o Desenvolvimento dos Estados Unidos de América
- USDA - Departamento de Agricultura dos Estados Unidos
- FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique
- MLSTP - Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	23
2. CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO.....	29
2.1 Revisão de literatura	29
2.2 Discussão conceitual.....	32
2.3 Políticas linguísticas em África	38
2.3.1 Realidade linguística africana.....	40
2.3.2 Relação de poderes entre as línguas africanas.....	44
2.3.3 Classificação das línguas africanas segundo Greenberg.....	47
2.3.4 Minorias linguísticas, multilinguismo e educação bilíngue.....	50
2.4 A política linguística colonial portuguesa	50
2.5 Estado-nação e a questão da(s) língua(s).....	53
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	57
3.1 Encaminhamento da pesquisa de campo	57
3.2 As fontes de informação	60
3.3 Percursos metodológicos em Moçambique	63
3.4 Percursos metodológicos da pesquisa em Angola	71
3.5 Percorso metodológico em São Tomé e Príncipe	75
4. POLÍTICAS E PLANIFICAÇÃO LINGUÍSTICAS EM MOÇAMBIQUE.....	79
4.1 Contexto da Pesquisa.....	79
4.2 Sistema Educativo Moçambicano.....	86
4.3 Discussão dos resultados da pesquisa de campo realizada em Moçambique	97
4.3.1 Entrevistas realizadas em Moçambique	97
4.3.2 - Observação de aula em uma turma de ensino bilíngue: alguns apontamentos	123
4.3.3 Observação de aula bilíngue.....	124
4.3.4 Material escrito em línguas moçambicanas.....	141
5. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	144
5.1 Contexto geográfico.....	144
5.2 Contexto cultural.....	147
5.2.1 Dados estatísticos sobre a situação sociolinguística de São Tomé e Príncipe	149
5.3 Contexto Econômico.....	151

5.4 Contexto educativo	152
5.5 Políticas e planejamento linguístico em São Tomé e Príncipe	155
5.5.1 Ações em torno das línguas de São Tomé e Príncipe.....	157
5.5.2 Colóquio Internacional sobre as Línguas de São Tomé e Príncipe	157
5.6 Descrição e Análise das entrevistas	161
5.6.1 Material escrito em línguas residentes autóctones de São Tomé e Príncipe	177
6. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM ANGOLA	179
6.1 Contexto geográfico.....	179
6.2 Contexto cultural.....	180
6.3 Contexto econômico	192
6.4 Políticas linguísticas segundo o governo angolano	194
6.4.1 Classificação de línguas residentes em Angola.....	194
6.4.2 Política e planejamento linguístico em Angola	196
6.4.3 As línguas residentes autóctones na academia	202
6.4.4 Algumas obras em línguas residentes autóctones de Angola.....	203
6.5 A Mídia e as línguas residentes autóctones de Angola.....	209
6.6 Análise das entrevistas realizadas em Angola, com acadêmicos especialistas em políticas linguísticas e sociolinguística e técnicos da educação	210
7. APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS.....	237
7.1. Contexto educativo e ideológico de Moçambique, São Tomé e Príncipe e Angola...	238
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	258
REFERÊNCIAS.....	271
ANEXOS	282

APRESENTAÇÃO

A tese que apresentamos é fruto de várias experiências sociais, pessoais, acadêmicas e profissionais.

Em nível social, os debates em torno da educação bilíngue, em países de diversidade cultural e linguística, tornaram-se frequentes, tanto ao nível dos países, quanto ao nível de organizações internacionais.

O autor desta pesquisa, de naturalidade e nacionalidade angolanas, se apresenta como aquele indivíduo de múltiplos trânsitos culturais e linguísticos decorrentes de diferentes vivências em diferentes países e por distintas circunstâncias. Aos três anos de idade, isto é, em 1976, por causa da guerra civil, viu-se obrigado a refugiar-se para a República do Zaïre, atual República Democrática do Congo, onde começaria a enfrentar situações de multiculturalidade e de interculturalidade, permeadas por um multilinguismo societal. De língua materna fiote, conviveu com elementos de diferentes línguas e enfrentou transições linguísticas na escolarização. Nas três primeiras séries do ensino fundamental, o português foi a língua da escolarização, posto que o Alto Comissariado das Nações Unidas para o Refugiados (ACNUR) havia construído escolas do Ensino Primário nos centros de refugiados. Os professores que lecionavam nessas escolas eram recrutados no seio dos refugiados, para que pudessem ensinar na língua oficial do país de origem, nesse caso, o português. Em 1984, o governo de Mobuto, então Presidente do Zaïre, proibiu o ensino do português nas escolas dos refugiados angolanos. Com essa decisão, os edifícios escolares construídos para os refugiados passaram a acolher alunos zairenses e, de forma paulatina, o corpo docente foi sendo formado, majoritariamente, por professores zairenses.

Em termos de uso da língua, tanto na vigência do ensino em língua portuguesa quanto na substituição do português pelo francês, o fiote era falado em todos os domínios sociais fora da escola. No intuito de se inculcar a língua portuguesa nas práticas discursivas dos alunos, os professores angolanos evitavam, a tudo custo, o uso do fiote na sala de aula, no recinto e nos encontros com os alunos no bairro. Já os professores zairenses, que usavam apenas o francês, como instrumento de trabalho, usavam com frequência o kyiombe, uma das línguas autóctones do país, nas suas práticas discursivas fora da sala de aula e em algumas interações com os alunos na sala de aula. No âmbito da valorização da cultura e línguas autóctones, o kyiombe era ensinado como uma disciplina curricular. A gramática e a leitura eram os principais eixos temáticos da disciplina de kyiombe, ao longo do Ensino Primário.

Impossibilitado, financeiramente, de frequentar o ensino secundário em escolas oficiais zairenses, após a conclusão do Ensino Primário, foi matricular-se na Escola Secundária Paulo Baveca, fundada pelos intelectuais que se encontravam nos centros de refugiados. O corpo docente dessa escola era formado por ex-seminaristas da Igreja Católica com estudos acreditados pelo Colégio Português sediado em Kinshasa. A língua de ensino nessa escola era o português. A proficiência na língua de ensino era uma das exigências da escola secundária Paulo Baveca, uma vez que a única opção formativa era a literatura portuguesa. Imbuídos na mentalidade colonial e eclesiástica, os professores da escola estavam muito preocupados com a pureza da língua portuguesa, exigindo dos alunos uma prosódia e correção que se aproximasse do português da metrópole.

Nessa preocupação neo-colonialista do português, foi usado um método coercivo para a aprendizagem da língua: proibição expressa de uso das línguas maternas em contato com colegas e com professores, dentro e fora do recinto escolar. Fazia-se circular uma moeda, a que se denominava por decoração, e que era entregue a quem falasse uma palavra em língua materna. A pessoa que recebesse essa moeda desdobrava esforços para encontrar um colega que se exprimisse em língua materna para que ele se livrasse da moeda, pois ir à escola com essa moeda implicava ser submetido a um castigo.

Após a conclusão do ciclo de estudos, chegou a hora de repatriamento para Angola, onde os usos da língua portuguesa e do fiote viriam ganhar outro dinamismo: o fiote, de língua veicular, passou para um uso menos frequente, tendo o português se tornado a língua de comunicação. Três anos após o regresso ao Solo Pátrio, o autor embarcou para a República de Chile, iniciando um novo trânsito cultural e linguístico: era a vez da cultura chilena e da língua castelhana a hibridar o autor. Conforme a aprendizagem do português no centro de refugiados, o espanhol foi aprendido sob pressão. Os únicos angolanos que conhecia eram dois colegas freires, que moravam com o autor no mesmo convento. Porém, aos dois tinha sido proibido de conversar com ele em português, pelo que a comunicação era apenas autorizada em castelhana que passou a ser a língua de todas as atividades e atos discursivos do autor.

Decorridos três anos, com a transferência para a província angolana de Uíge, onde fizera o curso geral de filosofia, o português voltou a ser a língua veicular, de comunicação e de formação acadêmica e religiosa. Entretanto, a língua de pastoral era o kikongo porque tinha sido indicado para fazer visitas aos doentes hospitalizados no Hospital Central do Uíge, uma vez por semana. Nessas visitas, era necessário conversar com os doentes em kikongo, pelo que teve de aprender a falar essa língua.

Em 1999, já fora da vida religiosa, o autor foi colocado em uma escola do ensino secundário onde lecionava a disciplina de Língua Portuguesa. A escola era frequentada, majoritariamente, por adolescentes de bairros periféricos da cidade de Cabinda, República de Angola, e falantes da língua portuguesa e de outras línguas maternas. Durante as aulas, percebia que alguns conteúdos não eram assimilados pelos alunos. Para ajudá-los a compreenderem melhor, traduzia esses conteúdos em fiote e, como resultado, a compreensão era facilitada. Com isso, o autor pressupôs que o fiote exercia uma grande influência no processo de ensino e aprendizagem. Infelizmente, o mesmo procedimento não era usado para os alunos falantes de outras línguas diferentes do português e do fiote.

Todavia, até nesse momento, as temáticas sobre multilinguismo e educação bilíngue não estavam no centro das atenções do autor, o que surgiu apenas com o projeto da dissertação do mestrado, focada nas relações entre língua oficial e línguas locais na escola. Essa dissertação é considerada como marco do surgimento do interesse do autor em políticas linguísticas e educação em contextos de multilinguismo.

Tendo em conta os múltiplos trânsitos culturais e linguísticos que hibridaram, cultural e linguisticamente, o autor que, de certa forma, invisibilizavam a sua língua materna em contextos de escolarização, tanto na condição de imigrante quanto na condição de aluno, e vivenciado eventos de sala de aula que demonstraram que, em contextos de multilinguismo, a língua materna do aluno pode ser um recurso importante para a aprendizagem, entendeu construir um projeto de pesquisa, para tese de doutorado, com um título ambicioso “Políticas Linguísticas e Práticas Educativas em Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa: análise da inserção das línguas nacionais em nos sistemas de ensino de Angola, Cabo-Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe”. Inicialmente, tinha sido projetada uma pesquisa de natureza bibliográfica, descartando a necessidade de o autor deslocar-se aos cinco países visados.

Esse projeto foi objeto de diferentes leituras, que permitiram a sua delimitação e definição teórico-metodológica. Dessa delimitação foi feito um recorte espacial, definindo Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe como os países onde decorreria a pesquisa de campo, o que implicou uma redefinição dos procedimentos metodológicos para o processo de produção de dados. Partindo do pressuposto de que as Leis de Bases dos Sistemas Educativos constituem o ideal educativo de um determinado país, e nem sempre correspondem com a sua realidade educativa, posto que a sua implementação pode ser gradativa, foi tomada a decisão de um deslocamento aos três países africanos de língua oficial portuguesa.

Foi nesse âmbito que de janeiro a fevereiro de 2019, o autor fez a geração de dados em Moçambique, com entrevistas a acadêmicos, responsáveis do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e técnicos especialista da educação; recolha de documentos oficiais e do acervo didático relativo ao ensino bilíngue. Tendo sido eleito o período do início do ano letivo como o momento ideal para a geração de dados, o processo sofreu intercalações, pelo que a produção de dados em São Tomé e Príncipe aconteceu de janeiro a fevereiro de 2020; para Angola, tendo em conta a permanência maior do pesquisador nesse país, o processo de produção de dados aconteceu de modo interpolado, em 2019 e 2020.

Os diferentes trânsitos, que incluem o momento de pesquisa de campo, fazem com que o autor se reveja no objeto de estudo, tornando-se ele próprio em objeto e sujeito da pesquisa, na qualidade de imigrante, aluno aprendiz do português, do francês, do espanhol e do kikongo como Línguas Segundas, para aprendizagem escolar e comunicação; como, também, na qualidade de professor diante de alunos bilíngues. Para além de a pesquisa trazer dados valiosos para a ciência, serviu para modificar a visão do pesquisador diante de fenômenos de comunicação e educação em cenários multilíngues; assim como permitiu desmistificar a visão de que o multilinguismo é um fenômeno exclusivo de países africanos.

1. INTRODUÇÃO

A diversidade linguística, fenômenosócio-cultural identificável nas práticas de interação humana, é um assunto que suscita debates políticos e pesquisas acadêmicas à escala global. Isso se deve, por um lado, à pertinência da relação intrínseca entre a língua e as relações sociais e, por outro lado, à ideologia do monolinguismo como aspiração política de muitas nações do mundo, como fator para promover a identidade e a unidade.

No campo da academia, a disciplina de Políticas Linguísticas é recente (OLIVEIRA, 2016), apesar de, na prática política, a instrumentalização da língua para fins políticos, ideológicos e econômicos, ser um traço constitutivo das relações humanas. Os estudos sobre a língua, sobretudo no que tange às suas relações com a sociedade e a escolarização, são realizados por pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, em uma perspectiva multifacetada.

Um dos temas recorrentes na pesquisa acadêmica diz respeito à educação bilíngue, movida ora pela necessidade de melhorar os resultados escolares daqueles alunos que no meio familiar se comunicam em uma língua diferente da língua da escolarização, ora pela necessidade de preservar a língua materna das crianças, enquadrando-se no esforço de resgate das línguas que se encontram em vias de extinção.

Muitos estudos são feitos em torno das políticas linguísticas aplicadas no setor da educação em países africanos, de modo geral, em Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, doravante PALOP, de modo particular (CHICUMBA, 2019; SEVERO e BERNARDO, 2018; BERNARDO, 2018; AGOSTINHO et al, 2016; NDOMBELE, 2015; GOMES, 2014; BAMGBOSE; CHIMBUTANE, 2015; PONSO, 2011; SILVA, 2010).

As conclusões desses estudos, apesar da amplitude e diversidade dos objetivos traçados pelos seus autores, se convergem na questão de que as políticas linguísticas em países africanos ainda têm um reflexo das políticas linguísticas herdadas das potências coloniais, baseadas em monolinguismo, a despeito da diversidade linguística e cultural que caracteriza esses países.

As potências coloniais europeias, como é o caso de Portugal, adotaram a política assimilacionista, tendo a língua como um dos principais instrumentos para a imposição da cultura europeia, o silenciamento e a desvalorização das línguas africanas:

O sistema colonial proibia as línguas africanas em sectores da administração pública, isto porque era obrigatório o uso da língua do colonizador. Essa política linguística colonial dividia os africanos em dois grupos: os assimilados e os não-assimilados ou indígenas (resto da população pobre e analfabeta) (ABDULA, 2017, p. 31).

As potências coloniais europeias, ao proibirem o uso das línguas dos colonizados impondo a língua do colonizador, exerciam uma ação colonizadora não apenas ao nível sociopolítico e geo-estratégico, mas também ao nível antropológico. A proibição da língua aos seus falantes nativos e, a conseqüente imposição de outra língua, tem conseqüências desestruturantes do ser como entre cultural, espiritual e psicológico. Os que resistem a essa colonização são rotulados de indígenas, bárbaros, selvagens, atrasados, não civilizados, por aí em diante. E aqueles que não resistem são os chamados assimilados, ou seja, os que descreveram a curva civilizacional. Esta tese faz uma incursão teórico-metodológica que analisa as tensões sociopolíticas educativas suscitadas pelas relações de poder entre a língua hegemônica e outras línguas residentes nos sistemas educativos de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Os três países, localizados em regiões diferentes de África, partilham entre si a herança colonial portuguesa, por terem sido territórios administrados por Portugal durante cinco séculos. Do ponto de vista de fronteiras, se inserem em contextos sócio-político e cultural diferentes, sendo que nenhum deles é vizinho de algum país de língua oficial portuguesa. Nessa lógica, cada país gere de forma diferente as relações entre as línguas residentes e os contatos produzidos pelas situações de fronteira e da globalização, o que torna necessário o estudo das possíveis políticas linguísticas e sua relação com o processo de escolarização.

Tais contatos, resultantes de diferentes formas de interações entre povos e culturas – entre migrações, imigrações, doutrinação, colonização, a globalização –, têm sido objeto de muitas análises por diversos estudiosos da linguagem (BAMGBOSE, 1999; CALVET, 2007; JURNUDD E NEKVAPIL, 2012; SPOLSKY, 2012; SILVA, 2013; LO BLANCO, 2014; HULT; JOHNSON, 2015; SEVERO; MAKONI, 2015; CHIMBUTANE, 2015; LAGARES, 2018), da antropologia, da psicologia, da sociologia (BOURDIEU; PASSERON, 1971; BOURDIEU, 1998) pondo no plano de debates temas como linguagem, fala e escrita, aprendizagem e/ou aquisição da língua materna/segunda língua, a linguagem nas interações sociais, entre outras temáticas e, principalmente, realçando as relações de poder resultantes da língua e sua funcionalidade social.

Os vários processos migratórios realizados e que se realizam na história da humanidade originam o contato entre línguas e culturas diferentes. Contudo, nesse contato, em um universo de aproximadamente seis mil línguas, umas poucas conseguiram conquistar um poder hegemônico (BOURDIEU, [1982] 1998).

As línguas hegemônicas foram ligadas à alfabetização e ao desenvolvimento das nações, considerando a alfabetização como fator absoluto para o combate à pobreza, para o desenvolvimento sócio-econômico, criação de atitudes positivas do ponto de vista individual e social (EPT, 1990; 2000). Entretanto, isso não passa de um mito do alfabetismo (GRAFF, 1990). A correlação entre a escolarização e o combate à pobreza merece uma ponderação e relativização. A escolarização *per se* não garante desenvolvimento sem uma conjugação de fatores estruturais e estruturantes necessários para o desenvolvimento pessoal e social.

No intuito de se tornar a alfabetização mais democrática e inclusiva, considerando a cultura de cada povo, surgiram discussões sobre em que língua ensinar, em uma sociedade de multilinguismo/bilinguismo e diversidade cultural. As discussões sobre o ensino bilíngue em que a L1 da maioria da população não é a língua de escolarização reforça, muitas vezes, a ideologia do monolinguismo. Isto porque quando a língua materna do aluno serve apenas para preparar as crianças para enfrentarem os estudos na língua oficial, a L1 dos alunos continua a ser marginalizada. Por outro lado, o bilinguismo transicional não contribui muito para o resgate e valorização dessa língua.

Um status equilibrado entre as línguas hegemônicas e as línguas tidas como minoritárias ainda está muito longe de acontecer porque as línguas de maior prestígio social se implantaram, não só no mercado de trabalho e nos domínios sociais mais importantes, mas também na consciência dos falantes dessas línguas, produzindo valores sociais que posicionam diferentemente as línguas.

Grande parte das reflexões da Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO) tem sido na defendida tese de que um ensino em língua materna garante uma melhor qualidade do aprendizado, que considera que a introdução das línguas maternas nos sistemas educativos de cada país promoveria a universalidade da educação, dando acesso aos grupos marginalizados, melhoria da qualidade de ensino, na medida em que a língua falada pelo aluno no seio familiar e social servisse de veículo de informações científicas (UNESCO, 2016). Essa posição da UNESCO, de ver a língua materna do aluno como recurso de aprendizagem, tem orientado várias pesquisas sobre a relação de poder entre a língua oficial e as línguas maternas nos países que passaram por uma história de colonização, ou com um grande fluxo de imigrantes.

É nesse debate que se insere esta pesquisa sobre políticas linguísticas e práticas educativas em países africanos de língua oficial portuguesa: línguas residentes nos sistemas educativos de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe. O tema surge das várias vivências, que fazem parte do meu percurso como indivíduo, educador e pesquisador, com

situações escolares e não escolares marcadas por uma confluência entre o português e outras línguas. Assim sendo, a pesquisa visou alcançar o objetivo geral de analisar a inserção de línguas residentes em sistemas nacionais de ensino dos países africanos de língua oficial portuguesa. Para a consecução desse objetivo geral, somam-se os objetivos específicos de (a) identificar políticas linguísticas e educativas praticadas em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe; e (b) analisar a opinião dos especialistas em matérias de políticas linguísticas e educativas praticadas em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

As questões de investigação que nos permitiram operacionalizar os objetivos no campo de pesquisa são assim apresentadas:

Ao nível epistemológico

- a. Como são designadas as línguas autóctones em documentos oficiais nacionais em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe?
- b. Como são designadas as línguas autóctones de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe pelos diferentes pesquisadores e académicos?
- c. Que lugar é atribuído às línguas dos imigrantes nas políticas linguísticas e educativas de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe?
- d. Que aproximações/distanciamentos existem entre as políticas linguísticas e educativas coloniais e as políticas linguísticas educativas em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe?

Ao nível da educação bilingue

- a. Qual é a posição governamental de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe, em relação à inserção das línguas residentes no ensino?
- b. Que pressupostos, a nível ideológico, político, social e cultural, que motivam/inibem a inserção das línguas residentes nos sistemas de ensino?
- c. Que condições têm sido criadas para a inserção das línguas residentes no ensino?
- d. Que atores nacionais e/ou internacionais intervêm na materialização do ensino bilingue em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe?

Em termos de organização da tese, o texto está estruturado em quatro capítulos, com as suas respectivas seções e subseções, que retratam o processo geral da pesquisa desenvolvida, partindo de uma discussão teórica e metodológica da temática, passando pelas políticas educativas que corporizam as práticas educativas em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe, a descrição dos dados produzidos na pesquisa de campo. Situações de entrevistas, análise de documentos oficiais e de imagens ilustram a disputa de lugar de línguas

diferentes ao português. O texto termina com a discussão dos dados, da qual emanam as considerações finais, como conclusões sobre o tema pesquisado.

Nessa lógica, no primeiro capítulo, “Construindo o objeto de estudo”, é feita uma incursão teórica sobre o objeto de estudo, partindo da justificativa da escolha do tema, destacando a sua inserção no campo dos estudos sobre as políticas linguísticas e educativas em países africanos lusófonos. Assim, para uma melhor compreensão da lógica da investigação, é apresentada uma discussão teórica dos objetivos traçados, conectando-os aos principais conceitos do tema, nomeadamente, língua, minorias linguísticas, línguas hegemônicas, línguas residentes, bilinguismo, políticas linguísticas e educação bilíngue.

No segundo capítulo, intitulado ‘Políticas e práticas educativas em países em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe’, são abordadas as questões que permeiam os sistemas de ensino desses países, fazendo uma breve apresentação da história da educação nos três países, no âmbito das últimas reformas dos seus sistemas de ensino.

No terceiro capítulo, ‘Percurso metodológico’, há a apresentação do processo que envolveu a pesquisa, com uma descrição de onde, quando, com quem e com quê a pesquisa foi realizada. Em um primeiro movimento, são destacados elementos do contexto sócio-histórico e demográfico dos países selecionados para o registro e a produção de dados empíricos, nomeadamente, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Em um segundo movimento, são apresentados os procedimentos utilizados para a geração dos dados, consubstanciados na lógica da pesquisa, tendo a análise documental, a entrevista e a observação não participante como os principais procedimentos que permitiram a produção dos dados analisados nesta tese. Ainda neste capítulo 3, se destaca a presença de dados estatísticos extraídos dos bancos de dados elaborados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) de cada país alvo, através de Censos Gerais da População e Habitação. Tanto os dados estatísticos, tabelados, quanto os extratos de documentos oficiais, discursos políticos, elementos textuais de livros produzidos em projetos para ensino de e/ou em línguas diferentes do português são descritos neste capítulo, reservando os comentários analíticos para o capítulo dedicado à análise dos dados e discussão dos resultados.

No quarto capítulo, ‘Análise dos dados e discussão dos resultados’, recorrendo à análise do discurso e ao embasamento teórico sobre as políticas e o planejamento linguísticos, ocorre um esforço de se compreender as aproximações e os distanciamentos entre as políticas linguísticas coloniais e o estado atual das intervenções no campo das línguas em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe. No mesmo sentido, partindo dos diferentes intervenientes/sujeitos, há uma construção analítica sobre as relações de poder entre as línguas

e entre os utentes das diferentes línguas residentes, assim como os mecanismos postos em funcionamento para a manutenção e/ou silenciamento de determinadas línguas, tendo a escola como lugar de disputa desses mecanismos.

2. CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo, fazemos uma procuramos definir o objeto de estudo na perspectiva teórica, fazendo, em um primeiro momento, revisão de literatura referente a pesquisas sobre as políticas linguísticas e educativas em países africanos de língua oficial portuguesa. Posteriormente, fazemos a discussão conceitual de termos considerados basilares da presente pesquisa, como línguas residentes, língua, língua oficial. Considerando a universalidade das questões inerentes à diversidade linguística, é demonstrado neste capítulo o fato de que as políticas linguísticas não constituem uma preocupação exclusiva dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. É neste âmbito que fazemos uma incursão teórica sobre o contexto sociolinguístico e histórico de África, considerando as relações de poderes entre línguas africanas, minorias linguísticas, multilinguismo e educação, assim como a política linguística colonial portuguesa e as questões linguísticas na construção de Estado-Nação.

2.1 Revisão de literatura

As pesquisas em políticas linguísticas e educativas nos PALOP não se constituem em uma novidade em diferentes áreas do conhecimento científico, mormente em ciências humanas e sociais. Pesquisadores nas áreas da linguística, da sociolinguística, da história, da educação e até da administração procuraram fazer uma abordagem da situação sociolinguística nos países africanos. É nesta confluência de estudos que pretendemos dialogar com alguns pesquisadores que realizaram estudos sociolinguísticos em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe, conferindo ao texto da tese um caráter multidisciplinar.

Cientes de que uma tese de doutorado não pode abarcar a totalidade de pesquisas científicas realizadas no âmbito das políticas linguísticas e educativas em África, selecionamos alguns textos de diferentes gêneros, como artigos científicos, teses de doutorado, dissertações de mestrado e obras publicadas em formato de livro. A revisão de literatura serviu-nos como uma forma de percebermos o estado de arte das pesquisas no campo das políticas linguísticas educativas nos PALOP, pois “quando um investigador se inicia no processo de revisão da literatura é pouco provável que o assunto tratado nunca tenha sido abordado por outra pessoa, pelo menos em parte ou de forma indireta (BENTO, 2012, p 1). Para o caso particular desta tese, existem muitas pesquisas realizadas por africanos que retratam a situação das políticas linguísticas e educativas em países africanos de língua oficial portuguesa. Chicumba (2019), por exemplo, em sua tese de doutorado, faz uma discussão sobre a educação bilíngue em Angola e o lugar das línguas nacionais. Ao autor, que é a favor

da introdução das línguas nacionais no Sistema de Ensino, preocupa-lhe o fato de “a nova geração não parece considerar importante aprender essas línguas” (CHICUMBA, 2019, p. 12). Desta feita, motivado pela preocupação da Organização das Nações Unidas, plasmada na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos proclamada em 1996, defende que

a educação bilíngue é a principal via para a valorização e a preservação das línguas nacionais. [...]. O progresso das chamadas línguas de comunicação internacional, que se registra com a globalização da economia e da informação de conhecimento, tem vindo a ameaçar a existência das várias comunidades etnolinguísticas mais frágeis (muitas delas minorias linguísticas) (p. 1).

O foco do autor está no resgate e valorização das línguas nacionais, isto é, as línguas faladas pelos autóctones de Angola, e encontra na educação bilíngue não como um fim em si mesmo, mas como recurso para esse resgate e valorização, diante da expansão das chamadas línguas de comunicação internacional, nomeadamente o inglês e o francês, no caso angolano. Entretanto, a formalização do ensino das línguas nacionais, de acordo com o autor, não é consensual, pelo que, entre outras motivações do autor, se destaca a necessidade de esclarecer

as acirradas vozes críticas que renunciam à formalização das LN [línguas nacionais] no ensino, que, na sua percepção, se torna desnecessária pelo simples fato de estas não representarem nenhum interesse que seja social, econômico ou político de âmbito nacional ou internacional, uma vez que se encontram confinadas a núcleos tradicionais do tipo étnicoregionais. (CHICUMBA, 2019, p. 2).

Nessa tese, Chicumba (2019) se propõe a contribuir, de maneira efetiva, para contrariar as oposições ao ensino bilíngue, através da divulgação da política educativa e da política linguística que visam a introdução das línguas nacionais no Sistema Nacional de Educação e Ensino, línguas de “minorias nacionais” que têm tendência a desaparecer em benefício da língua portuguesa.

Por seu turno, Ezequiel Pedro José Bernardo e Cristine Gorski Severo, no artigo publicado na revista da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), em 2018, com o título “Políticas linguísticas em Angola: sobre as políticas educativas in(ex)cludentes”, fazem uma reflexão crítica sobre aspetos importantes das políticas linguísticas e educativas de Angola, a saber, primeiro, as políticas do Estado angolano atual para questões de ensino e diversidade linguística, segundo, o lugar que ocupam as línguas nacionais na Constituição da República de Angola (2010) e na lei de base do sistema de educação e ensino (2016) e, por último, o projeto de ensino bilíngue proposto pelo Governo de Angola. Para Bernardo e Severo (2018), em Angola, o português é a única língua oficial, de comunicação e de escolarização, consagrada na Constituição e na Lei do Sistema de Base de Educação e Ensino,

o que descarta a possibilidade de um ensino voltado ao bilinguismo, apesar do multilinguismo que caracteriza o país.

Em termos de políticas linguísticas, muitos autores têm feito estudos sobre os países africanos, dentre os quais destacamos alguns, como Diogo Barbosa da Silva, que, no seu artigo “Políticas linguísticas na África: do passado colonial ao futuro global”, publicado em 2010, na Revista *África e Africanidades*, apresenta o cenário atual das políticas linguísticas no continente africano e avalia, de maneira crítica, os motivos e justificativas para a sua implantação no continente. Para o autor, a situação linguística que se vive hoje em África é fruto da política de colonização das potências europeias que nele impuseram o francês, o espanhol, o inglês e o português. Essas mesmas línguas, após as independências, foram usadas como instrumentos de construção dos Estados-Nações, com o objetivo de uma homogeneização cultural pelas elites políticas locais (SILVA, 2010).

Na mesma ótica das políticas linguísticas em África, Cao Letícia Ponso, no *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de ciências sociais, diversidade e (des)igualdades*, realizada na Universidade Federal da Bahia, em agosto de 2011, procurou traçar um percurso sobre as ideias que permeiam os discursos políticos oficiais dos governos angolano e moçambicano da atualidade, a respeito de uma política linguística educacional que contemple o seu multilinguismo constitutivo. Fazendo uma reflexão sobre o aproveitamento escolar dos alunos, a autora afirma que o problema reside no fato de que o fracasso escolar seja medido, nessas nações, por critérios educativos de um modelo monolinguista unificador, pelo que defende uma postura político-educativa que considere a diversidade linguística desses países.

Na mesma linha, Eduardo David Tulo Ndombele (2015), na tese de doutoramento sobre políticas linguísticas, na qual mapeou as manifestações de identidade sociolinguística de Angola, com o objetivo de aferir a assunção da língua portuguesa e caracterizar as políticas linguísticas vigentes no país, chegou à conclusão de que a expansão do uso do português em todas as esferas tende a aumentar a sua popularidade, tornando-a a língua mais falada, com fortes indícios de se tornar uma língua com estatuto político de língua nacional. Quanto à presença das línguas maternas nos sistemas de ensino, segundo Ndombele (2015), não existe qualquer expressão de realce.

A mesma constatação, sobre o ensino monolíngue, foi feita, em 2014, em três escolas do ensino primário da província angolana de Cabinda, na minha dissertação de mestrado. Nesse estudo, constatou-se que o ensino, em Angola, segundo as diretrizes oficiais, é ministrado exclusivamente em português. No entanto, em algumas escolas, mais distantes das

zonas urbanas, os professores, por iniciativa própria, usam as línguas residentes³ faladas pelos alunos como recurso para auxiliar a compreensão dos conteúdos transmitidos em português (GOMES, 2014).

Em 2016, motivados pela necessidade de se compreender os processos educativos em Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, três pesquisadores das universidades de Santa Catarina e São Paulo, Brasil, nomeadamente Ana Livia dos Santos Agostinho, Manuele Bandeira de Andrade Lima e Gabriel Antunes de Araujo desenvolveram uma pesquisa durante um mês na Ilha de Príncipe, em São Tomé e Príncipe, para “avaliar a percepção e a opinião dos alunos, professores de lung’le e pais dos alunos sobre a língua, seu ensino e sua relação com a escola” (AGOSTINHO et al., 2016, p. 592). De acordo com dados produzidos nessa pesquisa, as gerações mais velhas e os professores acham que o ensino do lung’le constitui uma necessidade para a sua preservação, pois é língua identitária do povo principense. Contudo, para as gerações mais novas, o interesse em aprender essa língua não representa o mesmo impacto que tem no seio dos mais adultos e dos professores.

Esses e outros trabalhos de investigação servem de base para a identificação do estado atual das pesquisas, no domínio das políticas linguísticas e educativas nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, com a incidência em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Esses trabalhos representam uma importância na construção de uma rede de pesquisas no plano das políticas públicas, com o recorte em educação. Nessa mesma direção, a pesquisa desenvolvida, nesta tese, pautou-se em abordagens teóricas que dimensionam a importância dos componentes social, histórico e cultural nas questões referentes à linguagem, à sociedade e ao letramento.

2.2 Discussão conceitual

O conhecimento científico se vale de uma linguagem especializada, tendo cada domínio da ciência uma linguagem específica. É uma exigência do conhecimento científico o uso adequado dos termos, para se evitar a ambiguidade na interpretação dos fenômenos científicos. Considerando que um mesmo termo pode ser usado por diferentes domínios de saber, a sua definição é uma condição indispensável para uma demarcação epistemológica. Ressaltamos que, mesmo em um mesmo domínio científico, a compreensão dos termos, ou seja – os seus conceitos – pode variar de autor para autor, tendo em conta diferentes escolas

³ Na referida dissertação foi usada a expressão línguas locais, mas nesta tese foi escolhido o conceito línguas residentes por apresentar maior densidade semântica, com a capacidade de abranger todas as línguas faladas em um determinado território.

fiológicas e/ou epistemológicas, sobretudo nas ciências humanas e sociais. Diante da falta de uniformidade conceitual, “a definição é uma das formas de precisar a significação de um termo, é ‘uma operação puramente conceitual, por intermédio da qual se introduz, formalmente, um novo termo em algum sistema de signos” (Bunge, 1976, citado por CUDMANI e PESA, 2008, p. 367. Tradução nossa)⁴. Com o intuito de evitar qualquer ambiguidade conceitual, nesta seção, a partir de uma perspectiva crítica e dialógica, apresentamos a discussão dos conceitos considerados basilares da pesquisa.

Línguas residentes

A sociolinguística, mesmo fazendo mapeamentos das línguas faladas em um determinado território linguístico, descrevendo as diferentes comunidades linguísticas, trabalhou sempre com conceitos segmentados da realidade linguística. Assim, conceitos como língua oficial, línguas nacionais, línguas maternas, línguas alóctones são recorrentes. Tais conceitos carregam em si uma ideologia de exclusão, que insinuam interpretação como língua do Estado, língua dos donos da terra e línguas dos imigrantes. A denominação línguas alóctones ou do imigrante emerge o sentimento de que a condição de estrangeiro é permanente, transmitida e herdada de geração em geração; mesmo adquirindo a nacionalidade, o descendente de imigrante é sempre estrangeiro. É o que nós chamamos nesta tese de impermeabilidade do tecido linguístico dos Estados-Nações; é uma tendência de xenofobia de base linguística. O ultra-nacionalismo linguístico une conservadores e progressistas, incorporando a língua ao território e à identidade nacional. É comum, nos Censos populacionais, os boletins controlarem apenas as “línguas nacionais”. Quando os técnicos de coleta de dados dos Censos se deparam com falantes de “línguas estrangeiras”, muitas das vezes, há a impossibilidade de incorporar as suas línguas nas planilhas, porque os boletins, ideologicamente preconcebidos, não reservam indicadores para outras línguas.

Diante dessa lacuna conceitual, e no sentido de construção de sentidos dialogantes e inclusivos, cunhamos a expressão “línguas residentes”, como um conceito chapéu que abrange todas as línguas faladas em um determinado território linguístico, com os seus desdobramentos de língua residente oficial, línguas residentes co-oficiais, línguas residentes autóctones e línguas residentes alóctones. Neste sentido, o conceito de línguas residentes, nesta tese, abarca todas as línguas, em contraposição à tradicional exclusão linguística alimentada pelo nacionalismo linguístico. Além disso, o conceito línguas residentes se define

⁴ *La definición es una de las maneras de precisar la significación de un término, es “una operación puramente conceptual por la cual: se introduce formalmente un nuevo término en algún sistema de signos.*

como o conjunto de línguas, ou ecossistema linguístico, de um determinado território populacional humano. O conceito de línguas residentes pressupõe uma redefinição dos instrumentos de coleta de dados censitários, para dar maior objetividade e capacidade de registrar as línguas antes desconhecidas, com o objetivo de se fazer um mapeamento mais objetivo do censo.

Língua

A língua é um sistema linguístico empregado por uma determinada comunidade para efetiva comunicação entre os membros. (SOUTO et al, 2014). A criança, logo ao nascer, se integra em uma determinada comunidade de fala, cujo nicho é seio o familiar, donde adquire a língua materna.

Comumente, o termo língua materna é definido como a que se adquire na infância mediante a interação com os adultos do entorno, como sinônimo de língua nativa. A língua materna é adquirida na infância, mediante a convivência com os adultos. Nesse processo de aquisição da língua, a figura da mãe é constituinte, como a primeira pessoa com quem a criança estabelece os primeiros contatos, e cuja língua aprende primariamente. A esse respeito, Ralph Greenon, citado por Ceracchi (2007), afirma que o próprio termo ‘língua materna’ implica uma forte relação entre a mãe e a língua. Entretanto, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem não dependem apenas da mãe; pois, a partir do nascimento, a criança recém-nascida entra na rede de contatos formada pelos membros da família nuclear. E todos eles, ainda que em graus diferentes, são responsáveis pela a aprendizagem dessa criança.

Kooy e Hulshof (2010), por sua vez, consideram a língua materna como a língua da nação, que reflete a sua cultura e identidade. Para esses autores, o foco da língua materna não é o indivíduo, mas a nação. Do nosso ponto de vista, a acepção de língua materna apresentada pelos autores está ligada à ideologia de monolinguismo, assente nos princípios axiomáticos de que uma nação corresponde a uma língua. Essa tendência, focada na construção e manutenção de um Estado-Nação, encara o multilinguismo como problema e não como riqueza nacional.

Gagné et al (1987), por seu turno, abordam o conceito de língua materna em três perspectivas analíticas: socialização, político-cultural e educacional. Nessa socialização, a primeira língua que a criança aprende é a da mãe. A primeira noção de língua materna diz respeito à primeira socialização da criança, a partir da figura da mãe cuja língua a criança aprende primeiro.

Na língua materna 1 (o conceito de socialização), uma parte importante é desempenhada pela aquisição da primeira língua, que ocorre paralelamente à socialização primária. O significado refere-se ao ‘ensino da língua’ pelas pessoas mais diretas, geralmente a mãe, sem qualquer participação da escola ou instituição⁵.

Considerando essa noção, percebe-se que a língua materna está na base de formação inicial e fundamental da identidade cultural da criança. A aprendizagem da língua materna é anterior a qualquer intervenção macrosocial sobre a personalidade da criança. Ela é formatada pela família, em que intervém não apenas a mãe, mas todos os membros da família que participam no desenvolvimento social da criança. Contudo, não devemos descartar os fatores culturais, sociais e econômicos da família e a qualidade de políticas públicas governamentais, na aprendizagem da língua falada em casa, que determinarão a duração do período dessa formação a partir da família. A capacidade econômica e financeira da família e a disponibilização dos serviços sociais destinados para a educação infantil e escolar pelo Estado jogarão um papel preponderante na duração do período da aprendizagem exclusiva da língua/variante familiar. Em áreas rurais, em que a atenção das estruturas governamentais não corresponde às expectativas das populações, as crianças tendem a iniciar a escolarização com idades mais avançadas em relação às crianças dos centros urbanos e de pais, economicamente, mais estáveis; isto porque os mais desfavorecidos podem não ter a possibilidade de frequentar a educação infantil, alargando o período de socialização da língua materna.

Em relação à segunda noção da língua materna, na acepção de Gagné et al (1987, p. 6), a língua de unidade nacional assume-se como a língua materna da nação, ou da pátria.

A língua materna 2 (o conceito político-cultural) está intimamente relacionada à formação da identidade nacional ou regional ou à formação do Estado. A consciência da língua materna comum desempenha um papel no esforço de estabelecer e continuar a consciência da pátria comum, estado nacional ou federal. Uma pátria precisa de uma língua materna e a educação deve supri-la, especialmente ensinando uma chamada “língua padrão”, às vezes também chamada de “língua cultivada”⁶.

A língua nacional, ou regional, está na base da formação da identidade nacional e/ou regional, assumindo-se como a língua da Pátria. Essa língua materna da Pátria, língua de

⁵*In mother tongue 1 (the socialization concept), a major part is played by primary language acquisition, which runs parallel to primary socialization. The meaning refers to ‘language teaching’ by direct attendants, usually the mother, without any participation of school or institution.*

⁶*Mother tongue 2 (the politico-cultural concept) is closely related to national or regional identity formation or to state formation. The awareness of common mother tongue plays a role in the endeavour to establish and continue the awareness of common fatherland, national or federal state. A fatherland needs a mother tongue and education has to supply it, especially by teaching a so-called ‘standard language’, sometimes also referred to as ‘cultivated language’*

todos que assumem a identidade e cultura nacionais, em contextos multilíngues, desempenha um papel fundamental na construção do Estado-Nação, posto que o seu fundo ideológico é a formação/formatação de uma base ideológica comum para toda a população do Estado-Nação. Do ponto de vista político-cultural, evocado por Gagné et al (1987), a língua materna nacional é a língua segunda e de integração social da criança. Como dizem os autores, uma Pátria precisa de uma língua materna. Para a sua difusão, a escola é a agência responsável para o seu ensino, uma vez padronizada e elevada ao status de uma língua privilegiada e hegemônica. Essa é a língua da escolarização, ou seja, a língua obrigatória.

Kroon, (2003), referindo-se às três noções de língua materna postulados por Gagné et al (1987), defende que as suas diferenças analíticas em geral não correspondem exatamente ao uso dessa noção no discurso comum. Para o autor, é provável que a compreensão diária de 'língua materna', além de conotações como a língua mais conhecida, mais usada, mais apreciada etc., esteja mais condensada, contendo todos os três aspectos do significado da língua materna, sem excluir a possibilidade de um ser (considerado) dominante em casos específicos. O autor, citando Baker e Jones (1998), alerta que o termo 'língua materna', em contextos multilíngues, pode ter possíveis conotações negativas e preconceituosas, com a tendência de referir-se aos grupos minoritarizados.

Em suma, língua materna, o que é comum em ciências sociais e humanas, é um termo com diferentes acepções, tendo em consideração os diferentes autores que o conceituam. De língua da socialização inicial da criança à língua da nação, os autores buscam diferentes sentidos e significados para o termo. Entretanto, os diferentes autores convergem no papel fundamental da língua materna na construção identitária e cultural tanto da criança quanto da nação. Por isso, do nosso ponto de vista, a língua materna tem um conceito flutuante, desde o sentido microssocial, focando na criança e na sua família, ao sentido macrossocial, visando a nação e a língua oficial.

A língua oficial

Língua é um dos fatores da organização social, pois não existe sociedade sem língua nem língua sem sociedade. Como as sociedades humanas funcionam na base de uma organização, com o seu complexo de atividades e inter-relações, a regulamentação linguística serve para mediar e organizar a vida social. Entretanto, essa regulamentação é protagonizada pelas elites políticas e econômicas, que definem a língua funcional e relacional de uma dada sociedade. Entenda-se por língua funcional e relacional a língua usada na produção de bens e serviços, na administração pública e privada. Essa língua é chamada aqui de língua oficial.

De acordo com Choudhry e Houlihan (2021, p. 6) “uma língua oficial é definida como a língua (ou línguas) usada pelo governo para conduzir os assuntos oficiais do dia a dia”.⁷ A oficialização de uma língua garante o seu uso pelas estruturas governamentais de um determinado país e/ou região. Essa promoção ao estatuto de língua oficial é uma decisão política das elites dominantes. Para que o uso dessa língua seja obrigatório, de regra, os Estados – democráticos ou déspotas – declaram nas suas constituições a língua a ser usada com o estatuto de oficial e língua da nação “dada como a língua do Estado de modo que todos que a ele estão ligados são obrigatoriamente falantes dela” (SOUTO et al, 2014, p. 896). A obrigação referida pelos autores é ideologicamente arquitetada, uma vez a língua oficial é tida como o principal recurso para acesso aos bens e serviços oficializados pelo governo: educação, saúde, administração pública, justiça, transações comerciais, entre outros.

Esse mecanismo impositivo da língua oficial, usado pelas elites dominantes, tem a escola como agência de disseminação e conservação da língua. Em contextos multilíngues, nem sempre a língua oficial, ou da nação, é falada por toda a população, pelo que muitas crianças começam o processo de escolarização sem contacto e/ou domínio prévio da língua da nação usada pela escola, o que constitui um choque cultural e linguístico na relação entre a criança e a escola. Nesse cenário, a criança é considerada como um *outsider*, do ponto de vista da língua de ensino e aprendizagem e da cultura da escola. Na maioria das vezes, essa relação não é negociada, diante dos métodos impositivos da escola, como agência de aculturação e inculturação.

A aprendizagem da língua oficial e hegemônica e da cultura da escola é fixada, do nosso ponto de vista, como objetivo que a escola procura atingir na sua missão de transformar a criança em um cidadão nacional, que passa a adotar a língua da nação/oficial, como recurso para a sua participação no projeto de construção do Estado-Nação. A língua de casa/família, a partir da qual foi iniciada a formação da sua identidade como membro de uma comunidade situada. Para a valorização do aluno como sujeito histórico e cultural, a escola alcançaria melhores resultados não considerando a criança como tábua rasa. A translíngua é um dos mecanismos para essa valorização, fazendo com que a criança/aluno seja partícipe na construção e desconstrução de conhecimentos úteis para a sua aprendizagem.

O termo translíngua foi usado, pela primeira vez, em 1994, na educação bilíngua do País de Gales, destinada para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e acadêmicas,

⁷An ‘official’ language is defined as the language (or languages) used by the government to conduct official, day-to-day business.

caracterizada pelo uso planejado de duas línguas em um único contexto de sala de aula (CENOZ; GORTER, 2017; GARCIA; LIN, 2021).

Baker e Writh, citados por Cenoz e Gorter (2017) definem translinguagem como o processo de formação de sentidos, partilha de experiências, compreensão e conhecimentos pelo uso de duas línguas. Como todo processo de ensino-aprendizagem deve adequar-se ao contexto social e cultural de uma determinada região e tempo, a translinguagem persegue objetivos diferentes em diferentes sociedades e épocas. Para alguns contextos, o objetivo da translinguagem tem a ver com o desenvolvimento de habilidades em duas ou mais línguas que sejam familiares aos alunos. Para outros contextos sociais, a translinguagem tem como objetivo facilitar a aprendizagem de uma língua, geralmente a língua hegemônica; como, também, pode ter objetivo de promover as línguas minoritarizadas, no plano dos direitos linguísticos.

Do nosso ponto de vista, a translinguagem não pressupõe apenas a alternância de línguas, como sistemas de códigos, em contextos de sala de aula; mas, sim, transcende o plano linguístico para trazer ao cenário de sala de aula a presença de esquemas diferentes de pensamento e de culturas, por vezes minoritarizados. Na medida em que se permite ao aluno o uso do seu repertório linguístico para a construção de sentidos, abre-se o espaço para a concretização de um processo de ensino dialógico e democrático. Levando em consideração a importância da escola como agência de validação e legitimação de saberes e de modos de pensamento, a admissão, em cenário da sala de aula, de línguas e esquemas de pensamentos não hegemônicos, a translinguagem é uma forma de dar voz e legitimação aos grupos minoritarizados, como populações rurais, imigrantes e outros estratos sociais vulneráveis.

2.3 Políticas linguísticas em África

A África é um continente formado, politicamente, por 54 países independentes. Do ponto de vista racial, o continente africano é multirracial, sendo que a África do norte é constituída por países de maioria branca, ou seja, a África do magreb; e o sul do Saara por países de maioria negra, pelo que comumente é chamada de África negra

Para a compreensão das políticas linguísticas que hoje são aplicadas em países africanos, como é caso dos PALOP, é importante recorrer à sua história, ainda que de uma forma lacônica, já que se trata de uma história de invasão, ocupação e colonização europeias, assim como a da sua emancipação e construção de estados-nação. O cenário linguístico que

se vive hoje em África é fruto desses processos de colonização e descolonização, e, talvez, de uma possível neo-colonização.

Apesar de a expansão europeia em África ter-se iniciado no séc. XV, até 1800 a África “era governada por seus próprios reis, rainhas, chefes de clãs e de linhagens, em impérios, reinos, comunidades e unidades políticas de porte e natureza variados” (BOAHEN 2010, p.3). A África não foi encontrada sem organização social. Os supostos objetivos coloniais, sobretudo no caso das colônias portuguesas, que consistiam em civilizar, cristianizar e nacionalizar os indígenas, são uma justificação carregada de subjetividade eurocêntrica. Como estratégia de dominação, as antigas classes dominantes foram neutralizadas, tal como se fez nas Américas.

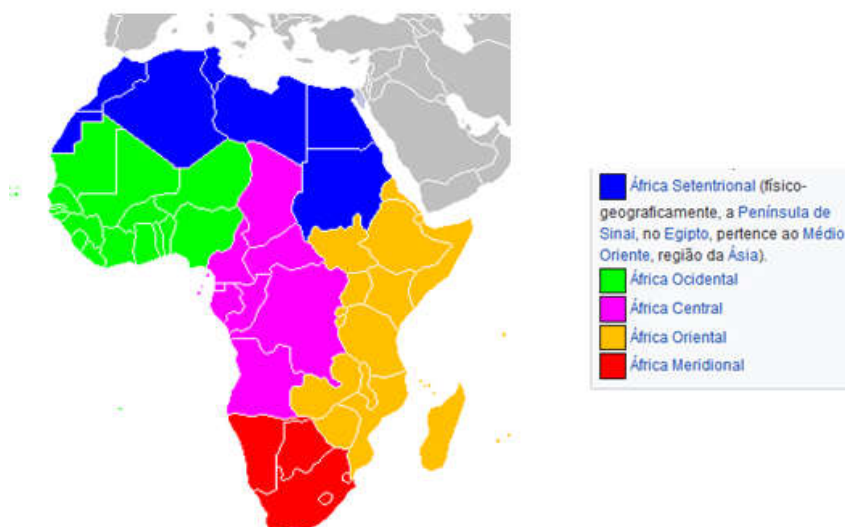
Os procedimentos fundamentais de dominação das colônias escravagistas das Américas foram: a erradicação da antiga classe dominante local, a concessão de terras como propriedade latifundiária aos conquistadores, a adoção de formas escravagistas de conscrição da mão-de-obra e a implantação de patriciados burocráticos, representantes do poder real, como exatores de impostos (D. RIBEIRO 1983, p. 134).

A neutralização das elites dominantes locais constitui-se como uma forma clara de dominação das populações colonizadas e a sua consequente subordinação ao poder imperial do ocidente, transformando o negro/índio em mercadoria comerciável e em mão de obra barata. O que era contato entre povos diferentes transformou-se na maior violência simbólica, com o propósito confesso de erradicação da cultura dos povos conquistados. Um dos elementos culturais atingido foi a língua. A África, com um mosaico linguístico de mais de 2.000 línguas, sofreu uma colonização linguística por 6 línguas ocidentais, a saber, o árabe, o espanhol, o português, o francês, o inglês e o italiano. Do ponto de vista da organização geográfica, a África está distribuída em 5 regiões: África Setentrional, África Meridional, África Central, África Ocidental e África Oriental. A colonização não se apresenta como sinónimo de civilizar. É antes de mais, uma dilaceração de culturas diferentes, e é exploração e genocídio. Colonização não deve ser entendida como os colonizadores queriam fazer entender, pois ela não é:

Nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, de doença, de tirania, nem propagação de Deus, nem extensão de Direito; admitamos uma vez por por todas, sem vontade de fugir as consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o aventureiro, do pirata, do comerciante e do amador, do pesquisador de ouro e do mercador, do apetite e da força, tendo por detrás a sombra projetada, maléfica, de uma forma de civilização, que a dado momento da sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagónicas. (CÉSAIRE, 1976, p. 14).

Aimé Césaire desmascara o verdadeiro significado do colonialismo europeu, contrariando os postulados que orientaram a empreitada colonial, que afirmavam que a colonização estava ao serviço da civilização e do Evangelho. O serviço de amor ao próximo no processo colonial, do nosso ponto de vista redundava no cruel sadismo de torturar o colonizado em todos os aspetos existenciais da vida humana, atingindo a sua espiritualidade. Aimé Césaire, com quem corroboramos, recusa-se a crer que a evangelização fosse um dos objetivos da colonização europeia. Considerando a crueldade praticada no processo colonial, usando a Cruz, que estava intimamente aliada com a espada, pode-se chegar à conclusão de que o Cristo do Evangelho colonial era uma farsa, porque não se pode conciliar o ódio colonial com o amor evangélico, o racismo colonial com o amor universal. De forma direta, Aimé Césaire define o colonialismo como ato maléfico.

Mapa 1 - Divisão do continente africano, por regiões



Fonte;https://pt.wikipedia.org/wiki/Subdivis%C3%B5es_da_%C3%81frica

2.3.1 Realidade linguística africana

A compreensão das realidades africanas, no plural, demanda uma visão mais objetiva que parta do que é complexidade do continente, dos pontos de vista geográfico, antropológico, cultural, linguístico, econômico e político. Uma visão unitária e homogênea para a análise das questões ligadas ao continente africano não contribui para a produção de um conhecimento sólido sobre esse continente. Para qualquer estudo sobre a África, é preciso que seja situado no tempo e no espaço, respeitando a heterogeneidade cultural, linguística e social que determinam as realidades políticas, econômicas e sociais dos países africanos:

Qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política. Para além de certos patamares de diferença cultural e política, as diferenças sociais são construídas por vários conhecimentos, cada um com os seus critérios de validade, ou seja, são construídas por conhecimentos rivais. (SANTOS e MENESES 2010, p. 16).

O conhecimento não tem espaço geográfico privilegiado, ele se produz em qualquer época e sociedade a partir das interações sociais entre diferentes atores sociais. Com isso queremos aqui defender que a África, como qualquer espaço geográfico em que se desenvolve a vida humana, é detentor de uma diversidade de saberes. Documentados ou não, esses saberes não deixam de se enquadrar nas diversas epistemologias. Esta seção da tese procura trazer essa diversidade, do ponto de vista linguístico, para que, por um movimento dedutivo, se compreendam as políticas linguísticas e educativas dos PALOP.

Convencionou-se tomar a escrita como o barômetro para o entendimento da história de um povo, como se antes da escrita não existisse vida social. A falta de documentos escritos, de acordo com o sistema moderno de escrita, em grande parte dos países africanos, foi motivo para considerar o continente como desprovido de uma história própria, ou seja, um continente sem passado. Considerar a história somente pelos fatos documentados em suportes materiais exteriores à mente humana é, em tese, uma estratégia de dominação cuja arma é a ideologia da escrita alfabética, legitimada pela ciência moderna.

A apropriação da história, por intermédio da posse do sistema alfabético, trouxe consigo a monopolização do conhecimento e da ciência. As sociedades supostamente ágrafas são consideradas carentes de conhecimento e, por isso, dependentes das sociedades letradas. A refutação desse princípio da discriminação gnosiológica, geográfica e racial, sobretudo, é refutada, nesta tese, com a reinvenção dos conceitos de história, ciência e conhecimento. A história deve ser lida na 'vida do ser em vida'. Os fatos históricos não surgem fora do homem, mas, sim, são produtos existenciais do próprio homem, independentemente da sua época e habitat. A escrita é apenas um dos recursos para a documentação.

Todas as sociedades, ágrafas ou letradas, possuem um conjunto de experiências acumuladas e reinventadas no tempo e no espaço que servem de suporte existencial do homem, tanto como ser individual quanto como ser coletivo. Essas experiências são saberes que foram marginalizados pela ciência moderna, considerada como a única fonte de conhecimentos válidos, e estão condensadas na literatura oral transmitida de geração em geração.

Assim sendo, a reconstrução da história dos povos africanos passa pela análise crítica das suas literaturas e tradições orais, sem negligenciar a análise dos seus discursos, técnicas e conhecimentos, a decifração das linguagens, dos conceitos e do vocabulário que tais grupos utilizaram (DIAGNE, 2010).

A tradição oral é uma das fontes valiosas para a reconstrução da história de um povo que não tenha registros escritos. Isso é que os europeus deviam ter feito logo ao chegar para as terras que eles invadiram e ocuparam. Conhecimento do passado dos povos que encontraram devia ser uma das tarefas, por meio de uma sã convivência com esses povos. Mas, a preocupação era apagar o passado para uma melhor e maior aculturação. Uma das estratégias de aculturação era a tentativa de extinguir as línguas encontradas para substituí-las pelas línguas europeias, através da proibição de uso das línguas indígenas na educação e a imposição das línguas colonizadoras. Decorridos cinco séculos de violência contra as línguas e as culturas africanas, isto é, dos povos colonizados e oprimidos, verificou-se que essas línguas sobreviveram graças às táticas de resistências adotadas pelos oprimidos, o que suscitou a necessidade da sua classificação e estudo.

Na senda dessa classificação, Diagne (2010), em consideração à história e à linguística africanas, descreve três procedimentos para a classificação das línguas africanas, a saber, a classificação genética, a classificação tipológica e a classificação geográfica.

A classificação genética estabelece o parentesco e os vínculos de filiação no interior de uma família linguística. Em consequência, ajuda a restabelecer, ao menos em parte, a unidade histórica de povos e culturas que utilizam línguas da mesma origem.

A classificação tipológica reagrupa as línguas que apresentam semelhanças ou afinidades evidentes em suas estruturas e sistemas. Línguas de origem idêntica ou totalmente diferente podem utilizar os mesmos modos de formação lexical, nominal, verbal ou pronominal, ainda que sejam muito distantes umas das outras do ponto de vista genético, histórico ou geográfico. O autor apresenta o exemplo de duas línguas, wolf e inglês, que têm a tendência de utilizar a mesma forma nominal e verbal, mas genética e geograficamente muito afastadas uma da outra. Wolf: *liggeey*, trabalhar; *liggeey bi*, o trabalho; Inglês: *to work*, trabalhar; *the work*, o trabalho. Do ponto de vista da formação lexical, as duas línguas apresentam semelhanças, mas sem nenhuma aproximação genética ou geográfica. A primeira é uma língua falada na África ocidental, majoritariamente na Mauritânia, Senegal, Guiné-Bissau, Gâmbia e Mali, pertencente à família das línguas nígero-congolesas. A segunda é uma língua germânica ocidental que surgiu nos reinos anglo-saxônicos da Inglaterra. Também

pode acontecer que duas línguas da mesma família sejam classificadas tipologicamente distintas, chegando a apresentar diferenças no plano lexical, devido a empréstimos e abandono de vocabulários. Com isso, parafraseando o autor, a classificação tipológica nem sempre confere consistência para a análise comparativa e histórica entre diferentes línguas:

As classificações elaboradas para as línguas africanas não agrupam, por exemplo, certos elementos das famílias chádica e senegalês-guineense. Contudo, a consideração dos sistemas fonológicos, da morfologia e da estrutura sintática impõe o reagrupamento tipológico de pelo menos a maior parte dessas línguas. (DIAGNE, 2010, p. 250)

De acordo com o autor, a classificação geográfica reflete, sobretudo, uma tendência instintiva para comparar e reagrupar línguas que coexistem numa área. Quase sempre é resultado de informação insuficiente. Diagne critica as classificações propostas para a África que muito frequentemente estão amparadas em questões geográficas em setores essenciais, pelo que, na visão do autor, deixam de lado alguns fenômenos como a migração e a imbricação dos povos.

Do nosso ponto de vista, o estabelecimento de linhas divisórias para delimitar as fronteiras linguísticas é uma atitude que não atende à realidade social caracterizada pela mobilidade humana de uma região para outra. Sendo a existência da língua ligada à existência humana, a língua não pode ser considerada como uma entidade estática que se pode determinar a sua localização exata, com delimitação e fronteiras rígidas. Uma relação simbiótica e indissolúvel entre a língua e o território, até certo ponto, pode ser um equívoco e causar, por consequência, transtornos em dado planejamento linguístico. Em contextos migratórios, a língua acompanha os seus falantes, dada a relação intrínseca entre língua e falante.

Em São Tomé e Príncipe, por exemplo, existe a ideia de distribuição geográfica dos crioulos, acreditando-se que a localização do *languié* é na Região Autônoma do Príncipe. Os dados censitários, no entanto, contrastam essa visão geolinguística do arquipélago. De acordo com os dados apresentados nesta tese, o *languié*, que se acredita ser o crioulo do Príncipe, é, na realidade, mais falado na Região do São Tomé. E o crioulo mais falado na Região do Príncipe é o cabuverdiano. Isso só consolida a crítica que Diagne (2010) tece a autores que usam quase que exclusivamente o critério geográfico para a classificação das línguas africanas:

Koelle, M. Delafosse, D. Westermann e J. Greenberg fazem referência principalmente a denominações e agrupamentos topológicos e geográficos. Eles estabelecem categorias tais como “oeste-atlântico”, “níger-congo”,

“senegalês-guineense”, “nígero-chádico”, etc. Uma classificação rigorosa das línguas africanas requer procedimentos que demonstrem que as formas, o vocabulário e as estruturas linguísticas propostas como elementos de comparação são não apenas representativos, mas fazem parte do patrimônio original das línguas comparadas. A semelhança não deve ser, portanto, resultado de empréstimos ou de contatos antigos ou recentes. (DIANE, 2010, p. 250).

Para o etnógrafo inglês Stow, citado por Olderogge (2010), os mais antigos habitantes da África – os San – teriam vindo da Ásia em duas vagas migratórias distintas, os San pintores e os San gravadores; esses dois grupos teriam seguido trajetórias diferentes, cruzando o mar Vermelho pelo estreito de Bab el-Mandeb. Após terem atravessado as florestas equatoriais, os dois grupos reencontraram-se no extremo sul do continente africano.

A teoria da escola alemã sobre a África assenta no postulado de que os povos da África nunca tinham tido história própria. Esse postulado favoreceu a construção da teoria linguística camítica, segundo a qual o desenvolvimento da civilização na África foi devido à influência de povos camíticos provenientes da Ásia. De acordo com Olderogge, "um estudo dessas ideias mostra uma forte influência de Hegel, que dividiu os povos do mundo em dois tipos: povos históricos, que contribuíram para o desenvolvimento da humanidade, e povos não-históricos, que se colocaram à margem do desenvolvimento espiritual universal" (p.297)

Hegel nega a existência de uma evolução histórica propriamente dita em África. Cartago, para Hegel, era um apêndice da Ásia, e o Egito era alheio ao espírito africano. Para Olderogge (2010), as ideias de Hegel exerceram considerável influência em quase toda a pesquisa científica relativa à África no século XIX.

A África do Norte, incluindo Mauritânia e a Etiópia, pertence à área das línguas camito-semíticas, estando classificadas em cinco grupos: semítico, cuchítico, bérbere, egípcio antigo e o grupo linguístico do Chade.

No extremo sul do continente africano se encontram as línguas san, kwadi (Angola), hadzapi (Tanzânia), essas línguas têm em comum a presença de cliques e a estrutura isolante. O autor as denomina de línguas paleoafricanas. Considerando que as línguas khoi-khoi se diferem significativamente das línguas san, o autor prefere não as agrupar em uma mesma família, e porque os khoi-khoi são emigrantes que saíram do Norte para o sul do continente.

2.3.2 Relação de poderes entre as línguas africanas

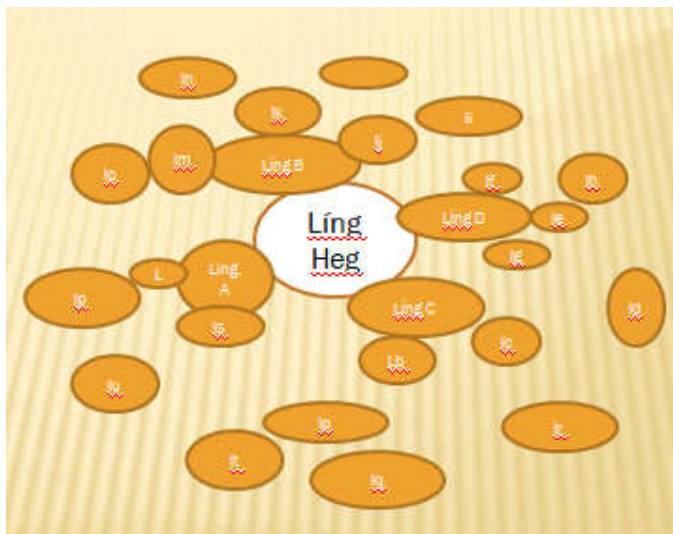
A convivência humana permite um contato entre indivíduos e grupos sociais diferentes. Cada segmento de contato tem os seus interesses e atitudes em relação ao outro,

tendo sempre como referência a imagem de si. Os países africanos foram constituídos como Estados-Nações de uma maneira arbitrária, sem o mínimo respeito às origens étnicas dos povos. Antes da chegada dos europeus, havia uma organização social, relações de amizade e de rivalidade entre diferentes povos, motivadas por diversas razões. “Ao observar-se o mosaico de organizações políticas que amalgamavam uma plêiade de formações econômicas e sociais, verifica-se que o continente detinha uma grande complexidade de relações e estava em pleno desenvolvimento” (SILVA, 2008, p. 97). A organização social pressupõe a existência de alguma hierarquia, constituindo, assim, a estratificação social, que, por sua vez, implica uma relação piramidal entre os mesmos das diferentes classes sociais.

Com a expansão marítima europeia e a conseqüente ocupação territorial pelos invasores europeus, os africanos perdem a soberania, embora de maneira gradual, e foi imposta uma nova organização social seguindo a lógica ocidental. Territórios e povos diferentes passaram a ser propriedades unificadas geridas a bel-prazer dos seus conquistadores, com a imposição de novas formas de viver. As estruturas sociais que existiam antes das invasões deixaram os seus resquícios, que se traduziram na aproximação ou distanciamento do novo poder vigente. Essa aproximação e/ou distanciamento criou uma nova estratificação social no interior das sociedades colonizadas. Os que estivessem, geográfica e ideologicamente, mais próximos do poder colonial eram considerados civilizados, enquanto os outros eram conotados como selvagens.

A colonização europeia produziu mudanças significativas no tecido cultural e linguístico dos povos colonizados em África, mas, na verdade, houve uma resistência cultural forte que permitiu a conservação das práticas culturais que hoje redefinem os povos africanos: línguas e culturas. Ora, essas culturas e línguas preservadas da devastação europeia se dispõem em níveis (*layers*) dentro de círculos concêntricos (ZSIGA, BOYER e KRAMER, 2014) em relação ao poder político e econômico.

Figura 1 Língua central e línguas periféricas



Fonte: Nossa elaboração, baseada em (ZSIGA, BOYER e KRAMER, 2014).

A figura 1 é um diagrama que ilustra a ordenação do status das línguas residentes, de acordo com a importância social de cada língua. O núcleo do diagrama representa o centro político, econômico e cultural da região/território, tendo com língua principal a Língua Hegemônica, que, comumente, pode ser a língua oficial. Em torno do núcleo, gravitam camadas sociais com as suas respectivas línguas (Língua A, Língua B, Língua C, Língua n...). Essa constelação de línguas em torno de um centro legítimo e de produção de legitimidade não é apenas linguística, mas também é uma constelação de poderes distintos com diferentes campos linguísticos refletindo diversos domínios sociais. Nesses domínios, vale mais a língua de quem detém maior poder, visto que “a língua não é somente um instrumento de comunicação, ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder” (BOURDIEU, 1983, p. 160). Há poder no meio de interação social entre indivíduos e/ou grupos com interesses divergentes. Aqui, o poder é entendido como “capacidade transformadora, a capacidade de intervir em um determinado cenário de eventos de forma a alterá-los” (GIDDENS 1981, p. 33). As relações entre diferentes línguas em contexto de multilinguismo se traduzem em ações entre as diferentes categorias sociais dos sujeitos/atores de uma determinada sociedade.

A disposição das diversas línguas representadas no diagrama ilustra as relações, o lugar de cada língua residente dentro de um contexto social situado, que se transforma em um jogo de forças para visibilidade e invisibilidade do conjunto de línguas de um dado local. A L1, ou seja, a língua da hegemonia social, encontra-se no centro das elites políticas, culturais, acadêmicas e financeiras, com a tentativa de invisibilizar as diferentes línguas faladas no seu

meio. De forma hierárquica, todas as línguas residentes, de L1 a Ln..., se empenham em um jogo de forças para a conquista do espaço no seio dos usos sociais. As línguas com maior poder – usadas nos domínios sociais de maior relevo social, com sistema de escrita – se tornam “mestras de inúmeros funcionamentos, como manipular a opinião visando o poder” (L. L. BRASIL 2011, p.176). Nessa manipulação, como língua legitimada e produtora de um discurso válido, é forjada uma realidade social de conteúdo dos agentes do poder, controlando deliberadamente as práticas discursivas.

Nesse jogo de forças, não são apenas as línguas e culturas europeias que se constituem como perigo de extinção às línguas africanas; algumas línguas africanas também com o estatuto hegemônico são uma ameaça às outras línguas minoritárias. É o caso da cultura e língua wolof, que, com a urbanização do Senegal, estão a fazer desaparecer muitas línguas e dialetos (DIAGNE, 2010; ZSIGA, BOYER; KRAMER, 2014). O swahili, antes de 1960, era falado por apenas 1% da população da atual Tanzânia (SILVA, 2010), até princípio do séc. XXI, já era falado por milhões de pessoas em uma área linguística bantu relativamente homogênea, para constituir hoje, juntamente com o lingala, o principal veículo de comunicação na África central e meridional, língua oficial na Tanzânia e Quênia, a par do inglês (LOPES, 2004; DIAGNE, 2010, p. 154). A sobreposição de algumas línguas sobre outras é uma realidade vivida em todos os países africanos marcados por práticas multilíngues e multiculturais, em que a língua do grupo étnico mais influente do ponto de vista político e econômico, e que talvez tenha desenvolvido a escrita, tem a tendência de ser a primeira ou a segunda língua de maior prestígio social.

2.3.3 Classificação das línguas africanas segundo Greenberg

Greenberg é um linguista estadunidense que publicou importantes obras sobre as línguas africanas, embora não seja isento de críticas. Nos seus estudos, são feitas algumas indicações:

1. Línguas afro-asiáticas, também chamadas camito-semíticas, cobrem toda a África do Norte e quase todo o corno de África (Etiópia, Somália). Algumas línguas do ramo cuxítico estendem-se ao sul da Tanzânia. O ramo semítico inclui línguas que, atualmente ou em épocas anteriores, abrangiam quase todo o Oriente Médio. A família linguística afro-asiática compreende cinco divisões: o bérbere, o egípcio antigo, o semítico, o cuxítico e o chádico.

2. Níger-kordofaniano possui dois ramos muito desiguais em extensão geográfica: níger-congo, compreende grande parte da África ao sul do Saara, incluindo toda a África Ocidental,

uma parte do Sudão central e oriental. O seu sub-ramo ocupa a maior parte da África central, oriental e meridional. O outro ramo do níger-kornofaniano, o kordofaniano propriamente dito, se restringe a uma área limitada do Kordofan no Sudão.

3. Família Nilo-Saariana, de modo geral, é falada a norte e a leste das línguas níger-congo e predomina no vale superior do Nilo e nas porções orientais do Saara e do Sudão. Entretanto, possui um alongamento ocidental no Songhai, no baixo vale do Níger. Compreende um ramo muito extenso, o chari-nilo, que engloba a maior parte das línguas da família.

4. Todas as línguas khoisan possuem cliques entre as consoantes e a maioria de seus falantes pertence ao tipo san, fisicamente característico. A maior parte das línguas khoisan é falada na África do Sul. Entretanto, existem dois pequenos grupos de populações, os Hatsa e os Sandawe, situados muito mais ao norte, na Tanzânia, cujas línguas diferem acentuadamente tanto entre si quanto das línguas do grupo da África do Sul. Desse modo, a família divide-se em três ramos: 1. hatsa; 2. sandawe; 3. khoisan sul-africano. O khoisan sul-africano compreende três grupos de línguas: 1. grupo norte, que engloba as línguas san do norte, dos Auen e dos Kung; 2. khoisan central, dividido em dois grupos: a) kiechware, b) naron, khoi-khoi; 3. san do sul, grupo que apresenta a maior diferenciação interna, com um número considerável de línguas sandistintas.

Greenberg começou a sua classificação em 1949-1950, tendo registrado 16 grupos linguísticos. Essa classificação sofreu uma revisão pelo próprio Greenberg, em 1954, com uma redução de número de grupos linguísticos da África, isto é, de 16 baixou para 12. Decorridos 9 anos, ou seja, em 1963, faz uma nova classificação, com uma listagem de 4 grupos, correspondendo à classificação acima apresentada. O quadro a seguir mostra a evolução da classificação das línguas africanas por Greenberg.

Quadro 1- Etapas da classificação de Greenberg

1949-1950	1954	1963
Níger-Congo	Níger-Congo	Nígero-kordofaniano (Nígero Congo; Kordofaniano)
Shongai	Songhai	Afro-asiático
Sudanês central	Macro-sudanês (sudanês oriental; sudanês central; berta, kunama)	Khoisan (Clique)

Saariano central	Saariano central	Nilo-Saariano (Songhai; Saariano (Saariano central); Maban; Fur; Koman; Chari-Nilo, incluindo, Macro--sudanês, Temainiano Nyangiya)
Sudanês oriental	Afro-asiático	
Afro-asiático (camito-emítico)	Clique	
Clique	Maban (Maban; Mimi ofNachtigal)	
Maba	Fur	
Mimi de Nachtigal	Temainiano	
Fur	Kordofaniano	
Temainiano	Koaman	
Kordofaniano	Nyangiya	
Koman		
Berta		
Kunama		
Nyangiya		

Fonte: Greenberg, in História Geral da África, 2010.

O quadro demonstra as reformulações feitas por Greenberg na classificação das línguas africanas. O trabalho dele foi alvo de várias críticas. Na primeira classificação, a de 1949-1950, o autor apresenta 16 grupos linguísticos, e depois de 4 anos, tempo relativamente não suficiente para o amadurecimento da pesquisa, publica uma nova classificação com 12 grupos, tendo aglutinado os inicialmente grupos independentes Berta e Kunama no grupo Sudanês Central, e Nachtigal e Mimi no grupo Maban. Na terceira classificação, Greenberg reduz drasticamente os grupos linguísticos, passando de 12 para 4. Nessa classificação, 8 grupos linguísticos foram reduzidos a línguas singulares, o nígero-congo e o kornofaniano foram enquadrados na família nígero-kornofaniano. E songai, Saariano central, maban, fur, koman, chari-nilo, macro-sudanês, temainiano e nyangiya.

O trabalho de Greenberg levantou críticas de estudiosos tanto africanos quanto não africanos. Para o linguista senegalês Pathé Diagne, as propostas de classificação das línguas africanas apresentadas são eminentemente geográficas. Do ponto de vista de Diagne (2010, p.

250), essas classificações “deixam de lado alguns fenômenos como a migração e a imbricação dos povos”. Koelle, M. Delafosse, D. Westermann e J. Greenberg fazem referência principalmente a denominações e agrupamentos topológicos e geográficos. Eles estabelecem categorias tais como “oeste-atlântico”, “níger-congo”, “senegalês-guineense”, “nígerochádico”, etc.”.

2.3.4 Minorias linguísticas, multilinguismo e educação bilíngue

O continente africano é um vasto território ocupado por países de realidades sociolinguísticas e culturais distintas. Dos países do magreb à África do Sul e do Atlântico ao Índico, a diversidade linguística é um fenômeno real com mais de duas mil línguas faladas. Em graus diferentes, todos os países africanos abrigam diferentes línguas nos seus espaços territoriais. Esse fenômeno natural do continente é inerente à sua natureza, assim como de tantos países do mundo, como fenômeno global (BOKAMBA, 2014; ROMAINE, 1989).

“Em pelo menos 20 países, principalmente na África Subsaariana, dificilmente uma jovem pobre da zona rural consegue terminar o segundo nível da educação secundária” (UNESCO 2020, p. 8). O número de adultos que não concluíram a educação primária continuará a declinar de forma relativamente lenta e pode permanecer acima de 10% na África até a década de 2050, mesmo que a conclusão do ensino primário universal seja alcançada até 2030, o que significa que a alfabetização de adultos ainda será um desafio. (UNESCO 2020, p. 30). Do nosso ponto de vista, muitos fatores estão em torno dessa problemática da alfabetização em África, como a pouca cobertura da rede escolar em meios rurais; a obrigatoriedade de as crianças participarem em atividades agrícolas com os seus pais; as situações de instabilidade político-militar em determinados países e regiões da África; o abandono escolar precoce de muitas crianças, que retomam a vida escolar na vida adulta. A solução para essa problemática passa pela eficácia política das lideranças africanas; pela capacidade de resolução de conflitos internos; uma melhor distribuição da renda nacional, diminuindo as assimetrias entre a cidade e o campo, pois a precariedade é o que mais caracteriza a vida social dos moradores rurais.

2.4 A política linguística colonial portuguesa

De acordo com Severo (2014), a questão das línguas é complexa e multidisciplinar, podendo ser abordada a partir de diferentes enquadramentos teóricos, como linguístico, histórico, político, antropológico, sociológico e literário.

As línguas não são realidades autônomas, pré-existentes, isoladas e abstratas, mas, sim, produtos de práticas sociais historicamente situadas (SEVERO, 2014, p.11).

Em relação ao período colonial, segundo Severo (2014), as línguas foram utilizadas para fins de dominação e subjugação dos diferentes povos e culturas nas Américas, África e Ásia. Esse uso político das línguas, continua a autora, esteve fortemente vinculada à presença de missões cristãs evangelizadoras no Mundo Novo, numa aliança entre o reino e a religião católica através do Padroado. Com essa aliança, portugalização e catequese se confundiam.

A Igreja portuguesa estava profundamente amarrada ao poder soberano europeu pela instituição do padroado, um acordo político e econômico de apoio mútuo estabelecido entre a Igreja e o Reino, que concedia aos soberanos o poder de nomear bispos (portugueses) e construir igrejas (SEVERO; MAKONI, 2015, p. 25).

As missões religiosas desempenharam um papel central na colonização, com a reprodução de instituições políticas portuguesas e, mais especificamente, na invenção de línguas para fins de conversão e dominação ideológica dos povos locais. Não é que estivessem interessados para aprender e desenvolver as línguas dos povos que encontram, mas o interesse pelas línguas desses povos era simplesmente estratégico, viabilizando e legitimando o uso de técnicas linguísticas coloniais que deixaram seus efeitos em práticas pós-coloniais (SEVERO, 2014; SEVERO; MAKONI, 2015):

Tais técnicas incluíram a produção de línguas consideradas gerais ou africanas através da sua nomeação e codificação a partir de um modelo linguístico e discursivo latino. Isso significa que gramáticas, dicionários, listas de palavras e uma série de instrumentos linguísticos foram produzidos a partir do século XVI com a finalidade de domínio e gerenciamento dos falantes dessas línguas [AUROUX, 2009] (SEVERO, 2014, p. 12).

Ainda para a autora, a empreitada colonial possibilitou a emergência de um tipo linguístico e discursivo específico, os cristianletos, ou seja, um conjunto complexo de (i) línguas e discursos usados como instrumentos de dominação dos povos tidos locais através da invenção, descrição e nomeação de suas línguas; (ii) traduções de uma série de gêneros discursivos europeus para as línguas locais; e (iii) discursos sobre os sujeitos e localidades tomados como exóticos e incivilizados.

Portugal sempre colocou a civilização e a cristianização dos povos pagãos como objetivos principais da sua colonização. No preâmbulo do decreto 16.199, Código do Trabalho dos Indígenas das colônias Portuguesas de África, de 6 de dezembro de 1929, o governo português afirma que Portugal sempre agiu de acordo com os princípios jurídicos, e

que só o desconhecimento da história poderia imputar a essa potência colonial atos desumanos:

Só desconhecimento da história pode imputar de vez em quando a Portugal um pensamento preponderante de servidão e tráfico na acção exterior que ele exerceu no mundo desde então até hoje. São na verdade acidentais, acessórios e restritos, ainda que duradouros, esses dois vícios da exploração econômica dos ibéricos e também dos europeus do norte, nos continentes e nos mares descobertos pelos primeiros... Queria acima de todas as outras preocupações, a cristianização fraternal das populações nativas, o seu levantamento moral e o seu aperfeiçoamento. Colocava por sistema essa aspiração universal acima da própria dilatação o império. (Decreto 16.199, Preambulo).

O código tinha como objetivo amenizar o trabalho dos indígenas, tornando-o mais humano. Reconhece a igualdade entre raças, mas simultaneamente cai no eurocentrismo e na supremacia da raça branca:

Reputava essas raças iguais às outras, na sua essência e nos seus fins. Assinalava aos capitães e aos governadores de além-mar a obrigação de as defenderem contra as violências e abusos dos colonos e aventureiros. Enviava-lhes, como as outras menos bárbaras ou menos selvagens do Brasil ou do Oriente, as missões e as escolas para sua elevação moral. (Decreto 16.199, Preâmbulo, p. 4).

O código define indígena como “pessoas ou indivíduos da raça negra ou dela descendentes que, pela sua ilustração e costumes, não se desligam do comum daquela raça” (Art. 2º).

De acordo com o preâmbulo do Código, Portugal demonstra uma postura puritana na sua relação com os povos que se encontravam sob seu domínio, não assumindo os excessos praticados nas colônias. Os atos de servidão e de tráfico a que eram submetidos os africanos das colônias portuguesas são considerados como meros acessórios e acidentais pelo governo da Segunda República Portuguesa, e imputa esses vícios de exploração aos outros povos europeus. Ainda no Preâmbulo, encontra-se uma contradição. Por um lado, reconhece-se a igualdade entre todas as raças, do ponto de vista da essência dos fins e, do outro lado, caracteriza os povos africanos, brasileiros e orientais como bárbaros e selvagens, colocando os africanos no topo da barbárie e da selvageria; entretanto, todas essas raças são bárbaras e selvagens, no entender de Portugal da Segunda República.

O Artigo nº 2 do Código define o ser indígena tendo como critério a cor da pele, a ilustração e o apego às práticas sociais africanas. A ilustração referida no Código diz respeito à cultura ocidental. Assim sendo, era indígena aquele que não adotasse a cultura portuguesa e que continuasse a viver de acordo com a lógica africana. É de realçar que essa ilustração vai

muito além do analfabetismo, pois os analfabetos da metrópole gozavam de todos os direitos como cidadãos, mas o analfabeto africano não tinha o direito da cidadania portuguesa.

É por essa razão que o Código faz referência a Missões e a escolas. Esses dois dispositivos tinham como finalidade a lusitanização, ou seja, a erradicação das práticas sociais africanas no indígena, com a finalidade de torná-lo assimilado.

2.5 Estado-nação e a questão da(s) língua(s)

Os países africanos são configurados por uma diversidade linguística e cultural, o que, após a independência, colocou-os em uma situação complexa diante dos projetos de construção de Estados-Nações baseados em uma unidade nacional (SEVERO e MAKONI, 2015; KAMWANGAMALU, 2018). A unidade nacional e a diversidade linguística, em projetos de Estado-Nação, são encaradas como conceitos que se excluem mutuamente, e que se encontram em relação de tensão permanente, conforme o esquema.

Figura 2 Encontros e desencontros entre Estado-Nação e Estados-Tradicionais



Fonte: Nossa elaboração

As Nações Tradicionais são anteriores ao Estado-Nação, com processos de conquista e/ou submissão a outras nações. Sejam vizinhas ou longínquas, se instala uma nova configuração territorial e política, com pressupostos diferentes. Uma vez submetidas, as Nações Tradicionais não desaparecem de imediato. Com isso, acontece uma coexistência entre o Estado-Nação e as Nações Tradicionais, com uma mútua influência e conflitos de sobrevivência, como indicam as duas setas que relacionam as duas instâncias políticas, com relações antagônicas. A unidade nacional, apregoada pelo Estado-Nação, tem como pressuposto a unidade linguística, através da imposição de uma língua, na maior parte das

vezes, estranha às nações tradicionais. Slogns como “Um só Povo e uma só Nação” são jargões com uma carga ideológica forte, destinada a desfazer os sentimentos de pertença a uma identidade étnica, que é punida com preconceitos e marginalizações sociais. A língua de unidade nacional se configura em garantia de privilégios sociais, produzindo uma hegemonia linguística.

Um exemplo claro é a União Europeia, em que aparenta ter uma democracia linguística, com a possibilidade de cada país usar a sua própria língua, como foi relatado romanticamente por Pièrre Hèriard:

En Europa, la diversidad lingüística es una realidad: los idiomas, la expresión más directa de la cultura, son parte integral de la identidad europea y, en una Unión basada en la divisa ‘Unida en la diversidad’, la capacidad para comunicarse en varias lenguas constituye una baza importante tanto para los ciudadanos como para las organizaciones y empresas. (HÉRIARD 2019, p, 1).

A unidade linguística esbarra nas identidades plurais que configuram as nações tradicionais que passaram a compor o Estado-Nação. Na sua origem, antes do Estado-Nação, cada nação tinha a sua identidade étnica e linguística, que a diferenciam das outras nações. Mas, com a construção do Estado-Nação, surge a pretensão de um monolinguismo, como pressuposto da unidade nacional do Estado-Nação. Enquanto esse ataca a diversidade linguística das Nações Tradicionais, e essas, por sua vez, podem insurgir-se à pretensão do monolinguismo do Estado-Nação.

Os atuais Estados-Nação africanos são resultantes de uma fusão de diferentes nações tradicionais por uma vontade exógena a essas nações. Como objetivo de facilitar o processo de colonização, levado a cabo pelas potências europeias, grupos étnicos diferentes, até mesmo rivais, foram transformados em povos supostamente homogêneos com anulação unilateral de fronteiras que separavam esses povos e com uma pretensão de imposição das línguas, hábitos e costumes europeus. A diversidade linguística africana foi conotada como problema, ameaça à ordem social; as línguas africanas tidas como inadequadas para a aprendizagem e entrave para o desenvolvimento (KAMWANGAMALU, 2018). Para sanar esse problema, a solução é encontrada no mecanismo do monolinguismo, com pretexto de unificar os diferentes grupos étnicos em torno de um ideal único de formação de um Estado-Nação alicerçado nos princípios ideológicos de “*one nation, one language, one culture, one belief system*” (KAMWANGAMALU, 2018, p. 2). Para a escolarização, a literatura, a religião e todos os atos administrativos, foi adotada uma língua europeia como fator de unidade, coesão social e de desenvolvimento.

Diante desse cenário, as línguas locais se restringem apenas ao âmbito das relações familiares, nas tradições culturais, na toponímia, em alguns cultos religiosos, verificando-se, por vezes, o seu uso extensivo em ambientes rurais. Quando a língua hegemônica conquista o território e se impõe em práticas sociais de maior *status*, o uso das línguas locais se minoritariza, e o valor do capital social, cultural e econômico dos seus falantes entra em depreciação, enquanto à língua hegemônica é atribuído o rol de unidade nacional, e considerado fator necessário para o desenvolvimento, mesmo sendo estranho à população autóctone.

Todavia, o projeto de unidade nacional, apanágio de Estado-Nação, esbarra nas identidades múltiplas características das Nações Tradicionais; a unidade linguística, ou seja, a ideologia de monolinguismo se choca com a diversidade linguística, isto é, o plurilinguismo societal.

Essa relação entre a ideia de Estado-Nação e a realidade das Nações Tradicionais é marcada por uma relação tensa de poderes em que as línguas e as culturas dos dois extremos antagônicos se envolvem em uma disputa simbólica de *status*. As línguas e culturas europeias, graças ao poder político-militar sobre os povos das Nações Tradicionais, à superioridade econômica e à apropriação da escrita, ganharam o estatuto hegemônico sobre as culturas e as línguas tradicionais. Essa hegemonia significava conquista de território, tendo criado dispositivos para a consolidação do poder, mediante o silenciamento das culturas e línguas encontradas. A cristianização e o processo civilizatório, instrumentalizados pela escolarização, foram dois dos vários dispositivos usados pelas potências colonizadoras para a afirmação da sua supremacia sobre os povos considerados inferiores:

É de essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que nêles compreendam, exercendo também a função moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente. (Art. 2º do Acto Colonial, de 21 de maio de 1935).

Colonizar, civilizar e cristianizar são as três linhas de ação da expansão do império português em África. Portugal considerava essas ações como inerentes à sua natureza orgânica, como uma missão recebida de Deus, pelo que a sua aliança com a igreja foi fundamental para a concretização desse ideal expansionista:

As missões católicas portuguesas do ultramar, instrumentos de civilização e influência nacional, e os estabelecimentos de formação pessoal para os serviços delas e do Padroado Português, terão personalidade jurídica e serão protegidos e auxiliados pelo Estado, como instituições de ensino (Art. 24º do Acto colonial).

O espírito do Artigo 24º explica o valor utilitário que as missões católicas nas colônias tinham para Portugal: instrumentos de civilização e influência nacional. Todo instrumento, para o seu funcionamento, depende de quem o usa e dos seus propósitos. As missões católicas, ao serem analogamente considerados instrumentos do Estado, demonstram o fato de que o Estado português usou a Igreja Católica para os seus propósitos civilizatórios. Se civilizar significava a erradicação das práticas não ocidentais do seio dos povos colonizados, é justo afirmar que a Igreja Católica esteve à frente dessa tarefa do complexo dispositivo civilizacional português. A aproximação entre a Igreja Católica e o Estado português estava consubstanciada no sistema de *padroado*, com o objetivo comum de colonizar e evangelizar. É assim, que

a Igreja portuguesa estava profundamente amarrada ao poder soberano europeu pela instituição do *padroado*, um acordo político e econômico de apoio mútuo estabelecido entre a Igreja e o Reino que concedia aos soberanos poderes de nomear bispos (portugueses) e construir igrejas (SEVERO, 2015, p. 25. Destaque da autora).

A dependência da Igreja ao Reino de Portugal fez com que a Igreja Católica assumisse o papel de coadjuvar o reino na missão colonizadora. Essa relação não terminou com o fim da monarquia, mas continuou e perdurou durante os diferentes governos posteriores. Às missões é atribuída a personalidade jurídica, tendo como legais determinados atos praticados pela Igreja. É nesse sentido que à Igreja é confiada a missão de evangelizar para ajudar o trabalho idealizado pelo poder colonial.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são apresentadas as escolhas metodológicas do processo que envolveu a investigação proposta no presente estudo sobre as políticas linguísticas em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe, com uma descrição de onde, quando, com quem e com quem a pesquisa foi realizada. O percurso metodológico seguido em cada país, durante a geração de dados úteis para a pesquisa, é constituído pelas diferentes etapas que possibilitaram o processo de geração de dados, como a negociação com as fontes de informação, o acesso aos locais de pesquisa, entre outros aspectos.

3.1 Encaminhamento da pesquisa de campo

A presente seção faz um relato do que foi o processo de negociação para a entrada em campo para o registro e produção de dados. Considerando que a pesquisa foi desenvolvida em três países diferentes, o estabelecimento de contatos a nível institucional e interpessoal foi essencial para a produção dos dados que dão corpo a esta tese. É de salientar que a pesquisa sobre as políticas linguísticas em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe não está isolada dos outros estudos realizados tanto no interior desses países quanto fora deles. Neste caso, o processo de negociação iniciou-se no Brasil, desde a elaboração do projeto de registro e produção de dados, com a equipe de orientação – tendo sido discutidos e negociados aspectos, como os países dos PALOP nos quais a pesquisa de campo havia de ser desenvolvida; as dimensões de políticas educativas e linguísticas que seriam alvo da pesquisa; e os contatos que iriam viabilizar a localização das instituições e personalidades necessárias nos três países – até ao pedido da autorização à agência financiadora da pesquisa. Tudo isso exigiu negociação com as instituições e com as pessoas.

A negociação é um procedimento comum na vida social, o que a torna um fato cotidiano. Todos os dias faz-se negociação com os outros para diferentes interesses. No caso particular de uma pesquisa científica, houve uma necessidade indispensável de uma rede de contatos que tivesse como finalidade facilitar o processo de registro e produção de dados, envolvendo uma variedade de indivíduos, grupos, coletividades e instituições. Como afirma Ribeiro (2009, p. 32).

O trabalho de campo e a investigação e a produção audiovisual envolvem relações entre uma variedade de indivíduos, grupos, coletividades e instituições: entre o investigador e o patrocinador (individual ou coletivo); entre investigadores e seus pares no âmbito da disciplina e das redes intelectuais e acadêmicas; entre o investigador e o público em geral (leitores, os medias); entre investigadores e outros profissionais que desenvolvem as

suas atividades nos mesmos locais de pesquisa, abordando as mesmas temáticas ou temáticas afins (investigadores de outras áreas, jornalistas, cineastas documentaristas, etc.); entre o investigador e os diversos ‘*gatekeepers*’ (aqueles que controlam o acesso aos lugares de pesquisa); entre investigador e participantes locais na pesquisa (atores locais, instituições locais, ONG’s, etc.). Esta complexa rede de interações do antropólogo e do realizador (*filmmaker*) exige que desenvolva o trabalho de campo, tendo em conta as questões relacionais e as questões éticas e políticas daí decorrentes.

Isso demonstra que o trabalho na pesquisa de campo exige diálogo entre diferentes vozes, ou seja, ele é polifônico e intertextual. Na pesquisa científica, o campo, apesar de delimitações geográficas, é um espaço formado por uma heterogeneidade de atores sociais com condicionantes psicológicos, políticos, históricos, culturais, hierarquicamente estruturados e situados, e com relações de poderes desiguais. A imersão nesse espaço, com o propósito de registro e produção de dados, exige procedimentos teórico-metodológicos adequados para se alcançarem resultados que garantam fiabilidade, tomando-o um contexto condicionado por uma multiplicidade de fatores. O acesso à informação, tanto armazenado em mentes humanas quanto em arquivos físicos, demanda negociação e o reconhecimento das redes de contato que estejam interligadas à informação alvo de busca.

A mesma informação resultante da pesquisa precisa de ser negociada com pressupostos teóricos e metodológicos, espaciais e temporais. A forma da sua aquisição, o seu manejo e a sua publicação implicam questões éticas relacionadas com os direitos dos informantes. A cautela nesse sentido tem como principal objetivo “proteger os direitos e interesses dos participantes de uma pesquisa” (DINIZ 2010, p. 188). Desses direitos decorrem os princípios de autonomia individual, a proteção ao anonimato ou sigilo dos participantes. No tocante ao anonimato dos participantes nesta pesquisa, a todos foi garantido esse direito pessoal e inalienável, pelo que, na transcrição das entrevistas, os nomes dos entrevistados foram codificados, atribuindo-lhes determinados pseudônimos. Em certos casos, os participantes recusaram-se à gravação da voz e/ou da imagem, tendo o pesquisador feito apenas anotações no caderno de campo que havia sido preparado previamente.

Apesar de nos três países não existir normas éticas, explicitamente divulgadas, para a realização de pesquisa com seres humanos, a pesquisa pautou-se por comprometimento ético para o acesso às fontes. O primeiro procedimento foi a solicitação da autorização a autoridades governamentais, como o ministério da educação e universidades, direções distritais de educação. Mesmo tendo sido autorizado a partir do mais alto nível institucional, as entrevistas para produção de dados com os participantes na pesquisa realizadas mediante o

consentimento informado (FONCESA, 2008; RIBEIRO, 2009; PADILHA, RAMOS, BORENSTEIN; MARTINS, 2005). Os participantes da pesquisa foram informados, de antemão, sobre o objetivo da pesquisa, que se destinava unicamente para fins acadêmicos; e, considerando a pertinência da pesquisa, aceitaram dar os seus depoimentos sobre as políticas linguísticas projetadas e implementadas nos seus respectivos países, e garantiram que, sempre que fosse necessário, poderiam ser contatados novamente.

O processo de negociação seguiu o escalonamento hierárquico do Ministério responsável, conforme a sua estrutura orgânica em cada país. Vale aqui esclarecer que, do ponto de vista da organização administrativa dos três países, existem algumas peculiaridades. Em Moçambique, por exemplo, as instituições de responsabilidade nacional estão sediadas em Maputo-Cidade, e as direções provinciais da província de Maputo se encontram todas localizadas na cidade de Matola, que dista a dez quilômetros da cidade de Maputo, o que difere de Angola e São Tomé e Príncipe, onde tanto as instituições de âmbito nacional como da capital se concentram na mesma cidade.

Com esse propósito, foram usadas várias entradas metodológicas para o registro e produção de dados, ou seja, entrevista, observação e análise documental, basicamente. Esse procedimento foi vantajoso, pois permitiu o recurso a várias perspectivas sobre a mesma situação, bem como a obtenção de informação de diferentes naturezas e proceder, posteriormente, a uma triangulação das diversas informações obtidas (CALADO; FERREIRA, 2004). A triangulação de dados é um procedimento importante neste trabalho pelo seu rigor científico que propicia uma maior objetividade, eficácia e credibilidade à pesquisa, evitando ameaças à validade interna.

Assim, informações de documentos oficiais, como discursos políticos, leis, regulamentos, dados estatísticos extraídos de censos populacionais – os mais recentes realizados nos três países –, propostas curriculares, resultados de pesquisa sobre as políticas linguísticas e sistemas educativos, depoimentos de pessoas entrevistadas de forma sistemática e informalmente, compõem o conjunto de informações de que resultaram os dados. Esses procedimentos diversificados implicam o trabalho com diferentes fontes de informação com perfis heterogêneos.

3.2 As fontes de informação

Tendo em conta os objetivos deste trabalho e com o propósito de geração de dados mais consistentes, houve um trabalho com uma diversidade de fontes, categorizadas em fontes humanas e fontes documentais cujos perfis estão apresentados no quadro que se segue.

1. Fontes humanas

Quadro 2 - Distribuição dos sujeitos da pesquisa, segundo a idade

PAÍS	IDADE		Formação		Σ
	-50	+50	Linguista	Outras formações	
Angola	5	3	3	5	8
Moçambique	6	3	4	5	9
São Tomé e Príncipe	1	7	3	5	8
TOTAL	12	13	7	15	25

Fonte: Nossa elaboração

A pesquisa incidiu sobre indivíduos de diferentes idades, formação, graus académicos e ocupações nos três países. Em Angola, em Moçambique e em São Tomé e Príncipe foram entrevistados, na modalidade de entrevista semiestruturada um total de vinte e cinco (25) participantes. Todos os informantes dessa modalidade exercem funções de âmbito educativo, tanto no ensino superior como no ensino fundamental, seja com o exercício da docência ou de trabalhos administrativos em direções e institutos nacionais dos Ministérios da Educação.

Nesse âmbito, em Angola foram entrevistados dois funcionários do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Educativo (INIDE), seis professores universitários. Em Moçambique, na mesma modalidade de entrevista, trabalhou-se com dois altos funcionários do Instituto Nacional de Desenvolvimento Educativo (INDE), três professores do ensino superior, dos quais uma trabalha para uma Organização Não Governamental (ONG), dois funcionários da ONG *Ajuda para Desenvolvimento de Povo para Povo* (ADPP), um responsável pela educação bilíngue de um dos distritos de Maputo Província. Há um dado peculiar na composição dos participantes em Moçambique, ou seja, a presença de uma professora do ensino primário. Essa diferença deveu-se ao fato de Moçambique ser o único País, dos três envolvidos, que introduziu o ensino bilíngue na sua legislação. Assim sendo, a professora do ensino primário entrevistada trabalha na modalidade de ensino bilíngue.

Por fim, em São Tomé e Príncipe, fez-se o trabalho contando com oito informantes, na modalidade atrás referida, dos quais, dois professores do liceu, sendo que uma colabora no

ensino superior como docente; dois professores universitários efetivos, uma funcionária da Direção Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), um funcionário da Direção Nacional do Ensino Básico e uma funcionária da Direção Nacional de Planeamento e Inovação Educativa do Ministério da Educação e Ensino Superior.

Tendo em conta a natureza do trabalho, a entrevista não foi a única estratégia de recolha de dados durante a pesquisa de campo, pelo que se fez recurso a outros métodos, como a análise documental e observação não participante em Moçambique, particularmente, pelo fato de podermos fazer uma visita a uma escola que desenvolvia um programa de educação bilíngue. Todos esses procedimentos, no presente trabalho, são complementares uns aos outros, sem que um deles ganhe a primazia.

A análise documental foi executada em duas fases, nomeadamente, a localização dos documentos e a análise do seu conteúdo (CALADO; FERREIRA, 2004). O uso de documentos escritos não é uma prática recente, mas, sim, milenar, pois “desde a antiguidade, a ciência histórica, reunindo documentos escritos e fazendo deles testemunhos, superou o limite do meio século ou do século abrangido pelos historiadores que dele foram testemunhas oculares e auriculares” (LE GOFF, 1990, p. 5). Entretanto, tratando-se de uma pesquisa científica, antes da localização dos documentos que se incorporam ao *corpus* de análise, procuramos ainda definir o que é documento com base em teorias de pesquisa em ciências sociais.

O documento é visto como “impressão deixada num objeto físico por um ser humano e pode apresentar-se sob a forma de fotografias, de filmes, de diapositivos, de endereços eletrónico, impressa (a forma mais comum), entre outras (CALADO; FERREIRA, 2004; ALVES, 2012; CELLARD, 2008), opinião que não é partilhada absolutamente por todos.

Enquanto esses autores incluem material não escrito no conceito de documento, Ludke; André (1986); Oliveira (2007) os excluem e põem ênfase nos documentos impressos, considerando como documentos os materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação, como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Ainda outros autores, como Flick (2009), tomam os documentos como meios de comunicação, elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, com algum destinatário. Por isso, o pesquisador deve compreender quem o produziu, sua finalidade, para quem foi construído, a intencionalidade de sua elaboração e que não devem ser utilizados

como depósitos de informações, devendo ser entendidos como uma forma de contextualização da informação, e analisados como dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos.

De acordo com a natureza de material registrado e produzido durante esta pesquisa, adotamos o conceito de documento postulado por Calado; Ferreira (2004); Alves, (2012); Callard (2008), pela sua aglutinação e inclusão. É de referir que os autores consideram documento todo artefato produzido pelo ser humano para servir de meio de comunicação de uma determinada informação para a posteridade.

Assim, os artefatos não têm um valor *per se*, mas esse valor advém da informação que transmitem com a finalidade de dar resposta às inquietações motivadoras de uma dada pesquisa científica. Assim sendo, para a consecução dos objetivos delineados no nosso estudo, reunimos um conjunto de documentos em forma de leis, pareceres, conclusões de eventos sobre as políticas linguísticas, produzidos durante e depois da gestão colonial.

Além dos documentos que nos permitiram construir expectativas sobre as políticas linguísticas, o desenho da investigação previu o importante momento de diálogo com sujeitos envolvidos com a temática da pesquisa, delineado pela construção de entrevistas. A entrevista é concebida como “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 94) e serviu de uma das bases de geração de dados úteis à pesquisa. Conforme as autoras definem a entrevista, como encontro de duas pessoas, uma dessas pessoas necessita de informação acerca de um determinado assunto, e a outra pessoa é potencialmente a detentora dessa informação. Nesse cenário, nós estávamos na posição de quem necessitava de alguma informação acerca das políticas linguísticas e práticas educativas focadas na inserção das línguas residentes nos sistemas de ensino. A busca dessa informação exige discernimento na escolha de pessoas que realmente estejam habilitadas para fornecer a informação útil para o propósito definido, ou seja, o objeto da pesquisa, que, no nosso caso, era mapear e compreender o que estava sendo feito, nesses países, em relação às línguas residentes no ensino, tendo em atenção a língua de escolarização e a situação sociolinguística de cada país. Isso implicava uma escolha criteriosa dos sujeitos que poderiam dar um auxílio útil nesse propósito.

A escolha dos sujeitos foi um desafio, por se tratar de uma pesquisa internacional, cujas realidades sociais e as populações eram desconhecidas por nós. Tratando-se de políticas linguísticas e práticas educativas, tomamos a decisão de trabalhar com acadêmicos,

professores e técnicos do Ministério da Educação. O distanciamento e o desconhecimento de que poderia ser escolhido para integrar a equipe de sujeitos participantes constituíam um desafio que foi transposto com uma entrada institucional. Isto é, procuramos negociar, primeiro, com as instituições ligadas à academia e à educação, permitindo que nos fossem indicadas pessoas que poderiam corresponder com o sujeito de discurso idealizado: um profissional imerso na pesquisa ou na educação. Outra vantagem perseguida com a entrada institucional era a de a voz dos sujeitos representarem a instituição, isto é a institucionalização da voz dos sujeitos. Para isso, antes de viajar, criamos contactos com as universidades e os ministérios de educação, para o caso de Moçambique e São Tomé e Príncipe. Para Angola, os contatos foram encetados presencialmente, com toda a dificuldade de acesso à informação.

3.3 Percursos metodológicos em Moçambique

Em Moçambique, os participantes são membros pertencentes a instituições com responsabilidade nacional sobre o ensino e pesquisa em Moçambique, nomeadamente os dois membros do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), afeto ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH), três professores pesquisadores da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), uma pesquisadora e professora universitária que colabora no Projeto *Vamos Ler* e dois técnicos da ONG Ajuda de Desenvolvimento de Povo Para Povo (ADPP). A pesquisa de campo teve o seu início em Moçambique. A partir de Maputo Cidade, dirigimos uma carta de petição à Direção Nacional para o Ensino Primário do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. Na carta, pedíamos que fôssemos liberados para realizar a pesquisa de campo no Distrito Urbano de Camavota, onde, segundo documentos recolhidos, estava a ser implementada a educação bilíngue. O pedido foi aceite, entretanto aconselhava-se que a pesquisa fosse desenvolvida no Distrito de Boane, isto é, em Maputo Província, uma vez que o ensino bilíngue, segundo o teor da carta, em Maputo Cidade, estava na fase piloto. A escolha inicial do Distrito de Boane justificava-se pelo fato de ter sido o primeiro local onde havíamos feito a negociação de base, posto que, em qualquer estudo que envolva acesso a determinados lugares e/ou sujeitos, a entrada deve ser negociada, o que torna a negociação uma etapa importante (GODOY, 1995). Estando o nosso foco no ensino bilíngue, havia toda uma necessidade de constatar *in loco* o desenrolar dessa modalidade de ensino em contexto de sala de aula, com o objetivo de perceber o que é ensinado e aprendido, como é ensinado, com que estratégias é ensinado e onde é ensinado.

Foi nossa concepção de que a identificação do que é ensinado em línguas bantu moçambicanas, através de uma pesquisa do campo, proporcionaria uma percepção maior sobre o objeto de estudo, entrando em contato com a realidade sociolinguística no processo de ensino das escolas de ensino bilíngue de Moçambique.

A carta credencial emitida pela Direção Nacional do Ensino Primário foi apresentada à Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano, na cidade de Matola. Considerando a especificidade da pesquisa, com enfoque em ensino bilíngue, o Departamento Pedagógico da Direção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano direcionou o pedido ao setor que vela pelo ensino bilíngue. Mais uma vez, o local de registro e produção de dados foi alterado. O setor de Ensino Bilíngue apresentou duas opções: distrito de Manhiça ou Distrito de Moamba. Entretanto, foram destacadas algumas vantagens para o distrito de Manhiça. Dentre os aspectos vantajosos, salientaram-se o fácil acesso ao local e a presença da ONG Ajuda para o Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), parceiro do Governo moçambicano no desenvolvimento de determinados projetos ligados à educação, mormente a educação bilíngue.

Após uma análise dos prós e dos contra para a escolha de qualquer das duas opções, decidiu-se pelo desenvolvimento da pesquisa no distrito de Manhiça, para onde se viajou um dia depois. Nesse dia, foram feitos os primeiros contatos na direção distrital da Educação e Desenvolvimento Humano em Manhiça e na ADPP. Na Direção Distrital, conversou-se com o responsável pelo ensino bilíngue, que, após a apresentação dos documentos de autorização emitidos pelas Direções Nacional e Provincial do Ensino Primário, aceitou que a pesquisa pudesse ser desenvolvida no distrito, pelo que indicou uma escola próxima onde funcionavam duas turmas da modalidade ensino bilíngue. Como prova de autorização e credenciamento, foi averbada a credencial que a Direção Provincial emitira, com o objetivo de constatar e confrontar o discurso político presente na Lei de Bases do Sistema de ensino que legaliza essa modalidade de ensino com a prática educativa em sala de aula.

No seguimento dessa etapa de negociação, entabulou-se um diálogo com a diretoria da escola escolhida para a autorização local da entrada em sala de aula, tendo sido averbada mais uma vez, a mesma credencial assinada pela Direção Provincial de Ensino Primário, assim como acertada a postura a adotar durante a observação da aula. Nesses termos, proibiu-se o uso de material audiovisual.

Apesar da autorização da diretoria, o processo de negociação continuou até ao último momento da presença no seio dos alunos e da professora. Cada espaço frequentado era

negociado com os participantes; isso incluía até a observação das atividades recreativas dos alunos durante o período de recreio. A escola estava localizada em uma aldeia próxima da sede distrital de Manhiça. Um vasto lote é reservado para a escola, cuja estrutura física é formada por três salas de aulas. As turmas de 1ª e 2ª séries, respectivamente, funcionam a céu aberto e por debaixo de árvores de grande copa, sem nenhuma carteira, as crianças ficam sentadas no chão durante a aula toda. A turma observada foi a de 1ª série. Uma cadeira é reservada para a professora, e, por causa da presença do pesquisador, foi acrescentada uma outra cadeira, coloca ao lado direito, próximo do quadro de madeira afixado no caule da árvore. Era uma turma formada por 50 alunos, entre meninas e meninos, com idades compreendidas entre 6 e 7 anos.

Em relação à ADPP, a negociação foi mais fácil, dado o interesse que a equipe de trabalho demonstrou pela pesquisa e o uso de uma linguagem de maior aproximação aos sujeitos de pesquisa. Um dos participantes era um funcionário sênior aposentado do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. A sua dedicação pelas línguas moçambicanas o tornou conhecido ao nível do Ministério, pelo que era muito referenciado nas conversas e entrevistas anteriormente desenvolvidas em Maputo Cidade. Com todos os riscos ligados ao desconhecimento da “línguacultura” (AGAR, 1994), pois a interação em uma conversação não se efetua apenas com a linguagem oral, mas ela vai muito mais além da realidade fônica. Cada comunidade de fala tem a sua forma de comunicação, como gestos, entoação de voz, a postura, os movimentos, as sinalizações de troca de turno, que se unem ao discurso oral, formando a ‘línguacultura’ dessa comunidade. A escolha pela instituição justificou-se pelo seu envolvimento como parceira do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. No quadro dessa parceria, a ADPP desenvolve trabalhos ligados à alfabetização de crianças moçambicanas nas suas línguas maternas, e o reforço à leitura e escrita para crianças da modalidade de ensino monolíngue, formação de professores e produção de manuais escolares do Ensino Primário. Com isso, estávamos cientes de que haveríamos de receber subsídios úteis para a compreensão das políticas linguísticas e práticas educativas em Moçambique. Ademais, os técnicos do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano nos sugeriram a necessidade de contatar os técnicos da ADPP.

Para a pesquisa na turma de 1ª série do Ensino Fundamental em uma das povoações do Distrito de Manhiça, usamos a observação, que teve características mistas da observação participante e não participante. Não foi uma observação totalmente participante porque a participação nas atividades dos alunos não foi efetuada, mas de alguma forma, a nossa

presença na sala de aula criou algum efeito. Com esse procedimento, conseguimos descrever o ambiente da sala de aula, e analisamos as atividades didáticas da professora e dos alunos. O objetivo dessa observação era ter uma vivência sobre o funcionamento de uma aula de ensino bilíngue em contexto da proposta moçambicana; mapear as diferentes manifestações interativas entre o português, a língua da escola e as línguas do cotidiano da turma.

A observação não participante e espontânea foi mais além da sala de aula. Para capturar as manifestações linguísticas do dia a dia dos moçambicanos, foi preciso prestar atenção a pequenos detalhes. O culto religioso, marcado por ritos rígidos e de uma expressão extra-ritual, em que o povo manifesta a sua expressão de religiosidade com marcas de identidade local, foi analisado com a observação. Por meio da participação do culto religioso católico, ou seja, a Santa Missa, foi possível compreender que a música religiosa identificava o moçambicano em meio de esquemas fixos no Missal Romano e que se repetem todos os dias, em língua portuguesa, a música é cantada em línguas moçambicanas.

A escolha pelos professores universitários e técnicos do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano justificou-se, conforme já explicitado, pela natureza da pesquisa, e visou mapear as políticas linguísticas nos sistemas de educação de Moçambique. A universidade é uma instituição dedicada ao ensino, pesquisa e extensão. As pesquisas ligadas à educação, e outros domínios da vida, passam pela universidade. Nessa lógica, as questões ligadas às políticas linguísticas e práticas educativas não poderiam estar alheias à academia. Cientes disso, pedimos que nos fossem indicados professores/pesquisadores que poderiam nos dar alguma informação necessária sobre o tema em estudo. Assim, nos foram indicados três professores pesquisadores da Faculdade de Letras; todos eles com experiência na área de políticas linguísticas educativas, pois que estiveram na base do projeto de ensino bilíngue no país, e até ao momento da pesquisa, em fevereiro de 2019, continuavam empenhados nas pesquisas sobre o multilinguismo e educação bilíngue. A todos entrevistados foi atribuído um nome fictício, para manter o anonimato dos sujeitos de pesquisa. Assim, temos os seguintes nomes fictícios e a caracterização do perfil de cada um. Para facilitar a identificação do professores/pesquisadores selecionados para as entrevistas, adicionamos ao nome fictício o Domínio de Topo de Moçambique, que é o código MZ.

O quadro, que se segue, descreve, de forma esquemática, a composição dos participantes da pesquisa em Moçambique.

Quadro 3 - Perfil dos sujeitos de pesquisa em Moçambique

Núm.	Nome fictício	Formação	Atividade profissional	Idade
1	Jamilamz	Doutorada em Linguística	Docente universitária	55
2	Chinuemz	Doutorado em Linguística	Doente Universitário	60
3	Muwotsamz	Graduado em Linguística	Técnico na ADPP	65
4	Latifa	Graduada em Pedagogia	Técnica na ADPP	34
5	Bomanimz	Doutorado em Educação	Docente Univrsitário	50
6	Catuanemz	Mestre em Linguística	Docente Universitário	45
7	Wangamz	Mestre em Educação	Técnico do INDE	50
8	Chamanculomz	Mestre em Educação	Técnico do INIDE	55
9	Clotildemz	Magistério Primário	Professora bilíngue	30

Fonte: Nossa elaboração

Jamilamz é professora universitária no campo das Letras e colaboradora em uma ONG de direito estadunidense que trabalha com o governo moçambicano na inserção das línguas moçambicanas no ensino.

Chinuemz é professor da Universidade Eduardo Mondlane, desenvolve atividades de pesquisa voltadas à sociolinguística, educação bilíngue e políticas linguísticas; dentre as atividades em prol da educação bilíngue em Moçambique, trabalhou como consultor no Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação sobre o Projeto de Experimentação da Escolarização Bilíngue em Moçambique (PEBIMO).

Muwotsamz é graduado em Letras e colaborador na ONG Apoio para o Desenvolvimento de Povo para Povo, patrocinado pelo Governo estadunidense através do Departamento da Agricultura dos Estados Unidos de América (USDA), que apóia o Governo moçambicano na expansão da Educação Bilíngue, com programas de assistência social aos alunos, por intermédio do Projeto *Food for knowledge*, na formação de professores e produção de manuais escolares em línguas residentes autóctones de Moçambique.

Latifamz possui graduação em Pedagogia e é colega do Muwotsamz, na ONG ADPP, responsável pelo Departamento de Letramento. Participa na revisão de manuais escolares da modalidade do Ensino Bilíngue.

Bomanimz é docente da Faculdade de Educação da Universidade Mondlane, e desenvolve pesquisas no campo da educação.

Catuanemz é docente e pesquisador da Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane e desenvolve pesquisas no campo da sociolinguística, e participa na confecção de

manuais escolares para o Ensino Bilíngue. Também participou no projeto da generalização do ensino de línguas moçambicanas no Sistema Nacional de Educação.

Wangamz e Chamanculomz, os dois são técnicos do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, desenvolvem trabalhos no Departamento das línguas moçambicanas para a Educação Bilíngue.

Professora Clotildemz é formada em magistério primário, é a professora da turma da modalidade de ensino bilíngue que nos foi apresentada para a observação da aula.

Tendo em conta o perfil de cada um dos professores, se justifica a nossa escolha, porque são profissionais ligados ao ensino em geral, e conhecedores do ensino bilíngue, em particular.

As entrevistas foram precedidas de agendamento com os professores. Todas as entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho dos professores e técnicos. A escolha da data, o horário e o local foram da iniciativa dos próprios professores. A única entrevista não agendada foi a que realizamos com a professora Clotildemz, que é responsável da turma observada.

Em respeito pelas normas éticas da pesquisa, o registro de voz dos entrevistados foi feito com autorização. Como a professora Clotildemz não aceitou o registro da voz, não insistimos para que ela não se sentisse coagida. A entrevista com ela foi uma conversa descontraída sobre a educação bilíngue e o seu perfil linguístico e profissional. Tendo falado das pessoas, ou seja, dos sujeitos da pesquisa, cabe-nos falar, de forma sucinta, das instituições de origem dessas pessoas. Essas instituições são constituintes dos sujeitos entrevistados, em outras palavras, eles falaram desde o lugar de pessoas pertencentes a Instituições de respeito.

O INDE é uma instituição subordinada ao Ministro da Educação, criado por Diploma Ministerial N° 121, de 28 de outubro de 1987, com missão de liderar a planificação e o desenvolvimento curricular, realizar investigação de base e aplicada, para o desenvolvimento da educação em Moçambique. É formado por três departamentos, nomeadamente, Departamento de Planificação e Desenvolvimento Curricular, Departamento de Formação de Professores e Departamento de Administração e Finanças. A nossa pesquisa teve a colaboração do Departamento de Planeamento e Desenvolvimento Curricular, que tem como principais responsabilidades, segundo os documentos oficiais:

1. Coordenar e orientar o processo de transformação curricular no que concerne à elaboração da proposta curricular e elaboração de programas de ensino;
2. Coordenar a realização de estudos e pesquisas sobre políticas educacionais;
3. Elaborar materiais de apoio aos professores;
4. Organizar workshops para capacitação contínua dos técnicos pedagógicos da instituição.

As atividades deste departamento centram-se nas seguintes áreas: Ciências Sociais, Ciências Naturais, Educação Bilíngue, Educação Visual, Matemática, Português, Inglês e Avaliação. Desse departamento foram escolhidos dois quadros seniores para sujeitos participantes da pesquisa. O critério da escolha foi a especificidade do trabalho que os dois realizam que coincide com os objetivos da pesquisa. Em nível do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, por intermédio do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, pela aplicação das políticas públicas educativas no ensino Primário, nos setores de elaboração das propostas curriculares, do material de apoio aos professores e alunos, pelo que os seus nomes estão presentes em fichas técnicas dos livros de ensino primário tanto como colaboradores quanto como coordenadores técnicos, até mesmo coautores.

O Projeto USAID/*Vamos ler*, contrariamente ao Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, que é uma instituição governamental, trata-se de um projeto de iniciativa da Embaixada dos Estados Unidos de América em Moçambique, financiado pela Agência Internacional para o Desenvolvimento dos Estados Unidos de América, que faz parte da Estratégia Global de Educação da USAID/Washington e tem como objetivo global melhorar as habilidades de leitura de crianças no ensino primário ao nível global.

Em Moçambique, o projeto atua nas províncias de Nampula e Zambézia, “apoiando o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano a expandir o ensino em línguas maternas, como forma de assegurar que as crianças aprendam mais facilmente nos primeiros anos de escolaridade (EUA, 2018)”. Uma das pessoas constituídas participantes da nossa pesquisa foi uma consultora e pesquisadora do projeto. Ela é professora da Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane, atuando nas áreas de Português e Metodologias de Educação Bilíngue. A sua experiência profissional e académica, aliada à sua ligação com o Projeto *Vamos ler*, que é um parceiro importante na implementação da educação bilíngue, serviu de elemento/critério para a eleição da professora como participante da pesquisa.

O outro parceiro do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano na implementação da educação bilíngue em Moçambique é a Organização Não Governamental Apoio ao Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP). É uma organização não

governamental moçambicana criada em 1982, com o objetivo de promover o desenvolvimento social e econômico equitativo do povo moçambicano e, em particular, daqueles que estão em uma posição mais vulnerável - as crianças, os órfãos e os pobres rurais, especialmente as mulheres e jovens. A sua atuação está direcionada para áreas de educação, saúde, agricultura e energias renováveis. No setor da Educação, os programas educacionais da ADPP concentram-se na melhoria de qualidade da educação primária e no aumento do acesso à formação profissional de qualidade. Para a melhoria da qualidade no ensino primário, garantindo a permanência dos alunos na escola, a ADPP desenvolve o programa Alimentação Escolar, *Food For Knowledge*⁸, que é uma iniciativa global de nutrição e educação financiada pelo Departamento de Agricultura dos Estados Unidos (USDA), no âmbito do Programa Internacional de Alimentação para Educação e Nutrição Infantil da *McGovern-Dole*. No âmbito desse programa, a ONG, em parceria com o ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, o USDA, *Cambridge Education e Planet Aid*, trabalha na implementação da educação bilíngue em Moçambique, com a capacitação de professores e produção de livros escolares em línguas moçambicanas e em língua portuguesa.

De acordo com as áreas de atuação, o programa Alimentação Escolar, ou seja, Comida para o Saber, contém uma Coordenação da Componente de Letramento, com a missão de dar um reforço de leitura e escrita às crianças de escolas primárias do meio rural, abrangidas no programa Alimentação Escolar. Com isso, infere-se que a política linguística não está desconectada da realidade socioeconômica do país, pois trata-se de um investimento financeiro grande. No caso dos países em estudo, com uma economia sem grande robustez, o envolvimento de organizações nacionais e internacionais é um fato a se considerar.

A par da entrevista e da observação, fizemos recurso, também, à análise de documentos, e exploramos os dados estatísticos do IV Censo Geral da População e Habitação:

a) Lei 18 de 28 de dezembro de 2018, Lei de Bases do Sistema Nacional de Educação. Essa Lei tem um valor muito grande no seio da comunidade acadêmica e escolar, por ser o instrumento jurídico que oficializou o ensino bilíngue em Moçambique.

b) Proposta curricular do ensino Primário. É também um documento importante na vida escolar de Moçambique, pelo seu caráter reformista, do ponto de vista curricular. Dentre as mudanças curriculares, destaca-se a integralização curricular. Isto quer dizer que algumas disciplinas afins foram fundidas em uma, tendo, assim, diminuído o número de disciplinas no ensino primário, tanto para a modalidade monolíngue quanto para a modalidade bilíngue.

⁸ <https://www.planetaid.org/FFK>

c) Relatório do IV Censo Geral da População e Habitação foi realizado em 2017. Esse documento, fiável, do ponto de vista legal, forneceu-nos informações valiosas sobre a educação e uso das línguas em Moçambique.

Em resumo, a pesquisa de campo em Moçambique teve esses desdobramentos que resultaram na geração de dados que apresentamos neste trabalho de tese.

3.4 Percursos metodológicos da pesquisa em Angola

A pesquisa em Angola, tal como nos outros países, obedeceu a critérios de negociação com os sujeitos participantes da pesquisa. Por ser a origem do pesquisador, a pesquisa de campo foi feita com a maior cautela possível no sentido de se evitar qualquer tendência a assimetrias analíticas entre os três países.

O trabalho nesse país baseou-se na análise de documentos oficiais, entrevistas aos técnicos de educação e professores/pesquisadores universitários. Trabalhamos com oito participantes na pesquisa, a quem foi dirigida uma entrevista individual, conforme o quadro que apresentamos, a seguir:

Quadro 4 – Perfis dos sujeitos de pesquisa entrevistados em Angola

Nome fictício	Formação	Atividade laboral	Idade
Mbutaao	Doutorado em Linguística	Docente universitário	65
Dikandaao	Doutorado em Linguística	Docente univervitário	49
Nhimi a lukeniao	Mestre em Linguística	Docente universitário	36
Maynduduao	Mestre em Linguística	Docente Universitário	45
Muanatchiao	Graduado em Psicologia	Técnico do INIDE	29
Kufuetaao	Doutorado em Gestão Escolar	Docente universitário	50
Malwanguao	Mestre em Educação	Servidor Público	38
Kitongaao	Graduado em Pedagogia	Professor	38

Fonte: Nossa construção

Todos os participantes têm um vínculo efetivo no ensino. Dos oito participantes, seis são professores e pesquisadores universitários, dois trabalham na universidade Agostinho Neto e três trabalham no Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda. Dos seis professores universitários, quatro têm a formação em Ciências da Linguagem e Políticas Linguísticas. Desses, dois têm a titulação de doutor, dois são mestres e doutorandos. Entretanto, todos eles têm desenvolvido pesquisas nas áreas de políticas linguísticas e sociolinguística. Ainda no quadro dos professores, temos um professor universitário, mestre

em supervisão escolar e doutor em gestão escolar e que desenvolve pesquisas ligadas à educação do campo.

O pedagogo é professor em uma escola do Ensino Geral, no interior da Província de Cabinda. O funcionário do INIDE tem a graduação em Psicologia e, na altura em que o contatamos, tinha uma dedicação exclusiva no INIDE, pelo que não desenvolve atividades ligadas à docência. Por último, um dos entrevistados era mestre em Educação e trabalhava como servidor público, desenvolvendo pesquisas na área da educação.

Contamos com a presença de professores das Universidades 11 de Novembro e Agostinho Neto. Foram dois professores da Universidade Agostinho Neto, com uma experiência no campo da educação e na pesquisa em ciências da linguagem. Em termos de formação acadêmica, trabalhou-se com dois professores com doutorado em Linguística, um doutorado em Supervisão Pedagógica, dois mestres em Linguística, um mestre em Educação, dois graduados em Ciências da Educação. Todos os linguístas, participantes da pesquisa em Angola, têm pesquisas versadas em políticas linguísticas, sociolinguística e ensino de língua portuguesa no contexto de Angola. Um deles já desempenhou funções importantes em um Centro de pesquisa africano de culturas *bantu* e em instituições angolanas.

Para garantir o anonimato dos entrevistados, atribuímos nomes fictícios a cada entrevistado. Por formas a identificá-los, segundo o país, acrescentamos ao nome fictício o código de Domínio de Topo de Angola, o “AO”, conforme estão descritos no Quadro 4. De forma mais detalhada, a seguir, apresentamos o perfil de cada sujeito de pesquisa. Assim temos:

Mbutaao é um professor da Universidade Agostinho Neto, autoridade científica no domínio das políticas linguísticas em Angola, tendo desempenhado funções importantes no Instituto de Línguas Nacionais, assim como no Centro de Estudos das Culturas Bantu, em Gabão. Tem o grau acadêmico de doutor.

Dikandao é linguista e professor no Instituto Superior de Ciências da Educação, em Cabinda, pesquisador sênior no campo de sociolinguística. Tem o grau acadêmico de doutor.

Nhimi a lukeniao é linguista e professor na Universidade Agostinho Neto, desenvolve pesquisas no campo do ensino de língua portuguesa. Tem o grau acadêmico de mestre.

Maynduao é linguista e professor no Instituto Superior de Ciências de Educação, em Cabinda, e desenvolve pesquisas no campo das políticas linguísticas. Tem o grau acadêmico de mestre.

Muanatchiao é graduado em Psicologia e é funcionário do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, INIDE.

Kufuetaaao é professor no Instituto Superior de Ciências da Educação e desenvolve pesquisas na área da educação do campo. É mestre em Supervisão Pedagógica e doutor em Gestão Escolar.

Kitongao é graduado em Pedagogia e é professor em uma escola o ensino secundário, no interior da província de Cabinda;

Malwanguao é pesquisador independente na área da educação, funcionário do Ministério do Interior. Tem o grau acadêmico de mestre em Educação.

Essas valências apresentadas pelos sujeitos/participantes constituíram-se em critérios importantes para a sua seleção como sujeitos idôneos, garantindo fiabilidade da informação sobre a temática das relações entre o português e as línguas residentes em Angola. Embora esses sujeitos não representem a universalidade da opinião pública sobre as políticas linguísticas de Angola, o entendimento e o investimento que possuem sobre essa temática forneceram importantes dados que, triangulados com os dados produzidos por meio da análise de documentos oficiais e dados estatísticos do Censo de 2014, ajudaram a ter uma maior compreensão sobre as políticas linguísticas e educativas de Angola.

As questões das entrevistas, apesar de constituírem um todo com as entrevistas realizadas nos outros dois países, foram situadas obedecendo às especificidades educativas e linguísticas de Angola.

Metodologicamente, a situação de entrevista serviu de introdução e tinha a função de apresentação do pesquisador e da pesquisa; assim como a função de provocar uma reflexão mais profunda do entrevistado. Ouvir mais do que falar, foi a atitude adotada em todas as entrevistas. Entretanto, para que a entrevista não parecesse sem orientação, os tópicos foram previamente determinados, pelo que a sua presença na questão principal, isto é, a primeira, foi uma estratégia de investigação. Ao longo da pesquisa, foram sendo recordadas ao entrevistado. Essa recordação foi recebendo um formato de questões subsequentes da entrevista. Dentre os tópicos, destacam-se os seguintes: diversidade linguística angolana, a língua e unidade nacional, a língua e o processo de ensino-aprendizagem, a educação e a língua de ensino, a ciência e as línguas africanas e a(s) ação(ões) do Estado diante a realidade sociolinguística do país.

Tendo em conta o processo de formação de Angola, como território unificado, a partir de diversas nações que existiam antes da chegada dos europeus, consideramos língua

portuguesa como partilhando espaços geográficos e psicológicos com outras línguas residentes. Nesse quesito, a entrevista tinha como objetivo explorar dos entrevistados as percepções que têm dessa diversidade linguística.

Em função da diversidade citada acima, a formação de Estado unitário, com todos os problemas sociais, étnicos, linguísticos que, possivelmente, remontavam antes da chegada europeia, procurou-se, através da entrevista, compreender as razões e implicações da adoção do português como língua oficial e de escolarização. Assim, estamos diante do tópico “língua e unidade nacional”.

O tópico “língua e unidade nacional” remete-nos a um problema gerador de um outro tópico: “a língua e o processo de ensino-aprendizagem”. Tendo em conta a obrigatoriedade de o ensino decorrer na língua portuguesa, a língua oficial e não materna de muitos angolanos, por intermédio das entrevistas, buscou-se perceber o impacto que o português cria no processo de ensino-aprendizagem daquelas crianças que não tenham essa língua como o principal meio de comunicação e de expressão identitária.

Sendo a escola uma agência de educação e ensino que recebe alunos de todas as origens étnicas e linguísticas, num sistema educativo caracterizado por uma modalidade de ensino bilíngue, a pesquisa procurou ouvir dos entrevistados sobre a necessidade de um ensino bilíngue em Angola, procurando analisar o tópico “educação bilíngue”. Reconhecendo que a inserção de uma determinada língua no ensino pressupõe requisitos como a escrita e um léxico científico, uma lacuna apontada pelos primeiros líderes da revolução dos atuais PALOP, nas entrevistas, procurou-se entender até que ponto os argumentos desses líderes, sendo Amílcar Cabral o mais emblemático sobre essa crítica, continuam válidos até na atualidade. Com isso, colocamos em análise o tópico “ciência e línguas africanas”.

Por último, diante desses aspectos que suscitam questionamentos no contexto sociolinguístico, vem à tona o tópico “ações do Estado diante da realidade sociolinguística de Angola”, com o objetivo de compreender as políticas linguísticas do Estado perante a diversidade linguística do país e as suas relações com os domínios formais da vida social.

As entrevistas decorreram em Angola, entre novembro de 2019 e abril de 2020, de forma interativa entre o pesquisador e os entrevistados. Para evitar a improvisação e sabotagem das agendas individuais dos participantes, as entrevistas foram agendadas duas semanas antes. Por motivos da agenda de trabalho de alguns dos entrevistados, três entrevistas foram realizadas via aplicativo *WhatsApp*. Foi uma vantagem, em termos de poupança de esforço físico e de tempo; contudo acarretou dificuldades, pois não foi possível uma interação

face a face, uma vez que o discurso não se restringe na palavra articulada, mas em todo cenário espacial e na performance dos interlocutores.

Para o registro do material produzido nas entrevistas, foi usada a técnica de armazenamento do som num dispositivo de gravação de áudio com as devidas codificações para facilitar a identificação do material, distinguindo uns dos outros. A transcrição, ou seja, a passagem do material audível para legível foi decorrendo ao longo do processo de geração de dados tanto das entrevistas quanto das observações e leituras analíticas. Essa transcrição foi feita pelo próprio pesquisador que acompanhou as falas e o desempenho dos entrevistados, durante a interação.

Para além das entrevistas, também realizamos observações não participantes, procurando mapear as manifestações linguísticas no cotidiano da população, em locais como a rua, a igreja e mercado. No caso da igreja, foi possível perceber como o português e as línguas residentes autóctones se entrecruzam em espaços de culto, como a Missa Católica. Com o objetivo de compreender em que momento é que o povo manifesta a sua expressão cultural e linguística em situação dominada pelo rito romano de celebração eucarística. Na rua, procuramos perceber como a língua portuguesa e as línguas residentes autóctones negociam espaços nas interações cotidianas, o mesmo procuramos entender em situação de grande aglomeração populacional, no caso do mercado.

Com isso, assistimos às missas católicas, aos domingos, em uma paróquia localizada em um bairro de grande concentração da população oriunda da República democrática do Congo. Sem qualquer instrumento de registro dos eventos, observávamos as ocorrências, para posteriores anotações em casa. A essas observações foi adicionada mais um procedimento que é a análise documental.

Como parte das estratégias da pesquisa, fizemos o levantamento de documentos relevantes que nos auxiliassem a entender as políticas linguísticas praticadas pelo governo angolano, no que toca à diversidade linguística e educação. Foi assim que analisamos a Lei 17, de 7 de outubro de 2016, retificada e republicada pela Lei 32, de 12 de agosto de 2020, tendo nos auxiliado a perceber o lugar que o português e as línguas residentes autóctones ocupam na política educativa angolana.

3.5 Percorso metodológico em São Tomé e Príncipe

Nesta seção faz-se a apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados para o processo de produção de dados úteis à pesquisa em São Tomé e Príncipe. Como procedimento

importante à pesquisa, a negociação com os sujeitos e espaços de pesquisa foi um critério indispensável para a interação com as fontes de informação. Na qualidade de um país estrangeiro aonde deslocamos pela primeira vez, o processo de produção de dados foi acompanhado com momentos que nos exigiram certa resiliência. Tal como nos outros países, o trabalho de campo obedeceu a critérios de negociação com os sujeitos participantes da pesquisa. Por ser a origem do pesquisador, a pesquisa de campo foi feita com a maior cautela possível no sentido de se evitar qualquer tendência a assimetrias analíticas entre os três países.

O trabalho nesse país baseou-se na análise de documentos oficiais, entrevistas aos técnicos de educação e professores/pesquisadores universitários. Trabalhamos com oito participantes na pesquisa, a quem foi dirigida uma entrevista individual, conforme o quadro que apresentamos, a seguir:

Fontes de informação

Quadro 5 - Perfil dos sujeitos de pesquisa em São Tomé e Príncipe

Núm.	Nome fictício	Área de formação	Ocupação laboral	Idade
1	Joanast	Doutorada em Linguística	Professora	55
2	Manost	Mestre em Linguística	Professor	50
3	Amarast	Mestre em Linguística	Professora	5
4	Bhabakast	Magistério primário	Alfabetizador aposentado	91
5	Semedost	Graduado em História	Professor	45
6	Çást	Mestre em Didáticas Integradas	Técnica do MED	60
7	Georginast	Graduada em Ensino Especial	Técnica da DNEA	55
8	Abudast	Graduado em Pedagogia	Coordenador pedagógico	60

Fonte: construção nossa

Em consonância com o quadro nº 5, a pesquisa de campo, em São Tomé e Príncipe, contou com 8 participantes, que se dispuseram para as entrevistas. Todos eles tinham vinculação com a educação. Assim, trabalhamos com três professores universitários, com a formação na área de ciências da linguagem e que atuam na Universidade de São Tomé e Príncipe.

Para manter o anonimato dos entrevistados, como recomenda Diniz (2010) e como já justificado em outros momentos desta tese, atribuímos nomes fictícios aos entrevistados.

Entretanto, acrescentamos ao nome o domínio do topo de São Tomé e Príncipe (ST), para a identificação e classificação dos participantes.

Dos três, uma é doutorada em Ensino de Língua Portuguesa e os outros dois têm o mestrado na mesma área de concentração. A doutorada, cujo nome fictício, neste trabalho, é Joanast, trabalha na Universidade de São Tomé e Príncipe, a título de colaboradora, e é efetiva no Liceu da Cidade de São Tomé. Dos dois mestres, uma participou no I Colóquio Internacional sobre as Línguas Nacionais de São Tomé e Príncipe, realizado de 24-26 de outubro de 2001, tendo integrado o Grupo de Trabalho Interdisciplinar para a Implementação das Decisões do Colóquio. O nome fictício dela, no trabalho, é Amarast.

O segundo mestre é Manost e trabalha como professor na universidade de São Tomé e Príncipe, e tem uma longa experiência na academia. É professor de Ensino Geral, formado em História e, na altura da pesquisa, era Diretor do Arquivo Histórico de São Tomé e Príncipe. Neste trabalho, lhe foi atribuído o nome fictício de Semedost. Também tivemos a ocasião de entrevistar um alfabetizador que trabalhou diretamente com Paulo Freire, tem a formação média de magistério primário, e é aposentado. Na altura da pesquisa, fevereiro de 2020, tinha 91 anos de idade. Atribuímos-lhe o nome fictício de Bhabakst.

Para completar o quadro do pessoal, trabalhamos com três funcionários do Ministério da Educação, sendo uma com o título de mestre em Didáticas Integradas e A, a que atribuimos o nome fictício de Çást; uma pedagoga e especialista em Ensino Especial, e um pedagogo, com o nome fictício de Georjinast. A pedagoga já havia se aposentado, mas, por conveniência de serviço, foi chamada e reintegrada para se ocupar de projetos de alfabetização de jovens e adultos. O pedagogo foi professor primário, por um longo período e, à data da realização da entrevista, era alfabetizador e coordenador pedagógico de uma das zonas escolares de São Tomé; neste trabalho recebeu o nome fictício de Abudast. A professora com a titulação de mestre em Didáticas Integradas é assessora no Ministério da Educação, trabalhando no Departamento da Inovação, com os projetos do Ministério; neste trabalho lhe atribuimos o nome fictício de Çást.

Tal como procedemos nos outros dois países, as entrevistas foram sendo agendadas na medida em que conseguíamos o contato dos professores indicados pela Reitoria da Universidade de São Tomé e Príncipe. Nesse agendamento, o dia, o horário e o local eram propostos pelos entrevistados, considerando o seu tempo disponível.

Para além das entrevistas, foram realizadas outras atividades de geração de dados, tais como a leitura e análise de documentos considerados importantes para capturar as ações

realizadas e/ou por realizar, em relação às políticas linguísticas e práticas educativas em São Tomé e Príncipe. Assim, tivemos acesso às Leis de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe, a Carta da Política Educativa de São Tomé e Príncipe, a Proposta Curricular do Ensino Primário e o Relatório do IV Censo Geral de Habitação e População.

A pesquisa, que se pautou por uma abordagem mais qualitativa, com um complemento quantitativo, procurou, por meio de entrevistas, observação e análise documental, capturar as diversas vozes que são produzidas no discurso oficial e acadêmico sobre as políticas linguísticas. A observação nos permitiu vivenciar a construção de sentidos permeados entre alunos e professora em um contexto de valorização das experiências linguísticas das crianças, inseridas em uma comunidade de práticas. Também não foi menos profícua a abordagem quantitativa que, fazendo recurso a dados estatísticos, nos ajudou a apreender o nível da apropriação da língua portuguesa e das línguas residentes autóctones, considerando as relações históricas com escolarização, mediadas por fatores geográficos, demográficos e sócio-econômicos, de cada país envolvido na pesquisa.

4. POLÍTICAS E PLANIFICAÇÃO LINGUÍSTICAS EM MOÇAMBIQUE

Neste capítulo fazemos a apresentação da pesquisa de campo realizada em Moçambique, tendo em atenção o contexto social do país, que se reflete na realidade sociolinguístico e educativo do país. Do ponto de vista geográfico, Moçambique encontra-se cercado de países anglófonos, sendo o único da expressão portuguesa. Com uma realidade sociolinguística marcada por um multilinguismo, a língua portuguesa é assumida, como língua materna, por poucos moçambicanos. De modo a se fazer um maior aprofundamento da temática das políticas linguísticas no sistema nacional de ensino, o capítulo é organizado em seções e subseções abordando o contexto social, econômico, linguístico e educativo de Moçambique. O Sistema Educativo de Moçambique é analisado, neste capítulo tendo em atenção tanto as leis de bases do sistema de ensino, os depoimentos colhidos nas entrevistas com os académicos e pesquisadores, como alguns apontamentos obtidos na observação pontual de uma aula bilíngue em uma escola do interior de Maputo, e alguns livros didáticos em línguas residentes autóctones de Moçambique.

4.1 Contexto da Pesquisa

Moçambique localiza-se na costa Sudeste da África Austral. Ao Norte é limitado pela Tanzânia, a Noroeste pelo Malawi e a Zâmbia, a Oeste pelo Zimbábue e África do Sul, a Sul pela Suazilândia e África do Sul e a Leste pelo Canal de Moçambique e pelo Oceano Índico. Através do Canal de Moçambique, faz fronteiras marítimas com as ilhas Comores, Madagáscar, a Coletividade Departamental Francesa de Mayotte e as ilhas de Juan de Nova, Bassas da Índia e Ilha Europa, pertencentes às Ilhas Esparsas das Terras Austrais e Antárticas Francesas (MACARINGUE, 2017). De acordo com esse autor, Moçambique, pela sua localização, possui uma posição estratégica no contexto da África Austral, servindo de escoamento de produtos de importação e exportação para os países de *hinterland*, como Malawi, Zâmbia e Zimbábue. Em termo de extensão geográfica, o país possui uma área de 799.380 Km².

Como os outros países africanos colonizados por Portugal, Moçambique esteve sob a administração colonial durante cinco séculos, tendo proclamado a sua soberania somente a 25 de junho de 1975 com a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). A elite política, ora no poder, encontrou um país subdesenvolvido, não obstante ter sido administrado, durante cinco séculos, por um país europeu que se dizia desenvolvido. Pelo contrário, como em todas outras colônias portuguesas na África, o sistema da educação não correspondia com as

necessidades do país, faltavam quadros médios e superiores (COELHO, 2019), em quantidade e qualidade, que pudessem administrar todos os setores da vida do país. Não foi uma tarefa fácil para a FRELIMO, pois tinha de enfrentar fortes desafios a nível regional, marcados por uma vizinhança hostil e pelas tensões políticas vivenciadas internamente.

Quando chegou ao poder em 1975, na sequência do golpe militar em Portugal e do desmoronamento do regime colonial, a Frente de Libertação tinha à frente gigantescos desafios. Ao nível regional, o ambiente era altamente hostil, com a presença de um vizinho rodesiano muito agressivo e a extraordinária ameaça representada pela África do Sul do *apartheid*. Internamente, os desafios consistiam em conseguir controlar um Estado e um país que emergiam dos duros tempos coloniais e necessitavam de transformações profundas (J. P. COELHO 2019, p. 6).

Administrativamente, Moçambique está dividido em províncias, distritos, postos administrativos e localidades. Comporta 11 províncias, nomeadamente, Maputo-Província, Maputo-Cidade, Gaza e Nhambane, ao sul; Sofala, Manica, Tete e Zambézia, no Centro; e Nampula, Cabo Delgado e Niassa, ao Norte. A Capital do País é Maputo-Cidade, conforme ilustra o mapa a seguir.

Mapa 2 – Divisão administrativa de Moçambique



Fonte: www.mapsofworld.com

De acordo com os dados do Censo de 2017, dos 26.899.105 habitantes apurados, apenas 33% moravam, em 2017, em áreas urbanas, e 67% são moradores rurais.

Para além do português e das línguas dos imigrantes, o contexto sociolinguístico moçambicano é formado pelas seguintes línguas: makhuwa, makonde, mwani, makhuwa, yao, nyanja, chuwabu, lomwé, nyanja, nyungwe, sena, ndau, uteé, tshwa, copi, tonga, chopi, changana, rhonga (PATEL, 2006; COSSA, 2007). A essas línguas se juntam as línguas alóctones, como de origem asiática (urdu, gujurati, híndi e memane, em contexto familiar), e do Médio Oriente, como árabe antigo e o moderno, usados mais no contexto religioso (WASS, 2015). Essas e outras línguas preenchem o xadrez linguístico de Moçambique, conferindo ao país o carácter multilíngue.

O mapeamento e a padronização das várias línguas moçambicanas são uma tarefa ainda não concluída. Como prova disso, Ngunga e Bavo (2011) apresentam um número maior, isto é, 23 línguas, a saber, Makhuwa, português, changana, sena, lomwe, nyanja, chuwabu, ndau, tshwa, nyungwe, yaawo, copi, makonde, tewe, rhonga, tonga, manyika, cibalke, mwani, koti, shona, swahili, língua nos sinais, outras línguas maternas.

Patel (2007) elenca dezesseis línguas moçambicanas, com a exclusão do português e das línguas estrangeiras. Ngunga e Bavo (2011), baseando-se dos dados do censo de 2007, apresentam 23 línguas, com a inclusão do português e da língua de sinais. Entre Patel (2007) e Ngunga e Bavo (2011), se constata as seguintes aproximações: as línguas makhuwa, makonde, nyanja, mwani, Yao/yaawo, chuwabu, lomwe, nyungwe, sena, ndau, uteé/tewe, copi, tonga, changana e rhonga, são de consenso entre os três autores; enquanto se divergem na grafia das línguas uteé e Yao (Patel, 2007)/ tewe e yaawo (NGUNGA e BAVO, 2011), nas línguas koti, shona, shwahili, língua de sinais e “outras línguas nacionais”, que aparecem na lista de Ngunga e Bavo (2011).

O quadro, a seguir, apresenta o mapeamento linguístico de Moçambique, de acordo com o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

Quadro - 6 Línguas moçambicanas

LÍNGUA	VARIANTE	PROVÍNCIA
Kimwani	Não tem muitas variações dialetais	Cabo Delgado
Shimakonde	Shindonde, Shimwaalu, Shiyanga Shimwambe, Shimakonde	
Ciyaawo	Não tem muitas variações dialetais	Cabo Delgado e Niassa
Emakhuwa	Emakhuwa, Enahara, Esaaka, Esankaci, Emarevoni, Elomwe, Emeetto, Exirima	Nampula, Niassa, Zambézia e Cabo Delgado
Ekoti	Não tem muitas variações dialetais	Nampula

Elomwe	Não tem muitas variações dialetais	Nampula e Zambézia
Echuwabu	Echuwabu, Ekarungu, Marendje	Zambézia e Sofala
Cinyanja	Cinyanja, Cicewa (ou Cimang'anga) e Cingon	Tete, Niassa e Zambeze
Cinyungwe	Não tem muitas variações dialetais	Tete
Cisena	Sena Tonga, Sena bangwe, Sena phodzo, Sena gombe, Sena gorongozi	Sofala, Manica, Tete e Zambeze
Cindau	Cimashanga, Cidanda, Cigova, Cidondo, Cibangwe, Ciqwaka, Cinyai, Cindau	Sofala, Inhambane e Manica
Ciwute	Sem muitas variações dialetais	Manica
Cimanyica	Sem muitas variações dialetais	
Gitonga	Gitonga, (Gikhoga), Ginyambe, Gikhumbana, Girombe e Gisewi	Inhambane
Citswa	Xikhambani, Xihlengwe, Ximhandla, Xidzhonge ou Xidonge, Xidzivi e Xirhonga	Inhambane, Manica, Gaza e Sofala
Cicopi	Cindonje, Cilenge, Citonga, Cilambwe e Cikhambani	Inhambane e Gaza
Xichangana	Xihlanganu, Xidzonga, Xin'walungu, Xibila e Xihlengwe	Maputo, Gaza, Inhambane e Sofala
Xirhonga	Xinondrwana, Xilwandle, Xizingili e Xihlanganu	Maputo

Fonte: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2019.

De acordo com os dados apresentados pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, o contexto linguístico bantu de Moçambique é formado por 18 línguas, com mais de cinquenta variantes dialetais.

A língua emakhuwa predomina no norte do país, com presença nas províncias de Cabo Delgado, Nampula e Niassa, com 5.813.083 falantes, de acordo com o Censo de 2017. É, estatisticamente, a língua mais falada em Moçambique, à frente do português falado por 3.688.890 moçambicanos, como língua materna. A terceira língua mais falada é o xichangana, do grupo etnolinguístico changana, predomina nas províncias de Maputo, Gaza, Inhambane e Sofala, e conta com 1.919.217 falantes. A língua cinyanja, falada nas províncias de Tete, Niassa e Zambeze, é falada por 1.790.831 moçambicanos. Em seguida aparece a língua cicena, localizada, majoritariamente, nas províncias de Sofala, Manica, Tete e Zambeze, com cerca de 1.578.164 falantes. Com aproximadamente o mesmo número, conta a língua elomwa, com 1.574.237 falantes, predominando nas províncias de Nampula e Zambeze. A língua cindau, com 836.038 falantes, é falada nas províncias de Sofala, Inhambane e Manica. E a língua xitswa, com 836.644 falantes, é falada nas províncias de Inhambane, Manica, Gaza e Sofala.

Apesar de existirem mais línguas inventariadas, e muitas delas com escrita (WESS, 2015), só foram recenseadas nove línguas residentes, incluindo a língua portuguesa. As

línguas kimwani e ximakonde (na província de Cabo Delgado), cyaawo (nas províncias de Cabo Delgado e Niassa), ekoti (província de Nmpula), cinyangwe (na província de Tete), ciwutu (província de Manica), gitonga (província de Inhambane), cicopi (Nhambane e Gasz) e xirhonga (província de Maputo), ficaram fora do Censo de 2017.

Considerando o modelo de ensino bilíngue adotado em Moçambique, que introduz as línguas moçambicanas no ensino primário em áreas rurais e linguisticamente homogêneas, apresentamos, a seguir, a distribuição das línguas moçambicanas entre as crianças de 5 a 9 anos de idade.

Quadro 7 - Línguas faladas pela população moçambicana de 5 a 9 anos de idade

Língua materna	Gênero				Σ	
	M		F		Fr.	%
	Fr.	%	Fr.	%		
Emakhuwa	645.988	14,5	650.706	14,6	1.296.694	29,0
Português	335.348	7,5	347.005	7,8	682.353	15,3
Xichangana	136.120	3,0	136.389	3,0	272.509	6,0
Elomwe	167.758	3,7	168.618	3,8	336.376	7,5
Cinyanja	189.914	4,3	190.782	4,3	380.696	8,6
Cisena	161.454	3,6	163.223	3,7	324.677	7,3
Echuwabo	98.330	2,2	99.068	2,2	197.398	4,4
Cindau	74.122	1,7	75.482	1,7	149.604	3,4
Xitswa	63.696	1,4	64.351	1,4	128.047	2,8
Mudos	494	0,01	360	0,008	854	0,019
Outras l. moçambicanas	261.813	5,9	262.822	5,9	524.635	1,8
Outras l. estrangeiras	7.798	0,17	7.648	0,17	15.446	0,34
Desconhecida	70.770	1,4	70.588	1,6	141.358	3
TOTAL	2.213.605	9,7	2.237.042	50,3	4.450.647	100

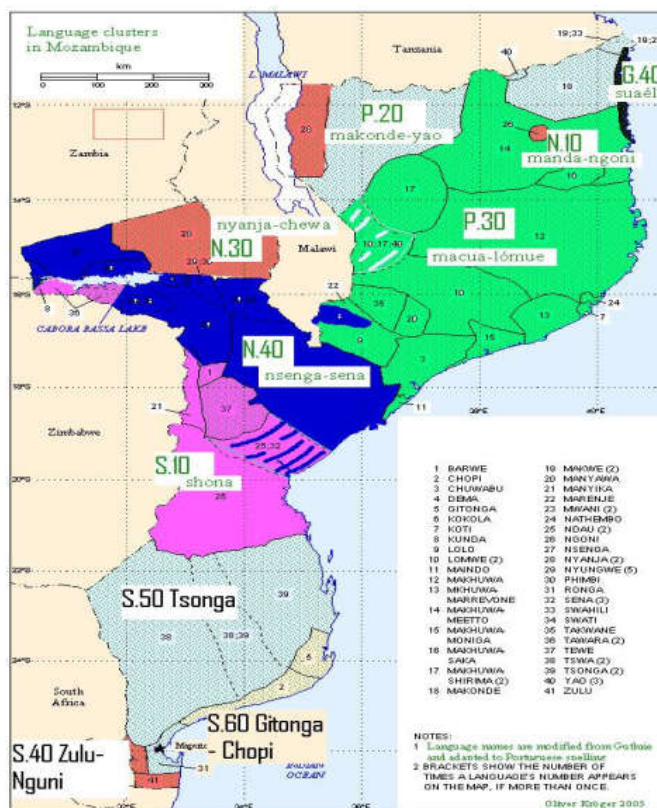
Fonte: Moçambique, Censo Geral da População e Habitação, 2017

Note-se que, nesse quadro, são consideradas as línguas que foram recenseadas no Censo de 2017, de onde foram extraídos os dados estatísticos. De acordo com os dados do Quadro 7, percebe-se que as línguas moçambicanas são as mais faladas no seio das crianças que em idade escolar. Apenas 15,3% de crianças da faixa etária dos 5 a 9 anos de idade; enquanto emakhuwa é falada por 29% da mesma faixa etária. Em terceiro lugar está a língua cinyanja, com 8,6% de crianças da faixa etária dos 5 aos 9 anos. Esse dado despertou a nossa atenção, porquanto essa é a quarta língua moçambicana mais falada, incluindo o português.

Nas estatísticas relativas às crianças, o cinyanja ocupou o lugar de xichangana, que no total de falantes está em terceiro lugar. Isso se deve ao fato de que a maioria da população da província de Tete, onde o cinyanja é falado, vive no meio rural.

Prosseguindo, a língua elomwe é falada por 7,5% das crianças com idade entre 5 e 9 anos, e cisena com 7,3%. Os dados estatísticos são relevantes para o planejamento educativo de um país, ou de uma região. No caso de Moçambique, esses dados auxiliam no diagnóstico sobre a expansão da modalidade do ensino bilíngue. No caso das línguas emakhuwa, cinyanja e cisena, que apresentam valores percentuais acima dos 7%, merecem uma atenção especial no planejamento de número de escolas e de turmas e, conseqüentemente, de professores para o ensino. O conhecimento da distribuição sociolinguística do país é um fator preponderante na aplicação das políticas linguísticas, sem desperdício de recursos materiais e humanos. Para esse efeito, apresentamos, a seguir, o mapa sociolinguístico de Moçambique.

Mapa 3- sociolinguístico de Moçambique



Fonte:Kröger, citado por Rego, 2012

O Mapa 3 representa a distribuição das línguas residentes de Moçambique ao longo do país. Conforme frisamos atrás, a realidade sociolinguística apresentada nesse mapa constitui uma das tantas distribuições que são feitas pelos estudiosos das línguas moçambicanas. Uns

apresentam um quadro maior, chegando a detalhar mais de 40 línguas, como é o caso do quadro linguístico traçado por Kröger (2005), citado por Rego 2012. Na perspectiva analítica de Rego (2012), a estrutura apresentada pelo mapa linguístico confirma o caráter pluriétnico, pluricultural e plurilinguístico de Moçambique. A cada língua corresponde a um grupo étnico. O mapa se destaca pelo seu aspeto cromático. As quatro cores delimitam as áreas linguísticas com dez grupos linguísticos em cada área. Entretanto, muitas línguas bantu têm o caráter transnacional, isto é, faladas em diferentes países, como ilustra o quadro que se segue.

Quadro 8 - Línguas moçambicanas tranfronteiriças

LÍNGUA	PAÍS
Ndau	Zimbábue e Moçambique
Changana	Zimbábue, África do Sul e Moçambique
Shona	Zimbábue, Zâmbia
Tonga	Zâmbia, Zimbábue, Moçambique
Zulu	África do Sul Moçambique
Swahili	Burundi, Comores, Madagáscar, Quênia, República democrática do Congo, Ruanda, Somália, Tanzânia, Uganda e Zâmbia e Moçambique
Nianja	Malawi, zâmbia, Zimbábue e Moçambique
Yao	Malawi, Tanzânia e Moçambique
Makonde	Tanzânia e Moçambique

Fonte: nossa construção.

Chamamos país de extensão o país estrangeiro onde uma língua tida como moçambicana é falada por autóctones. Assim, Zimbabwe partilha em comum com Moçambique as línguas ndau, changana, shona e nianja. A Zâmbia e Moçambique têm em comum as línguas shona, tonga e swaili. Com Malawi partilha as línguas yao e nianja. Com a Tanzânia, Moçambique tem em comum a língua makonde. Pode-se verificar, no Quadro 8, que o swaili por ser uma língua franca, forma uma área de influência grande com Moçambique, Burundi, Comores, Madagáscar, Quênia, República Democrática do Congo, Ruanda, Somália, Tanzânia, Uganda e Zâmbia. A ligação linguística com os outros países demonstra as antigas relações que existiam entre os povos desses territórios. Recorde-se que

as atuais fronteiras que delimitam os países africanos foram traçadas pelas potências na partilha da África.

4.2 Sistema Educativo Moçambicano

O atual sistema educativo de Moçambique é resultante de uma reforma educativa introduzida pela Lei 18/2018, de 28 de dezembro, que veio substituir a Lei 6/92. Foi feita uma alteração de base curricular, tendo sido introduzida a modalidade de ensino bilíngue para as três primeiras séries do ensino primário; foi alterada a duração do ensino primário, de 7 a 6 anos; outro aspeto a destacar é a simplificação da proposta curricular e o exame da 6ª série/classe.

De acordo com a Lei 18/2018, o ensino primário tem uma duração de 6 anos e se organiza em 2 ciclos de aprendizagem: a) I ciclo, da 1ª a 3ª série/classe; b) II ciclo, da 4ª a 6ª série. O sistema de avaliação é fundamentalmente formativo, isto é, se realiza ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de regular o processo de ensino-aprendizagem para adaptação e ajuste das condições pedagógicas ao serviço da aprendizagem dos alunos (MELO, 2020; DÍAZ, 2002). Nesse tipo de aprendizagem, o erro não é falta, nem fracasso do programa, mas entendido como obstáculo epistemológico, com um estatuto positivo.

É nessa acepção que no interior dos ciclos, o aluno progride, podendo reprovar somente no final do ciclo, em caso de não cumprimento de pelo menos 50% dos objetivos programáticos. Para a transição de um ciclo para outro, realiza-se uma avaliação interna em que o aluno é submetido a um teste.

para aferir o desenvolvimento de competências requeridas neste ciclo. Transita para o segundo ciclo, o aluno que tiver desenvolvido as competências previstas no primeiro. Excepcionalmente, poderá haver retenção nos casos em que o professor, a direcção da escola cheguem ao consenso de que o aluno não desenvolveu as competências previstas e, por isso, não beneficiará da progressão para o estágio seguinte. (MOÇAMBIQUE-MINEDH 2020, p. 26).

Enquanto a mobilidade dentro de cada ciclo, isto é, da 1ª a 3ª série, da 4ª a 5ª classe, se realiza mediante o princípio de progressão, na 6ª classe o aluno deve enfrentar uma avaliação externa para aferir o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e cálculo elementar adquiridas nos dois ciclos do ensino primário. Nessa lógica, o exame da 6ª série é feito em duas disciplinas curriculares: língua portuguesa e matemática. As outras competências são consolidadas no ensino secundário. No que tange à idade de ingresso no subsistema escolar,

em conformidade com o Artigo 7º da Lei 18/2018, a criança que completa seis anos até 30 de junho matricula-se na 1ª série/classe.

Para atender às necessidades das crianças que, no domínio familiar e social, se comunicam com maior frequência em uma língua diferente do português, de forma não legislada, o ensino bilíngue vinha a ser praticado em algumas escolas primárias de Moçambique, desde que se iniciou o Projeto Experimental de Ensino Bilíngue em Moçambique, doravante PEBIMO (VELASCO e TIMBANE, 2017; SILVA, 2007; LOPES, 2004). Mas, havia uma lacuna em termos legais, pois a Lei 6/92 não previa, formalmente, a inserção da modalidade de ensino bilíngue no Sistema Nacional de Educação, um sistema que começou a ser experimentado nos anos 90, conforme testam os autores citados e os informantes entrevistados em Moçambique.

“[...] nos finais da década dos anos 80 e princípio dos anos 90// Moçambique/ fazendo uma avaliação do sistema educativo, chegou à conclusão de que fator língua de ensino era um fator que dificultava a aprendizagem das crianças/ tendo em conta que a grande maioria das crianças moçambicanas não falava a língua portuguesa na altura de entrar na escola// eram falantes das suas línguas maternas e a escola fazia ensino em português / é daí que em noventa e três inicia o processo de experimentação de ensino em línguas moçambicanas” (WANGAMZ, fev. de 2019, entrevista).

“Tivemos duas fases de experimentação// a primeira é uma fase piloto/ chamada piloto/ o projeto pebimo/ projeto de escolarização bilíngue em Moçambique/ onde tivemos duas províncias /Gaza e Tete/ e duas línguas chamadas changana nianze e Tete // Esse projeto pebimo tinha como objetivo fundamental fazermos ensaio pesquisa no sentido de verificarmos se crianças estudando numa língua que é sua qual será o aproveitamento pedagógico/ o que poderá resultar// Até ao momento contamos com três e duzentas escolas desta modalidade de ensino” (MWOTSAMZ, fev. de 2019, entrevista).

Como se pode ver, tanto os autores consultados quanto os entrevistados, pessoas entendidas sobre as políticas linguísticas e educativas de Moçambique, apontam a década de 90, como período em que a intenção de uma educação bilíngue surge, um pouco menos e duas décadas após a independência, ainda com os resquícios dos problemas de analfabetismo deixados pelo sistema educativo colonial. Defasagem entre a língua falada pelas crianças e a língua portuguesa caracteriza o processo de ensino-aprendizagem das escolas moçambicanas. Apesar de os relatos apontarem aos dados da década de 1990, a realidade atual não foge muito à regra, uma vez que os dados do Censo de 2017 confirmam a mesma ocorrência: a língua portuguesa é falada por uma minoria da população moçambicana, com apenas 17% da população que fala com frequência a língua portuguesa em casa (INE-MOÇAMBIQUE, 2019). A maior parte população que não tem o português como a língua habitual de comunicação usa as suas próprias línguas, as L1, ou seja, línguas moçambicanas.

Essas línguas são tidas como obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem, pelo que a preocupação é de a sua introdução no sistema educativo se apresentar como recurso para se melhorar o aproveitamento escolar das crianças, a maior parte das crianças moçambicanas. Para solucionar esse problema e para conferir um suporte legal à prática do ensino bilíngue que vinha realizando ao longo de mais de duas décadas, a Lei 18/2018, Sistema Nacional de Educação, estruturou o ensino primário em duas modalidades do ponto de vista de língua do ensino: modalidade do ensino monolíngue e modalidade do ensino bilíngue.

A modalidade de ensino monolíngue é feita em língua portuguesa nos dois ciclos do ensino primário. A modalidade do ensino bilíngue é realizada em uma língua moçambicana, dependentemente do contexto sociolinguístico em que a escola estiver inserida. O modelo do bilinguismo adotado para essa modalidade reflete o móbil, ou a motivação, da inserção das línguas moçambicanas no Sistema Nacional de Educação, que é o déficite dos resultados do processo de ensino-aprendizagem das crianças que não falam habitualmente a língua portuguesa. Por esse motivo, foi adotado o modelo de bilinguismo transicional.

Considerando esse modelo do bilinguismo, as línguas moçambicanas começam nas três primeiras séries/classes do ensino primário como meio de ensino e disciplina de estudo da própria língua e, progressivamente, vão cedendo espaço à língua portuguesa enquanto as línguas moçambicanas vão se tornando uma disciplina, a partir da 4ª série, quando o ensino passa a ser ministrado somente na língua portuguesa (MOÇAMBIQUE-MINEDH, 2020).

Durante os dois primeiros anos, isto é, da 1ª a 2ª classe, a língua portuguesa inicia pela oralidade com o objetivo de familiarizar a criança com essa língua, começando a desenvolver as habilidades de escrita na língua portuguesa apenas na 3ª e 4ª classe. A partir da 5ª classe, os programas de ensino e livros do aluno são os mesmos que os da modalidade monolíngue, excetuando os da disciplina de Educação Visual e Ofícios. Na 6ª classe, todas as disciplinas são lecionadas em língua portuguesa e usam os mesmos materiais da modalidade monolíngue.

O ingresso nessa modalidade de ensino é optativo, pelo menos para os pais e encarregados da educação que são convidados a escolher em que modalidade de ensino quer matricular o seu filho ou a sua filha. Mas, para que os pais tomem consciência das vantagens pedagógicas dessa modalidade de ensino, é feita uma campanha de sensibilização nas comunidades rurais, assim como urbanas e peri-urbanas, conforme depoimentos de pessoas entrevistadas na pesquisa de campo.

“trabalhamos com rádios comunitários/ e a partir das rádios comunitárias/ a partir da rádio Moçambique/ as outras rádios privadas// mesmo a partir das televisões há debates para a difusão/ para a sensibilização das comunidades sobre o ensino bilíngue// E ao nível das comunidades nós capacitamos os diretores das escolas/ os professores/ e também capacitamos os régulos// que são autoridades comunitárias/ régulos religiosos/ régulos/ aqueles que têm poder local/ chefes das localidades/ administradores/ então/ estes por sua vez levam a mensagem às comunidades/ para os pais e encarregados de educação/ então funcionamos assim// há uma difusão para as comunidades em línguas moçambicanas/ porque a maior parte da nossa população/ como disse/ fala línguas moçambicanas/ temos programas/ faz teatros entrevistas” (WANGAMZ, fev. de 2019, entrevista).

O trabalho que os atores sociais e governamentais, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano é de estabelecer negociações no seio das comunidades para a aceitação do uso das línguas moçambicana como línguas de ensino nos anos iniciais. A negociação tem a ver com o rompimento de preconceitos (pré)construídos social e historicamente em torno das comunidades desfavorecidas e das suas línguas. Isto porque, um ensino nas línguas moçambicanas evoca memórias de discriminação colonial sobre um ensino destinado para indígenas e ou projetado para brancos e assimilados.

No imaginário social, o ensino bilíngue destinado para crianças que não usam o português nas suas práticas sociodiscursivas do cotidiano pode ser uma retomada do projeto educativo colonial segregacionista porque abrangem, nesse universo populacional, as crianças do meio rural, de bairros periféricos e, sobretudo, de condição social desfavorecida.

Os pais e encarregados de educação dessas crianças são testemunhas do passado colonial e sabem qual é o estatuto atribuído à língua portuguesa hodiernamente. Se o português é língua de prestígio, hegemônico e de ascensão social, então eles também querem que os seus filhos saibam falar o português, como forma de se inserirem na sociedade dos privilegiados e que tenham uma mobilidade social positiva. E as línguas autóctones não garantem, por enquanto, essa mobilidade.

As diferentes atitudes em relação às línguas africanas são reflexos dos pré-construídos desde a era colonial que sobrevalorizam o português (BENSON, 1997). O estatuto atribuído à educação como o que garante uma vida melhor, de integração social dos mais desfavorecidos, contribui para supervalorização das línguas usadas como línguas de ensino.

Em Moçambique, foi possível perceber que o ensino bilíngue não é entendido da mesma forma por todos os moçambicanos. Existem pais e/ou encarregados de educação que se opõem à ideia de que os seus filhos e/ou educandos devem estudar em línguas que não dão prestígio nacional e/ou internacional. Outra razão de que resulta uma desconfiança em relação

ao ensino bilíngue se prende com os casamentos interétnicos e a migração como dizia Bomami, um dos nossos entrevistados:

nunca vai ser modelo único para Moçambique/ vai ser modelo que ... Ele vai entrar em vigor e vai estar a sobreviver ao lado do outro modelo que é monolíngue// Porque há pais que não querem que o filho seja/ vá para escola bilíngue// Vou dar um exemplo// Aqui em Moçambique/ não sei se em Angola também é assim/ os casamentos são muito heterogêneos // a gente/ as pessoas daqui de Maputo não casa apenas pessoas de Maputo// você casa com alguém de Sofala/ por exemplo/ fala uma outra língua// a mulher é de Maputo e o marido é de Sofala// saem e vão trabalhar em Tete/ fala-se lá outra língua nhaze/ em Tete// então/ o filho fala nhanze/ o pai fala ndala/ a mãe fala rongá/ então vai colocar o filho... esses podem falar que o nosso filho não vai a uma escola bilíngue em Tete onde se fala nhaze/ vai para uma escola monolíngue onde se fala português porque é a única língua onde nós todos conseguimos nos comunicar (BOMAMIMZ, fev. de 2019, entrevista).

Bomamimz descreve uma situação linguística complexa, uma realidade sociolinguística de plurilinguismo no seio de uma mesma família. De um casamento resulta um cruzamento de duas línguas distintas e, por vezes, não inteligíveis. A pessoa que se desloca para a terra do outro cônjuge é obrigada a aprender a língua do seu(sua) parceiro(a), colocando-se em uma situação de bilinguismo aditivo, não apenas para a comunicação dentro do lar, mas também com a comunidade circundante. Em alguns casos, acontece uma negociação em que nenhuma das línguas é veiculada dentro da casa, usando apenas a língua oficial, como diz o nosso entrevistado.

A situação linguística, tomada como exemplo, no ato argumentativo sobre as razões que jogam a favor da não obrigatoriedade do ensino bilíngue, se agrava com a possibilidade de deslocamento da mesma família hipotética para um nicho linguístico diferente. Diante dessa confluência de línguas - língua da mulher, língua do marido, língua do território de acolhimento- ,Bomamimz (fev. de 2019) indaga: “[...] então vai colocar o filho...?” ((aumento da intensidade no olhar e fito na cara do entrevistador com as palmas das mãos abertas em oval)).

A indagação do entrevistado demonstra a complexidade da generalização da educação bilíngue. A supressão discursiva (...) no lugar de pronunciar o termo ensino bilíngue não resulta de uma estratégia da pureza linguística em que se poderia pensar que o interlocutor evita a redundância, mas, combinando o discurso oral e o gestual (aumento da intensidade no olhar e fito na cara do entrevistador com as palmas das mãos abertas em oval), pôde-se perceber que, para Bomamimz, o ensino bilíngue não é viável em determinadas circunstâncias. E, por isso, ele próprio dá a hipotética solução ao problema que é a eleição por uma escola monolíngue em que a criança vá aprender em língua portuguesa: “*esses podem*

falar que o nosso filho não vai a uma escola bilíngue em Tete onde se fala nhaze/ vai para uma escola monolíngue onde se fala português porque é a única língua onde nós todos conseguimos nos comunicar”.Analisando esse posicionamento, podem-se inferir algumas atitudes em relação à(s) língua(s) como: rejeição da língua do Outro; necessidade de aprendizagem do português por ser a língua de comunicação nacional, entre outras. Se aprender uma língua implica a aprendizagem da cultura veiculada por essa língua (BENSON, 1997), que por vezes é minoritarizada, torna-se difícil a adesão ao ensino bilíngue para preservação da sua cultura. Um aspeto a se ter em conta é o lugar desde o qual o entrevistado nos fala, do ponto de vista da etnicidade moçambicana.

O entrevistado pertence à elite intelectual do país, com uma formação pós-graduada, no nível do doutorado, residente na cidade de Maputo, capital do país. Tanto a nível intelectual quanto territorial, ele se encontra em estratos hegemônicos do país. Aqui, o discurso metafórico revela o encoberto no imaginário do sujeito. Em outras palavras, as múltiplas significações da língua, cultura e *status* dão uma roupagem ao discurso do sujeito entrevistado que, recorrendo à projeção psicológica, que consiste em uma operação na qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro, pessoa ou coisa, as qualidades, os desejos, os afetos, os sentimentos e até mesmo os ‘objetos’ que estão internalizados e ele desdenha e/ou recusa aceitar e/ou admitir que lhe são pertencentes. (FONSECA e MARIANO 2008). Entretanto, a maior parte dos entrevistados é da ideia de que o ensino bilíngue traz benefícios tanto para o Estado quanto para as crianças e seus pais:

“este é um ganho/ e neste ganho está lá patente a introdução das línguas moçambicanas no ensino// porque é na primeira classe onde a criança deve começar a comunicar-se com o professor para poder fazer as tarefas// é na primeira classe onde os pais e encarregados da educação vão para escola e a escola fica um campo para todos// fala a língua que o professor entende e explica o que acontece com o seu educando Tenho dito o seguinte/ para além da independência que nós tivemos/ tivemos uma segunda independência/ que é a introdução das línguas moçambicanas no ensino// isto porque recuperamos os valores das nossas línguas/ recuperamos a nossa cultura/ a nossa identidade/ a partir dos nossos textos [...] // nós temos um marco dos textos que traz os” (MWOTSAMZ, fev. de 2019, entrevista).

“que a língua é o elo entre a comunidade e a escola// Os pais / por exemplo/ nas reuniões da escola falam na sua língua local// E falam //Porque nas escolas monolíngues/ só em português/ se a reunião é feita em português/ nenhum pai fala// Não falam aquela língua da escola// então existe a mesma a língua da casa é língua da escola” (JAMILAMZ, fev. de 2019, entrevista).

Os depoimentos desses e outros entrevistados demonstram o acolhimento que o processo de inserção das línguas moçambicanas tem merecido no seio acadêmico e da população, sobretudo por aqueles pais cujas crianças já conseguem ler e escrever nas suas

próprias línguas. Contudo, não faltam vozes que se oponham a esse processo por questões ideológicas. Para alguns dos entrevistados, a campanha contra o ensino bilíngue tem origem no seio das elites dominantes que querem ver realizado o projeto da construção de um Estado-Nação alicerçado em uma cultura e língua homogêneas. “*Eu direi que o maior entrave da educação bilíngue que se alastrar até este momento é o próprio ministério da educação// Portanto são as elites// E há muitas coisas por de trás disso tudo*” (JAMILAMZ, fev. de 2019).

O Estado-Nação é um projeto das elites políticas, econômicas e culturais com um ideal fito em uma sociedade monolíngue e monocultural. No entanto, a cultura nacional tal como é naturalizada, não existe em parte nenhuma. Os padrões de vida social que são apresentados como elementos que formam uma dada cultura nacional nunca tiveram uma origem nacional, mas partem sempre da vontade de um indivíduo supostamente poderoso, do ponto de vista político, militar e econômico, que, usando mecanismos persuasivos ou impositivos, leva o resto do povo a adotar os seus hábitos e costumes como *modus vivendi* da coletividade.

Outro aspecto a se ter em conta na reforma curricular introduzida pela Lei 18/2018 do Sistema Nacional da Educação diz respeito a um ensino primário integrado por uma articulação de competências em todas as áreas de aprendizagem que compõem o currículo. Esta abordagem é complementada por atividades co-curriculares e suportada por um sistema de avaliação que integra as componentes diagnóstica, somativa e formativa. A integração resultou na redução do número de disciplinas pela incorporação de competências e conteúdos de umas disciplinas para outras, nas modalidades de ensino: monolíngue e bilíngue (MOÇAMBIQUE-MINEDH, 2020), como representa o quadro que se segue.

Quadro 9 - Redimensionamento da grade curricular do Ensino Primário em Moçambique

Série	Ensino Monolíngue		Ensino Bilíngue	
	Antigo currículo	Novo currículo	Antigo	Novo
1 ^a	06	03	07	04
2 ^a	06	03	07	04
3 ^a	08	03	09	04
4 ^a	09	06	10	07
5 ^a	09	07	10	07
6 ^a	11	07	12	07
7 ^a	11			

Fonte: MOÇAMBIQUE-MINEDH, 2020

Em termos de quantidade de disciplinas, a grade curricular introduzida pela Lei 18/2018, de 28 de dezembro, do Sistema Nacional de Educação reduz consideravelmente o número de disciplinas curriculares para os alunos das duas modalidades de ensino: monolíngue e bilíngue. O foco do novo currículo está mais centrado nas competências que os alunos devem adquirir. Pelo menos, o currículo tangível, ou na expressão de Sacristán(2013), de tudo aquilo que sabemos e que pode ser ensinado ou aprendido, é esse que foi arquitetado para a formação básica, em nível do ensino primário. Pela abrangência do currículo, a Lei do Sistema Nacional de Ensino, em termos formais, reconhece a existência de realidades locais e que devem ser do domínio dos alunos. Partindo do pressuposto de que a realidade nacional constrói-se com as realidades locais, por isso 20% do plano curricular são preenchidos por um currículo local.

O Plano curricular da reforma curricular do ensino primário é formado por 6 disciplinas, a saber, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Educação Visual e Ofícios e Educação Física, distribuídas conforme o quadro a seguir.

Quadro 10 - Organização e distribuição da grade curricular do Ensino Primário

Núm.	Disciplina	Série/Carga horária					
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
1	Língua Portuguesa	16	16	16	2	9	9
2	Matemática	10	10	10	8	8	8
3	Ciências Sociais				4	4	4
4	Ciências Naturais				4	4	4
5	Ed. Visual e Ofícios					3	
6	Educação Física	2	2		2	2	2
Total		28	28	28	30	30	30

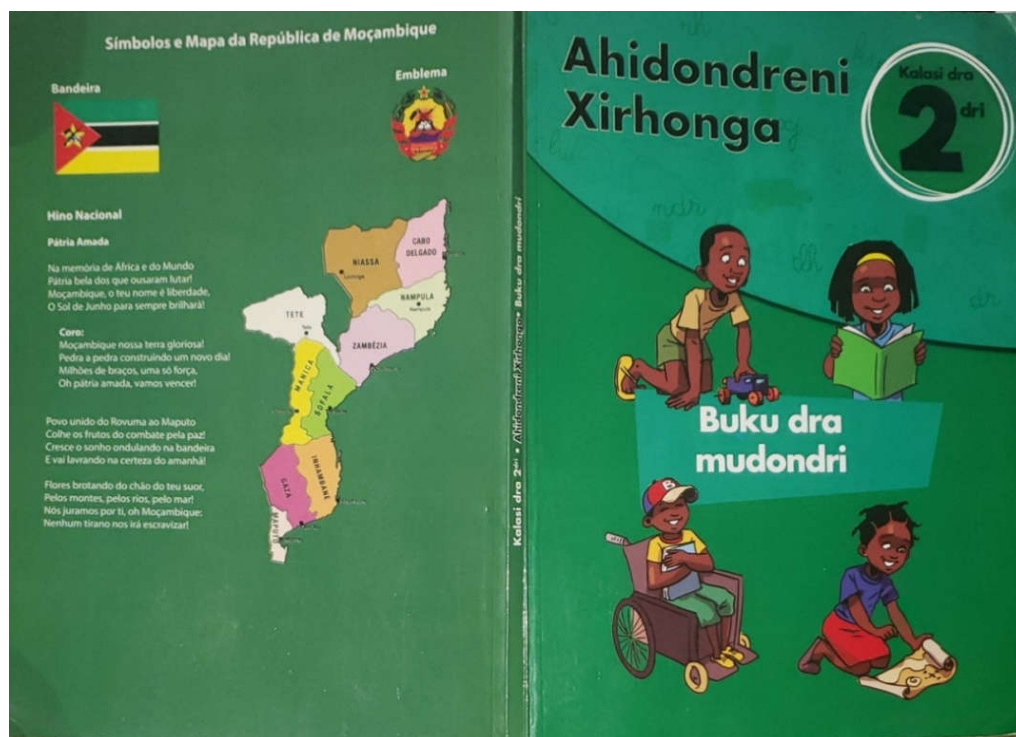
Fonte: Moçambique-MINEDH, 2020

O ensino é ministrado na língua portuguesa, falada por uma minoria da população moçambicana. A grande maioria das crianças do país ingressa no sistema de ensino sem falar a língua da escolarização (BENSON, 1997; AGUADERO-MIGUEL, 2020).

Em 2018, através da Lei de Bases do Sistema Nacional de Educação, foi inserida oficial e legalmente a Educação Bilingue no sistema educativo moçambicano. Contudo, a língua portuguesa detém a hegemonia no ensino, visto que é a língua do ensino da maior parte dos alunos do ensino primário, a única língua de ensino nos outros níveis de escolarização. Como vínhamos expondo e analisando, o ensino bilíngue, tendo em conta o modelo do

bilinguismo transicional adotado, é apenas um recurso político-educativo para a formação de um Estado-Nação homogêneo, do ponto de vista linguístico e cultural.

Figura 3 - Hino Nacional em português em manuais de educação bilíngue



Fonte: ADPP-MOÇAMBIQUE, 2019

A figura ilustra a capa e contracapa do livro de leitura em xirhonga, língua do grupo etnolinguístico rhonga. O manual é destinado aos alunos da modalidade de ensino bilíngue. A capa está escrita em xirhonga, mas a contracapa está em português e ilustra os símbolos da Pátria que são inegociáveis por qualquer cultura e/ou língua moçambicanas, de uma forma oficial. O Hino Nacional “Pátria Amada” não foi traduzido para as línguas residentes inseridas no Sistema Nacional de Educação. A falta de tradução do Hino Nacional demonstra o lugar da língua portuguesa no conceito de cidadania e unidade nacional. Sendo um dever cívico conhecer e cantar o Hino Nacional, os manuais escolares das duas modalidades trazem na contracapa o Hino Nacional escrito somente em português.

Nessa ótica, o exercício da cidadania moçambicana acontece em português e não em outra língua. As línguas autóctones não estão ligadas ao projeto de construção do Estado-Nação, imaginada e inventada (LAGARES, 2018; HALL, [1992]2011) pelas elites assimiladas à portugalidade colonial, tal como Benedict Anderson, citado por Lagares lê o Estado-Nação: “a nação moderna é uma realidade historicamente recente, produto da constituição de uma ‘comunidade imaginada’. No processo de invenção dessa comunidade, é

fundamental a constituição de um mercado linguístico unificado” (LAGARES 2018, p. 50). A língua é considerada, nessa argumentação, como o elemento fundamental para a criação de uma cultura única, nesse caso, na constituição de uma moçambicanidade comum para todos os moçambicanos.

O manual escolar, seja da modalidade monolíngue ou bilíngue, é meio para inculcar nas crianças a cultura nacional, a moçambicanidade, através dos símbolos partilhados coletivamente: uma língua comum, uma única bandeira, um único emblema e um mapa único. É curioso que a capa e a contracapa não tragam topografia regional em que uma determinada língua é falada. Com isso, a criança deve aprender que o país é uno e indivisível, um povo unido do Ruvuma ao Maputo, como se pode ler na segunda estrofe do Hino Nacional.

A unidade do povo não se consagra apenas na partilha de um território comum para todos os moçambicanos, mas na partilha de padrões de uma suposta cultura comum, uma educação nacional, uma única língua vernácula (HALL, [1992]2011). São esses elementos que, de acordo com o formato dos manuais escolares moçambicanos, as crianças devem aprender desde o seu ingresso no sistema educativo nacional. Por isso, o ensino bilíngue é apenas transicional, muito embora se faça crer que tem características de manutenção.

“Vem no plano curricular de ensino de base/ que o nossa modalidade// uma coisa é modalidade/ nosso modelo de ensino/ aliás/o nosso modelo de ensino bilíngue é transicional com manutenção // Estamos a dizer o seguinte na primeira/ segunda e na terceira classe/ a criança aprende a escrever na sua língua moçambicana/ na sua língua nacional// enquanto na primeira e segunda classe a criança tem a língua portuguesa como disciplina/ onde vai ter a aquisição do vocabulário básico/ isto é /ouvir e falar/ somente falar/ somente oralidade// E na terceira classe o que vai acontecer?// é a transferência das habilidades de leitura e escrita da sua língua para a língua portuguesa” (MWOTSAMZ, fev. de 2019).

O currículo aqui referenciado é o antigo, mas que ainda se encontra em paralelo com o novo currículo. A explicação oferecida pelo nosso informante não deixa de confirmar a transitoriedade do ensino bilíngue no sistema de ensino moçambicano. Mesmo que fosse até ao último ano da escolaridade primária, a modalidade de ensino bilíngue, enquanto for apenas para o ensino primário, não será de manutenção. O desenho curricular atual demonstra que o bilinguismo aplicado nas primeiras séries do ensino primário é apenas um recurso. O português é a língua alvo, como se pode perceber no quadro, a seguir:

Quadro 11 - Processo de transição do ensino bilíngue para a modalidade monolíngue

DISCIPLINA	CLASSE					
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Língua Portuguesa	Oralidade	Oralidade	Oralidade, Leitura e Escrita	Leitura e Escrita	*Leitura e Escrita	*Leitura e Escrita
Língua Moçambicana	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.
Matemática	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	*L.Port.	*L.Port.	*L.Port.
Ciências Naturais				L. Moç.	*L.Port.	*L.Port.
Ciências Sociais				L. Moç.	*L.Port.	*L.Port.
Educação Visual e Ofícios					L.Moç.	*L.Port.
Educação Física	L. Moç.	L. Moç.	L.Port.	L.Port.	L.Port.	L.Port.
Língua Moçambicana	80%	80%	67,7%	43,3%	16,7%	6,7%
Língua Portuguesa	20%	20%	30,3%	56,7%	83,3%	93,3%

*O mesmo programa de ensino e livro do aluno da modalidade monolíngue

Fonte: Moçambique-MINEDH, 2020

O modelo curricular apresenta uma progressividade em termos de matérias. Da 1ª à 2ª série, os alunos têm três disciplinas –Língua Portuguesa, Matemática e Língua Moçambicana –, como acontece na 3ª série. A diferença entre as duas primeiras séries e a 3ª tem a ver com a evolução do ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Na 1ª e na 2ª, os alunos do ensino bilíngue desenvolvem apenas a oralidade na língua portuguesa, para somente começar a adquirir as habilidades de leitura e escrita a partir da 3ª série.

Em termos metodológicos, ou seja, métodos de ensino de língua estrangeira ou segunda, podemos considerar o método elegido para o ensino de português nas primeiras séries do Ensino Primário, como método de desenvolvimento das habilidades orais, de forma a seguir a ‘ordem natural’ de aquisição de primeira língua: compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e, por fim, a produção textual (JALIL; PROCAILO, 2009). Com isso, confirmamos que o modelo do ensino bilíngue praticado em Moçambique é apenas um recurso para a massificação da língua portuguesa e para a melhoria da qualidade de ensino.

“Outro aspecto relevante na prática educativa assente na educação bilíngue em Moçambique diz respeito à formação de professores do ensino bilíngue. O Projeto de implementação do ensino bilíngue não contou com professores especialista no campo de ensino bilíngue” (CHINUEMZ, fev. de 2019, entrevista).

Como se pode analisar a fala do professor Chinuemz, não ocorreu a formação de especialistas e de professores que pudessem corresponder com as expectativas. A falta de professores qualificados para o ensino em línguas moçambicanas não foi possível resolvê-la completamente já no início da expansão do ensino bilíngue país adentro, mas o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e seus parceiros têm envidado esforços no sentido de capacitar os professores colocados em turmas bilíngues, como demonstra o quadro que se segue.

Quadro 12 - Evolução de Ensino bilíngue na Província de Maputo

Ano	Escolas	Alunos inscritos	Professores	
			C/ capacitação	s/ capacitação
2016	27	2.800	44	59
2017	80	5.076	148	26
2018	124	8.778	251	26

Fonte: Direção Provincial de Maputo de Educação e Desenvolvimento Humano

Conforme os dados do Quadro 12, na Província de Maputo, em 2016 havia 27 escolas com turmas de ensino bilíngue, frequentadas por 2.800 alunos do ensino primário da modalidade de ensino bilíngue. Dos 103 professores que trabalharam nas turmas bilíngues, 44 tinham sido capacitados e 59 não tinham recebido nenhuma capacitação para o ensino bilíngue. Em 2017, o número de alunos passou de 2.800 para 5.076, com aumento do número de professores. Ações de capacitação foram levadas a cabo, pelo que o número de professores sem capacitação reduziu de 59, em 2016, para 26, em 2017, enquanto o número de professores com capacitação cresceu para 5.076. Em 2018, 124 escolas do ensino primário foram beneficiadas com turmas de ensino bilíngue, 8.778 alunos da modalidade do ensino bilíngue, com 277 professores. Desses, 251 professores tinham sido capacitados, mantendo o número de 26 professores sem capacitação.

4.3 Discussão dos resultados da pesquisa de campo realizada em Moçambique

Nesta seção, com base em dados gerados a partir das entrevistas, da observação pontual de uma aula de modalidade do ensino bilíngue e de alguns exemplos de materiais escritos em línguas residentes autóctones moçambicanas, fazemos uma reflexão analítica das políticas linguísticas na legislação escolar moçambicana.

4.3.1 Entrevistas realizadas em Moçambique

Com esse tópico, pretende-se analisar como as línguas residentes, incluindo a língua portuguesa, são valorizadas e hierarquizadas na sociedade moçambicana. Partimos do pressuposto de que o peso de uma língua, ou seja, o seu valor e utilidade social dependem de como essa língua é assumida pelos seus falantes, entre aqueles que têm a autoridade para decidir sobre o *status* de uma língua e os falantes que tenham dessa língua como um fator identitário, o que pressupõe a existência de um campo de forças em que umas línguas se

sobrepõem às outras. Durante a entrevista com os participantes da pesquisa em Moçambique, foi possível abstrair das suas opiniões e até sentimentos sobre a língua portuguesa e as línguas moçambicanas autóctones. A intervenção do governo é encarada pelos participantes de maneiras diferentes.

Considerando o valor atribuído a uma língua como um dos pressupostos que definem a atitude que os falantes e os gestores de políticas linguísticas adotam em relação à(s) língua(s), foi introduzido, na entrevista, o tópico “valor” atribuído às línguas residentes em Moçambique. As reações dos professores/pesquisadores foram muitas, mas todas convergiam no fato de que as línguas residentes autóctones eram subalternas em relação à língua portuguesa, conforme os depoimentos que se seguem.

“sempre esteve patente nas diferentes constituições do país/ que as línguas moçambicanas deviam ser valorizadas/ só que em questões práticas nunca houve espaço/ tirando a parte da rádio/ rádios que sempre tiveram as línguas moçambicanas nas suas emissões [...]” (WANGAMZ, 7 de fev. de 2019).

Wangamz, nome fictício, é técnico sênior no Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, órgão auxiliar do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano em matérias relacionadas à coordenação da prática educativa do país. Para ele, apesar de as Constituições do país preverem a valorização das línguas moçambicanas, ainda existe uma tendência de subalternização das línguas autóctones em relação ao português. Porém, o participante reconhece o papel da rádio na valorização das línguas locais, uma vez que nas emissões da rádio há sempre o espaço de antena para as línguas moçambicanas. Wangamz realça o fato de o governo ter permitido e autorizado essa inserção das línguas. A presença, na Constituição da República, da necessidade de valorização das línguas moçambicanas é comentada por todos os entrevistados em Moçambique.

“O discurso está bem escrito na constituição da república está lá bem escrito/ que as línguas maternas moçambicanas são valorizadas pela educação/ isto/ isto/ O próprio currículo do ensino primário está muito bem delineado// Mas ainda / currículo bilíngue enfrenta dificuldades/ temos dezenove línguas/ mas só para ter uma ideia/ nós em Moçambique temos cerca de cinco milhões e seiscentas mil crianças no ensino primário// Desses não chega ainda a um milhão que da educação bilíngue// Ainda é irrisória a educação bilíngue em Moçambique” (JAMILAMZ, fev. de 2019, entrevista).

Jamilamz, que é uma professora universitária no campo das letras e colaboradora em uma ONG de direito estadunidense que trabalha com o governo moçambicano na inserção das línguas moçambicanas no ensino, reconhece a presença na Constituição da necessidade de se valorizarem as línguas autóctones de Moçambique. Na sua visão, a proposta curricular da modalidade de ensino bilíngue está bem delineada. Mesmo assim, o ensino bilíngue ainda

enfrenta dificuldade na sua expansão e generalização. Para a nossa interlocutora, há pouca valorização das línguas moçambicanas. Como prova disso, recorre à proporção que existe entre o número de crianças que frequentam o ensino primário e quantidade de crianças inseridas na modalidade de ensino bilíngue. No seu entender, devia haver maior envolvimento da sociedade no processo de ensino-aprendizagem em línguas moçambicanas, já que *“elas são faladas pela maioria da população moçambicana”* (JAMILAMZ, fev. de 2019, entrevista). Essa falta de adesão massiva da população ao ensino bilíngue é entendida pela Jamilamz não como uma questão pedagógica, mas política e ideológica: *“uma questão ideológica// É o assimilacionismo/ é o assimilacionismo que ainda está por detrás dessas decisões/ não existe coragem política para assumir que essas línguas também podem servir para o ensino”* (idem).

Nessa unidade discursiva, Jamilamz faz recurso à memória histórica sobre o planejamento linguístico colonial, em termos da construção da identidade nacional portuguesa e a questão do indigenato. O assimilacionismo evocado na memória histórica era o processo de transição da condição de indígena para a de cidadão português, que pressupunha o abandono da cultura africana, das suas línguas, e, conseqüentemente, assimilar a cultura portuguesa, tendo como um dos mais importantes requisitos a proficiência na língua portuguesa. Jamilamz recorre à história e encara a política linguística de fato do governo moçambicano atrelada em uma tradição discursiva em que o português é a língua de melhor *status* e as línguas moçambicanas se subalternam em relação à língua portuguesa. A percepção do assimilacionismo pós-colonial foi apreendida, também, nos depoimentos de outros participantes.

“Desde a independência língua portuguesa foi adotada como as línguas de instrução// tanto mais que no meu tempo de escola/ eu fui à escola em mil novecentos e oitenta/ ainda havia uma expressão dita na escola que era proibido falar landinho na escola/ era proibido falar dialeto/ era proibido falar língua de cão // ((inteligível)) línguas moçambicanas// e a língua bantu começou a ser proibida de se falar na sala de aula// era obrigado à viva força falar o português / mesmo o português que a pessoa não conhecia” (CATUANEMZ, fev. de 2019, entrevista).

Catuanemzé professor da Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane. É um participante que fala desde o lugar de acadêmico e falante autóctone de uma das línguas residentes autóctones de Moçambique. Com essas duas posições de sujeito discursivo, é possível encontrar bricolagem de traços culturais/identitários e acadêmicos.

Tal como Jamilamz, Catuanemz recorre à história para poder refletir sobre a relação de forças existente entre as línguas residentes autóctone e o português, línguas residentes de origem europeia, e a sua incursão histórica parte da data da adoção do português como língua

da instrução, isto é, a partir da independência. O acadêmico comenta que o seu processo de escolarização começou na década de 1980, já na era de Moçambique independente. A sua experiência foi de ver a sua língua a ser destrutada como língua dos cães, e proibido o seu uso no ambiente escolar. Nesse cenário, a aprendizagem e o uso da língua portuguesa eram obrigatórios. O português tornou-se a língua de civilização e, por esse fato, de ascensão social, a língua de poder e de acesso aos serviços e bens. Com a hegemonia do português na sociedade moçambicana, a obrigação da aprendizagem do português tornou-se psicológica; era o próprio mercado cultural, social, econômico e político que autorregulava o comportamento do cidadão moçambicano em relação ao uso do português, que passou a ser um capital para acesso ao mercado cultural, econômico, social e político: *“[os pais] fizeram um esforço muito grande para que os filhos aprendessem a falar português/ para falar o português a língua de ascensão social/ é língua de acesso aos bens / é a língua do poder”* (CATUANEMZ, fev. de 2019, entrevista).

Com o cenário da hegemonia da língua portuguesa, como veio sendo referido atrás, a sociedade criou um imaginário coletivo assente na projeção social proporcionada pela língua portuguesa, o que justifica o esforço das famílias, a que Catuanemz se refere na sua locução. Esse esforço se traduz na necessidade de os pais/mães matricularem os seus filhos na escola para poderem aprender a língua do poder, que agrega valor. Como se pode analisar, tendo em atenção às vantagens que a língua portuguesa oferece, a escolha por escola monolíngue sempre será uma opção de muitos pais e/ou mães, rejeitando, assim, que os filhos estudem nas línguas residentes autóctones. Como menciona o técnico em educação do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano:

“No entanto houve desafios// era preciso convencer as pessoas/ as comunidades que pudessem deixar que as suas crianças estudassem na língua que falam para depois aprender português / era um desafio/ as pessoas nunca conseguiram perceber isso/ os pais perguntavam /por que é que o meu filho deve aprender a minha língua se já fala/ e não aprende português?/ obviamente que a língua portuguesa é a língua de afirmação” (WANGAMZ, fev. de 2019, entrevista).

Wangamz fala dos desafios encontrados ao longo do processo de inserção das línguas moçambicanas no ensino. Houve resistência por parte dos pais e/ou mães para a materialização do currículo bilíngue nas escolas. Muitos pais não queriam que os seus filhos se inserissem no currículo bilíngue por causa das representações linguísticas que têm em relação ao português, como língua de poder e de ascensão social, e as línguas moçambicanas como restritas ao domínio familiar, da vizinhança. O sentimento dos pais é deverem seus filhos progredir. Estamos perante as representações dos pais em relação à língua portuguesa e às línguas moçambicanas. Aqui, se ressalta a superioridade/hegemonia da língua portuguesa e

a natureza subalterna das línguas locais, como representação. A atitude resultante dessas representações é a rejeição das línguas residentes autóctones como línguas de instrução dos seus filhos. Para Chinuemz, as diferentes atitudes, tanto protagonizados pelo governo, quanto pelas populações iletradas ou não, representam o legado colonial e seconstitui em um desafio geral de África.

“Acho que um dos constrangimentos mais fortes está ligado ao legado colonial// que privilegiou sempre as línguas ocidentais/ português/ francês/ inglês/ espanhol// E esse legado colonial simplesmente/ depois de sessenta anos/ que já passam desde que os países começaram a ascender às independências/ainda não conseguimos nos livrar desse legado colonial// Apesar de alguns esforços que têm sido desenvolvidos/o peso da língua portuguesa em Moçambique/ Angola/... o peso de inglês nos países das ex-colônias inglesas e francesas / ainda são muito fortes/ de tal ordem que as pessoas ainda preferem que a educação ainda seja nessas línguas porque são línguas de mobilidade social”(CHINUEMZ fev. DE 2019, entrevista).

Chinuemz é professor da Universidade Eduardo Mondlane e desenvolve atividade de pesquisas voltadas para a sociolinguística, educação bilíngue e políticas linguísticas. Dentre as atividades em prol da educação bilíngue em Moçambique, trabalhou como consultor no Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação sobre o Projeto de Experimentação da Escolarização Bilíngue em Moçambique (PEBIMO). Para esse acadêmico e pesquisador, as políticas linguísticas praticadas nos países africanos constituem uma herança colonial em que as línguas das ex-metrópoles têm maior peso em relação às línguas autóctones, mesmo depois de mais de seis décadas desde o início da emancipação da África, o que constitui, na visão do nosso entrevistado, um constrangimento às políticas de inclusão linguística, posto que, *“as pessoas ainda preferem que a educação seja feita nessas línguas/ porque são línguas de mobilidade social”* (CHINUEMZ, fev. de 2019, entrevista).

Para o Chinuemz, o *status* conferido às línguas ocidentais deixadas pelas potências coloniais serve de motivo de atração da população para essas línguas; daí, a persistência dos pais de matricularem os seus filhos nos programas do ensino monolíngue, porque é onde vão aprender a língua de mobilidade social; porque a língua oficial é a língua de trabalho, é a língua de prestígio social. Ao lado do prestígio que a língua portuguesa apresenta, no caso de Moçambique, os casamentos inter-étnicos se apresentam, também, como pretexto para a eleição do português como língua de ensino dos filhos.

“Aqui em Moçambique/ os casamentos são muito heterogêneos // a gente/ as pessoas daqui de Maputo não casam apenas com pessoas de Maputo// você casa com alguém de Sofala/ por exemplo/ fala uma outra língua// a mulher é de Maputo e o marido é de Sofala// vão trabalhar em Tete/ fala-se lá outra língua nhaze// então/ o filho fala nhanze/ o pai fala ndala/ a mãe fala rhonga/ podem falar que o filho não vai a uma escola bilíngue em Tete onde se fala nhaze/ vai

para uma escola monolíngue onde se fala português porque é a única língua em que nós todos conseguimos nos comunicar” (BOMANIMZ, fev. de 2019, entrevista).

Bomanimz é acadêmico e pesquisador em educação e diretor de uma instituição do ensino superior em Moçambique, demonstra que a família é, também, uma instância de políticas linguísticas. As escolhas de uso ou não que uma família faz em relação a uma(s) determinada(s) línguas indiciam uma política linguística da família. O seu ponto de vista está em direção de uma ponderação na hora de se falar sobre uma possível generalização do ensino bilíngue, pois podem existir fatores objetivos que poderiam levar a alguém a não optar por essa modalidade de ensino. Dentre os fatores, os casamentos inter-étnicos podem condicionar a escolha dos pais. Bomanimz apresenta o exemplo de uma família inter-étnica e migrante, com envolvimento de quatro línguas: a língua do pai, a língua da mãe, a língua do local de vivência e a língua portuguesa. Apesar de os filhos falarem a língua da comunidade, os pais poderiam objetar a matricular os seus filhos na modalidade de ensino bilíngue porque a língua residente autóctone da comunidade não é a língua materna dos filhos nem dos pais. Nesse contexto, para Bomanimz, a solução é optar pela modalidade monolíngue onde o português, ‘língua de todos’, é ensinada e, possivelmente, assume uma suposta posição de neutralidade.

Com isso, vê-se a generalidade do conceito sobre língua portuguesa como a língua da unidade, a língua que facilita a comunicação, em oposição às línguas residentes autóctones que têm uma peculiaridade étnica. Na ótica do Muwotsamz, esse conceito da representação que se tem da língua portuguesa advém da política colonial portuguesa que menosprezou as línguas autóctones em benefício do português:

“Para dizer que tradicionalmente/ tanto em Moçambique quanto em Angola e noutra colônias portuguesas/ a situação é diferente das colônias inglesas/ em que as línguas locais nas escolas dos ingleses eram valorizadas e eram utilizadas mesmo na vigência da dominação colonial// Mas especificamente em países de expressão portuguesa/ sob domínio português/ aí as línguas locais perdiam espaço” (MUWOTSAMZ, fev. de 2019, entrevista).

Muwotsamzé colaborador na ONG Apoio para o Desenvolvimento de Povo para Povo, patrocinado pelo Governo estadunidense através do Departamento da Agricultura dos Estados Unidos de América, com a sigla USDA, que apóia o Governo moçambicano na expansão da Educação Bilíngue, com programas de assistência social aos alunos, por intermédio do Projeto *Food for knowledge*, na formação de professores e produção de manuais escolares em línguas residentes autóctones de Moçambique. O técnico em línguas moçambicanas faz uma comparação entre a política linguística portuguesa e a inglesa, e diz que os métodos usados por Portugal não foram os mesmos que os ingleses usaram nas suas colônias. Enquanto nas

colônias portuguesas as línguas autóctones eram rejeitadas, nas colônias inglesas havia uma liberdade e um respeito linguístico em relação às línguas autóctones, que estavam presentes no campo educacional desde o tempo colonial.

A sociedade moçambicana é, pela sua constituição populacional, multilíngue e a língua portuguesa partilha o mesmo espaço com as línguas autóctones. Porém, esse campo de forças entre o português e as línguas moçambicanas é alimentado por pré-construções diversas em relação às línguas que compõem o mosaico cultural e linguístico nacional e a língua portuguesa. Nota-se uma distribuição de domínios de uso, estando reservadas à língua portuguesa as esferas formais do uso da língua, designadamente a educação, a saúde, a cultura, e a administração pública; e às línguas autóctones é reservado o domínio familiar e dos cerimoniais tradicionais.

Diante da hegemonia conquistada pela língua portuguesa, devido ao seu *status*, as línguas autóctones, apesar da sua presença massiva no seio da população, que é majoritariamente rural, não são vistas como línguas para ascensão social, tal como o é a língua portuguesa. Nesse quadro sociolinguístico, alguns pais se esforçam para que os seus filhos aprendam o português.

Os casamentos inter-étnicos foram indicados como um dos fatores de desapego às línguas autóctones, uma vez que em uma família podem coexistir diferentes línguas. Nesse caso, segundo alguns entrevistados, a solução é optar pela língua portuguesa que une toda a gente. As representações e atitudes em relação às línguas também repercutem nos programas de ensino bilíngue, pelo que a pertinência do ensino bilíngue é uma das outras categorias analíticas deste trabalho.

O ensino bilíngue, sua pertinência na ótica dos entrevistados

Diante das representações sobre as línguas residentes, procuramos saber dos participantes se há necessidade de um ensino bilíngue em Moçambique. Nesse tópico, procuramos compreender, a partir das opiniões dos entrevistados, na qualidade de pessoas que têm domínio científico sobre o ensino bilíngue, políticas linguísticas e educação, os fundamentos apontados para a sustentação da necessidade do ensino bilíngue.

“Moçambique, após a independência adotou a língua portuguesa como oficial/ consequentemente/ esta é a língua do ensino/ do sistema de ensino moçambicano// já [...] nos finais da década dos anos 80 e princípio dos anos 90// Moçambique/ fazendo uma avaliação do sistema educativo, chegou-se à conclusão de que o fator língua de ensino dificultava a aprendizagem das crianças/ tendo em conta que a grande maioria das crianças moçambicanas não falava a língua portuguesa na altura de entrar na escola// eram falantes das suas línguas maternas/ e a escola fazia ensino em português” (WANGAMZ, fev. de 2019, entrevista).

Para Wangamz, a razão de ser do ensino bilíngue se funda em conhecimento científico baseado numa pesquisa feita, que identificou a língua de ensino como um dos maiores problemas do desperdício escolar no seio das crianças que não se exprimem na língua da escolarização. O português, língua oficial do país e da escolarização, não era falada pela maior parte das crianças que frequentavam o ensino primário, sobretudo em escolas rurais. Essa diferenciação entre a língua da escola e a língua materna da criança era prejudicial tanto para a criança, que não progredia na sua aprendizagem escolar, assim como para o Estado que investia fundos públicos na educação. A esse prejuízo duplo que se convencionou chamar de desperdício escolar. No entender de Wangamz, o ensino bilíngue traria vantagens ao aluno, que, aprendendo na sua própria língua, teria uma melhor assimilação dos conteúdos de aprendizagem.

A pesquisa feita no final da década de 80 e início de 90 foi referenciada pelos participantes. A referida pesquisa marcou o início da tomada de consciência da intelectualidade moçambicana sobre a necessidade de repensar os *modus operandi* da educação das crianças.

Houve uma pesquisa/ aliás muitas pesquisas/ e uma delas que temos como suporte é do Zeferino Martins/ feita em mil novecentos e noventa e dois/ publicada aliás em noventa e dois/ Zeferino Martins é um dos estudiosos/ um quadro sênior da educação/ então / ele fez uma pesquisa relacionada ao desempenho dos alunos nas escolas/ na primeira classe// Por que é que na altura existiam muitas reprovações e muitas desistências nas nossas escolas/ particularmente no campo/ nas zonas rurais// Essa pesquisa concluiu que uma das razões/ uma das causas das desistências/ do baixo rendimento ou das reprovações no ensino primário/ nas zonas rurais é a questão do meio de ensino/ o meio de ensino que é feito numa língua que é estrangeira para muitos dos alunos do campo/ que é a língua portuguesa”(CHAMANCULOMZ, fev. de 2019, entrevista).

Tal como Wangamz, Chamanculomz é um técnico do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, desenvolve trabalhos no Departamento das línguas moçambicanas para a Educação Bilíngue. Na sua explanação, invoca a pesquisa do Zeferino Martins para fundamentar a pertinência do ensino em línguas moçambicanas. De acordo com o entrevistado que se reporta ao estudo do autor, a língua portuguesa, única língua de ensino, antes da implementação do ensino em línguas moçambicanas, foi considerada como um dos fatores do fracasso escolar de muitas crianças moçambicanas das escolas rurais, pois não era compatível com as línguas maternas daquelas crianças que, em casa e no dia a dia, se comunicavam em uma língua moçambicana de origem africana.

“maior parte dos alunos/ maior parte de população de Moçambique/ mesmo até agora/ tem as suas línguas locais/ línguas moçambicanas como meios veiculares// Então quando a criança entra na escola/ nos meios rurais/ a língua portuguesa tem sido uma língua estrangeira/ e daí a dificuldade de interação professor aluno/ alunos com alunos/ dificulta a comunicação nas primeiras classes [...]” (CHAMANCULOMZ, fev. de 2019, entrevista).

Chamanculomz relata a realidade sociolinguística moçambicana e o seu contraste com a língua da escolarização. Desse contraste surge a consideração da língua portuguesa como língua estrangeira e que, muitas das vezes, se incorpora tardiamente nas suas práticas sociais e discursivas. É uma língua que é aprendida na escola e usada em caso de alguma necessidade de interação com a população urbana ou de acesso aos serviços sociais. Essa realidade, em consonância com o depoimento do nosso entrevistado, resultava em um prejuízo escolar que os alunos não conseguiam interagir da melhor forma com os professores, sobretudo nas primeiras séries do ensino fundamental. Para um melhor rendimento do investimento feito pelo Estado e pelos pais e mães das crianças que se matriculavam na escola, era necessário que as línguas faladas por essas crianças servissem de meio de ensino. Com isso, era necessária a criação de condições adicionais.

“para tal é preciso que haja muito investimento por parte do Estado// É necessário capacitar os professores/ os professores não estão capacitados/ não estão formados/ para poderem lecionar nas suas línguas/ e também é preciso produzir os materiais/ é preciso fazer supervisão/ é preciso fazer monitoramento/ e fazer muitas pesquisas” (CHAMANCULOMZ, fev. de 2019, entrevista).

A solução do problema encontrado por Zeferino Martins, referenciado pelos entrevistados, requeria um investimento por parte do Estado em relação à formação de professores para o ensino em línguas moçambicanas e para a produção de manuais escolares em línguas moçambicanas. A falta de professores especializados em ensino bilíngue e, mais especificamente, em línguas moçambicanas foi referenciada, também, por outro entrevistado, que teve uma participação ativa no processo de inserção de línguas moçambicanas no sistema de ensino.

“quando começou a fase piloto nos anos noventa/ não havia especialistas nessa área de ensino bilíngue/ porque era uma modalidade de ensino que era nova/ poucas pessoas tinham sido educadas nas línguas locais/ salvo algumas que tinham sido educadas nas missões religiosas// então era preciso formar/ ou era preciso converter linguistas que/ mesmo não tendo sido especificamente formados na educação bilíngue poderiam contribuir / e fui nessa fase inicial contribuir também como linguista” (CHINUEMZ fev. de 2019, entrevista).

Chinuemz relata os primeiros momentos da inserção das línguas moçambicanas no ensino, isto é, na fase piloto e na experimentação, ou seja, na fase do Projeto de Experimentação da Escolarização Bilíngue em Moçambique (PEBIMO). A adesão de

Chinuemz ao projeto revela o consentimento ao projeto de ensino bilíngue porque considera a modalidade necessária para o processo de ensino-aprendizagem das crianças das escolas rurais de Moçambique. Também, a intervenção da academia em relação ao ensino bilíngue, mesmo sem recursos humanos especializados, demonstra a emergência da situação. O recurso disponível acionado foi a presença no país de linguistas. Chinuemz, ao longo da sua explanação, fala das vantagens de ensino na língua materna da criança. *“a criança que tem as línguas bantu como suas línguas maternas/ sente-se mais à vontade na sua comunicação com o professor/ porque ele domina a língua/ conhece a cultura em que se ensina essa língua”* (CHINUEMZ fev. de 2019, entrevista).

Para Chinuemz, o uso da língua da criança em contexto da sala de aula, e como língua de ensino e de aprendizagem, favorece o clima de interação entre os atores principais desse que são o professor e o aluno, permitindo a fluidez na comunicação entre o professor e o aluno e entre os próprios alunos, porque, como diz Chinuemz, o aluno domina a língua e conhece a cultura em que se ensina essa língua. O entrevistado leva a reflexão para além da modalidade de ensino bilíngue. Para ele, mesmo em classes monolíngues é possível usar a língua da criança, ou seja, a translíngua na sala de aula.

“mas também nos casos que em o ensino é em português/ a utilização da língua da criança é muito importante para auxiliar mesmo a compreensão o discurso do professor em português/ como também para tornar o ambiente da sala de aula mais amigável/ porque quando se usa apenas a língua portuguesa/ em maior - parte dos nossos contextos em que as crianças chegam à escola sem saber o mínimo da língua portuguesa/ a criança sente-se constrangida” (CHINUEMZ, fev. de 2019, entrevista).

O entrevistado considera o ensino a língua da criança, nos casos de ensino que ocorre apenas em língua portuguesa, como profícuo ao processo de ensino-aprendizagem porque auxilia o aprendizado dos conteúdos por parte da criança/aluno(a), evitando-se o constrangimento no seu comportamento. As mesmas vantagens, também, são observadas por Jamilamz:

“se assumirmos que o processo de ensino e aprendizagem baseia-se na comunicação entre o professor e o aluno numa língua/ se a língua de comunicação entre os professores e os alunos não é a mesma/ então não vai haver sucesso” (JAMILAMZ, fev. de 2019, entrevista).

A grande questão é a comunicação entre o professor e a sua turma. Essa comunicação é realizada por intermédio de uma língua, e se ambos os interlocutores não falarem a mesma língua, Jamilamz afirma que não pode haver sucesso. A mútua compreensão é chave no sucesso escolar. Os cenários pedagógicos, nas escolas moçambicanas, eram marcados pela incompreensão dos conteúdos porque, em muitos casos, os alunos não entendiam o que é que

o professor(a) falava. De acordo com Jamilamz, o aproveitamento escolar dos alunos das escolas rurais mudou quando as línguas maternas foram usadas como meio de ensino, o que repercutiu positivamente no seio de algumas famílias.

“Estivemos a falar com administrador dum distrito/ há pouco tempo que tivemos formações// E ele dizia que os pais estavam felicíssimos porque estão a aprender com as suas crianças a contar na sua língua// Os pais diziam dez miticais / cem miticais/ agora sabem referenciar o dinheiro na sua própria língua/ através dos seus filhos que já têm uma educação formal nessa língua” (JAMILAMZ, fev. de 2019, entrevista).

O projeto ensino bilíngue não apenas beneficia as crianças, mas também os seus pais e mães que aprendem por intermédio dos seus filhos. Quem conta à Jamilamz é o prefeito de um dos distritos, o que quer dizer que as autoridades, também, estão interessadas e atentas nos resultados e impacto social do ensino em línguas moçambicanas. O relato do prefeito a pessoal envolvido no projeto da educação bilíngue é uma forma de incentivar o projeto, apesar de que a iniciativa não tivesse sido das autoridades governamentais, mas da academia e da sociedade civil, como assinala Jamilamz.

“A decisão de se introduzir a educação bilíngue em Moçambique não foi do ministério da educação// foi num fórum nacional do currículo/ de reforma curricular em Moçambique que tinha encarregados de educação de todo país/ comunidades/ chefes tradicionais/ e essas pessoas é que decidiram a educação bilíngue// e o ministério foi arrastando/ foi arrastando” (JAMILAMZ, fev. de 2019, entrevista).

O planeamento educativo de um país é uma responsabilidade do próprio governo, ou seja, do poder executivo através do departamento ministerial responsável pela educação, no caso de Moçambique é o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. No caso da inserção das línguas moçambicanas no ensino, a iniciativa foi não governamental, foi uma pressão social para que o aceitasse a execução do PEBIMO; primeiro foi uma convenção social em um fórum nacional sobre currículo protagonizado pela academia. Nesse fórum, participaram responsáveis de alunos, representantes de comunidades e chefes tradicionais. Jamilamz recorda que o Ministério da Educação foi “arrastando”. Em outras palavras, podemos dizer que a decisão tomada nesse fórum foi uma tática social contra a estratégia governamental de um ensino monolíngue. Tendo em conta a importância e pertinência do ensino bilíngue no contexto educativo e sociolinguístico de Moçambique, a ONG Apoio para Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), também, argumenta sobre a importância de a criança aprender na sua língua.

“porque muitos confundiam que usar o português no ensino é tudo quanto se esperava para a criança aprender/ quando é o contrário// A criança que fala uma língua local/ usando nas primeiras classes essa língua/ é melhor para a criança

porque facilita a sua aprendizagem” (MUWOTSAMZ; LATIFAMZ, fev. 2019, entrevista, fev. de 2019, entrevista).

A ADPP, parceira do Governo em projetos educativos, considera o ensino bilíngue como uma estratégia importante para o melhoramento da aprendizagem das crianças que não falam o português como língua alternativa e muito menos como língua de comunicação corrente. Para os dois técnicos, que participaram em uma entrevista conjunta, o uso da língua materna da criança nos anos iniciais da sua escolarização justifica-se porque a mensagem chega ao aluno sem muita dificuldade nem trabalho mental de tradução do português para a língua habitual. É nesse sentido que ADPP tem se empenhado na sensibilização às comunidades rurais no sentido de prestar esclarecimentos sobre a importância do ensino em línguas maternas das crianças.

Em resumo, a comunidade acadêmica moçambicana considera o ensino bilíngue como um elemento importante no sistema nacional de educação do país, uma vez que aproxima mais o processo de ensino e aprendizagem às comunidades rurais e suas crianças. O motivo maior da inserção das línguas moçambicanas no sistema nacional de ensino tem a ver com a natureza sociolinguística do país, marcada por pouca apropriação do português, língua oficial e de escolarização, pela maior parte da população que usa no seu dia a dia suas línguas maternas, majoritariamente de grupo etnolinguístico bantu.

Ao longo das entrevistas, foi sinalizado o fato de que a inserção das línguas moçambicanas não foi uma iniciativa do governo do país, mas uma convenção social a partir de um fórum nacional em que foi discutido sobre a reforma curricular. Nesse evento, protagonizado pela academia moçambicana, estiveram presentes responsáveis de alunos de todas as províncias do país, comunidades e chefes tradicionais. O Ministério da Educação seguiu o processo com o início da fase experimental da escolarização bilíngue, isto é, depois da fase piloto. E mesmo com a falta de recurso humanos especializados para o ensino bilíngue, o projeto vingou, e os linguistas foram aproveitados para dar seguimento ao projeto de ensino bilíngue. O desafio não era apenas formar professores, mas era, também, a criação de uma linguagem científica para fins escolares.

A educação bilíngue, como direito a toda a criança estudar na sua língua, suscita uma reflexão sobre a inclusão dos migrantes e seus filhos na rede escolar pública. Procurando entender o que os acadêmicos moçambicanos pensam em relação a essa franja da sociedade, levamos esse tema à reflexão.

Considerando que a língua, seja ela oficial ou não, tem ligação com a identidade, as respostas dos entrevistados explicitaram que o migrante deve procurar inserir-se no sistema de

ensino que encontrar e não esperar que o sistema de ensino se adapte a ele. Ainda para os entrevistados, os imigrantes que quiserem estudar na sua língua materna podem estudar nas escolas internacionais ou consulares, conforme as falas que se seguem.

“Não tenho muita informações sobre isso// também não creio que a gente tenha muito... muito imigrante no sentido de pressionar o sistema// não creio que a gente tenha muitas crianças estrangeiras// Agora/ também temos escolas internacionais/ muitas escolas internacionais [...] Moçambique também como país/ tem uma escola internacional// as pessoas que não se sintam confortáveis com o currículo nacional podem frequentar escolas internacionais// em termos dos refugiados / não assim uma pressão muito grande que possa exigir ao sistema uma adaptação// não sinto essa pressão// nunca discutimos essa pressão// acho que não existe essa pressão” (WANGAMZ, fev. de 2019, entrevista).

Wangamz diz não ser preocupante a questão de imigrantes na educação, visto que não existem muitos estrangeiros no país. Entretanto, para os que existem, há a possibilidade de essas crianças estudarem em escolas internacionais. De acordo com o Censo realizado em 2017, à data do Censo, moravam em Moçambique 142.315 estrangeiros, entre malauianos, sul-africanos, zimbabueianos, tanzanianos, burundineses, ruandeses, portugueses, chineses, entre outras nacionalidades. Apesar de o número não ser significativo, estatisticamente, do ponto de vista social, podemos considerar que se trata de uma situação que merece alguma reflexão e consideração.

Aqui está-se diante da defesa da escola pública que, nessa lógica, deveria ser apenas para cidadãos nacionais. As escolas internacionais estão fora da rede escolar pública, com mensalidades que podem não estar ao alcance de todos. Para as famílias imigrantes de condição social desfavorecida, a escola pública é mais acessível, posto que quando se fala de imigrantes, encontramos categorias diferentes: trabalhadores expatriados, famílias que saíram dos seus países em busca das melhores condições de vida, imigrantes com residência fixada no país de acolhimento e refugiados. O poder aquisitivo entre essas categorias é diferente, o que coloca os mais desfavorecidos em situação de poucas escolhas. E, em conformidade com o depoimento do entrevistado, por nunca ter existido uma pressão acerca da inclusão escolar dos refugiados, essa matéria jamais fez parte da agenda de discussões de políticas públicas e educativas do Estado moçambicano.

Outro aspeto ligado às migrações tem a ver com a estrutura sociolinguística dos centros urbanos. Na maioria das vezes, a cidade atrai pessoas de diferentes pontos do país ou da região, em um movimento do sentido rural para urbano. E, embora possa ser um centro que congrega pessoas de várias origens, no caso das sociedades bantu, haverá sempre uma língua residente autóctone com maior influência. Nesse cenário, que língua materna as crianças devem aprender? Diante dessa indagação, as opiniões se divergem. Para uns, a língua

dominante da região onde a pessoa se encontra é a que deve aprender; para outros, em um cenário como esse, é melhor que os pais matriculem os filhos em uma escola monolíngue para aprender o português, língua de comunicação para todos.

“Esse é também o outro argumento que é colocado para fazer recuo ao ensino bilíngue// a ideia de que nas cidades não funciona/ mas a questão é dentro das cidades há também grupos linguísticos/ a ideia de que nas cidades não funciona/ não é correta/ o que deve ser feito é aumentar a oferta sob ponto de vista das línguas locais tem que ser maior/ diferente dos meios rurais onde a situação é mais homogênea (CHINUEMZ, fev. de 2019).

A questão colocada coincide com determinados argumentos que se opõem contra o ensino bilíngue nos centros urbanos, porque tem-se a concepção de que as crianças do meio urbano não têm muitos problemas com a língua portuguesa; por isso, não precisam de aulas em línguas moçambicanas. Na análise de Chinuemz, esse argumento faz parte de um conjunto de mecanismos que tendem a recuar a expansão do ensino bilíngue.

Chinuemz apresenta a sua contra-argumentação dizendo que *“nas cidades há grupos linguísticos / a questão é que dentro das cidades / a oferta sob ponto de vista das línguas locais tem que ser maior/ diferente dos meios rurais onde a situação é mais homogênea”*; isso, do seu ponto de vista, poderia atender a todos os grupos linguísticos que moram nos centros urbanos.

O argumento de que as línguas moçambicanas são, também, faladas em centros urbanos aparece no relato de Jamilamz (fev. de 2019, entrevista) *“mesmo aqui na cintura de Maputo as pessoas todas falam línguas locais/ não falam língua portuguesa// Entendem/ estão mais próximos/ e o português é realmente língua segunda”*. A língua portuguesa não é de uso habitual para a maioria da população moçambicana, mesmo vivendo em meios urbanos.

Daí, os nossos entrevistados defenderem a expansão da modalidade do ensino bilíngue, sem discriminação territorial, fugindo do modelo dicotômico cidade/campo. Com o aumento da oferta de escolas bilíngues, resolver-se-ia o problema de falantes de diferentes línguas residentes autóctones de Moçambique. Caso contrário, a criança *“vai para uma escola monolíngue onde se fala português/ porque é a única língua em que nós todos conseguimos nos comunicar”* (BOMANIMZ, fev. de 2019, entrevista). Bomanimz referia-se a crianças de casamentos interétnicos e moradores em locais deferentes dos de origem.

Diante da impossibilidade de oferecer uma educação bilíngue a todas as crianças, de acordo com a língua materna de cada criança, Chinuemz defende a integração da criança no contexto sociolinguístico da região onde estiver fixada a sua residência; por isso, se opta por dizer língua materna ou língua falada na região.

“é por isso que em outros países falam de língua materna ou de língua falada na região onde se pôs a escola/ então a língua da escola não tem de ser necessariamente a língua materna da criança/ mas a criança pode ter o domínio daquela língua porque ela está familiarizada com aquele lugar/ por isso se fala língua materna ou língua com a qual a criança está familiarizada” (entrevista).

Chinuemz recorre a experiências de outros países do mundo, que têm nos seus sistemas de ensino a educação bilíngue, e que consideram que a língua de escolarização pode não ser a língua falada pela criança, mas a língua da região familiarizada pela criança em contatos com os seus pares. Nesse caso, do nosso ponto de vista, não estaria sendo garantido a essa criança o direito de aprender na sua própria língua materna, uma vez que a língua de ensino passaria a ser a língua de acolhimento, continuando na lógica integracionista do migrante, na vertente de imigração e emigração em que a língua da região ganha maior relevo em relação às outras faladas na região. Com isso, chega-se à conclusão de a questão de língua e escola, perpassada por ideologias, transcende o pedagógico e o didático.

A língua nacional, constructo do projeto estado-nação, empenha-se por unir a população em torno de uma língua única, por um lado. E por outro lado, as línguas residentes autóctones, táctica emancipatória das ex-colônias, lutam por reverter o *status quo* linguístico das sociedades pós-coloniais. Os dois extremos de disputa linguística e cultural brigam pela posse da escola, agência de (re)produção de mentalidades. Em Moçambique, esse campo de luta é evidenciado pelos debates educativos à volta da língua de ensino.

Para a análise desse tópico, partiu-se da percepção de algumas personalidades da política africana em relação às línguas africanas que, na sua ótica, ainda não tinham conquistado a capacidade de servir como instrumento de transmissão, (des)construção do saber científico. Uma dessas personalidades de proa da política africana é Amílcar Cabral que dizia que as línguas africanas ainda não tinham atingido um estatuto de língua para a ciência. No percurso das entrevistas, esse argumento suscitou uma reflexão de que emergiram as seguintes reações dos entrevistados, que se mostraram contra o posicionamento de Amílcar Cabral, cujas declarações foram classificadas como fora do contexto sócio-histórico atual.

“hoje já não se coloca muito/ ainda que umas pessoas ainda acreditem que algumas línguas estão mais preparadas para a ciência// a prática mesmo em África já mostrou que qualquer língua pode ser veículo para a ciência// desde que haja planificação/ desenvolvimento do corpus para servir esse novo interesse// no caso de Moçambique/ a partir da altura que elas começaram a ser usadas no ensino começou a ser desenvolvida a terminologia para ser usada nesse campo de ensino// e hoje em Moçambique já há dicionários/ já há algumas gramáticas” (CHINUEMZ, fev. de 2019, entrevista).

Chinuemz desqualifica as declarações de Amílcar Cabral e diz que estão fora do contexto social em que as línguas africanas se encontram. O entrevistado sustenta a tese segundo a qual toda e qualquer língua pode servir para qualquer domínio do saber humano, desde que haja planeamento que deve consistir no desenvolvimento do *corpus* para servir aos novos interesses. Para ele, as línguas moçambicanas estão em vias de desenvolvimento, prontas para servirem no ensino. Prova disso, segundo o entrevistado, é a produção de dicionários, gramáticas e manuais escolares que têm sido usados para fins de escolarização. Pese embora a existência de algumas tendências que consideram que as línguas africanas ainda não têm capacidade para serem usadas em determinados domínios, indagado sobre a possibilidade de as línguas africanas serem inseridas em todos os espaços da vida social, económica, política, incluído em ciberespaço, Chinuemz afirma que isso é mesmo exequível

“eu penso que é exequível/ porque até há ações já nesse sentido/ claro que com alguma resistência/ dentro daquele discurso que eu tinha no início portanto o legado colonial/ que considera ainda que essas línguas não se prestam para serem usadas para determinados campos/ mas penso que essas políticas que estão a surgir” (CHINUEMZ, fev. de 2019, entrevista).

Apesar de ele acreditar na emersão das línguas africanas no mundo da ciência, antevê um obstáculo ao desenvolvimento dessas línguas, que é o legado colonial que pode criar alguma resistência ao desabrochar da linguística africana. Como qualquer herança tem herdeiro, o legado a que os entrevistados se referem é a ideologia do monolinguismo, e os herdeiros são as elites que se podem constituir em maior obstáculo, por causa das suas decisões, muitas vezes, tardias ou que nunca são tomadas, como sinalizou Jamilamz.

“As elites em Moçambique/ como em qualquer país/ são pequenas/ mas são muito poderosas// e são as elites que tomam decisões/ eu direi que o maior entrave da educação bilíngue se alastrar até este momento é o próprio ministério da educação// Portanto são as elites// E há muitas coisas por de trás disso tudo” (JAMILAMZ, fev. de 2019, entrevista).

Jamilamz faz uma proporcionalidade entre a população geral e as elites, pelo que assevera que essas elites constituem a menor parcela da população; entretanto, a sua força é grande. Por isso, considera o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano como maior entrave para que a implementação da educação bilíngue se alastre por um longo período. Recorde-se que foi em 2018 que oficialmente as línguas moçambicanas foram inseridas no Sistema Nacional da Educação, com a Lei 18 de 28 de dezembro de 2018, Lei de Bases do Sistema Nacional da Educação. A entrevistada acredita que existam objetivos inconfessos por detrás das políticas adotadas pelas elites. Na sua intervenção, Bonamimz, também, avalia que, mesmo com o alcance da independência política, as práticas adotadas

pelo governo colonial não foram banidas, mas foram herdadas e aplicadas na pós-independência.

“em todo o território nacional/ nem se podia falar as línguas locais/ as ditas línguas maternas// eram vistas num sentido muito pejorativo// Certamente por detrás disso/ na minha visão pessoal/ estava uma responsabilidade elitista// Embora falássemos que queríamos superar a dimensão colonial/ mas a concepção do mundo colonial não desapareceu/ considerando que/ na época colonial/ falar português era sinal dum status social/ após a independência// Mas no fundo/ no fundo/ após a independência/ falar o português constituía algum certo status” (BONAMIMZ, fev. de 2019, entrevista).

Bonamimz faz uso da memória histórica e percorre o período colonial para refletir sobre a política linguística colonial. Nessa reflexão relata que o português era a língua do *status* e que falar essa língua significava uma conquista do *status* que o português proporcionava aos seus falantes. Contudo, o sistema colonial foi combatido culminando na emancipação do país. Porém, na perspectiva linguística, as mentalidades continuam formatadas de acordo com os cânones da política linguística colonial, pelo que mesmo na era pós-colonial, a língua portuguesa continua a ostentar a mesma hegemonia. O caminho para a conquista de um *status* para as línguas residentes autóctones é o trabalho sobre o *corpus* dessas línguas. É esse trabalho que tanto a ONG ADPP quanto a ONG *Vamos Ler* têm estado a fazer, produção de manuais escolares e de terminologias científicas adequada às séries alvos do ensino bilíngue:

*assumimos que todo órgão que não funciona/ que não é exercitado atrofia-se// Se as línguas também não são postas ao desafio/ vão atrofiar// é por esse desafio que em Moçambique invés de dizer vogal/ no caso de changani e rhonga/ a gente diz **xituai**... invés de dizer sílaba/ a gente diz **mapeletuani**/ invés de dizer frase/ a gente diz **xiga**/ Está a ver que estamos nós a contribuir para o aparecimento do vocabulário/ enriquecimento das línguas locais//* (MUWOTSAMZ; LATIFAMZ, fev. 2019, entrevista).

A dupla de trabalho, ao serviço da ADPP e constituída por Muwotsamz e Latifamz, usa a metáfora do órgão de um ser vivo. Se um determinado órgão de um ser vivo não for exercitado, pode se atrofiar. O mesmo acontece com as línguas. Só ganham vitalidade quando são exercitadas, ou seja, se as línguas africanas não forem trabalhadas, continuarão a ser conotadas como línguas sem qualquer utilidade científica. Por isso, para que possam servir para ciência e para ensino, urge a necessidade da criação de um léxico especializado capaz de traduzir conceitos científicos de cada domínio da ciência. No campo da linguística moçambicana, a ADPP tem envidado esforços para a produção de gramáticas das línguas residentes autóctones de Moçambique. É nesse sentido que termos gramaticais, como ‘sílaba’

correspondem a *xituai* em rhonga e *mapelatuani* em changani; e o termo ‘frase’ corresponde ao termo *xigaemchangani* e rhonga, pegando alguns exemplos.

De acordo com o grupo entrevistado, esse trabalho que a ADPP desenvolve em prol das línguas moçambicanas é feito com a colaboração da comunidade, o que quer dizer que determinados conceitos saem da comunidade.

“quando estamos a escolher as palavras/ principalmente quando estamos a trabalhar com o meio rural/ temos visto as palavras mais comuns/ aquelas palavras mais usadas que a criança tem familiaridade com as mesmas// Então significa que escolhemos palavras de acordo com a realidade// E para produzirmos esses pequenos textos e as palavras disponíveis/ não fizemos ad hoc/ mas recorremos também para os livros dos anos passados que já foram trabalhados harmonizados com a comunidade” MUWOTSAMZ; LATIFAMZ, fev. 2019, entrevista).

A produção dos livros em línguas moçambicanas, uma tarefa para atribuir uma linguagem científica a essas línguas, é realizada como trabalho de equipe, envolvendo a comunidade e os professores na tarefa de escolha de palavras que se adaptem à realidade sociocultural das crianças. Conforme relataram, a língua só se desenvolve com a participação dos seus falantes. São os falantes que dão vida e valor a uma língua. É nessa natureza porosa da língua, na capacidade de receber novas palavras, seja por neologismos ou hibridismos, que Muwotsamz e Latifamz (fev. de 2019) não se alinham à tese que defende a inabilidade das línguas africanas para serem línguas de ciência. Tais ideias são classificadas por Jamilamz como assimilacionistas, dispostas a perpetuar a ideologia do monolinguismo. *“para mim/ é uma questão política/ uma questão ideológica// É o assimilacionismo/ é o assimilacionismo que ainda está por detrás dessas decisões/ não existe coragem política para assumir que essas línguas também podem servir para o ensino”* (JAMILA, fev. de 2019, entrevista).

Na ótica de Jamilamz, as questões das línguas têm cobertura política e ideológica. Essa ideologia tem a ver com a política assimilacionista em vigor na época colonial, em que as línguas africanas não tinham qualquer valor social e muito menos científico. É no quadro dessa política linguística impregnada de ideologia que tarda na tomada das decisões que concorram para a valorização das línguas moçambicanas. No entender da entrevistada, essa ideologia é que, no caso de Moçambique, fez atrasar o processo de inserção oficial das línguas moçambicanas no sistema nacional de educação. Mesmo com a sua recente inserção, as expectativas ainda não satisfazem porque continua a existir a tendência de subalternizar as línguas moçambicanas. Prova disso, de acordo com a entrevistada, é o carácter optativo da modalidade do ensino bilíngue.

“essas línguas moçambicanas são minoritarizadas precisamente por essas elites decisórias// Elites no sentido do próprio governo/ porque quando o governo não tomou nenhuma decisão até agora/ e tomou a educação bilíngue como opcional/ uma modalidade opcional/ os pais é que devem escolher// Nunca se colocou mesmo para a educação monolíngue// que é feita em língua portuguesa apenas” (JAMILAMZ, fev. de 2019, entrevista).

Jamilamz usa a expressão “línguas minoritarizadas” ao invés de línguas minoritárias porque as línguas moçambicanas, do ponto de vista de número de falantes, a expressão por ela escolhida implica um agente de passivo que age no processo de minorar o *status* das línguas residentes autóctones de Moçambique. Esse agente, na ótica de Jamilamz, é a elite, ou seja, o próprio Governo. São as elites que decidem os destinos das línguas residentes de Moçambique. Foram essas elites, segundo Jamilamz, que decidiram que o ensino bilíngue fosse opcional, que os pais fossem livres em escolher a modalidade de ensino para os seus filhos. Essa flexibilidade implica falta de consideração pela modalidade do ensino bilíngue por parte das elites decisórias. Entretanto, para a modalidade monolíngue já não se coloca escolha.

Em suma, para os professores/pesquisadores entrevistados em Moçambique, as línguas africanas, como qualquer língua, têm capacidade suficiente para que sejam veículo do conhecimento científico. De acordo com esses professores/pesquisadores, o elemento importante para que uma língua possa servir para determinados domínios é a efetiva utilização dessa língua.

O exercício de uma língua para uma dada função permite a criação de instrumentos necessários exigidos para essa função. Foi evocada a metáfora de órgão humano. De acordo com essa metáfora, a língua é como um órgão humano. Quando não funciona, se atrofia. Assim, uma língua que não é exercitada, não é usada, acaba por se estagnar, ou mesmo, morrer. Isso significa que, se não houver inserção das línguas africanas na ciência, elas não podem desenvolver. É inserido-as em domínios da ciência que, pela necessidade de uma linguagem científica, o léxico especializado irá surgindo com neologismos ou com hibridismos.

Do nosso ponto de vista, é preciso que se faça uma reflexão sobre o conceito de “ciência”. O que é que deve ser considerada ciência, no quadro das línguas africanas? O debate sobre a capacidade ou não das línguas africanas para o seu uso na ciência emerge do conceito hegemônico da ciência ocidental. Na acepção dessa ciência, os saberes africanos e indígenas são meras crenças e de comportamentos incompreensíveis que não podem ser considerados conhecimentos. Aqui, corroboramos com a crítica de Santos e Meneses (2010) à cartografia do conhecimento ocidental. Defendemos uma sublevação gnoseológica e

epistêmica do pensamento subalternizado à cartografia do conhecimento e do Direito do ocidente hegemônico. Isso significaria uma democratização do conhecimento e da ciência, o que, em tese, emanciparia o mosaico linguístico africano e indígena.

É nessa ótica que os professores/pesquisadores moçambicanos afirmam que as declarações de Amílcar Cabral já não fazem sentido no atual quadro sociolinguístico africano, em particular nas línguas residentes moçambicanas. Contudo, não descartam tendências atuais que ainda considerem as línguas africanas como desprovidas de qualquer capacidade para serem línguas de ciência. Tais tendências são consideradas assimilacionistas pelos professores/pesquisadores entrevistados.

A concepção da ciência ocidental em relação às línguas africanas repercute no conceito de unidade nacional do ponto de vista do projeto de construção do estado-nação que procura congrega o povo em torno a uma língua validada e legitimada pelas elites políticas. Na lógica do estado-nação, a diversidade linguística é encarada como um problema e obstáculo à unidade nacional, cuja solução é a adoção de uma língua oficializada e hegemônica, revestida de uma suposta neutralidade. Foi nesse âmbito que se procurou ouvir e entender as concepções que os professores/pesquisadores têm quanto à interface entre a diversidade linguística e a unidade nacional, procurando, desse modo, problematizar o papel da língua portuguesa como língua de neutralidade étnica e, conseqüentemente, língua de unidade nacional. Para isso, os entrevistados reagiram da seguinte forma:

“a ideia era essa que era mais pragmático usar as línguas ex-coloniais porque eram neutras/ mas esse discurso já é um discurso do passado// a partir dos anos noventa/ sobretudo depois da queda do muro de Berlim/ começa essa ideia de que é possível a unidade na diversidade// então se esse discurso está a pegar uma das coisas é aceitar a diversidade linguística” (CHINUEMZ, fev. de 2019, entrevista).

A ideia de que a unidade nacional só é garantida pela homogeneidade linguística é refutada por Chinuemz e considera os discursos que incentivam e fazem veicular essa mentalidade como discursos que pertencem ao passado e não devem ser consideradas na atualidade. Chinuemz enquadra o surgimento da aceitação da diversidade linguística na política geoestratégica internacional, tendo como fato referencial a queda do Muro de Berlim, que uniu a Alemanha e marcou a queda do socialismo que era inclinação ideológica do governo moçambicano. Esse fato permitiu o reconhecimento do pluralismo de ideias e, assim, a diversidade linguística, de acordo com Chinuemz. Nessa lógica, a diversidade linguística que era considerada como um obstáculo à unidade nacional passou a ser vista como um valor.

A visão de Chinuemz é partilhada por Jamilamz, que relativiza os argumentos que insinuam que a diversidade linguística é motivo de divisões e guerras.

“Há muitos argumentos contra a diversidade linguística/ em benefício à língua portuguesa / eh.: e esses argumentos variam desde sociais/ étnicos/ linguísticos/ porque vai trazer divisões entre moçambicanos/ GUERRAS/ e eu me lembro que uma vez disse: nós tivemos uma guerra de dezesseis anos aqui depois da independência/ e não era por causa das línguas/ então a guerra não foi movida pelas línguas/ por vezes são irmãos da mesma língua que se matam/ então língua não tem nada a ver com a guerra/ mas é manipulada por causa das questões étnicas” (JAMILAMZ, fev. de 2019, entrevista).

Os argumentos contra a diversidade linguística são refutados pela nossa entrevistada, entendendo que, por vezes, as questões étnicas são manipuladas para se atingir outros objetivos nem sempre confessos. A guerra de dezesseis anos que assolou o país não foi uma guerra de base etnolinguística, mas foi uma guerra motivada por interesses políticos e ideológicas alheias à diversidade linguística e cultural. A entrevistada indica que nessa guerra estiveram envolvidas pessoas de mesma origem etnolinguística, lutando em lados opostos. A política monolíngue adotada pelos primeiros dirigentes é, também, objeto de comentário do professor/pesquisador Bomani ao longo da entrevista.

“Moçambique/ após a independência/ adotou a política monolíngue// Tanto que o português foi adotado como a língua oficial/ em vista àquilo que os dirigentes políticos da época chamavam de unidade nacional// Então unidade nacional/ para os nossos dirigentes/ implicava também unidade cultural e linguística/ de modo que somente devia-se ensinar em língua portuguesa/ em todo o território nacional/ nem se podia falar as línguas locais/ as ditas línguas maternas// Certamente por detrás disso/ na minha visão pessoal/ estava uma responsabilidade iluminista/ uma responsabilidade elitista” (BOMANIMZ, fev. de 2019, entrevista).

A unidade nacional projetada pelos primeiros dirigentes moçambicanos estava assente na homogeneidade cultural e linguística. De acordo com Bomanimz, diante da diversidade cultural e linguística de Moçambique, o governo criado após a independência da República adotou a língua portuguesa como língua oficial e de unidade nacional, com o intuito de prevenir conflitos étnicos. Com a finalidade de desfazer possíveis tendências regionalistas e/ou étnicas, as línguas residentes autóctones foram conotadas como obstáculo à unidade nacional, pelo que o seu uso em meios urbanos, onde havia maior heterogeneidade linguística, foi inibido, com o pretexto de facilitar a comunicação entre todos os moçambicanos, de Maputo a Rovuma.

As opiniões aqui apresentadas representam uma síntese sobre a interface entre ‘diversidade’ e ‘unidade nacional’. O argumento de que a diversidade linguística representa um obstáculo à unidade nacional foi unanimemente refutado pelos entrevistados, pelo que

consideram tais argumentos como política de marginalização das línguas residentes autóctones. Para eles, não são as línguas que unem ou separam o povo, mas, sim, os interesses pessoais e coletivos. As questões etnolinguísticas são aproveitadas para manipulações, indicando, claramente, que há decisões políticas sobre o posicionamento das línguas nos diversos contextos sócio-históricos. Diante da diversidade linguística e da necessidade de um ensino bilíngue, o conhecimento sobre a ação do governo em relação às questões linguísticas é importante para a compreensão da conjuntura passada e presente.

De acordo com Lei nº 18, de 28 de 2018, Lei de Bases do Sistema Nacional da Educação de Moçambique, no seu Art. nº 3, inciso (b), a educação é direito e dever do Estado (MOÇAMBIQUE, 2018). Uma vez que a educação bilíngue está consagrada na lei, propusemo-nos a indagar aos nossos entrevistados qual é a sua percepção acerca das ações desenvolvidas pelo Estado moçambicano. Pelas respostas fornecidas durante as entrevistas, percebemos que a maior parte dos inquiridos reconhece o trabalho desenvolvido pelo governo; entretanto, não faltaram vozes que achavam que o governo poderia ter feito mais, ou poderia ter tomado decisões mais cedo sobre a expansão e generalização do ensino bilíngue. Igualmente, foi criticada a flexibilidade da educação bilíngue no que tem a ver com a possibilidade de os pais decidirem se os seus filhos podem frequentar ou não as aulas na modalidade bilíngue ou monolíngue. Diante dessa indagação surgiam as seguintes reflexões:

“Ultimamente fizemos a revisão da Lei do Sistema Nacional de Educação / foi promulgada ainda agora em Janeiro pelo presidente da República// onde claramente dissemos que o ensino primário em Moçambique é feito em duas modalidades/ uma monolíngue e a outra bilíngue/ porque antes a lei não estava explícita/ só encorajava o uso das línguas moçambicanas no ensino/ mas não era explícito agora explicitamos” (WANGAMZ, fev. de 2019, entrevista).

Wangamz, na qualidade de técnico do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, faz um balanço do que tem sido o acompanhamento do governo ao projeto de educação bilíngue. A Lei nº 18, de 28 de dezembro de 2018, que é a Lei de Bases do Sistema Nacional de Educação, que, no Art. 12º número 3, define que o Ensino Primário será realizado em duas modalidades: monolíngue, em língua portuguesa, e bilíngue, em uma língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e em língua portuguesa. O texto da Lei é assumido pelo nosso entrevistado, como coautor, com o uso do dêitico nós: *“fizemos a revisão da Lei do Sistema Nacional de Educação”*. Essa assunção deve-se ao fato de ser técnico de um órgão estratégico do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, que é o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. Logo, o entrevistado fala desde o lugar de quem articula as políticas educativas do país e, representa, nesse instante, o governo. A revisão da lei é apresentada como uma ação em prol da inserção das línguas residentes

autóctones moçambicanas no Sistema Nacional de Educação. A lei que oficializa o ensino bilíngue no Sistema Nacional de Educação, em Moçambique, é vista, segundo os outros entrevistados, como uma oportunidade para aplicação de políticas públicas e educativas tendentes a viabilizar o processo de ensino nas línguas residentes autóctones do país.

“Embora se considere que o maior entrave da educação bilíngue para se alastrar até este momento é o próprio ministério da educação/ pelo atraso na oficialização do ensino bilíngue e pelo seu carácter opcional pelos pais, reconhece-se que a oficialização da modalidade do ensino bilíngue foi um passo significativo. Deu-se realmente um passo significativo/ mas ainda é irrisória// Estatisticamente/ a educação bilíngue ainda é irrisória” (JAMILAMZ, fev. de 2019, entrevista).

Recorde-se que o projeto da inserção das línguas moçambicana no Sistema Nacional de Ensino remonta desde 1992 com a introdução da 1ª série nas províncias de Tete (com os alunos falantes da língua nyanja) e Gaza (com alunos falantes da língua changana). Desde essa altura, o projeto passou por fases piloto, experimental e fase de expansão. Decorridos 26 anos, o Estado entendeu aceitar oficialmente a introdução do ensino bilíngue na Lei de Bases.

“Educação bilíngue já é um programa oficial em Moçambique porque está na lei// Então/ estando na lei e sendo um programa oficial/ também é mais fácil determinar políticas públicas para incluir as políticas linguísticas para// eu não diria políticas públicas para educação bilíngue” (JAMILAMZ, fev. de 2019, entrevista).

Isso é que a academia e a sociedade civil esperavam para que tivessem a certeza de que o ensino bilíngue faria parte da agenda das políticas educativas do governo, como afirma Jamilamz. A definição, pelo governo, do ensino primário em duas modalidades dá garantia aos falantes de línguas residentes autóctones de as suas línguas serem cada vez mais valorizadas, assim como o registro da literatura oral, entre outras vantagens. Esse mérito é atribuído ao Estado moçambicano, pois desde a primeira hora permitiu que, mesmo sem legislação própria, as línguas moçambicanas fossem sendo inseridas paulatinamente no Sistema Nacional de Educação.

“O estado como tal tem estado a fazer muito para a revitalização...// no entanto a própria decisão de introduzir as línguas no ensino já é um passo importante/ como disse/ porque elas estão no ensino e porque foi o estado que tomou a decisão// é verdade com o envolvimento/ com a pressão da sociedade civil/ o estado tomou a decisão de introduzir as línguas moçambicanas na educação” (CHINUEMZ, fev. de 2019, entrevista).

Chinuemz, que no início da entrevista considerou o legado colonial como o maior constrangimento às políticas linguísticas africanas, faz um reconhecimento à postura do governo em relação à inserção oficial da educação bilíngue no Sistema Nacional da Educação, já não como atrevimento sem respaldo legal, mas como lei que dá suporte jurídico a tudo

quanto é realizado no âmbito da educação bilíngue. Isso demonstra, para Chinuemz, o trabalho que o Estado tem desenvolvido para a revitalização das línguas moçambicanas.

Contudo, apesar de dar mérito ao Estado, Chinuemz reconhece a pressão que a sociedade civil exerce. É neste sentido que Jamilamz, como vimos atrás, defende que a iniciativa da inserção das línguas moçambicanas não foi do governo, mas, sim, da academia com a sociedade civil. O reconhecimento ao Estado feito por Chinuemz, é, também, feito Mowotsamz.

“Eu acho que o estado tem feito o bastante e ainda mais// porque só o fato de dizer... ADPP /entrem nas escolas/ vocês podem dar essa contribuição// os nossos técnicos/ os nossos fundos do estado estão aqui/ qualquer dificuldade que vocês tiverem/ nós o estado vamos dar aval para vocês trabalhar// nós entendemos que o estado está até para dar TUDO// Só que depende de nós... a nossa atitude em função da disponibilidade que o estado tem” (MOWOTSAMZ, fev. 2019, entrevista).

Para esse técnico da ADPP, o governo moçambicano tem feito muito em prol da educação bilíngue, pois, de acordo como ele, os trabalhos desenvolvidos pela ADPP são feitos com a autorização e colaboração do governo. Se o Estado não estivesse a favor da educação bilíngue, não teria aceitado que uma organização não governamental entrasse em escolas da rede pública para ensinar numa língua não oficial. E para demonstrar o consentimento do Estado em relação ao ensino bilíngue, Mowotasamz afirma que o Estado tem disponibilizado recursos para o desenvolvimento das atividades, como também tem se predisposto para qualquer eventualidade. O entrevistado descarta qualquer responsabilidade ao Estado porque colocou tudo à disposição, sendo responsabilidade da sociedade o saber aproveitar dessas oportunidades. Já em relação à questão orçamental, Chamunculomz assevera que não existem grandes dificuldades, posto que o país possui verba dedicada ao ensino bilíngue.

“Quanto às verbas não temos problemas/ o país tem verbas tanto para o ensino bilíngue / como para o ensino monolíngue// A partir do orçamento do governo moçambicano/ desde há vinte anos temos a verba a usar segundo aquilo que nós precisamos/ nós pesquisadores, nós professores/ nós pesquisadores/ portanto há sempre verba” (CHAMUNCULOMZ, fev. de 2019, entrevista)

De acordo com Chamunculomz, o país dispõe de recursos suficientes para dar resposta às demandas do setor da educação, tanto na modalidade monolíngue quanto na modalidade bilíngue. Na sua explanação, demonstra que o projeto de ensino bilíngue não foi abraçado pelo governo apenas com a oficialização do ensino bilíngue com a Lei nº 18, de 28 de dezembro de 2018, mas é uma responsabilidade assumida havia 20 anos atrás, isto é, a partir do momento que o Governo moçambicano começou com o projeto experimental do ensino

bílingue. Entretanto, o país conta com parcerias não governamentais para a execução das tarefas inerentes ao setor da educação.

“E para além da verba do Estado/ também recebemos apoios dos parceiros// Agora estamos a trabalhar com a USAD que é um parceiro nosso americano// estamos a trabalhar também com a ADPP que tem fundos nos Estados Unidos// temos outros parceiros/ Fundos da Dinamarca/ fundos do Canadá/ muitos outros fundos e muitos projetos/ fundos da Holanda/ Países Baixos// Nós trabalhamos com fundos do Estado número um/ e também temos outros fundos que recebemos de apoio” (CHAMUNCULOMZ, fev. de 2019, entrevista).

Chamunculomz demonstra que o ensino bílingue, em Moçambique, conta com ajuda externa, nomeadamente, dos Estados Unidos da América, através do Departamento de Agricultura (USAD), da ADPP, do Canadá e da Holanda, para além de outros fundos não mencionados pelo entrevistado. O interesse dos governos externos em relação à ajuda ao projeto do ensino bílingue não foi revelado por Chamunculomz. De toda maneira, verifica-se a presença do financiamento externo para projetos sociais em Moçambique. Com a inserção do ensino bílingue no ensino primário como projeto político do país – plasmado na Lei de Bases do Sistema Nacional de Educação – as despesas do Estado para o setor da educação aumentaram de volume. Entretanto, os custos do ensino bílingue são relativizados por Jamilamz, tendo em conta as vantagens dessa modalidade de ensino.

“Sempre se disse que a educação bílingue é cara/ e é// Não é mentira/ é verdade// Mas o monolíngue pelos menos aqui em Moçambique tem sido mais caro por causa dos resultados pedagógicos das crianças// Um currículo/ um sistema educacional em que apenas quatro crianças de cem podem a ler e a escrever/ é muito mais caro de que qualquer sistema” (JAMILAMZ, fev. de 2019, entrevista).

A entrevistada reconhece que o ensino bilingue é dispendioso, e que é preciso muito dinheiro para a formação de professores, produção de manuais escolares em diferentes línguas residentes autóctones, entre outras tarefas. Por exemplo, para a produção de um manual escolar para o ensino monolíngue para dez mil alunos pode orçar mais barato em relação à produção de vinte livros, em línguas diferentes, para mil alunos. Isso porque as despesas em relação à preparação do manuscrito, a sua avaliação, edição, revisão ortográfica, diagramação e revisão de provas, para o livro monolíngue, serão multiplicadas por um; enquanto para os vinte livros em línguas diferentes, as despesas atrás referidas serão multiplicadas por vinte. O mesmo se pode falar para os custos na formação de professores. Quanto mais línguas, maior será o orçamento.

Jamilamz faz a sua reflexão do ponto de vista de custo e benefício, e considera o ensino monolíngue como o mais caro porque a rentabilidade é muito reduzida. Então, para a

entrevistada, vale a pena gastar mais e ter maior rentabilidade, porque, de acordo com a sua análise, no sistema de ensino monolíngue, somente quatro crianças em cada cem apresentam resultados satisfatórios. Por isso, ela considera melhor o sistema de ensino bilíngue por apresentar melhores resultados.

A oficialização do ensino bilíngue trouxe para o governo, que tem a educação como seu dever e direito, outras responsabilidades, como o perfil do professor do ensino primário destinado para a modalidade de ensino bilíngue. Há necessidade de se conformar a formação de professores com o Sistema Nacional de Educação. É nesse âmbito que Wangamz destaca a formação docente:

“Neste ano vamos introduzir uma nova modalidade de formação de professores/ onde já na formação inicial// o professor sai com a habilidade para ensinar tanto na modalidade monolíngue como bilíngue// antes só se ensinava na língua portuguesa/ portanto tem que se ir para as escolas para capacitar os professores para trabalhar com modalidade de bilíngue// então demos mais um passo/ daqui a três anos vamos ter professores graduados que saem da formação de professores com competência e habilidades para ensinar tanto uma outra modalidade” (WANGAMZ, fev. de 2019, entrevista).

Wangamz fala do projeto do governo de introduzir uma nova modalidade de formação de professores, de conformar o perfil do professor com as exigências e o contexto educativo do Sistema Nacional de Educação, em consonância com a Lei nº 18, de 28 de dezembro de 2018. O novo currículo de formação de professores prometido por Wangamz, em nome do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, perspectiva habilitar o professor, desde a sua formação inicial, para trabalhar tanto para a modalidade monolíngue quanto bilíngue. Além disso, promete que até no ano dois mil e vinte dois, Moçambique teria professores graduados com o perfil requerido. O ensino em línguas maternas requer competências linguísticas por parte do professor, implicando não apenas conhecimentos linguísticos, como, também, conhecimentos da cultura da língua que ensina ou com que ensina. Nessa lógica, o ensino bilíngue em línguas residentes autóctones apresenta desafios de adaptação dos professores, como indicado por Bomanimz.

“Aqui está a questão da formação de professore para ensino bilíngue/ os professores formados em Maputo são de Maputo/ mas podem trabalhar em qualquer área de Moçambique/ aí está um problema/ você formou-se em Maputo/ fala changana/ mas de repente vai a Zambézia onde se fala shwali/ ora como é que você sendo professor que fala português tem de ensinar as crianças que falam shwaili?” (BOMANIMZ, fev. de 2019, entrevista).

Para Bomanimz, a questão do ensino bilíngue é complexa, pensando na formação de professores. A diversidade linguística do país, em face ao ensino bilíngue, coloca alguns questionamentos, como por exemplo, a mobilidade docente. Os professores residentes e

formados em uma determinada região linguística são obrigados a permanecerem no mesmo local, ou optarem pela modalidade monolíngue, caso queira pedir uma remoção de uma região linguística para outra. Esse é um dos obstáculos de que Bomanimz receia. Por isso, Bomanimz acha que o ensino bilíngue não pode ser generalizado, por conta dessa diversidade. Por seu turno, Jamilanz fala da estratégia de formação de professores.

Em suma, os participantes entrevistados em Moçambique a propósito da ação do Governo na valorização e expansão das línguas residentes do país concordam que o Governo tem feito um trabalho positivo desde que a sociedade civil e a academia decidiram que as línguas moçambicanas deviam ser inseridas no sistema de ensino. Junto com os parceiros internacionais, tem demonstrado sinais que dão a entender que existe o interesse de se trabalhar para a criação de condições necessárias para a inserção das línguas moçambicanas no ensino.

4.3.2 - Observação de aula em uma turma de ensino bilíngue: alguns apontamentos

No trabalho de campo realizado em Moçambique, foi possível a visita a uma escola que desenvolve o projeto de educação bilíngue. Essa visita, mesmo sendo pontual, nos permitiu vivenciar a complexidade da implementação de uma política linguística em curso, contextualizando não só os desafios institucionais, mas, principalmente, as possibilidades pedagógicas que são construídas, de forma dinâmica, no cotidiano das ações que promovem ensino e aprendizado. A vivência do cotidiano escolar pode ser assim caracterizado:

Data: 28/02/2019

Local: Aldeia de Tabira, distrito de Manhiça, Província de Maputo, Moçambique

Horário: 9h00 – 12h00

Local do observador: à frente dos alunos, em posição lateral com a professora, próximo da mangueira em que estava afixada a placa de madeira com a função da lousa/quadro-negro.

Ambiente circundante: passagem de acesso dos populares, outras turmas nas proximidades. A escola não tinha energia elétrica nem água encanada, os banheiros/retretas estavam dentro do recinto escolar, mas afastadas das salas de aulas e com uma boa higiene.

4.3.3 Observação de aula bilíngue

Quadro 13 - Observação da aula bilíngue em Moçambique

n/linha	Atividade da professora	Atividade do aluno	Artefatos	Comentários
1	Organiza os alunos em colunas e filas	Cumprem a ordem da professora		O objetivo da professora neste momento é ensinar aos alunos o que é fila e coluna. Estamos Em presença de ensino da Língua portuguesa aos alunos.
2	A professora grita: <i>Estamos em colunas</i>	<i>Estamos em colunas</i>		
3	<i>Estamos EM...</i>	<i>Coluna/ fila/ circulo</i>		
4	A professora na lousa os preliminares do dia: Escola Primária do 1º e 2º Grau de Tavira Data: Disciplina: Matemática Tema: <i>Wulehiniwukoni</i>		Giz branco Livro de matemática em Changani	
5	A professora pede aos alunos que cantem			
6		<i>VI:VA Jô:ni na biLINGui em chichangani</i>		Os alunos correspondem ao pedido da professora, e demonstram que já sabiam cantar.
7	Desenha duas árvores (uma pequena e outra pequena), duas bola (uma grande e outra pequena) e a professora explica em changani		Giz Lousa	A aula tinha como objetivo fazer entender aos alunos as diferentes grandezas. A professora fazia entender aos seus alunos a partir da sua própria língua e de exemplos tiradas das práticas sociais dos alunos.
8		Os alunos vão respondendo em coro às perguntas da professora.		Verifica-se uma correspondência interativa entre a professora e os alunos .
9	A professora mostra Aos alunos dois lápis (um pequeno e outro grande) e pede aos alunos que comparem.		Lápis	
10		[Wuleki [[wukoni [Os alunos fazem muitas repetições, para facilitar a assimilação.
11	Indica para árvore grande indica para árvore pequena indica para uma linha	[<i>Sinhá wuleki</i> [<i>Sinhá wukoni</i> <i>Nzati</i>		Traduzindo, <i>sinhá wuleki</i> significa árvore grande, e <i>sinhá wukoni</i> significa árvore pequena
		Uma aluna intervém espontaneamente em Changani, uma outra faz o mesmo, o debate se generaliza, todos		Isso indica, de certo modo, a homogeneidade sociolinguística da turma, uma vez que todos são crianças que vivem em uma

12		conversavam em changani.		mesma localidade rural, fazendo perceber que as suas práticas sociais do cotidiano se desenrolam em língua materna changani. Contudo, era possível ouvirem-se palavras soltas em português na intervenção dos alunos.
13	A professora abre o livro de matemática e orienta aos alunos que cada um abra o seu livro de matemática, indicando as gravuras.	Os alunos acompanham, cada um com o seu próprio livro	Giz Livro de matemática	A professora ajuda os alunos a localizar a página, mostrando-lhes os desenhos constantes na página. Todos alunos têm manuais em língua changani.
14		Um aluno se levanta para ir ao banheiro		
15	A professora chama a aluna pelo seu próprio nome, repreende-a e lhe manda sentar-se em changani. Nessa intervenção em changani, ouviu-se a palavra xixi.			
16		Professo::ra/ este aqui não tem lápis//		Uma aluna avisa a professora que um colega não tinha lápis.
17	A professora orienta aos alunos que concluem algumas gravuras tracejadas no livro			
18		Alguns alunos compreenderam a orientação da professora, outros olhavam à professora porque não estavam a entender		
19	A professora faz uma explicação personalizada em changani e em português changanizado. <i>Penda é KU pin::Tara</i>			Em alguns assuntos, a professora usa termos em português para fazer compreender. Por exemplo, os alunos entenderam melhor a orientação, quando a professora disse que <i>penda é kupintara</i>
20		[Bom::: DI::A [... [Sim:: [...		Por se tratar de uma turma a céu aberto e próximo de caminho de acesso para pedestres que passam pelo recinto escolar, é inevitável a interferência de transeuntes com a turma/classe. Aqui, os alunos correspondem à saudação de um moço que passava próximo da sala de aulas, e que se dirigiu aos alunos em português: <i>Bom: dia meNInos/ estão bem?</i>

21	A professora faz a correção do dever nos livros dos alunos	Os alunos se dirigem à professora para entregar o dever.		Após a correção do dever, a professora liberou as crianças para o recreio, isto, às 9h30'.
RECREIO				
Durante o recreio, os meninos, unidos com os colegas das outras turmas, jogam à bola no campo escolar. E, ao longo do jogo, interagem entre eles em língua materna. As meninas e outros rapazes se dirigem para as suas residências para um lanche. Nesse momento, o pesquisador aproveita				
conversar com a professora de uma forma informal.				
22	Após o início do recreio, uma colega da professora estava a conversar com ela em changani			As duas professoras são falantes do português, mas na hora de conversarem sobre assuntos sensíveis, recorrem ao changani. Isto demonstra como são demarcadas as fronteiras entre o <i>insider</i> e o <i>outsider</i> .
10h02'				
Reinício da aula, após o recreio				
23	A professora escreve o preliminares: Disciplina: Xichangani Tema: Kulerhaktrala			
24		Os alunos abrem os seus livros		
25	Indica as gravuras do livro com ajuda de um lápis		Livro de xichangani e lápis	Tal como em matemática, os alunos possuem manuais de xichangani
26		Identificam os nomes dos objetos representados no livro em xichangani		
27	A mesa é <i>itafu::La</i>			Aqui, a professora faz uma tradução de xichangani para o português, indicando que esses artefatos domésticos são conhecidos pelos alunos em português.
28		<i>[itaFU::La</i> <i>[</i>		Os alunos repetem as palavras da professora em coro
29		Professora/ quero ir fazer xixi		Uma menina pede à professora para ir ao banheiro
30	Sim/ pode ir			A professora autoriza, e mais três meninas se levantam para irem também ao banheiro, mas a professora manda aguardar até que a outra volte.
31	O que isso?			A professora apresenta uma gravura do livro e pergunta a um aluno o que era.
32		Almofada/ sofá		O aluno responde à professora na língua portuguesa.

Para a análise da aula observada em no Distrito de Manhiça, na localidade de Tabira,

foram definidas como categorias de análise, a dicotomia rural-urbano, língua materna, língua oficial, tempo-espaço; ensino bilíngue-translíngua; formação de professores e manuais escolares.

Para uma análise situada, é indispensável submeter os dados observados às coordenadas de tempo e espaço, pois são “também as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação” (HALL [1992]2011, p. 70). A leitura dos dados sob a ótica dessa categoria de análise ajuda-nos a entender a população discente da Escola do 1º e 2º Grau do Ensino Primário de Tabira como sujeitos únicos, diferentes de qualquer outro grupo social, evitando confundir a parte como um todo, ou o todo como homogêneo e imutável. Entretanto, é no enquadramento da localidade de Tabira dentro do complexo hierárquico territorial localidade/distrito; distrito/província; província/país, que se constitui como parte da psicologia do corpo social, que “realiza-se, materializa-se, sob a forma de interação verbal” (BAKHTIN (Volochínov) 2012, p. 43), que se subordina ao local, ao característico e na confluência de línguas que entremeiam as práticas sociais, educativas e discursivas.

A escola de Tabira, para além de se enquadrar na psicologia do corpo social moçambicana, faz parte do grupo de escolas rurais, das escolas sem teto, sem carteira e de piso arenoso. A realidade da escola rural é o reflexo do conceito que se tem do espaço rural, como tradicional, desprovido de tecnologia, dependente da cidade, que é “que é o principal detentor de poder envolvido nas sociedades de classe” (GIDDENS [1985] 2001, p. 61). A concentração de serviços sociais e de bens de consumo no espaço urbano acentua as desigualdades sociais entre o rural e o urbano, formando dois submundos antagônicos, com planos de investimento desiguais, ou mesmo inexistentes no espaço rural. Se é normal um vasto recinto escolar ser recheado por árvores que fazem a vez de salas de aulas, muretas e placas de madeira improvisadas para substituir a lousa, mas não é normal que isso aconteça na cidade. É no espaço urbano onde o poder dominante e as elites políticas, religiosas e culturais se concentram.

O que é certo é que os dois subespaços sejam considerados como um todo (LEFBVRE, 1999), integrando as preocupações das populações rurais no plano nacional de desenvolvimento, proporcionando-lhes os mesmos benefícios do espaço urbano e conferindo ao sujeito rural a mesma dignidade que se atribui ao sujeito urbano, sem preconceitos nem discriminações de várias ordens.

Três línguas se entrecruzam no espaço letivo-didático da turma de 1ª série observada, o xichangana, língua falada pelos alunos da escola e moradores da aldeia de Tabira e pela professora; o xirhonga, falado pela professora; português, segunda língua tanto da professora

quanto dos alunos. A professora, sociolinguisticamente, se encontra entre línguas, visto que nas suas interações sociais, usa as três línguas.

“A minha língua materna é o xichangana, mas falo mais português e o xirhonga// Na vila onde eu moro/ há vários anos/ fala-se o xirhonha e eu tive que aprender isso, mas também não há muita diferença entre o changana e o xirhonga// Tem vezes que quando falo/ misturo o xichangani/ o xirhonga e o português ((com um sorriso))” (Profa. CLOTILDEMZ, Fev. 2019, entrevista).

As três línguas que participam das práticas discursivas da professora imprimem nela identidades diferentes, tendo em conta a sua origem étnica, a sua emersão no mundo aportuguesado, sua atividade profissional e a sua convivência em local diferente do seu nascimento. A língua materna é o xichangana, mas com a necessidade da escolarização e da vivência em meio urbano, o português foi fazendo parte das suas práticas sociais do dia a dia. O xirhonga surge como a terceira língua que se incorpora no seu repertório linguístico.

Ao enquadrarmos o percurso da professora na dinâmica da realidade sociocultural, vemos que as três línguas refletem a aculturação a que ela foi sujeita, o que nos leva a corroborar com Cuche (2002) que diz que o ponto de partida para a compreensão da aculturação não é mais a cultura, mas é partindo da aculturação que se pode compreender a cultura. A vida é dinâmica, a identidade de uma pessoa se desloca da língua materna para o complexo linguístico que conforma o real da sua prática discursiva. É essa professora que estava a cargo de uma turma da 1ª série do ensino primário, da modalidade de ensino bilíngue.

Apesar de ela ter o xichangana como língua materna, a direção de uma turma de modalidade de ensino bilíngue implica uma formação específica para essa modalidade de ensino. A experiência diante de uma turma de ensino bilíngue é nova, era a sua primeira experiência como professora de ensino bilíngue. Com um curso médio de Magistério Primário, foi colocada na referida escola e modalidade de ensino não por sua escolha, mas por conveniência das estruturas responsáveis pelo enquadramento do corpo docente nas escolas.

Cada escola tem as suas particularidades, assim como cada turma é diferente de outra da mesma escola e/ou classe. Os alunos da turma observada são sujeitos particulares. Eram crianças de ambos os gênero e moradores da mesma aldeia, e falantes da língua xichangana como L1, apesar de a língua xichangana ser a dominante na aldeia, o que nos faz acautelar em falar em homogeneidade linguística no seio desses alunos. O certo é que todas aquelas crianças/alunos eram sujeitos em um processo de transição, de uma educação informal/familiar para uma educação formal/escolarizada. Essa transição entremeia processos de ruptura e de continuidade da modelagem das identidades que transformam o sujeito ‘restrito’ para um sujeito ‘expandido/socializado’ que enfrenta desafios de uma aprendizagem

sistematizada dos conhecimentos científicos e desafios de alteridade que o transforma em objeto e sujeito de transformação ‘do’ e ‘pelo’ outro.

A ruptura é vista aqui na ótica de uma relação de poderes entre o informal e o formal, o familiar e o escolar, o local e o global. As crianças que, até aos seus 6 ou 7 anos de idade, foram educadas de acordo com um modelo familiar que se diferencia de família para família, passam para uma educação planejada com um intuito de formar um determinado cidadão predefinido segundo alguns objetivos da instituição escolar. Entre o modelo de homem que a família pretende formar e o homem que a escolarização produz, existe um campo de rupturas e de luta pela hegemonia. A criança/aluno, arrancado do seu meio natural, a família, é iniciada na nova sociedade, a sociedade da escrita, o que relembra a relação colonizado/colonizador. A escola tende a substituir os saberes, hábitos e atitudes adquiridos a partir da família, com o pretexto de que não pertencem ao mundo da “civilização”, impondo a criança/aluno uma nova cultura e uma nova língua. Em outras palavras, a escola é uma agência oficial de aculturação, seguindo uma lógica de (des)construção de identidades. Escola, como aparelho ideológico do estado (ALTHUSSER [1970], 1987), concebe um homem ideal e o (re)produz, conforme os interesses da nação, concebidos pela classe dominante.

Apesar dessa modelagem protagonizada pela classe dominante por intermédio da escola, existe um *continuum* no que refere à educação familiar e/ou comunitária. A educação formal não expurga, por completo, o que a família e a comunidade oferecem à criança como herança desse meio onde passa a maior parte da sua vida. O cruzamento dos conhecimentos, atitudes e valores recebidos pelas duas agências educativas forma o indivíduo híbrido que nem sempre desempenha o papel esperado pelas elites ou pela família. No caso vertente, as crianças da Escola Primária do 1º e 2º Graus do Ensino Primário vivenciam a tensão entre as duas modalidades de educação que neles se refletem.

Outro fator que caracteriza as crianças da turma observada é o fato de eles merecerem uma modalidade de ensino diferente a dos seus colegas, através de uma discriminação que pode ser negativa ou positiva. A falta de domínio da língua portuguesa por parte das crianças, que no seio familiar falam majoritariamente em outra língua, é um dos principais motivos para essa discriminação, tendo sido rotuladas como alunos com pouca assimilação. Retomando um trecho de entrevista:

“E segundo a pesquisa do Zeferino Martins/ uma das razões/ uma das causas das desistências/ do baixo rendimento ou das reprovações no ensino primário/ nas zonas rurais é a questão do meio de ensino/ o meio de ensino que é feito numa língua que é estrangeira para muitos dos alunos do campo/ que é a língua portuguesa// Então quando a criança entre nas escolas/ nas escolas rurais/ a língua portuguesa tem sido uma língua estrangeira/ e daí a dificuldade de

interação professor aluno/ aluno aluno/ dificulta a comunicação nas primeiras classes” (WANGAMZ, fev. de 2019, entrevista).

Esse depoimento é de um responsável do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, ligado ao Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) que justifica a necessidade de um ensino em línguas bantu moçambicanas. O entrevistado, para atribuir credibilidade ao seu discurso, faz recurso a autoridade científica e funcional dos fundamentos do ensino bilíngue.

“Houve uma pesquisa que temos como suporte é do Zeferino Martins/ feita em mil novecentos e noventa e dois/ publicada aliás em noventa e dois/ Zeferino Martins é um dos estudiosos/ um quadro sênior da educação”.(WANGAMZ, fev. de 2019, entrevista)

Há uma relação intencionalmente construída pelo nosso interlocutor para influenciar o auditório. Ele nos quer dizer que a preocupação por um ensino em línguas moçambicanas não é do senso comum, mas sim fruto de uma pesquisa científica (argumento científico). Entende-se ciência como o conhecimento válido, objetivo e sistemático. Para produzir sentido, Wangamz (fev. 2019) recorre ao processo da interdiscursividade, acionando a memória discursiva, ou seja,

“aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente [...], o saber discursivo que torna possível o todo dizer e que retorna sob a forma a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI 2012, 31).

A pesquisa de Zeferino Martins, como referenciada pelo nosso entrevistado, publicada, em 1992, dois anos depois da entrada de Moçambique em um regime político de orientação democrática e de economia do mercado, e ano em que o país inaugura, com a Lei de Bases do Sistema Nacional de Ensino, uma educação não ideológico-partidária, traz ao debate as questões de políticas linguísticas educativas viradas às crianças e/ou adultos que aprendem em uma língua estranha das suas práticas sociais e discursivas, isto é, a língua portuguesa na educação formal do sujeito rural. Ainda no plano argumentativo do nosso informante, aparece um enunciado persuasivo para a consideração do autor da pesquisa, que disponibiliza dizeres que afetam o modo como ele significa na situação discursiva da entrevista sobre as políticas linguísticas e educativas em Moçambique (ORLANDI, 2012). Eis o enunciado: *“Zeferino Martins é um dos estudiosos/ um quadro sênior da educação”* que reforça o argumento de autoridade.

O entrevistado antecipa resposta a perguntas como “quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular?” (FOUCAULT [1969] 2008, p. 56). Isso para marcar a importância do assunto e a seriedade que ele envolve. Entre as tantas pesquisas desenvolvidas no âmbito do rendimento

escolar dos alunos do meio rural, uma ganhou destaque e tida como referencial na discussão das razões que justificam o ensino e a aprendizagem em línguas moçambicanas, sobretudo em meio rural. O autor da pesquisa é adjetivado como um quadro sênior da educação, alguém com autoridade e legitimidade para falar sobre a matéria da educação, o que é confirmada pela audiência que granjeou no âmbito das pesquisas sobre o ensino bilíngue em Moçambique, sendo referenciado com frequência.

O autor, de acordo com o nosso informante, identificou como causa principal das desistências escolares e reprovações, no meio rural, a língua de ensino que se incompatibiliza com a que é falada pelos alunos das escolas rurais, assim como de muitos moçambicanos que têm como língua principal uma língua moçambicana diferente da língua oficial e de escolarização. A partir disto, o aluno da escola rural foi conotado como aquele cidadão que não fala o português e tem a necessidade de aprender na sua língua materna, nas primeiras séries do ensino primário. Esse é o aluno da escola, série e turma observadas, cujos eventos da aula passamos a analisar.

Feita a análise e o enquadramento analítico dos sujeitos professora e alunos da aula e turma observadas, começamos a considerar os eventos representados no quadro de observação considerando cada linha como momento de um evento.

As observações da sala de aula foram registradas em um caderno de pesquisa, também conhecido pelo nome de diário de campo/pesquisa. Lembramos que não fomos autorizados a usar dispositivos para captura de sons e imagens. Para melhor (re)leitura das anotações, foi traçado um quadro de cinco entradas/colunas com trinta e duas linhas. Da esquerda para a direita, a primeira coluna é a indicadora do número da linha, a segunda e a terceira colunas relatam a atividade da professora e dos alunos, respectivamente; a quarta coluna traz a informação sobre os artefatos usados na sala de aula, nos respectivos eventos; e, por último, a quinta coluna expõe os comentários do pesquisador aos eventos interativos da sala de aula. O termo linha é usado neste trabalho substituindo a expressão informática célula, correspondendo a um evento. Por sua vez, os eventos são entendidos como atividades decorrentes na sala de aula, protagonizadas pelos principais agentes do processo didático em contexto de sala de aula, a professora e os alunos, com os artefatos adequados a cada evento.

Para facilitar a análise, os eventos foram codificados em E1, E2, E3... E_n, para representar a informação de cada linha/célula. Os critérios usados para a distribuição de informações nas diferentes linhas/células foram a mudança de turno entre a professora e os alunos, considerando a aula como um evento interacional, a mudança de evento entre os agentes sujeitos em interação.

E1, a professora organiza os alunos em colunas, filas e em círculo, e os alunos cumprem a orientação da professora. Para a compreensão desse evento discursivo, interacional e didático, precisamos entender o seu contexto imediato que é um momento de preparação da turma para o início de uma aula, neste caso concreto, o momento antecede à uma aula de matemática em xichangana, destinada a crianças que tenham como língua materna uma língua moçambicana e que aprendem a falar o português a partir da escola. Em termos de língua, parte-se do pressuposto de que não trazem conhecimentos de língua portuguesa. Neste sentido, a língua portuguesa, para essas crianças, é concebida como língua estrangeira. Entretanto, nas três primeiras séries do ensino fundamental/básico, aprendem na sua língua materna, e aprendem o português como uma disciplina, preparando-as para a aprendizagem em português nas séries/classes subsequentes.

Na aula de matemática, do E1 a E17, a professora traz para a aula de matemática os conceitos geométricos de coluna, círculo e fila, em língua portuguesa, língua que servirá como língua de escolarização a partir da 4ª série. Considerando o estatuto do português, na comunidade onde a escola se encontra inserida, a professora recorre ao uso de diferentes métodos de ensino usados no ensino de línguas estrangeiras, como a Abordagem da Gramática e Tradução (AGT).

Em termos de hierarquia, estamos perante uma comunidade formada por professora e alunos, com uma relação hierarquizada, em que a professora assume a liderança do grupo e os alunos obedecem às suas ordens. Nessa relação de sala de aula, e tendo em conta a idade das crianças, a professora tem autoridade porque se supõe que é ela quem sabe, e o aluno deve estar disposto a aprender.

O contexto imediato é de preparação para a aula de matemática. De acordo com as propostas curriculares do ensino primário da modalidade de ensino bilingue, nas três primeiras séries do ensino fundamental/básico, o ensino decorre em línguas moçambicanas, e a língua portuguesa é lecionada como uma disciplina. No evento em análise, a professora trabalha com os conceitos de coluna e círculo em português, partindo de exemplos práticos tirados da organização espacial dos próprios alunos, organizando-os ora em coluna, ora em círculo. Esse exercício é repetido várias vezes, partindo de pressupostos teóricos da linguística estrutural e do behaviorismo, considerando a língua como um conjunto de hábitos que se adquirem por meio de um processo mecânico de Estímulo-Resposta. “Acredita-se que a aprendizagem dos padrões estruturais da língua acontece por meio de condicionamento ou formação de hábitos, ou seja, quanto mais vezes algo é repetido, melhor será a sua

aprendizagem “(DUDLEY-EVANS, [1982] 2002; JALIL; PROCAILO, 2009, p. 777). Nessa ótica, a professora começa com uma voz de comando:

EsTA::mos em coLU::na

E os alunos respondem, repetindo as palavras e a entonação da professora:

[Esta::mos em coLU::na::

[

Depois de umas três vezes de repetição, a professora inicia a frase e os alunos terminam, pois já a haviam memorizado.

Professora: EsTA:mos em EM::

[

Alunos: coLU::na

[

Diante dessa mudança de ritmo na retomada de turno pela professora, os alunos entenderam a expectativa da professora que se consubstanciava em ouvir dos alunos a finalização da frase ou palavra por ela iniciada. Esse entendimento dos alunos da pista de contextualização ‘EM::’ revela um reconhecimento tácito pelos alunos do significado da sentença iniciada pela professora (GUMPERZ, 2002). Os alunos, enquanto respondiam quase todos, olhavam para o rosto da professora, lembrando uma máxima bantu que diz: “*nkolukayaku, ntalanga kubusu*”⁹, traduzido: o interlocutor deve ser encarado face a face, significando interesse pela conversa e respeito pelo interlocutor. Com essa atitude dos alunos, em relação à postura da professora, foi instalado na turma um clima de interação entre todos os agentes do citado processo de ensino e aprendizagem. No fundo, a dinâmica de coluna e círculo estava em função da criação de um ambiente de atenção para o início da aula de matemática em língua xichangana.

Depois dessa dinâmica de recitação, a professora deu início à aula de matemática, conforme referido atrás. Os preliminares escritos na lousa pela professora chamaram a nossa atenção porque da mesma maneira como o português coabita com as línguas moçambicanas, também, assim, as duas línguas são usadas em mesmo evento pedagógico. Eis os seguintes preliminares escritos na lousa pela professora, no Evento 4.

(E4).

⁹ Provérbio da língua bantu ibinda, falada na província angolana de Cabinda.

Escola Primária do 1º e 2º Grau de Tavira

Data:

Disciplina: Matemática

Tema: *Wuleki ni wukoni*

A professora, mesmo tratando-se de uma aula em língua falada pelos alunos, usa a língua portuguesa para informar o que vai lecionar. As palavras como ‘data’, ‘disciplina’, ‘matemática’ e ‘tema’ estão escritas em português, e apenas o título do tema está em xichangana. O livro de matemática em xichangana usado pela professora e nas mãos de cada aluno da turma apresenta um termo changanizado (*matematika*) para exprimir a palavra matemática, mas a professora não usa esse termo nas suas ações preliminares. Isso demonstra algum grau de hibridismo, o que não quer dizer que a professora tenha falhado, mas apenas demonstra a existência de uma energia em um campo de diferentes forças.

[hibridismo] a identidade é construída através da negociação da diferença, e a presença de fissuras não é sinal de fracasso ... o conceito também enfatiza que o hibridismo não é a combinação, acumulação, fusão ou síntese de vários componentes, mas um campo de energia das forças da diferença (RUBDI, 2014, p.45, tradução livre).¹⁰

Nesse contexto da sala de aula, encontramos um campo de relações entre vários fatores que influenciam no comportamento linguístico da professora. Uma das relações tem a ver com a língua portuguesa e xichangana, falado pelos alunos e pela professora. As duas línguas, embora com *status* diferentes, partilham os mesmos espaços geográficos e psicológicos. O fato de os alunos não falarem o português como língua veicular e de comunicação em todos os domínios do seu dia a dia não quer dizer que essa língua não exista do seio familiar das crianças nem no seu repertório linguístico; a professora é falante do português, do xichangana e do xirhonga. A segunda relação de poderes que é inteligível nesse campo de forças diferentes, na linguagem da Rubdy (2014) se apóia no pressuposto da utilidade das duas línguas no processo de ensino e aprendizagem. Nessa relação, o xichangana está a serviço da língua portuguesa, uma vez que prepara o aluno para enfrentar os estudos, depois da terceira série do ensino fundamental. Depois dos três primeiros anos de escolaridade, a criança enfrentará os seus estudos em língua portuguesa, uma transição para o ensino monolíngue, posto que Moçambique, entre os diferentes modelos de bilinguismo, optou pelo modelo transicional (NHAPOCA, 2015), que consiste em fazer da língua materna

¹⁰ [...hybridit] identity is constructed through negotiation of difference, and the presence of fissures is not a sign of failure... the concept also stresses that hybridity is not the combination, accumulation, fusion or synthesis of various components, but an energy field of difference forces (RUBDI, 2014, p.45).

do aluno um instrumento de aprendizagem com vistas a prepará-lo para a aprendizagem da L2, como refere Romaine (1989, p. 219).

Uma política educacional menos direta e extrema, mas que tem como meta a assimilação é o bilinguismo transicional [...]. Seu objetivo é fornecer instrução na língua materna apenas como uma ajuda para permitir que as crianças prossigam para as classes regulares na língua majoritária.¹¹

De acordo com Romaine, o bilinguismo transicional tem como objetivo preparar o aprendiz para a aprendizagem da língua majoritária, como língua alvo. Do nosso ponto de vista, essa modalidade de bilinguismo não ajuda o processo de resgate das línguas minoritizadas na medida em que essas línguas são usadas apenas como recurso para a aprendizagem da língua hegemônica. Em tese, um mapeamento e sistematização dos saberes e práticas sociais locais deveriam fazer parte do planejamento linguístico e educativo do país, permitindo uma heterogeneidade do conhecimento, baseada no intercâmbio entre os saberes ocidentais e africanos.

Ainda sobre a aula observada, o tema proposto pela professora, em conformidade com a proposta curricular e o manual de matemática usado por ela e pelos alunos, tem a ver com o estudo das grandezas, explorando os conceitos de ‘grande’ e ‘pequeno’. Para fazer entender o que significam esses conceitos, a professora desenha duas árvores de tamanhos diferentes, sendo uma pequena e outra grande. Para a compreensão dos conceitos de grandeza (grande e pequeno), a professora pede aos seus alunos que comparem os dois desenhos, em termos de tamanho. Os alunos gritam, repetidas vezes, *wuleki*, *wukoni*, ou seja, grande e pequeno. Para consolidar a aprendizagem, mostra aos alunos dois lápis de tamanhos diferentes e pede-lhes que façam a comparação entre os dois objetos, usando os conceitos *wuleki* (grande) e *wukoni* (pequeno), e os alunos conseguem usar os adjetivos qualificativos para diferenciarem os objetos apontados. Com ajuda do lápis, a professora aponta alternadamente para os dois desenhos, e os alunos gritam:

Sinhá wuleki ((árvore grande))

E11 [

Sinhá wukoni ((árvore pequena))

[

Neste evento, os alunos demonstram certa autonomia em relação à professora, pois eles próprios tomam a iniciativa de nomearem os objetos indicados pela professora e

¹¹A less direct and extreme educational policy which nevertheless has assimilation as its goal is transitional bilingualism [...]. Its aims is to provide instruction in the mother tongue only as a aid to allow the children to proceed in to ordinary mainstream classes in the majority language.

conseguem qualificá-los adequadamente. Os exemplos usados pela professora são artefatos que fazem parte do cotidiano dos alunos. As salas de aulas funcionam por baixo de árvores; o lápis é um artefato que o aluno usa todos os dias na sala de aula e, talvez, em casa para revisão da matéria e para a resolução dos deveres escolares. Os adjetivos ‘grande’ e ‘pequeno’, em xichangana, são palavras usadas na linguagem coloquial em casa. O que se faz aqui é a transposição dos conhecimentos do dia a dia dos alunos para o contexto escolar. E esses conhecimentos são (re)construídos em língua materna dos alunos. A aprendizagem em língua da criança facilita o processo de ensino e aprendizagem. Quando um indivíduo aprende na língua que fala habitualmente, os conteúdos lhe parecem familiares, posto que os entende usando o repertório lexical da sua sociedade e cultura, sem perder o tempo de traduzi-los primeiro da língua de origem do conhecimento para a língua do aluno.

Para além da facilidade de aprendizagem, pelo fato de o processo de ensino e aprendizagem decorrer na língua falada pelo aluno, ressalta-se a questão da interação entre os agentes do processo, isto é, entre alunos e a professora. Com muita naturalidade, os alunos se dirigem à professora.

E16 Aluno A: Professo::ra/ este aqui não tem lápis//

Neste evento, apesar de o aluno ter-se exprimido em português, verificou-se no aluno um comportamento de tranquilidade por saber que a professora é uma pessoa a quem pode dirigir-se em qualquer língua porque ela é um membro da comunidade, sendo a língua o elo que une a escola e comunidade, como se referia uma das pessoas entrevistadas:

“que a língua é o elo entre a comunidade e a escola// Os pais / por exemplo/ nas reuniões da escola falam na sua língua local// E falam //Porque nas escolasmonolíngues/ só em português/ se a reunião é feita em português/ nenhum pai fala// Não falam aquela língua da escola” (JAMILAMZ, fev. de 2019, entrevista).

E19 Professora: *Penda é KU pin::Tara*

E20Transeúnte: *Bom: dia meNinos/ estão bem?*

E20 Alunos: *[Bom::: DI::A*

[...

[Sim::

[...

Os Três eventos, E16, E19 e E20, foram produzidos em contextos discursivos diferentes embora se integrando em um todo que é a aula. No E16, uma aluna, apercebendo-se de que a colega não tinha lápis, entendeu avisar à professora, e o faz em português. No E29, a professora, para fazer entender o significado da palavra xichangana *penda* usa uma palavra

híbrida *kupintara* em que a primeira sílaba *ku-* é uma desinência verbal do infinitivo nas línguas bantu, e a outra parte da palavra, que seria a palavra mãe, *pintara* é a palavra portuguesa “pintar” na sua forma changanizada. Então, a professora diz aos alunos que *penda* é *pintar*. No terceiro evento, o E20, um transeunte passa na tangência da sala de aula e saúda à turma em português, de uma forma natural e familiar: Bom:diameNInos/ estão bem?// e os meninos e as meninas respondem com entusiasmo, denotando uma atitude comum e pertencente à cultura: a saudação como uma forma de sociabilidade, e o seu oposto como uma prática anti-social e repugnante.

Os três eventos revelam a relação dos participantes com a língua portuguesa, ou seja, trazem à tona o campo de relações interativas entre o português e o xichangana. A ideia que se tem é de que as crianças do meio rural desconhecem a língua portuguesa e, comumente, são definidas como monolíngues porque falam apenas as línguas diferentes às exigidas e impostas pelo imperialismo do saber, a língua oficial. Essa ideia se alicerça na lógica de que o sujeito rural deve ser definido pelo sujeito da sociedade hegemônica tomando como ponto de referência as carências de valores hegemônicos no meio rural. Em outras palavras, o sujeito urbano e hegemônico, que se autodefine como civilizado, moderno, lúcido, racional, entre outros atributos, procura não os valores que caracterizam o sujeito rural e a sua sociedade, mas apenas procura identificar o que é que o sujeito rural assimilou do sujeito urbano. A ausência dos “valores urbanos” implica ignorância, obscurantismo, barbárie e selvageria.

Esses sujeitos revelam que são bilíngues, independentemente do nível de proficiência nas duas línguas. Embora em graus diferentes, o português e o xichangana são línguas conhecidas pelas crianças da escola em referência. A menina do E1 formula uma sentença com toda a coerência lógica da construção gramatical: professo::Ra/ este aqui não tem lápis// No E20, os alunos e alunas não precisaram de algum tradutor para que pudessem entender e compreender a saudação e a indagação da pessoa que passava. Ao /bom dia/, meninos, responderam /bom dia/; e ao /estão bem?/ retorquiram /sim/. E quem saudou também tinha consciência de que os alunos entenderiam e compreenderiam a mensagem, e que haveria interação.

Nessa brevíssima interação entre o transeunte e a turma, podemos inferir que tanto o transeunte quanto a turma tinham conhecimento do significado do momento e que tipo de interação era possível naquele momento, em que um grupo de alunos e alunas está em uma determinada atividade e o senhor que, ciente de não fazer parte da atividade do grupo, passa por perto da turma e entende que não poderia passar sem saudar com o ritual da saudação admissível na sua cultura: saudação e pedido de informação sobre o estado de saúde do

interlocutor. A escolha da língua de saudação pelo transeunte também não foi casual, visto que sabia que as crianças estavam em um espaço reservado para aulas; é uma escola, ainda que estivesse a céu aberto; e sendo escola, também sabia que o português é a língua da escolarização, pelo que as crianças vão à escola para aprenderem o português.

As crianças, também, interagiram na língua escolhida pelo interlocutor, o português. E responderam em português, e estritamente à saudação e à pergunta sobre o estado de saúde. “Esse conjunto de informações internalizadas é crucial para a manutenção do envolvimento conversacional e para o uso eficaz de estratégias persuasivas” (GUMPERZ 2002, p. 151), porque se essas informações não estivessem internalizadas em todos os interlocutores, a turma não teria correspondido, e a ação teria sido considerada como estranha.

Em relação ao E19, a professora, para a orientação de uma atividade em xichangana, traduz a palavra changana *penda*, que significa pintar, fazendo uso de uma sentença híbrida / *Penda é KU pin::Tara//* Temos nessa unidade discursiva três palavras que traduzem consciências diferentes em um único esquema lógico. No enunciado, temos o sujeito (*penda*) que é uma palavra changana, pertencente a uma cultura e consciência autóctones, isto é, bantu moçambicana e do grupo etnolinguístico changana; em seguida temos a cópula /*é*/, que é um verbo (ser) da língua portuguesa, pertencente a uma cultura e consciência lusófonas; e, por último, está a palavra *kupintara*, que é o verbo pintar, uma palavra changanizada. Com a explicação dada pela professora, os alunos e as alunas puderam compreender o exercício que a professora havia orientado que era pintar algumas figuras do livro.

A fala da professora se enquadra no contexto de aula de matemática em xichangana, ou seja, em língua materna dos alunos e alunas da turma. Ao ler o conteúdo do livro, a professora usa uma linguagem mais monitorada, para o esclarecimento das orientações e para a organização de turnos de fala, a linguagem da professora é mais espontânea. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), as variações estilísticas são normais e ocorrem em qualquer sala de aula. Essa estratégia permite que os alunos se familiarizem melhor com os conteúdos. Entretanto, para que isso dê bons resultados, é preciso que os diferentes estilos que forem adotados sejam partilhados por todos os participantes do evento discursivo.

Após o primeiro bloco de aulas, os alunos foram liberados para o recreio, na medida em que foram terminando o dever orientado pela professora. O tempo de recreio foi preenchido por uma partida de futebol, no campo da escola, por alguns alunos. Outros alunos e alunas aproveitavam o tempo de recreio para irem comer alguma coisa e/ou beberem água em casa, uma vez que não existe cantina na escola.

O grupo de meninos que jogava bola interagiu em xichangana, a sua língua materna. No mesmo instante, durante o recreio, a professora da turma monolíngue juntou-se à professora da turma bilingue, e as duas conversavam em língua materna. Dado o desconhecimento das línguas moçambicanas, não foi possível identificar em que língua moçambicana é que as duas professoras conversavam. O fato de a língua mais falada na aldeia ser o xichangana não nos leva a concluir que era mesmo xichangana porque a professora da turma bilingue era falante de xichangana, como língua materna, de xirhonga, como língua de contato, e do português, como língua da sua escolarização e de serviço. Mas, o que ficou registrado é que o português não fazia parte das conversas mais íntimas e das situações mais espontâneas em que o subconsciente agisse como motor da ação a ser praticada discursivamente.

Após o recreio, que teve a duração de 32 minutos, as crianças retomaram à turma, e a professora escreveu os preliminares na lousa.

Disciplina: Xichangana

Tema: *Kuleranikutrala*[ler e escrever]

A aula é de xichangana, ou seja, língua changana. As palavras ‘disciplina’ e ‘tema’, tal como na disciplina de matemática, estão escritas em português. Na sua locução, a professora fala com os alunos em xichangana, enquanto os alunos acompanham a lição nos seus próprios livros, após a professora ter indicado a página mostrando as gravuras da página indicada (E25). Indicando, com ajuda de um lápis, uma gravura do livro, a professora, em jeito de comando, formula o seguinte enunciado:

(E27) Professora: A mesa é *itafu::la*//

Alunos: *itaFU::La*

[

itafu::La

(E29) uma das alunas pede permissão à professora, em português, para ir ao banheiro,
Aluna: *professo::ra/ quero ir fazer xi:xi:*

A professora autoriza:

Professora: *pode ir//*

E31, A menina sai, e a professora continua com a aula. Com ajuda de um lápis e com o livro de xichangana na sua mão, indica uma figura do livro e pergunta à turma:

Professora: *Que i::sso?*

À indagação da professora, a turma responde, também, em português.

Alunas: *so::fá*

[

[So::fá//

Esse bloco de eventos se enquadra no contexto de uma aula de aprendizagem do xichangana como língua materna. Sendo língua materna dos alunos, pressupõe-se que a metodologia de ensino dessa língua deveria diferir da metodologia de ensino do português como L2, ou seja, segunda língua. Entretanto, durante a observação da aula do português, enquanto a professora organizava os alunos em filas e colunas, na aula dexichangani, a professora fazia recurso ao português para explicar determinados conceitos. Verificou-se o uso parcial do método gramática-tradução. Um método de ensino da língua segunda que põe ênfase na tradução do texto para a língua materna do aluno (DUDLEY-EVANS, [1982] 2002; JALIL; PROCAILO 2009). Contudo, notou-se que a forma de administração da aula, tanto na de matemática e xichangana quanto na de xichangana, dava a impressão de que a língua materna dos alunos era o português porque, de forma recorrente, a professora traduziu conteúdos de xichangana para o português. Tal atuação da professora não tinha nada a ver com a formação ideológica dos manuais escolares que, de ponto de vista de conteúdo, são monolíngues, estando apenas a ficha técnica redigida em português, e o restante dos conteúdos em língua moçambicana.

Em todo caso, da observação da aula na turma da modalidade do ensino bilingue, foi confirmada a materialização do ensino bilingue, postulado na Lei de Bases do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, a Lei nº 18, de 28 de dezembro de 2018, como uma prática educativa em algumas escolas selecionadas do ensino primário público, isto é, nas três primeiras séries/classes.

Apesar do receio sobre os custos do ensino bilingue na formação de professores e na produção de materiais didáticos em línguas moçambicanas (NHAPOCA, 2015), reconhece-se ter havido um esforço do Governo de Moçambique e parceiros na produção e distribuição dos manuais escolares em línguas moçambicanas. O fato é evidenciado pela posse de manuais pelos alunos da turma da modalidade do ensino bilingue que acolheu a pesquisa. A questão do custo da modalidade do ensino bilingue foi abordada, também, nas entrevistas levadas a cabo em Moçambique.

Do ponto de vista metodológico, não se notou nenhuma diferença entre o ensino do português, como língua segunda (L2), e o xichangana, como língua materna e do cotidiano das crianças. Deu-se a impressão de que a língua portuguesa era a língua que as crianças falam nas suas práticas discursivas e sociais do dia a dia. Com isso, podemos perceber o lugar que à língua portuguesa é atribuído mesmo quando se fala de uma educação bilíngue.

Em relação aos manuais escolares em línguas moçambicanas, concebidos para a modalidade do ensino bilingue, do ponto de vista de conteúdo, pode-se dizer que são manuais monolíngues. A totalidade dos conteúdos didáticos é redigido em língua moçambicana, com a exceção da ficha técnica e da contracapa. Nesta última encontra-se o Hino Nacional “Pátria Amada”. A análise pormenorizada dos manuais escolares em línguas moçambicanas é feita, a seguir, na categoria analítica material escrito em língua moçambicana.

4.3.4 Material escrito em línguas moçambicanas

O foco nesta seção de análise é o material escrito no âmbito da educação bilingue, isto é, os manuais escolares usados para o ensino em línguas moçambicanas. Considerando a importância que têm no processo de ensino aprendizagem em qualquer nível de ensino e em qualquer língua, os manuais escolares se enquadram no grande grupo denominado meios de ensino. De acordo com a pesquisa feita, existem materiais didáticos para o ensino e aprendizagem em línguas moçambicanas.

Considerando a situação econômica de Moçambique, que se caracteriza por grandes dificuldades, o governo de Moçambique tem se beneficiado de apoio financeiro e de parceiros sociais para o desenvolvimento do ensino bilingue. Apresentamos, a seguir, alguns exemplos de materiais didáticos escritos em línguas nacionais.

1. **Título: AHIDONDRENI MATEMATIKA, KALASI DRO¹**

Autores: C. Fumo, D. Guimbundana, F. Nhabique, E. Nhêze e G. Manhiça

Coordenador: Esmael Nhêze

Colaboradores: D. Machaul, G. Muambo, H. Chiziane, J. Lutsunge, R. Sauane, R. Guava, T.de Jesus e V. Bisqué

Tradutores: B. Machel, L. Laisse e E. Monjane

Revisão: R. S. Chambela

Ilustração: Porto. Editora e E. S. Pisura

Apoio financeiro: USDA

Apoio Institucional: Planet Aid e Inc e ADPP

Copyright: INDE

2. **Título: AHIJONDZENI XICHANGA-NADRO 1^a- BUKU RA MUJONDZI**

Autores e Revisores:

ADPP: Olívia F. Machel, R. S. Chambela, M.R. Melanie, Pedro Goma, Azevedo B.B. Nhatumbo, Baltazar J. Machel e Jerónimo C. Jotte

Cambridge Education: Hayley Niad e Paula Green
 INDE-MEDH: J. V. A. Bisqué e D. M. Machaul
 Direção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano de Maputo
 Coordenador: Geral
 Esmael Nnhêze
 Técnica
 INDE-MEDH: J. V. A. Bisqué e D. M. Machaul,
 ADPP: O. F. Machel e R. S. Chambela
 Ilustração: Porto. Editora e E. S. Pisura
 Apoio financeiro: USDA
 Apoio Institucional: Planet Aid e Inc e ADPP
 Copyright: INDE

3. Título: SVITRHU SVA XIKOLI

Xirhonga 3.

Título 3: Svitirho sva xikoli

Autor: Rafael Sendela Chambela

Ilustração: Adélia Fernando Pizura

Título 4: Nkhuvu wa sviharhi sva timhondro

Autor: Raul Sentinela

Adaptação: Rafael Sendela Chambela e Jerónimo C. Jotte

Ilustração: Adélia Fernando Pizura

Série: Leitura em voz Alta I – ADPP-Moçambique

Equipa de coordenação: Olívia Francisco Machel, Rafael Sendela Chambela e Maria Rachel Melanie

Revisão linguística: Laquene Laisse e Maria Bona

Ano: 2017

Patrocinadores: Governo de Moçambique, ADPP-Moçambique, Cambridge Education, Planet Aid (For the Environment, For People), USAID, USDA e Governo Americano.

4. XIBUKWANA XA KUTLOKELA, kalasira 2^{thi}

Semextere ra1^{la}

Xichangana

Niyentisa ku lertha ni kutsala

Autores e revisores:

ADPP-Moçambique: Rafael Sendela Chambela, Olívia Francisco Machel, Maria Rachel Melanie, Pedro Goma, Azevedo BB Nhantumbo, Baltazar Zaimé Machel e Jerónimo C. Jotte.

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano: José Vicente A. Bisqué, Diniz Miguel Machaúl, Celeste Matavele, Félz Langa, Laquene Laisse e Raafa Sauana.

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano: José Vicente A. Bisqué, Diniz Miguel Machaúl, Celeste Matavele, Félz Langa, Laquene Laisse e Raafa Sauana.

Como qualquer modalidade ou programa de ensino, os recursos didáticos se revestem de uma grande importância. A pesquisa de campo sobre as políticas linguísticas e práticas educativas em Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa iniciou em Moçambique, foi feito o mapeamento das ações do governo e da academia em prol ao processo de ensino-aprendizagem, usando a língua do aprendiz como recurso didático-educativo. A realidade sociolinguística moçambicana é marcada pela predominância de uso das línguas autóctones. Por meio de entrevistas, foi possível capturar relatos e vivências sobre a diversidade linguística em Moçambique e a sua interface no processo de ensino-aprendizagem. Com a observação na sala de aula, que foi pontual e não etnográfica, pudemos perceber as vivências na construção de sentidos entre a língua portuguesa e as línguas autóctones de Moçambique. Também, o momento serviu para a desmistificação da ausência da língua portuguesa no meio rural, certos de que as relações históricas de uma comunidade, no seu contacto com a escrita, têm influência no domínio da língua oficial e/ou na conservação das línguas autóctones (ROCKWELL, 2014). Com isso, queremos dizer que, mesmo não tendo uma grande fluência, as crianças da escola rural observada, ainda que pontualmente, sinalizaram terem noções da língua portuguesa. Destacamos também que, pela presença de manuais escolares em diferentes línguas, de acordo com a realidade sociolinguística local, demonstra o empenho do governo moçambicano em uma política linguística educativa voltada para a inserção das línguas moçambicanas no ensino.

5. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Este capítulo, referente às políticas linguísticas de São Tomé e Príncipe, retrata o trabalho de pesquisa de campo desenvolvido em São Tomé Príncipe com o objetivo de fazer o mapeamento das ações empreendidas pelo Governo e sociedade santomenses a propósito da diversidade linguística e o sistema educativo do país. O capítulo é formado pelos dados que descrevem os contextos geográfico, demográfico, linguístico, econômico, político e educativo; as ações em torno das línguas de São Tomé e Príncipe, e trechos de entrevistas realizadas com acadêmicos, pesquisadores e professores em São Tomé e Príncipe. O capítulo apresenta, também, alguns materiais escritos em crioulo fouro, uma das línguas residentes autóctones do país.

5.1 Contexto geográfico

A República Democrática de São Tomé e Príncipe é um arquipélago constituído principalmente por duas ilhas situadas no Golfo da Guiné e afastada a 380 km da costa ocidental da África. Situa-se relativamente próximo das costas do Gabão, Guiné Equatorial, Camarões e Nigéria. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística, é o menor país da África, com uma extensão de 1.001 (mil e um) quilômetros quadrados, e uma população estimada em 197.700 (cento e noventa e sete mil e setecentos) habitantes (REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, INE, 2017).

Mapa 4- Localização geográfica de São Tomé e Príncipe



Fonte:

<https://www.google.com/url?sa=t&rc=tj&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj11aD34871AhVnrpUCHY0mAowQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.google.com.br%2Fmaps&usg=AOvVaw3cFx2-7 OaqMQ-d44zdcXo>

Como se pode visualizar no mapa, São Tomé e Príncipe é um país de dimensões muito pequenas. Pela sua localização, também, é chamado de “*As ilhas do meio do mundo*, uma vez que estão localizadas aproximadamente na intersecção entre o Equador e o meridiano de Greenwich” (SANGUIN, 2014, p. 1). Essa localização faz de São Tomé e Príncipe um país com poucos contatos diretos e constantes com populações de outros países. O mapa 5, abaixo, ilustra o seu ordenamento territorial.

Mapa 5– Ordenamento territorial de São Tomé e Príncipe



Fonte: www.mapsofworld.com

Administrativamente, o arquipélago se divide em seis distritos e uma Região Autônoma. São distritos de São Tomé e Príncipe: Água Grande, Mé-Zochi, Cantagalo, Caué, Lembá, Lobata e a Região Autônoma de Príncipe. Cada distrito é formado por subdistritos e bairros. A maior parte da população se encontra no Distrito de Água-Grande, ou seja, na capital do país. (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE-INE, 2017). O país possui, de acordo com a classificação do índice de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), uma “uma taxa bruta de matrícula no ensino primário de 110%, uma esperança de vida de 66 anos, uma taxa de mortalidade de crianças menores de cinco anos de 51 por cada 1.000 nados vivos, acesso a uma fonte de água melhorada para 97% da população, e acesso à eletricidade para 60% da população” (WORLD BANK, 2020)¹². Esses indicadores fazem com que São Tomé esteja na lista dos países com desenvolvimento humano médio baixo.

Em relação à sua descoberta, o arquipélago foi achado desabitado pelos portugueses em 1471, que entenderam povoá-lo, sob sequestro de negros(as) de países da costa africana,

¹²<https://www.worldbank.org/pt/country/saotome/overview#1>

reduzidos à condição de escravizados. Quando fizeram a primeira tentativa de povoamento da Ilha de São Tomé, em 1486, não foram bem sucedidos devido às condições insalubres do clima e à falta de alimentos, o que se conseguiu apenas no período de 1493 a 1499, com o terceiro donatário do arquipélago, Álvaro de Caminha. Na sequência do povoamento da ilha de São Tomé, seguiu a pequena ilha de Príncipe, cujo povoamento começou um pouco depois do ano 1500, quando a ilha foi concedida ao donatário Antônio Carneiro (SEIBERT, 2015). Ao contrário do que aconteceu no continente, onde o colonialismo foi imposto aos autóctones, em São Tomé e Príncipe, de acordo com o autor, foi a colonização antiga durante a expansão marítima portuguesa que esteve na origem da sociedade santomense. A ilha foi povoada por colonos europeus e escravos africanos, resultando em uma mestiçagem biológica e cultural entre os dois grupos, com a consequente emergência das primeiras sociedades crioulas no mundo atlântico.

As diferenças entre os dois grupos eram marcantes: os europeus portugueses constituíam um grupo numericamente minoritário, mas econômica e politicamente poderoso; e do ponto de vista linguístico, era homogêneo, tendo apenas uma língua de comunicação entre os membros do grupo étnico europeu, o português. Do lado dos escravos, os indicadores sociais atrás citados, em relação aos europeus, eram praticamente opostos. Os escravos negros eram sequestrados de diferentes países do continente africano, com uma grande heterogeneidade linguística, pelo que a comunicação entre eles não era fácil. Do ponto de vista econômico, os negros, na condição de escravos, estavam sem poder econômico e eram dependentes dos seus senhores.

5.2 Contexto cultural

O contexto sociocultural de São Tomé e Príncipe tem especificidades próprias, levando em consideração o surgimento das populações que compõem o arquipélago, com uma hierarquia social notória (ESPÍRITO SANTO, 2012). Histórico e culturalmente, quatro etnias partilham as heranças ancestrais do arquipélago: forros, principenses, angolares e cabo-verdianos. No imaginário social, forros e lung'ies se consideram donos da terra, enquanto os descendentes cabo-verdianos e os angolares são considerados como “os que vieram”, como foi constatado, na nossa pesquisa de campo, e como sinaliza a antropóloga Feio (2008).

os forros consideram-se superiores pela junção com um sangue valorizador, o do europeu, que *idealmente* ter-se-ia misturado *apenas* com os seus ascendentes. Os angolares teriam sangue e comportamento “mais africano” e inferior, como resultado da sua pureza intacta, sinónimo de primitividade. (FEIO, 2008, resumo, grifos do autor).

Autora, como antropóloga, faz um retrato do que são as relações sociais entre os angolares e os forros. As duas etnias têm uma ascendência que resultou do contato com os portugueses em condição de mão de obra escrava. A diferença consiste no fato de os angolares nunca terem se miscigenado, continuando a manter a pureza da raça; enquanto os forros têm uma ascendência europeia, devido a uma política colonial cruel que atribuía uma escrava a cada degredado português que se encontrava na ilha, o que pode ser considerado como um estupro orientado pelas autoridades coloniais. Na prática, o colonizador assumiu-se como proprietário do(a) colonizado(a), podendo fazer dele/dela o que bem entendesse. Nesses termos, criava-se uma relação não conjugal, uma modalidade de escravatura feminina baseada na exploração sexual e de mão de obra gratuita para fins domésticos. É assim que, quando essas mulheres eram alforriadas, levavam consigo os filhos que resultaram da relação forçada e ultrajante. Esse grupo teria constituído a elite santomense, tendo conquistado a hegemonia entre todos os habitantes negros da ilha. Recorde-se que a política de assimilacionismo aplicada pelos portugueses nas suas colônias portuguesas africanas privilegiava os que haviam assimilado a língua e cultura portuguesas. E os forros, apesar da condição inicial, nasceram no seio de colonos portugueses de que aprenderam a língua portuguesa e a sua cultura.

Antes da chegada dos portugueses a ilha de São Tomé era inabitada (SEIBERT, 2015; BANDEIRA, 2017). Após o fracasso de povoamento, na primeira tentativa, a ilha de São Tomé começou a ser povoada apenas a partir de 1493, com a emigração de um grande contingente de colonos portugueses e escravos vindos do Benin e do delta do Níger. Dentre os portugueses, havia categorias diferentes: brancos a serviço da Corte ou do comércio na costa da Guiné; outra categoria era a dos degredados, que recebiam, por Decreto Régio, uma mulher escrava.

O contexto social de São Tomé e Príncipe se funda em torno da atividade agrícola colonial. No entender do Espírito Santo (2012, p. 273), o ambiente social em que se estruturam os grupos sociais fundamentou-se, primeiro, “em torno da cultura de cana-de-açúcar e, mais tarde, após uma longa ausência da presença europeia, do café e do cacau e no modo de produção escravagista e servil e na luta pela posse de terra”.

Os portugueses tinham como atividade principal a cultura de cana-de-açúcar, que era exportada para o Brasil. No séc. XVI, a economia da cana-de-açúcar teve um declínio, causando a retirada dos portugueses e seus filhos mestiços para o Brasil, tendo o arquipélago entregue aos descendentes remotos europeus de europeus e mulheres negras (ESPÍRITO SANTO, 2012), durante o tempo que durou a ausência dos europeus no arquipélago. Durante esse tempo de abandono, o território ficou sob a administração dos mestiços (elite forra), com

poder político e econômico, com posses de terras e escravos, fortuna herdada dos europeus que abandonaram o arquipélago. Esses forros estavam hierarquizados em diferentes escalões, com base na posse de terras.

Assim sendo, havia a elite forra, também designada filho da terra, com enormes extensões de terras; os forros proprietários de terra; e os forros sem terra (EYZAGUIRRE, 1986; ESPÍRITO SANTO, 2012). Os primeiros constituíam o grupo descendente dos primeiros moradores negros do arquipélago, pelo que se autodeclaravam filhos da terra. Os segundos eram pequenos proprietários de terras, que moravam em áreas altas e próximas da capital. Os últimos eram os forros sem terra, eram os que constituíam o grupo de escravos libertos pela decisão da elite forra. “Eram depreciados tanto cultural como socialmente devido à sua categoria étnica” (ESPÍRITO SANTO, 2012, p. 273). A partir desse momento, os forros se tornariam em grupo étnico hegemônico do país, até nos dias de hoje. Mesmo em termos demográficos, os forros constituem o maior número da população santomense. O Quadro 14 espelha a proporcionalidade entre os grupos étnicos.

5.2.1 Dados estatísticos sobre a situação sociolinguística de São Tomé e Príncipe

Quadro 14 - Áreas de influência linguística

LÍNGUA	PROVÍNCIA				TOTAL	
	São Tomé		Príncipe		Fr	%
	Fr.	%	Fr.			
Português	163.331	94.40	6.892	3.98	170.223	98.38
Forro	61.833	37.73	874	0.50	62.707	38.23
Angolar	11.202	6.47	175	0.10	11.377	6.57
Lung'ie	1.228	0.70	525	0.30	1.753	1.00
Cabo Verdiano	12.459	7.20	2.195	1.26	14.654	8.46
Francês	11.412	6.59	284	0.16	11.697	6.75
Inglês	7.968	4.60	216	0.12	8.184	4.72
Outras línguas	4.130	2.38	54	0.03	4.184	2.41
TOTAL DA POPULAÇÃO					173.015	

Fonte: IV Censo Geral da População e Habitação (IV RGPH), 2012

De acordo com dados do Censo de 2017, a língua mais falada em São Tomé e Príncipe é o português: 98,38% da população fala a língua portuguesa, sendo 1,68% da população que não fala a língua portuguesa. O crioulo forro é a segunda língua mais falada no país, com uma percentagem de 38,3% da população falantes do crioulo forro. A terceira língua mais falada

em São Tomé e Príncipe é o crioulo cabo-verdiano, pois é falado por 8,46% da população. Atrás do crioulo cabo-verdiano está o francês, com 6,75% da população, seguido pelo crioulo angolar com 6,57%; o inglês, no contexto sociolinguístico santomense, ocupa o 6º lugar, com 4,72%; em 7ª lugar estão as línguas não declaradas, aglutinados no conceito “outras línguas”. Por último, está o crioulo lung’ie, que é falado por 1% da população santomense. Os dados do Censo revelam um conceito de inclusão linguística, contrariamente ao Censo realizado em 2001, cujos resultados foram publicados em 2003. Nesse Censo, são destacadas quatro línguas residentes: português, o forro, o lung’ie e o angolar. “A língua de ensino é o português que é também a língua oficial. Coexiste com vários outros idiomas, entre os quais os crioulos de S. Tomé e do Príncipe (Fôrro) e o angolar” (INE - SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2003, p. 14)

A ordenação das línguas no quadro obedeceu à mesma ordem em que elas estão dispostas nas tabelas do Relatório Final do Censo populacional e de habitação de 2012. As escolhas dessa disposição, pelos organizadores dos boletins do inquérito do Censo, não foram indicadas no Relatório.

Antes de fazermos a análise e interpretação dos dados extraídos do Censo Geral da População e Habitação de São Tomé e Príncipe, queremos esclarecer alguns aspetos que, eventualmente, poderiam suscitar algum conflito de interpretação: (i) a periodicidade dos Censos em São Tomé e Príncipe é de 10 anos, pelo que o próximo será realizado, possivelmente, em 2022; (ii) os nomes das línguas foram grafadas segundo o registro apresentado no relatório final do Censo.

Os resultados do VI RGPH 2012 nos informam que a língua portuguesa é hegemônica na República Democrática de São Tomé e Príncipe; é a língua materna de 98,2 % da população santomense. A língua portuguesa é assumida como língua materna por quase toda a população de São Tomé e Príncipe. Essa apropriação da língua portuguesa é construída social e historicamente, pelo que já faz parte do contexto sociolinguístico santomense, o que torna impossível a dissociação da identidade santomense da língua portuguesa. Isso foi evidenciado nos depoimentos dos participantes da pesquisa, que foram entrevistados na cidade de São Tomé. Para eles, o português já não é língua do colono, mas sim a sua língua também ao lado do crioulo.

Os resultados do censo indicam uma apropriação quase generalizada da língua portuguesa. Contudo, torna-se necessária uma leitura multidimensional dos dados quantitativos, pois não trazem as práticas discursivas dos inquiridos em diferentes domínios sociais e discursivos. Considerando o *status* atribuído aos não falantes da língua portuguesa,

nem todo inquirido pelo censo teria coragem de declarar-se não falante do português, uma vez que poderia ser considerado como atrasado. Para uma melhor compreensão da realidade sociolinguística e de apropriação linguística de uma sociedade, não basta fazer um levantamento de dados numéricos dos falantes de determinada(s) língua(s), mas é preciso estudar mais detalhadamente as práticas sociais desses falantes. Nesse caso, uma etnografia da comunicação permitiria a produção e análise de dados descritivos sobre que língua(s) pela(s) qual(ais) o significado social é transmitido, construído e negociado (HYMES, 1964). Isso porque em sociedades multilíngues, a escolha de uma dada língua é influenciada pela natureza do ato comunicativo que se desenrola em um dado momento e local.

5.3 Contexto Econômico

São Tomé e Príncipe é um dos poucos países africanos que alcançou a sua emancipação política sem derramamento de sangue em guerra de libertação. De forma pacífica, proclamou a sua independência em 1975. Após a independência, optou pela ideologia socialista, tendo instalado um regime monopartidário, que ficou descredibilizado depois de 15 anos de independência, com o novo contexto internacional.

Cerca de quinze anos após a independência, num outro contexto do mercado internacional, com o fim da guerra fria, São Tomé e Príncipe tornou-se o primeiro dos cinco países africanos lusófonos a iniciar a transição para uma democracia multipartidária. (SEIBERT, 2016, p. 988)¹³.

Essa transição para o regime multipartidário e para a economia do mercado foi realizada em 1990, sendo o primeiro país dos PALOP a dar esse salto, como se refere o autor supracitado. Esse momento proporcionado pelo fim a Guerra Fria serviu ao país para uma maior abertura política e econômica. Contudo, a situação econômica de São Tomé e Príncipe é condicionada por um conjunto de fatores que inviabilizam a diversificação da sua economia. Sebert (2016) indica alguns desses fatores, destacando a condição de insularidade, a debilidade econômica, os elevados custos de transporte, a dependência das importações e a herança colonial de monocultura de cacau, estão entre os fatores desfavoráveis ao desenvolvimento econômico do país. Esses condicionamentos econômicos foram reiterados pelo World Bank, em 2020.

¹³*Some fifteen years after the independence, in another international context marked by the end of the cold war, São Tomé and Príncipe became the first of the five Portuguese-speaking African countries that embarked on the transition to a multiparty democracy.* (SEIBERT, 2016, p. 988).

5.4 Contexto educativo

Após a independência, em 1975, a rede escolar de São Tomé e Príncipe era precária, com cerca de 80% da população analfabeta. O país estava sem quadros suficientes para uma mão de obra qualificada em todos os domínios. Durante quase duas décadas, a estrutura escolar de São Tomé e Príncipe permaneceu a mesma deixada pelos portugueses. Para resolver esse problema, o país criou uma Campanha Ampla de Alfabetização.

Mesmo após a independência, São Tomé e Príncipe não fez uma ruptura absoluta com Portugal, visto que a cooperação portuguesa vinha apoiando o país no domínio da Educação, designadamente na administração de aulas no ensino secundário com professores cooperantes, isto é, no Liceu Nacional; assim como na implementação de cursos profissionalizantes a partir do ano letivo 2006/07. Em 2009, a cooperação foi mais aprofundada, tendo o Ministério da Educação atribuído à cooperação portuguesa a tarefa de colaborar com o Ministério na implementação da Reforma do Ensino Secundário, dando seguimento à reforma iniciada em 2004 para o Ensino Fundamental. Na esteira de cooperação portuguesa, após o diagnóstico ao sistema de ensino santomense, foi elaborado o projeto ESCOLA+, aprovado pelo Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe e pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), com apoio do Fundo da Língua Portuguesa. (BARRETO, 2012).

De acordo com o INE-SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE (2003), com a independência foi possível incrementar o acesso à educação, tendo aumentado significativamente o número de crianças matriculadas no sistema de ensino, em comparação com o tempo da administração colonial. Contudo, já nos anos de 1980, houve um desaceleramento do setor de educação. Recorde-se que São Tomé e Príncipe, após a independência, optou pela ideologia marxista, que vigorou até no final da década d 1980. Com as transformações políticas internacionais, como é o caso, sobretudo, do derrube do Muro de Berlin e do fim da Guerra Fria, São Tomé e Príncipe viu-se obrigado a realizar reformas políticas, que resultaram na instauração da democracia multipartidária e na transição de modelo de economia planificada para o modelo de economia do mercado.

Essas reformas também repercutiram no setor da educação. Foi assim que adotaram medidas de políticas que visavam prioritariamente o alargamento e o reforço da escolaridade básica obrigatória de qualidade, com a consequente subscrição de documentos de políticas educativas mundiais, como a Conferência de Jomtien (1990) e de Dakar (1990), as conferências regionais sobre a Educação, bem como as iniciativas levadas a cabo pela Conferência dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), dando início à reforma curricular, em 1986, (CARDOSO, 2004).

Embora o país tivesse adotado uma reforma ideológica, e começado uma reforma curricular, o sistema de ensino ainda se regia pela Lei de Bases do Sistema de Ensino de 1988, período em que ainda vigorava o monopartidarismo, não obstante estivesse a preparar as mudanças políticas. Como já correspondia ao novo contexto político e econômico, o executivo entendeu que havia uma necessidade de se contextualizar o sistema de ensino. Foi nessa ótica que, em 2003, foi aprovada a Lei nº 2, de 2 de junho de 2003.

Essa Lei organizou o sistema de ensino em três categorias de educação, a saber, educação pré-escolar, educação escolar e educação extra-escolar. De acordo com o Art. 4 da mesma Lei,

2. A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e/ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

3. A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres.

4. A educação extra-escolar engloba alfabetização e atividade de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.

Para a Lei de Bases, a Educação Pré-Escolar é complementar e/ou supletivo da ação educativa da família. Com isso, a escola não dispensa a família da sua responsabilidade educativa, mas a considera como parceira com a qual se estabelece uma estreita cooperação.

Esse nível de educação não surge com a independência de São Tomé e Príncipe, pois já tinha sido instituído desde a segunda década do século XX, mais concretamente, através do Decreto nº 951, de 14 de outubro de 1914, que aprovava o Regulamento Geral do Trabalho dos Indígenas nas Colónias Portuguesas. No Art. 171 desse Regulamento se estabelece: “Em cada estabelecimento em que haja crianças, filhos de serviçais ou colonos, de idade inferior a sete anos, haverá uma creche onde sejam convenientemente tratadas durante o período em que suas mães trabalham”. O objetivo da criação de creches não era a educação das crianças, mas era para que as mulheres serviçais que tivessem crianças pequenas, menores de 7 anos de idade, deixassem os seus filhos enquanto trabalhassem na roça.

Já a creche, na pós-independência, está enquadrada no sistema de ensino, não mais albergue para que a criança espere até que mãe termine de trabalhar na roça, mas estágio de formação que prepara a criança para o ingresso no subsistema de educação escolar. A educação pré-escolar, de acordo com a Lei 2, de 2 de junho de 2003, Lei do Sistema Educativo santomense era destinada para crianças menores de 7 anos de idade, perspectivando os seguintes objetivos, de acordo com o Art. 5º da referida Lei:

1. São objetivos da educação pré-escolar:

- a) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afetiva da criança;
- c) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- d) Desenvolver a formação da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica;
- g) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança

Os objetivos traçados para a educação pré-escolar relacionam-se com a preparação da vida escolar da criança. Durante esse período formativo, a criança deveria desenvolver a capacidade e observação e compreensão do meio natural, ou seja, ser capaz de ler o mundo que a rodeia. A segurança afetiva da criança era uma das metas da educação pré-escolar, preconizada pela Lei nº 2, de 2 de junho de 2003, devia proporcionar para a criança. Era necessário desenvolver na criança o sentimento de autoconfiança e confiança nos outros; e prevenir a criança de situações que pudessem criar traumas.

A responsabilidade, associada à liberdade, constituía outro foco da formação na pré-escolar, fazendo com que a criança ganhasse maturidade no seu desenvolvimento, conhecer os seus direitos e deveres, o que facilitaria a integração social da criança, como outro objetivo desse subsistema de educação. O desenvolvimento da linguagem verbal e comunicação constituíam um dos pilares da formação das crianças na infância, assim como a higiene pessoal e a saúde coletiva. Todos esses objetivos eram para a formação holística da criança.

Por considerar que a educação pré-escolar era complementar e/o supletiva à ação educativa da família, a Lei do Sistema Educativo, no inciso 7 do Art. 5º, concebeu esse nível de educação como optativo e não obrigatório. “A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escola” (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2003). Nesse sentido, os pais e responsáveis não estavam obrigados a matricularem os seus filhos e/ou tutorandos na educação pré-escolar.

5.5 Políticas e planejamento linguístico em São Tomé e Príncipe

O I Colóquio Internacional sobre as Línguas Nacionais de São Tomé e Príncipe foi realizado em 2001, tendo-se recomendado mais engajamento na promoção das línguas nacionais. Transcorridos dezessete anos, o governo de São Tomé e Príncipe, embora não tivesse avançado para a oficialização dos crioulos nacionais, entendeu fazer uma abordagem sobre essas línguas na Lei nº 4, de 2018, Lei de Base do Sistema de Educativo, como se pode ler no preâmbulo da Lei:

“A presente Lei, mantendo os princípios gerais e organizativos do Sistema Educativo estabelecidos na lei anterior [...] introduz, no quadro das modalidades especiais da Educação Escolar, o Ensino Vocacional e o Ensino das Línguas Nacionais” (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2018, p. 2).

O preâmbulo refere-se a uma reforma do sistema educativo, em seus aspectos organizativos e estruturais. Dentre os elementos que marcam novidade na Lei 4, de 2018, está o ensino das ‘línguas nacionais’, que são os crioulos falados nas ilhas de São Tomé e de Príncipe. Nessa ótica, o Art. 3º indica entre outros princípios organizativos do sistema educativo os seguintes:

- a) Contribuir para consolidação da identidade nacional e o reforço da fidelidade à matriz histórica de São Tomé e Príncipe, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo são-tomense, no quadro dos valores da africanidade e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;
- b) Contribuir para o conhecimento e aprendizagem das línguas nacionais;
- d) Assegurar o direito à diferença, o respeito pelas personalidades, pelos projectos individuais, bem como a consideração e a valorização dos diferentes saberes e culturas;
- e) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira;

Esses princípios organizativos, que a lei introduz no sistema e ensino, estão voltados para o resgate e valorização do patrimônio cultural e imaterial do povo santomense, o que define a identidade nacional. A língua é encarada, nesta lei, como um patrimônio cultural de matriz africana. A sua projeção para o ensino tem a ver com o resgate linguístico. Por isso, o objetivo (b) diz respeito à contribuição que o sistema educativo deve dar ao conhecimento e à aprendizagem das línguas nacionais. De forma a tornar essa pretensão mais exequível, o Artigo 39.º, da Lei 4 de 2018, Bases do Sistema Educativo, cria as condições jurídicas para que surjam iniciativas no âmbito local, regional ou nacional para o ensino de línguas nacionais:

Art. 39º - São permitidas e incentivadas iniciativas de âmbito local, regional ou nacional, de Ensino das Línguas Nacionais, em qualquer um dos níveis de ensino, em Regime Extra-Curricular e em complementaridade aos Programas Curriculares em vigor, mediante autorização prévia do Ministério encarregue pela área da Educação. (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2018).

Com o texto do artigo da lei em análise, o Estado permite e legitima as iniciativas de ensino de línguas nacionais, seja a nível local, regional ou nacional. Com isso, as iniciativas de ensino de língua, na ilha de Príncipe, encontram respaldo legal. Como foi constatado na pesquisa realizada na ilha de São Tomé, o ensino de língua na Região Autónoma de Príncipe foi uma iniciativa local, sem intervenção do Ministério da Educação.

Entretanto, a lei não se cinge apenas às línguas crioulas, às línguas estrangeiras e à língua portuguesa. Para a lei, o sistema educativo deve desenvolver conhecimentos da identidade e cultura com base na matriz africana. Contudo, não se trata de um ostracismo cultural. A Lei Nº 4 de 2018, no domínio linguístico, recomenda uma maior abertura às línguas estrangeiras; por isso, diz ser necessário proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira no ensino básico (Art. 10º, alínea e), como um dos objetivos desse nível de ensino.

Esse objetivo traçado para o ensino fundamental se enquadra nas ações prioritárias da Estratégia nº 2: Melhorar a qualidade e a eficiência do ensino e da aprendizagem da Carta da Política Educativa das políticas e estratégias de desenvolvimento da educação no horizonte 2022 da Carta da Política Educativa de São Tomé e Príncipe, documento concebido pelo Ministério da Educação, Cultura e Formação do Governo de São Tomé e Príncipe, que norteia as políticas públicas educativas do país, até 2022: “Introduzir o ensino de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico e uma segunda no 2º ciclo, de preferência o inglês” (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2012, p. 39). Com isso, a partir do ensino fundamental, as crianças começariam a aprender, pelo menos, uma língua estrangeira, e no ensino secundário, 7ª, 8ª e 9ª séries, haveria a intensificação do ensino dessas línguas. De modo geral, o interesse do governo santomense pelas línguas estrangeiras é estratégico, como uma das ações prioritárias da Estratégia nº 3 da Carta da Política Educativa de São Tomé e Príncipe, que é a de garantir o desenvolvimento equitativo e sustentável de uma oferta de formação de qualidade e diversificada, em convívio com sector privado.

Com isso, o governo precisa criar condições para uma “aprendizagem imperativa de línguas estrangeiras (de preferência o inglês) na perspectiva de projetar o país como prestador de serviços” (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2012, p. 47). Como se pode ver, o ensino de línguas estrangeiras que o país pretende aplicar está relacionado com a necessidade de alavancar a economia, tendo como principal recurso o homem.

Em resumo, a política linguística santomense, presente na sua Carta da Política Educativa, tem uma dupla finalidade. A primeira finalidade é a consolidação da identidade cultural do povo, que tem o português e as línguas crioulas como línguas maternas, o que

torna necessário o conhecimento da cultura e aprendizagem das línguas. A segunda finalidade da política linguística se prende à necessidade de apoiar o desenvolvimento econômico do país, transformando a língua em recurso econômico, através de prestação de serviços; daí a aposta nas línguas estrangeiras, com destaque ao inglês.

Em relação à língua portuguesa, na alínea (j) do Art. 10º, a Lei 4, de 2018, dentre os objetivos do ensino fundamental determina: “Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade e cultura são-tomenses, bem como pela língua portuguesa”. Tal como as línguas crioulas, a língua portuguesa está inscrita na identidade cultural de São Tomé e Príncipe. Por isso, o sistema educativo está chamado a desenvolver o apreço pelos valores culturais e pela língua portuguesa, que caracterizam a identidade santomense. Numa altura em que a globalização aumenta o consumo de culturas diferentes, torna-se necessário que os processos educativos colaborem na preservação do que seja local, estabelecendo um diálogo intercultural entre o local e o estrangeiro. É esse o espírito da Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe.

5.5.1 Ações em torno das línguas de São Tomé e Príncipe

Nesta seção, apresentamos alguns fatos que abordam as questões linguísticas de São Tomé e Príncipe. Tais fatos demonstram o interesse da sociedade santomense em relação ao mosaico linguístico e cultural do país. Com isso, destacamos o I Colóquio Internacional sobre as Línguas Nacionais de São Tomé e Príncipe, realizado de 24 a 26 de outubro de 2001, na cidade de São Tomé. O segundo acontecimento, que marca as políticas linguísticas de São Tomé e Príncipe, tem a ver com a aprovação do Alfabeto Unificado das Línguas de São Tomé e Príncipe (AULSP). Pela importância que os debates científicos e o alfabeto têm na padronização de uma língua, entendemos reservar uma seção para os dois acontecimentos.

5.5.2 Colóquio Internacional sobre as Línguas de São Tomé e Príncipe

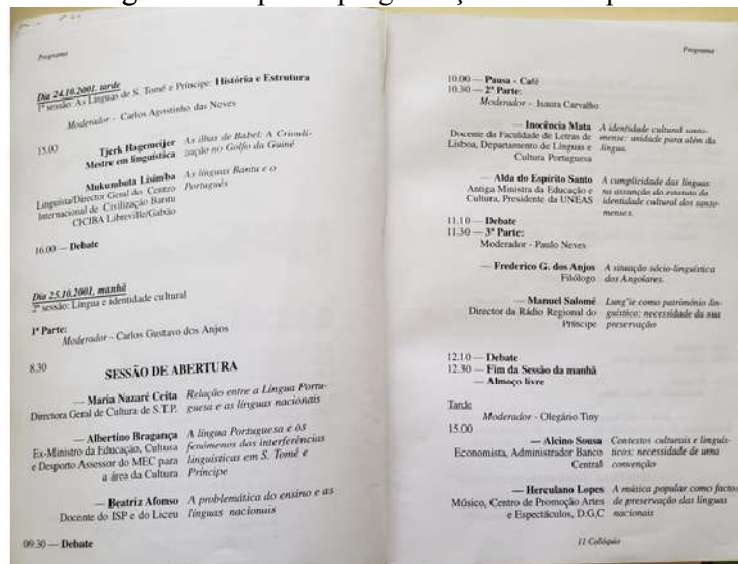
Considerando a diversidade linguística, que define a identidade cultural do povo santomense, e tendo em mente a necessidade de preservar essa identidade, foi realizado, de 24 a 26 de outubro de 2001, o I Colóquio Internacional sobre as Línguas Nacionais, sob a coordenação da Universidade de São Tomé e Príncipe. Do evento participaram acadêmicos de vários países de África, que partilharam experiências de pesquisas e de realidades linguísticas dos seus países.

A abertura do colóquio coube à Ministra da Educação, que ressaltou a importância das línguas nacionais para a identidade santomense:

As línguas nacionais constituem elementos especiais da nossa cultura e identidade... convivendo no mesmo espaço identitário que a língua portuguesa, elas devem espelhar o nosso estar no mundo dentro dos limites da sua convivência, do respeito pela diferença e o reconhecimento do estatuto que de direito a cada um advém... Por isso, o Governo de São Tomé e Príncipe, de que faço parte, reconhece a importância desse evento, que certamente permitirá uma nova abordagem e tratamento das questões linguísticas do nosso país... Resta-me desejar êxitos às sessões deste colóquio, e que as suas recomendações sirvam como plano de ação para uma real metodologia de estudo das nossas línguas nacionais. (MINISTRA DA EDUCAÇÃO DE STP, 24 de out. 2001, discurso).

Para a ministra, as línguas nacionais, que convivem no mesmo espaço identitário com a língua portuguesa, constituem elementos especiais da identidade do povo santomense. Reconhecendo a diversidade linguística, apela a uma convivência sã, respeitando as diferenças. Ao mesmo tempo, fazendo recurso à sua posição de poder, como representante legítima do governo santomense, garante reconhecimento do evento. “*O Governo de São Tomé e Príncipe, de que faço parte, reconhece a importância desse evento*” (MINISTRA DA EDUCAÇÃO, 24 de out. de 2001). O reconhecimento implica validação, pelo poder político, das conclusões e recomendações emanadas do evento; por isso, termina o discurso desejando que as recomendações do evento sirvam como plano de ação para uma ‘real’ metodologia para estudo das línguas nacionais (destaque nosso).

Figura 4 - Cópia da programação do Colóquio



Fonte: Arquivo Histórico Nacional de São Tomé e Príncipe

Temas debatidos no Colóquio

Relação entre língua portuguesa e línguas nacionais; Diretora geral de cultura de São

Tomé e Príncipe;

Língua portuguesa e os fenômenos e interferência linguística em São Tomé e Príncipe, por Albetino Bragança, Ex-ministro da educação, cultura e esporte, assessor do MEC na área de cultura;

A problemática do ensino e as línguas nacionais, por Beatriz Afonso, docente do ISP e do Liceu;

As ilhas de Babel: a criouliização o Golfo da Guiné, por Tjerk HAJEMEIJER, linguista;

As línguas bantu e o português, Mukumbuta Lisimba, Linguista e Diretor Geral do Centro Internacional de Civilização Bantu

A identidade cultural santomense: a unidade para além da língua, por Inocência Mata, docente da faculdade de letras de Lisboa, e Departamento de línguas e cultura portuguesa

A cumplicidade das línguas na assunção do estatuto da unidade cultural dos santomenses por Ilda do Espírito Santo, ex-ministra da Educação, Cultura e presidente da UNEAS;

A situação sociolinguística dos angolares, por Frederico G. dos Anjos, filólogo;

Lungu'ie, como patrimônio linguístico: necessidade da sua preservação, por Samule Salomé, diretor da Rádio regional do príncipe;

No dia do encerramento, a Ministra proferiu o discurso de encerramento e apelou aos falantes das línguas nacionais que não esperassem pela normatização e que se empenhassem em transmitir a cultura às novas gerações.

Terminados os debates, a Ministra da Educação encerrou o Colóquio com um discurso em que apelava à sociedade a empreender esforços, sem esperar pelas gramáticas, no sentido transmitirem os conhecimentos da cultura e línguas nacionais de São Tomé e Príncipe às gerações mais novas.

Apelamos aos falantes das línguas nacionais que não esperem pelas regras gramaticais para a sua transmissão às gerações mais jovens. O instrumento é importante, mas enquanto se espera pelo mesmo, a aprendizagem das referidas línguas deverá ser contínua. É nesse sentido que o governo tudo tentará fazer para agilizar os trabalhos que se seguirão, de acordo com as recomendações que acabamos de ouvir (MINISTRA DA EDUCAÇÃO DE STP, 26 de out. de 2001, discurso).

O apelo da ministra é uma demonstração da sua vontade política, pelo menos no plano discursivo, de trazer à agenda política do país a valorização das línguas nacionais. A ministra apela ao ensino das línguas nacionais, mesmo não havendo ainda um *corpus* para suporte desse ensino, com o objetivo de resgatar a identidade santomense na sua dimensão holística, tendo a língua portuguesa

como componente indispensável dessa identidade. O governo, na voz da ministra, promete fazer um esforço para agilizar os trabalhos tendentes à materialização das recomendações, mas para tal apela à colaboração dos falantes das línguas nacionais no sentido de proporcionarem uma aprendizagem contínua dessas línguas.

Analisando a intervenção da ministra, podemos considerar positiva a cobertura política que ela, em nome do governo, proporciona ao evento e às suas recomendações. Contudo, é necessário entender que essa cobertura política, em países em que a alternância política é um fato e acontece com regularidade, as agendas dos governos sofrem reavaliações, podendo uma pauta de um determinado governo cessante não ser continuada pelo seu sucessor.

Conclusões do colóquio

Após a apresentação dos trabalhos, seguida de debates, foi elaborada uma ata com as seguintes conclusões, que refletem os problemas que merecem alguma intervenção e recomendações.

1. A escolarização na língua materna da criança facilita a aprendizagem.
2. Grande parte do insucesso escolar se deve ao fato de os discentes não aprenderem na língua materna nem dominarem a língua de exclusividade da escolarização, o português.
3. A consciência de que o domínio de mais uma língua é fator favorável ao desenvolvimento intelectual das capacidades cognitivas e mentais do homem.
4. A relutância das classes mais favoráveis e dos grupos com nível acadêmico mais elevado em falar a língua dos avôs em situação do quotidiano.
5. A necessidade de dignificação, prestigiação e preservação das línguas crioulas.
6. A existência de uma variante oral do português, profundamente influenciada pelo santomé, que funciona como língua materna de cada camada significativa dos falantes santomenses.

2. Recomendações/propostas

- A instituição de um grupo de trabalho interdisciplinar com vista à realização de estudos necessários à fixação das línguas crioulas de São Tomé e Príncipe e a sistematização da variante do português falado em São Tomé e Príncipe.

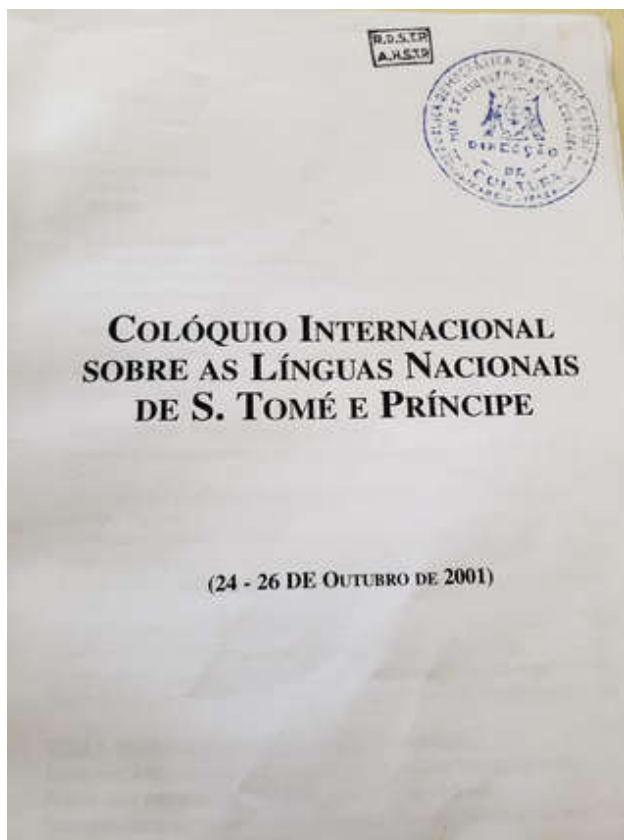
Esse grupo terá como objetivo a criação de condições que permitam a normalização e a instrumentalização das línguas crioulas, nomeadamente: uma ortografia, gramáticas, dicionários, glossários, traduções, publicações em crioulo(s);

A normalização e instrumentalização das línguas crioulas deverá conduzir:

- a) à sua adopção como língua(s) oficial(is);
- b) à sua introdução como língua(s) de escolaridade, a par do português;
- c) à uma maior atenção às línguas crioulas pela comunicação social, tanto em programas sobre como em programas nessas línguas;
- d) à criação de um site sobre as línguas santomenses;

Dentro do espírito de sensibilização e participação linguísticas, este documento e as suas versões em santomé, em Angolar e em lungu'ie.

Figura 5 - Cópia da folha de rosto do caderno das atas do colóquio



Fonte: Arquivo Histórico de São Tomé e Príncipe

5.6 Descrição e Análise das entrevistas

As políticas linguísticas, como qualquer outra ação social, diferem de uma realidade para outra, submetendo-se a fatores políticos, econômicos, culturais, geográficos, históricos, entre outros. No centro desses fatores todos está o sujeito político, econômico, cultural, histórico e regional, o que podemos considerar como um antropocentrismo sociolinguístico, em que vivem mulheres e homens, seres reflexivos. Em nosso entender, não se pode estudar

um fenômeno social, que afeta o humano, sem contar com os atores, que, ao mesmo tempo, são sujeitos e objetos, desses fenômenos. É o caso das questões ligadas à realidade sociolinguística santomense. Neste estudo, que abarca diferentes fontes de informação, contamos com fontes humanas, para termos uma visão mais reflexiva do que acontece no planejamento linguístico. As fontes humanas foram criteriosamente selecionadas, considerando a aproximação dos sujeitos aos centros decisórios, a familiaridade com a pesquisa em políticas públicas, linguísticas e educativas. Nesse sentido, as entrevistas foram direcionadas diretamente a professores que atuam como pesquisadores, tendo em consideração o valor estratégico da informação requerida.

Considerando a diversidade linguística e São Tomé e Príncipe, um país em que o português e as línguas crioulas circulam em mesmos espaços físicos e psicológicos, procuramos analisar como os santomenses consideram e hierarquizam essa diversidade linguística. Com isso, a investigação buscou entender o lugar, ou seja, o valor atribuído a cada língua que compõe a realidade sociolinguística do país. Em reação ao questionamento, os nossos entrevistados apresentaram as seguintes reflexões.

“eu falava crioulo/ mas a minha mãe proibia-me falar em crioulo com ela/ coisa estranha// e proibia todos os filhos/ eu sou a última/ a minha mãe nasceu nos anos vinte// minha mãe foi proibida pelo pai de falar português// está a ver a história santomense?/a minha mãe como muitas mães santomenses// e o meu avô era falante exímio do português// surgiu um comunicado na altura para as mães/ porque tenho consciência disso/ para que mães proibissem aos seus filhos falarem crioulo na sala de aula/ porque diziam que as crianças não entendiam o que o professor estava a ensinar/ e por vezes respondiam em crioulo/ mais eram crianças da roça//as mães queriam que os seus filhos aprendessem a falar português para ter uma profissão e singrar na vida// você a falar a língua materna.../ não é uma língua que você pudesse falar com um francês ou um português/ né/ uma pessoa fora do local// então/ as mães foram proibidas/ eu fui proibida/ levei na boca// Hoje não posso ser [...] sufocada a sentir que a língua portuguesa é minha propriedade dada pela terra São Tomé e Príncipe/ pelo contexto linguístico que existiu no passado ou presente// eu tenho direito de sentir que é minha língua/ eu não sinto a língua portuguesa como língua do outro”(JOANAST, fev. de 2020, entrevista)

Nós em São Tomé/ aqui em São Tomé/ nós só debruçamos em todas as paragens/ e todos os cantos de São Tomé/ a língua portuguesa// (ÇÁST, fev. de 2020, entrevista)

Há famílias em que a língua oficial portuguesa é língua materna, porque os próprios pais não deixam/ que falem a língua forro com os seus filhos// (GEORGINAST, fev. de 2020, entrevista)

Poucos santomenses falam as suas línguas crioulas/ muito poucos/ há uma coabitação pacífica entre as línguas nacionais e a língua portuguesa/ no entanto/ nós aqui em São Tomé/ para além do português norma [...] temos uma variedade

do português local falado por quase noventa por cento de santomenses// (SEMEDOST, fev. de 2020, entrevista)

“Há falta de interesse por parte da nossa juventude/ muitos dos jovens pensam que o crioulo é para mais velhos// mas nós os mais velhos também temos a nossa parte da culpa porque não incentivamos// e isso acontece mais com o forro” (ABUDAST, fev. de 2020, entrevista)

“Para mim/ a sociedade devia entender que os nossos filhos têm a sua língua materna/ é o português// aceitamos que o crioulo forro tem a sua história/ mas se o indivíduo fala uma língua desde que aprendeu a falar/ essa é sua língua” (AMARAST, vef. De 2020, entrevista).

“A situação sociolinguística de São Tomé e Príncipe é um tanto quanto preocupante/ na medida em que temos língua oficial o português/ mas muitas vezes o empregamos muito mal/quer por estudiosos/ quer não/ tem mais uma mistura do português com línguas nacionais// e:: não falamos corretamente a língua do Camões// quanto às línguas autóctones/ línguas nacionais/ essas línguas estão em vias de perder ou desaparecer/ porque em muitas poucas ocasiões usam ou falam o forro” (SEMEDOST, fev. de 2020, entrevista).

A pergunta sobre o valor atribuído à língua portuguesa e às outras línguas do país foi dirigida a professores que atuam no ensino superior e a técnicos do Ministério da Educação. A primeira respondente, a professora Joanast é doutorada em Ensino de Língua Portuguesa, titulação obtida em Portugal, e é professora de língua portuguesa no Liceu da cidade de São Tomé, e trabalha como professora colaboradora na Universidade de São Tomé, e pesquisa sobre a influência dos crioulos no português santomense. Na sua experiência como santomense, teve vivências com o período colonial, por isso fala da língua, considerando o português e a língua forro na época colonial e pós-independência.

Para a professora, a língua portuguesa é sua língua, não L2, mas como língua materna e que define a sua identidade híbrida como falante nativa do português e do crioulo. Analisando o seu depoimento, é possível identificar rastros de tensões linguísticas em relação à classificação da língua portuguesa, seja como língua materna ou como língua segunda; existência de tendências que classificam o português como língua do outro. Neste trecho da fala, a professora Joanast revela a existência de uma força que se opõe à assunção do português como sua língua: “Eu não posso ser [...] sufocada a sentir que a língua portuguesa é minha propriedade dada pela terra São Tomé e Príncipe/ pelo contexto linguístico que existiu no passado ou presente”. Entre os diferentes sinônimos do verbo ‘sufocar’ está o verbo ‘reprimir’. Do nosso ponto de vista, atendendo ao contexto discursivo, o significado do verbo ‘sufocar’ é que melhor se enquadra. Com isso, onde há repressão, há dois atores: passivo e ativo. No caso vertente, o ativo não foi explicitado, enquanto o passivo é a professora que, em

nome de que se assume como dono do português, sofre a repreensão de quem acha o contrário, ou seja, de quem pense que o português não pode ser língua materna de São Tomé e Príncipe.

O sentimento de pertencimento da professora não é apenas em relação à língua portuguesa, mas, também, em relação ao crioulo forro, que assume como sua língua.

“Tal como o português/ o crioulo é também nossa língua/ forro é chamado lingua nó/ significa a no::ssa língua/ eu cresci a ouvir a minha a falar lingua nó/ nó Ca falá lingua nó/ quer dizer/ estamos a falar a nossa língua/ significa propriedade/ é reivindicação / lingua nó/ quer dizer construímos uma coisa nossa para fazer frente aos portugueses” (JOANAST, fev. de 2020).

“Tal como o português, o crioulo é, também, nossa língua”. Com essa unidade discursiva, a professora Joanast se declara bilíngue com duas línguas maternas, o crioulo e o português. A denominação do crioulo é uma definição étnica, declarando-se forro, distinta de angolar, cabuverdiano ou lung’ie. Para a professora, o outro nome do crioulo, *lunguanó*, era uma política de reivindicação identitária. Era uma língua, de acordo com a professora, que significava unidade étnica entre os brancos residentes, nascidos em São Tomé e os negros. Por isso, na sua visão, o forro foi uma construção não de negros genuinamente africanos, mas, possivelmente, de brancos e negros exímios falantes do português.

“Defendo por isso que eu chamo nossos antepassados brancos e negros// por é que digo isso/ e friso bem/ porque santomenses não podiam fazer essa língua/ os genuínos africanos/ falantes de uma língua africana não podia construir lingua forro/ num entendimento de investigação que fiz/ eu deixei aquilo citado/ por que é eu senti isso?/ porque a estrutura do forro tem códigos / que você tinha que ser um exímio falante da língua portuguesa” (JOANAST, fev. de 2020).

A professora considera a população santomense como tendo uma base ancestral mista, brancos e negros. Assim, o crioulo forro é essa unidade entre os brancos e os negros que habitaram São Tomé nos primórdios da história da ilha. Nessa análise, não acredita que o forro tivesse sido construído unicamente por santomenses, considerando a estrutura interna codificada dessa língua. Para a professora, a produção do crioulo forro só podia ser feita por falantes exímios da língua portuguesa. Para explicar essa codificação do português no crioulo forro, a professora deu um exemplo: *qui nova çaoje?*, é traduzido para o português como “como vai a tua saúde?” *çaoje* = saúde. Há similaridade fonética nas duas palavras. Para que esse tipo de construção fosse feita, necessário ter domínio da língua portuguesa, segundo a professora.

As falas dos nossos entrevistados revelam um grau de apropriação do português como língua de identidade nacional, ao lado dos crioulos. É uma língua que faz parte do cotidiano santomense; é nessa língua que as práticas sociais da maioria da população são produzidas e

reinventadas. Joanast afirma que o português lhe foi dado pelo contexto linguístico do seu país, e reivindica o direito de sentir que a língua portuguesa lhe pertence, não como uma segunda língua, mas como língua materna. Esse sentimento é revalidado por Çást e Georgina que, em depoimentos separados, confirmam o fato de que a língua portuguesa é materna para alguns santomenses. Çást afirma: *“aqui em São Tomé/ nós só debruçamos em todas as paragens/ em todos cantos de São Tomé/ a língua portuguesa”*. Para a nossa informante, o espaço de São Tomé pertence à língua portuguesa. Em todas as paragens e todos os cantos de São Tomé o povo fala a língua portuguesa. A tendência é de rejeição das línguas crioulas, em benefício da língua portuguesa, dando a impressão de homogeneidade linguística, de base portuguesa, na sociedade santomense. Isso suscita questionamentos como a dimensão no dêitico ‘nós’ usado por Semedost. De acordo com a nossa análise, o ‘nós’ usado pelo entrevistado define o santomense como aquele que fala apenas a língua portuguesa, excluindo da identidade santomense os falantes de outras línguas residentes. Isso revela a presença do legado colonial, que caracterizava os colonizados em assimilados e indígenas, conferindo aos primeiros a cidadania portuguesa. Passadas quase cinco décadas, desde que São Tomé e Príncipe emancipou-se do colonialismo, a língua portuguesa continua a língua que define o *status* do santomense.

Entretanto, esse português, o português falado, de acordo com os entrevistados, tem as suas particularidades que lhe conferem a categoria de variante do português santomense. Semedost afirma que essa variante do português, a par do português padrão, é falada por quase noventa por cento da população santomense.

Essa estimativa de falantes do português apresentada por Semedost não aparece por simples coincidência. Isso denota conhecimento da estatística do IV RGPH 2012, o que podemos considerar como memória discursiva do informante, ou seja, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do preconstruído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2012, p. 31). Apesar de ele não ter mencionado a autoridade do IV RGPH 2012, o informante se baseia nos dados desse instrumento de controle demográfico; essa não menção é um fenômeno inconsciente denominado por Pêcheux (1975) e Orlandi (2012) como esquecimento ideológico, resultante do modo pelo qual o sujeito é afetado pela ideologia, criando a ilusão de ser a origem do que diz, quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes. Em suma, o português faz parte do patrimônio imaterial desse povo, daí a razão do desejo da incorruptibilidade da língua, que se manifesta com críticas à maneira como é usada hoje.

O ensino bilíngue, sua pertinência na ótica dos entrevistados

O ensino bilíngue tem merecido constantes apelos da UNESCO, defendendo que a escolarização em língua materna, para além de ser um direito que cabe a todo indivíduo, produz um aprendizado mais significativo. Nesta pesquisa, procuramos perceber como os acadêmicos santomenses encaram a diversidade linguística, na sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. Os entrevistados, tendo em conta a experiência e convicções de cada um, puderam produzir os depoimentos que se seguem.

“percebo que a criança aprende melhor na sua própria língua /Nós temos muitos problemas relativamente à qualidade de ensino// e onde nós encontramos maiores problemas de qualidade de ensino/ é muito mais direcionado para as zonas rurais/ recônditos do país/ meios piscatórios / onde temos comunidades que falam outras línguas que interferem na língua portuguesa/ AQUI: em São Tomé/ nós só debruçamos em todos os cantos de São Tomé/ a língua portuguesa// como o processo da colonização/ da escravatura/ do trabalho da mão da obra barata e da contratação das empresas agrícolas de café/ do cacau/ da cana-de-açúcar [...] vieram para São Tomé/ e que esses grupos/ essas comunidades continuam até hoje/ apenas falam o crioulo cabo-verdiano/ falam o angolano/ e portanto/ há sempre uma interferência na língua portuguesa” (ÇAST, fev. de 2020, entrevista).

“Até agora/devo dizer que de acordo com os estudos feitos constam quatro línguas nacionais/ temos o crioulo forro/ o crioulo linguie/o crioulo angolano/ outros estudos feitos apontam que existe o crioulo cabo-verdiano/ falado pelos descendentes de cabo verde/ os filhos dos cabo-verdianos que vieram na altura da colonização e mantiveram cá ao longo desses tempos até atual/ e fazem parte da comunidade linguística/ vivem cá entre nós// vivem as mesmas dificuldades/ as mesma::s/sé::: lá/ aspirações quanto nós santomenses vivemos/” (MANOST, fev. de 2020, entrevista).

“para mim/ a língua materna é aquela língua que NÓS sentimos que é materna/ mas parece que a lógica é dizer que língua materna é a língua/ eh::: todas elas que não sejam a língua portuguesa/“Eu ouvia crioulo em casa/ mas nunca tive perturbações na sala de aula// a minha mãe falava vinte e quatro sobre vinte quatro crioulo// logo não é questão de língua local// as línguas locais/ para mim até português né ((a entrevistada ri com uma gargalhada))/No tempo colonial o ensino em si/ estava bem estruturado/ organizado e tinha um foco” (JOANAST, fev. de 2020, entrevista).

“há famílias que a língua oficial portuguesa é língua materna/mas há muitas casas em que o crioulo forro é a língua materna// a escola devia distinguir essas duas realidades”(GEORGINAST, fev. de 2020, entrevista).

“se nós começarmos a ensinar aos nossos mais novos o crioulo forro/ então servir-lhes-á pra outras atividades// nós temos as tradições orais/ e as tradições orais santomenses são passadas na língua forro/ então há necessidade de os mais novos aprenderem a falar o crioulo forro//ah::: pode não ser uma disciplina nuclear/ mas ser um complemento para enriquecimento curricular// no entanto/ eu acho que há necessidade de se introduzir o ensino do forro/ do linguie/ie/ no

sistema de ensino/ pelo menos esses dois/para aumentar o número de falantes” (SEMEDOST, fev. de 2020, entrevista).

“Acho que isso precisa ser debatido ainda/ porque a nossa realidade foge das outras realidades/ por que um cabuverdiano se lhe perguntar qual é a sua língua materna/ vai responder que é crioulo/ agora em São Tomé?/ porque quando levamos para o ensino/ na base daquela teoria que a língua materna ajuda a aprendizagem de outras línguas/ não é?/ para os nossos meninos/ a língua materna não é crioulo/ como é que vamos ensinar isso/ não sendo língua materna? Muitos pensam que é mesma situação em todos os países/ não SENHOR?/ a grande maioria dos jovens/ de fato/ é essa língua/ é essa variedade do português/ e não é o crioulo forro// (AMARAST, fev. de 2020, entrevista).

Çást é Mestre em Didáticas Integradas, e é assessor no Ministério da Educação. O nosso interesse em entrevistá-la justifica-se pelo fato de ela trabalhar diretamente com os projetos do Ministério de Educação, no Departamento de Inovação, e a sua experiência de trabalho, pelo que entendemos ser uma pessoa idônea que pudesse fornecer alguma informação de valor.

Çast reconhece haver problemas de qualidade de ensino em São Tomé e Príncipe, em todo o sistema de ensino. Para ela, embora os problemas de aprendizagem sejam genéricos, há uma maior incidência em escolas do meio rural, em que se encontram, majoritariamente, comunidades formadas por descendentes angolanos, cabo-verdianos e moçambicanos. Nessas comunidades, a língua mais frequente é o crioulo, seja crioulo forro, angolar, lung’ie, ou cabo-verdiano. No entender da Çást, a interferência da língua materna das crianças dessas comunidades na língua portuguesa pode ser uma das causas do insucesso escolar dos alunos do meio rural; por isso, acha que as crianças aprenderiam melhor na sua língua materna. Ainda para Çast, no centro de São Tomé [distrito de Água Grande], há poucas dificuldades de aprendizagem resultantes do uso do crioulo, porque *“AQUI: em São Tomé/ nós só debruçamos em todos os cantos de São Tomé/ a língua portuguesa”*. A referência a São Tomé diz respeito à parte urbana da ilha, posto que o angolar, o crioulo cabo-verdiano e o forro são os crioulos mais falados na ilha de São Tomé. Então, a unidade discursiva /AQUI em São Tomé/ refere-se ao contexto geográfico mais imediato.

As comunidades do interior, povoadas, majoritariamente, por descendentes angolanos, moçambicanos e cabo-verdianos, registram mais dificuldades na qualidade de ensino. Essas comunidades, apesar de a sua história remontar desde o período colonial, e se confundir com o povoamento do país, ainda são vistas como estrangeiras.

“como o processo da colonização/ da escravatura/ do trabalho da mão da obra barata e da contratação das empresas agrícolas de café/ do cacau/ da cana-de-açúcar [...] vieram para São Tomé/ e que esses grupos/ essas comunidades continuam até hoje/ apenas falam o crioulo cabo-verdiano/ falam o angolar/ e

portanto/ há sempre uma interferência na língua portuguesa” (ÇAST, fev. de 2020)

O povo dessas comunidades foi deportado para São Tomé e Príncipe, como escravos, em um primeiro momento, e, depois, na condição de contratados. A partir da segunda metade do século XIX, intensificou-se a cultura de café e cacau em São Tomé e Príncipe. Com isso, os agricultores portugueses precisavam de mão de obra barata para o incremento da produção agrícola. Em decorrência disso, muitos angolanos, moçambicanos e cabo-verdianos foram deportados compulsivamente para São Tomé e Príncipe, com respaldo do Decreto de 21 de setembro de 1878 que previa o recrutamento livre de contratados e serviçais (GONÇALVES, 2016), e pelo Regulamento Geral do Trabalho dos Indígenas nas Colônias Portuguesas, de 14 de outubro de 1914. Muitos desses angolanos, moçambicanos e cabo-verdianos se estabeleceram em território santomense, e a eles se deveu o surgimento do crioulo angolano. Contudo, a pesquisa demonstra que o processo de integração desses povos ainda não está efetivado. O trecho que se segue demonstra essa constatação:

“Até agora/devo dizer que de acordo com os estudos feitos constam quatro línguas nacionais/ temos o crioulo forro/ o crioulo lunguie/o crioulo angolano/ outros estudos feitos apontam que existe o crioulo cabo-verdiano/ falado pelos descendentes de cabo verde/ os filhos dos cabo-verdianos que vieram na altura da colonização e mantiveram cá ao longo desses tempos até atual/ e fazem parte da comunidade linguística/ vivem cá entre nós// vivem as mesmas dificuldades/ as mesma::s/sé::: lá/ aspirações quanto nós santomenses vivemos/” (MANOST, fev. de 2020, entrevista).

Manost é mestre em linguística, área de concentração Ensino de Língua Portuguesa, e é professor na Universidade de São Tomé e Príncipe. Considerando o seu envolvimento no ensino da língua portuguesa e pela sua participação em eventos ligados à cultura e línguas santomenses, nos foi sugerido pela reitoria da universidade para que integrasse a equipe de participantes da pesquisa, na categoria de entrevistado.

O professor, referindo-se a estudos, cuja autoria não foi mencionada, começa a sua intervenção à pergunta sobre a necessidade de um ensino bilíngue em São Tomé e Príncipe, com a composição sociolinguística de São Tomé e Príncipe. Inicialmente cita três crioulos, o forro, o lung’ie e o angolano. O crioulo cabo-verdiano aparece para complementar o número de língua atrás mencionado, quatro línguas nacionais. Entretanto, faz uma demarcação da origem: *“os filhos dos cabo-verdianos que vieram na altura da colonização e mantiveram cá ao longo desses tempos até atual”* (MANOST, fev. de 2020). O recurso à história de povoamento de São Tomé pode parecer como uma atitude de demonstrar quem são os autóctones e quem são os descendentes dos imigrantes, ou mesmo, quais são os crioulos realmente santomenses e quais são os alóctones. Essa demarcação aparece explicitada com a

seguinte unidade discursiva do professor Manost: *“fazem parte da comunidade linguística/ vivem cá entre nós// vivem as mesmas dificuldades/ as mesma::s/sé::: lá/ aspirações quanto nós santomenses vivemos/”*. As passagens entre “entre nós” e “vivent as mesmas dificuldades e aspiração quanto nós santomenses vivemos” revela a distinção existente entre os verdadeiros santomenses e os imigrantes.

Com isso, o crioulo cabo-verdiano se afirma como uma língua alóctone para alguns santomenses, assim como o angolár. No seu entendimento, as duas línguas interferem na língua portuguesa, resultando na má qualidade dos resultados escolares. Com isso, surge a necessidade de contextualizar o conceito língua materna em São Tomé. Se for preciso que as crianças aprendam nas suas línguas maternas, conforme aconselha a UNESCO, há que se definir ainda o que é língua materna de um indivíduo, criança, jovem ou adulto. Isso porque as interpretações em torno do conceito, como reclama uma das professoras entrevistadas na ilha de São Tomé. *“para mim/ a língua materna é aquela língua que NÓS sentimos que é materna/ mas parece que a lógica é dizer que língua materna é a língua/ eh::: todas elas que não sejam a língua portuguesa”*. De acordo com a professora, para alguns, a língua materna é a língua diferente do português, falada no país como língua autóctone. Para ela, a língua materna é a primeira que um indivíduo aprende a falar e se incorpora nas suas práticas sociais e discursivas. Por isso, na realidade educativa de São Tomé, é preciso ainda fazer essa identificação porque, *“há famílias em que a língua oficial portuguesa é língua materna/mas há muitas casas em que o crioulo forro é a língua materna// a escola devia distinguir essas duas realidades”*. (GEORGINAST, fev. de 2020, entrevista).

Georginast é licenciada e sempre trabalhou como professora primária; possui, também, uma especialização em Educação Especial, feita em Portugal. Na altura da entrevista, em fevereiro de 2020, trabalhava na Direção Nacional da Educação de Jovens e Adultos. Para a professora, na realidade sociolinguística santomense, ainda existem pessoas que não têm o português como língua materna, embora, para a maior parte da população santomense, o português seja a língua materna e de comunicação do dia a dia. A distinção a que a professora se refere tem a ver com o critério de definição de uma língua materna para uma determinada criança. As crianças que tenham o português como língua materna e das suas práticas sociais discursivas, no cotidiano, podem ter o português como língua de instrução, mas aqueles que tenham o crioulo como língua materna e de comunicação diária, no seio da família, deveriam aprender na sua própria língua. Mas, para o professor Manost, o ensino do crioulo aos alunos, na sua generalidade, é uma necessidade que se faz sentir.

“se nós começarmos a ensinar aos nossos mais novos o crioulo forro/ então servir-lhes-á pra outras atividades// nós temos as tradições orais/ e as tradições orais santomenses são passadas na língua forro/ então há necessidade de os mais novos aprenderem a falar o crioulo forro//ah.: pode não ser uma disciplina nuclear/ mas ser um complemento para enriquecimento curricular// no entanto/ eu acho que há necessidade de se introduzir o ensino do forro/ do lingui’ie/ no sistema de ensino/ pelo menos esses dois/para aumentar o número de falantes” (MANOST, fev. de 2020, entrevista).

A preocupação do professor Manost não está relacionada com o aproveitamento escolar dos alunos porque não é uma questão que se coloca. A necessidade de se ensinar o crioulo forro, no caso vertente, tem a ver com o resgate da cultura santomense que circula e se transmite de geração em geração pela tradição oral. Para o professor, o ensino do crioulo forro permitiria aos mais jovens aprenderem a falar o forro, posto que muitos jovens não falam essa língua. Mesmo que não se ensine como uma disciplina nuclear, mas que, pelo menos, seja uma disciplina complementar com o objetivo de enriquecimento curricular.

Entretanto, o professor apresenta duas línguas prioritárias, dentre os quatro crioulos. *“Eu acho que há necessidade de se introduzir o ensino do forro/ do lingui’ie/ no sistema de ensino/ pelo menos esses dois/para aumentar o número de falantes”*. O crioulo forro é a língua originária da ilha de São Tomé, enquanto o lung’ie se apresenta como a língua autóctone da ilha do Príncipe. As duas línguas com o português, juntas, representam a identidade nacional. Mais uma vez, o angolar e o crioulo cabo-verdiano são desmarcados da sociolinguística identitária do São Tomé e Príncipe. Porém, de acordo com a pesquisa, essa necessidade de se inserir o crioulo no sistema de ensino, tanto como forma de resgate quanto como recurso de aprendizagem, não encontra unanimidade.

“Acho que isso precisa ser debatido ainda/ porque a nossa realidade foge das outras realidades/ porque um cabuverdiano se lhe perguntar qual é a sua língua materna/ vai responder que é crioulo/ agora em São Tomé?/ porque quando levamos para o ensino/ na base daquela teoria que a língua materna ajuda a aprendizagem de outras línguas/ não é?/ para os nossos meninos/ a língua materna não é crioulo/ como é que vamos ensinar isso/ não sendo língua materna? Muitos pensam que é mesma situação em todos os países/ não SENHOR?/ a grande maioria dos jovens/ de fato/ é essa língua/ é essa variedade do português/ e não é o crioulo forro// (AMARAST, fev. de 2020, entrevista).

Amarast é linguista e professora da Universidade de São Tomé e Príncipe. Fez parte da equipe de trabalhos formada no I Colóquio Internacional sobre as Línguas de São Tomé e Príncipe, no ano 2002. O contato com a professora Amarast resultou de uma indicação da reitoria da universidade de São Tomé e Príncipe. Como se pode ler no trecho da entrevista com a professora, quando respondia à pergunta se havia necessidade de um ensino bilíngue, ou de introdução dos crioulos santomenses no ensino, ela se opõe ao ensino dessas línguas

porque, de acordo com a professora, não são línguas maternas das gerações mais novas. Por isso, a professora defende a necessidade de um debate em torno do tema, porque a realidade sociolinguística de São Tomé e Príncipe é diferente da dos outros países. “*Muitos pensam que é mesma situação em todos os países/ não SENHOR!/ para os nossos meninos/ a língua materna não é crioulo/ como é que vamos ensinar isso/ não sendo língua materna?* O mesmo argumento usado para defender o ensino das línguas maternas das minorias linguísticas é apresentado pela professora para defender o uso do português como língua materna de quem a fale. “*Na base daquela teoria que a língua materna ajuda a aprendizagem de outras línguas/ não é?*” Para a professora, o ensino em língua portuguesa para os jovens santomenses, que não falam forro, é um direito. E pelo fato de o forro não ser língua materna deles, o seu ensino não tem sentido. Para a professora Joanast, relacionar a pouca qualidade dos resultados escolares com o uso de crioulo não corresponde à verdade dos fatos, porque,

“Eu ouvia crioulo em casa/ mas nunca tive perturbações na sala de aula// a minha mãe falava vinte e quatro sobre vinte quatro crioulo// logo não é questão de língua local// as línguas locais/ para mim até português né ((a entrevistada ri com uma gargalhada))” (JOANAST, fev. de 2020, entrevista).

A professora relativiza o argumento de que os alunos não assimilam bem o que lhes é ensinado por causa da interferência das línguas locais, no contexto santomense. Ainda para a professora, em São Tomé, línguas locais abrangem a língua portuguesa porque é língua materna da maior parte da população. Então, os fatores que interferem negativamente no processo de ensino-aprendizagem, para a professora, são extralinguísticos. Ela diz que tinha familiaridade com crioulo porque a mãe apenas falava crioulo; no entanto, tinha um aproveitamento escolarexcelente. No entendimento da professora, o problema não está na língua, mas no sistema de ensino, e admite que o sistema colonial era melhor. “*No tempo colonial o ensino em si/ estava bem estruturado/ organizado e tinha um foco*”. Estruturação, organização e definição do foco, caracterizaram o sistema de ensino colonial, conferindo-lhe qualidade, de acordo com a professora.

Analisado o tópico sobre a necessidade de um ensino bilíngue, ou mesmo, a introdução dos crioulos no sistema de ensino de São Tomé e Príncipe, com linguistas, técnicos do ministério da educação e cultura, por meio de pesquisa, conclui-se que existe um sentimento generalizado de que as crianças deveriam estudar na sua língua materna. No entanto, foi verificada uma bipolarização nesse sentimento. Um dos fatores dessa bipolarização é o entendimento sobre o conceito de língua materna. Para uns, os crioulos são línguas maternas dos santomenses e principenses, e que deveriam ser ensinadas aos mais jovens. Para outros, essas línguas não são maternas para a maior parte das crianças e jovens

de São Tomé e Príncipe, uma vez que não as falam. Em relação às interferências das línguas no aproveitamento escolar dos alunos, houve divergências e opiniões variadas. Para uns, a língua a que a criança esteja mais exposta não deve ser considerada como fator do seu aproveitamento, como faz referência a professora Joanast: *“Eu ouvia crioulo em casa/ mas nunca tive perturbações na sala de aula// logo não é questão de língua local”*. Para a professora, língua local não afeta a aprendizagem das crianças. Na mesma linha de pensamento, para a professora Amarast, a questão da inserção das línguas crioulas no sistema de ensino de São Tomé e Príncipe requer um debate, porque *“para os nossos meninos/ a língua materna não é crioulo/ como é que vamos ensinar isso/ não sendo língua materna?”* Aqui, estamos diante de uma rejeição ao ensino das línguas santomenses, e a professora questiona a necessidade de ensino de crioulo.

Diante dessas opiniões que se opõem ao ensino de crioulos santomenses, alguns entrevistados declaram a necessidade de inserção dos crioulos no sistema de ensino, seja para melhorar a qualidade dos resultados de aprendizagem, seja para resgatar as línguas santomenses:

“percebo que a criança aprende melhor na sua própria língua /Nós temos muitos problemas relativamente à qualidade de ensino//mas os nossos professores/ muitos deles não estão preparados para lidar com essa situação de bilingue nas escolas// e nós/ às vezes pensamos que a mensagem não passa/ mensagem não passa não// pensamos que as crianças não aprendem porque os pais não apóiam ou porque não têm matérias/ ou porque o professor não está preparado para ensinar/ para levar o conhecimento aos alunos/ pensamos em tudo isso esquecido do fator linguístico/ ou seja/ se a criança não está familiarizada ou fala mais a sua língua materna/ a língua dos seus pais e a língua local/ o crioulo que é mais utilizado lá” (GEORGINAST, fev. de 2020, entrevista)

“tanto... o nosso país ainda não está a trabalhar nessas línguas// não são línguas extinção// não entanto são línguas que estão sendo esquecidas// elas existem e são faladas/ temos a língua/ o crioulo santomé/ ou crioulo forro/ temos o crioulo caboverdiano/temos o crioulo ngolar e o crioulo do príncipe que é lungu'ie/ no entanto essas comunidades falam essas línguas e nós não podemos fingir que essas línguas não existem/ e nós continuamos a penas a trabalhar na língua portuguesa/ e a criança acaba por não saber falar e entender bem o português// se formos a corrigir uma redação/ um texto escrito de determinadas crianças/ nós vemos lá muita interferência da língua materna// isso para nos dizer que há um trabalho que deve ser feito para que ou a criança aprenda bem o português// portanto/ o ministério da educação deve debruçar-se sobre isso/ não significa que não está a pensar sobre isso/ mas não tomou uma atitude/ não tomou decisões nenhuma sobre isso/ (ÇAST, fev. de 2020).

As duas especialistas em educação fazem uma correlação entre a língua do ensino e o aproveitamento escolar das crianças. De acordo com GeorGINast e Çást, as crianças falantes de

crioulo no seu cotidiano têm mais problemas de aprendizagem, uma vez que a língua do ensino é diferente da língua falada por elas. Essas crianças enfrentam dificuldades de adaptação ao mundo escolar que exige uma língua diferente da habitual, pelo que a assimilação dos conteúdos não corresponde às expectativas do sistema escolar. Georjinast lamenta a falta de preparação, em matérias de bilinguismo, dos professores de São Tomé e Príncipe, o que chama a atenção da formação inicial e continuada dos professores. Para a entrevistada, nem sempre os professores estão preparados para lidar com situações de bilinguismo nas escolas. Çást, por seu turno, apela à consciência da realidade das línguas crioulas, pois elas existem, e têm uma grande influência no português, não só falado, mas, também, no português escrito. Diante disso, as duas denotam falta de intervenção do Estado.

Ação do governo

Com este tópico, procuramos explorar as opiniões dos professores que participaram da pesquisa. Aqui, ação do governo é entendida como o conjunto de ações que comportam a política do estado em relação às questões inerentes às línguas residentes do país. No caso concreto de São Tomé e Príncipe, o objetivo foi provocar uma reflexão nos participantes. Com isso, foi possível apreender as diferentes visões acerca da temática. Uns acham que o governo tem agido positivamente em relação à diversidade linguística, no sentido da sua valorização; para outros, a atuação do governo não se nota; outros, ainda, dizem não terem nenhuma informação a respeito.

“Há sim na política de língua// eles falam da introdução/ eu acho que abordam/ mas ainda não estamos a sonhar com isso/ porque ainda não há uma estrutura de quadro/não sei se houve uma reunião/ essa mudança de governos/ também/ muitas das vezes.../ uma reunião porque houve mudança de governos/ também tem muita a ver/ eu não estava cá/ estava a estudar” (JOANAST, fev. de 2020).

“Não tenho informações sobre o que o governo já fez ou está a fazer/ mas deveria fazer alguma coisa// tanto para angolar/ para o crioulo cabuverdiano e também para salvar o forro” (BHABAKAST, fev. de 2020).

“E:::h de ponto de vista da sua política/ da valorização da línguas dos santomenses/ devo dizer que há uma proposta que vem há alguns anos a essa parte/ da parte dos nossos dirigentes/ de promover uma das línguas crioulas que é a língua forra/ ou seja/ o crioulo forro/ que é mais falado pela população santomense/ essa visão do governo é para manter o crioulo forro como uma segunda língua/ que posteriormente poderá ser considera como língua de escolarização/ por exemplo há uma preocupação em fazer programas em língua nacional/ que é o forro/ para poder ensiná-la nas escolas// essa preocupação do nosso governo é no sentido fazer com que as pessoas comecem a dar valor ao nosso crioulo forro/ porque há uma possibilidade de ele vir a ser ensinado nas escolas/ porque até agora não há nenhuma nacional a ser ensinada nas escolas/ a não ser/ todo o mundo sabe/ o linguíe talvez há uma proposta na região

autônoma do Príncipe/ o país carece meios econômicos para promover o ensino da língua é necessário haver dicionários/ gramáticas/ materiais ou manuais escolares// não havendo essa possibilidade/ tudo torna-se difícil/ porque não se ensina uma língua de forma informal// deve ser ensinado com meios materiais/ neh::/ nomeadamente/ gramáticas” (MANOST, fev. de 2020, entrevista).

“Eh::: está/estava em curso o processo de oficialização das língua materna/das línguas crioulas em São Tomé... eh::: que depois definiu-se que para nós seria a língua forra e depois passou-se a chamar o crioulo santomé... devia chamar crioulo forro/crioulo santomé... crioulo lungu'ie... crioulo angolar e o crioulo cabo-verdiano [...] no sistema educativo santomense... ainda oficialmente nada está feito... nada está feito passados dezoito anos... nós não podemos dizer que não há vontade política ou nunca se falou disto... já se falou várias vezes e que não se começa... porque até hoje não se começou... mas na região autónoma de Príncipe há iniciativas... a língua... houve um estudo eh::: de investigação também... que detectaram que a língua de Príncipe estava em via de extinção, ou seja o tal lungu'ie... porque a maior parte da população ou falava português” (ÇAST, fev. de 2020, entrevista).

“O governo já teve a intenção de oficializar o crioulo/ mas nunca mais ouvi falar sobre isso// Penso que o projeto não teve prosseguimento. Mas acho que se é para usar o crioulo para ajudar as crianças a aprenderem melhor, não é preciso esperar pela sua oficialização”. (ABUDAST, fev. de 2020, entrevista).

“Em dois mil e um foi feito um colóquio/ ao nível da cultura também existem algumas intenções/ mas tudo fica no papel/ depois nada avança// até me parece que já existe um alfabeto aprovado pelo governo/ pensamos que iriam inserir os crioulos no ensino/ mas nada/ isso iria facilitar o nosso trabalho como alfabetizadores” (GEORGINAST, fev. de 2020, entrevista).

Como se pode compreender nos depoimentos dos entrevistados, a concepção diante da política linguística do governo de São Tomé e Príncipe são divergentes. No depoimento de Joanast, nota-se que ela domina alguma informação sobre o projeto de inserção do crioulo no sistema de ensino. *“Há sim na política de língua// eles falam da introdução/ eu acho que abordam/ mas ainda não estamos a sonhar com isso/ porque ainda não há uma estrutura de quadro/não sei se houve uma reunião/ essa mudança de governos”*. A professora Joanast não acha que o governo venha a implementar, em breve trecho, a introdução das línguas crioulas no sistema de ensino. O motivo desse ceticismo tem a ver com a falta de quadros, por isso afirma que ainda não estão a sonhar com isso. A expressão ‘ainda não estamos a sonhar’ pode significar essa projeção de uma outra realidade. Mais adiante, a professora diz não ter domínio de informação sobre as ocorrências mais recentes sobre as ações do governo em relação às línguas crioulas porque esteve fora do país.

Bhabakast também afirma não ter qualquer informação sobre as ações do governo, e que deveria fazer algo por os quatro crioulos. Com isso, Bhabakast, que conhece as dificuldades na alfabetização dos adultos falantes de crioulo, e alfabetizados em português,

sugere que algo devia ser feito, não apenas em relação ao forro, que fosse uma política linguística mais inclusiva, abrangendo os crioulos angolares, cabuverdianos, forro e lung'ie. Já o professor Manost reconhece existir alguma proposta do governo no sentido de valorizar as línguas nacionais. O professor usa expressão 'línguas nacionais' para se referir aos crioulos falados no arquipélago. Dessa proposta apresenta-se uma prioridade, entre os quatro crioulos, o crioulo forro, por ter maior número de falantes, seria o crioulo a se oficializar. *“uma proposta [...] de promover uma das línguas crioulas/ que é o crioulo forro”*. O forro é o crioulo mais falado na ilha de São Tomé. Ele justifica a intenção do governo de promover o crioulo: *“Essa visão do governo é para manter/ para manter o crioulo forro como uma segunda língua/ que posteriormente poderá ser considerada como língua de escolarização”*. Entretanto, o professor afirma que essa proposta vem de alguns anos para cá; já passam anos desde que se anunciou essa intenção, sem precisar data.

Essa falta de materialização do projeto de introdução do forro no ensino é analisada pelo professor com ponderação e apresenta como possível motivo a debilidade econômica do país:

“O país carece meios econômicos para promover o ensino da língua é necessário haver dicionários/ gramáticas/ materiais ou manuais escolares// não havendo essa possibilidade/ tudo torna-se difícil/ porque não se ensina uma língua de forma informal// deve ser ensinado com meios materiais/ neh:./ nomeadamente/ gramáticas” (MANOST, fev. de 2020, entrevista).

O professor Manost reconhece as dificuldades econômicas do país, pelo que considera que a promoção do crioulo na escolarização do país envolve custos financeiros para a preparação de um *corpus* que dê sustentação teórica e metodológica ao processo de ensino e aprendizagem da língua. É preciso que sejam criadas as condições materiais, como a produção de manuais escolares em crioulo, gramáticas, dicionários e outros materiais escritos necessários para o apoio didático. De acordo com o professor, o país carece de meios econômicos para a materialização desse projeto.

A iniciativa do governo tem como objetivo incentivar o uso e a valorização do crioulo no seio dos santomenses. Na visão do professor Manost, *“há uma possibilidade de ele [crioulo forro] vir a ser ensinado nas escolas/ porque até agora não há nenhuma língua nacional a ser ensinada/ a não ser/ o lunguie talvez haja uma proposta na região autónoma do Príncipe”*. A possibilidade referida pelo professor é de o crioulo forro vir a ser ensinado como uma língua nacional, conforme foi referido anteriormente. Aqui, vislumbra-se uma ideia de padronização dos crioulos falados em São Tomé e Príncipe. Com isso, ao materializar-se esse projeto, o governo poderá encontrar, com facilidade, consenso por parte

dos falantes de angolar, cabuverino e lung'ie? Esse último, por uma iniciativa da Região Autônoma de Príncipe, tem vindo a ser ensinado nas escolas, mesmo sem nenhum reconhecimento na Lei de Bases do Sistema de Ensino do país.

Essa informação sobre a oficialização e a possível introdução de/dos crioulo(s) no ensino é explicada de maneira diferente pela professora Çást, que é assessora no Ministério da Educação. Para ela,

“está/estava em curso o processo de oficialização das línguas materna/das línguas crioulas em São Tomé... eh:: que depois definiu-se que para nós seria a língua forra e depois passou-se a chamar o crioulo santomé... devia chamar crioulo forro/crioulo santomé... crioulo lungu'ie... crioulo angolar e o crioulo cabo-verdiano [...] no sistema educativo santomense... ainda oficialmente nada está feito... nada está feito passados dezoito anos... nós não podemos dizer que não há vontade política ou nunca se falou disto...”(ÇÁST, fev. de 2020, entrevista).

Na fala a professora Çást, verifica-se uma diferença em relação à abrangência da intenção de oficialização e de introdução dos crioulos no ensino, isto é, o forro, o caboverdiano, o angolar o lung'ie, sem nenhuma particularidade de algum crioulo, no sentido de exclusão ou inclusão. A professora fala das propostas sobre a designação do crioulo da ilha de São Tomé. Foram apresentadas as designações forro e santomé; para o lung'ie, apareceram as designações principense e crioulo lung'ie; e os crioulos caboverdiano e angolar. Porém, segundo a professora, o projeto não foi ainda executado. Nada foi feito, por falta de vontade política, de acordo com a professora Çást. Os motivos da não efetivação do projeto de oficialização e introdução dos crioulos no sistema de ensino diferem entre Manost e Çást. Para o primeiro, a fragilidade financeira do país esteve/está na base desse impasse; e para a professora Çást, o maior motivo é falta de vontade política.

Os professores Abudast e GeorGINAST, também, reconhecem a existência do projeto de oficialização e de introdução dos crioulos no ensino, mas desconhecem os motivos pelos quais não se toma nenhuma decisão até à data da realização da entrevista, em fevereiro de 2020. Pelo que nos parece, houve pouca divulgação das políticas do governo em relação à gestão dos problemas ligados às línguas. A professora Georgina tem pouca informação, por exemplo, sobre o Alfabeto Unificado das Línguas de São Tomé e Príncipe.

até me parece que já existe um alfabeto aprovado pelo governo/ pensamos que iriam inserir os crioulos no ensino/ mas nada/ isso iria facilitar o nosso trabalho como alfabetizadores” (GEORGINAST, fev. de 2020, entrevista).

“O governo já teve a intenção de oficializar o crioulo/ mas nunca mais ouvi falar sobre isso// Penso que o projeto não teve prosseguimento. Mas acho que se é para usar o crioulo para ajudar as crianças a aprenderem melhor, não é preciso esperar pela sua oficialização”. (ABUDAST, fev. de 2020, entrevista).

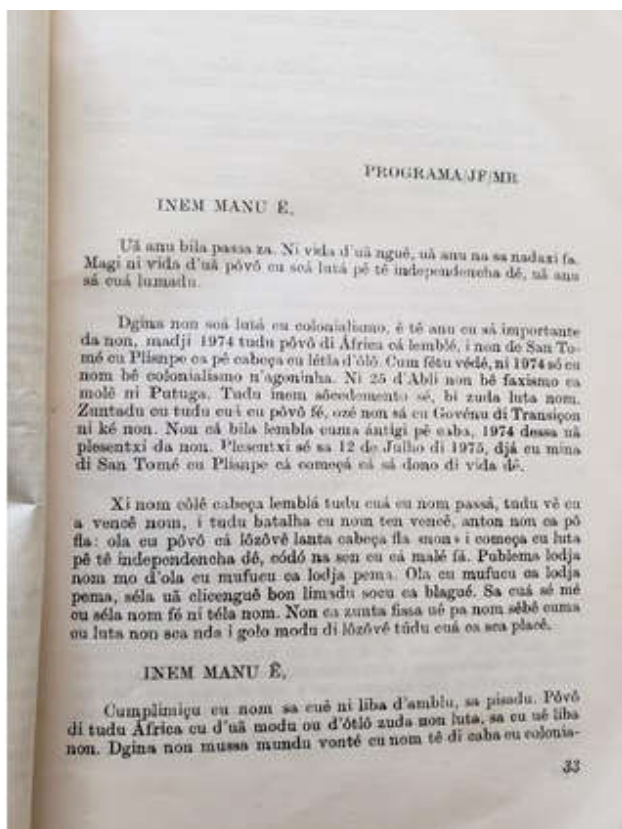
5.6.1 Material escrito em línguas residentes autóctones de São Tomé e Príncipe

A República Democrática de São Tomé e Príncipe, particularmente em São Tomé, não tem material didático produzido no âmbito da educação bilíngue, ou seja, para o ensino de e/ou em crioulos locais. Entretanto, com o apoio do Ministério da Educação, foi criado o Alfabeto Unificado das Línguas de São Tomé e Príncipe. Para além desse alfabeto, existem algumas obras de literatura local escrito em forro, assim como os dicionários bilíngues forro-português e linguíe-português, conforme se apresenta a seguir:

Sóias e contági: quem conta um conto... aumenta um ponto, organizado por Teresa Macara e Luisa Lisboa, com apoio de Instituto Português de Apóio ao Desenvolvimento, do Instituto Camões e da Fundação Calouste Gulbenkian

Butákloson BA lônji: cancionero da música popular santomense, de Luís Guilherme d'Oliveira Viegas.

Figura 6 Cópia de um discurso em crioulo forro do MLSTP, 1974



Fonte: Arquivo Histórico de São Tomé e Príncipe, fev. de 2020

A pesquisa de campo em São Tomé e Príncipe foi desenvolvida durante o mês e fevereiro de 2020, com a participação de oito professores e alfabetizadores. O contato com as oito pessoas foi por indicação institucional, tendo em conta os contatos preliminares feitos,

antes da viagem para lá. A escolha feita pela Universidade de São Tomé e Príncipe, na indicação dos professores universitários teve em consideração a experiência de pesquisa desses professores no campo da linguagem e da educação. Por intermédio das entrevistas, conseguiu-se perceber a complexidade do tema educação bilíngue e em línguas crioulas na ilha de São Tomé, considerando o nível de apropriação da língua materna, assumida pelos santomenses como língua materna. Entretanto, a lei 18, de 28 de dezembro de 2018, Lei de Bases de Sistema de Educação, perspectiva o ensino das línguas crioulas, como forma de preservar e promover a identidade africana do povo santomense. Não foram achados manuais didáticos, mas a presença da escrita em crioulo foi notória. Um dos passos dados para a padronização das línguas crioulas de São Tomé e Príncipe foi alfabeto unificado., o que demonstra interesse da academia e do próprio governo.

6. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM ANGOLA

O presente capítulo faz uma apresentação do trabalho de pesquisa de campo realizada em Angola, com o objetivo de mapear as ações que são levadas a cabo no país em relação à diversidade linguística em face às práticas educativas do país. Como toda a realidade é contextual, o capítulo começa com a descrição dos contextos geográfico, cultural, linguístico, econômico e político de Angola. Em seguida, analisa a política linguística do Estado angolano em face à diversidade linguística do país. A política e o planejamento linguístico são discutidos à luz dos documentos oficiais como a Constituição da República e as leis de bases do sistema educativo angolano. Tendo em conta a intenção do Estado angolano de preservar e de ensinar as línguas residentes autóctones, foram apresentadas algumas obras em línguas residentes autóctones, notadamente, dicionários bilíngues e manuais de alfabetização, assim como a presença dessas línguas na mídia. O capítulo termina com a apresentação e análise das entrevistas levadas a cabo em Angola, durante o processo de geração de dados.

6.1 Contexto geográfico

Angola é um país da África Austral, o quinto maior país da África Subsaariana, com uma extensão de 1.246.700 km². É delimitado ao Norte pela República Democrática do Congo (RDC) e pela República do Congo Brazzaville, através do Enclave de Cabinda, com uma superfície de 7.250 k², separado do resto do país pela parte estreita da República Democrática do Congo, a vazante do Rio Congo/Zaire; a República da Zâmbia ao Leste; ao Sul pela República da Namíbia e a Oeste pelo Oceano Atlântico.

Em termos do ordenamento territorial, o país é dividido em 18 (dezoito) províncias, 162 (cento e sessenta e dois) municípios, 559 (quinhentos e cinquenta e nove) comunas, 2.352 (dois mil, trezentos e cinquenta e dois) bairros em centros urbanos e 25.289 (vinte e cinco mil, duzentos e oitenta e nove) aldeias (áreas rurais). A estrutura político-administrativa de Angola é formada por províncias, municípios e comunas. A província de Luanda, por concentrar a maior parte da população, tem uma divisão político-administrativa diferente das outras províncias. As restantes províncias se ordenam em municípios e comunas; mas, para o caso próprio de Luanda, a ordenação é por municípios, comunas e distritos urbanos. O mapa a seguir ilustra o ordenamento territorial do país.

Mapa 6 Mapa de ordenamento territorial de Angola



Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/angola.htm>

Do ponto de vista da sua localização geográfica, Angola se encontra rodeada de países de língua oficial francesa, nomeadamente, República Democrática do Congo (RDC) e a República do Congo, de língua oficial inglesa, a saber, Zâmbia e Namíbia. A província de Cabinda, que se encontra mais ao norte do país, com uma descontinuidade geográfica, faz fronteira com dois países francófonos; as províncias do Zaire, Uíge (Norte), Lunda Norte, Lunda Sul e Moxico (Leste), encontram-se na zona limítrofe de Angola com a RDC; Moxico, Kuando Kubango fazem fronteira com a República da Zâmbia; Kuandu kubangu, Cunene e Namibe, fazem fronteira com a República da Namíbia. Do ponto de vista da sua demografia, a população angolana é heterogênea, tornando o país um ponto de convergência de povos de origens diferentes.

6.2 Contexto cultural

Do ponto de vista cultural, o território que hoje é chamado Angola, formado por um agrupamento de diferentes povos e nações, é multicultural e plurilíngue. Antes da chegada dos europeus, muitos desses povos e nações já se haviam instalado nos seus devidos territórios, com um estilo de vida próprio e um sistema de relações de amizade com as nações vizinhas. A atual estrutura geográfica e populacional de Angola foi uma invenção e imposição do colonialismo europeu que juntou culturas e línguas nativas bastante diversas no mesmo território (OLIVEIRA, 2015). O território é habitado, majoritariamente, por povos *bantu* que

o conquistaram, antes da chegada dos europeus, dos antigos povos pastores nômades que nele habitavam, nomeadamente os *khoisan*, que habitavam a África Austral há mais de 100.000 anos (JAIME, 2014), os *koi-khoi* e os *san*, de acordo com a classificação de Olderogge (2010). A população nativa de Angola é formada por grupos etnolinguísticos diferentes, a saber, os *san*, os *khoi-khoi*, os *bantu* e os descendentes europeus.

Os povos não bantu

Na perspectiva histórica os primeiros povos que habitaram o território angolano foram os *khoi-khoi* e os *san* (OLDEROGGE, 2010). O território era habitado por povos conhecidos como *san* e *khoi-khoi*, invadidos pelos povos *bantu*, foram se confinando no Sul do país. Alguns autores classificam os dois grupos em um só. Entretanto, Olderogge (2010) discorda dessa classificação por considerar que se trata de dois grupos diferentes, do ponto de vista físico, cultural e linguístico. O autor considera a classificação dos povos *khoi-khoi* e *san* como “uma extrapolação da classificação linguística, que reúne as línguas dos *San* e dos *Khoi-Khoi* num mesmo grupo, caracterizado pela presença de consoantes cliques com valor fonêmico” (OLDEROGGE, 2010, p. 307). O debate e a disputa sobre essa classificação estão fundamentados no fato de que se trata de uma ação exógena em que uma pessoa estranha dá nome ao grupo étnico e à sua língua, de uma maneira arbitrária.

Essa classificação e nomenclatura a partir de fora do grupo étnico e linguístico baseia-se nas primeiras percepções ao grupo. O estilo de vida e criatividade dos pesquisadores, assim o estilo de vida do pesquisado eram os critérios considerados suficientes para se nomear os povos desconhecidos. A esse respeito, Olderogge (2010) indica que o termo *khoisan* é uma combinação de duas palavras *khoi-khoi*: *khoi*, que significa “homem”, e *san*, cuja raiz *as* significa “acumular, colher frutos, arrancar raízes da terra, capturar pequenos animais. O autor insiste na diferenciação entre os dois grupos, tendo apenas em comum a cor clara da pele e a presença de consoantes cliques em ambas as línguas. A presença de consoantes cliques, na ótica do autor, não é peculiar aos dois grupos, uma vez que se podem encontrar consoantes cliques em algumas línguas bantu, como é o caso das línguas zulu, xhosa, sotho, swazi, entre outras línguas do sudeste africano.

Em termos da estrutura fenotípica, os *Khoi-Khoi* e os *San* diferem em muitos aspectos: os *Khoi-Khoi* são mais altos que os *San*, distinguindo-se também pelas características cranianas, disposição dos cabelos e esteatopigia, frequente entre as mulheres, enquanto o epicanto aparece somente entre os *San*. (JAIME, 2014).

Já em termos linguísticos, Olderogge (2010), apoiando-se em pesquisas desenvolvidas por Ernst Oswald Johannes Westphal, linguista sul-africano e especialista em línguas bantu e khoisan, reforça os seus argumentos indicando que as línguas khoi-khoi e san diferem tanto pela estrutura gramatical como pelo vocabulário. Nessa lógica, o desenvolvimento dos pronomes, que entre os koi-koise distinguem dois gêneros, três números (singular, dual e plural) assim como formas inclusivas e exclusivas, o que não acontece em san.

Olderogge (2010) destaca a cultura como outro indicador distintivo entre os *khoi-khoi* e os *san*. O sedentarismo dos *khoi-khoi*, que habitavam no Kraal com técnicas metalúrgica e de pastoreia, em oposição ao nomadismo dos *san* que viviam da caça e da coleta.

Em suma, de acordo com Olderogge (2010), *khoi-khoi* e *san* constituem dois grupos com fortes diferenças fenotípicas, linguísticas e culturais. A fusão dos dois grupos em uma “raça” única é uma forma não aceitável, do ponto de vista antropológico e cultural. O autor defende, ainda, uma etnografia que se assente na valorização das identidades e práticas sociais dos povos estudados, evitando-se conclusões precipitadas e, muitas das vezes, discriminatórias.

Quanto à sua localização em Angola, os *khoi-khoi* e os *sans* se encontram, em grupos isolados, na província Kuandu-Kubangu, nos municípios de Menongue, Cuangar, Cuito Cuanavale, Nancova, Dirico, Calai, Rivungo e Mavinga (JAIME, 2014). O autor, fazendo uma reflexão sobre as condições de vida desses grupos etnolinguísticos, afirma que parecem estar abandonados à sua sorte.

Povos bantu de Angola

De acordo com o antropólogo angolano Virgílio Coelho (2015), os estudos classificativos sobre os povos de Angola têm como fonte primária contributos dos missionários e administradores coloniais, posto que os trabalhos dos profissionais da etnologia e etnografia só apareceram muito mais tarde.

Em um inventário sobre a população nativa da província de Angola, o missionário metodista estadunidense, Héli Chatelain (1964), citado por Coelho (2015), afirmava que os limites dos distritos coincidiam em grande parte com os das nações que constituíam a população nativa da província. Para o autor, a nação do Congo ocupa a maior parte do distrito do Congo, mas cobre também a parte norte do distrito de Luanda. Este último é ocupado pela nação de Angola (A-mbundu), cujo nome se estendeu a toda a província. O distrito de Benguela é todo ocupado pela nação Ovi-mbundu e tribos aliadas, enquanto que as populações do distrito de Moçâmedes não parecem formar uma unidade étnica.

Na sua estrutura sociolinguística, os *bantu* formam um grupo heterogêneo, do ponto vista linguístico e cultural, apresentando, em Angola, nove famílias linguísticas, a saber: Bakongo, Ambundo, Lunda-Quioco, Ovimbundu, Ganguela, Nhaneka-Humbe, Ovambo, Herero e Okavambo (COELHO, 2015; Silva 2019; CHICUMBA, 2019; SEVERO et. al., 2019; SILVA, 2019).

De acordo com Bertaux (1970), citado por Chicumba (2019), o grupo sociolinguístico *Bantu* traduz uma unidade cultural. O termo *bantu*, foi empregado, inicialmente, pelo filólogo W.H. Bleek, em 1862, para designar originariamente um grupo de línguas das regiões dos Grandes Lagos, tendo sucessivamente adquirido a classificação linguística, etnográfica e antropológica desta comunidade (NOTEN, COHEN e MARET, 1980, apud. CHICUMBA, 2019), para quem, “o grupo fundamenta o seu caráter distintivo pela verbalização da expressão bantu usando ‘*ntu*’ para designar ‘pessoa’ singular e ‘*bantu*’ para o plural, isto é, ‘pessoas, gente, ser humano” (CHICUMBA, 2019, p. 12). Com isso, o termo *bantu* é um conceito que diz respeito a um conjunto de povos que têm afinidades linguísticas e culturais.

De acordo com Chimba (2019), as comunidades etnolinguísticas que integram a família *bantu* em Angola encontram-se repartidas em espaços territoriais específicos e, em muitos casos, de forma difusa, especialmente nas regiões de convergência entre grupos étnicos. Também na sua gênese são comunidades etnolinguísticas transnacionais, isto é, encontram-se majoritariamente repartidos entre os territórios próximos de Angola como é, particularmente, o caso das repúblicas de Congo-Kinshasa, Congo-Brazzaville, Zâmbia, Namíbia e Gabão, conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 15 - Línguas transnacionais

LÍNGUA	PAÍS
<i>Kikongo</i>	República Democrática do Congo República do Congo Brazzaville Gabão, Angola
<i>Cokwe</i>	República Democrática do Congo e República da Zâmbia, Angola
<i>Ngangela</i>	República Democrática do Congo
<i>Oshihelelo</i>	República da Namíbia e Angola
<i>Oshikwanyama</i>	
<i>Lingala</i>	
	República Democrática do Congo, República do Congo Brazzaville e Angola

Fonte: Construção do pesquisador

As línguas reunidas no Quadro 14 são as línguas historicamente faladas nos países indicados no quadro. Não pertencem apenas a Angola, mas têm uma dimensão transnacional, posto que atravessam fronteiras. Com Angola, a República do Congo Democrático partilha as línguas *cokwe*, *ngangela* e *lingala*. Essa última é uma língua alóctone em Angola, mas que se vai incorporando no mosaico linguístico angolano, visto que é falada também por angolanos. Com a República do Gabão, Angola tem em comum a língua *kikongo*. Com a República da Zâmbia, Angola partilha a língua *cokwe*. E com a República da Namíbia, Angola tem uma herança ancestral comum que são as línguas *oshihelelo* e *oshikwanyama*.

A interseção linguística entre Angola e os países vizinhos demonstra o quão aleatório foi o sistema de estabelecimento das fronteiras africanas, a partir da Conferência de Berlim, em que foi partilhada a África entre as potências e foram delimitadas as atuais fronteiras (LIBERATO, 2014; PONSO, 2016; PACHECO, et al., 2018). “A posição territorial dos povos africanos ultrapassa em toda parte as fronteiras herdadas da partilha colonial” (KIZERBO 2010, p. LIV). Essas são decisões políticas, já que dimensões culturais e linguísticas continuam a unir as etnias separadas por vontade colonial e herdadas pelas atuais elites políticas. Fronteiras e línguas constituem resquícios coloniais que não foram superadas com as independências nacionais. Essas fronteiras resultaram da partilha arbitrária da África pelas potências europeias, sem o mínimo de consentimento dos povos autóctones, o que se pode considerar como um dos maiores atropelos contra a humanidade.

Entretanto, apesar de os europeus terem encontrado, em Angola e outros territórios africanos, povos já com certo nível de organização social, antes da sua chegada à foz do rio Zaire, atual Rio Congo, não existia um território chamado Angola, tal como existe hoje, mas, sim, existiam reinos e impérios independentes: Reino do Kongo, Reino do Ndogo, Reino da Matamba, Reino de Luango, Reino de Makongo e Reino Mangoyo, bem como o Império Lunda. As fronteiras políticas, culturais e linguísticas não eram coincidentes (SEVERO; MAKONI, 2015). Com a unificação forçada desses domínios, antes separados e autônomos, criou-se uma complexidade cultural e hierarquização étnica e linguística. Quanto mais próxima uma etnia estivesse do poder colonial, mais importante era diante dos outros grupos étnicos. Portanto, a apropriação territorial e a posterior gestão, política e culturalmente danosa, criou problemas, do nosso ponto de vista, que desestabilizaram a África, até nos dias de hoje.

Assim, apesar de não ter sido abertamente declarada, a guerra civil de 1975 a 2002 teve, no fundo, as suas motivações e consequências étnicas; assim como a formação de alguns

partidos políticos, o elemento tribal funcionou como mecanismo de reivindicação e de mobilização de apoiadores. O Movimento Popular para a Libertação de Angola, MPLA, o seu centro de influência se encontra nas províncias de Luanda, Malanje, Kwanza Norte, como sendo as províncias hegemônicas do Partido. A União Nacional para a Independência Total de Angola, UNITA, enquanto movimento militar da guerrilha, era identificada como movimento do sul e centro do país, com forte influência nas províncias de Huambu, Bié, Benguela, Kunene, Kuandu Kubangu e Kwanza Sul. A Frente Nacional para a Libertação de Angola, FNLA, outro movimento que lutou para a independência de Angola, é conotada, até hoje, como um partido da etnia bakongo, com influência nas províncias de Zaire e Uige, apesar de a presença de pessoas de diferentes etnias ser uma realidade em todos os movimentos políticos, tal como as línguas se distribuem pelo país todo, não obstante a sua influência em determinado território.

Assim, a identidade étnica é marcante na distribuição das línguas pelo território nacional. Desse modo, cada língua tem um território de maior influência, não obstante todas elas estejam presentes por quase todo o país. Desde o início do terceiro milênio, precisamente, depois de 2002, momento em que começou a livre circulação de pessoas e de bens, período pós-guerra, a demarcação territorial das línguas não abrange as duas línguas mais ouvidas em práticas discursivas espontâneas, a saber, o português e o lingala. A última, se bem que não é contada como língua *bantu* angolana, tem uma forte presença no país. Para uma melhor percepção, esquematizamos as línguas mais faladas, incluindo o Lingala, em Angola.

Quadro 16 – Principais línguas faladas em Angola

Língua(s)	Província	Variantes
Fyote	Cabinda	Kiwoyo, kikwakongo, kikoci, klingi, kivili, kiyombe e kisundi
Kikongo	Uige	Kimboma, kinzenge, kihungu, kinsoso, kipaka, kipombo, kisikongo, kisolongo, kisuku, kiyaka e kizombo
	Zaire	
Kimbundu	Luanda	Holo, ndongo, kambondo, kisama, mbangala, mbolo, minungo, ndembu, ngola ou jinga, ngoya, nkari, ntemo, puna, songo e xinji
	Malanje	
	Bengo	
	Kwanza Norte	
	Kwanza Sul	
Cokwe	Lunda Norte	Badinga, bakete, kafula, lunda, lundalandembu, Luanda lwaxinde, mai e mataba
	Lunda Sul	
	Moxico	Kamaxi, lukazi, luvale, lwena, lwimbi,

Ngangela	Kwandukubangu	lwiyo, mbande, mbunda, mbwuela, ndungu, ngangla, ngonjelu, nkoya, nyemba, nyengo e yahuna
Umbundu	Huambu	Ambwi, kacisanje, kakonda, lumbu, mwanya, ndombe, nganda, sambu, sele, sumbi, viye, cikuma e wambu
	Bié	
	Benguela	
Oluniyaneka	Huila	Handa (cipungu), handa (mupa), hinga, nkhumbi, mwila, ngambwe, ocilengehumbi, ocilengemusó, ocipungu, onkwakwa, ndongwena
Oshikwanyama Oshihelelo	Kunene	Evale, kwmato, ndombondola, okafima e ombanja
	Namibe	
	Benguela	Cavikwa, himbi, kuvale, kwanyoka, kwendelengondimba
Português	Generalizado	
Lingala ¹⁴	Generalizado	

Fonte: construção nossa, apoiada em diferentes autores.

Sinalizamos, em primeiro lugar, que a ordem da listagem das línguas, no Quadro 15, foi aleatória; não obedeceu a nenhum critério específico. O quadro apresenta, de forma detalhada, 11 grupos linguísticos que se manifestam com maior evidência em meios urbanos e rurais de Angola. Dos 11 grupos, 9 são de origem autóctone, com mais de noventa variantes; uma língua de origem europeia, que é a língua oficial de Angola, assim como dos demais países africanos de língua oficial portuguesa; e uma língua de origem da República Democrática do Congo, isto é, o lingala. De forma empírica, o português e o lingala são as línguas mais facilmente ouvidas em alguns dos mais importantes centros urbanos de Angola, nomeadamente, Luanda, Cabinda, Soyo, Mbanza Kongo, Uige, Dundo e Saurimo.

As outras línguas residentes de origem africana não são muito ouvidas nos centros urbanos, meio em que domina o português. Porém, o lingala, tida como língua hegemônica da República Democrática do Congo e República do Congo Brazzaville, partilha espaços com a língua portuguesa. Apesar da ampla visibilidade que essa língua tem no contexto sociolinguístico angolano, não foi controlada como língua falada em Angola no Censo de 2014. A expansão de lingala é vista por um dos nossos entrevistados como possibilidade de, no futuro, vir a ser uma língua de Angola.

¹⁴ Esta é uma língua de origem da República Democrática Congo. É a língua estrangeira mais ouvida no país e falada por muitos angolanos nas suas interações com congoleses democráticos; entretanto, não foi contada como língua falada em Angola, no Censo 2014.

Não existem dados estatísticos que possam demonstrar a expansão dessa língua da República Democrática do Congo, vizinha de Angola, mas depoimentos de entrevistados em Angola e um artigo publicado por um jornalista e escritor angolano, João Melo, provam esse argumento.

o país precisa de uma política assertiva em relação à língua portuguesa. Internamente, é preciso fazer duas coisas: melhorar urgentemente o seu ensino, o que passa pela formação massiva de professores de qualidade e também pelo estabelecimento de uma norma do "português angolano", a elaborar por especialistas; e procurar harmonizar no ensino a utilização, a grafia e outros aspetos, a decidir, a difusão da língua portuguesa com as línguas nacionais de origem africana que são faladas igualmente no território nacional (incluindo o lingala, língua de comércio criada ao longo do rio Zaire, que entrou em Angola após a independência e também já foi nacionalizada.(MELLO, in Diário de Notícias, 4 de jul. de 2020)¹⁵

João Melo é escritor e jornalista, também é diretor da Revista África 21. Em um artigo publicado no Jornal Diário de Notícias, com o título “O português, língua nacional angolana”, faz uma reflexão sobre o modo como a população angolana tem se posicionado face à nacionalização da língua portuguesa, continuando a considerá-la como uma língua não angolana, mas como língua do colonizador. Diante disso, João Melo defende que o país precisa de uma política assertiva em relação à língua portuguesa. Na política desejada, João Melo inclui o lingala, que entrou em Angola, após a independência, e que, para ele, já foi nacionalizada.

Em 9 de setembro de 2019, a Voz de América (VOA), serviço oficial de radiodifusão internacional, financiado pelo Governo Federal dos Estados Unidos, que opera fora de território americano, fez uma reportagem¹⁶ com o título “Língua portuguesa perde terreno em território angolano junto à fronteira da RDC”. De acordo com a reportagem, a língua portuguesa estava em risco de perder o estatuto de língua oficial e de comunicação em áreas de fronteira de Angola com a República Democrática do Congo, na província de Malanje.

“O problema é particularmente agudo no município de Marimba onde o português está a ser substituído pelo francês e lingala. Cidadãos locais querem que o governo apoie o português enviando professores para a zona” (ISAIAS SOARES, VOA, 9 de set. de 2019, Repórter).

¹⁵ MELLO, João. O português, língua nacional Agonala. <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/04-jul-2020/portugues-lingua-nacional-angolana-12384404.html>.

¹⁶ Língua Portuguesa perde terreno em território angolano, junto à fronteira com a RDC. Disponível em <https://www.voaportugues.com/a/1%C3%ADngua-portuguesa-perde-terreno-em-territorio-angolano-junto-%C3%A1-fronteira-da-rdc/5076223.html>

"O português está a ser esquecido por falta de escolas. Aqui temos mais crianças habituadas a falar muito lingala. Se o nosso governo não fizer nada, nós o povo de Tembo-A-Luma estamos mal". (João Socola Bondengo, citado pela VOA, 9 de set. 2019, reportagem).

Tendo em consideração a reportagem, percebe-se que ocorre um processo de colonização linguística junto à fronteira de Angola com a República Democrática do Congo. O motivo identificado pela reportagem foi a falta de infraestrutura escolar na referida localidade, do lado angolano. O que acontece em Malanje não é uma situação exclusiva daquela província angolana, ou mesmo de Angola. O contato entre povos de diferentes territórios, separados por uma fronteira, traz consigo problemas de contato e, por vezes, fusão entre línguas. Nesse caso, do nosso ponto de vista, o povo que sofre mais influência cultural e linguística é aquele mais vulnerável. No caso referenciado, os angolanos, por causa da sua vulnerabilidade, em termos escolares, recorrem às escolas da fronteira, do lado da RDC, para a sua formação.

Ainda sobre a expansão do lingala, em Angola, Ndombele (2017) afirma que, na província angolana de Uíge, há convivência entre as línguas kikongo, português, lingala e kimbundu. Ainda para o autor, o lingala não faz parte do conjunto das línguas nacionais angolanas, mas assevera que, com o andar dos tempos e a evolução das sociedades, essa língua tem vindo a ganhar um lugar de destaque.

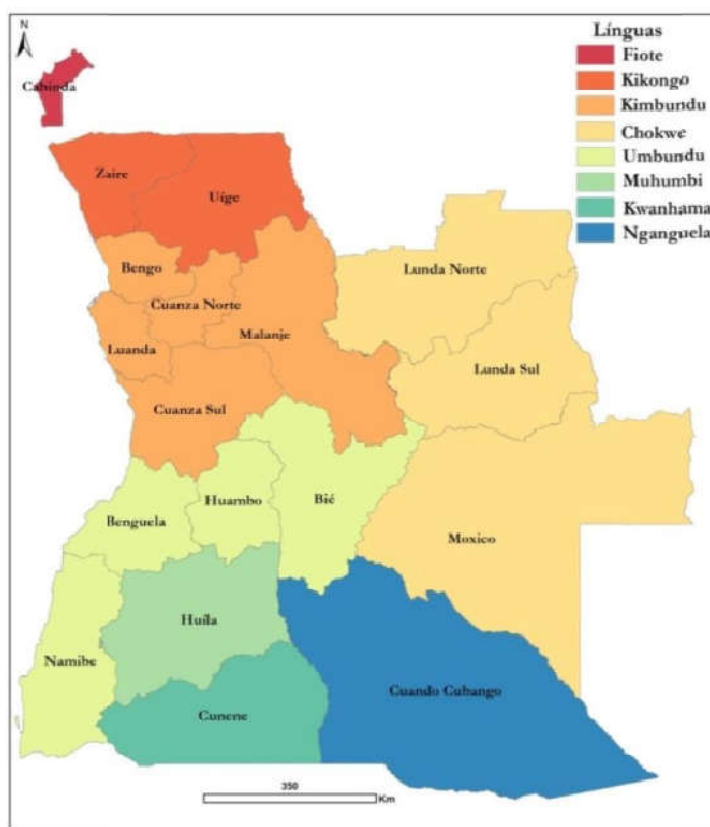
A presença em Angola de cidadãos das Repúblicas de Congo Democrático e Brazzaville, em que o lingala é língua nacional e de hegemonia, tornou-se algo recorrente, com tendência de formação de pequenas colônias em muitas cidades angolanas. Com isso, e por causa da ideologia de autenticidade, que influi no comportamento individual e societal dos cidadãos da República Democrática do Congo, sobretudo, o lingala é ouvido com muita frequência. Pelas suas funções, pode ser considerada como língua franca nas transações comerciais e convívios com os cidadãos dos dois aludidos países. Prova disso, existe um mercado informal na capital angolana chamado "Congolenses", em alusão aos cidadãos do Congo Democrático, falantes de *lingala*, cujos negócios predominam no referido mercado.

Se, por um lado, o lingala não é reconhecido como língua de Angola, tanto por pesquisadores quanto por instâncias oficiais, por outro lado, o *fyote*, recorrentemente, não é reconhecido por muitos pesquisadores como língua independente do kikongo. "Assim, temos a seguinte configuração geral: na zona norte, coberta pelas províncias de Cabinda, Uíge e Zaire, prevalece a línguakikongoe suas variantes" (SEVERO, et al.. 2019, p. 291). Entretanto,

documentos oficiais, meios de comunicação massiva (Televisão e Rádio) e alguns pesquisadores (NZAU, 2012; GOMES, 2014; CHICUMBA, 2019) distinguem o fyote do kikongo, embora reconheçam a sua origem nessa língua.

No atual ordenamento territorial de Angola, existem 18 províncias, equivalentes a estados brasileiros ou estadunidenses, no contexto de ordenamento territorial brasileiro e estadunidense. No entanto, cada língua não corresponde a uma província, excetuando fyote e ngangela que, de acordo com a aferição do Recenseamento Geral da População e Habitação de 2014, correspondem unicamente às províncias de Cabinda e Kuandu Kubangu, respectivamente, o que pode não ser consensual. A seguir, apresentamos o mapa sociolinguístico confeccionado pelo aludido Recenseamento, o primeiro Censo desde a Independência.

Mapa 7 - Sociolinguística de Angola



Fonte: Angola, Recenseamento Geral da População e Habitação de 2014

Como demonstra a distribuição de cores no mapa, os grupos etnolinguísticos se estendem para além das fronteiras das províncias. Esse mapa não apresenta a localização das línguas nãoobantu, porque o censo não fez referência a essas línguas, como se pode ver no

anexo referente ao boletim de inquérito usado para a produção de dados populacionais. Do ponto de vista do uso das línguas, o Censo de 2014 fornece dados para se estimar não apenas o número de falantes de cada língua, mas, também, a dimensão numérica de cada grupo etnolinguístico, o que não reflete necessariamente a influência de uma língua sobre as demais, posto que muitos fatores influem sobre o *status* de qualquer língua.

Quadro 17 - Línguas residentes mais faladas em Angola

Língua falada	Local de residência				Σ	
	Urbano		Rural			
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
FALANTES	14.979.335	63	8.760.636	37	23.739.971	100
Português	12 644 358	53	4 246 383	7,8	16.890.741	71
Umbundu	2 502 897	0,5	2 946 921	2,4	5 449 819	23
Kimbundu	1 014 811	4,2	841 140	3,5	1 855 951	7,7
Kikongo	1 177.540	5,0	778. 651	3,2	1 956.191	8,2
Chokwe	1 006.165	4,2	546.854	2,3	1 553 019	6,5
Nganguela	311.164	1,3	427.906	1,8	739 070	2,1
Nhaneca	182.515	0,8	629.842	2,6	812.357	10,6
Fyote	382.582	1,6	185.714	0,8	568.296	1,4
Kwanhama	104.276	4,4	433.257	1,8	537.533	6,2
Luvale	94.232	0,4	153.769	0,6	248 002	1,0
Muhumbi	83.800	4,4	419.081	1,8	502.881	6,2
Outras línguas nacionais	494.778	2,0	359.267	1,5	854.045	3,5
Surdo/mudo	61.819	0,3	57.537	0,2	119.357	0,5
Mais de uma língua falada	5.539.833	23,0	3.480.571	14,6	9.020.404	37,0

Fonte: Censo de 2014

Os números apresentados no Quadro 16 partem da população com a capacidade de fazer uso da língua, isto é, a população com mais de 2 anos de idade. Nesse sentido, até à data da realização do Recenseamento, havia em Angola 23.739.971 cidadãos maiores de 2 anos de idade.

Em conformidade com os dados do Censo, 71% dessa população falavam, com frequência, a língua portuguesa, constituindo-se essa língua em maior idioma falado, com tendência de se tornar a língua nacional, ou seja, falada por todos os angolanos. Entretanto, o Censo deixa uma lacuna que os pesquisadores não conseguem preencher, por não esclarecer se os 71% têm o português como língua materna ou apenas como língua segunda.

De acordo com o Censo de 2014, são faladas, no território nacional, 11 línguas identificadas, incluindo a língua de sinais. As não identificadas foram agrupadas no conceito “outras línguas”. Esse conceito é resultante do formato que se deu ao boletim do inquérito entregue aos técnicos que produziram os dados durante o Recenseamento. No boletim, conforme se pode ver no Anexo, as línguas que já estavam listadas no momento da preparação dos instrumentos de recolha de dados. Isso é um problema ligado às metodologias quantitativas que, por trabalharem com populações e amostras grandes, colocam o respondente em uma lógica pré-construída. A intenção não era saber quais línguas eram faladas no território nacional, mas quantos falam as línguas já conhecidas, segundo os responsáveis pelo Censo.

Apesar da limitação apresentada pelas pesquisas quantitativas, o Censo de 2014 podia ter buscado mais informações que pudessem facilitar a análise da realidade sociolinguística do país. As perguntas deviam ser mais objetivas, procurando saber, por exemplo, com que língua o respondente havia aprendido a falar no seio da família e qual língua é mais usada no cotidiano. Seriam indagações que sinalizariam informações importantes para o mapeamento do perfil dos falantes e do uso das línguas e, conseqüentemente, poderia ser um indicador importante para políticas de ensino.

Todavia, mesmo com essas limitações do instrumento, foi evidenciado o uso amplo das línguas autóctones. As percentagens que aparecem no Quadro 16 podem induzir o leitor ao erro de achar que as baixas percentagens no uso das línguas autóctones significam perigo de extinção dessas línguas. Para se chegar à conclusão sobre extinção ou preservação das línguas, é preciso que os cálculos sejam feitos na proporção do grupo etnolinguístico e número de falantes da língua desse grupo étnico. Assim, apresentamos alguns exemplos. A província de Cabinda em que se concentram os falantes da língua fyote/ibinda, à data do censo, tinha uma população estimada em 716.076 habitantes, e a língua fyote/ibinda, na mesma altura do censo, tinha 568.296 falantes, ou seja, 79% da população de Cabinda que fala a língua fyote/ibinda; as províncias de Zaire e Uige, juntos, até à data da realização do Censo, tinham uma população estimada em 2.077.546 habitantes, e o kikongo, língua

autóctone das duas províncias é falado por 1.956.191 indivíduos, na ordem dos 94% da população total das duas províncias.

A língua ubundo é falada, majoritariamente, nas províncias de Benguela, Huambo e Bié, povoadas aproximadamente por 5.706.195 habitantes. Ora, de acordo com os dados do Censo de 2014, 5.449.819 angolanos falam a língua umbundu, corresponde a 95,5% da população das três províncias, e 23% da população total de Angola com mais de dois anos de idade. O kimbundu, falado nas províncias de Luanda, Malanje, Kwanza Norte e Kwanza Sul, que, juntas, contam com 10.613.649 habitantes, no entanto, 1.855.951 angolanos falam essa língua, ou seja, 17% da população das cinco províncias, e 8% da população angolana com mais de dois anos de idade.

O número de falantes da língua kimbundu pode impactar negativamente, mas é preciso destacarmos que, no grupo das províncias em que o kimbundu é falado, está a província de Luanda, maior concentração populacional com 6.945.386 habitantes. É habitada por angolanos de todas as províncias e por um número considerável de estrangeiros. Com isso, para se ter uma ideia aproximada da situação linguística de kimbundu, é necessário isolar ainda a província de Luanda, e trabalhar apenas com as províncias de Bengo, Malanje, Kwanza Sul e Kwanza Norte, que albergam 3.668.263 habitantes e potenciais falantes de kimbundu, assim teríamos aproximadamente 51% da população das quatro províncias.

Com esses resultados, podemos afirmar que há uma preservação das línguas. Em tese, defendemos que a preservação ou extinção de uma língua ou forma dialetal não pode ser medida em função de um universo genérico, mas, sim, em função de um universo de indivíduos que partilhem as mesmas tradições culturais e linguísticas.

Em um contexto sociolinguístico caracterizado pela hegemonia do português em todos os domínios formais da vida social, a preservação das línguas autóctones indicia um multilinguismo societal e um bilinguismo individual. Prova disso, de acordo com os dados produzidos pelo Censo de 2014, vê-se que há um uso quase generalizado do português e mais de cinco milhões de angolanos usam mais de uma língua nas suas interações cotidianas, sem explicitar qual é a L1 ou a L2.

6.3 Contexto econômico

De acordo com o Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2022, do Ministério de Planejamento da República de Angola, para o período entre 2013 e 2016, a economia angolana registrou um crescimento médio de 1,8%, 3,2 pontos percentuais inferior ao verificado no período 2009-2012. No entanto, considerando que a economia angolana tem

uma forte dependência no petróleo, o efeito negativo da queda do preço do petróleo afetou toda a economia, provocando uma contração da atividade econômica, uma redução da receita e da despesa pública e privada, com a consequente quebra do investimento público e uma diminuição da despesa pública, com algum desfaçamento em relação à quebra da receita, provocando déficits orçamentais na ordem dos 6% e um aumento da dívida pública para 67% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2017. (ANGOLA, 2018).

Estes desequilíbrios tiveram consequências ao nível do aumento generalizado dos preços – que passou de valores de um dígito, em 2013 e 2014, duplicou em 2015 e triplicou em 2016, até atingir um valor superior a 40% – e da instabilidade cambial que acompanhou todo o período, que se caracterizou por uma redução significativa das Reservas Internacionais Líquidas (entre 2017 e 2013, o país reduziu a cobertura de importações de 8 para 5 meses) e pela dificuldade no acesso às divisas.

Do ponto de vista demográfico, dados produzidos pelo Censo de 2014 indicam que, até a data do Recenseamento, Angola tinha uma população estimada em 25,7 milhões de habitantes, majoritariamente residentes em áreas urbanas (62,6%), com forte concentração na província de Luanda (6,9 milhões de pessoas) (INE-ANGOLA 2016).

Com um Índice de Desenvolvimento Humano, em 2015, de 0,533 (contra 0,390 em 2000), Angola pertence ao grupo dos países de baixo desenvolvimento humano. Considerando-se a esperança de vida revelada pelo Censo 2014, Angola passa a integrar o Grupo dos Países de Desenvolvimento Humano Médio, aproximando-se dos objetivos a que aspira: até 2025, pertencer ao Grupo dos Países de Desenvolvimento Humano Elevado (índice superior a 0,70).

Em 2016, uma Resolução das Nações Unidas aprovou a graduação de Angola de Países Menos Avançados (PMA) para Países de Rendimento Médio. Porém, “devido à vulnerabilidade social e econômica, dificuldades trazidas pela pandemia da Covid-19, vários anos consecutivos de ‘recorrente recessão econômica’ e falta de diversificação econômica” (JORNAL DE ANGOLA, 12 de fev. de 2021), essa graduação foi adiada para 2023. O último Relatório sobre o Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) colocou Angola na 148ª posição em uma lista de 189 países.

No domínio da educação, em conformidade com os dados apresentados no Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2022, Angola teve um aumento de 2,5 milhões de alunos no sistema educativo nacional e uma taxa de alfabetização de jovens e adultos de 75% (contra 50%, no início do século). Quanto à escolaridade completa dos jovens dos 18 aos 24 anos:

34% possuem a escolaridade completa do ensino primário, 29% completaram o I ciclo do ensino secundário e 13% o II ciclo. O governo destaca que ainda existem crianças fora do sistema educativo, por falta de salas de aula, pela sua precariedade, ou ainda por falta de professores com boa formação. (ANGOLA, 2018). Essa falta de salas de aulas suficientes verifica-se mais em áreas rurais, em que as crianças por vezes, percorrem distâncias grandes para a frequência às aulas.

No domínio da saúde, registram-se melhorias nas taxas de mortalidade infantil (80 por mil, em comparação com 180 por mil, em 2009) e de mortalidade de crianças com menos de cinco anos (120 por mil, em face de 300 por mil, no início do século). Verificou-se uma diminuição da taxa de morbilidade devido à malária (que caiu de 25% para 15%), a poliomielite está erradicada e a lepra quase erradicada. A operação de prevenção contra o ebola foi bem-sucedida. Porém, ainda existe uma margem de progressão considerável, evidente, nos numerosos casos de cólera e, mais recentemente, de febre-amarela e malária. O estado de nutrição dos angolanos também é uma preocupação, com 38% das crianças a evidenciarem má-nutrição crônica moderada e 15% com má-nutrição grave, situação que piora nas áreas rurais.

Educação e saúde fazem parte do setor social do governo de Angola. E, pela sua importância e pertinência na vida social das populações, têm muita influência no plano de desenvolvimento humano de um país. De modo particular, o setor da educação, que é o foco da nossa pesquisa, apresenta-se complexa, tendo em mente a complexidade social, caracterizada por uma heterogeneidade cultural e linguística. Em face dessa diversidade linguística, procuramos entender que políticas linguísticas são praticadas pelo governo de Angola, conforme a seção, que se segue.

6.4 Políticas linguísticas segundo o governo angolano

6.4.1 Classificação de línguas residentes em Angola

Partindo do pressuposto de que a denominação das línguas depende, dentre outros fatores, dos objetivos políticos, sociológicos, pedagógicos, procuramos responder, por intermédio dos dados produzidos, à indagação: “como as leis de bases dos diferentes países visados pela pesquisa classificam as diferentes línguas residentes?”

Na lei nº 13, de 31 de dezembro de 2001, Angola classifica as línguas faladas pelos cidadãos como línguas nacionais, conforme o número 2 do Artigo 9º da referida lei. “O

Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais”.

Na lei nº 17, de 7 de outubro de 2016, Lei de Bases do Sistema Nacional de Educação e Ensino, é abandonada a designação línguas nacionais e alterada para línguas de Angola, o que se confirma no número 2 do Artigo 16º: “o estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais línguas de Angola, bem como da linguagem gestual para indivíduos com deficiência auditiva”.

A mudança de “línguas nacionais” para “línguas de Angola” não surge de uma simples retórica, mas, sim, de antecedentes ideológicos legitimados pela Constituição da República de Angola (CRA), aprovada pela Assembleia Nacional e promulgada pelo então Presidente da República, José Eduardo dos Santos, que, no 3º Simpósio sobre a Cultura Nacional “Forja da Angolanidade”, criticou a designação *línguas nacionais* e empregou o termo *línguas africanas de Angola*. O Presidente da República fundamentou a sua afirmação no fato de as línguas faladas pelos cidadãos angolanos, com a exceção do português, nunca ultrapassarem o âmbito nacional e, muitas vezes, se estenderem para além das fronteiras nacionais.

José Eduardo dos Santos falava nas vestes de Presidente da República, como Chefe do Estado, que simboliza a unidade nacional e define a orientação política do país:

Devemos ter a coragem de assumir que a Língua Portuguesa, adoptada desde a nossa Independência como língua oficial do país e que já é hoje a língua materna de mais de um terço dos cidadãos angolanos, se afirma tendencialmente como uma língua de dimensão nacional em Angola. Isso não significa de maneira nenhuma, bem pelo contrário, que nos devemos alhear da preservação e constante valorização das diferentes Línguas Africanas de Angola, até aqui designadas de “línguas nacionais”, talvez indevidamente, pois quase nunca ultrapassam o âmbito regional e muitas vezes se estendem para além das nossas fronteiras (SANTOS, 11 de set. de 2006).

José Eduardo dos Santos apela aos angolanos a terem coragem de assumir que a língua portuguesa se afirma tendencialmente como língua de dimensão nacional. A fala do então presidente sinaliza uma resposta à reivindicação da angolanidade e das línguas autóctones como marcas da identidade nacional. José Eduardo se opõe à designação de línguas nacionais, porque, na sua ótica, não ultrapassam o âmbito regional e se estendem para além das fronteiras nacionais. Embora defenda a preservação e a valorização dessas línguas, ele apela a uma maior atenção à língua portuguesa, porque é a língua que foi adotada desde a independência, como a língua oficial. No seu discurso, o português é considerado como língua oficial, língua materna de mais de um terço da população angolana e língua de

dimensão nacional. A designação proposta pelo então presidente é que foi adotada pela Constituição de 2010.

O número 2 do Artigo 16º da Lei nº 17, de 7 de outubro de 2016, já citada anteriormente, tem como fundamento o número 2 do Artigo 19º da CRA, com o qual o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola. A expressão *demais línguas de Angola* é consequente do nº 1 do Artigo 19º, que enuncia que o português é a língua oficial da República de Angola. Isso implica a ideia de que o português, para além de língua oficial, é língua de Angola, como se pode ler no fragmento do discurso do presidente José Eduardo dos Santos.

Devemos ter a coragem de assumir que a Língua Portuguesa, adotada desde a nossa Independência como língua oficial do país e que já é hoje a língua materna de mais de um terço dos cidadãos angolanos, se afirma tendencialmente como uma língua de dimensão nacional em Angola (IDEM).

No discurso, o presidente do Movimento Popular para a Libertação de Angola, MPLA – partido proponente do projeto da constituição vencedora e que deu origem à atual Constituição da República de Angola – e presidente da República de Angola até 2017, apresenta uma proposta da política linguística do país, opinando sobre a língua portuguesa e a designação das demais línguas de Angola.

6.4.2 Política e planeamento linguístico em Angola

Nesta seção, trazemos à discussão os projetos e ação do governo angolano em relação à gestão das questões de índole linguística, motivadas pela presença de uma diversidade linguística e cultural, com relações de poder desiguais. Para isso, discutimos o pacote legislativo angolano, que reflete a política linguística estatal, as entrevistas produzidas no solo angolano e outros artefatos de produção estatal, em prol ou contra as línguas residentes.

O suporte legal da política linguística de Angola é a CRA, em que Angola define o estatuto da língua portuguesa como a língua oficial. Assim, no Artigo 19º, a língua portuguesa recebe o seguinte tratamento:

1. A língua oficial da República de Angola é o português. 2. O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional (ANGOLA, 2010).

O texto do artigo da Constituição faz um posicionamento sobre o português, como língua oficial da República de Angola. Essa definição atribui ao português um tratamento diferenciado entre as outras línguas residentes do país. A sua oficialidade se junta à prioridade

do Estado, com políticas próprias para a sua gestão. Com uma articulação implícita, o número 2 do artigo diz que o Estado valoriza e promove o estudo e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional. A primazia no tempo de enunciação revela hierarquia entre o português e as “demais línguas de Angola”, sem definição como nacionais, regionais, ou outro atributo.

A Lei Magna, em consonância com o espírito da proclamação da independência nacional, feita pelo MPLA, sob a direção de Agostinho Neto, reafirma o que vinha sendo aplicado desde a independência até à Legislatura constituinte, saída das eleições de 2008. A língua portuguesa é oficial desde a data da independência do país. Com esse estatuto, o português consagra-se como a língua do Estado, língua de todos os atos administrativos públicos e privados. É a língua através da qual a vida republicana se configura. Em segunda instância, no texto constitucional, o Estado se compromete a valorizar e promover o estudo, o ensino e a utilização das “demais línguas de Angola”, bem como das principais línguas de comunicação internacional. As demais línguas de Angola não têm nenhum estatuto definido na Constituição, logo dificulta a sua introdução no sistema de ensino.

A falta de um estatuto que confira dignidade oficial às línguas diferentes do português, e faladas amplamente no território nacional, também suscita indignação por parte de dirigentes do próprio aparelho do Estado. O Diretor-Geral do Instituto de Línguas Nacionais (doravante, ILN), em discurso alusivo ao Dia Internacional da Língua Materna, em 21 de fevereiro de 2018, lamentava o fato de a CRA ter consagrado apenas à língua portuguesa o estatuto de língua oficial e não ter conferido às outras línguas faladas no país um estatuto próprio, já que aparecem na Carta Magna apenas como as línguas angolanas (JORNAL DE ANGOLA, 21.02.2018)¹⁷. A intervenção desse dirigente reflete a dualidade de critério existente na política linguística de Angola, em que o português recebe maior atenção do Estado em relação às outras línguas faladas no território nacional.

Entretanto, o mesmo responsável, em discurso do ano anterior, havia demonstrado uma postura diferente em relação à política linguística do governo que ele considerou equilibrada e pautada na complementaridade entre o português e as línguas nacionais.

A política do governo é de equilíbrio linguístico e complementaridade entre a língua portuguesa e as línguas nacionais, para que todas sirvam de instrumento de comunicação na sociedade, para isso deve se fazer uma gestão cuidada para se acautelar eventuais conflitos linguísticos... Devemos

¹⁷José Pedro. Línguas Nacionais não têm estatuto próprio. In Jornal de Angola. <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/detalhes.php?id=399022>

promover, a todos os níveis, o multilinguismo funcional em particular no setor da educação” (JOSÉ PEDRO, citado por EDUARDO, 21/02/2017).

Em 2017, o Diretor-Geral do ILN defendia o governo na sua atuação em relação às línguas faladas em Angola. O adjetivo ‘equilibrado’ e o substantivo ‘complementaridade’, que norteiam as relações entre as línguas faladas em Angola, evocam a ideia de que existe uma relação de horizontalidade entre o português e as outras línguas residentes, faladas no território nacional, sobretudo as autóctones. Tal relação pressupõe tratamento igual, no nível da Constituição e no uso nos diferentes domínios da vida social, como no setor da educação, na saúde, na justiça e em toda a administração do Estado. Em 2018, o mesmo funcionário do governo reconhece não haver equilíbrio constitucional na política linguística do Governo, porque apenas o português é titular do estatuto de língua oficial do país, e as outras línguas são chamadas, no texto constitucional, de “línguas de Angola”.

Verificamos uma contradição que tensiona os discursos sobre o posicionamento linguístico. Entretanto, para entendermos essa contradição, é preciso entendermos as condições de produção dos dois discursos. O primeiro enunciado - “a política do governo é de equilíbrio e complementaridade entre o português e as línguas nacionais” - foi produzido em fevereiro de 2017, quando era Presidente da República José Eduardo dos Santos. Na era Eduardo dos Santos, não era comum um membro do governo questionar as políticas ajuizadas pelo Governo Nacional, pelo que se pode entender a mudança de posicionamento, como reflexo de mudança de liderança da política nacional, com a eleição de um novo presidente que primou por alguma abertura política.

A política de equilíbrio entre o português e as outras línguas faladas em Angola defendida pelo diretor do ILN de Angola não se revê nem na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, em que o ensino em língua portuguesa é um imperativo categórico, como prescreve o Artigo 16º da Lei nº 17, de 7 de outubro de 2016, alterada pela Lei nº 32, de 12 de agosto de 2020, que o ensino deve ser ministrado em língua portuguesa: “o Ensino deve ser ministrado em português” (R. D. ANGOLA 2016). A Lei não fala de uma possibilidade, mas de uma ordem. O verbo ‘dever’ é um imperativo. Não é que o ensino ‘pode ser’ ministrado em língua portuguesa, mas ‘deve ser’ ministrado em língua portuguesa e não em outra língua. Isso quer dizer que ensinar em línguas diferentes do português significaria uma violação da lei.

Como forma de ajudar a assimilação dos conteúdos transmitidos em língua portuguesa, o número 2 do Artigo 16º da Lei nº 17, de 7 de outubro de 2016, admite a possibilidade de as línguas de Angola serem usadas como complemento e instrumento de aprendizagem. Mas esse uso dependeria de uma regulamentação em diploma próprio. A exigência de uma regulamentação específica para o uso das línguas residentes autóctones, mesmo como instrumento de facilitação de aprendizagem, demonstra uma política intervencionista do Estado a favor da língua portuguesa, língua oficial, subordinando as línguas angolanas ao português.

Já com as mudanças políticas ocorridas em Angola, a mesma lei foi retificada pela Lei nº 32, de 12 de agosto de 2020, mantendo a hegemonia da língua portuguesa e a subalternidade das línguas residentes autóctones. O Número 3 da Lei retificada retoma a possibilidade de as línguas de Angola serem usadas no ensino. Entretanto, exclui a complementaridade e a instrumentalização dessas línguas a serviço da aprendizagem, como também estende essa possibilidade de uso para os diferentes níveis de ensino, mas sempre dependente de uma regulamentação específica.

Na mesma lei, tanto a sua versão inicial quanto a retificada, o Estado se compromete a promover as línguas angolanas, assim como idealiza a criação de condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização no ensino. As condições projetadas pelo governo de Angola em prol das línguas residentes autóctones se traduzem na preparação de condições para o ensino das línguas nacionais nos diferentes subsistemas de ensino. A posição do governo em relação à inserção das línguas locais no sistema de educação nunca foi de substituição do português pelas línguas residentes autóctones:

1. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais línguas de Angola, bem como da linguagem gestual para indivíduos com deficiência auditiva.

Com isso, o Estado planeja o investimento na expansão e generalização no ensino das demais línguas de Angola. Esse planejamento não é no sentido de ir substituindo a língua portuguesa, ou diminuir a sua hegemonia, mas no sentido de preservação dessas línguas como patrimônio imaterial do país.

No âmbito da criação de condições para a promoção das línguas residentes autóctones, desde 1977, Angola criou políticas linguísticas que iniciaram com a criação do Instituto Nacional de Línguas (INL), em 1977, que tinha como objetivo principal velar pela expansão

das diferentes línguas faladas em Angola, incluindo o português e as línguas residentes autóctones. Essa é a primeira ação da política linguística de Angola após a independência, a par da oficialização da língua portuguesa. Com o objetivo de se especificar o escopo do Instituto ora criado, as línguas nacionais foram constituídas como o objeto específico do Instituto. Nesse sentido, o INL foi transformado em Instituto de Línguas Nacionais (ILN), tendo, em 1987, seguido com a aprovação de alfabetos de seis línguas nacionais, a título experimental.

Em função desses alfabetos, o governo tem estado a ensaiar iniciativas de ensino de línguas residentes, ainda que careçam de um estatuto específico tal como é a língua portuguesa. Nessa lógica, a inserção de qualquer língua no sistema de ensino requer preparação de recursos humanos, que são professores capacitados para o ensino de línguas que se projeta inserir. Outra preocupação tinha a ver com o material didático, sobretudo manuais escolares em línguas residentes autóctones.

Para a concretização do projeto experimental de inserção das línguas residentes autóctones no sistema de ensino angolano, era necessário um planeamento estratégico, em função das regiões linguísticas tendo em conta os territórios de influência de cada língua, mediante uma padronização das diferentes variantes dialetais das línguas escolhidas para o ensino, nomeadamente, o kikongo, o fyote, o kimbundu, o umbundu, o côkwe, o ngangela e o oshikwanyama, conforme o quadro que se segue.

Quadro 18 - Regiões de influência das línguas residentes autóctones projetadas para inserir no Sistema de Ensino

LÍNGUA	REGIÃO DE INFLUÊNCIA	PROVÍNCIA
Fyote	Norte	Cabinda
<i>Kikongo</i>	Norte	Zaire e Uíge
Kimbundu	Centro-Norte	Luanda, Bengo, Kwanza-Norte, Kwanza-Sul e Malange
Côkwe	Leste	Lunda-Norte, Lunda-Sul, Moxico
<i>Umbundu</i>	Centro-Sul	Benguela, Huambo e Bié
Oshikwanyama	Sul	Huíla, Namíbe, Kunene
Ngangela	Sudoeste	Kuandu-Kubangu

Fonte: Chicumba, 2019

De acordo com a informação exposta no quadro 17, apenas duas línguas são faladas em uma província, o fyote em Cabinda e o ngangela em Kuandu-Kubangu. As demais línguas

são faladas em duas províncias, como Cokwe, no Zaire e Uíge, ou mais, como os casos de kimbundu, falado em cinco províncias (Luanda, Bengo, Kwanza-Norte, Kwanza-sul e Malange), o cômwe, o umbundu e o ngagela, falados em três províncias, Lunda-Norte, Lunda-Sul e Moxico; Benguela, Huambo e Bié; Huila, Namibe e Kunene, respectivamente, para posterior ensino dessas línguas nas respectivas regiões linguísticas em experiências piloto. De acordo com Chicumba (2019), esse propósito teve resultados positivos. Na verdade, a generalização do ensino de línguas residentes nas escolas de Angola ainda não é uma realidade, porquanto as únicas línguas diferentes do português, que são ensinadas nas escolas públicas, são as línguas estrangeiras. Por meio de entrevistas, abordamos esse tema com acadêmicos e técnicos administrativos do Ministério da Educação, tendo em conta a sua experiência e domínio do assunto. A esse respeito, um dos nossos entrevistados apresentou o seguinte ponto de vista:

“[...] enquanto não definirmos quais são as línguas de Angola verdadeiramente e quais são as variantes dessas línguas/ continuaremos sempre nessa tentativa e recuo/ avanços e recuos” (DIKANDAAO, maio de 2019, entrevista).

Na opinião do Dikandaa, linguísta e professor do Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda, para um bom projeto de ensino das línguas residentes autóctones, é preciso que se faça ainda um trabalho de base, que deve consistir em um estudo profundo das línguas a serem inseridas no sistema educativo, uma vez que ainda existem dificuldades de ordem técnica e cultural, política e histórica, que impedem a distinção entre língua e variante, em determinados casos de grupos linguísticos. Mais além, o entrevistado apresenta o exemplo da província de Cabinda, onde uns consideram que apenas existe uma língua com sete variantes, que é o *ibinda/fyote*; e outros que consideram que existem sete línguas, independentes uma da outra.

“veja que mesmo nós aqui em Cabinda/ ainda essa discussão continua// uns dizem que kiyombe em Cabinda é língua/ kilinge é língua/ ikuakotchi é língua// uns consideram a existência de uma língua que é fiote e que esses outros idiomas seriam apenas variantes do ibinda ou fiote/ como queiram// mas ainda há os que defendem que em Cabinda ainda se fala cokwe/ essas outras são variantes de cokwe” (DIKANDAAO, maio de 2019).

Problemas como esses não faltam em situações de padronização de línguas. Isso, porque, a nosso entender, padronizar uma língua é suscitar conflitos linguísticos, uma vez que determinadas variantes se submetem a uma outra que se achar mais apta para ser representativa. Os sentimentos étnicos aumentam e as rivalidades entre diferentes grupos

étnicos podem levar a conflitos que, se não forem inibidos, podem culminar em fenômenos sociais indesejáveis.

Com identificação das regiões de maior influência de cada língua ou grupo etnolinguístico, segue a tarefa de formação de professores que possam lecionar as aulas de línguas residentes autóctones.

6.4.3 As línguas residentes autóctones na academia

Tendo em conta a carência de profissionais no campo de ensino das línguas residentes autóctones, foram criadas iniciativas de formação de professores e educadores sociais para responder à demanda de ensino e da investigação. Duas instituições abraçaram tarefa: uma Faculdade e um Instituto Médio, nomeadamente, Faculdade das Humanidades da Universidade Agostinho Neto e o Instituto Médio de Ciências Religiosas, adstrita à Igreja Católica Apostólica Romana.

A Faculdade de Letras, hoje Faculdade de Humanidades, tem um curso de mestrado em línguas nacionais em que são ensinadas 4 línguas: kikongo, kimbundu, umbundu, e cokwe, como línguas segunda. O curso conta com outras disciplinas, como análise e produção textual, lexicologia/lexicografia, linguística bantu, língua e linguística africanas, história e culturas angolanas, sociologia da linguagem, introdução às técnicas de tradução e interpretação, literatura kikongo, literatura kimbundu, literatura umbundu e literatura cokwe, introdução ao estudo do discurso, história e culturas africanas, teoria da literatura e metodologia do trabalho científico. O curso, que tem a duração máxima de 4 anos, termina com a elaboração e defesa de uma dissertação.

Em nível de graduação, a mesma faculdade administra um curso em Línguas e Literaturas Africanas, com maior pendor pelas línguas angolanas. O curso tem os seguintes perfis de saída: Assessor em serviços culturais e de comunicação, de administração pública, de empresas e de centros de documentação; docência, investigação, revisão linguística, jornalismo e tradução.

Para o desenvolvimento das atividades didáticas e acadêmicas, o curso tem a seguinte proposta curricular: Fonética e Fonologia das Línguas Angolanas, Língua Inglesa, História de Angola, Introdução aos Estudos Linguísticos, Introdução aos Estudos Literários, Metodologia de Investigação Científica, Introdução À Linguística *Bantu*, Práticas das Línguas Angolana I, Língua Portuguesa I, Introdução aos Estudos das Sociedades Africanas, Literatura Angolana, Práticas das Línguas Angolanas II, Língua Portuguesa II, Introdução Às Ciências Sociais,

Teoria da Literatura, Técnicas da Expressão Oral e Escrita, Morfologia das Línguas Angolanas, Língua Francesa, Sintaxe das línguas angolanas, Literaturas Oraís Africanas, Crítica Literária, Semântica e Pragmática, Literaturas Africanas, Tecnologias de Informação e comunicação, Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, Sociologia da Linguagem, Práticas das Línguas Angolanas III, Análise do Discurso, Técnicas de Tradução e Interpretação, Estilística, Etnolinguística e Trabalho de Fim de Curso.

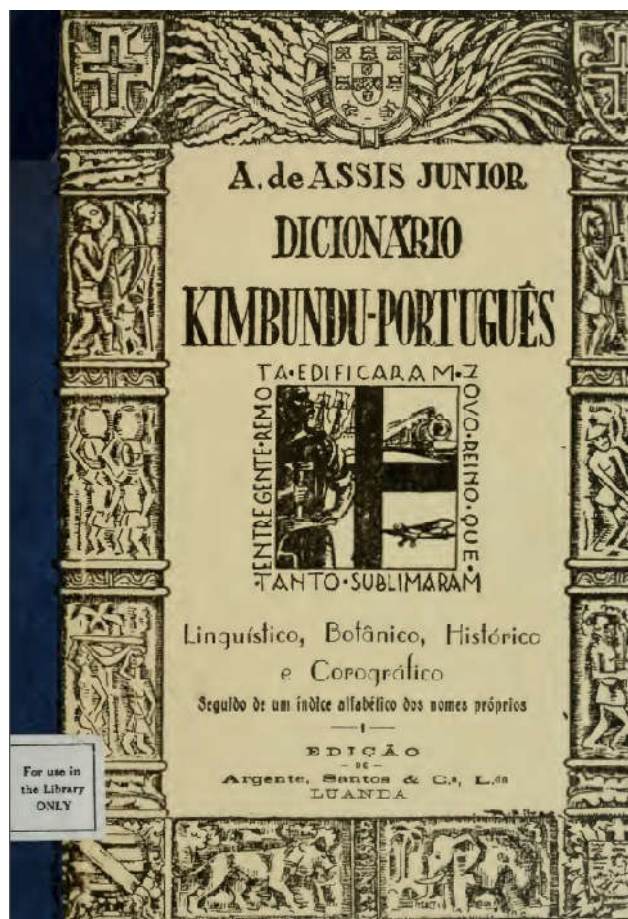
Nessa proposta curricular, obras em línguas nacionais pós-independência foram se adicionando às que já existiam desde a era colonial, mesmo sem uma padronização da escrita.

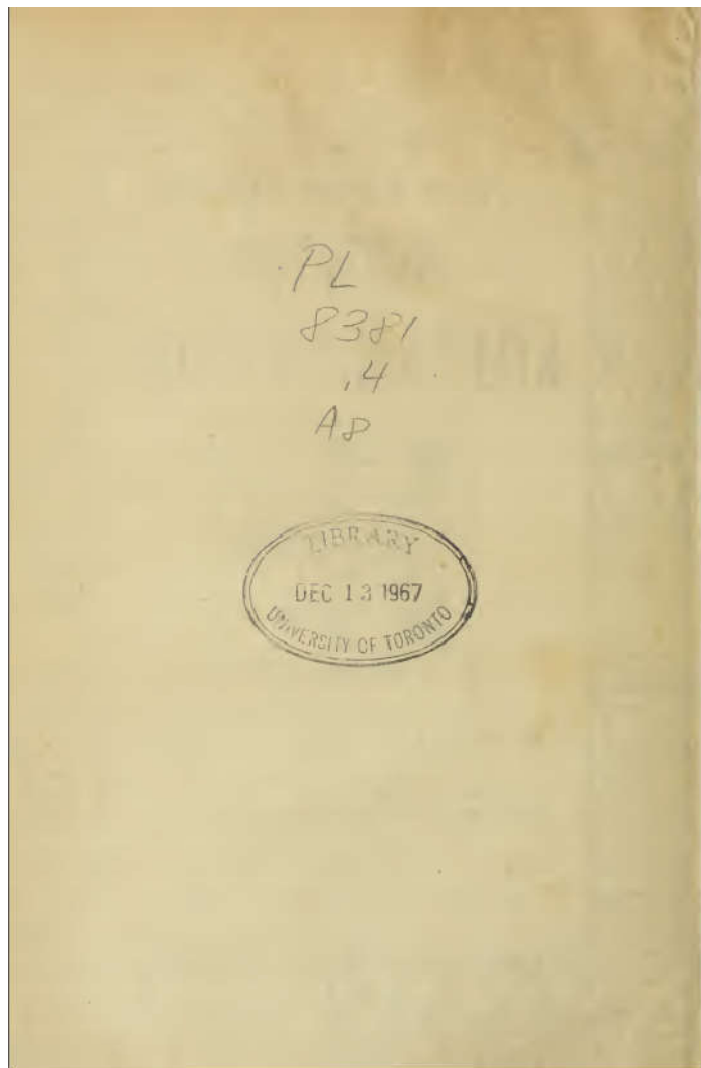
6.4.4 Algumas obras em línguas residentes autóctones de Angola

No planeamento linguístico de uma língua, sobretudo para as línguas ágrafas, são previstas várias ações, como o planeamento do *corpus* para que seja usada nos domínios formais da sociedade como é o caso do ensino, literatura, comércio, saúde, religião, entre tantas esferas sociais. O que quer dizer que a produção e socialização de materiais escritos podem não ter uma função pedagógica primeira, mas pode ter outras funções, também, importantes.

É assim que, nesta seção, não pretendemos fazer uma descrição acabada da literatura em línguas residentes autóctones de Angola, mas apenas apresentamos algumas obras, como dicionários e manuais escolares de alfabetização produzidos pelo governo de Angola. A capa e a ficha técnica fazem parte da apresentação por ilustrarem a temática da obra, o(s) seu(s) autor(es) e possíveis colaboradores na produção do material.

Figura 7 – Capa de Dicionário kimbunu-português





O exemplar é uma gentileza da Universidade de Toronto, publicado na internet, no [site https://rmirandas.wixsite.com](https://rmirandas.wixsite.com)

Antônio de Assis Júnior foi jornalista e escritor angolano, nascido a 13 de março de 1887, em Luanda, falecido a 27 de maio de 1960, em Lisboa. A data da publicação não consta na obra, encontramos uma referência aproximada em um *site de venda de livros antigo*, mas a data foi descartada após termos encontrado na bibliografia obras posteriores a 1923, como é o caso de “Caderno que trata de paus, ervas, raízes, canas, e óleos vegetais e animais que serviam em Angola para curar certas e determinadas doenças” do Sargento Mor Afonso Mendes, publicado em 1935. O dicionário, com 384 páginas, versa sobre temas de linguística, botânica, história e geografia.

De acordo com prefácio, com título “A razão de ser”, o autor afirma que a obra tinha como objetivo preencher uma lacuna que existia em relação ao conhecimento da língua

kimbudu. Essa lacuna teve como consequência um aproveitamento por parte de alguns curiosos que, mesmo não tendo conhecimento sobre a língua, não fizeram outra coisa senão confundir as pessoas com os seus erros e inexatidões. Outro fato destacado no Prefácio é a desmistificação do conceito que se tinha do kimbudu como carente de termos equivalentes em português.

Ao darmos á estampa o presente ‘Dicionário Kimbundu-Português’ nenhum outro intuito nos guiou além de preencher uma lacuna, de há muito existente, que bastante se tem feito sentir dentro e fora do nosso paiz. Àpoz o trabalho inicial – o primeiro no gênero – levado a efeito, atravez de dificuldades de ordem vária e escassez de elementos de então, pelo angolano J. D, Cordeiro da Matta, nada mais, ha decorrido meio século, se realizou. Este silêncio deu lugar, como não podia deixar de acontecer, á fantasia de muitos que, pouco sabendo, apenas conseguiram confundir, com os seus erros e inexactidões, o que simplesmente carecia um pouco de prudência e bom senso. ASSIS, Jr, [1935, p. 1]

Na apresentação da obra, Assis, não querendo abrir uma briga com os seus contemporâneos, descarta qualquer outra intenção, senão a de contribuir para o preenchimento de uma lacuna que fazia sentir no país e fora dele, e, mesmo reconhecendo o valor da sua obra lexicográfica, não se declara pioneiro nesse domínio, pois já tinha havido uma primeira iniciativa, no século XIX, do J. D. Cordeiro da Matta, mas que, também, foi feito com muitas dificuldades. Diante desse vazio, segundo Assis, apareceram muitas iniciativas de pessoas sem conhecimentos suficientes, que tentaram elaborar algumas obras lexicográficas. Porém, na visão de Assis, apenas conseguiram confundir as pessoas, com seus erros e inexatidões. Aqui, o autor revela, por força do inconsciente, a intenção que dizia não existir. No intuito dele, a obra mais recomendada é a dele. Do ponto de vista de conteúdos, o Dicionário de A. Assis Júnior está estruturado em 4 partes, designadamente, Linguística, Botânica, História e Coreografia. A essa obra e a tantas outras obras se adicionam os manuais escolares e de alfabetização.

A produção de manuais de alfabetização em línguas autóctones faz parte das políticas pública e educativas do Governo de Angola. Em 2012, por exemplo, o Conselho de Ministros aprovou a Estratégia de Melhoria de Ensino para o período de 2012 a 2015. Uma das projeções do Governo era justamente a massificação da alfabetização em línguas nacionais, com fundos do Estado:

[...] Está em curso o processo de identificação de um pacote financeiro com recurso a OGE para impressão gráfica no país dos primeiros manuais em língua portuguesa e línguas nacionais (kimbundu, umbudu, kikongo, fiote, nganguela, nyaneca-humbi, tchokwé e kwanyama, permitindo assim a

expansão e generalização da alfabetização e da pós-alfabetização. (ANGOLA, 2001, p. 16).

A massificação da alfabetização iniciou-se após a independência nacional, a 22 de novembro de 1976, com o lançamento da Campanha Nacional da Alfabetização, por Agostinho Neto, primeiro presidente de Angola. De acordo com o documento ministerial citado, dos quase três milhões de jovens e adultos que foram alfabetizados, de 1976 a 2000, “cerca de 45% terão regressado ao analfabetismo, dos quais majoritariamente mulheres e raparigas, devido à débil expansão e generalização da alfabetização em línguas nacionais, particularmente no meio rural; ausência da pós-alfabetização em línguas nacionais” (ANGOLA, 2001, p.18). Isso preocupou ao governo, pelo que concebeu a alfabetização em línguas nacionais como uma das ações, no âmbito da Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação no país.

Para isso, o governo estava a identificar os recursos financeiros para a produção dos manuais de alfabetização em língua nacionais (kimbundu, umbudu, kikongo, fyioite, nganguela, nyaneca-humbi, tchokwé e kwanyama).

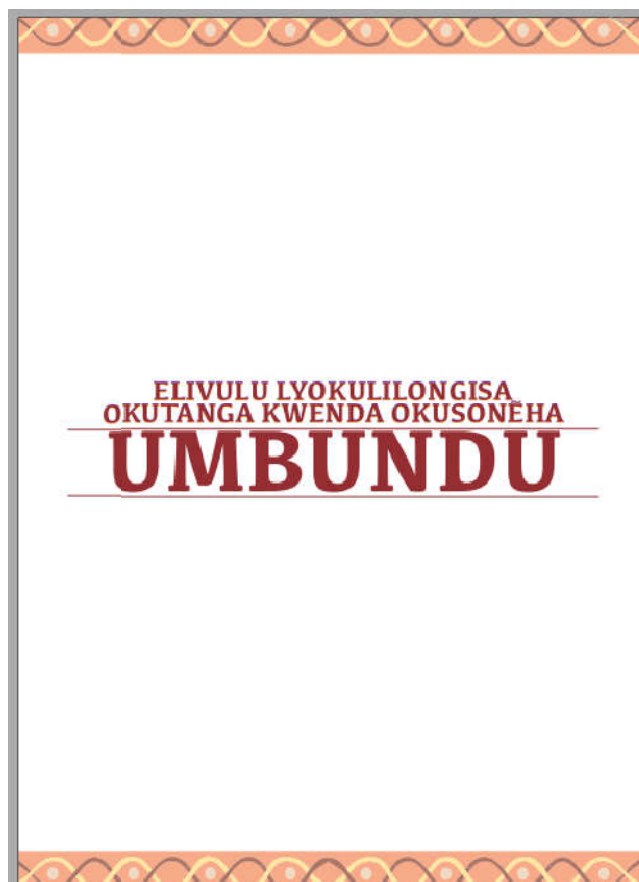
É nesse contexto que a campanha de alfabetização de jovens e adultos contempla o uso das línguas faladas pelos potenciais alunos da alfabetização. No contexto de Angola, assim como Moçambique e São Tomé e Príncipe, há uma preocupação com a alfabetização e a socialização com a leitura e escrita de indivíduos de mais de 15 anos de idade, que nunca tiveram a oportunidade de frequentar uma instituição de ensino, de acordo com o Art. 54º, inciso 1 e alínea (a): “A alfabetização, que corresponde à 1ª e 2ª classes, é frequentada por alunos de idades a partir de 15 anos.” Isso define o público alvo dos manuais de alfabetização em Angola.

A título de exemplo, apresentamos capas de dois manuais de alfabetização em duas línguas, do conjunto dos manuais produzidos.

Longoka *Kikongo* (Aprenda *Kikongo*), de autoria de Miguel Barroso Quiala,

O livro LONGOKA KIKONGO (Aprenda *Kikongo*) é, simultaneamente, Programa, Plano Curricular, Livro de Leitura e Gramática para uma tentativa de ensinar o kikongo. Foi publicado em 2016, sob o patrocínio do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação, da OSISA – Fundação Open Society e da Angola Estee, na Mayamba Editora. O autor é um servidor público aposentado que trabalhou como professor do ensino primário, secundário, médio e no ensino superior como monitor.

Figura 8 - Capa do manual de alfabetização em língua kimbundo



Ficha Técnica

Título: Manual de Alfabetização Umbundu
Coordenador Geral: David Leonardo Chivela e Luísa Maria Alves Grilo
Coordenação Técnica e Científica: António Chamuhongo
Autores: Aurélio António, Laura Nené Cuianda e Rosária Bonifácio
Ilustração: Armando Eduardo
Impressão: Gestgráfica, S.A.
Tiragem: 250.000 Exemplares
1.ª Edição, Luanda, Janeiro de 2012

Publicado por:
África Intenational, Av. 4 de Fevereiro 32 - 11.º Andar. | Telefão: 244 222 311 503 | Telemovel: 244 923 31 32 33 |
Email: pensador@inet.co.ao | Skype: petovic8

O maior índice de analfabetismo em Angola está nas áreas rurais. Neste contexto, os conteúdos da alfabetização foram adaptados às atividades realizadas pelos aldeões. A primeira parte do manual tem a ver com conhecimentos do continente e do país, permitindo ao alfabetizado ter as noções elementares de Geografia. O manual de 2008, da língua kikongo, contém uma forte carga ideológica, um conteúdo que lembra os momentos do partido único.

Manual de Alfabetização em *umbundu*

Características do livro:

Editora: Mayamba Editora

Título: Longoka *Kikongo*

Autor: Miguel Barroso Quiala

Revisão Científico-Pedagógica: Samuel António Kimbangala

Revisão Linguística: Siona Casimiro

A produção dos manuais de alfabetização em línguas nacionais representa um passo para a valorização dessas línguas, ainda que careçam de qualquer estatuto jurídico. Porém, existem outras ações que se enquadram na política de promoção das línguas nacionais. Uma dessas ações diz respeito à sua inserção na comunicação social, ou seja, nos meios de difusão massiva, designadamente, a rádio e a televisão.

6.5 A Mídia e as línguas residentes autóctones de Angola

Para Manera (2007), a Rádio Nacional de Angola (RNA) é a que mais contribuía para a transmissão em línguas nacionais, através de um canal exclusivo, que é a Rádio Ngola Yeto, um canal da RNA, inaugurado a 5 de outubro de 1999 pelos antigos ministros da comunicação Social e da Cultura, Pedro HendirckVaal Neto e Ana Maria de Oliveira, respectivamente. A rádio substituiu o Departamento das Línguas Nacionais da Rádio Nacional de Angola. Transmite a partir de Luanda em 14 línguas residentes autóctones, designadamente: bângala, nyaneka, helelo, fyote, ngoya, umbudu, kimbundu, kikongo, cokwe, lunda, songo, luvale, ngangela e kwanyama, com uma emissão de 21 horas diárias, disponível no site <https://www.rna.ao>rna.ao>ngola-yeto>. Ainda para Manera (2007), as diferentes emissoras da Rádio Nacional de Angola também possuem programas em línguas nacionais, isto é, na língua mais falada em cada província.

Na televisão pública de Angola, existe um espaço noticioso, designado Síntese em Línguas Nacionais, ou Jornal Nacional:

Figura 9 - Logotipo do canal radifônico em língua nacionais, *Ngola Yeto*



Fonte: <https://www.google.com/>

Para a valorização e difusão dessas línguas, foram tomadas algumas decisões como a sua inserção na mídia televisiva e radiofônica. A inserção das línguas residentes na TPA teve início a 15 de abril de 1983, com o objetivo de aproximar o povo da sua realidade e construção identitária (MANERA, 2007). Tanto a televisão quanto a rádio, em termos funcionais, estavam diretamente subordinados ao Partido no poder, ou seja, o Movimento Popular de Libertação de Angola, Partido do Trabalho (MPLA-PT). Para esse Partido-Estado, a educação ideológica da população, para a formação de um homem novo, era um dos objetivos a atingir no projeto de construção de uma nação socialista de inclinação marxista-leninista. Tendo em conta a taxa de analfabetismo e o fraco domínio da língua portuguesa, era necessário o uso das línguas nativas (SUMBO, 2019) para a disseminação da ideologia marxista-leninista.

Na atualidade, a TPA transmite uma síntese noticiosa em oito línguas autóctones, em uma emissão nacional em fyote, cocwe, nganguela, kikongu, kimbundu, umbundu, kwanyama e nhanheka humbe (SONGA, et al., 2015; CHICUMBA, 2019). As emissões radiofônicas e televisivas em línguas residentes autóctones de Angola, na atualidade, visam a uma política inclusiva no âmbito da informação, uma vez que a língua portuguesa não é falada pela totalidade da população angolana. Apesar dessa iniciativa, percebe-se o desequilíbrio linguístico na televisão e na rádio, do ponto de vista da distribuição do tempo de emissão.

6.6 Análise das entrevistas realizadas em Angola, com académicos especialistas em políticas linguísticas e sociolinguística e técnicos da educação

Nesta seção, fazemos uma reflexão sobre os dados gerados em Angola por intermédio das entrevistas. Conforme relatado nos procedimentos metodológicos, as entrevistas foram

realizadas com acadêmicos com experiência em políticas linguísticas, sociolinguística e técnicos em educação.

Relativamente ao valor atribuído às línguas residentes, os entrevistados reconhecem o lugar atribuído ao português como língua de ascensão social, de cultura, entre outros atributos. Nessa classificação do português como “língua alta”, as outras línguas residentes têm um valor subalterno diante do português, e porque todos os serviços, dentro dos circuitos formais e até informais da administração, da educação, da saúde, da cultura, do comércio, entre outros domínios da vida social, são transacionados em língua portuguesa

Diante dessa classificação que o português recebe em Angola, os entrevistados acham que é preciso que se tenha uma atitude diferente em relação à valorização das línguas residentes autóctones, porque o povo já não se encontra submisso ao regime colonial, mas, sim, trata-se de uma época em que o país pode decidir por si só o lugar a ser atribuído à cultura e às línguas residentes, sobretudo as autóctones.

O valor atribuído às línguas residentes

Partindo do pressuposto de que o multilinguismo é um fenómeno presente em quase todas as sociedades humanas, e de que cada língua tem as suas funções sociais, que interferem de algum modo na vida de indivíduo, fazendo com que cada indivíduo tenha um posicionamento, na sua relação com a língua, procuramos saber dos nossos entrevistados o valor que é atribuído à língua portuguesa e às outras línguas residentes. Assim sendo, os entrevistados produziram diferentes reflexões em torno desse tópico, conforme os depoimentos que se seguem.

“o valor que o povo angolano/ as instituições dão à língua portuguesa/ a situação continua a mesma/ eh.: / as línguas respondem a uma certa classificação/ a língua portuguesa é a língua alta/ quer dizer a língua de cultura/ a língua que faz tudo/ porque também é a língua oficial/ e essa opinião não é de agora/ é a opinião colonial/ quer dizer é situação colonial que continua até agora/ que o português é a língua superior e as outras línguas são inferiores/ não prestam para nada” (MBUTAAO, ago. de 2020, entrevista)

“continuamos numa lógica colonial/ numa lógica muito ultrapassada em relação às línguas// eh.: nos tempos passados/ nesses territórios/ Angola/ Moçambique/ são Tomé e Príncipe/ Cabo Verde e Guiné Bissau/ a única língua era a língua portuguesa porque era a língua do império// o resto não era língua/ era dialeto/ era manifestação/ e eram combatidas/essas manifestações eram combatidas// aprova é que aqui em Angola/ o Governador Norton de Matos emitiu um decreto que proibia a utilização/ por escrito/ dessas línguas/ eram [línguas] só utilizadas para permitir as pessoas entender o português”(MBUTAAO, agosto de 2020, entrevista).

“porque a oficialização não é uma questão linguística não// é uma questão extra-linguística ((o entrevistado enfatiza a questão política com um sorriso))//os linguistas apresentam os resultados/ mas depois quem decide é a política”(DIKANDAAO, maio de 2019, entrevista).

“é preciso dar lugar à academia// é preciso aceitar as nossas universidades para podermos obter respostas de muitos problemas que afetam a sociedade// e como as universidades não são tidas nem achadas/ acontece o que tem acontecido”(MAYNDUAO, nov. de 2019, entrevista).

“Eh... e alias há um nacionalista moçambicano/ que:: questionado sobre essa escolha do português como língua oficial em países onde já havia línguas nativas/ ele dizia que seria extremamente difícil ou quase impossível criar uma unidade nacional se se tivesse escolhido no caso de Moçambique uma língua oficial que fosse uma das variadíssimas línguas de Moçambique porque/ cito/ as querelas que iriam criar/ poderiam pôr em causa o próprio processo de construção duma nação ou até da própria independência/ colocar em causa o projeto de independência// então veja que a língua portuguesa teve muitos elementos a seu favor/ e facilitaram o caminho para o apogeu que atingiu até hoje”(DIKANDAO, maio de 2019, entrevista)

“Hummm/ é complicado/é complicada:do porque o nosso país ainda vive questões étnicas/sobretudo tribais// acho que a decisão do governo de:: considerar a língua portuguesa como língua da unidade nacional É a mais acertada// eu acho assim” (KITONGAAO, março de 2020, entrevista).

“Sim/ essa diversidade linguística torna o processo de unidade nacional um processo bastante complexo/ porque erguer-se um processo de unidade nacional num processo de menos diversidade é muito mais simples/ é muito mais fácil/ no caso de Angola/ erguer-se esse processo de unidade nacional não é nada fácil/ diante desse contexto tão diverso/ do ponto vista linguístico/ veja que são nove grupos linguísticos com muitos desdobramentos/ de fato é um processo muito complexo/ essas são questões que devem ser vistas com muita delicadeza” (MALUANGUAO, março de 2020, entrevista).

Para Mbutaao, a atitude que o povo tem sobre o português e sobre outras línguas não é recente, mas remonta do tempo colonial. No princípio da unidade discursiva, começa a falar do povo angolano, mas se retifica, faz um truncamento, e fala das instituições. Para ele, não é o povo que decide, são as instituições que dão rumo e valor a uma determinada língua. Aqui estamos diante de uma política de línguas, uma gestão linguística em que se tem presente o gestor. As instituições referidas pelo interlocutor são as republicanas, em outras palavras, o Estado angolano, como referiu outro entrevistado, que a questão da oficialização de uma língua é uma questão não linguística, mas política.

“porque a oficialização não é uma questão linguística não// é uma questão extra-linguística ((o entrevistado enfatiza a questão política com um sorriso))//os linguistas apresentam os resultados/ mas depois quem decide é a política”(DIKANDAAO, maio de 2019).

Dikanda, com sorriso, fala do desencontro entre a ciência e a política, tal como dizia Mbutaao, a valorização ou não de uma língua não depende do povo, mas dos políticos, e agora vemos, com o depoimento de Dikandaa, que nem da ciência depende. Os políticos têm os seus interesses e objetivos. Os especialistas podem fazer os seus trabalhos e apresentarem os resultados, mas a aplicabilidade depende dos objetivos ideológicos das elites dominantes. Ainda Mbutaao acha que a atitude que se tem em Angola em relação às línguas residentes autóctones se funda em uma lógica colonial.

“/continuamos numa lógica colonial/ numa lógica muito ultrapassada em relação às línguas// eh::: nos tempos passados/ nesses territórios/ Angola/ Moçambique/ são Tomé e Príncipe/ Cabo Verde e Guiné Bissau/ a única língua era a língua portuguesa porque era a língua do império// o resto não era língua/ era dialeto/ era manifestação/ e eram combatidas/essas manifestações eram combatidas// aprova é que aqui em Angola/ o Governador Norton de Matos emitiu um decreto que proibia a utilização/ por escrito/ dessas línguas/ eram [línguas] só utilizadas para permitir as pessoas entender o português/”(MBUTAAO, agosto de 2020).

Para o professor, apesar de Angola ter alcançado a sua independência política, a mentalidade da não valorização das línguas residentes autóctones continua a mesma do tempo colonial. Se no tempo colonial, só a língua portuguesa podia ter a designação de língua, em todas as colônias, hoje a lógica do monolinguismo continua como uma ideologia hegemônica. Dentro dessa lógica, as línguas eram combatidas e proibidas por decretos, citando o Governador Norton de Matos que proibiu o ensino das línguas indígenas nas escolas missionárias. Segundo o professor Mbutaao, pode-se entender que, na sua perspectiva, a gestão linguística de Angola, na época pós-colonial, a língua portuguesa tinha mais benefícios, se comparada às línguas residentes autóctones. Essa aversão às línguas autóctones não terminou com a independência política do país. No período pós-independência, foram conotadas como um problema à unidade nacional, atribuindo à língua portuguesa o papel de mediação dos conflitos étnicos e linguísticos.

“Eh... e alias há um nacionalista moçambicano/ que::: questionado sobre essa escolha do português como língua oficial em países onde já havia línguas nativas/ ele dizia que seria extremamente difícil ou quase impossível criar uma unidade nacional se se tivesse escolhido no caso de Moçambique uma língua oficial que fosse uma das variadíssimas línguas de Moçambique porque/ cito/ as querelas que iriam criar/ poderiam pôr em causa o próprio processo de construção duma nação ou até da própria independência/ colocar em causa o projeto de independência// então veja que a língua portuguesa teve muitos elementos a seu favor/ e facilitaram o caminho para o apogeu que atingiu até hoje/”(DIKANDAO, nov. 2019)

O entrevistado faz referência a um nacionalista moçambicano que ele próprio entrevistou no âmbito da sua tese de doutorado. Por questões éticas não revelamos aqui a identidade desse nacionalista moçambicano. Para o nacionalista, o plurilinguismo que identifica os países africanos de língua oficial portuguesa é um obstáculo à unidade nacional. Por essa razão, o português foi escolhido como a língua de unidade nacional. A expressão ‘variadíssimas línguas’ usada pelo nacionalista enfatiza não apenas a multiplicidade de línguas existentes no contexto sociolinguístico moçambicano que ele aponta como exemplo, mas também ressalta a heterogeneidade cultural e étnica desse país, como dos outros países. Daqui resulta o formato de Estado-Nação criado nesses países, que tem como alicerce a unicidade linguística e cultural. No caso de Angola, fala-se em “de Cabinda ao Cunene e do Mar ao Leste, um só povo, uma só nação”, como é cantado no Hino Nacional.

Se as línguas autóctones, pela sua diversidade, constituem um obstáculo à unidade nacional e à independência, logo são alvo de combate por parte das instituições. Isso, no entender do Dikandao (2019), ajudou a língua portuguesa a receber o estatuto que tem hoje em Angola. Em sua opinião, é um problema antigo que ainda perdura até hoje.

Como a unanimidade absoluta é difícil de alcançar, também se levantam vozes que problematizam a questão da diversidade linguística e a sua influência no processo de construção da unidade nacional e do Estado-Nação. Há quem pense que a decisão da adoção do português como língua nacional foi a mais acertada.

“Humm/ é complicado/é complicada:do porque o nosso país ainda vive questões étnicas/sobretudo tribais// acho que a decisão do governo de:: considerar a língua portuguesa como língua da unidade nacional/é a mais acertada// eu acho assim”(KITONGAAO, março de 2020, entrevista).

Kintongao é professor de Língua Portuguesa em uma escola do interior da província de Cabinda. Baseando-se nas relações sociais que desenvolvem entre os angolanos, acha que os problemas étnicos e tribais observados na convivência entre os angolanos de diferentes etnias e regiões etnolinguísticas poderiam agravar-se se não se tivesse escolhido uma suposta língua neutra. A mesma opinião é parcialmente partilhada por outro entrevistado, que, em sua opinião, acha que a questão da diversidade linguística do país não deve ser analisada de forma simplista, dada a sua complexidade:

“eu creio que o processo não teria sido nada pacífico/ vamos supor que tivessem adotado o quimbundo como língua nacional a ser ensinada na escola/ o umbundu iria questionar por que é que não se ensinou o umbundu sendo uma das mais faladas ou mesmo a mais falada em Angola/ então creio com a adoção de uma única língua nacional o processo não teria nada pacífico//Sim/ essa diversidade

linguística torna o processo de unidade nacional um processo bastante complexo/ porque erguer-se um processo de unidade nacional num processo de menos diversidade é muito mais simples/ é muito mais fácil/ no caso de Angola/ erguer-se esse processo de unidade nacional não é nada fácil/ diante desse contexto tão diverso/ do ponto vista linguístico/ veja que são nove grupos linguísticos com muitos desdobramentos/ de fato é um processo muito complexo/ essas são questões que devem ser vistas com muita delicadeza” (MALUANGUAO, março de 2020, entrevista).

O entrevistado faz uma observação sobre a luta pela hegemonia étnica e linguística, afirmando que nenhum grupo etnolinguístico teria aceitado que uma das línguas residentes autóctones fosse a língua nacional sem que pusesse em causa o porquê da não escolha da sua língua. Aqui, o que está em jogo não é simplesmente a língua como sistema codificado para transmissão de informações, mas como identidade cultural. Aprender a língua de outra etnia implicaria aprender a cultura e o sistema de valores dos falantes nativos daquela língua. Ainda para Maluanguao, o debate sociolinguístico de Angola deve ser visto com muita delicadeza. Aqui, a delicadeza significa ponderação na tomada das decisões, retomando o debate conjunto entre a academia e a política. O entrevistado olha o processo de multilinguismo com cautela, para se evitarem os atritos de natureza étnica. A problemática da valorização e massificação do ensino das línguas residentes autóctones de Angola merece um trabalho profundo, interdisciplinar – envolvendo antropólogos, historiadores, sociólogos, psicólogos sociais, pedagogos, especialistas em educação, entre outros setores do conhecimento –, e inter-setorial – com a intervenção de diferentes departamentos ministeriais do Estado. A atitude em relação à língua portuguesa e às outras línguas residentes autóctones é considerada por uns como resultado do processo colonial que continua a ter força de influência até na época pós-colonial:

“o processo colonial em Angola teve força/ e essa sua força continua a ser sustentada por forças extras// porque se olharmos bem para a sociedade/ muitos hoje/ são obrigados a falar a língua portuguesa// querendo ou não você tem de falar o português/ se quiser estabelecer comunicação/ logo pressupõe que infelizmente há uma tendência forçada/ e digo e repito/ forçada ao monolingüismo em Angola// e infelizmente/ é um cenário que ainda levanta muitos questionamentos” (MAYNDUAO, nov. de 2019, entrevista)

Maynduaou, também questionado a respeito do valor atribuído à língua portuguesa e às outras línguas residentes, responde que Angola ainda vive resquícios do processo colonial, no que refere à gestão de línguas. Para o entrevistado, que fala desde o lugar de linguista e cidadão angolano, como os outros, existem forças extras que sustentam a imposição da língua portuguesa em Angola. Para ele, muitos são forçados a falar a língua portuguesa. A coerção a

que o nosso entrevistado se refere tem a ver com a generalização do português nos domínios públicos da vida social, na escola, no hospital, na igreja, na administração pública, nas empresas privadas, nos mercados formais e informais, para citar alguns domínios. As outras línguas residentes ficaram reservadas para os domínios mais restritos, como na família e cerimônias tradicionais. Nessas condições, ainda que ninguém obrigue de forma explícita o uso do português, como a própria sociedade angolana, sobretudo em meios urbanos que estão formatadas em português, há a obrigatoriedade do uso dessa língua para as interações sociais que caracterizam a vida humana e social. Com isso, todo indivíduo se vê obrigado a falar o português, mesmo que não seja com proficiência.

Maynduao, por seu turno, rejeita as afirmações segundo as quais a diversidade linguística poderia prejudicar o processo da construção do estado-nação e, sobretudo, se fosse escolhida uma língua autóctone como língua oficial.

“Eu não comungo esta ideia/ infelizmente/ de que se escolhêssemos uma língua nacional traria cisão entre grupos e promoveria aquela questão que se chama regionalismo e por aí em diante/ mas acabaríamos por dar maior cunho/ maior responsabilidade de olhar às próprias línguas// mas como nós não resolvemos adotar o mesmo sistema/ adotamos o sistema de que o português se fosse designada língua de unidade nacional e com discurso de um só povo uma só nação/ claro que a língua portuguesa veicular sobre isso acaba dando um silenciamento muito reforçado à questão das línguas nacionais” (MAYNDUAO, nov. de 2019, entrevista).

Em sua opinião, não acha que o fator língua seria motivo de uma cisão entre os diferentes grupos étnicos, ou de promoção de questões do regionalismo, mas acredita que se a língua oficial fosse uma das línguas autóctones seria uma ocasião de olhar para as línguas, que formam o mosaico linguístico nacional com maior responsabilidade. Para ele, a ideia de que a língua portuguesa seja a língua da unidade nacional favorece o silenciamento das línguas residentes autóctones, uma vez que a sua promoção causaria a cisão e o regionalismo.

Em suma, em relação às representações e atitudes linguísticas, na sociedade angolana, constatamos uma complexidade de análise, tendo em conta a sua dimensão cultural e linguística. De partida, a formação do território nacional é resultado do processo colonial europeu. As fronteiras naturais, desfeitas por processos políticos de colonização, ainda continuam no imaginário social e étnico dos povos que compõem a população angolana. Apesar da massificação da língua portuguesa, tendendo à sua naturalização em Angola, a presença das línguas nacionais ainda é evidente. Por isso, a realidade sociolinguística

angolana se insere em um campo de forças tensas entre o português e as línguas residentes autóctones, e entre as próprias línguas residentes autóctones.

De um lado, verifica-se a intenção de tornar Angola em país onde somente o português seja a língua de todos os angolanos; do outro lado, pode-se identificar a força de resistência linguística, procurando preservar e promover as línguas residentes autóctones. Tanto um quanto outro extremo do campo de forças tem um pré-construído sobre o conceito da língua. A ideologia da língua portuguesa foi construída durante a administração colonial, que não demonstrou qualquer interesse em desenvolver as línguas faladas pelos indígenas colonizados. Ainda pelo contrário, foram línguas banidas do processo de ensino e aprendizagem das populações indígenas. As atuais elites políticas combateram para a independência nacional. Muitos dos integrantes dessas elites assimilados e falantes da língua portuguesa adotaram estratégias próximas das que foram usadas pelo governo colonial, em relação às línguas indígenas, alimentando a ideia de que o português é a língua da cultura e da ascensão social.

Do outro lado, as populações falantes das línguas residentes autóctones criam táticas reivindicatórias de um estatuto compatível ao da língua portuguesa para as suas línguas. Esse movimento é liderado por intelectuais que se debatem para que as línguas residentes autóctones sejam elevadas a línguas de cultura e presentes em todos os domínios da vida social. Mas também, está claro, na sua consciência, de que o português ainda é a língua da ascensão social. Com isso vem à superfície o debate sobre a necessidade de um ensino bilíngue em Angola.

O ensino bilíngue, sua pertinência na ótica dos entrevistados

Considerando os debates hodiernos sobre a relação entre o processo de ensino-aprendizagem e a língua da escolarização, protagonizados por muitos autores e organismos internacionais, como é o caso da UNESCO – que defendem que o ensino feito na língua materna da criança traz melhores resultados para o processo de ensino-aprendizagem –, procuramos saber o posicionamento dos acadêmicos e pesquisadores entrevistados sobre esse assunto, tendo em vista a realidade sociolinguística de Angola. A seguir, reproduzimos as falas dos nossos interlocutores; mas, antes, contextualizamos a situação da língua de ensino, no sistema de ensino de Angola.

O sistema de ensino angolano é ministrado unicamente na língua portuguesa, pois é a língua oficial do país que é orientada pela Lei de Bases do Sistema Educação, através da Lei nº 17, de 7 de outubro de 2016, e alterada pela Lei nº 32, de 12 de agosto de 2020, com base na Constituição da República de Angola que oficializa a língua portuguesa. Essa opção

exclusiva do português como língua de ensino, ou monopólio educativo do português, tem levantado reflexões e críticas da sociedade, que considera as línguas residentes autóctones como seu patrimônio. É nesse sentido que a maior parte dos professores/pesquisadores entrevistados acha que existe uma necessidade imperiosa de um ensino bilíngue em Angola. A modalidade desse ensino é outro debate. São duas possibilidades para a inserção das línguas autóctones no ensino: ensino *de* línguas autóctones ou ensino *em* línguas autóctones. A segunda possibilidade pode estar excluída pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, porquanto é peremptória em afirmar que o ensino *deve ser* ministrado em língua portuguesa (ANGOLA, 2020, Art. 16º), prevalecendo a possibilidade de ensino das línguas nacionais como disciplina.

“Na minha ótica/ o ensino primário/ devia ser feito na língua materna da criança/ quer dizer que naquele idioma que a criança usa no seu dia a dia/ porque isso podia até facilitar a aquisição de conhecimentos e a compreensão de determinados conteúdos// daí eu realçar que na verdade o ensino bilíngue tem muitas vantagens// por outro/ até países tipicamente monolíngues têm estado a experimentar o bilinguismo como sistema de ponto de vista até educativo// e:: eu lembro-me que Portugal está nessa experiência// em algumas escolas já se tem estado a ensaiar o bilinguismo sobretudo na perspectiva da língua portuguesa::/ e do crioulo/ no caso das comunidades cabuverdianas/ até do mandarim/ uma vez que a comunidade chinesa tem estado a crescer e:: consideravelmente em Portugal e na Europa/ vamos assim considerar em geral/ então parto da seguinte reflexão/ se aqueles países que têm oficialmente uma ou duas línguas acham melhor e vantajoso introduzirem nos seus sistemas oficiais de ensino outras línguas/ por que em sociedades tipicamente plurilingues/ o ensino tem de ser feito apenas numa língua?” (DIKANDAAO, maio de 2019, entrevista)

Dikandao parte do pressuposto de que o início do processo da escolarização devia dar-se na língua materna da criança, e não em uma língua que não faça parte da sua convivência familiar e das suas práticas sociais do dia a dia, porque isso facilitaria o processo de aquisição de conhecimento. Mas a simples tradução dos conteúdos do português para a língua materna da criança seria suficiente para a aquisição desses conhecimentos? Isso poderia ser considerado como um ensino contextualizado? Dikandao, para fundamentar a necessidade de um ensino bilíngue no sistema de educação de Angola, busca exemplo de Portugal que, mesmo sendo monolíngue, procurou inserir no seu sistema de ensino as línguas alóctones como modo de inclusão dos imigrantes.

No entender do nosso entrevistado, a insistência em um ensino de ideologia monolíngue se justificaria mais em países conhecidos como monolíngues, pelo menos até certo ponto. E Angola, segundo o entrevistado, não teria razões de instituir um ensino apenas em língua portuguesa, porquanto o país tem uma grande heterogeneidade linguística. Segundo

seu argumento, alguns apresentam como justificativa de não implementação de um ensino bilíngue o fato de existirem muitas línguas e que causaria grande esforço.

“Uns tentam reduzir a questão/ minimizá-la/ dizendo que a existência de várias línguas torna a aplicação do bilinguismo difícil/ uma vez que exigiria muito esforço// e este é um pensamento que já vem desde muito tempo” (DIKANDAAO, maio de 2019, entrevista).

Dikandao considera redutora essa justificativa de que o ensino bilíngue causaria grande esforço. Para ele, os esforços a que se refere são apenas um pretexto para adiar as intenções de implementar um ensino bilíngue que pudesse caminhar junto com a língua portuguesa, pelo menos nos primeiros anos da escolaridade das crianças que não tenham o português como língua materna ou do dia a dia. Na mesma linha de pensamento, Mbutao percebe a introdução das línguas residentes no sistema de ensino como uma necessidade pertinente:

“No que diz respeito à língua que é preciso aplicar no sistema de ensino/ o exemplo vem mesmo da Europa/ nenhuma nação europeia/nenhum país europeu utiliza a língua do outro para o ensino/ cada país tem a sua própria língua/ tem razão/ razões que nós não temos tempo aqui para explicar/ o que seria normal é que nós também/os diferentes países africanos/ é que cada país utilizasse as suas línguas para o ensino” (MBUTAAO, ago. de 2020, entrevista).

O professor Mbutao, que é especialista em matérias de política linguística e sociolinguística, vai mais além do simples instrumento de facilitação de aprendizagem. A questão da inserção das línguas residentes autóctones no sistema de ensino é um imperativo da soberania de um país. Ele busca exemplo da Europa em que as línguas de cada país estão ligadas à sua soberania. O normal é que cada país africano adotasse esse modelo de política linguística. Na nossa análise, a questão não se restringe à língua de ensino, mas se extrapola para a língua oficial, ou seja, a língua da nação. Para Maynduo, o ensino monolíngue sustenta o silenciamento da diversidade linguística e do multiculturalismo.

“ele sustenta de que maneira o silenciamento da diversidade linguística e do multiculturalismo// e continua haver a diversidade em Angola // é um grande problema// precisamos aceitar a diversidade linguística// é um cenário vivenciado/ não é algo que nos foi dito/ nã/nã/nã/ é um cenário RE::al/ é real// quando não aceitarmos essa realidade/ cada dia estamos a danificar as nossas identidades”(MAYNDUO, novembro de 2019, entrevista)

Na análise do entrevistado, a diversidade linguística é um aspecto factual que não pode ser sonegado porque a diversidade é uma realidade vivenciada, tanto em meios urbanos quanto nas comunidades rurais. O professor, que é também investigador das temáticas

sociolinguísticas, conta uma realidade vivenciada em uma comunidade rural em que fez a pesquisa:

“Eu digo isso com:: algum cunho investigativo/ na pesquisa que eu desenvolvi/ a realidade da província de Malanje/ e propriamente em Calandula/ na área do Nguvo/ eu consegui perceber que eles lá falam as línguas nacionais/ só falam o kimbundu/ mas agora/ eles são ensinados em língua portuguesa/ qual é grande dificuldade?/ é que eles são ensinados em língua portuguesa/ mas agora/ eles não compreendem nada/ e se não compreendem nada/ automaticamente/ o professor se vê forçado/ algumas vezes/ a romper a ideologia estipulada pela escola/ que é a ideologia do ensino monolíngue/ para voltar-se a uma tendência de ensino bilíngue para tentar colmatar as dificuldades que esses mesmos alunos enfrentam” (MAYUNDUAO, nov. de 2019, entrevista)

O relato do entrevistado, que pode ser considerado como história de vida como pesquisador, apresenta uma realidade em que a língua da qual decorre o processo de ensino-aprendizagem escolar não é a mesma que os alunos falam nas suas casas. A língua da escola é uma língua estranha, ou mesmo, só deixa de ser estrangeira porque é uma das tantas línguas de Angola. De acordo com o relato, o professor observado pelo nosso entrevistado, fazia recurso à ‘translíngua’ para fazer com que os seus alunos pudessem entender os conteúdos que lhes eram transmitidos; entretanto, como diz, nem todas as vezes essa estratégia didática era usada pelo professor, porque o ensino deve ser ministrado em língua portuguesa, de um lado; e do outro lado, o ensino exclusivo em português é uma estratégia de massificação da língua portuguesa, já que essa língua tem como objetivo, no ensino primário, permitir a integração social e uma participação consciente no processo de desenvolvimento do país; e estruturar o pensamento próprio, de acordo com a proposta curricular do Ensino Primário (ANGOLA- INIDE, 2011), o que limita as possíveis estratégias, uma vez que, por intermédio da língua portuguesa, o professor deve ajudar o aluno a se comunicar corretamente em português para permitir a sua integração social.

Do nosso ponto de vista, o posicionamento que é atribuído à língua portuguesa nas propostas curriculares demonstra que tipo de sociedade é que o governo angolano quer construir. A ideologia é de construção de uma sociedade com uma homogeneidade linguística. A inclusão social significa, na ótica do que vem plasmado na proposta curricular do ensino primário, desenvolver a proficiência em língua portuguesa. A justificativa estaria ancorada no fato de que seria através dessa língua que os angolanos poderiam se integrar na sociedade angolana, uma sociedade de expressão e lógica portuguesas. É com a língua portuguesa que se pode estruturar o pensamento, como está descrito nos objetivos da disciplina de língua

portuguesa: “Usar correctamente a língua portuguesa, para comunicar de forma adequada e para estrutura o pensamento próprio” (ANGOLA, 2011, p. 13).

Ao analisarmos o conceito da língua portuguesa, tendo em conta os objetivos que são traçados para o seu ensino e aprendizagem, é possível que a língua portuguesa se apresente como um instrumento de inclusão e de exclusão. É um instrumento de inclusão, na medida em que é considerado como pressuposto para a integração social, já que quem não fala essa língua está privado de certos usos da sociedade. O fato de todos os serviços sociais terem o português como a única língua de transação demonstra a razão de ser do que a proposta curricular do ensino primário diz em relação à língua portuguesa. É um instrumento de exclusão quando se pensa no reposicionamento linguístico que é trazido quando são definidos traços de hegemonia para essa língua.

Outro dado de realce que aparece no enunciado do objetivo da língua portuguesa, acima referenciado, tem a ver com a subordinação da estruturação do pensamento à língua portuguesa. “A língua portuguesa ajuda a estruturar o pensamento próprio”, diz o argumento. Aqui estamos diante da hierarquia de saberes e do pensamento. Em outras palavras, esse postulado produz uma classificação entre os falantes do português e os falantes de apenas línguas residentes autóctones que precisam de uma escolarização para que saibam falar corretamente o português, permitindo, desse modo, a sua inserção social e a emergência do pensamento lógico. Com essa aceção da língua portuguesa em relação às línguas autóctones pode-se criar resistência para a aceitação de um ensino em línguas residentes autóctones.

“A pergunta que eu coloco é a seguinte: um ensino bilíngue para quê? O governo deve primeiro definir os objetivos para o ensino das nossas línguas// que vantagem isso daria? A nossa vida toda decorre na língua portuguesa// para mim/ não vejo a necessidade/ se é para melhorar a aprendizagem/ eu não concordo/ porque eu estudei no tempo colonial e depois da independência/ em casa falava a minha língua materna assim como muitas crianças e alunos/ naquele tempo o ensino tinha melhor qualidade// se os alunos não estão a aprender não é por causa das suas línguas”. (KITONGAAO, março de 2020, entrevista).

Kitongao, um professor, de profissão e ocupação, questiona a utilidade do ensino das/em línguas autóctones. Para o professor, se a vida do dia a dia transcorre na língua portuguesa, qual seria a razão para se ensinar nas línguas autóctones ou ensinar essas línguas como disciplinas. Mais adiante, problematiza a possível ligação entre aprendizagem e língua, criticando o fato de que muitas crianças terem uma língua diferente à da escolarização, que é o português, seja motivo para o insucesso escolar. Ainda para o entrevistado, a defasagem entre língua das práticas cotidianas da criança e/ou dos alunos e o português, língua da

escolaridade, não pode ser considerado como motivo de insucesso escolar para essas crianças. O entrevistado evoca a questão dos centros urbanos habitados por uma grande diversidade:

“A cidade é um local para todos e não apenas de uma etnia/ um lugar de muitas línguas e não apenas de uma// ora como vai-se obrigar alguém a aprender uma língua como materna que nunca foi materna para ele?/ na minha maneira de ver/ isso só criaria mais confusão na cabeça dos alunos/ e degradar ainda mais a qualidade de ensino” (KITONGAAO, março de 2020).

Kitongaa se apóia na heterogeneidade do território urbano para fundamentar a sua resistência ao ensino bilíngue. Para ele, seria uma obrigação levar um ensino bilíngue a alguém que não se veja em determinada língua que se queira ensinar seja em modelo aditivo ou transicional. A língua portuguesa, que tem o *status quo* da escolarização, seria a melhor opção para todas as crianças. Ainda para ele, mais uma língua no currículo das crianças poderia prejudicar a sua aprendizagem. A mesma preocupação foi apresentada por outro entrevistado, que, também, acha inexequível um ensino bilíngue em centros urbanos.

“Eu não me oponho/ mas é preciso ponderação nessa matéria// ensinar as línguas nacionais tem as suas vantagens e desvantagens// vantagem porque isso iria contribuir para o resgate das nossas culturas e valorizar a nossa identidade// mas por outro lado é um problema um pouco complicado// por exemplo nas cidades como implementar esse tipo de ensino? Há crianças que falam outras línguas maternas/ o que eles vão aprender? Para mim isso seria uma forma de discriminar que não fala a língua predominante/ mas não me oponho” (KUFUETAAO, março de 2020).

Kufuetaa é um professor universitário e pesquisador da escola rural, doutor em Gestão Educativa, mestre em Supervisão Educativa e graduado em Ciências da Educação. Na sua visão, a implementação da educação bilíngue em centros urbanos merece ainda uma reflexão, tendo em conta a sua heterogeneidade cultural e linguística. Na sua argumentação, deixa algumas questões de reflexão, como as crianças falantes de outras línguas maternas, não necessariamente o português, “vão aprender que língua?”, é o seu questionamento. Se o pressuposto é que cada criança aprenda na sua própria língua materna, como é que deve aprender na língua que não lhe seja familiar? Contudo, o professor/pesquisador diz não se opor, mas, lendo as entrelinhas, podemos perceber que ele demonstra resistência em relação ao ensino bilíngue em centros urbanos. Kitongaa é mais enfático em rejeitar o ensino bilíngue, porque acha que isso poderia criar mais confusão.

Apesar de a maior parte dos entrevistados em Angola se mostrar favorável à educação bilíngue, as opiniões são divergentes. Para a grande maioria e, por sinal, especialistas dos estudos linguísticos, o ensino bilíngue responde a uma necessidade urgente no contexto

educativo angolano, seja para melhorar os resultados escolares dos alunos, seja para o resgate e valorização das línguas residentes autóctones. Ainda para alguns dos entrevistados, a educação bilíngue não é apenas um problema de países com uma grande diversidade linguística, do ponto de vista de línguas autóctones, mas até países aparentemente monolíngues estão a implementar programas bilíngues nos seus sistemas de ensino, para atenderem às necessidades dos imigrantes, ou para a integração regional e internacional.

Ficou também evidente, nas entrevistas, o fato de que o ensino em línguas maternas é também uma demonstração da soberania nacional, tal como na Europa em que, aparentemente, cada país tende a postular a sua língua. Por isso, defendem que seria bom se os países africanos adotassem as suas línguas como línguas de hegemonia nacional.

As vantagens do ensino bilíngue na aprendizagem das crianças que não tenham o português como língua do cotidiano foi também destaque nas falas dos participantes, para quem um ensino ministrado na língua do aprendiz/aluno(a) dá melhores resultados porque cada aprendiz tem a sua própria língua, e quando um indivíduo aprende na sua própria língua, o nível de assimilação dos conteúdos é melhor do que quando se aprende em uma língua diferente. Ademais, a aprendizagem em língua materna não é um favor que se faça a alguém, mas é um direito. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos determina:

Artigo 24.º Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adulto.

O direito à aprendizagem e língua materna é universal. A Declaração dá direito às comunidades para decisão sobre o grau de pertença da sua língua. O texto do artigo não fala dos governos, mas das comunidades. Isso implica uma consulta popular para se eleger que língua é que deve ser oficial, ou co-oficial. A participação da comunidade nesse processo é cumprimento do direito, e o seu oposto, de acordo com o espírito da Declaração, significaria um atropelo aos direitos. Em outras palavras, ninguém dever ser coagido a aprender a língua que não seja da sua escolha. As línguas maternas das crianças deviam estar presentes em todos os níveis de ensino.

Contudo, não faltaram participantes que se opusessem ao ensino bilíngue. Para uns, a língua de ensino deve ter utilidade na vida prática do indivíduo, uma vez que todos os serviços sociais funcionam em língua portuguesa. Após a formação do indivíduo, como seria a sua inserção no mercado do trabalho e no acesso aos bens e serviços fornecidos em língua

portuguesa. Em relação a essa objeção, os partidários do ensino bilíngue defendem essa modalidade de ensino como instrumento auxiliador de aprendizagem e não como forma de banir o português no sistema de ensino.

Houve quem considerasse o ensino bilíngue como uma confusão e que poderia depreciar a qualidade de ensino. Para esses, os problemas que afetam a qualidade de ensino das escolas de Angola não devem ser buscados na relação entre a língua do(a) aluno(a) e a língua da escolaridade porque o ensino foi sempre ministrado em português, e no passado havia melhor qualidade de ensino.

Em suma, a implementação e generalização do ensino bilíngue no sistema de educação pode, durante algum tempo, encarar dificuldades de aceitação por parte de alguns pais. Por isso, caso seja aposta das estruturas governamentais, será necessário um trabalho de informação e sensibilização à população sobre os objetivos e vantagens dessa modalidade de ensino, tendo em conta a sua complexidade e impacto social.

Línguas africanas e ciência, na percepção dos acadêmicos angolanos

Para a análise desse tópico, foi indicada a percepção que alguns políticos africanos tinham em relação às línguas africanas que, na sua ótica, ainda não teriam conquistado a capacidade de servir como instrumento de transmissão, (des)construção do saber científico. Uma dessas figuras de proa da política africana é Amílcar Cabral. Ele dizia que as línguas africanas ainda não tinham atingido um estatuto de língua para a ciência. Em reação a isso, foram apresentados pontos de vista diferentes, conforme os depoimentos que se seguem.

“bem...eu estou a tentar entender o bilinguismo como um processo conciliador/ e não um processo que isole outras línguas/ não:/ agora/ quando é que Amílcar Cabral fez essas afirmações? Em que contexto fez essas afirmações? Eu continuo a dizer que essas afirmações foram num contexto em que permitia dizer dessa maneira/ porque eles próprios os políticos estavam diante de um dilema// eu acredito que não foi fácil para os governantes angolanos escreverem aquele artigo número um da lei constitucional// e esse artigo está escrito em português/ e a independência foi proclamada em português/ mas é um vestígio que devia ser combatido totalmente/ mas então” (DIKANDAAO, 12 de agosto de 2019, entrevista).

“Agora veja/ são línguas ágrafas que não têm um sistema de escrita padronizado/ agora a questão é/ partindo desse pressuposto/ chegaríamos à conclusão de que essas línguas não merecem serem inseridas no sistema de ensino? Será que teríamos que nos agarrar nesse fundamento para desmerecer as línguas nacionais?// eu penso que não é por aí/ pode existir toda essa argumentação/ acho algum passo/um primeiro passo deve ser dado/ quem sabe se com esse primeiro passo/ inserindo essas línguas/ encontrar um mecanismo para inserir essas línguas no sistema de ensino/ quem sabe que com esse passo/ estaríamos

abrir caminho para um dia constituirmos o tal sistema padronizado de escrita// o que não deve acontecer é pura e simplesmente cruzarmos os braços” (MALWANGOAO, abr. de 2020, entrevista).

no que diz respeito à opinião de Amílcar Cabral/ eu não estou de acordo// é que as línguas devem ser trabalhadas/ o campo das línguas é como uma lavra// trabalhar e:: e:: ter uma: ideia do que se vai fazer com a língua// vou dar só um exemplo/ ha bem pouco tempo/ o latim era a língua de ciência para excelência/ agora/ mas quando as pessoas acharam que não podia ficar escravos de uma língua/ desenvolveram outras/ até muitos nunca poderiam pensar que o português não era uma língua de ciência há alguns séculos// a questão não dizer que não são capazes/ mas é preciso prepará-las// (MBUTAAO, ago. 2020, entrevista).

Isso também deveria chamar a nossa atenção// não vamos nos aventurar/ dever-se-ia criar ainda as condições para que seja criada uma linguagem científica/ por exemplo/ como ensinar a química/ a física/ e outras ciências nas línguas que não têm uma linguagem científica?/ eu não estou contra esse projeto de ensinar nas nossas línguas/ mas não podemos correr/ vamos devagar/ acho que ainda não estamos em condições// (KITONGAAO, abr. de 2020, entrevista).

O português/ inglês/ como francês/ todas essas línguas/ como quaisquer outras têm exatamente o mesmo papel na sociedade/ como comunicação/ estão num processo constante e permanente/ Inglês/ francês/ o árabe/ todas as línguas enriquecem-se e continuarão a enriquecer-se/ da mesma maneira as nossas línguas/ claro com as suas particularidades/ cada língua tem as suas particularidades lexicais/ morfológicas/ sintáticas/ semânticas/ etcétera/etcétera// as nossas línguas são sim/ constituem-se sim veículo da ciência para transmissão de conhecimentos científicos um problema (NHIMI A LUKENIAO, abril de 2020, entrevista)

As línguas africanas, que passaram por um processo de colonização europeia, são consideradas, para alguns, como línguas que não têm capacidade científica para que possam servir de instrumento e veículo de conhecimentos técnico-científicos. Já no momento da proclamação da independência de Angola, apesar dos protestos, a língua portuguesa foi designada como a língua oficial da República de Angola. Mas alguns anos antes, Amílcar Cabral, um dos mentores da revolução caboverdiana e guineense, havia afirmado que as línguas africanas ainda não estavam preparadas para serem usadas na ciência, por isso o português, para ele, era a melhor herança deixada pelos portugueses. De acordo com os participantes da nossa pesquisa, as declarações de Amílcar Cabral já não se enquadram no atual contexto linguístico africano.

Muanatchiao, por exemplo, começa a sua resposta à questão apresentando a sua visão de bilinguismo. O informante encara o bilinguismo como um processo conciliador entre o português e as outras línguas residentes, e não um processo de isolamento das demais línguas, como equalizador das relações de poder entre as línguas residentes autóctones e a língua

portuguesa nos vários domínios do saber e da vida social. Para que isso seja possível, é preciso que todas as línguas do campo de relações de poder tenham a capacidade competitiva, e é essa capacidade que Amílcar Cabral não havia encontrado nas línguas africanas.

Diante disso, os entrevistados relativizam a perspectiva de Cabral, e consideram-na desatualizada. Entretanto, Dikandao entende que era o que Amílcar Cabral podia falar naquele momento. Era o discurso possível ou autorizado naquele contexto social e político. O entrevistado crê que, na altura de eleição do português como língua oficial, os políticos estavam em dilema.

Isto porque não foi uma decisão fácil, tendo em consideração os objetivos da independência, entre os quais a libertação de todos os vestígios do colonialismo português, incluindo o lugar da língua portuguesa no processo da emancipação nacional. O português era a língua veicular, e talvez materna de alguns, da elite assimilada que conquistou a independência; era a língua de convivência de um período de cinco séculos; era a língua usada durante a luta anticolonial e da libertação nacional. Era esse o dilema. Por isso, nas entrelinhas de Dikandao, pode-se entender que as línguas africanas não são aquilo que o Amílcar Cabral disse. Na mesma ótica, Mbuatao desconsidera as declarações de Amílcar Cabral.

“No que diz respeito à opinião de Amílcar Cabral/ eu não estou de acordo// é que as línguas devem ser trabalhadas/ o campo das línguas é como uma lavra// trabalhar e:: e:: ter uma: ideia do que se vai fazer com a língua// vou dar só um exemplo/ ha bem pouco tempo/ o latim era a língua de ciência para excelência/ agora/ mas quando as pessoas acharam que não podia ficar escravos de uma língua/ desenvolveram outras/ até muitos nunca poderiam pensar que o português não era uma língua de ciência há alguns séculos// a questão não dizer que não são capazes/ mas é preciso prepará-las” (MBUTAAO, ago. 2020, entrevista).

Mbuatao discorda de Amílcar Cabral e fundamenta que as línguas, por si só, não evoluem sem o esforço humano. É preciso investimento das línguas para que possam servir para propósitos científicos e técnicos. Usa a metáfora da chácara para exemplificar o campo linguístico. A chácara ou lavra, na linguagem do professor Mbutao, para que tenha produtividade, é preciso trabalho e investimento. Então, dizer que uma língua não tem utilidade sem investimento é absurdo. Nessa lógica, o informante traz à superfície discursiva a questão do dinamismo da língua com o esforço humano. Busca como exemplo a língua latina, que era a língua hegemônica com o Império Romano e língua da ciência por excelência. Com a vontade (intencionalidade) humana, outras línguas emergiram, e hoje são línguas de ciência.

A mesma língua portuguesa, na origem, não era língua da ciência, mas conquistou esse estatuto com o trabalho e dedicação dos estudiosos.

Com isso, Mbutaao nos remete às políticas linguísticas, ressaltando a necessidade de uma gestão das línguas residentes para que se possam armar dos instrumentos necessários para o seu desenvolvimento e funcionalidade. Em relação a isso, Malwangoao aconselha que é preciso dar o primeiro passo para que as línguas residentes possam ter a sua utilidade na vida social.

“Agora veja/ são línguas ágrafas que não têm um sistema de escrita padronizado/ agora a questão é/ partindo desse pressuposto/ chegaríamos à conclusão de que essas línguas não merecem serem inseridas no sistema de ensino? Será que teríamos que nos agarrar nesse fundamento para desmerecer as línguas nacionais?// eu penso que não é por aí/ pode existir toda essa argumentação/ acho algum passo/um primeiro passo deve ser dado/ quem sabe se com esse primeiro passo/ inserindo essas línguas/ encontrar um mecanismo para inserir essas línguas no sistema de ensino/ quem sabe que com esse passo/ estaríamos abrir caminho para um dia constituirmos o tal sistema padronizado de escrita// o que não deve acontecer é pura e simplesmente cruzarmos os braços” (MALWANGOAO, abr. de 2020, entrevista).

O entrevistado, que reconhece a condição de ágrafa da maior parte das línguas residentes de Angola, não acha que o conformismo diante dessa condição das línguas seja uma solução. Não querendo dar uma solução exaustiva que fechasse o debate, prefere usar um verbo de suposição: /penso que é por aí/ com isso abre o campo de debate, mas apresenta o seu ponto de vista que consiste em inserir primeiro essas línguas no ensino para que, a partir daí, possam entrar em ritmo de desenvolvimento. Nesse quadro, o que não se pode fazer é parar. Tal como a metáfora da chácara do professor Mbutaao, o trabalho é o que Malwangoao aconselha. Esse trabalho consiste na criação de *corpus*, como manuais escolares, dicionários, gramáticas, entre outros. Quanto ao léxico, a sua construção vai sendo um processo contínuo. Contudo, as alegações de Amílcar Cabral parecem ainda vivas e válidas em consciências de alguns angolanos, em relação às línguas africanas, e servem-se delas para questionar o ensino bilíngue, como se pode entender na fala do Kitongao:

“Isso também deveria chamar a nossa atenção// não vamos nos aventurar/ dever-se-ia criar ainda as condições para que seja criada uma linguagem científica/ por exemplo/ como ensinar a química/ a física/ e outras ciências nas línguas que não têm uma linguagem científica?/ eu não estou contra esse projeto de ensinar nas nossas línguas/ mas não podemos correr/ vamos devagar/ acho que ainda não estamos em condições” (KITONGAAO, abr. de 2020).

Kitongao reforça o seu ceticismo em relação ao ensino bilíngue que considera uma aventura. Contudo, aconselha que se criem ainda as condições para se construir uma língua

científica que possa sustentar o ensino de disciplinas ligadas às ciências. Porém, Kitongaao diz não estar contra o ensino das línguas residentes, mas apenas aconselha que se criem as condições para o desempenho dessas línguas. A linguagem técnico-científica não é uma linguagem natural, é uma linguagem de serviço criada de acordo com a realidade científica e/ou técnica. Ela surge com o produto científico ou tecnológico. Na língua portuguesa, a palavra ‘avião’ não existia antes de ser inventada pelo francês Clément Ader, engenheiro que criou vários protótipos de máquinas de voar, a que chamou Éole, Avion II e Avion III, assim o português buscou a palavra ‘avião’ da língua francesa *avion*. E é assim mesmo que as línguas enriquecem o seu léxico, com base no trabalho e na criatividade do engenho humano. Esse é o caráter poroso da língua de que, por vezes, nos esquecemos. Todavia, os preconceitos em relação a determinadas línguas também são analisados na perspectiva política, como faz o professor/pesquisador Nhimi a lukeniaio entrevistado sobre o mesmo assunto.

“há pessoas que dizem ah:: porque línguas africanas não podem ser línguas de ciência/ claro não deixam de ser afirmações falsas/e “reduzidas neh:/ mas o que eu acho é que:: é preciso entender por que é que há pessoas que defendem essa ideia// talvez/ eu suponho esteja bem patente aquela ideia da geopolítica dos conhecimentos/ pensando o norte/ as sociedades quer euro-americanas como as legitimadas para fazer ciência/ e nós o sul países colonizados/ simplesmente podemos ser/ou temos de ser reprodutores da ciências a partir das línguas que nos foram impostas/ o português em Angola/ Moçambique/ Cabo Verde/ o inglês no Zimbabwe/ em África do Sul/ na Namíbia etcétera/ etcétera/ então essa é ideia/ a ideia da geopolítica dos conhecimentos/ o norte determina o sul/ e essa ideia que a gente precisa de reverter neh:: e claro toda e qualquer língua é língua para se ensinar/ inclusive a ciência/ exemplos não faltam”(NHIMI A LUKENIAO, abr. de 2020)

O nosso entrevistado faz uma abordagem crítica sobre a atitude que se tem em relação às línguas africanas. Não apenas analisa a relação de poder entre o português e as línguas residentes autóctones de Angola, mas faz a sua abordagem no plano internacional, afirmando que é uma questão geopolítica do conhecimento. Existe uma geografia de conhecimento, em que o conhecimento do ocidente é o verdadeiro, enquanto o do sul, ou seja, o dos países antes colonizados, é tido como conhecimento não válido. E o conhecimento válido tem uma língua para o seu ensino e aprendizagem, no caso de Angola, essa língua é o português que se sobrepõe acima de todas as línguas residentes autóctones. Nhimi a lukeniaio argumenta que o norte comanda o sul, e as suas línguas são as que dominam. Por isso, ele apela à reversão da situação e diz que qualquer língua pode ser ensinada. Logo, as línguas residentes autóctones de Angola podem servir de veículo da ciência, ao mesmo tempo que defende a isonomia entre

as línguas, porque todas têm a mesma função e estão em um processo contínuo de desenvolvimento:

“O português/ inglês/ como francês/ todas essas línguas/ como quaisquer outras têm exatamente o mesmo papel na sociedade/ como comunicação/ estão num processo constante e permanente/ Inglês/ francês/ o árabe/ todas as línguas enriquecem-se e continuarão a enriquecer-se/ da mesma maneira as nossas línguas/ claro com as suas particularidades/ cada língua tem as suas particularidades lexicais/ morfológicas/ sintáticas/ semânticas/ etcétera/etcétera// as nossas línguas são sim/ constituem-se sim veículo da ciência para transmissão de conhecimento científicos um problema” (NHIMI A LUKENIAO, abril de 2020, entrevista)

Nhimi a lukeniaio refere-se ao fato de que toda e qualquer língua que sirva para a comunicação pode servir para a ciência. Mesmo as línguas que são usadas hoje para se fazer e veicular a ciência e a tecnologia estão em um contínuo processo de desenvolvimento. O seu enriquecimento é um processo permanente, na medida em que novos vocábulos vão sendo incorporados no seu acervo lexical. Por isso, as línguas residentes autóctones de Angola não fogem à regra. Uma vez inseridas no sistema de ensino podem estar habilitadas para a terminologia científica e técnica. Do nosso ponto de vista, a questão do conhecimento precisa de uma reavaliação; é preciso que se lute pela democratização do conhecimento. Com isso, achamos que os saberes tornados periféricos e silenciados deveriam ser reconhecidos como conhecimento válido, procurando incorporar as línguas africanas no ensino desses saberes.

É nessa ótica que Nhimi a lukeniaio recorda que cada língua tem as suas especificidades lexicais, morfológicas, sintáticas, semânticas. Não existe língua mais ou menos complexa, posto que cada uma tem a sua própria lógica. O português e outras línguas que na leitura dos números partem de dezenas para unidade (vinte e cinco, *vingtcing*) não são mais ou menos lógicas do que o alemão que segue a direção inversa: de unidade para dezenas (*funfund zwanzig*) em que *funfund* é cinco e *zwanzig* é vinte (cinco vinte), então é questão de lógica interna de cada língua.

À guisa de súpula, a tese de Amílcar Cabral, em relação à falta de capacidade para veicular a ciência foi majoritariamente rejeitada pelos participantes entrevistados em Angola. Para eles, as declarações de Amílcar Cabral corresponderam a um contexto social e político específico e não se enquadram no atual contexto político-linguístico africano. Nenhuma língua por si só pode ter a capacidade funcional sem que haja investimento. Por isso, urge a necessidade de investir nessas línguas para equipá-las de instrumentos necessários para que tenham utilidade como qualquer outra língua.

Ensino bilíngue e migração

Por vários motivos, a mobilidade humana é cada vez mais acentuada; pessoas migram do campo para a cidade, ou da cidade para o capô, de um país para outro, estando na condição de imigrante. Nessas migrações, muitos fixam a sua residência no país acolhedor, passando a ser habitante desse país. Nesse contexto, os filhos dos imigrantes também podem frequentar as mesmas escolas com os cidadãos nacionais. Nesse cenário, procuramos inquirir dos nossos entrevistados sobre as possíveis consequências de ensino bilíngue nas crianças estrangeiras que não partilham as mesmas línguas maternas com os nacionais. Houve uma convergência de opiniões em relação às crianças dos imigrantes. Para os entrevistados, o estrangeiro deve submeter-se às regras políticas do país acolhedor. Caso uma criança de pais imigrantes se matricule em uma escola em que é ensinada uma língua residente autóctone, necessariamente deve se enquadrar na proposta curricular da escola, frequente uma escola que seja do seu perfil linguístico.

“Quanto à questão das crianças de origem estrangeira/ estou lembrado que na minha província/ as crianças oriundas da RDC/ o serviço consular da RDC na província criava escolas próprias para essas crianças/ tudo para garantir a formação em línguas maternas dessas crianças// agora se essas crianças quiserem abraçar o sistema de ensino nacional/ eu penso o que deve acontecer é um processo de sujeição// teriam que se sujeitar à lógica do ensino nacional de Angola”(MALWANGUAO, abr. de 2020, entrevista).

“A questão dos imigrantes é simples// se um estrangeiro quiser que a sua criança estude em uma escola pública,/ ele deve saber que cada país tem normas/ por isso/ a criança deverá aprender a língua ou em língua do local de colhimento” (MUANATCHIAO, fev. de 2020, entrevista)

“Eu acho que caberá aos filhos dos imigrantes entrarem no sistema de ensino vigente no país/ se é o ensino que a gente tem agora/ é exatamente esse ensino que eles dêem seguir/ então eu entendo essa questão desta maneira” (NHIMI A LUKENIAO, mar. de 2020, entrevista)

“Eu acho que nada pode mudar/ essas crianças se encontram no território nacional/ elas devem adaptar-se/ a gente quando vai lá fora para estudar faz esforço para adaptar-se a língua e à cultura do país de acolhimento” (KUFUETAAO, abr. de 2020, entrevista).

“Não tem problema/ o imigrante pode aprender tudo o for ensinado na sua escola// caso não queira/ pode estudar numa escola e que não se ensine língua que não quer aprender/ que estude numa escola consular/ por exemplo” (MBUTAAO, março de 2020, entrevista)

“Eu acho que são normas internacionais// o estrangeiro não pode se impor no país alheio/ tem a obrigação de cumprir as normas/ por isso/ ele é obrigado aprender a língua do país” (KITONGAAO, março de 2020)

Malwanguao apresenta como a primeira solução educativa das crianças de pais imigrantes a escola consular, escola controlada pela autoridade consular do país de origem do imigrante, para que a criança possa aprender na sua língua materna. Em caso de integração na rede escolar nacional, é necessário que o imigrante aprenda a língua do país e/ou a língua residente autóctone. A fala de Malwanguao sintetiza as opiniões apresentadas pelos entrevistados. Por unanimidade, mesmo entrevistados em locais e datas diferentes, asseveram que em questões de língua não há negociação. Se o imigrante não quiser estudar a língua materna dos alunos nacionais, que se matricule em uma escola consular ou internacional, lá ele poderá aprender na sua própria língua.

“Quanto à questão das crianças de origem estrangeira/ estou lembrado que na minha província/ as crianças oriundas da RDC/ o serviço consular da RDC na província criava escolas próprias para essas crianças/ tudo para garantir a formação em línguas maternas dessas crianças”(MALWANGUAO, abr. de 2020, entrevista).

Malwanguao parte de uma experiência vivida na sua província, que as crianças oriundas do país vizinho, a RDC, frequentavam uma escola da iniciativa do consulado daquele país. Para o entrevistado, essa pode ser uma solução para o estrangeiro que queira estudar na sua língua materna ou oficial do seu país. Outros entrevistados enfatizam a questão de cumprimento da ordem do país de acolhimento.

“se um estrangeiro quiser que a sua criança estude em uma escola pública,/ ele deve saber que cada país tem normas/ por isso/ a criança deverá aprender a língua ou em língua do local de colhimento” (MUANATCHIAO, fev. de 2020, entrevista)

Para Muanatchiao, assim como os outros entrevistados, o imigrante precisa entender que está em uma diferente cultura, está no estrangeiro, e se um pai quiser matricular o seu filho em uma escola, é obrigado a respeitar as normas. Na verdade, em face de um currículo escolar, ninguém escolhe se o filho pode estudar de acordo com o currículo ou não. A imposição não apenas para os estrangeiros, mas, sim, é a natureza das estruturas institucionais que se impõem ao público alvo. Por isso, a questão do imigrante não se difere tanto dos cidadãos nacionais.

Podemos concluir, pela natureza das respostas, que a língua, em muitos casos, se confunde com a soberania e identidade nacionais. A língua materna só pode ser ensinada no país de origem ou em alguma instituição representada por esse país no exterior. É esse entendimento dos nossos entrevistados que os leva a sugerir uma sujeição do imigrante ao sistema educativo do país em que tenha fixado a residência.

Em suma, quanto à relação ensino bilíngue e imigração, os entrevistados, em defesa dos interesses nacionais, em caso de generalização do ensino bilíngue, o estrangeiro que quiser que o seu filho ou a sua filha estude em uma escola pública, deve aceitar o cumprimento integral do plano curricular. Se na escola onde estiver matriculada a criança, se ensina uma língua que essa criança não fala, ela deve aprender, tal como aprende as outras matérias. Mas como os pais e/ou responsáveis têm o direito de escolher o que seja melhor para os seus filhos, em locais em que haja uma escola consular, isto é, mantida por uma representação diplomática, o cidadão estrangeiro pode recorrer a essa escola, uma vez que a criança teria a chance de aprender a língua do seu país, seja oficial ou autóctone.

Ações do governo

Neste tópico, ‘ações do governo’, procuramos perceber as opiniões dos especialistas no campo das políticas linguísticas, ciências da linguagem e educação, sobre as ações da gestão linguística por parte do governo. Em relação às tarefas dos governos sobre as políticas e gestão linguística, notamos, de acordo com as diferentes falas dos entrevistados, uma falta de divulgação do que tem sido a contribuição do executivo angolano na promoção e resgate das línguas residentes. De todos os entrevistados, apenas um indicou que o executivo já fez o que devia fazer. Em termos de informação, esse participante tem conhecimento de tudo quanto o governo tem estado a fazer porque já desempenhou funções de destaque no aparelho do Estado, mais concretamente no campo da educação e das línguas nacionais, pelo que é uma voz autorizada na matéria das políticas linguísticas de Angola. Mas, mesmo assim, questiona o porquê da falta de implementação e generalização do ensino bilíngue em Angola.

“No que diz respeito à implementação das línguas nacionais no ensino/ o governo já fez tudo/ do ponto de vista de formação do pessoal/ material e de tudo/ mas ninguém sabe/ eu pessoalmente não sei/ o que é que está a fazer com que isso não arranque/ esse é o grande problema” (MBUTAAO, 19 de ago. de 2020, entrevista)

Para o informante, as condições de base estão criadas, desde a formação de professores à produção dos manuais escolares. Durante a pesquisa, foi possível encontrar o material, mas, em fontes secundárias. Em uma conversa com um dos participantes, procuramos saber sobre a existência de manuais escolares em línguas residentes autóctones, mas ele informou-nos que não havia material disponível. Veja que o próprio professor Mbuataao que diz que o governo fez tudo, também desconhece os motivos da falta de implementação e generalização do ensino das línguas residentes no sistema de ensino. Do

nosso ponto de vista, alguns problemas devem estar nos níveis de planejamento estratégico, tático e operacional das políticas linguísticas em Angola. Ao que nos parece, as ações do governo ainda não se fazem sentir nas unidades de base que são as instituições que constituem a rede escolar, tanto pública quanto privada.

A política de formação de quadros no campo das línguas residentes está mais direcionada para formações do nível médio e superior. Referimo-nos ao Instituto Médio de Ciências Religiosas (ICRA), adstrita à Igreja Católica e a Faculdade de Humanidade da Universidade Agostinho Neto. Mas, ao nível das Escolas de Formação de Professores, responsáveis pela formação de professores primários e secundários, assim como os educadores de infância, ainda não se faz sentir a presença das línguas autóctones. Eis a razão de desconhecimento de informação por parte dos participantes entrevistados.

“eu não vejo passos em concreto/ tomei conhecimento numa das reuniões que tive que haverá mestrados eh:: nos iscedes que vão formar formadores em vários domínios/ alguns serão formadores em língua portuguesa/ em línguas nacionais/ no ensino primário e no pré-escolar// acho que isso faz parte desse tal tendência de resgatar o processo de introdução das línguas nacionais no ensino” (MUANATCHIAO, maio de 2019, entrevista).

Muanatchiao não reconhece passos concretos na política linguística do estado angolano. Aqui entendam-se passos concretos as ações ao nível operacional no que tenha a ver com orientações metodológicas de ensino em/das línguas residentes autóctones, como um plano de formação de professores e de divulgação e distribuição de manuais escolares. Uma das ações do nível operacional seria a campanha de sensibilização da população sobre a inserção das línguas residentes no sistema de ensino. O nosso entrevistado refere-se a uma informação que recebera em um encontro de trabalho sobre a formação nos Institutos Superiores de Ciências de Educação, instituições responsáveis pela formação de professores e educadores de infância de nível superior, de formadores em vários domínios de formação, incluído as línguas nacionais, como as chama o nosso interlocutor. Contudo, prefere duvidar que se possam materializar as intenções do Governo.

“agora/ tal como em dois mil e cinco se falou muito/ e praticamente pouco se fez/ também estou bocadinho cético/ estou bocadinho cético/ que em dois mil e vinte e um/ dentro de dois anos esse processo se venha a tornar uma realidade” (DIKANDAAO, maio de 2019, entrevista).

De acordo com discurso do professor Dikandao, têm existido projetos do governo que não chegam a se concretizar, pois, acompanhando a lógica discursiva dele, as promessas para a inserção das línguas no sistema de educação e ensino remontam desde o ano de 2005, mas

nunca se executou. São projetos que permanecem no nível de planejamento, mas sem que sejam operacionalizados. É a mesma preocupação que apresentou o professor Mbutaao, quando dizia que mesmo o governo tendo feito tudo o que devia fazer, não sabia por que o ensino bilíngue não se generaliza. Na ótica do Dikandao, o debate sobre as questões ligadas às políticas linguísticas devia ser inclusiva, tendo em conta a importância do assunto.

“mas eu continuo a dizer que essa situação é tão...é tão importante e tão marcante de ponto de vista cultural/ que a discussão devia ser mais ampla// a partir de um programa vamos estabelecer metas para podermos atingir aquilo que pretendemos” (DIKANDAAO, mai. de 2019, entrevista).

A inclusão tem a ver com mais abertura às outras sensibilidades sociais e, em sua opinião, a partir da discussão mais abrangente é se estabelecer metas para que seja um projeto da Nação. Com isso, entende-se que não existe um plano previamente ajuizado, com metas a curto, a médio e a longo prazos, respectivamente. E se existe, então não é de domínio público. A esse respeito, o professor Maynduao lamenta o fato de o governo de Angola não colaborar com a academia.

“é preciso dar lugar à academia// é preciso aceitar as nossas universidades para podermos obter respostas de muitos problemas que afetam a sociedade// e como as universidades não são tidas nem achadas/ acontece o que tem acontecido” (MAYNDUAO, nov. de 2019).

Para o entrevistado, a universidade é uma parceira do Estado, pelo que deve ser chamada para reflexão das questões sociais, pois é a universidade que tem a facilidade de ir até ao terreno, através da pesquisa, para trazer resultados mais confiáveis que ajudem o governo a tomar decisões mais ajustadas à realidade social. A política é o nível de tomada de decisões, mas a universidade seria fonte de informação. Com a cooperação entre essas duas instâncias, na ótica do entrevistado, a operacionalidade das políticas seria mais facilitada. Como o estado angolano marginaliza a academia, no entender do Maynduao, os resultados do governo não refletem o desejado, pelo que é contumaz em afirmar que:

“[...] o processo colonial em Angola teve força/ e essa sua força continua a ser sustentada por forças extras// porque se olharmos bem para a sociedade/ muitos hoje são obrigados a falar a língua portuguesa// [...] políticas públicas não têm sido feita nenhuma política pública voltada às línguas/ por isso é complicado estarmos num cenário como esse e num país de diversidade linguística” (MAYNDUAO, 25 de Nov. de 2019).

As causas das políticas praticadas pelo governo angolano no apego às políticas coloniais continuam a influenciar a sua gestão, na ótica do entrevistado. A esse respeito, Maynduao diz que o processo colonial continua a ser sustentado por forças extras em Angola,

e fala de uma obrigatoriedade de uso da língua portuguesa. O entrevistado faz um nexo entre o processo colonial e a atual administração do país porque a obrigatoriedade do uso do português nas escolas remonta da época colonial quando as línguas indígenas foram banidas das escolas missionárias, e podiam ser usadas apenas como instrumento de facilitação da aprendizagem da língua portuguesa. E, de acordo com a sua abordagem, na atualidade essa obrigatoriedade ainda continua. Com isso, diz não existirem políticas públicas voltadas para as línguas. A mesma percepção foi encontrada na fala dos outros entrevistados.

“A diversidade linguística é uma verdade que não se pode negar/ por isso eu continuo a defender que devia-se erguer um projeto de um país de multinacionalidade/ políticas do estado nessa direção deviam existir/ noeh::?/ agora o que é que o estado está a fazer/ sinceramente eu não::o vejo nada/ essas políticas não existem/ sabe por quê? Porque somos governados por uma elite que continua a perpetuar as políticas do sistema colonial” (MALWANGUAO, abr. de 2020, entrevista).

Malwanguao começa a sua reflexão com o reconhecimento da diversidade linguística em Angola, que não é uma imaginação; mas, sim, uma realidade factual, pelo que ele defende um projeto de estado alicerçado na multinacionalidade, abandonando a ideia de que o país é uma nação una e um povo uno, como diz o slogan: “de Cabinda a Cunene, um só povo e uma só nação”. Malwanguao se opõe à essa concepção de unicidade do país e defende que deviam existir políticas públicas concebidas de acordo com a diversidade cultural e linguística que caracteriza o país. Relativamente às ações concretas direcionadas às línguas, o informante diz não ver nada, porque o país é governado por uma elite que continua a perpetuar as políticas do sistema colonial.

A falta de visibilidade das políticas do governo em relação à diversidade linguística no ensino também foi referenciada por Kufuetao, que mesmo não sendo apologista de um ensino em/das línguas residentes autóctones, por falta de funcionalidade da proposta, critica a falta de ações concretas por parte do Governo.

“eu/ pessoalmente/ não vejo o que o governo tem feito// uma coisa é falar e outra é fazer// discursos existem mas queremos ações concretas/ se é que há mesmo alguma necessidade de ensinar as línguas nacionais”(KUFUETAO, abril de 2020, entrevista).

O informante diz não ver nenhum trabalho do governo que se possa considerar uma política linguística destinada à promoção e ensino das línguas residentes autóctones do país. Não obstante, reconhece a existência de intenções através de discursos políticos; entretanto, não tem havido materialização dessas intenções, por isso ele diz: */uma coisa é falar, e outra é fazer/* Então, entre a teoria e a práxis não há encontro na gestão linguística do país. Em

resumo, ele procura afirmar que, caso haja necessidade de se ensinarem as línguas nacionais, então é preciso que haja praticidade.

Analisado o tópico “ações do governo”, através de informações fornecidas pelos entrevistados, concluímos que existem algumas iniciativas de intervenção do Estado para a implementação das línguas residentes autóctones no sistema de educação e ensino, como na formação de professores e produção de manuais escolares. Entretanto, a falta de divulgação e a abrangência nacional dessas ações fazem com que não haja visibilidade do trabalho do governo. Os participantes, na qualidade de acadêmicos, queixam-se da falta de colaboração entre o Estado e a academia.

“é preciso dar lugar à academia// é preciso aceitar as nossas universidades para podermos obter respostas de muitos problemas que afetam a sociedade// e como as universidades não são tidas nem achadas/ acontece o que tem acontecido”
(MAYNDUAO, nov. de 2019, entrevista).

Eles entendem que um trabalho conjunto entre o Estado e a academia, na resolução dos problemas sociais, daria melhores resultados que estariam mais próximos da realidade social. É tarefa da academia a busca da informação, de forma científica e a partir do campo, entenda-se pesquisa de campo, para que o governo possa trabalhar com dados reais e não apenas políticos.

7. APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Neste capítulo, fazemos uma abordagem comparativa das políticas linguísticas e práticas educativas, nos três países que acolheram a pesquisa de campo. Com isso, procuramos demonstrar as aproximações e distanciamentos entre os três países, de modo a criar um panorama de políticas linguísticas praticadas em Moçambique, São Tomé e Príncipe e Angola. Tratando-se de países com processos históricos culturais distintos e, que, por terem sido ex-colônias de uma mesma potência colonial, têm aspetos comuns, mas que precisam ser percebidos na especificidade dos seus contextos social, histórico e cultural.

Todos os países se emanciparam do poder colonial apenas em 1975, após cinco séculos de colonização, o que deixou marcas identitárias, tanto do ponto de vista linguístico quanto do ponto de vista cultural.

Na perspectiva sociolinguística, os três países, como todos os países africanos, a par da língua oficial, no caso o português, existem outras línguas autóctones e alóctones, que circulam paralelamente com a língua oficial. Entretanto, o português, como língua do Estado, é a língua de escolarização. Tendo em atenção essa realidade, nos propusemos a investigar as políticas linguísticas e práticas educativas que são perpetradas nesses países, com o foco na inserção das línguas residentes nos sistemas educativos.

Tendo em mente que os cinco países das PALOP estão distanciados entre si, o que, de uma ou de outra maneira, inviabilizaria a pesquisa, levando em consideração a exiguidade de tempo e de meios logísticos, entendemos fazer um recorte de três países, designadamente, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Angola. Destarte, foi realizada uma pesquisa nos três países, procurando perceber como são incorporadas, nos sistemas de ensino, as línguas faladas nesses países, ou seja, as línguas residentes. Para o efeito, foram mobilizadas, conforme indicamos, as seguintes perguntas de investigação, nos três países:

Como está organizado o sistema de educação do país?

Qual é a situação sociolinguística do país?

Como está organizado o sistema de ensino do país?

Que material escrito nas línguas residentes existe, com destaque às línguas autóctones?

Que estatuto é dado às línguas residentes, nas constituições e nas Leis de Bases dos Sistemas de Ensino?

Que domínio das línguas têm as crianças que se encontram na idade de ingressar no sistema de ensino?

Qual é a resposta operativa que é dada pela escola, diante da situação sociolinguísticas das crianças dos anos iniciais da escolaridade?

Qual é a opinião dos acadêmicos, em relação aos seguintes tópicos?

- Representações e atitudes em relação às línguas residentes
- Pertinência da educação bilíngue
- Línguas africanas e ciência
- Diversidade linguística e unidade nacional
- Ação do governo diante da diversidade linguística

Essas indagações e tópicos orientaram o processo de geração de dados, através de análise de documentos oficiais, entrevistas aos acadêmicos ligados às ciências da linguagem e à educação. Com o objetivo de se obter uma visão mais unitária sobre as políticas linguísticas e práticas educativas, nos três países alvos de pesquisa, agrupamos as sínteses dos resultados do campo e analisamo-los neste capítulo.

7.1. Contexto educativo e ideológico de Moçambique, São Tomé e Príncipe e Angola

Tendo sido colonizados pela mesma potência colonial, os três países, na altura da independência, herdaram sistemas de ensino precários, com um índice elevado de analfabetismo, cerca de 93%, em Moçambique (NORTE, 2006; MÁRIO; NANDJA, 2005); cerca de 80%, em São Tomé e Príncipe (GONÇALVES, 2015); e em torno dos 85% em Angola (LIBERATO, 2014);e uma rede escolar insignificante para dar cobertura nacional. Isso fez com que os três países enfrentassem a escassez de quadros qualificados e, numericamente, insuficientes para atender às necessidades administrativas, educativas, sanitárias, industriais, ou seja, em todos os setores da vida social e econômica.

Quadro 19 – Taxa de analfabetismos em Moçambique, São Tomé e Príncipe e Angola

País	Ano	
	1975	2015
Moçambique	93%	39%
São Tomé e Príncipe	80 %	27%
Angola	85%	34,4

Fonte: Norte, 2006; Mário; Nandja, 2005; Gonçalves, 2015; Liberato, 2014; Angola-INE, 2014

Os dados do Quadro 19 dizem respeito às taxas de analfabetismo em Moçambique, São Tomé e Príncipe e Angola, em período de 30 anos de independência, isto é, a partir de 1975, o ano da independência do poder colonial. De acordo com os dados, em 1975, os três países tinham uma taxa de analfabetismo muito elevado, estando Moçambique na mais alta posição de analfabetismo, com 93%, São Tomé e Príncipe tinha a menor taxa, com 80%, e Angola, com 85% da população analfabeta.

Em conformidade com os dados, os três países ascenderam à independência com a maior parte da população analfabeta. Durante cinco séculos, Portugal não criou as condições necessárias para que as suas colônias pudessem ter um bom nível de desenvolvimento educacional. Os dados não só refletem a falta de vontade política de Portugal, para o desenvolvimento das colônias, como, também, sinalizam o nível de desenvolvimento educacional que Portugal tinha, na altura da independência das ex-colônias em África. É de recordar que, até 1970¹⁸, Portugal tinha uma taxa de analfabetismo de 25,7%, o que quer dizer que Portugal ainda enfrentava problemas de analfabetismo, na metrópole. Nas colônias, o Estado estava mais preocupado com a evangelização e nacionalização dos indígenas, e não com o seu desenvolvimento educacional.

De modo a controlar as taxas de analfabetismo, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Angola promoveram campanhas de alfabetização de jovens e adultos. Em Moçambique, foram realizadas sucessivas campanhas de alfabetização de jovens e adultos, de forma a combater o analfabetismo (MATIAS; LIMA, 2021). Em São Tomé e Príncipe, o Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP) elegeu, como um dos objetivos principais, a alfabetização em massa (CARDOSO, 2004). Em Angola, o Presidente Agostinho Neto lançou a campanha nacional de alfabetização, a 22 de novembro de 1976 (NEVES, 2016), que tinha como objetivo a erradicação do analfabetismo.

Outro foco, no setor da educação, foi a instauração de uma reforma educativa, assente nos princípios de universalização, obrigatoriedade, gratuidade e laicidade do ensino. Com isso, pretendia-se romper com o sistema educativo colonial, caracterizado por um limitado acesso e por um pendor mais religioso. Os três países, tendo optado pelo socialismo, entenderam que era preciso formar o “homem novo”. Esse homem novo era a destruição da velha ideologia colonial, para se erguer o homem que faz uma luta interna, para superar as

¹⁸ Taxa de analfabetismo segundo os censos: total e por sexo. Disponível em <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517>. Acesso em 5 de outubro de 2021.

influências reacionárias que herdou, aquele que interioriza os princípios do Povo e da Revolução, aquele que se dedica na construção do socialismo e na mobilização das massas (VICENTE, 2017; NASCIMENTO, 2015; CURIMENHA, 2018). Esse novo homem não rompe apenas com a ideologia colonial, mas, também, com as tradições constituintes da identidade dos povos, herdadas cultural e historicamente. Foi nesse sentido que as línguas autóctones, tidas como fomento de regionalismo e tribalismo, foram substituídas pelo português, língua do homem sem as marcas das tradições locais, e língua de unidade nacional, ou seja, a Língua do Povo.

Refletindo, a partir da teoria de Michel Foucault sobre o poder, percebemos como a mecânica do poder dos movimentos de libertação de Moçambique, São Tomé e Príncipe e Angola, designadamente, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP) e o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), na sua forma capilar de existir, através do Partido-Estado, dos órgãos de segurança e defesa, dos movimentos de massas, da escola, e de todos os Aparelhos Ideológicos e Repressivos do Estado, encontrou o nível dos indivíduos, atingindo seus corpos, se inseriu em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida quotidiana (FOUCAULT, 1995, p. 131). A ideologia de um homem novo era uma formatação social, que tinha o objetivo de produzir uma única lógica de pensamento, de cultura e de língua, que tinha, como dispositivo e/ou mecânica de poder, o partido único.

Desta feita, os sistemas de ensino dos três países estavam orientados para a formação desse homem liberto das influências das tradições locais e da herança ideológica colonial. No entanto, o desenho político-ideológico estava longe dos costumes e tradições dos povos. “Os valores e modos de vida seriam postos em causa pela condução política e, mais precisamente, pelo intento de construção do *homem novo*”. (NASCIMENTO, 2015, p. 136. Destaque do autor). A filosofia assimilacionista colonial utilizou a cultura e as línguas portuguesas para criar duas classes de colonizados: os indígenas e os assimilados. Os primeiros, como não tinham o domínio da cultura e da língua portuguesa, foram colocados à margem da sociedade, sem direito à cidadania; enquanto os assimilados podiam se beneficiar de privilégios de que a outra classe não podia usufruir.

Após a independência, o projeto de homem novo, vindo do mundo socialista, serviu para a reinvenção de um sujeito ideologicamente construído. Um dos mecanismos desse projeto era a abdicação da cultura africana e das suas línguas. Foi em torno dessa ideologia

que os sistemas de ensino pós-coloniais foram formatados, com o objetivo de a escola servir de *locus* de modelagem do homem novo. Daí resultava a formação criteriosa do professor.

Os professores terão de ser formados dentro da ideologia marxista-leninista (...) terão de entender perfeitamente o que é a educação socialista, coletiva e livre, para que possam aplicá-la na prática. Os professores terão de estar conscientes do papel de vanguarda a que são destinados, como promotores da criação dum HOMEM NOVO, como ativistas da criação, ao nível de superestruturas, das relações sociais. Para isso, a sua formação tem de ser muito cuidadosa, com um grande conteúdo ideológico e uma capacitação técnica cada vez mais avançada. (Teses e Resolução do 1º Congresso do MPLA (1977), Apud MANGES 2016, p. 58).

Se a escola tinha a missão de formar o homem novo, que ganhasse a consciência contra o colonialismo e se transformasse em um marxista-leninista, o papel do professor era crucial, porquanto a ele estava creditada a tarefa de formar o novo homem, nesse contexto; o perfil do professor foi definido pelo próprio Partido-Estado. É nessa perspectiva que o professor é definido como “combatente da linha de frente; ativista da transformação das relações sociais; quadro político e dinamizador das iniciativas da comunidade; e renovador do sistema” (Peterson 2003, *Apud* SAMBO; ROSA, 2021, p. 122). Para além da formação científica, era exigida do professor a formação ideológica, dentro dos parâmetros do marxismo-leninismo, com domínio da educação socialista coletivista e livre.

Contudo, com as mudanças na política internacional, causadas pelo derrube do Muro de Berlim e pelo fim da Guerra Fria, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa viram-se obrigados a fazerem reformas políticas, que culminaram com o abandono dos ideais do homem novo, com a mudança para o multipartidarismo e, conseqüentemente, com a realização das primeiras eleições gerais. São Tomé e Príncipe foi o primeiro país dos PALOP a tomar a decisão de mudança, em 1990e, depois, Moçambique e Angola.

Em decorrência de mudanças políticas e da transição da economia planificada e centralizada para economia de mercado, Moçambique e São Tomé e Príncipe, em 1992, elaboraram as leis dos seus sistemas de ensino, mais adaptadas ao novo contexto político e econômico. Angola, do ponto de vista prático, atualizou os programas e conteúdos escolares, retirando a carga ideológica que tinham os manuais escolares, bem como a educação ideológico-patriótica. Porém, no que tange à estrutura do ensino, continuou com os mesmos moldes adotados da reforma educativa de 1978. Apenas em 2001, foi projetada a segunda Reforma Educativa, com a provação da Lei de Bases do Sistema Educativo Nº 13, de 31 de dezembro de 2001, que começaria a ser implementada, em 2005. Um dos problemas focalizados, nas novas Leis de Bases dos Sistemas Educativos pós-socialismo de

Moçambique, São Tomé e Príncipe e Angola, tinha a ver com a situação linguística nesses países.

Em termos sociolinguísticos, os três países têm uma complexidade linguística, marcada pela existência de diferentes línguas, que circulam paralelamente, mas com *status* diferentes. Nos três países, o português é a língua oficial, mas que coexiste com uma diversidade linguística, que difere, de país para país.

Para além do português e das línguas dos imigrantes, o contexto sociolinguístico moçambicano é formado pelas seguintes línguas: makhuwa, makonde, mwani, yao, nyanja, chuwabu, lomwé, nyungwe, sena, ndau, uteé, tshwa, copi, tonga, chopi, changana, rhonga. O português é falado com frequência por 17% da população moçambicana, e é aprendido na escola, de acordo com os dados do censo geral (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2017).

São Tomé e Príncipe é o país, comparativamente, com menor diversidade linguística, tendo, no seu mosaico sociolinguístico, o português, o forro, o lungu'ie, e o angolar. O crioulo cabo-verdiano é considerado, pelo Recenseamento Geral da População e de Habitação de 2012, como uma língua estrangeira, e o português é falado com frequência por 98,4% (REPÚBLICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2012).

Angola é um país com uma grande diversidade linguística, sendo as mais faladas, português, umbundu, kimbundu, kikongo, cõkwe, ngangela, nyaneka, fiote, kwanyama, luvale e muhumbi. A língua portuguesa é falada com mais frequência por 71% da população angolana (REPÚBLICA DE ANGOLA, 2014).

Como se pode perceber, São Tomé e Príncipe, em relação aos outros dois países, apresenta uma menor diversidade linguística, o que não significa menor complexidade. Por isso, levantamos a tese de que a complexidade linguística não deve ser analisada em termos numéricos que tabula comparativamente apenas número de falantes, mas sempre levando em conta como essa diversidade linguística afeta as relações sociais, ou seja, as relações de poder entre os falantes das diversas línguas. Durante o processo de produção de dados, em São Tomé e Príncipe, foi possível perceber alguma complexidade linguística, ou seja, momentos que revelavam tensões entre os falantes do português e dos quatro crioulos. Na ilha de São Tomé, em que a pesquisa foi desenvolvida, constatamos alguma hierarquização das línguas, estando o português no topo, seguido do forro. A língua portuguesa, usada, com frequência, nas práticas sociais e discursivas, é a língua exclusiva da escolarização, da administração, e considerada como propriedade do santomense; e os outros grupos etnolinguísticos referidos como 'aqueles que vieram'.

“A língua portuguesa é minha propriedade dada pela terra São Tomé e Príncipe/ pelo contexto linguístico que existiu no passado ou presente// eu tenho direito de sentir que é minha língua” (JOANAST, fev. de 2020).

“eu cresci a ouvir a minha mãe a falar lungua nó/ nó Ca falálungua nó/ quer dizer/ estamos a falar a nossa língua/ então/ a nossa língua/ porque havia o cabuverdiano/ havia o angolar/ havia lungu’ie/ o forro está a dizer lungua nó/ (idem).

“O que nós notamos é que há uma tendência de uns falarem de forma que querem, sem respeito aos princípios gramaticais/ e essa realidade nós a encontramos quase em toda a esfera da população santomense/ e essas pessoas matam muito a nossa língua portuguesa/ ou seja/ não fazem uso correto das suas normas de funcionamento” (MANOST, fev. de 2020)

“vieram para São Tomé/ e que esses grupos/ essas comunidades continuam até hoje/ muitos cabo-verdianos/ muitos moçambicanos/ muitos angolanos/ sobretudo/ e também portugueses/ mas em menor quantidade// e naquelas paragens/ principalmente nas empresas agrícolas/ nós encontramos grande número de descendentes dessas comunidades e que estão nas escolas/ são descendentes/ são jovens/ são crianças que estão na escola/ mas apenas falam o crioulo cabo-verdiano/ falam o angolar” (ÇÁST, fev. de 2020).

Ao analisarmos esses depoimentos, produzidos durante a pesquisa, identificamos pistas de reivindicação da língua e do território, como pertenças dos santomenses, sobretudo, dos autóctones. Expressões como, “minha propriedade”, “nossa língua”, “vieram para São Tomé”, entre outras, são indícios de alguma tensão social de origem linguística. Joanast (fev. de 2020), na primeira intervenção, reivindica a língua portuguesa como sua propriedade, que o contexto sociolinguístico santomense lhe deu. Aqui, a nossa interlocutora quer afirmar que o português é língua materna e de interação cotidiana, diante de tendências que definem a língua materna como a língua dos pais. Mas, para ela, o português não pode ser uma L2.

Relativamente ao forro, a mesma interlocutora, que fala desde o lugar de falante nativa do forro, diz que o nome – o forro – é dito, no crioulo forro, como *lunguanó*, ou seja, nossa língua. Essa expressão é um posicionamento diante das outras línguas faladas na ilha, para marcar diferença. A reivindicação da língua não acontece apenas em relação às outras línguas, mas, também, em relação às formas dialetais do português. Entre o estruturalismo conservador da língua e o pragmatismo progressista do português, há tensões. Para os conservadores, a língua está sendo morta pelos falantes do português, que não têm o cuidado de observância das normas da língua. Manost (fev. de 2020) exterioriza o seu descontentamento, em face disso. *“Essas pessoas matam muito a nossa língua portuguesa/ ou seja/ não fazem uso correto das suas normas de funcionamento”*(MANOST, fev. de 2020). Estamos diante de um conflito entre dialetos da língua portuguesa.

É possível, nessa fala, perceber a aflição que o Manost (fev. d 2020) sente, em saber que a sua língua não está sendo usada corretamente. Do nosso ponto de vista, a academia, ao invés de ficar lamentando, pelo atropelo das normas da língua, deveria entabular um diálogo com as diferentes formas dialetais do uso da língua portuguesa, para se encontrar um meio termo, porque a língua é feita de práticas sociais, inserida em uma construção dinâmica. Com isso, não queremos dizer que se aceite tudo quanto esteja fora do padrão da língua; encontrar formas de como mitigar esse conflito, que, de alguma forma, pode afetar o processo de ensino-aprendizagem.

A outra pista de tensão linguística identificada é a reivindicação do território, como espaço de herança ancestral, um espaço habitado por autóctones (“donos”) e por descendentes de escravos, de origem cabo-verdiana, angolana e moçambicana, falantes de crioulo cabo-verdiano e crioulo angolar. E esses povos formam comunidades que se encontravam no interior, conforme o depoimento, que se segue:

“Vieram para São Tomé/ e que esses grupos/ essas comunidades continuam até hoje/ muitos cabo-verdianos/ muitos moçambicanos/ muito angolanos/ sobretudo/ e também portugueses/ mas em menor quantidade// e naquelas paragens/ principalmente nas empresas agrícolas” (ÇAST, fev. de 2020).

Com isso, podemos afirmar que as relações de poder entre imigrantes e autóctones não terminam com o passar dos anos; é uma informação que vai sendo transmitida, de geração para geração.

Relativamente a Moçambique, a Lei nº 6, de 1992, não faz alusão ao português como língua de escolarização, ou seja, de ensino. A Lei nº 18, de 2018, também evita trazer ao plano discursivo e legal aquilo que é óbvio para a população, uma vez que a Constituição da República se refere ao português como a língua oficial do país (Artigo 10º da Constituição da República de Moçambique). Antes da declaração constitucional de que o português é a língua oficial de Moçambique, no artigo anterior, isto é, no Artigo 9º, os legisladores declaram que o Estado valoriza as línguas nacionais como patrimônio cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da identidade moçambicana.

Essa lógica de apresentação também foi seguida pela Lei 18, de 2018. O Artigo 3º elenca os princípios gerais do Sistema Nacional de Educação. No inciso (j), anuncia-se como um dos objetivos do Sistema Nacional de Educação valorizar as línguas, cultura e história moçambicanas com o objetivo de preservar e desenvolver o patrimônio cultural da nação; no inciso (k), preconiza-se desenvolver as línguas nacionais e a língua de sinais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos, visando a sua transformação em língua

de acesso ao conhecimento científico e técnico, à informação, bem como de participação nos processos de desenvolvimento do País. Só posteriormente que, no inciso (l), se faz alusão à língua portuguesa com objetivo de desenvolver o seu conhecimento como língua oficial e meio de acesso ao conhecimento técnico e científico.

Por último, as Leis 2/2003 e 4/2018, Leis de Bases dos sistemas Educativos de São Tomé e Príncipe, trazem uma abordagem de políticas linguísticas mais centradas na aprendizagem e proficiência em língua portuguesa. A aprendizagem de línguas estrangeiras constitui um dos objetivos da Lei 2/2003, assim como a ênfase na aprendizagem de língua portuguesa. Sobre os objetivos do ensino básico, o artigo 6º, nos incisos (d) e (g), preconiza os seguintes objetivos, respectivamente, “proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira; desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos de identidade, e culturas santomenses, bem como o da língua portuguesa”. Esse último objetivo é repetido no 9º Artigo número 4, em relação ao ensino secundário.

Entretanto, no tocante às políticas linguísticas, a lei 4/2018 acrescenta as preocupações sobre a aprendizagem da língua portuguesa e de alguma língua estrangeira e o ensino de línguas nacionais. E no Artigo 39º, a lei fala de permissão e incentivo das iniciativas no âmbito local, regional, ou nacional de ensino das línguas nacionais, em qualquer um dos níveis de ensino, em Regime Extra-Curricular e em complementaridade aos Programas Curriculares em vigor, mediante autorização prévia do Ministério responsável pela área da Educação.

Angola, por sua vez, apresenta um número de línguas maior, em relação a São Tomé e Príncipe, e menor, em relação a Moçambique. Incluindo a língua portuguesa, foram registradas 11 línguas, sem contarmos as diferentes formas dialetais de cada língua. Nesse cenário sociolinguístico, o português é a língua da hegemonia social, que tem o *status* de língua oficial e língua exclusiva da escolarização. Em todos os serviços públicos e privados, a comunicação é feita em português. As outras línguas residentes, apesar de serem usadas com vitalidade em vários domínios informais, não têm qualquer estatuto jurídico.

De acordo com o Artigo 16º da Lei 17/16, Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola, o ensino deve ser ministrado em português; as demais línguas de Angola, como complemento e instrumento de aprendizagem, podem, nos termos a regulamentar em diploma próprio, ser utilizadas nos diferentes níveis de ensino. Entretanto, segundo o mesmo artigo da lei, o Estado promove políticas públicas para a inserção e massificação do ensino das

principais línguas de comunicação internacional, com prioridade para o ensino do inglês e do francês.

O artigo 16º é peremptório na sua orientação de que o ensino *deve ser* ministrado em português. Há um imperativo categórico para o uso do português como língua de ensino, que marca uma mudança de linguagem em relação ao artigo 9º da Lei 13/2001, que afirma que “o ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa”. Como se pode comparar, na lei anterior, a linguagem era mais descritiva em relação ao modo prescritivo da 17/16. Na 13/2001, o Estado se propunha a promover e assegurar as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização do ensino de línguas nacionais (artigo 9º, nº 2 da Lei 13/2001). Na Lei 17/16, o propósito continua transportando a mesma redação para o nº 2 do 16º Artigo, com a mudança de “línguas nacionais” para “línguas de Angola” e com a inclusão da linguagem gestual para os indivíduos com deficiência auditiva.

Enquanto as demais línguas de Angola podem ser utilizadas em todos os níveis de ensino, em termos de regulamentação em diploma próprio, as línguas de comunicação internacional, com prioridade ao inglês e ao francês, não precisam de qualquer outro diploma legal para a sua inserção no ensino.

As políticas linguísticas, entendidas como a intervenção consciente para influir em comportamento linguístico do indivíduo ou grupo social, é uma área de múltiplas interpretações, pelo que a atuação dos pesquisadores varia de foco, desde as ações governamentais e de organizações não governamentais, ao trabalho técnico dos especialistas em padronização da língua, assim como as crenças, práticas e gestão de línguas.

Do que foi constatado da análise das Leis Bases dos Sistemas Educativos de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe, infere-se que não existem políticas linguísticas padronizadas ou uniformes nos três países. As questões de políticas linguísticas são movidas por pressupostos de políticas públicas de cada país, embora tenham a língua portuguesa como denominador comum, mas com dimensões diferentes de apropriação. Moçambique e São Tomé e Príncipe denominam línguas nacionais as línguas faladas pela população autóctone, enquanto Angola abandona essa nomenclatura e prefere usar a designação línguas de Angola.

Em relação às línguas na escolarização, Angola e São Tomé e Príncipe primam mais pela língua portuguesa e línguas estrangeiras. Entretanto, Moçambique, considerando a diversidade sociolinguística do país, opta por duas modalidades de ensino, um ensino monolíngue e outro bilingue. Tais diferenças são decorrentes da realidade sociolinguística de

cada país, sobretudo no que tange ao grau de apropriação da língua portuguesa a partir da família.

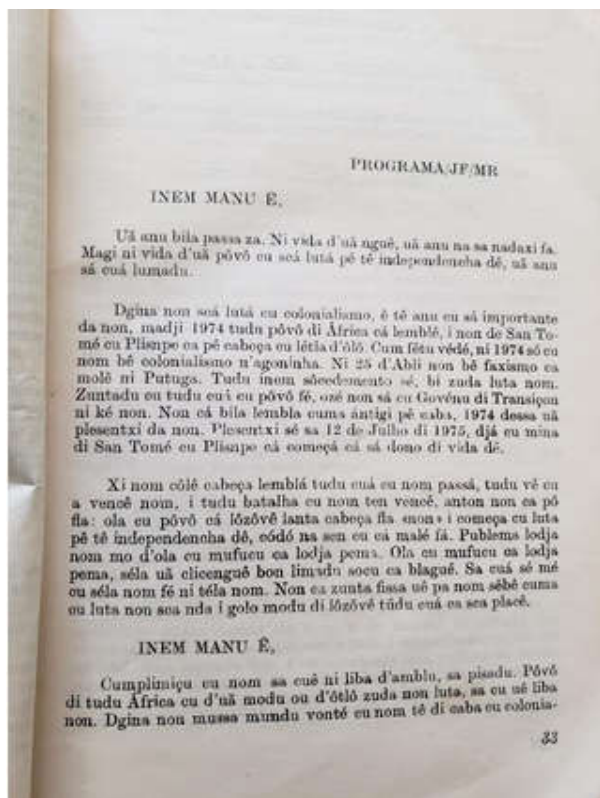
A proteção e resgate das línguas autóctones é um ideal presente nas Leis de Bases dos Sistemas Educativos de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Entretanto, verifica-se um descompasso na sua concretização em políticas públicas e educativas mais realistas. Com a exceção de Moçambique, que incluiu, na sua Lei de Bases do Sistema Nacional de Educação, a modalidade de ensino bilingue, Angola e São Tomé e Príncipe, nas suas leis de bases, falam da possibilidade de as línguas autóctones serem usadas, como recursos de aprendizagem, em diferentes níveis de ensino, mediante uma autorização ministerial. Em contraste, a massificação do ensino das línguas estrangeiras, com prioridade ao inglês e ao francês, é um imperativo que não precisa de algum diploma legal, fora da Lei de Bases, para a sua implementação.

De modo geral, na análise das políticas linguísticas dos países africanos aqui destacados, é necessário ter-se em conta o fato de esses países terem ainda no seu imaginário os *modus vivendi* do período colonial. As crenças construídas nessa época em torno das línguas ainda se mantêm vivas tanto em governantes quanto em governados, e a sua desconstrução é um processo lento e, por vezes, imperceptível.

O material escrito línguas residentes autóctones em Moçambique, São Tomé e Príncipe e Angola

Vimos, atrás, que a língua portuguesa, nos três países é apropriada pela população em diferentes níveis, estando a caminho de naturalização em São Tomé e Príncipe, Angola caminhando para a mesma direção, e, em Moçambique, ainda no estágio de expansão. Entretanto, nos três países, as línguas autóctones têm uma forte presença e circulação. Apesar de, em São Tomé e Príncipe, a língua portuguesa seja falada por quase 100% da população, existe um sentimento de apropriação, também, dos crioulos. Quando em Moçambique e Angola, as línguas autóctones foram conotadas como potenciais causadores de regionalismo – que poderia prejudicar o projeto da unidade nacional –, em São Tomé e Príncipe, o crioulo forro foi usado, paralelamente com o português, como língua de comunicação, como atesta a Figura X. figura 10.

Figura 10 Mensagem de Manuel Pinto da Costa



Fonte: Cadernos políticos do Comissariado do M.L.S.T., gentileza do Arquivo Histórico de São Tomé e Príncipe.

Manuel Pinto da Costa foi Secretário-Geral do Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe. Regularmente, o Movimento emitia uma mensagem ao povo de São Tomé e Príncipe, através da Antena A Voz do Provo de São Tomé e Príncipe, da Rádio Gabão. As mensagens eram transmitidas em Português e em crioulo.

Não existem, por enquanto, manuais escolares em crioulo, mas existem algumas obras de literatura oral compiladas por alguns estudiosos. De acordo com Tiny; Amaro; Hagemeyer (2012, p. 599), o “corpus da língua forro consiste numa compilação de fontes orais e escritas. A língua começou a ser escrita na segunda metade do século XIX.” Ainda para os autores, os materiais escritos do século XIX consistem em alguns poemas de Francisco Stockler e fragmentos recolhidos em textos de Coelho (1880-1886), Schuchardt (1882) e Negreiros (1895), como também alguns artigos de jornal dos anos 1920 e um número reduzido de livros e revistas que foram publicados após a independência do país (1975). Também aparecem letras de músicas, como é o caso da letra do conjunto Coimbra Nova, escrita em 1970, que, a seguir, apresentamos em fragmento.

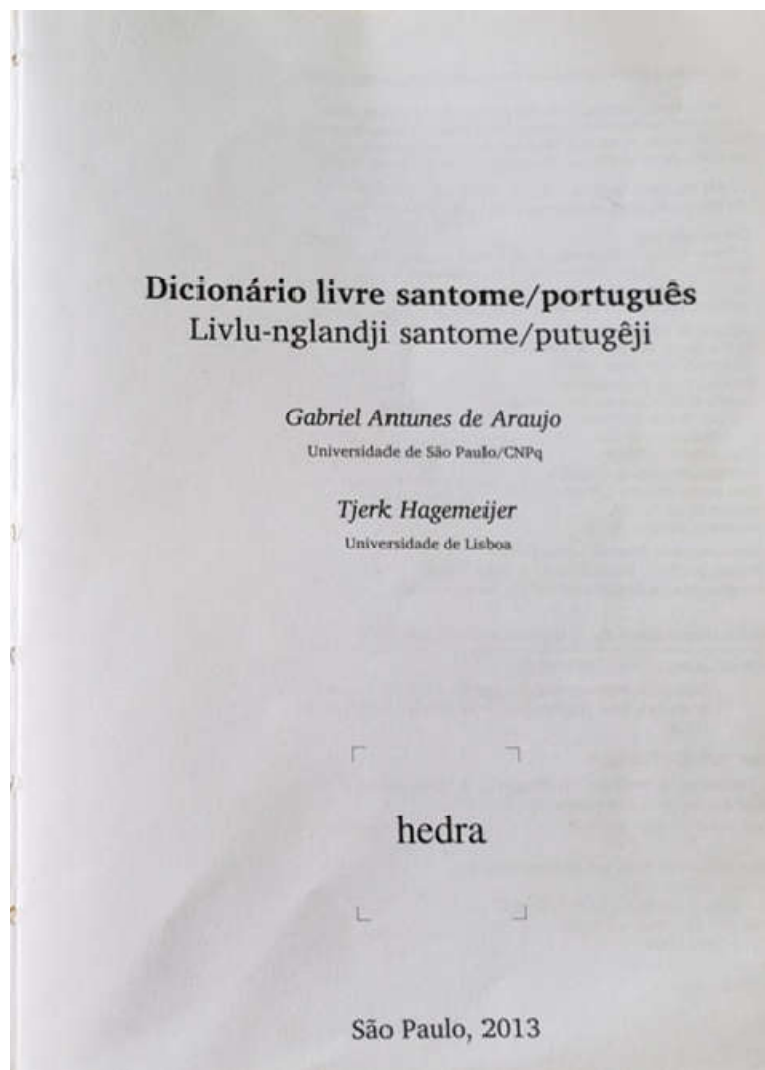
COIMBRA NOVA SAUDA O POVO

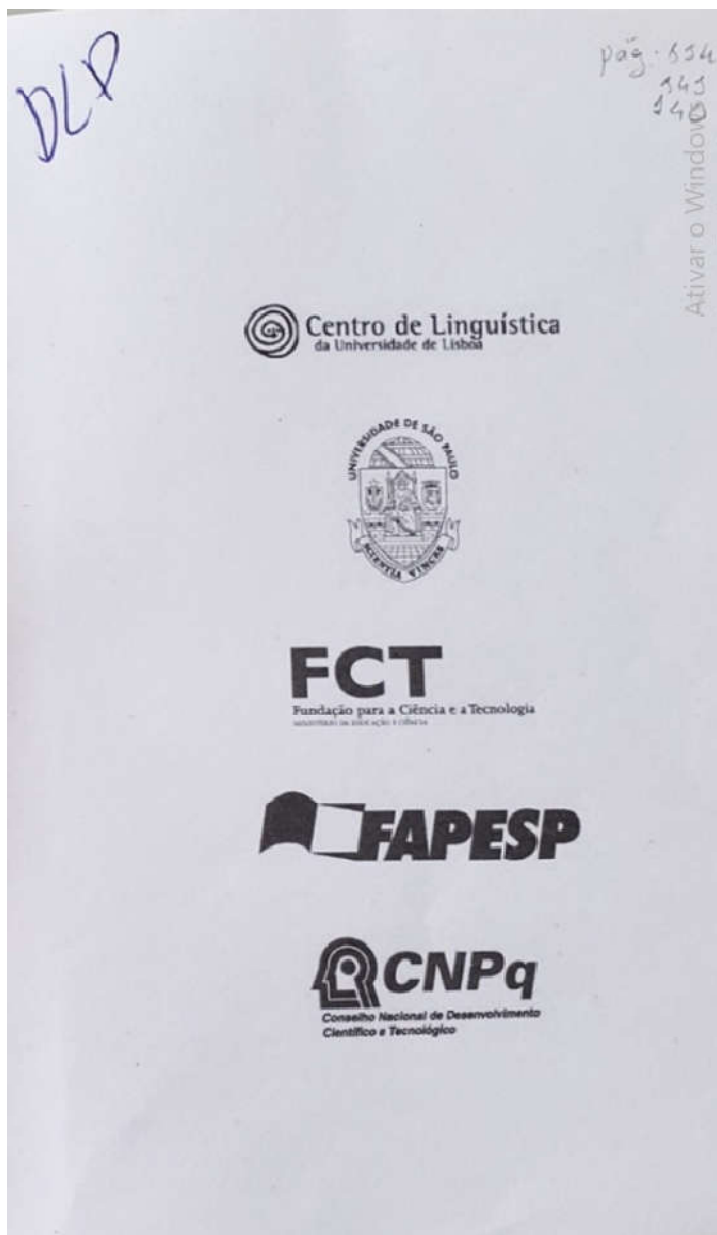
Coimbra fláam;	Diz Coimbra;
Tudo pôvô putuguêgi	Todo o povo português
Cu bi féça di Santomé Plôdôso	Que veio à festa de S.Tomé Poderoso
Sá punda homé migo d'homé	É porque quando um homem é amigo doutro
Só cá tônúé o'opé ni féça.	Toca-lhe com pé na festa.
Púnda chi nôtxi cubli	Porque caso anoiteça,
Migu cá ponté cámia chê stlâda	O amigo indica-lhe o caminho
2	
Coimbra bila fláam:	Diz ainda a Coimbra:
Cúlo sá uê,	Escuridão está à frente,
Plamám' sá tlaxi moli,moli;	Clareza vem depois;
Tudo nom ou bê plama zá,	Todos nós que já vimos a clareza,
Nom cá pidgi tádgi plô gimóla.	Pedimos tarde por esmola.
Punda póbli sá catxibo 'Dêço,	Porque pobre é escravo de Deus,
Lico ou demónó sá oóléga.	Rico e demónio sã colégas.
Tudo ninguê ou cá tédgêlo	Toda gente que tem dinheiro,
Sá fédo ohóchi cu demónó,	Faz-se sócio do demónio,
Punda óla cu nom peudô cá sá lico,	Porque quando somos ricos,
Nom cá quêcê di sama Dêço.	Esquecemo-nos de invocar Deus
	Ah!
Eia E!	
Séla pá Sum di nom bi mundo	É preciso que o Nosso Senhor venha
Bi adluga tudo bem cú mali.	Julgar bens e males.

Fonte: Tiny; Amaro; Hagemeyer, 2012.

Trata-se de uma letra musical, com o título Coimbra Nova saúda o Povo. A letra é bilíngue, e faz parte dos corpora da língua forro. Por falta de um alfabeto padronizado, incorpora-se em trabalhos escritos com uma grafia livre de base romana. O Alfabeto Unificado das Línguas de São Tomé e Príncipe foi elaborado em 2009, e homologado pelo Ministério da Educação em 2010.

Figura 11 - Dicionário Livre de Santomé-Português





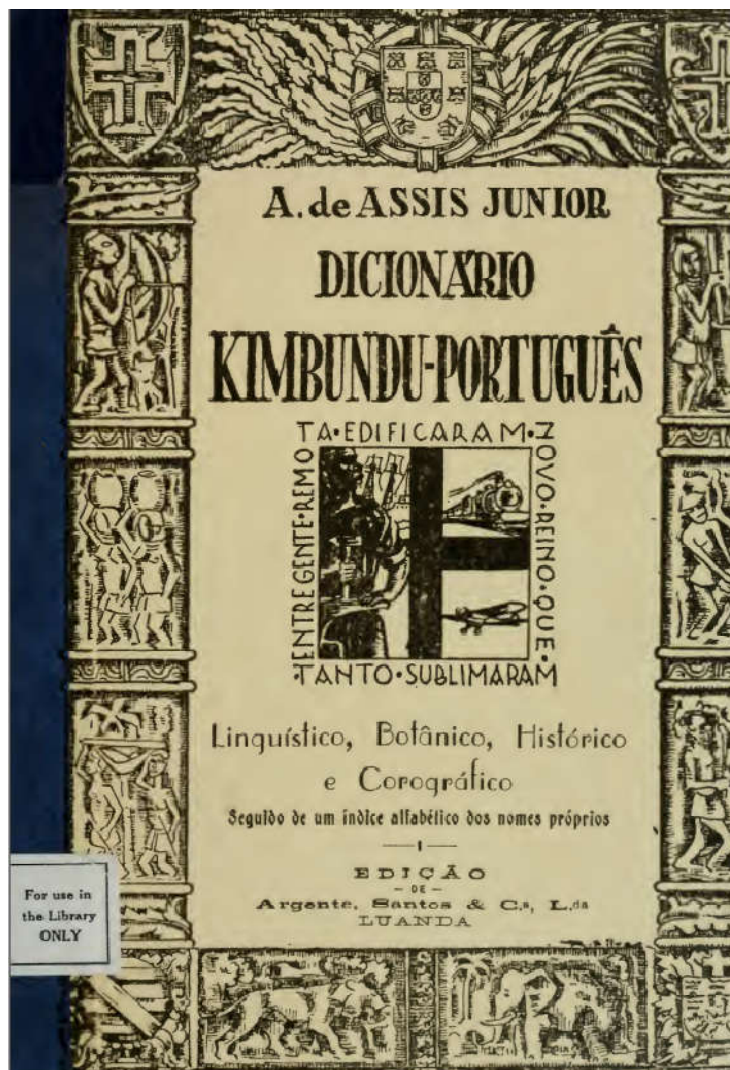
Fonte: Universidade de São Tomé e Príncipe, Instituto Superior Politécnico

O Dicionário Livre Santome-Português é um projeto desenvolvido por Gabriel Antunes de Araújo, pesquisador CNPq da Universidade de São Paulo e por Tjerk Hagemmeijer, pesquisador da Universidade de Lisboa (Portugal). A obra apresenta cerca de 8.500 entradas. O projeto foi patrocinado pelo Centro de Línguas da Universidade de Lisboa, pela Universidade de São Paulo (USP), pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Embora não declare, de forma específica, a Lei 4, de 13 de agosto de 2018, prevê a possibilidade de se ensinarem as línguas nacionais, tal como são designados, pela Lei, os crioulos de São Tomé e Príncipe. Contudo, as condições logísticas para o ensino das línguas nacionais ainda não estão todas criadas, no que tange à produção de manuais em línguas crioulas. Porém, devemos reconhecer que esse processo está em curso. As bases de sustentação científica dos futuros manuais, caso o país venha a interessar-se pela implementação de um ensino bilíngue, já será mais fácil trabalhar porque existe um sistema de escrita aprovado e iniciativas lexicográficas, como é o caso do dicionário livre santomé-português.

Comparativamente ao São Tomé e Príncipe, Angola, no campo da introdução das línguas autóctones no ensino, tem um percurso mais andado, porque tem feito algumas tentativas, embora tímidas e quase inexpressivas, no planeamento educativo em línguas residentes autóctones.

Em relação ao material escrito, Angola tem manuais de Educação de Jovens e Adultos, manuais para o Ensino Primário, Dicionários e Gramáticas, assim como alfabetos de seis línguas residentes autóctones.



Como foi referenciado em outros momentos, após a independência, Angola tinha uma taxa de analfabetismo muito grande, porque o sistema de ensino colonial não estava à disposição de todos, pelo que a percentagem de pessoas não alfabetizadas, isto é, com idades acima dos 15 anos, estava acima de 80%. Após a proclamação da independência, o país mergulhou-se em uma guerra civil que durou até 2002. Isso fez com que muitos angolanos se refugassem nos países vizinhos e/ou em áreas julgadas mais seguras, mas sem os serviços sociais disponíveis. A maior parte dessas pessoas que não puderam, nesse período histórico, frequentar a escola se exprimia em línguas autóctones. Para a sua inserção socioeducativa, foi criado o subsistema do ensino de adultos, cuja frequência das duas primeiras séries foi denominada de alfabetização. E, para que o processo fosse mais próximo dos alfabetizandos, o Ministério da Educação entendeu alfabetizar essas pessoas na sua própria língua, isto é, para

aquelas línguas que já possuíam alfabeto, pelo que foram produzidos manuais de alfabetização em algumas línguas autóctones.

No âmbito da Estratégia de Alfabetização e Atraso Escolar, 2012-2015, foram produzidos manuais de alfabetização em cokwe, ngangela, umbundu, kimbundu, kikongo, oshinhaneka e oshiwambu. A alfabetização, no contexto angolano, entende-se como o processo dirigido aos indivíduos de mais de 15 anos de idade que, por diferentes motivos, não puderam acompanhar o percurso normal da escolarização, inserindo-os no sistema de ensino.

Falar de produção escrita das línguas residentes autóctones de Moçambique, São Tomé e Príncipe e Angola, é falar das relações de poder entre as sociedades ocidentalizadas, que têm a escrita como um artefato indispensável para a manutenção da organização social e individual, e as sociedades autóctones, que têm a tradição oral como artefato imaterial, para a sua organização social.

Escrita e tradição oral são dois instrumentos de poder necessários para a manutenção das relações sociais e a sua organização. Em sociedade da escrita, ela é um instrumento de exercício de poder e, se confunde, muitas vezes, com possibilidade de ascensão social. Nas sociedades ágrafas, a tradição oral também é um instrumento de exercício de poder. Nessas sociedades, a palavra proferida é funcional, posto que transforma o rumo das relações sociais, e, desde os tempos remotos, foi sempre o meio de educação das gerações novas.

Relativamente à produção de material escrito nas línguas residentes autóctones, nos PALOP, mais concretamente em Moçambique, São Tomé e Príncipe e Angola, constatou-se a presença de material escrito em línguas autóctones nos três países.

Em Moçambique, há uma vasta produção de manuais escolares para o ensino bilíngue. Considerando que, em 2018, expandiu-se o ensino bilíngue para 19 línguas, tem havido investimentos para dar resposta às demandas pelos livros escolares, com apoio de organizações estrangeiras, como o Departamento de Agricultura dos Estados Unidos de América (*USDA*), em representação do Governo dos Estados Unidos de América.

Desde 2012, o *USDA* financia o programa *Food For Knowledge*¹⁹ (*FFK*) como parte do Programa Internacional de Alimentos para Educação e Nutrição Infantil *McGovern-Dole*²⁰. Em Moçambique, esse programa, que tinha a vigência de 2012 a 2020, fornecia refeições diárias aos alunos, criava hortas escolares, treinava professores, construía e reformava

¹⁹*Food for knowledge Project.* <https://www.planetaid.org/FFK>

²⁰*The McGovern-Dole International Food for Education and Child Nutrition Program helps support education, child development and food security in low-income, food-deficit countries around the globe.* <https://www.fas.usda.gov/programs/mcgovern-dole-food-education-program>

cantinas e latrinas escolares e ensinava as crianças na sua língua materna. Tendo o letramento e a alfabetização das crianças uma das atribuições do projeto, a ADPP-MOÇAMBIQUE, parceira de USDA, empenhou-se na produção de manuais escolares em línguas moçambicanas e em português, para o reforço da leitura e da escrita, conforme está escrito na contracapa dos manuais produzidos pelo Projeto.

Os livrinhos descodificáveis em xichangana e xirhonga são produzidos para o reforço à leitura e escrita que faz parte do projeto de alimentação escolar ‘Comida para o Saber em Moçambique. Este Projeto é uma iniciativa abrangente de nutrição e educação financiado pelo Departamento de Agricultura dos EUA (USDA), no contexto do *McGovern-Dole International Food for Education and Child Nutrition Program*, através da Planet Aid, e implementado pelo ADPP Moçambique em cooperação com o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (contracapa do livro kutulkeka, 2018).

A Organização Não Governamental *Apoio para o Desenvolvimento de Povo para Povo*, ADPP, foi um parceiro importante do governo moçambicano na educação bilíngue. A parceria com organizações internacionais, governamentais e não governamentais, é uma forma como o governo moçambicano procura dar resposta às questões no setor educacional, tendo em consideração o universo populacional e a capacidade econômica financeira do país. Na qualidade de país em via de desenvolvimento e de rendimento econômico baixo, como a maior parte dos países do continente africano, não pode contar apenas com os recursos nacionais. É com base na parceria nacional e internacional que foi possível dispor ao aluno do ensino bilíngue do manual escolar na sua língua materna.

Em relação a Angola, há uma produção de manuais escolares em línguas residentes autóctones, ainda que não sejam divulgados em todo o país.

Como toda realidade social depende de determinados envolventes, o ensino bilíngue em Moçambique, São Tomé e Príncipe e Angola deve ser analisado nas suas especificidades. Entre os três países, Moçambique apresenta maior necessidade de ensino em língua em línguas autóctones, tendo em consideração o nível de apropriação da língua portuguesa. Contudo, o nível de apropriação da língua portuguesa, dentro de cada país, também não é uniforme, o que justifica a necessidade de adequar a escolarização às especificidades linguísticas dos alunos.

Ao longo da pesquisa de campo, procuramos perceber como o moçambicano, santomense e o angolano se apropriam da língua portuguesa, como também, a sua atitude em relação a essa língua e às demais línguas de comunicação cotidiana. Foi constatado que existe

uma correlação entre os dados do censo populacional, no que tange ao uso da língua portuguesa e das demais línguas faladas em Moçambique, São Tomé e Príncipe e Angola.

Assim, em Moçambique, o português é uma língua falada, com frequência, apenas por 17% da população, porquanto em São Tomé e Príncipe, o português é a língua falada por quase 100% dos santomenses; e, em Angola, até 2014, era falado por mais de 70% da população. A escolarização pode ser considerada como um dos fatores que pendem na apropriação da língua. Mas, também, é preciso termos em conta o fato de que se trata de povos com uma identidade nacional autóctone, que, por vezes, pode estar, também, na base dessa realidade sociolinguística. A falta de uso cotidiano pode ser uma tática para a defesa do que é seu. Esses são aspectos que os censos populacionais, que por trabalharem com populações e amostras de grande tamanho, e por serem planejados com objetivos específicos, muitas das vezes, não declarados e ideológicos, podem não conseguir captar as relações existentes entre uma língua e os seus falantes.

O sentimento pelas línguas autóctones é mais notório em Angola e Moçambique, em que aparecem mais acusações aos governos colonial e pós-colonial de terem adotado atitudes adversas em relação às línguas autóctones, beneficiando a língua portuguesa.

“[...] o processo colonial em Angola teve força/ e essa sua força continua a ser sustentada por forças extras// porque se olharmos bem para a sociedade/ muitos hoje são obrigados a falar a língua portuguesa// [...] políticas públicas não tem sido feita nenhuma política pública voltada às línguas/ por isso é complicado estarmos num cenário como esse e num país de diversidade linguística// (MAYNDUAO, 25 de Nov. de 2019).

“Desde a independência a língua portuguesa foi adotada como as línguas de instrução// tanto mais que/ no meu tempo de escola/ eu fui à escola em mil novecentos e oitenta/ ainda havia uma expressão dita na escola que era proibido falar landinho na escola/ era proibido falar dialeto/ era proibido falar língua de cão // ((inteligível)) línguas moçambicanas// e a língua bantu começou a ser proibida de se falar na sala de aula// era obrigado à viva força falar o português / mesmo o português que a pessoa não conhecia” (CATUANEMZ, fev. de 2019, entrevista).

“aqui em São Tomé/ nós só debruçamos em todas as paragens/ em todos os cantos de São Tomé/ a língua portuguesa” (SEMEDOST, fev. de 2020, entrevista)

“a língua portuguesa é minha propriedade dada pela terra São Tomé e Príncipe/ pelo contexto linguístico que existiu no passado ou presente// eu tenho direito de sentir que é minha língua/ eu não sinto a língua portuguesa como língua do outro” (JOANAST, fev. de 2020, entrevista).

Angolanos e moçambicanos reclamam pela condução da política linguística do tempo colonial, em que as línguas autóctones foram subalternizadas. De acordo com Mayduao, o

processo colonial, em Angola, teve força. Essa força consistiu no exercício de poder em não atribuir um estatuto digno às línguas autóctones, como vinha sendo comentado, ao longo do texto. Mas, para Mayndua, essa força não terminou, continua até nos tempos atuais. Tal como, na era colonial, o português era uma língua obrigatória, na pós-independência, essa obrigatoriedade continuou e foi reforçada. O mesmo procedimento é reclamado por Catuanemz. De acordo com ele, era proibido nas escolas o uso das línguas autóctones, apenas o português era permitido e obrigatório.

Já para os santomenses, o português é uma herança recebida dos seus ancestrais, por isso reivindicam essa língua como propriedade sua. Para eles, o português é sua língua materna porque foi a primeira língua que aprenderam a falar, e continuam se comunicando nessa mesma língua. É nesse sentido que Semedost, afirma que em Santomé e Príncipe o português é exclusivo. Com isso, constatamos como as representações e atitudes para com a língua diferem de país para país.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese sobre políticas linguísticas e práticas educativas em Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa: uma análise da inserção das línguas residentes nos sistemas educativos de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe é fruto de um projeto que visou a análise da inserção de línguas residentes em sistemas nacionais de ensino dos países africanos de língua oficial portuguesa. Na base desse objetivo, foi feito um mapeamento, identificando as políticas linguísticas e educativas praticadas em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe; como, também, por meio de entrevistas, foram analisadas as opiniões dos especialistas em matérias de políticas linguísticas e educativas nesses países.

As pesquisas em políticas linguísticas e educativas nos PALOP não se constituem em uma novidade em diferentes áreas do conhecimento científico. Verifica-se um grande interesse, por parte dos pesquisadores africanos e não só, em abordarem temas relacionados a vários assuntos sobre a situação linguística dos países de língua oficial portuguesa. Temáticas como, educação bilíngue (CHICUMBA, 2019), políticas linguísticas (SEVERO, 2018; SILVA, 2010; NDOMBELE, 2015), discursos políticos dos governos africanos sobre políticas linguísticas (PONSO, 2021), processos educativos em Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (AGOSTINHO et al. 2016), entre outros, são exemplos que ilustram esse movimento investigativo.

A fonte de inspiração desses estudos é a realidade linguística do continente africano marcada por uma diversidade linguística que ainda não encontrou consenso, em termos da classificação das línguas africanas (DIANGE, 2012). Apesar da existência de uma diversidade linguística no continente africano, as línguas de hegemonia são as que foram herdadas do colonialismo europeu, enquanto as línguas autóctones gravitam em torno das línguas europeias. Quanto mais próximo do núcleo da língua europeia estiver uma língua africana, maior será o seu valor (ZSIGA, BOYER e KRAMER, 2014). No âmbito desta tese, reconhece-se que a diversidade linguística não é uma característica exclusiva da África, mas é um fenômeno social “inerente à sua natureza, assim como de tantos países do mundo, como fenômeno global” (BOKAMBA, 2014; ROMAINE, 1989), sendo o multilinguismo o mais comum fenômeno linguístico das sociedades humanas.

Ao nível epistemológico, de acordo com a literatura sobre políticas e planejamento linguístico a que tivemos acesso, a área de conhecimento relativo às políticas linguísticas é

recente, em comparação com as outras ciências. E a sua terminologia ainda não encontrou concordância entre os diferentes estudiosos e pesquisadores das políticas linguísticas, pelo que aparecem designações diferentes, de acordo com diferentes autores: ‘planejamentolinguístico’ (Language Planning: KLOSS, 1969; JERNUDD, 1982; BALDAUF; KAPLAN, 1997; BALDAUF, 2006; 2013; COBARRUBIAS; FISHMAN, 1983; HAARMAN, 1990; RICENTO, 2006; HEUGET, 2003) e ‘política linguística’ (Language Policy: SPOLSKY, 2004; CALVET, 2007) aparecem em usos distintos; outros preferem utilizá-las conjuntamente na expressão ‘planejamento e política linguística’ (Language Planning and Policy: SPOLSKY; HO WAN KAM; WONG, 2000; BALDAUF, 1994; 2005; KAPAN; BALDAUF, 2005; HORHBERGER, 2006) Há, ainda, pesquisadores que optam pelos termos “Engenharia Linguística” (Language Engineering) e/ou “Tratamento Linguístico” (Language Treatment) (SILVA, 2013, p. 291). Apesar das potenciais divergências na conceituação das políticas linguísticas, os conceitos de gestão, política e planejamento linguísticos são apresentados pela maioria dos especialistas como uma intervenção tanto sobre o *corpus* quanto sobre o *status* (por vezes sobre os dois em simultâneo). Essa distinção foi retomada por Kloss (1969), cuja terminologia expressa um binômio mais expressivo: *corpus/status*. Nesse caso, considera-se que o *corpus* é constituído pelo sistema linguístico (no sentido estrutural: fonologia, morfologia, sintaxe), e o *status* é a posição de uma língua na hierarquia sociolinguística de uma comunidade linguística. Tal posição é ligada às funções preenchidas pela língua, os valores sociais conferidos a essas funções.

Nossa pesquisa priorizou um procedimento de análise qualitativa, baseada em análise de documentos oficiais, material escrito em línguas residentes autóctones, entrevistas, uma observação pontual de uma unidade didática em uma turma bilíngue e entrevistas. Também foram analisados estatísticos dados dos últimos censos populacionais nos três países. Esses dados ajudaram-nos a perceber, de forma quantitativa, a apropriação das línguas residentes em Moçambique, São Tomé e Príncipe e Angola, havendo tirado ilações percentuais dos falantes do português e das línguas residentes autóctones. Com isso, foi constatado que a apropriação do português nos três países é proporcionalmente diferente em cada um deles.

São Tomé e Príncipe apresenta-se como o país com maior percentagem populacional que tem o português como a sua língua de dia a dia. Entretanto, numericamente, é o país com menor número de falantes dessa língua, devido ao tamanho diminuto da sua população. Moçambique, dos três países alvos da pesquisa, é o país com menor percentagem de falantes

da língua portuguesa, com uma estimativa de 17%, até 2017, sendo que em 2001, São Tomé e Príncipe já tinha uma percentagem de 98%. No caso de Angola, em 2014, ano da realização do primeiro Recenseamento Geral da População e Habitação, 71% da população se comunicava com frequência em português.

Uma vez que a escolarização é feita em português, o nível de apropriação dessa língua, em alguns casos, interfere negativamente no rendimento escolar das crianças que se comunicam frequentemente em línguas diferentes do português. Esse fato foi revelado em Moçambique, onde se inseriu a modalidade de ensino bilíngue no Sistema Nacional de Educação. Em Angola, o ensino nas línguas residentes autóctones é praticado em algumas províncias, no processo de alfabetização de jovens e adultos.

Contudo, a prática da política linguística é percebida analisando como é gerida a diversidade linguística em um determinado espaço social. Os próprios nomes com que as diferentes línguas são designadas, também, revelam uma política linguística. Por exemplo, em Moçambique, as línguas residentes autóctones são chamadas de línguas moçambicanas; em São Tomé e Príncipe, os crioulos são chamados línguas nacionais; já para Angola, o termo ‘línguas nacionais’ foi banido da constituição.

Após termos feito uma incursão nas políticas linguísticas em Moçambique, São Tomé e Príncipe e Angola, tomamos a liberdade de formularmos as considerações gerais, julgadas pertinentes, resultantes de um trabalho árduo levado a cabo nos três países citados.

Os três países emanciparam-se do poder colonial apenas em 1975, após cinco séculos de colonização, que deixou marcas identitárias, tanto do ponto de vista linguístico quanto do ponto de vista cultural. Do ponto de vista sociolinguístico, nos três países, a par da língua oficial, o português, existem outras línguas autóctones e alóctones, que circulam paralelamente com a língua oficial. Entretanto, o português, como língua do Estado, é a língua de escolarização.

1. Moçambique

A sociedade moçambicana é, pela sua constituição populacional, multilíngue em que a língua portuguesa partilha o mesmo espaço com as línguas autóctones. Porém, esse campo de forças entre o português e as línguas moçambicanas é alimentado por pré-construções diversas em relação às línguas que compõem o mosaico cultural e linguístico autóctone e a língua portuguesa. Notamos uma distribuição de domínios de uso, estando reservadas à língua portuguesa as esferas formais do uso da língua, designadamente a educação, a saúde, a

cultura, e a administração pública; e às línguas autóctones é reservado o domínio familiar e das cerimónias tradicionais.

Diante da hegemonia conquistada pela língua portuguesa, devido ao seu *status*, as línguas autóctones, apesar da sua presença massiva no seio da população, que é majoritariamente rural, não são vistas como línguas para ascensão social, tal como o é a língua portuguesa. Nesse quadro sociolinguístico, alguns pais se esforçam para que os seus filhos aprendam o português.

Os casamentos inter-étnicos, também, foram indicados como um dos fatores de desapego às línguas autóctones, uma vez que em uma família podem coexistir diferentes línguas. Nesse caso, segundo alguns entrevistados, a solução é optar pela língua portuguesa que une toda a gente. Mas isso não descarta a possibilidade de todas as línguas que envolvam os membros de uma hipotética família inter-étnico não sejam usadas no lar, formando uma família multilíngue. Isso interfere, de alguma maneira, nas opções sobre a modalidade de ensino (monolíngue ou bilíngue) que os pais e/ou responsáveis podem escolher, repercutindo nos programas de ensino bilíngue, pelo que a sua foi um dos tópicos da nossa pesquisa.

Levando em consideração os debates que surgem, no processo de escolarização, acerca da relação entre a língua materna dos alunos e a língua da escolarização, indagamos aos professores, académicos e técnicos administrativos do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, a opinião deles sobre a pertinência da educação bilíngue em Moçambique. Em resposta, a comunidade académica moçambicana considera o ensino bilíngue como um elemento importante no sistema nacional de educação do país, uma vez que aproxima mais o processo de ensino-aprendizagem às comunidades rurais e suas crianças. Para essa comunidade, o motivo maior da inserção das línguas moçambicanas no sistema nacional de ensino tem a ver com a natureza sociolinguística do país, marcada por pouca apropriação do português, língua oficial e de escolarização, pela maior parte da população, que usa no seu dia a dia suas línguas maternas, majoritariamente de grupo etnolinguístico bantu.

Ao longo da pesquisa de campo, foi sinalizado o fato de que a inserção das línguas moçambicanas no sistema nacional de ensino não foi uma iniciativa do governo do país, mas uma convenção social, a partir de um fórum nacional, em que foi discutida a reforma curricular. Nesse evento, protagonizado pela academia moçambicana, estiveram presentes encarregados de educação de todas as províncias do país, comunidades e chefes tradicionais. O Ministério da Educação seguiu o processo com o início da fase experimental da

escolarização bilíngue, isto é, depois da fase piloto. Mesmo com a falta de recurso humanos especializados para o ensino bilíngue, o projeto vingou, e os linguistas foram aproveitados para dar seguimento ao programa de ensino bilíngue. O desafio não era apenas formar professores, mas era, também, a criação de uma linguagem científica para fins escolares. Às crianças moçambicanas foi dado o direito de aprenderem nas suas línguas maternas como direito consagrado na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Ora, em Moçambique vivem, também, crianças que não falam português em uma das línguas residentes autóctones. Essas crianças são os filhos dos imigrantes. Procuramos saber dos nossos entrevistados, como seria o enquadramento das crianças de pais imigrantes no sistema de ensino. Para os professores e académicos, em Moçambique, a questão dos imigrantes não é muito preocupante, uma vez que nunca se notou alguma pressão acerca da escolarização das crianças estrangeiras. Entretanto, segundo os professores e académicos, caso um pai queira que o seu filho estude língua do seu país pode matricular-se em uma escola internacional; na escola pública, essa criança de aprender a língua que seja ensinada na sua escola.

O ensino em línguas africanas, no passado bem recente, no início da década de 1970, era algo que não se podia propor para as elites africanas. Amílcar Cabral, mesmo sendo defensor das línguas africanas, afirmava que elas não tinham a capacidade para serem línguas de ciências. Diante disso, provocamos uma reflexão acerca desse posicionamento. Em defesa das línguas, a comunidade académica moçambicana considerou a afirmação de Cabral como estando fora do contexto histórico, e defendeu que as línguas africanas têm todo potencial para serem línguas de ciência, pois qualquer língua tem capacidade suficiente para que seja veículo do conhecimento científico. De acordo com os professores, o elemento importante para que uma língua possa servir para determinados domínios é a sua utilização.

Outro assunto que mereceu a reflexão da comunidade académica moçambicana foi a ação do governo em prol das línguas moçambicanas e da educação bilíngue. O trabalho que o governo moçambicano tem feito para a promoção e o ensino das línguas moçambicanas foi reconhecido quase por todos os professores e académicos entrevistados. A inserção oficial da modalidade de ensino bilíngue, no Sistema Nacional de Educação, com a Lei 18, de 2018, foi elogiada pelos professores entrevistados. Porém, um deles achou que isso devia ter sido feito há muito tempo. A demora para a oficialização da educação bilíngue foi demasiada. De acordo com o mesmo professor, a educação bilíngue não foi iniciativa do governo, mas da academia e da sociedade civil; o governo aderiu ao projeto, mas somente depois de ter

contatado os resultados positivos da primeira fase do projeto, isto é, no início da década de 1990. Mas, também reconhece o trabalho atual desenvolvido pelo governo.

O trabalho de campo, em Moçambique, também, evoluiu a observação não participante. Foi observada como as aulas do ensino bilíngue decorrem, em uma turma da 1ª série em uma área rural. Nessa observação, foi possível constatar que foram colocados à disposição dos alunos manuais em línguas moçambicanas. Todos os alunos da turma tinham dois livros: um livro de xichangana e um de matemática. Os manuais foram elaborados em modelo monolíngue, isto é, não trazem tradução para a língua portuguesa. Em termos da condução da aula, foi constatada que os alunos aprendem as duas línguas: o xichangana e o português. Apesar de a escola ser do meio rural, os alunos tinham noções da língua portuguesa, porque, espontaneamente, usavam a língua portuguesa, na sua interação com a professora. Essa situação pontual de observação foi suficiente para indicar elementos questionadores sobre a noção de proficiência em uma língua, especialmente quando, na dinâmica interacional, são acionados vários e complexos recursos comunicativos.

2. São Tomé e Príncipe

Da pesquisa de campo, realizada em São Tomé e Príncipe, foi possível tirar as seguintes ilações:

São Tomé e Príncipe é o menor país africano da língua oficial portuguesa, com apenas 1.000 quilômetros quadrados, e com uma população estimada em 200.000 habitantes. A língua portuguesa convive com os crioulos forro, angolar, caboverdiano e lungu'ie. No entanto, o português é falado por quase 100% da população. A educação é uma das maiores apostas do governo de São Tomé e Príncipe, pelo que a dotação destinada para o setor da educação, em 2020, foi de 13% do Orçamento Geral do Estado, com um decréscimo de 4 pontos percentuais em 2021, tendo o setor beneficiado apenas 9%, devido aos constrangimentos impostos pela Pandemia da COVID-19.

Quanto às entrevistas realizadas em fevereiro de 2020 com professores universitários, do Liceu e com técnicos do Ministério da Educação, Cultura e Formação e com um antigo alfabetizador, foram possíveis as seguintes formulações:

Existe um forte sentimento de pertença em relação ao português, no seio da população dos participantes da pesquisa. Sem a tentação de fazermos uma generalização para todo o povo santomense, percebemos que a ligação do povo com a língua portuguesa é uma realidade objetiva. Embora o Censo de 2001 tenha controlado o indicador “língua” como um

item ligado à educação, o santomense não aprende o português somente na escola, mas a partir de casa aprende a falar o português e o crioulo. Foi constatado que a comunidade acadêmica não vê na língua portuguesa a presença do colonizador, mas a presença dos seus ancestrais; o português é assumido como uma propriedade dada pelo contexto linguístico e histórico do país. O mesmo sentimento que nutrem pela língua portuguesa é encontrado na sua relação com os crioulos,

É por intermédio do crioulo que o sentimento étnico e nacionalista se manifesta. Para o santomense, o forro e o lungu'ie são as línguas que representam a originalidade santomense. Os falantes de crioulo angolano e do crioulo cabo-verdiano são tratados como aqueles que foram para São Tomé e Príncipe, na condição de descendentes cabo-verdianos, angolanos e moçambicanos. Na opinião dos professores entrevistados, as comunidades em que se falam os crioulos angolano e cabo-verdiano há pouco uso da língua portuguesa, e é lá onde há mais problemas ligados ao mau aproveitamento escolar em função das línguas crioulas, segundo a interpretação de alguns entrevistados, interferirem negativamente no português que falam, e, por isso tem havido muitos resultados negativos.

A hierarquização social, por intermédio da língua, não é apenas étnica, mas, também, geracional. As gerações mais velhas acham que a juventude está a matar a língua portuguesa. Como dizia um dos professores: “essas pessoas estão a matar a nossa língua portuguesa. Não usam bem as normas do funcionamento da língua”. Para esses professores, o ensino da língua portuguesa deve ser mais rigoroso.

Quanto ao ensino dos crioulos, as opiniões divergem. Para uns, o ensino das línguas crioulas deve ser implementado, sobretudo em áreas rurais e piscatórias, porque entendem que, com o ensino das línguas locais, a qualidade de ensino poderia melhorar. Todavia, outros apelam para que haja ponderação no que toca ao ensino bilíngue em São Tomé e Príncipe, porque as crianças e jovens não têm o crioulo como língua materna. Se for um direito estudar em língua materna, então as crianças e jovens de São Tomé e Príncipe têm o direito de estudarem em português, porque é a sua língua materna, afirmam. Ainda outro grupo crê que há uma necessidade de se ensinar o crioulo, pelo menos como uma matéria não nuclear, como forma de resgatar a tradição oral santomense que circula e é transmitida em crioulo.

Em relação ao material escrito em crioulo, constatamos existem alguns materiais em forro. Apesar de não existirem manuais escolares em crioulo, encontramos material, como o dicionário bilíngue santome-português, livro de contos (soya), discursos em forro do M.L.S.T.P., datados em 1974, assim como letras de música em forro.

A Lei de Bases do Sistema de Educação de São Tomé e Príncipe, a Lei 4, de 2018, permite a criação de iniciativas ao nível local, regional e nacional para o ensino das línguas nacionais. Com essa lei, abrem-se as possibilidades para que um dia haja inserção dos crioulos nos Sistema de Ensino do país, conforme as recomendações do I Colóquio Internacional sobre as Línguas de São Tomé e Príncipe, realizado de 24 a 26 de outubro de 2001.

3. *Angola*

Em relação às representações e atitudes face à língua portuguesa e às outras línguas residentes, constatamos, no caso de Angola, uma complexidade de análise, tendo em conta a sua dimensão cultural e linguística. De partida, a formação do território nacional é resultado do processo colonial europeu. As fronteiras étnicas pré-coloniais, desfeitas por processos políticos de colonização, ainda continuam no imaginário social e étnico dos povos que compõem a população angolana. Apesar da massificação da língua portuguesa, tendendo à sua naturalização, a preservação das línguas nacionais ainda é evidente. Por isso, a realidade sociolinguística angolana se insere em um campo de forças tensas entre o português e as línguas residentes autóctones, e entre as próprias línguas residentes autóctones.

De um lado, verifica-se a intenção de se tornar Angola em país um país monolíngue, em que o português seja a língua de todos os angolanos; do outro lado, pode-se identificar a força de resistência linguística, procurando preservar e promover as línguas residentes autóctones. Tanto um quanto outro extremo do campo de forças tem um pré-construído sobre o conceito da língua. A ideologia da língua portuguesa foi construída durante a administração colonial, que não demonstrou qualquer interesse em desenvolver as línguas faladas pelos indígenas colonizados. Ainda pelo contrário, foram línguas banidas do processo de ensino e aprendizagem das populações indígenas.

As atuais elites políticas combateram para a independência nacional e muitos dos integrantes dessas elites de assimilados e falantes da língua portuguesa adotaram estratégias próximas das que foram usadas pelo governo colonial em relação às línguas indígenas, alimentando a ideia de que o português é a língua da cultura, da ascensão social e da unidade nacional.

Em contraposição à essa ideologia monolíngue, de base portuguesa, as populações falantes das línguas residentes autóctones criam táticas reivindicatórias de um estatuto compatível ao da língua portuguesa para as suas línguas. Esse movimento é liderado por

intelectuais que se debatem para que as línguas residentes autóctones sejam elevadas a línguas de cultura e presentes em todos os domínios da vida social. Mas, também, está claro que o português ainda é a língua da ascensão e hegemonia sociais. Com isso vem à superfície o debate sobre a necessidade de um ensino bilíngue em Angola.

Apesar de a maior parte dos entrevistados em Angola se mostrar favorável à educação bilíngue, as opiniões são divergentes. Para a grande maioria e, por sinal, especialistas dos estudos linguísticos, o ensino bilíngue responde a uma necessidade urgente no contexto educativo angolano, seja para melhorar os resultados escolares dos alunos, seja para o resgate e valorização das línguas residentes autóctones. Ainda para alguns dos entrevistados, a educação bilíngue não é apenas um problema de países com uma grande diversidade linguística, do ponto de vista de línguas autóctones, mas até países aparentemente monolíngues estão a implementar programas bilíngues nos seus sistemas de ensino, para atenderem às necessidades dos imigrantes ou para a integração regional e internacional.

Ficou, também, evidente, na pesquisa de campo, o fato de que o ensino em línguas maternas é também uma demonstração da soberania nacional. As vantagens do ensino bilíngue nas aprendizagens das crianças que não tenham o português como LI foi também destaque nas falas dos participantes, para quem um ensino ministrado na língua do aprendiz/aluno(a) dá melhores resultados.

Ademais, a aprendizagem em língua materna não é um favor que se faça a alguém, mas é um direito. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: “Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino” (Art. 24º). O direito à aprendizagem em língua materna é universal. Em outras palavras, ninguém deve ser coagido a aprender a língua que não seja da sua escolha. As línguas maternas das crianças deviam estar presentes em todos os níveis de ensino, desde a pré-primária até à Universidade.

De todo modo, não faltaram participantes que se opusessem ao ensino bilíngue. Para uns, a língua de ensino deve ter utilidade na vida prática do indivíduo, uma vez que todos os serviços sociais funcionam em língua portuguesa, após a formação do indivíduo, como seria a sua inserção no mercado do trabalho e no acesso aos bens e serviços fornecidos em língua portuguesa? Indagam esses participantes. Em relação a essa objeção, os partidários do ensino bilíngue defendem essa modalidade de ensino como recurso de aprendizagem e não como forma de banir o português no sistema de ensino.

Houve quem considerasse o ensino bilíngue como uma confusão e que poderia depreciar a qualidade de ensino. Para esses, os problemas que afetam a qualidade de ensino das escolas de Angola não devem ser identificados na relação entre a língua falada no cotidiano do(a) aluno(a) e a língua da escolaridade, porque o ensino foi sempre ministrado em português, e no passado havia melhor qualidade de ensino, de acordo com esses participantes.

No quadro de ensino das/nas línguas autóctones, recorrendo à avaliação que Amílcar Cabral fazia das línguas africanas, na sua relação com a ciência, indagamos aos participantes sobre o que eles acham dessa relação nos dias de hoje. Embora a maioria considerasse desatualizada a avaliação e os argumentos de Amílcar Cabral, não faltaram aqueles que acharam que poderia ter a sua razão, mesmo nos dias de hoje.

Quanto à relação entre a diversidade linguística e a unidade nacional, as opiniões dos professores e académicos divergem. Para uns, a diversidade linguística não coloca em causa a unidade nacional. Porém, reconhecem que esses argumentos existem, mas é preciso dar um passo. Perguntamos aos professores e académicos, o que teria acontecido se o Governo que proclamou a independência tivesse adotado uma das línguas residentes autóctones. Diante disso, alguns mostraram-se cétricos, porquanto não era possível imaginar o que seria o comportamento de um país, em face de uma tomada de decisão em relação às línguas. Outros afirmaram que o processo não teria sido pacífico, porque muitos não teriam aceitado que língua de um outro povo angolano se tornasse em língua oficial, pelo que acreditam que a decisão que foi tomada, na altura da proclamação da independência, foi a mais acertada.

A situação de imigrantes na educação bilíngue, também, foi tema de reflexão, no âmbito da entrevista. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem na língua materna é um direito universal, procuramos ouvir dos académicos e técnicos de educação como pode ser enquadrado o processo de ensino-aprendizagem das crianças imigrantes que sejam falantes de línguas não ensinadas nas escolas, em caso de uma possível generalização da educação bilíngue. Para os académicos, em defesa dos interesses nacionais, em caso de generalização do ensino bilíngue, o estrangeiro que quiser que o seu filho(a) estude em uma escola pública, deve aceitar o cumprimento integral do plano curricular. Se na escola onde estiver matriculada a criança se ensina uma língua que essa criança não fala, ela deve aprender, tal como aprende as outras matérias. Mas como os pais e/ou responsáveis têm o direito de escolher o que seja melhor para os seus filhos, podem recorrer a escolas consulares. Assim, em locais em que haja uma escola consular, isto é, mantida por uma representação

diplomática, o cidadão estrangeiro pode recorrer a essa escola, uma vez que a criança teria a chance de aprender a língua do seu país, seja oficial ou autóctone.

Quanto ao trabalho desenvolvido pelo governo em prol das línguas residentes autóctones e da educação bilíngue, apenas um acadêmico reconhece que o Estado tem feito tudo que pode, desde a formação dos professores até a produção dos manuais escolares. Porém, ele mesmo diz não entender o que falta para que o ensino das línguas autóctones possa ser generalizado. Todavia, os outros entrevistados dizem não estarem a ver nenhum trabalho que o governo tem estado a fazer em prol da promoção das línguas autóctones; pelo que, esses professores e acadêmicos avaliam a política linguística do governo angolano como sendo a continuidade das políticas coloniais, com a promoção a ideologia do monolinguismo, na percepção de alguns entrevistados.

Após uma incursão que nos levou a Moçambique, Angola e São Tomé e Príncipe, com o objetivo de mapear as políticas linguísticas e práticas educativas, capturamos as realidades sociolinguísticas dos três países, com histórias distintas de formação populacional e de relações com a língua portuguesa. Essa distinção revela uma complexidade sociolinguística, que indica, por um lado, as especificidades sócio-históricas e, por outro, institui desafios que exigem um olhar amplo para as tensões peculiares na implementação de políticas linguísticas que tentam promover a educação bilíngue. Com isso, não é possível transplantar experiência de um país para outro, antes, elas devem ser reinventadas, de acordo com as suas realidades sociolinguísticas. Esta pesquisa não esgota o tema em questão, mas faz uma contribuição nas amplas pesquisas que versam sobre o assunto.

Diante do constatado no campo de pesquisa sobre as políticas linguísticas em países africanos de língua oficial portuguesa, apresentamos algumas reflexões sobre o rumo a seguir em prol de uma política linguística mais consentânea.

A defesa pelas línguas residentes autóctones e pela sua inserção nos sistemas de ensino dos respectivos países tem toda a razão de ser. Contudo, a língua não deve ser considerada apenas no seu aspeto linguístico; é preciso que aspetos extralinguísticos, como práticas socioculturais de matriz africana se sobreponham às línguas, fazendo com que as línguas residentes autóctones estejam a serviço da cultura, e não o inverso, para não se correr o risco de as línguas africanas serem usadas para a aculturação das sociedades africanas. Achamos que a valorização dessas línguas não passa apenas na implementação de políticas educativas assentes em ensino bilíngue. Mas é preciso questionar como essas políticas conciliam as línguas residentes autóctones com domínios como, produção de conhecimentos,

produção de bens e serviços, desocidentalização de valores culturais africanos, (família, casamento), a religião e os conceitos de ancestralidade de divindade.

Em relação à produção de conhecimentos, achamos que a luta pela defesa das línguas deve acompanhar a produção de conhecimentos de base africanos. Africanizar o conhecimento, sem deslocá-lo do Norte, mas sistematizar os saberes de matriz africana, o que implicaria uma revolução epistêmica de sul-sul. O conhecimento legitimado tem a marca do ocidente, ou Norte. A ideia do Sul-Sul também precisa ser refletida pela intelectualidade africana. Quando se fala do Sul-Sul, a ideia é abranger a totalidade dos países “marginalizados”, incluindo os de América Latina. A questão é: Que conceito é que a intelectualidade do sulear tem da realidade africana? A resposta é complexa, que não pode ser generalista, para qualquer tendência de resposta. Mas, o que é verdade, a intelectualidade africana, para além de dialogar com a sulearidade, precisa pensar por si.

Não existe povo sem conhecimento porque a vida só é possível mediante uma lógica que orienta o atuar existencial. O processo colonial europeu em África não apenas submeteu o sujeito africano à condição de um ser inferior, como, também, promoveu o aniquilamento do sistema de conhecimentos africanos. Com isso, o africano foi considerado tábua rasa, que devia aprender do europeu; um sujeito sem religião, a quem se impôs uma religião, não com base na fé, mas com base na força da autoridade; um sujeito sem cultura, a quem se obrigou a adotar hábitos e costumes europeus; um sujeito sem língua, a quem se impôs uma língua considerada da “civilização”, como diria o poeta e político senegalês:

Coloquem-se no lugar deles, acordem, uma manhã, **pretos e colonizados, pretos e nus**, no "choque de serem vistos" pelo olhar corrosivo do homem **branco**. Esses estudantes negros, dos anos 25 a 35, sabem que a Europa, durante três séculos, ensinou a seus pais o seu **nada** – aos escravos, aos ‘súditos’ assim como aos cidadãos de 1849. Eles não tinham patrimônio, não haviam pensado nada, nada construído. **Nada pintado, nada cantado. Eles eram nada, no fundo do abismo, no absoluto desespero, porque como tirar alguma coisa do nada?**²¹ (Sedar Leopold Senghor, citado por RIESZ, 2001, p. 152)

Senghor fala do conhecimento pela geração de estudantes dos anos 1925 a 1935 da condição que a Europa reduziu o negro africano durante três séculos; uma condição de escravatura e de tábua rasa, sem patrimônio, sem cultura. Esse é o retrato do negro africano forjado pela Europa. Porém, mesmo depois de três séculos, por via da tradição oral, as

²¹Mettez-vous dans leur peau, réveillez vous, un matin, noirs et colonisés, noirs et nus, dans le «saisissement d'être vus» par le regard corrosif du Blanc. Ils savaient, ces étudiants nègres d'entre les années 25 à 35, que l'Europe, depuis trois siècles. Avait enseigné à leurs pères leur néant - aux esclaves, aux «Sujets» comme aux citoyens de 1849. Ils n'avaient pas de patrimoine; ils n'avaient rien pensé, rien bâti. Rien peint, rien chanté. Ils étaient néant, au fond de l'abîme, dans l'absolu du désespoir. Car comment tirer rien de rien?

gerações mais jovens foram recebendo relatos sobre a consciência que a Europa incutiu no negro africano. A tomada de consciência dessa condição foi um passo necessário marcado no caminho da emancipação. A colonialidade africana tem como base esse retrato e consciência da nulidade do negro. Do nosso ponto de vista, o processo de emancipação da África e do africano não terminou com as independências nacionais, uma vez que a consciência africana ainda é ornamentada com a nulidade negra. É preciso que haja um repensar da consciência negra, e trilhar caminhos renascentistas que dialoguem com o ocidentalismo.

REFERÊNCIAS

- ABDULA, Rajabo A.Mugabo, e Alexandre A. TIMBANE. **As políticas linguísticas nos PALOP e o desenvolvimento endógeno. n. 31, 2017,p. 23-46.**
- AGAR, M. **Language shock: Understanding the culture of conversation.** New York: William Morrow, 1994.
- AGOSTINO, Ana L. dos Santos, e Manuela BANDEIRA. Línguas nacionais de São Tomé e Príncipe e ortografia unificada” **RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa**, 2017, p. 209-228.
- ALBARELLO, Ezequiel Plinio. A dicotomia entre o rural e o urbano: a urbanização do território. **VIII Conferência Internacional sobre Desenvolvimento Regional. Territórios, Redes e Desenvolvimento: perspectivas e desafios.** Santa Cruz do Sul, RS, 13-15 de set., 2017.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** 3. Tradução: Reinaldo Pedreira Cequeira da Silva. Graal, [1970] 1987.
- ANGOLA. **Plano de desenvolvimento nacional 2018-2022.** Ministério da Ecomia e Planeamento, Luanda, 2018.
- ANGOLA. **Resolução nº 7/87, de 23 de maio.** Resolução, Instituto de Línguas Nacionais, Conselho de Ministros, Luanda: Diário da República, I Série, 1987a.
- ANGOLA. **Síntese do Orçamento Geral do Estado, 2017.** Ministério das Finanças, Luanda: Ministério das finanças, 2017.
- ANGOLA, CONSELHO DE MINISTROS. **Rtratégia integrada para melhoria do sistema de educação, 2001 - 2015.** Estratégia, Ministério da Educação e cultura, Luanda: Conselho de Ministros, 2001.
- ANGOLA, GOVERNADOR DA PROVÍNCIA DE. **Decreto Lei Nº 7713/1921.** Luanda, 1921.
- ANGOLA, JORNAAL DE. **Adiada a graduação de Angola para País de Rendimento Médio. JORNAL DE ANGOLA,** 12 de fevereiro de 2021.
- ANGOLA, REPÚBLICA DE - EDUCAÇÃO, MINISTÉRIO DA. **Programa do Ensino Primário.** Proposta curricular, Luanda: INIDE, 2011.
- ANGOLA, REPÚBLICA DE. **Lei Nº 17/16, Lei de Bases do sistema de Educação e Ensino.** Luanda: Assembleia Nacional, 7 de outubro de 2016.
- ANGOLA-INIDE. **Currículo do Ensino Primário.** Luanda: INIDE, 2011.
- ARAUJO, Marivânia Conceição de. A teoria das representações sociais e pesquisa antropológica.**Hospitalidade.** n. 2, jul. a dez., 2008, p. 98-119.
- BAKHTIN(Volochínov), Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.**13 ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAMGBOSE, Ayo. African language development and language planing.**Social Dynamics,** 1999.
- BAPTISTA, César João. **Percepção do crescimento econômico de Angola.** Dissertação de Mestrado, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora: Universidade de Évora, 2013.

- BARRETO, Antónia. A Reforma do ensino secundário em São Tomé e Príncipe: apresentação do projeto esola +.
- BBC, Brasil News. **China diz que 30% não fala idioma oficial**. Rádio. 6 de setembro de 2013.
- BENTO, A. Como fazer uma revisão de literatura: considerações teóricas e práticas. **JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)** VII, n. 65, 2012, p. 42-44.
- BERNARD, Russel H. **Research methods in anthropology: the qualitative and quantitative approaches**. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press, 1994.
- BERNARDO, Ezequiel Pedro Joaquim, e Cristine G. SEVERO. Políticas linguísticas em Angola: sobre as políticas educativas in(ex)cludentes. *Revista da ABRALIN XVII*, n. 2, 2018, p. 210-233.
- BOAHEN, Albert Edu. A África diante do desafio colonial. Vol. VII, cap. 1 em **História geral da África: África sob dominação colonial, 1880-1935**, edição: Albert Edu BOAHEN. Brasília: UNESCO, 2010.
- BOKAMBA, Ayamba G. Multilingualism as a sociolinguistic phenomenon: evidence from Africa. In: **Langages in Africa: multilingualism, language policy, and education**, edição: Elisabeth C. ZSIGA, One Tale BOYER e Ruth KRAMER. Washington, D.C.: Georgetown University PRESS, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Mais. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. Tradução: Sérgio Miceli, Mary Amazonas Leite de Barros, Afrânio Catani, Denice Bárbara Catani, Paula Montero e José Carlos Durand. São Paulo: USP, [1982] 2008.
- . *Sociologia*. Tradução: Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Luciana Leão. “Michel Pêcheux e teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva.” **LING. - Est. e Pesq.** v. 15, n. 1, jan./jul., 2011, p.171-172.
- CALADO, Sílvia dos Santos, e Sílvia C. dos Reis FERREIRA. Análise de documentos: métodos de recolha e análise de dados. **EDUC.** 2004. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mil/analisedocumentos.pdf>. (acesso em 18 de Jan. de 2021)
- CALVACANTI, Marilda C. “Estudos sobre a escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil.” **D.E.L.T.A.** v. 15, n. Especial, 2009, p. 385-417.
- CAMÕES, Luís Vaz de. *Os Lusíadas*. Lisboa.
- CAMUTO, Nelson. **Professor lança desafio para que hino seja traduzido nas línguas nacionais de Angola**. 19 de outubro de 2021. <https://www.dw.com/pt-002/professor-lan%C3%A7a-desafio-para-que-hino-seja-traduzido-nas-l%C3%ADnguas-nacionais-de-angola/a-59548219>, acesso em 15 de novembro de 2021.
- CARDOSO, Boaventura, entrevista feita por Mariane da Costa PEREGRINO. **A Academia Angolana de Letras: as línguas nacionais e outros desafios do século 21** <http://ipol.org.br/a->

academia-angolana-de-letras-as-linguas-nacionais-e-outros-desafios-do-seculo-21/. Luanda. 18 de Dez. de 2018.

CARDOSO, Maria Manuela. Educação/formação/investigação em São Tomé e Príncipe - será uma aposta do país no caminho pra o desenvolvimento? **III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, 16, 17 e 18 de setembro. Coimbra (Portugal): Universidade de Coimbra, 2004, p. 1-13.

CAZALMA, Amélia Cecília Domingas Carlos. **Educação para a cidadania democrática em Angola: o papel da educação para a cidadania no bem-estar social e escolar**. Tese de Doutorado, Universidade de Granada, Granada (Espanha): Universidade de Granada, 2014.

CENOZ, Jasone; GORTER, Durk. **Padagogical translanguaging**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

CÉSAIRE, Aimé F. D. **Discurso sobre colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1976.

CHAMBO, Gervásio; Feliciano CHIMBUTANE, Feliciano José M. GARCÍA-MIGUEL, Fernando RAMALHO, e Susana Rodríguez BARCIA. **Educação bilíngue em Moçambique: guia prática**. Edição: Fernando Ramalho. Galicia, 2020.

CHICUMBA, Mateus Chicumba Segunda. **Aeducação bilíngue em Angola e o lugar das línguas nacionais**. Tese de Doutorado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa: Universidade de Lisboa, 2019.

CHILE, REPÚBLICA DE. **Ley Indígena N° 19.253, 5 de out. de 1993**. Temuco: CONADI, 2011.

CHIMBUTANE, Feliciano. **Multilingual resources in classroom: portuguese and african/creole languages and bilingual education programs**. Edição: S. W. Springer International Publishing, 2015.

COELHO, João Paulo Borges. Política e história contemporânea de Moçambique: 10 notas epistemológicas. **Rev. Hist.** n. 178, p. 1-19, 2019.

COELHO, Sebastião. Angola. **Angola do Outro Lado do Tempo**. . de 2014. http://tudosobreangola.blogspot.com/2008/12/o-25-de-abril-e-descolonizacao_03.html (acesso em 24 de dez. de 2021).

CORRE, Djane Antonucci. Reflexões sobre políticas linguísticas e formação de professores: configurações de língua(gem) que orienta a formação inicial de professores. **Estudos Linguísticos**.v, 46, n. 2, 2017, p. 561-576.

CUCHE, Denny. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

CUDMANI, Leonor C. de; PESA, Marta A. La evolución de los significados de los conceptos científicos en relación con la estructura cognitiva de los estudiantes. **Ciência & Educação**. v. 4, n. 3, 2008, p. 365-380.

CURIMENHA, Marcelino Mendes. **O Homem novo na proposta curricular angolana: um estudo a partir da Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01**. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

DIAGNE, P. *História e linguística*. Vol. I, em **História geral da África: metodologia e pré-história da África**, por Joseph KI-ZERBO. Brasília: UNESCO, 2010.

DÍAZ, F. Y. Barriga. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativa: una interpretación constructivista**. México: McGraw Hill, 2002.

DINIZ, Debora. “A pesquisa social e os comitês de ética no Brasil.” In: **Ética e regulamentação na pesquisa antropológica**, por Soraya FLEISCHER e Patrice SCHUCH. Brasília: UNB, 2010.

EDUARDO, José. Instituto de Línguas Nacionais elabora material didático.” **Portal de Angola. 21 de 02 de 2017.** https://www.portaldeangola.com/2017/02/21/instituto_delinguas_nacionais_elabora_didactico/ (acesso em 11 de 01 de 20).

EPT, Conferência Mundial sobre a Educação para Todos -. Plano de Ação para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Declaração, UNESCO, Jomtien (Tailândia), 1990.

EPT, Cúpula Mundial sobre Educação Para Todos -. **Declaração de Dakar: marco de ação de Daka, Educação para Todos**. Dakar (Senegal), 2000.

ESPÍRITO SANTO, Armindo de Ceita do. Os constrangimentos ao desenvolvimento de S. Tomé e Príncipe no período pós-colonial. **Actas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica**. Lisboa (Portugal): Instituto Universitário de Lisboa, 2012, p. 271-285.

EYZAGUIRRE, P.B. “The ecology of swidden agriculture and agrarian history in São Tomé e Príncipe.” **Cahiers d'études africaines**. v. 26, 1986, p. 113-129.

Fazcomex. **MERCOSUL: o que é. 22 de jul. de 2021.** <https://www.fazcomex.com.br/blog/mercosul-o-que-e/> (acesso em 10 de ago. de 2021).

FEIO, Joana Areosa. De Étnicos a Étnicos: uma abordagem aos 'angolares' de São Tomé e Príncipe.” Dissertação de Mestrado, 2008.

FONCESA, Cláudia. O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia em casa. **Teoria e Cultura** v. 2, n. 1 e 2, jan/dez. 2008.

FONSECA, Ana Lucia Barreto da, e Maria do Socorro Sales MARIANO. Desvendando o mecanismo da projeção. **Psicologia em Foco** (Faculdade Pio Décimo) v.1, n. 1, jul./dez., 2008, p. 1-8.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUCAULT, Miclel. **A arqueologia do saber**. 7. Tradução: Luiz Felipe Beata Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 2008.

GARCÍA, Ofelia; LIN, Angel M. Y. Translanguaging in Bilingual Education. In GARCÍA, Ofelia; LIN, Angel M. Y.; MAY, Stephen (Eds.). **Bilingual and Multilingual. Education**. 3.rd. e-book. Springer, 2017

GASPAR, Sofia Isabel Neves Fernandes. **A língua portuguesa em Angola: contributos para uma metodologia de língua segunda**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2015.

GIDDENS, Anthony. **Estado-Nação e a violência**. Tradução: Beatriz Guimarães. São Paulo: Universidade de São Paulo, [1985] 2001.

GIDDENS, Anthony. Time and space in social theory. In: **Lebenswelt und soziale probleme: verhandlungen des 20.**, edição: J. MATTHEWS. Deutschen soziologentages zu Bremen, 1981.

- GIZ, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit. **Prevenção de catástrofes em Moçambique**. março de 2017. <http://www.giz.de/fondo-triangular> (acesso em 23 de nov. de 2021).
- GODOY, Arilda S. introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n.2. p. 55- 63. São Paulo, mar./abr. 1995.
- GOMES, Catrina Antunes. “O mito da portugalidade no ensino colonial: a história e a razão metonímica.” **Mulemba Revista Angolana de Ciências Sociais**. v.4, n. 8, 2014,p. 1-12.
- GOMES, Silvestre Filipe.**Relações entre língua oficial e línguas locais na escola: como as crianças de Cabinda/Angola aprendem o português e em português**. Dissertação, Faculdade da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2014.
- GONÇALVES, Ednéia. **Estudo exploratório da situação da educação dos países participantes do PCSS-Lusófonos**: relatório de São Tomé e Príncipe. Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação nos Países Lusófonos, fase 2, São Tomé, 2015.
- GONÇALVES, Ivan Sicca. A Legislação sobre o Trabalho Forçado nas Áfricas Portuguesas (séculos XIX a XX) **XXIII Encontro Estadual de História**: história, para quem e para quem?São Paulo, 2016,p. 1-11.
- GREENBERG. Classificação das línguas da África. Vol. I, em **História geral da África**: metodologia e pré-história da África, edição: Joseph KI-ZERBO. Brasília: UNESCO, 2010.
- GUMPERZ, John. “Convenções de contextualização.” In: **Sociolinguística interacional**, edição: B. T. RIBEIRO e P. GARCEZ. São Paulo: Loyola, 2002.
- HAGEMEIJER, Tjerk. “As línguas de São Tomé e Príncipe.”**Revista de Crioulos de Base Portuguesa e Espanhol** v.1, n. 1, 2009,p.1-27.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Tradução: Tomás Tadeu da Silva e Gurciria Lopes Louro. Rio de Janeiro: DO ; A, [1992]2011.
- HYMES, D. (1964), Introduction: Toward Ethnographies of Communication. **American Anthropologist**. v. 66, n.6, 1964, p. 1–34
- HÉRIARD, Pièrre. **Política linguística [na União Europeia]**. 2019. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/142/politica-linguistica>.
- INE-ANGOLA. **Resultados definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação 2014**. Luanda: Instituto Nacional de Estatística, 2016.
- INE-MOÇAMBIQUE. **IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017**. Maputo: INE, 2019.
- INE-SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Características educacionais da população**: III Recenseamento Geral da População e Habitação, 2001. Censo, São Tomé: INE, 2003.
- JAIME, José. **Os khoisan**: a comunicação e o processo de socialização (província do Cuando Cubango) . Luanda: Publicart, 2014.
- JALIL, Samira Abdel;PROCAILO, Leonilda. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e pós-método. **IX Congresso Nacional da Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Pará: PUCPR, 2009.

- KI-ZERBO, Joseph. Introdução geral. Vol. I, in Joseph KI-ZERBO (Org.). **História geral da África: metodologia e pré-história da África**, 10.ed. Brasília: UNESCO, 2010.
- KOOY, M.; HULSHOF. Teacher preparation in mother tongue. in **International Encyclopaedia of Education**. 3.rd., 2010.
- KROON, S. Mother tongue and mother tongue education. In J. Brune; E. Reid (Eds). Language education. **World Yearbook of education**, 2003.
- LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística? desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.
- LAKATOS, E. Maria. e MARCONI, M. de Andrade; Metodologia de trabalho científico: procedimentos básico. São Paulo (Brasil): Atlas, 2007.
- LEFBVRE, Hernry. **Revolução urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LE GOFF, Jack . *História e Memória*. Tradução: Bernardo Leitão et al. Campinas: UNICAMP, 1990.
- LEPPOS, Denise A. de Paulo Ribeiro. Os silenciamentos de uma formação discursiva: a censura em Querô, uma reportagem maldita. **Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso**. Porto Alegre, RS: Núcleo de Estudos do Discurso, PUCRS, 2010. 131-139.
- LIBERATO, Ermelinda. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**. v.19, n. 59, out./dez., 2014, p. 1003-1033.
- LONGHIN, Sandarléia Roberta. *Tradições discursivas: conceito, história e aquisição*. São Paulo: Cortez, 2014.
- LOPES, José de Sousa Miguel. **Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural**. 1. São Paulo: EDUC, 2004.
- MACARINGUE, Ilídio. “Políticas linguísticas de Moçambique: controvérsias e perspectivas.” **RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa**, n. 31, 2017, p. 47-69.
- MADEIROS, Beatriz R. de. **Música em perspectiva**. v. 2, nº 2. out., 2009, p. 45-63.
- MAGALHÃS, Leandro Henrique. A tradição messiânica portuguesa e a constituição do Quinto Império. **Tuiuti: ciência e Cultura**, n. 14, jan./jun. 2009, p. 209-220.
- MANERA, Sara Bomfim. **A importância das rádios na reconstrução de Angola pós guerra civil**: análise da Rádio Naional, Rádio Ecclésia e Luanda Antena omercial. Trabalho de Fim de Curso de Graduação, Faculdade da Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2007.
- MÁRIO, Mouzinho; Débora NANDJA. **Alfabetização em Moçambique: desafios da educação para todos**. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life, Maputo, 2005.
- MARSHALL, Anne; Gretchen B. ROSSMAN. **Designing qualitative research**. Newbury Park, CA: Sage, 1989.
- MASSEKO, Felizardo Gabriel. A Guerra dos 16 anos em Moçambique: causas nacionais e internacionais? **Revista nordestina de História do Brasil**. v. 2, n. 3, jul/dez., 2019: p. 120-136.
- Melo, Ronaldo Silva. **Conceitos e fundamentos de avaliação**. Natal: SEDIS/UFRGN, 2020.

MICHIELINI, Roziane do A. Araújo; Fabiana M. de SOUZA SILVA. **Orientações para elaboração de trabalhos técnicos científicos**: projetos de pesquisa, teses, dissertações, monografias, interdisciplinares, relatórios, entre outros, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Belo Horizonte: PUC-MINAS, 2019.

MINEDH, REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**: por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade. Maputo: MINEDH, 2020.

MOÇAMBIQUE, INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA-. **IV Recenseamento Geral da População e Habitação**. Recenseamento, Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2017.

MOÇAMBIQUE-MINEDH. **Plano curricular do Ensino Primário**. MAPUTO: MINEDH, 2020.

MOMBACH, Clarissa. **O governo Vargas e suas implicações na produção literária Tauto-brasileira**. set. de 2012. <http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/dossie10/> .

NASCIMENTO, Augusto. São Tomé e Príncipe : pelo trabalho, o homem novo e o socialismo contra os costumes da terra. **Anuário Antropológico**.v. 40, n. 1, 2015,p. 133-163.

NDOMBELE, Eduardo Dvid. Gestão de multilinguismo em Angola: reflexão sobre o ensino de línguas angolanas de origem bantu na província do Uige . **VERBUM**. v. 6, n. 1, jan., 2017, p. 33-34.

NETO, Manuel Brito. **História e Educação em Angola**: do colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). Tese de Doutorado, Campinas, 2005.

NETO, Teresa José Adelina da Silva. **História da Educação e Cultura de Angola**. Chamusca : Zaina Editores, 2014.

NGUNGA, Armindo, e Názia N. BAVO. **Uso e práticas linguísticas em Moçambique**: avaliação da vitalidade linguística em seis distritos. Pesquisa, Maputo: Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane, 2011.

NGUNGA, Armindo, e Osvaldo G. FAQUIR. Padronização da ortografia de línguas moçambicanas. **III Seminário**, Maputo: Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane, 2012.

NHAPOCA, Ezra Alberto Chambal. **Identidade categorial e função dos ideofones do changana**. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC: UFSC, 2018.

NHONGO, Názia Anitacardoso. **A habilidade escrita dos alunos no programa de educação bilíngue do ensino básico em Moçambique**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

NORTE, Gilberto Mariano. **Escolaridade em Moçambique: diferenciais regionais e determinantes, 2003**. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 2006.

OLDEROGGE, D. *Migrações e diferenciações étnicas e linguísticas*. Vol. I, em **História geral da África**: metodologia e pré-história da África, edição: Joseph KI-ZERBO, 295-316. Brasília: UNESCO, 2010.

OLDEROGGE, Demitri A. Migrações e diferenciações étnicas e linguísticas. In: **História geral da África**: metodologia e pré-história da África, edição: Joseph KI-ZERBO. Brasília: UNESCO, 2010.

OLIVEIRA, Sofia Castro. **Política e planejamento linguístico da língua portuguesa na Namíbia: perspectivas de futuro**. Dissertação de Mestrado, Lisboa: Universidade Aberta, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Na trilha teoria, autoria, reescrita. In: **Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos, 30 anos de Michel Pêcheux**, por Freda INDURSKY, FERREIRA Maria Cristina L.; MITTMANN Solange (orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2015.

PACHECO, Luís, Paulo COSTA, e Fernando Oliveira TAVARES. História econômico-social de Angola: do período pré-colonial à independência. **População e sociedade CEPESE**.v.29 (JUNHO 2018): 82-98.

PADILHA, Maria I. C. de Souza;RAMOS, Flávia R. Souza;BORENSTEIN, Miriam S.;MARTINS, Cleusa R. Responsabilidade do pesquisador ou sobre o que dizemos acerca da ética em pesquisa. **Texto Contexto Enferm**.v. 14, n. 1 jan./mar., 2005, p. 96-105.

PANTOJA, Selma. **Uma antiga civilização africana: história da África Central Ocidental**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PAREDES, Marçal de Menezes. Da desconstrução dos estereótipos às peculiaridades da construção nacional nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. In: PAULA, Simoni M. de;CORREIA, Sílvio M. de Sousa.**Nossa África: ensino e pesquisa**. Oikos, 2016.

PARKINGTON, J.E. *África Meridional: os caçadores e recoletores*. Vol. II, em **História geral da África**., 10.ed. Gamal MOKHTAR. Brasília: UNESCO, 2010.

PENUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento -. **Relatório do Desenvolvimento Humano**. DESENVOLVIMENTO HUMANO, PENUD, Nações Unidas, New York: ONU, 2020.

PEREIRA, Luis Filipe Raposo. Portugal na 1ª metade do século xx.**Cadernos de sociomuseologia**, n. 39,2011.

PEREIRA, Telma, e Débora da COSTA. Representações linguísticas: perspectivas teóricas e práticas. **Gragoatá**, n. 32, 1. Sem 2012,p. 171-188.

PHILLIPSON, D. W. *Início da idade de ferro na África meridional*. Vol. II, em **História geral da África**: história antiga, 10.ed. Gamel MOKHTAR. Brasília: UNESCO, 2010.

PNUD.**Próxima fronteira**: o desenvolvimento humano e o antropoceno. PNUD, 2020.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. Políticas linguísticas: entrevista com Gilvan Muller de Oliveira. **ReVELL**v.14, n. 26, 2016.

PONSO, Leticia Cao. O estatuto do português e das línguas moçambicanas antes, durante e depois da luta pela independência da não em 1975. **LING.- Est. e Pesq.** v. 20, n. 2, jul./dez. 2016,p. 57-86.

PORTUGAL. **Constituição de 21 de agosto de 1911**. Lisboa: Assembleia Nacional Constituinte, 1911.

— . **Constituição política da monarquia portuguesa**. LISBOA: Reino de Portugal, 1822.

— . **Decreto Lei Nº 22.465, Acto Colonial**. Lisboa, 11 de abril de 1933.

— **Lei nº 277, Lei Orgânica da Administração Civil das Províncias Ultramarinas.** Loanda: Ministério das Colônias, 1914.

PORTUGAL, MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS. **Estatuto Orgânico das missões católicas portuguesas de África e Timor.** Decreto Lei Nº 12485, Secretaria Geral, Ministério das Colônias, Lisboa, 13 de out. de 1926.

PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos.** v. 8, n. 1, jan./jul, 2015, p. 72-87.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQU, CONSELHO DE MINISTROS. **Plano diretor para prevenção e mitigação das calamidades naturais.** s/d.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório:** etapas da evolução sócio-cultural. Petropolis: Vozes, 1983.

RIBEIRO, José da Silva. **Ética, investigação e trabalho de campo em antropologia e na produção audiovisual.** dez. de 2009. <http://www.doc.ubi.pt> Acesso em 06 de jun. de 2020.

RIDE, Rhode Island Department of Education. **Curriculum definition.** 2021. <https://www.ride.ri.gov>.

RIESZ, János. Negritude, francofonia e cultura africana: Leópolo Sedar Senghor, como paradigma. In **África Studia**, nº 4, Porto, 2001, p. 149-162.

RIOS, César Paolo Velásquez. **Análisis de los procesos de planificación y políticas lingüísticas impulsadas por agentes gubernamentales para las lenguas indígenas.** Tesis, Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2014.

ROCKWELL, Elisie. Culturas orais ou múltiplos letramentos? a escrita em contextos de bilinguismo. In MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Org.) **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism.** Oxford: Basil Blackwell, 1989.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** São Paulo: Penso, 2013.

SANGUI, André Luís. São Tomé e Príncipe as ilhas do meio do mundo: avaliação crítica sobre a sua geografia política. **Confins.** 31 de mar. de 2014. <https://journals.openedition.org/confins/9018?lang=pt#quotation> (acesso em 18 de jan de 2022).

SAMBO, Domingos S. L.; MAVUNGO, Ressamo R. **Percepção do conceito professor em alguns professores da 6ª classe de ensino primário da escola Mpunzi-Nzau, Cabinda, Angola.** **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação,** Juíz de Fora, v. 23, n. 1, p. 114-132, jan./abr. 2021

SANTOS, Boa ventura de Sousa, e Maria Paula MENESES. “Introdução.” In: **Epistemologias do Sul**, por Boa ventura de Sousa SANTOS e Maria Paula de MENESES, edição: Boa Ventura de Sousa SANTOS e Maria Paula de Menezes. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, ASSEMBLEIA NACIONAL. “Lei 4/2018, Lei de Bases do Sistema Educativo.” **Diário da República, 1ª Série, Nº 14,** 19 de fevereiro de 2019.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, ASSEMBLEIA NACIONAL. **Lei Nº 2/2003, Lei de Bases do Sistema Educativo, de 2 de junho.** Lei, Assembleia Nacional, São Tomé: Diário da República, Nº 7, 2003.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO. **Carta da política educativa de São Tomé e Príncipe**. 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 27.ed. São Paulo: Culturix, 2006 [1916].

SAVITE, Edilson. **Angola no novo contexto das relações internacionais (1961-1991)**. Lobito: Escolar Editora, 2014.

SEIBERT, Gerhard. Crioulização de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: divergências históricas e identitárias. **Afro-Ásia**.v.49,2014, p. 41-70.

SEIBERT, Gerhard. São Tomé and Príncipe 1975-2015: politics and economy in a former plantation colony. **Estudos Ibero-Americanos**. v.42, n. 3, set./dez., 2016,p. 987-1012.

SILVA, Sara Isabel Poças da. **Formação de professores em Angola**: conceções e práticas em contexto de cooperação para o desenvolvimento. Tese de doutorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Univrsidade do Porto, Porto: Universidade do Porto, 2019.

SILVA, André Luiz Reis da. Os Estados africanos nos século XVI - XVIII: desenvolvimento desigual. In: **Desvendando a história da África**, edição: JR. MACEDO, 97-110. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

SILVA, Diego Barbosa sa. Política linguística na África: do passado colonial ao futuro global. **Revista África e Africanidades**. v. 3, n. 10, ago., 2010.

SILVA, Gabriela. **Educação e gênero em Moçambique**. Porto: Edições Electrónica CEAUP, 2007.

SILVA, Gisela Bitó. Saolazarismo e educação colonial em África: Angola e Moçambique, em perspectiva comparada. **AMPUH-Brasil- 30º Simpósio Nacional de História**. Recife:Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2019.

SILVA, Yoso José da. **O desenvolvimento econômico**: um estudo sobre a evolução econômica de São Tomé e Príncipe, do período colonial ao pós-colonial. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife: Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2009.

SILVEIRA, Alexadre Cohn da, Charlott Eloize LEVISKI, e Nathalia Muller CAMOZATTO. **Língua Chinesa**: um estudo político-linguístico sobre sua presença no mundo. 14, n. 26 (2016): 162-187.

SKUTNABB-KANGAS, T.**Language, literay and minorities**. London, 1990.

SONGA, Eufrásia Nahako, e DIAS, Luciene de Oliveira. Jornalismo e Identidades: Línguas nacionais na Televisão Pública de Angola e o exercício da cidadania. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação:XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** . Rio de Janeiro, RJ: Universidade Federal de Goiás, 4- a 7 de set. 2015. 1-14.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de, e Maria Elias SOARES. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Rev. de Letras** 1, n. 33 (jan./jun. 2014): 102-112.

SOUTO, Mauren V. Lourenço et al. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. **Revista Philologus**, Ano 20, nº 60 Supl. 1: *Anais da IX JNLFLP*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2014.

TAIBO, Sérgio de Melo Doce. A imigração e a questão étnica, ganhos ou perdas de identidade? Reflexão em torno dos hutus e tutsis residentes na província moçambicana de Nampula. **Revista online do Departamento de Arquitetura da Pontífice Universidade Católica - PUC-Rio de Janeiro - Brasil**. 4, n. 6.

TINY, Abigail, Haldane AMARO, e Tjerk HAGEMEIJER. “O forro: a construção de um corpus.” **Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica**. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, 2012. p. 597-609.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2020** - resumo. Paris, 2020.

VELASCO, Marcelino Horácio, e AlexandreAntónio TIMBANE. O processo de ensino-aprendizagem do português no contexto multicultural moçambicano. Edição: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP). **Revista Internacional em Língua Portuguesa, RILP (AULP)**, n. 32, 2017, p. 97-120.

VÉRIN, P. *Madagáscar*. Vol. II, em **História geral da África: história antiga**, edição: Gamel MOKHTAR. Brasília, 2010.

VICENTE, José Gil. Desafios de Moçambique na construção a identidade nacional e formação do homem novo. **Identidade**.v. 22, n. 2, jul./dez., 2017, p. 157-171.

WORLD BANK, São Tomé e Príncipe. **São Tomé e Príncipe: aspectos gerais**. 21 de jul. de 2020. <https://www.worldbank.org/pt/country/saotome/overview#1>. Acesso em 15 de out. de 2021.

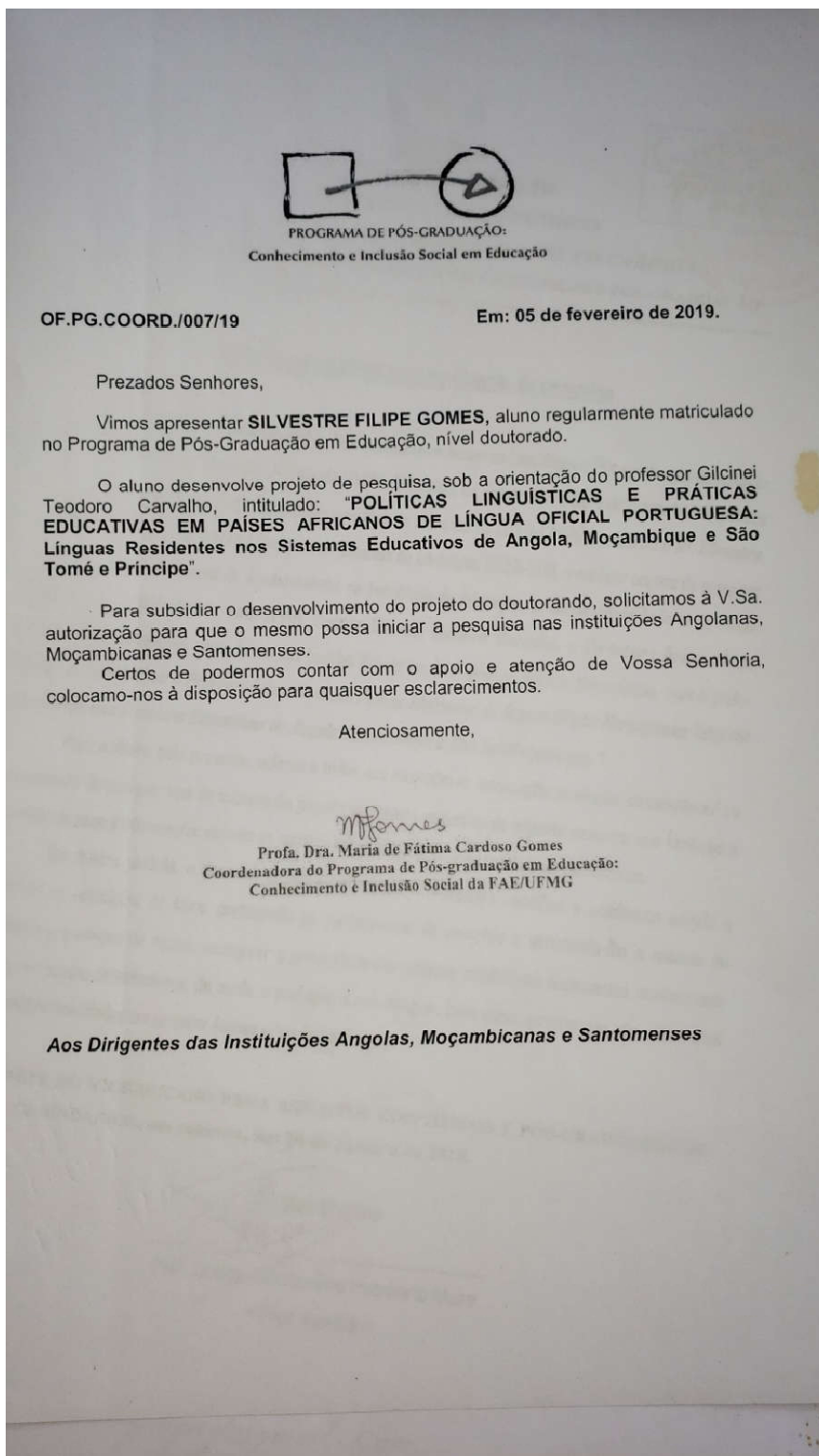
ZASSALA, Carlinhos.**Orientação escolar e profissional em Angola**. Luanda: Kulonga, 2003.

ZAU, Filipe. **Angola: trilhos para o desenvolvimento**. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.


ZSIGA, Elizabeth. Introduction. InZSIGA, Elizabeth C.; BOYER, One T.; KRAMER, Ruth.**Languages in Africa: multilingualis, language policy, and education**. Whashington: Georgetown University PRESS, 2014.

ANEXOS

1. CREDENCIAIS DE PESQUISA
2. Solicitação ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, Moçambique



3. Autorização da pesquisa pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano


REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO
DIRECÇÃO NACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO


Ao
Senhor Silvestre Filipe Gomes
Estudante de Doutoramento da
Universidade de Minas Gerais

N/Ref nº50 /MINEDH/DINEP/2019
Maputo, aos 20 de Fevereiro de 2019

ASSUNTO: Resposta a Solicitação de Autorização para Realização de Pesquisa

Em resposta à vossa carta, datado de 18 de Fevereiro de 2018, inerente a solicitação para realização de pesquisa de campo nas escolas do Ensino Bilingue, no distrito KaMavota, Cidade de Maputo, a Direcção Nacional do Ensino Primário (DINEP), autoriza a realização da pesquisa, todavia sugere que se faça nas escolas do ensino bilingue da Província de Maputo, distrito de Boane, pois esse distrito contempla escolas piloto da implementação desta modalidade de ensino e a Cidade de Maputo iniciou o processo de implementação em 2017.

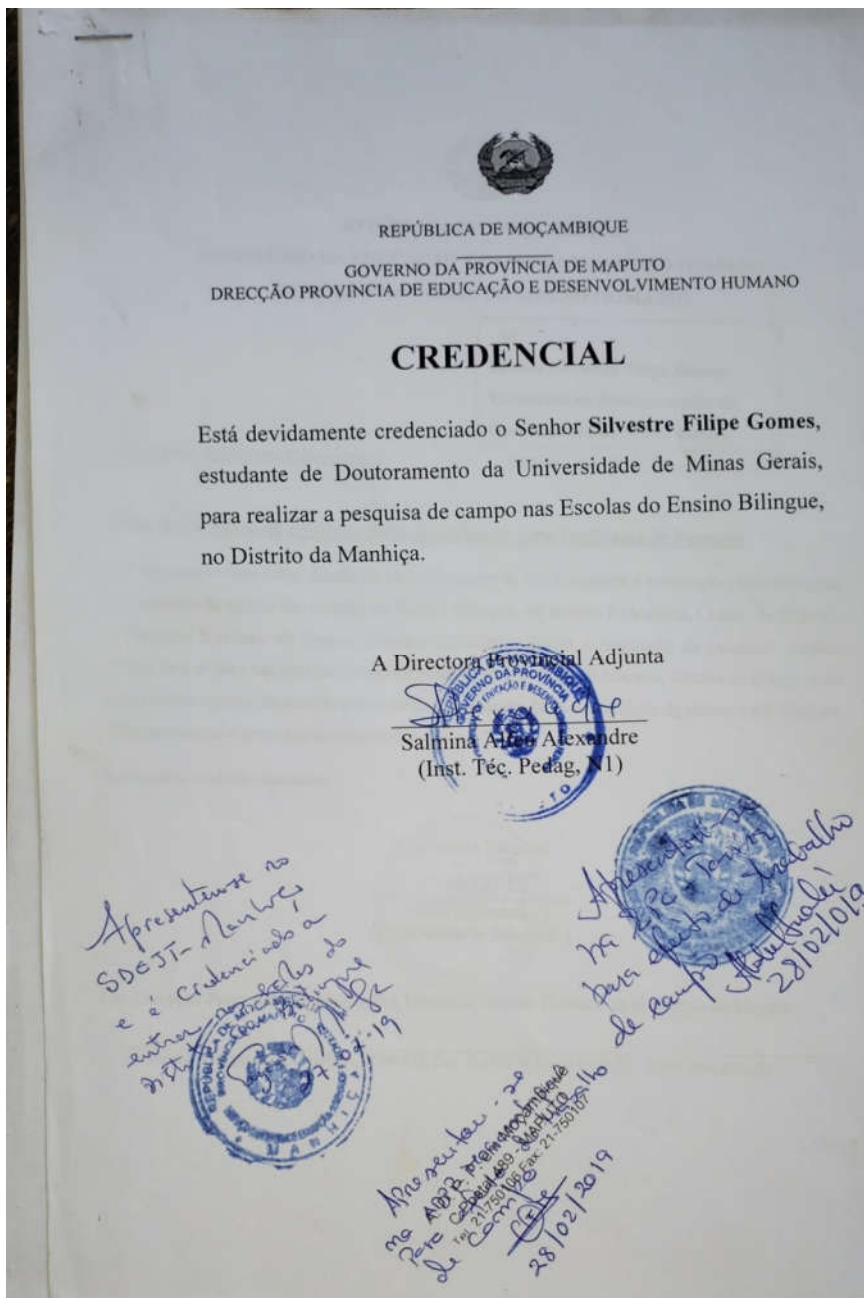
Sem mais, cordiais saudações.


A Directora Nacional
Gina Guibunda
(Especialista de Educação)

Cc: Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano da Província de Maputo

Av. 24 de Julho nº 167 Telefone. 21491658; Fax: 21492196; Caixa Posta 34; www.mec.gov.mz

- 4. Autorização da pesquisa pela Direção Provincial de Maputoda Educação e Desenvolvimento Humano, Cidade de Matola



5. Carta de pedido de autorização de pesquisa, dirigida ao Reitor da Universidade de São Tomé e Príncipe

AFM:
 ICT
 SEP
 D. Gomes
 J. Fernandes

Ao
Magnífico Reitor da Universidade de São Tomé e
Príncipe

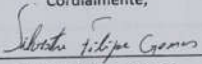
Cabinda, 10.01.2020

Assunto: Pedido de autorização da pesquisa

Sou **Silvestre Filipe Gomes**, natural de Angola, docente da Universidade 11 de Novembro – Angola e doutorando em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais- Brasil, estando a desenvolver uma pesquisa com o tema “POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA: Línguas Residentes nos Sistemas Educativos de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe”, venho, por este meio solicitar ao Magnífico Reitor a realização de entrevistas a docentes da vossa Universidade de São Tomé e Príncipe.

Ciente da responsabilidade que a ética em pesquisa científica impõe, comprometo-me a usar os dados a serem colectados unicamente para fins académicos, sem prejuízo directos ou indirectos aos seus participantes.


Sem mais assuntos, de momento, e ciente de que a vossa colaboração será uma mais-valia para o progresso da ciência, despeço-me desejando à Vossa Excelência os melhores votos laborais.

Cordialmente,

 Silvestre Filipe Gomes

ENTRADA

U STP UNIVERSIDADE DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

DATA: 10/01/2020 SOB Nº: 08

ASSINATURA: 

Contactos: silvestrefilipe@gmail.com
 Whatasapp +5531975540389

Organigrama do Sistema Educativo

Idades	Educação Escolar			Educação Extra Escolar	
18+	Ensino Superior Universitário e Politécnico			Alfabetização	
15-17	12. ^a Classe	Via Geral	Via Profissional	Ensino Secundário	Actividades de actualização cultural e científica
	11. ^a Classe				
	10. ^a Classe				
12-14	9. ^a Classe	3.º Ciclo	Ensino básico		Reconversão e aperfeiçoamento profissionais
	8. ^a Classe				
	7. ^a Classe				
10-11	6. ^a Classe	2.º Ciclo			
	5. ^a Classe				
6-9	4. ^a Classe	1.º Ciclo			
	3. ^a Classe				
	2. ^a Classe				
	1. ^a Classe				
4-5	Pré-Escolar				

Quarta-feira, 26 de Outubro de 1987

I SÉRIE — Número 43



BOLETIM DA REPÚBLICA

PUBLICAÇÃO OFICIAL DA REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE

SUMÁRIO

Ministério da Educação

Diploma Ministerial n.º 121/87:

É, na cidade de Maputo, o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e aprova o respectivo Estatuto Orgânico

Despachos

Delega competências no Rector do Instituto Superior Pedagógico

Oferece a Escola da Empresa CFM-S I

Ministério da Indústria e Energia

Despacho:

Determina a cessação de funções de José Paulo Sámo Gudo como director administrativo da Vidreira de Moçambique, E E

Ministério do Comércio

Despacho:

Determina a intervenção e a reversão para o Estado das quotas de Tomás Pereira Garó, Alberto Abel Pereira Garó e Tomás José Garó na Sociedade de Equipamentos Científicos e Técnica Médica (SECOM)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Diploma Ministerial n.º 121/87 de 28 de outubro

O Sistema Nacional de Educação introduz princípios, objectivos, conteúdos e estratégias de educação que acima de tudo, deverão permitir a criação do Homem Novo e que constituem pontos de ruptura com as práticas pedagógicas do passado colonial e tradicional.

A aplicação e avaliação destes fins e objectivos implicam uma acção determinante no campo da elaboração unitária dos currículos de ensino, das estratégias da formação dos docentes e da investigação pedagógica, a qual deve assegurar-se através de uma instituição científica e pedagogicamente aparelhada para o efeito.

Nestes termos, ouvida a Comissão de Administração Estatal, o Ministro da Educação determina

Artigo 1.º É criado na cidade de Maputo o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, cujo estatuto orgânico consta do anexo ao presente diploma e dele faz parte integrante.

Art. 2.º O Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação é uma instituição de planificação curricular e de investigação pedagógica subordinada ao Ministro da Educação.

Art. 3.º O quadro de pessoal do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação e o constam e do anexo ao presente diploma.

Art. 4.º O quadro de pessoal do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação será provido dentre candidatos aprovados em concursos aos quadros do Ministério da Educação mediante despacho do Ministro da Educação.

Art. 5.º O pessoal actualmente em serviço no Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação transita ao quadro definido, nas funções correspondentes em conformidade com a integração nas carreiras profissionais da educação, mediante despacho do Ministro e anotação pelo Tribunal Administrativo.

Ministério da Educação, em Maputo, 2 de Abril de 1987
— O Ministro da Educação, *Graca Machel*

Estatuto Orgânico do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

CAPÍTULO I

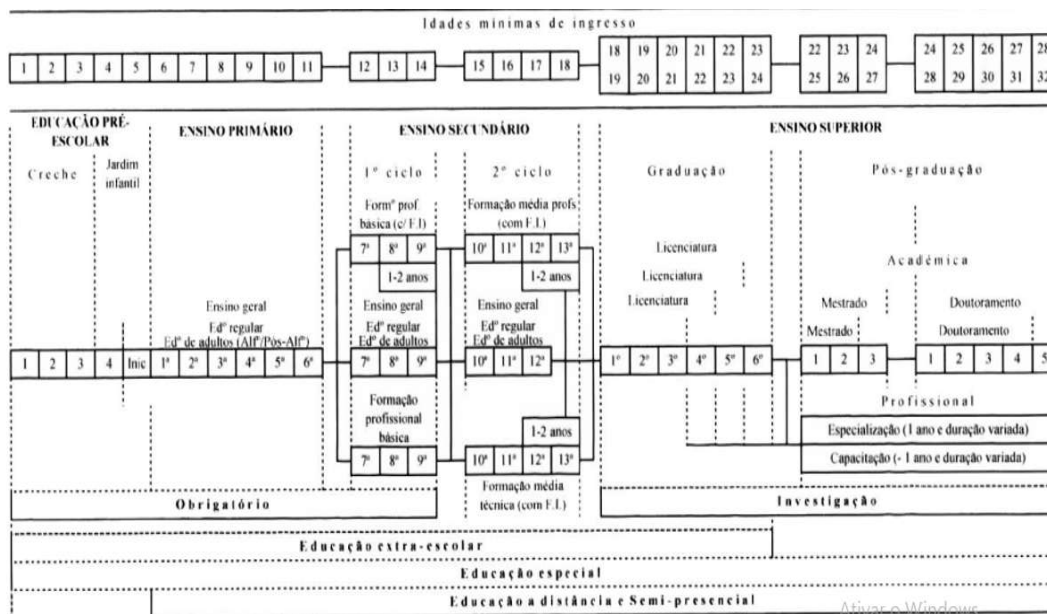
Competências e atribuições

ARTIGO 1

Competências

O Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, neste estatuto também designado abreviadamente por INDE, é uma instituição destinada à planificação curricular e à investigação pedagógica a qual compete no âmbito da política educativa expressa na Lei e Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação.

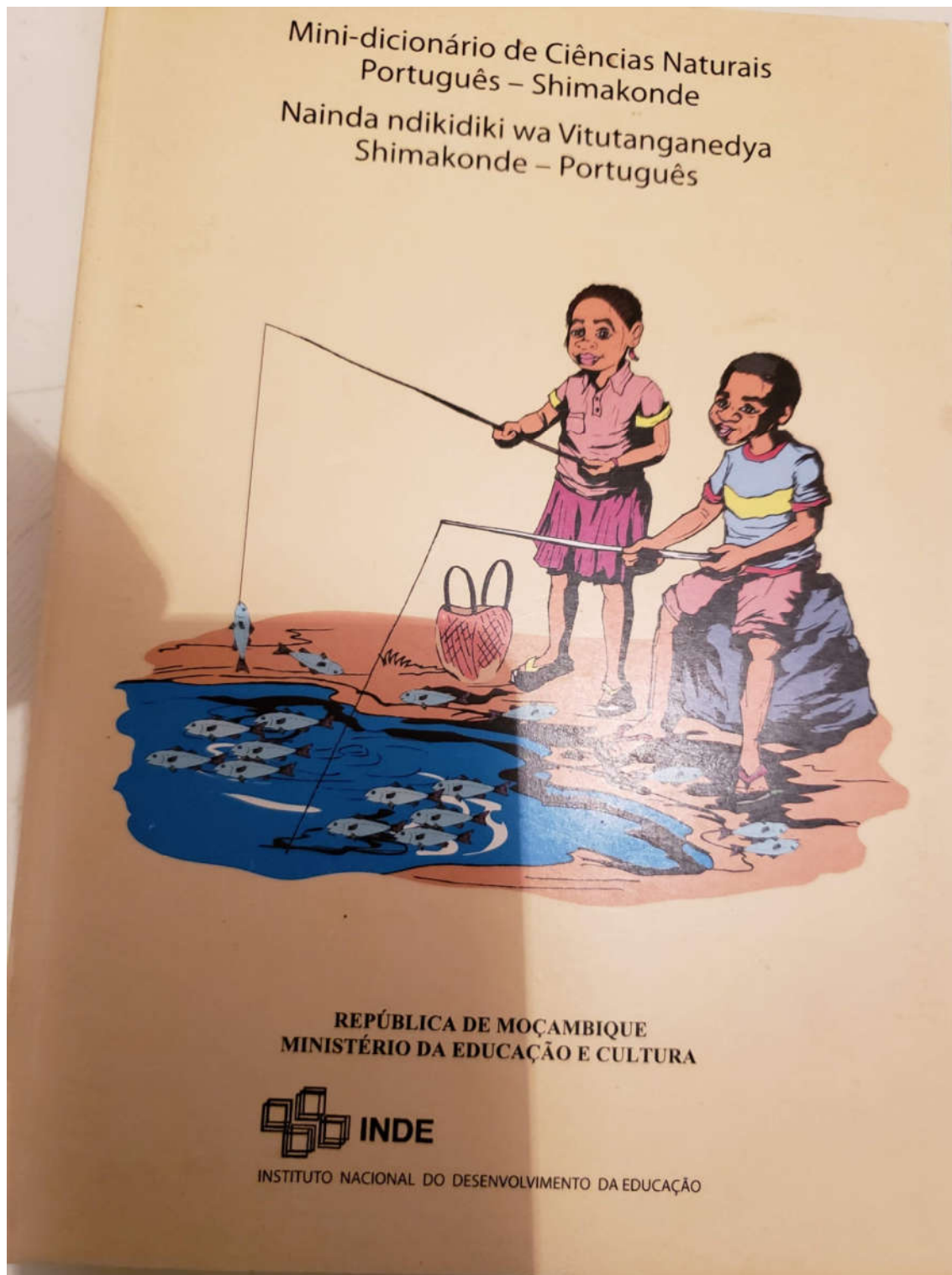
- assegurar a concepção unitária dos objectivos, conteúdos e metodologias do Sistema Nacional de Educação;
- Planificar e elaborar os currículos e produzir o material educativo do subsistema de educação geral, exceto o central do Sistema Nacional de Educação, e do subsistema de formação de professores;
- Dar suporte metodológico à elaboração dos currículos e à produção do material educativo dos subsistemas de educação de adultos, educação técnico-profissional e educação superior;
- Coordenar e conduzir a investigação aplicada para responder às necessidades do Sistema Nacional de Educação;
- Avaliar de uma maneira permanente a implementação dos novos currículos e do material educativo;
- Preparar em coordenação com os diferentes sectores, a avaliação e o diagnóstico do Sistema Nacional de Educação,



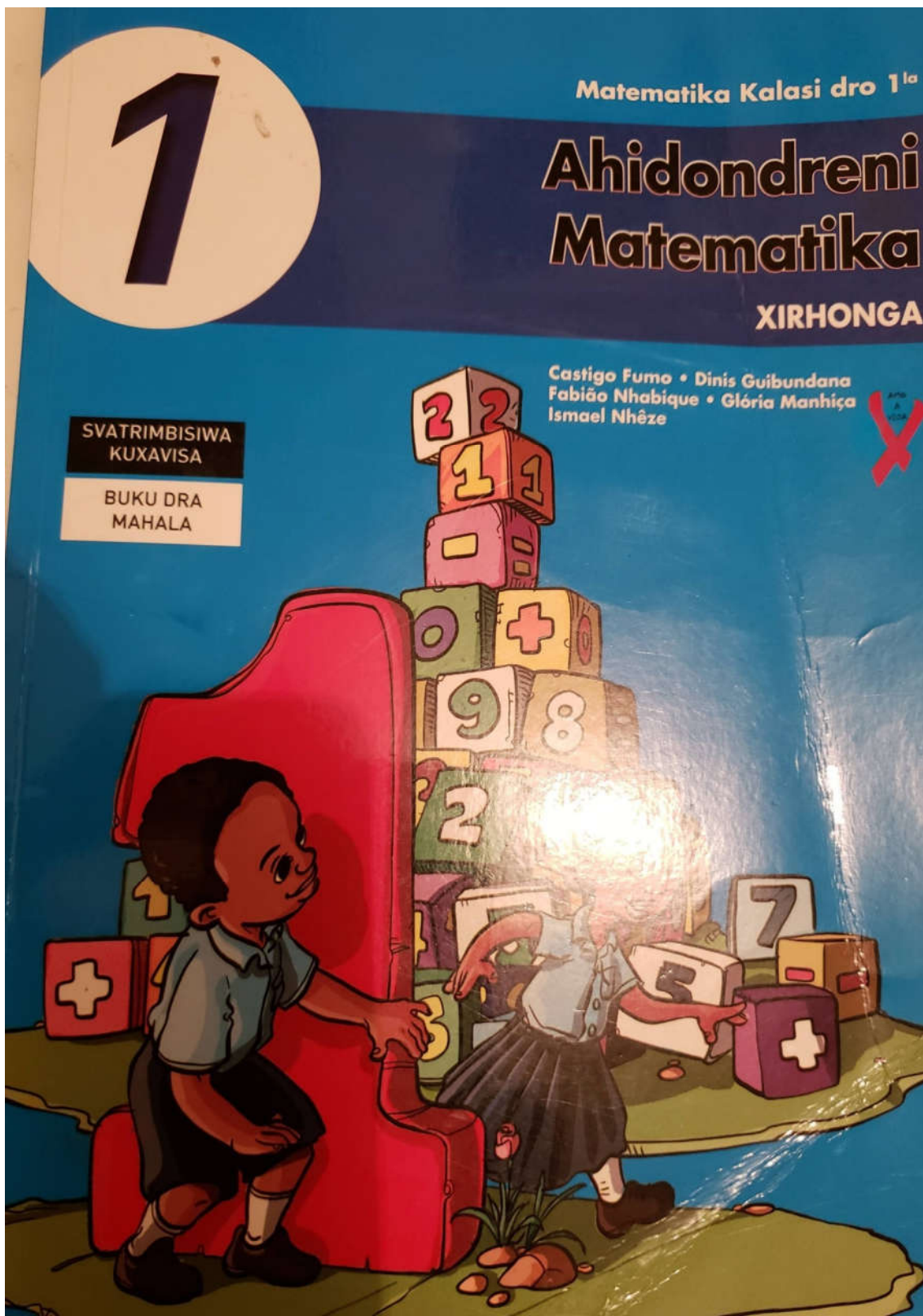
Organigrama do Sistema Educativo

Idades	Educação Escolar	Educação Extra Escolar
18+	Ensino Superior Universitário e Politécnico	Alfabetização
15-17	12. ^a Classe	Actividades de actualização cultural e científica
	11. ^a Classe	
	10. ^a Classe	
12-14	9. ^a Classe	Reconversão e aperfeiçoamento profissionais
	8. ^a Classe	
	7. ^a Classe	
10-11	6. ^a Classe	Ensino básico
	5. ^a Classe	
6-9	4. ^a Classe	Ensino básico
	3. ^a Classe	
	2. ^a Classe	
	1. ^a Classe	
4-5	Pré-Escolar	

Mareria escrito em línguas residentes em Moçambique








Livrinhos descodificáveis

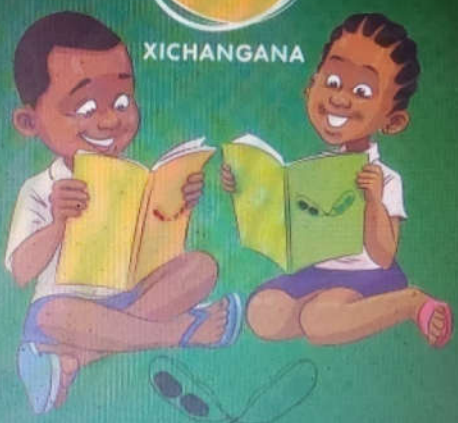
Os Livrinhos Descodificáveis em Xichangana e Xirhonga são produzidos para o Reforço à Leitura e Escrita que faz parte do Projecto de Alimentação Escolar "Comida para o Saber" em Moçambique. Este projecto é uma iniciativa abrangente de nutrição e educação financiada pelo Departamento de Agricultura dos EUA (USDA), no contexto do "McGovern-Dole International Food for Education and Child Nutrition Program", através da Planet Aid Inc., e implementada pela ADPP Moçambique em cooperação com o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Os Livrinhos foram produzidos com base nos programas e políticas do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique e com assistência técnica de Cambridge Education.

Os Livrinhos Descodificáveis integram histórias simples para desenvolver nos alunos a fluência na leitura, a compreensão e o gosto pela leitura.



Xibukwana xa Kutolokeka

Kalasi ra **2^{rhi}**
semestere ra 1^o




XICHANGANA

Niyentisa kulerha ni kutsala

Símbolos e Mapa da República de Moçambique

Bandeira



Hino Nacional

Pátria Amada



Na memória de África e do Mundo
Pátria bela dos que ousaram lutar!
Moçambique, o teu nome é liberdade,
O Sol de Junho para sempre brilhará!

Coro:
Moçambique nossa terra gloriosa!
Pedra a pedra construindo um novo dia!
Milhões de braços, uma só força,
Oh pátria amada, vamos vencer!

Povo unido do Rovuma ao Maputo
Colhe os frutos do combate pela paz!
Cresce o sonho ondulando na bandeira
E vai lavrando na certeza do amanhã!


Flores brotando do chão do teu suor,
Pelos montes, pelos rios, pelo mar!
Nós juramos por ti, oh Moçambique,
Nenhum tirano nos irá escravizar!

Emblema

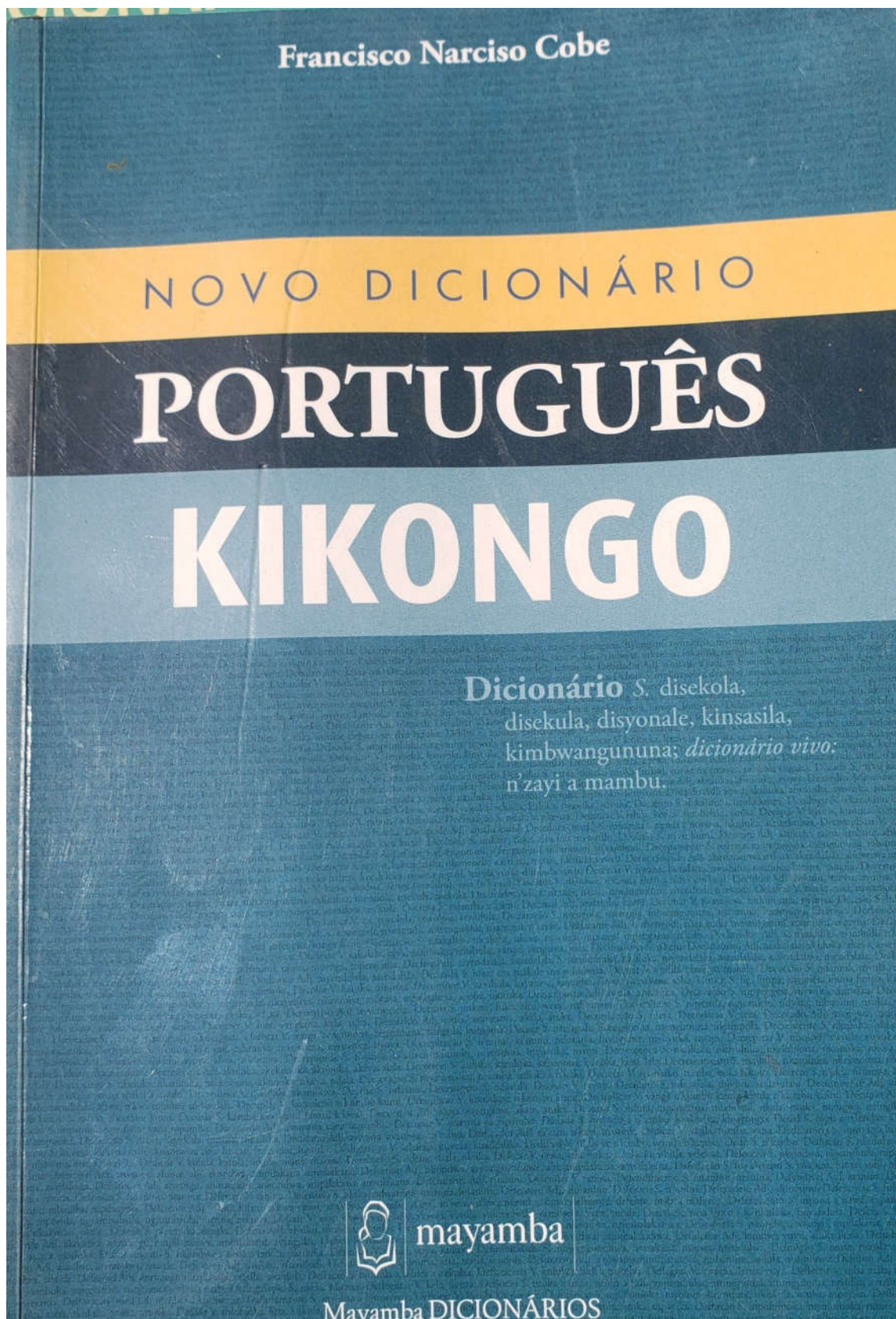
Ahidondreni Xirhonga

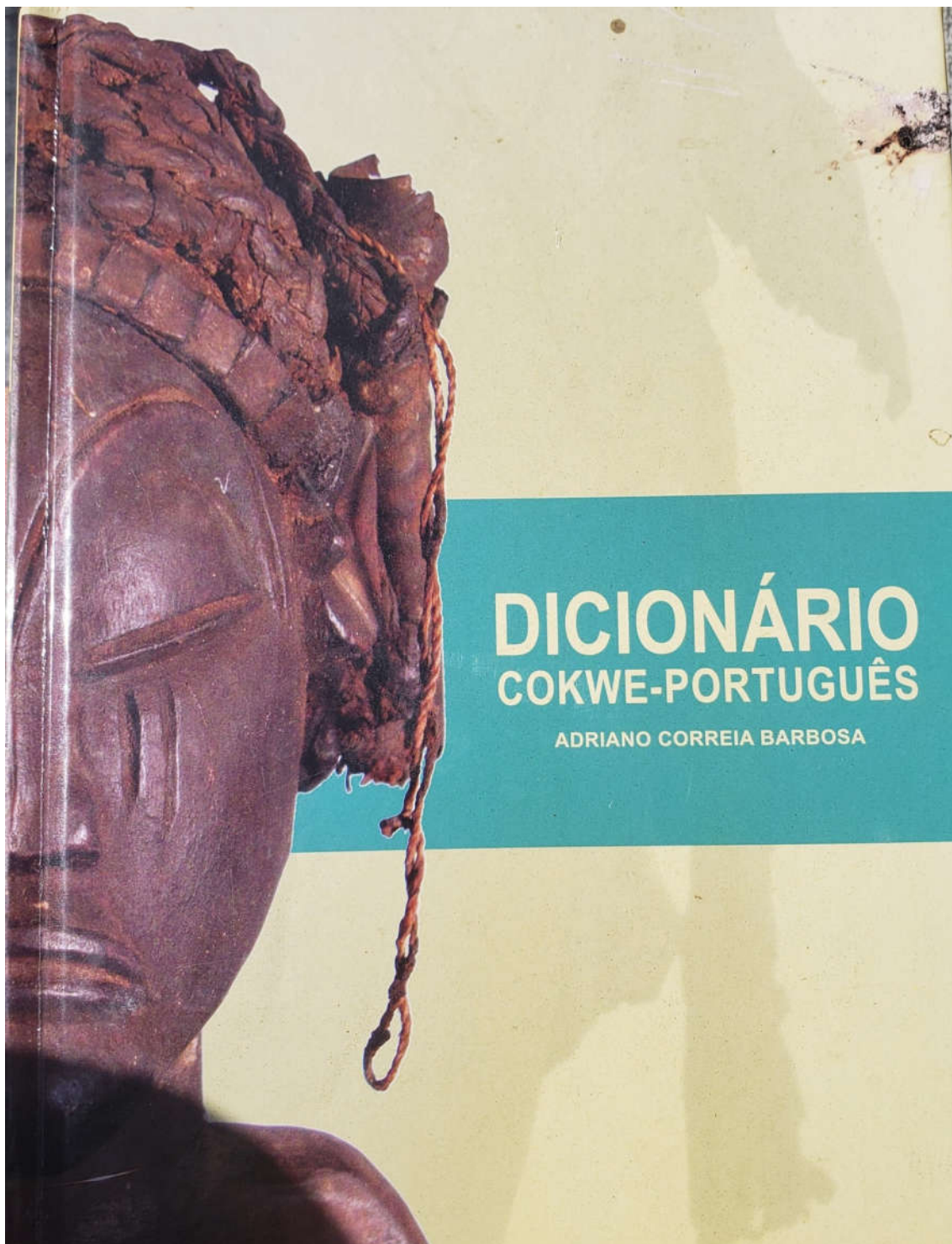
Kalasi dra **2^{dri}**

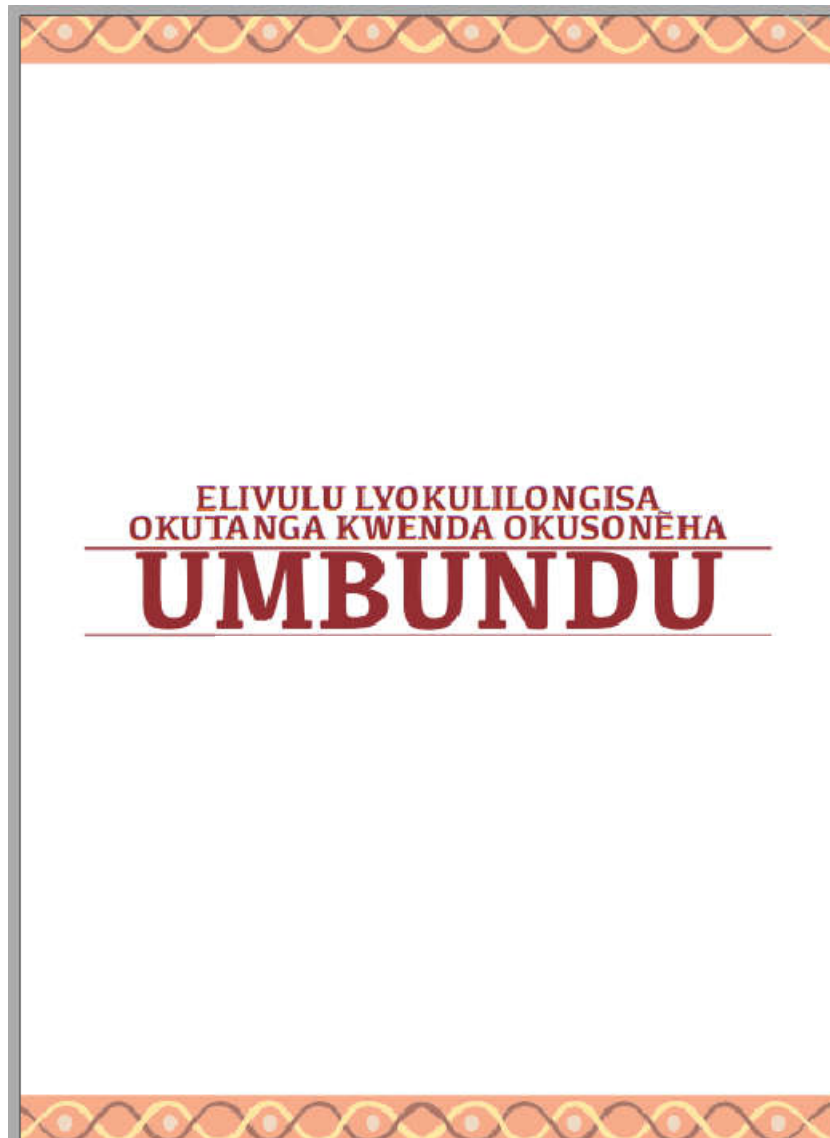


Buku dra mudondri

MATERIAL ESCRITO EM LÍNGUAS RESIDENTES DE ANGOLA







SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MOÇAMBIQUE

28 DE DEZEMBRO DE 2018

3748 — (19)

<p>Anexo</p> <p style="text-align: center;">Glossário</p> <p style="text-align: center;">A</p> <p>Acreditação – o procedimento pelo qual um organismo autorizado reconhece formalmente que uma organização ou pessoa é competente para levar a cabo tarefas específicas.</p> <p>Avaliação da conformidade – actividade cujo objectivo é o de determinar directa ou indirectamente se as exigências aplicáveis são satisfatórias.</p> <p style="text-align: center;">E</p> <p>Entidade que superintende a área de Normalização e Qualidade - Instituto Nacional de Normalização e Qualidade (INNOQ).</p> <p style="text-align: center;">M</p> <p>Medidas sanitárias e fitossanitárias - quaisquer medidas que se apliquem:</p> <p>a) para proteger, no território do Membro, a vida ou saúde animal ou vegetal dos riscos resultantes da entrada, do estabelecimento ou da disseminação de pragas, doenças ou organismos patogénicos ou portadores de doenças;</p> <p>b) para proteger, no território do Membro, a vida ou saúde humana ou animal dos riscos resultante da presença de aditivos, contaminantes, toxinas ou organismos em alimentos, bebidas ou ração animal;</p> <p>c) para proteger, no território do Membro, a vida ou saúde humana ou animal de riscos resultantes de pragas transmitidas por animais, vegetais ou por produtos deles derivados, ou da entrada, estabelecimentos ou disseminação de pragas;</p> <p>d) para impedir ou limitar, no território do Membro, outros prejuízos resultantes da entrada, estabelecimento ou disseminação de pragas.</p> <p>Metrologia - ciência da medição e sua aplicação.</p> <p style="text-align: center;">N</p> <p>Norma técnica - documento, estabelecido por consenso e aprovado por um organismo reconhecido, que fornece para utilização comum e repetida, regras, directrizes ou características, para actividades ou seus resultados, garantindo um nível de organização óptimo num dado contexto.</p> <p>Normalização - actividade destinada a estabelecer, face a problemas reais ou potenciais, disposições destinadas a uma utilização comum e repetida, visando a obtenção do grau óptimo, num dado contexto.</p> <p style="text-align: center;">Q</p> <p>Qualidade - grau de satisfação de requisitos dados por um conjunto de características intrínsecas.</p> <p style="text-align: center;">R</p> <p>Regulamento técnico - documento que estabelece características de um produto ou processo a ele relacionados e os métodos de produção, incluindo as cláusulas administrativas aplicáveis, com as quais a conformidade é obrigatória. Este documento pode também incluir ou tratar exclusivamente de requisitos de terminologia, símbolos, embalagens, marcação</p>	<p>e rotulagem e como eles se aplicam a um produto, processo ou método de produção.</p> <p style="text-align: center;">S</p> <p>Sistema Nacional de Qualidade - conjunto de entidades que interactivam e cooperam, seguindo os princípios, regras e procedimentos da qualidade nacional e internacionalmente aceites, e que integra os subsistemas de normalização, metrologia, avaliação da conformidade, acreditação, regulamentos técnicos e medidas sanitárias e fitossanitárias.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro</p> <p>Havendo necessidade de proceder à revisão da Lei sobre o Sistema Nacional de Educação ao abrigo do disposto no número 1, do artigo 178 da Constituição da República, a Assembleia da República determina:</p> <p style="text-align: center;">CAPÍTULO I Objecto, Âmbito, Definição, Princípios e Objectivos Gerais</p> <p style="text-align: center;">SECÇÃO I Objecto, Âmbito e Definição</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 1 (Objecto e âmbito)</p> <p>1. A presente Lei estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique, abreviadamente designado por SNE.</p> <p>2. A presente Lei aplica-se à todas as instituições de ensino públicas, comunitárias, cooperativas e privadas que implementam o Sistema Nacional de Educação.</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 2 (Definição)</p> <p>O significado dos termos e expressões utilizados na presente Lei constam do glossário, em anexo, que dela faz parte integrante.</p> <p style="text-align: center;">SECÇÃO II Princípios</p> <p style="text-align: center;">ARTIGO 3 (Princípios Gerais)</p> <p>O SNE orienta-se pelos seguintes princípios gerais:</p> <p>a) educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo é direito de todos os moçambicanos;</p> <p>b) educação como direito e dever do Estado;</p> <p>c) promoção da cidadania responsável e democrática, da consciência patriótica e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente;</p> <p>d) promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos;</p> <p>e) organização e promoção do ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República, visando o desenvolvimento</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CAPÍTULO II

Estrutura do Sistema Nacional de Educação

SECÇÃO I

COMPOSIÇÃO

ARTIGO 9

(Subsistemas)

O SNE é constituído pelos seguintes subsistemas:

- a) Subsistema de Educação Pré-Escolar;
- b) Subsistema de Educação Geral;
- c) Subsistema de Educação de Adultos;
- d) Subsistema de Educação Profissional;
- e) Subsistema de Educação e Formação de Professores;
- f) Subsistema de Ensino Superior.

SECÇÃO II

Subsistema de Educação Pré-Escolar

ARTIGO 10

(Características e objectivos)

1. A educação pré-escolar é a que se realiza em creches e jardins de-infância para crianças com idade inferior a 6 anos, como complemento da acção educativa da família com a qual as instituições cooperam estreitamente.
2. São objectivos de educação Pré-Escolar:
 - a) estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual da criança;
 - b) contribuir para a formação da personalidade da criança;
 - c) integrar a criança num processo harmonioso de socialização favorável para o pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades;
 - d) preparar a prontidão escolar da criança.
3. A rede da Educação Pré-Escolar é constituída por instituições criadas por iniciativa pública, comunitária e privada.
4. A frequência da Educação Pré-Escolar não condiciona o acesso ao ensino primário.

SECÇÃO III

Subsistema de Educação Geral

ARTIGO 11

(Características e objectivos)

1. O Subsistema de Educação Geral é o eixo central do SNE que confere a formação integral base para o ingresso em cada nível subsequente dos diferentes subsistemas.
2. Os níveis e conteúdos do presente subsistema constituem ponto de referência para todo o SNE.
3. O Subsistema de Educação Geral compreende:
 - a) ensino Primário;
 - b) ensino Secundário.
4. São objectivos da Educação geral:
 - a) proporcionar o acesso ao ensino de base ao cidadão, contribuindo de modo a garantir a igualdade de oportunidades de acesso aos sucessivos níveis de ensino e ao trabalho;
 - b) garantir uma formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas e uma educação estética e ética;
 - c) assegurar uma formação que responda às necessidades

materiais e culturais do desenvolvimento económico e social do País, nomeadamente:

- i. conferir ao cidadão conhecimentos, desenvolvendo nele capacidades, hábitos e atitudes necessários à compreensão e participação na transformação da sociedade;
 - ii. preparar o cidadão para o estudo e trabalho independentes, desenvolvendo as suas capacidades de inovar e pensar com lógica e rigor científicos;
 - iii. desenvolver uma orientação vocacional que permita a harmonização entre as necessidades do País e as aptidões individuais.
- d) detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais, nomeadamente, intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e outras.

ARTIGO 12

(Ensino Primário)

1. O ensino primário é o nível inicial de escolarização da criança na aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade.
2. São objectivos do ensino primário:
 - a) proporcionar uma formação inicial nas áreas da comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática, educação física, estética e cultura;
 - b) desenvolver conhecimentos socialmente relevantes, técnicas básicas e aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem maior participação social para o ingresso na vida produtiva.
3. O Ensino Primário realiza-se em duas modalidades:
 - a) modalidade monolíngue, em língua portuguesa;
 - b) modalidade bilingue em uma língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e em língua portuguesa.
4. O Ensino primário compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem:
 - a) 1.º ciclo, 1.ª a 3.ª classes;
 - b) 2.º ciclo, 4.ª a 6.ª classes.

ARTIGO 13

(Ensino Secundário)

1. O Ensino Secundário é o nível pós-primário em que se ampliam e aprofundam os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para o aluno continuar os seus estudos, se inserir na vida social e no mercado de trabalho.
2. São objectivos do ensino secundário:
 - a) desenvolver, ampliar e aprofundar a aprendizagem do aluno nas áreas de comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática e actividades práticas e tecnológicas;
 - b) desenvolver pensamento lógico, abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos e métodos científicos na resolução de problemas da vida real;
 - c) levar o aluno a assumir a posição de agente transformador do mundo, da sociedade e do pensamento.
3. O Ensino Secundário compreende seis classes organizadas em dois ciclos de aprendizagem:
 - a) 1.º ciclo, da 7.ª a 9.ª classes;
 - b) 2.º ciclo, da 10.ª a 12.ª classes.

BOLETIM DE RECENSAAMENTO GERAL DA POPULAÇÃO E HABITAÇÃO DE 2014 – ANGOLA

SECÇÃO VI - LÍNGUAS - PARA PESSOAS COM 2 ANOS OU MAIS

P.20 QUE LÍNGUA(S) (NOME) HABITUALMENTE FALA EM CASA? (Respostas Múltiplas)

P.20A PORTUGUES	01	P.20F FIOCC	08
P.20B LUBINDU	02	P.20G WAMBAM	09
P.20C KIMBUNDU	03	P.20H KALE	10
P.20D KOKOMBOYONDJO	04	P.20I MUMBI	11
P.20E UHOMBE NIKO	05	P.20J OUTRA	12
P.20F MAMBUELA	06	P.20K SUICO NUDO	13
P.20G KAMBEKA	07		

SECÇÃO VII - EDUCAÇÃO - PARA PESSOAS COM 8 ANOS OU MAIS

P.23 (O/A) (NOME) SABE LER?

Sim NÃO 2

P.24 (O/A) (NOME) SABE ESCRVER?

Sim NÃO 2

P.25 (O/A) (NOME) ALGUMA VEZ FREQUENTOU A ESCOLA?

Sim, SEMPRE FREQUENTOU

Sim, MAS JÁ NÃO FREQUENTOU

NÃO, NUNCA FREQUENTOU **passar para a P.26**

P.26 QUAL É A CLASSE MAIS ELEVADA QUE (O/A) (NOME) CONCLUÍU?

PROVAÇÃO	01	1ª CLASSE	02	1º ANO	03
1ª CLASSE	04	2ª CLASSE	05	2º ANO	06
2ª CLASSE	07	3ª CLASSE	08	3º ANO	09
3ª CLASSE	10	4ª CLASSE	11	4º ANO	12
4ª CLASSE	13	5ª CLASSE	14	5º ANO	15
5ª CLASSE	16	6ª CLASSE	17	6º ANO	18
6ª CLASSE	19	7ª CLASSE	20	7º ANO	21
7ª CLASSE	22	8ª CLASSE	23	8º ANO	24
8ª CLASSE	25	9ª CLASSE	26	9º ANO	27
9ª CLASSE	28	10ª CLASSE	29	10º ANO	30
10ª CLASSE	31	11ª CLASSE	32	11º ANO	33
11ª CLASSE	34	12ª CLASSE	35	12º ANO	36
12ª CLASSE	37	13ª CLASSE	38	13º ANO	39
13ª CLASSE	40	14ª CLASSE	41	14º ANO	42
14ª CLASSE	43	15ª CLASSE	44	15º ANO	45
15ª CLASSE	46	16ª CLASSE	47	16º ANO	48
16ª CLASSE	49	17ª CLASSE	50	17º ANO	51
17ª CLASSE	52	18ª CLASSE	53	18º ANO	54
18ª CLASSE	55	19ª CLASSE	56	19º ANO	57
19ª CLASSE	58	20ª CLASSE	59	20º ANO	60
20ª CLASSE	61	21ª CLASSE	62	21º ANO	63
21ª CLASSE	64	22ª CLASSE	65	22º ANO	66
22ª CLASSE	67	23ª CLASSE	68	23º ANO	69
23ª CLASSE	70	24ª CLASSE	71	24º ANO	72
24ª CLASSE	73	25ª CLASSE	74	25º ANO	75
25ª CLASSE	76	26ª CLASSE	77	26º ANO	78
26ª CLASSE	79	27ª CLASSE	80	27º ANO	81
27ª CLASSE	82	28ª CLASSE	83	28º ANO	84
28ª CLASSE	85	29ª CLASSE	86	29º ANO	87
29ª CLASSE	88	30ª CLASSE	89	30º ANO	90
30ª CLASSE	91	31ª CLASSE	92	31º ANO	93
31ª CLASSE	94	32ª CLASSE	95	32º ANO	96
32ª CLASSE	97	33ª CLASSE	98	33º ANO	99
33ª CLASSE	100	34ª CLASSE	99	34º ANO	100

P.27 A QUE NÍVEL DE ENSINO CORRESPONDE ESTA CLASSE (O/A) (NOME)?

PRE-SECUNDÁRIA 1 SECUNDÁRIO 2

PRIMÁRIO 3 LICENCIATURA 4

1º CICLO DO SECUNDÁRIO 5 MESTRADO 6

2º CICLO DO SECUNDÁRIO 7 DOUTORAMENTO 8

P.28 EM QUE ANO (O/A) (NOME) SE FIDELICITOU? (SÓ PARA PESSOAS QUE CONCLUÍRAM UM CURSO MÉDICO OU SUPERIOR (DE 4.8.6.7.8.9.10.11.12.13.14.15.16.17.18.19.20.21.22.23.24.25.26.27.28.29.30.31.32.33.34.35.36.37.38.39.40.41.42.43.44.45.46.47.48.49.50.51.52.53.54.55.56.57.58.59.60.61.62.63.64.65.66.67.68.69.70.71.72.73.74.75.76.77.78.79.80.81.82.83.84.85.86.87.88.89.90.91.92.93.94.95.96.97.98.99.100.101.102.103.104.105.106.107.108.109.110.111.112.113.114.115.116.117.118.119.120.121.122.123.124.125.126.127.128.129.130.131.132.133.134.135.136.137.138.139.140.141.142.143.144.145.146.147.148.149.150.151.152.153.154.155.156.157.158.159.160.161.162.163.164.165.166.167.168.169.170.171.172.173.174.175.176.177.178.179.180.181.182.183.184.185.186.187.188.189.190.191.192.193.194.195.196.197.198.199.200.201.202.203.204.205.206.207.208.209.210.211.212.213.214.215.216.217.218.219.220.221.222.223.224.225.226.227.228.229.230.231.232.233.234.235.236.237.238.239.240.241.242.243.244.245.246.247.248.249.250.251.252.253.254.255.256.257.258.259.260.261.262.263.264.265.266.267.268.269.270.271.272.273.274.275.276.277.278.279.280.281.282.283.284.285.286.287.288.289.290.291.292.293.294.295.296.297.298.299.300.301.302.303.304.305.306.307.308.309.310.311.312.313.314.315.316.317.318.319.320.321.322.323.324.325.326.327.328.329.330.331.332.333.334.335.336.337.338.339.340.341.342.343.344.345.346.347.348.349.350.351.352.353.354.355.356.357.358.359.360.361.362.363.364.365.366.367.368.369.370.371.372.373.374.375.376.377.378.379.380.381.382.383.384.385.386.387.388.389.390.391.392.393.394.395.396.397.398.399.400.401.402.403.404.405.406.407.408.409.410.411.412.413.414.415.416.417.418.419.420.421.422.423.424.425.426.427.428.429.430.431.432.433.434.435.436.437.438.439.440.441.442.443.444.445.446.447.448.449.450.451.452.453.454.455.456.457.458.459.460.461.462.463.464.465.466.467.468.469.470.471.472.473.474.475.476.477.478.479.480.481.482.483.484.485.486.487.488.489.490.491.492.493.494.495.496.497.498.499.500.501.502.503.504.505.506.507.508.509.510.511.512.513.514.515.516.517.518.519.520.521.522.523.524.525.526.527.528.529.530.531.532.533.534.535.536.537.538.539.540.541.542.543.544.545.546.547.548.549.550.551.552.553.554.555.556.557.558.559.560.561.562.563.564.565.566.567.568.569.570.571.572.573.574.575.576.577.578.579.580.581.582.583.584.585.586.587.588.589.590.591.592.593.594.595.596.597.598.599.600.601.602.603.604.605.606.607.608.609.610.611.612.613.614.615.616.617.618.619.620.621.622.623.624.625.626.627.628.629.630.631.632.633.634.635.636.637.638.639.640.641.642.643.644.645.646.647.648.649.650.651.652.653.654.655.656.657.658.659.660.661.662.663.664.665.666.667.668.669.670.671.672.673.674.675.676.677.678.679.680.681.682.683.684.685.686.687.688.689.690.691.692.693.694.695.696.697.698.699.700.701.702.703.704.705.706.707.708.709.710.711.712.713.714.715.716.717.718.719.720.721.722.723.724.725.726.727.728.729.730.731.732.733.734.735.736.737.738.739.740.741.742.743.744.745.746.747.748.749.750.751.752.753.754.755.756.757.758.759.760.761.762.763.764.765.766.767.768.769.770.771.772.773.774.775.776.777.778.779.780.781.782.783.784.785.786.787.788.789.790.791.792.793.794.795.796.797.798.799.800.801.802.803.804.805.806.807.808.809.810.811.812.813.814.815.816.817.818.819.820.821.822.823.824.825.826.827.828.829.830.831.832.833.834.835.836.837.838.839.840.841.842.843.844.845.846.847.848.849.850.851.852.853.854.855.856.857.858.859.860.861.862.863.864.865.866.867.868.869.870.871.872.873.874.875.876.877.878.879.880.881.882.883.884.885.886.887.888.889.890.891.892.893.894.895.896.897.898.899.900.901.902.903.904.905.906.907.908.909.910.911.912.913.914.915.916.917.918.919.920.921.922.923.924.925.926.927.928.929.930.931.932.933.934.935.936.937.938.939.940.941.942.943.944.945.946.947.948.949.950.951.952.953.954.955.956.957.958.959.960.961.962.963.964.965.966.967.968.969.970.971.972.973.974.975.976.977.978.979.980.981.982.983.984.985.986.987.988.989.990.991.992.993.994.995.996.997.998.999.1000.

SECÇÃO VIII - TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - PARA PESSOAS COM 5 ANOS OU MAIS

P.29 NOS ÚLTIMOS 12 MESES (O/A) (NOME) USOU? (Respostas Múltiplas)

P.29A COMPUTADOR (DE QUALQUER TIPO) 1

P.29B INTERNET (DE QUALQUER TIPO) 2

P.29C TELEFONE CELULAR (MÓVEL) 3

SECÇÃO IX - EMPREGO - PARA PESSOAS COM 16 ANOS OU MAIS

P.30 TEM ESTARVA DE 16 A 18 DE IDADE DE (O/A) (NOME) QUE ACTIVIDADE FEZ?

TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	1	ESTUDANTE (SEM EMPREGO)	5
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	2	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	6
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	3	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	7
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	4	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	8
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	5	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	9
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	6	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	10
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	7	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	11
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	8	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	12
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	9	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	13
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	10	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	14
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	11	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	15
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	12	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	16
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	13	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	17
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	14	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	18
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	15	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	19
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	16	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	20
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	17	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	21
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	18	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	22
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	19	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	23
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	20	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	24
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	21	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	25
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	22	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	26
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	23	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	27
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	24	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	28
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	25	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	29
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	26	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	30
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	27	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	31
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	28	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	32
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	29	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	33
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	30	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	34
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	31	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	35
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	32	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	36
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	33	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	37
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	34	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	38
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	35	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	39
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	36	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	40
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	37	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	41
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	38	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	42
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	39	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	43
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	40	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	44
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	41	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	45
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	42	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	46
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	43	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	47
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	44	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	48
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	45	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	49
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	46	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	50
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	47	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	51
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	48	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	52
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	49	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	53
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	50	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	54
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	51	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	55
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	52	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	56
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	53	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	57
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	54	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	58
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	55	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	59
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	56	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	60
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	57	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	61
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	58	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	62
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	59	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	63
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	60	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	64
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	61	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	65
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	62	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	66
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	63	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	67
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	64	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	68
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	65	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	69
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	66	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	70
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	67	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	71
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	68	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	72
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	69	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	73
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	70	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	74
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	71	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	75
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	72	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	76
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	73	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	77
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	74	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	78
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	75	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	79
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	76	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	80
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	77	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	81
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	78	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	82
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	79	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	83
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	80	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	84
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	81	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	85
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	82	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	86
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	83	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	87
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	84	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	88
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	85	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	89
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	86	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	90
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	87	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	91
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	88	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	92
TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	89	TRABALHO POR CONTA PRÓPRIA	93