

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

RAJABO ALFREDO MUGABO ABDULA

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO
DIDÁTICO DO ENSINO BILÍNGUE EM
MOÇAMBIQUE:** verbos da língua echuwabo como objeto
de análise



ARARAQUARA – SP

AGOSTO - 2021

RAJABO ALFREDO MUGABO ABDULA

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO
DIDÁTICO DO ENSINO BILÍNGUE EM
MOÇAMBIQUE:** verbos da língua echuwabo como objeto
de análise

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Sociolinguística, Ensino de Línguas.

Orientador: Profa Dra Cristina Martins Fargetti

Bolsa: Capes

ARARAQUARA – SP

AGOSTO - 2021

A136v

Abdula, Rajabo Alfredo Mugabo

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO
ENSINO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE : verbos da língua
Echuwabo como objeto de análise / Rajabo Alfredo Mugabo
Abdula. -- Araraquara, 2021

235 p. : tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Cristina Martins Fargetti

1. Linguagem e línguas Variação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Fac Ciências
e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

RAJABO ALFREDO MUGABO ABDULA

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO BILÍNGUE EM
MOÇAMBIQUE: verbos da língua echuwabo como objeto de análise**

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Sociolinguística, Ensino de Línguas.

Orientador: Profa Dra Cristina Martins Fargetti

Bolsa: Capes

Data de defesa: 27/8/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa Dra Cristina Martins Fargetti
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof Dr Luiz Carlos Cagliari
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: Profa Dra Alessandra Del Ré
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Profa Dra Ezra Chambal Nhampoca
Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique

Membro Titular: Prof Dr Alexandre Timbane
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus pais Alfredo Rajabo Abdula (em memória) e Maria Elisa Mugabo por terem me educado e me indicado o caminho que deveria seguir para eu me tornar a pessoa que hoje sou;

Aos meus familiares, que mesmo estando distantes, acompanharam de perto esta trajetória;

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida, saúde e todas as dádivas que me permitiram começar e concluir o curso.

À minha orientadora pela sábia orientação e apoio incondicional durante os quatro anos de formação.

À Pro-Reitoria de Pós-Graduação da e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Unesp, Campus de Araraquara, por terem me acolhido e me formado, pelo auxílio concedido para eventos e pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À banca de Exame de Qualificação: Prof Dr Luiz Carlos Cagliari e Prof Dr Daniel Soares, pelas valiosas contribuições e sugestões feitas ao trabalho.

À banca da Defesa: Prof Dr Luiz Carlos Cagliari, Profa Dra Alessandra Del Ré, Prof Dr Alexandre António Timbane e Profa Dra Ezra Chambal Nhampoca

Aos Professores do programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, pelos ensinamentos transmitidos durante a formação.

Ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.

À Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano da Zambézia.

Às Direções e professores das Escolas Primária Completa de Mugogoda e Primária Completa de Maneia.

Aos Professores Vicente Bisque, Abdul Bassuar Nizar, Luís Frederico Lemos, Félix Gravata, Assane Momade Cònsolo (falecido), Albano Emílio Zacarias e Vasco Gabriel Maulate.

À Danielle Urt Mansur Bumlai pelo apoio.

À todos os funcionários da FCLAr pelo apoio prestado.

Aos colegas do curso e amigos que sempre estiveram presentes durante o período da minha formação.

“Centramo-nos na língua portuguesa como língua pátria e não deixamos que as outras línguas ganhem cidadania”.

Ungulani Ba Ka Khosa (2010, p.191)

RESUMO

O acesso à educação é um direito básico de todos os povos. Infelizmente, muitos povos têm sido privados deste direito fundamental, principalmente os falantes de línguas menos prestigiadas de várias comunidades espalhadas pelo mundo. África é um continente multilíngue, no entanto, muitas das línguas não são ensinadas nas escolas e nem são usadas como meio de ensino. Esta prática que começou no período colonial em que as línguas africanas eram proibidas de serem usadas em instituições públicas coloniais e o ensino era proibido. Depois das independências dos países africanos, a situação se manteve com a não oficialização e não uso dessas línguas como meios de ensino. A situação de Moçambique não difere da observada em outros países africanos. O país tem cerca de vinte línguas do grupo linguístico bantu, línguas faladas pela maioria da população, porém, o português por muito tempo foi a única língua de ensino. Em 2003 foi introduzido o ensino bilíngue no país com objetivo de reverter este cenário e dar à população o acesso à educação através da sua língua materna. O Echuwabo é uma dessas línguas usadas para o ensino bilíngue, e possui seis variedades faladas ao longo da Província da Zambézia. Este fato nos levou a fazer um estudo sobre materiais didáticos usados para o ensino bilíngue, concretamente, o livro do aluno, com o objetivo geral de analisar a variação linguística do Echuwabo nos materiais didáticos usados no ensino bilíngue. Nos objetivos específicos, foram verificados se: os programas de ensino bilíngue falam sobre o ensino da variação linguística das línguas moçambicanas; e a partir da estrutura verbal do Echuwabo e do Emarenje, que são as duas variedades em estudo, foi identificado a variedade linguística usada nos manuais do aluno, e se os manuais apresentam ocorrências de outras variedades na estrutura verbal, sobretudo, o prefixo de sujeito e a marcação de tempo, que são os dois objetos da nossa análise dentro da estrutura verbal das variedades Echuwabo e Emarenje e, por último, foi recolhido a opinião dos professores do ensino bilíngue sobre a presença da variação verbal do Echuwabo nos manuais dos alunos e sua opinião sobre a formação de professores em variação linguística das línguas moçambicanas. A pesquisa é qualitativa e para a qual, além de analisar os manuais dos alunos e planos curriculares, foram feitas entrevistas aos professores e gestores das escolas. Dos resultados obtidos concluímos que os planos curriculares não falam sobre ensino das variedades das línguas moçambicanas, e que todos os verbos usados nos manuais são da variedade Echuwabo, o que significa dizer que a variedade Echuwabo é usada como variedade padrão; e também que os professores são capacitados para lecionar o ensino bilíngue, porém, não têm uma formação específica em sociolinguística que trate da heterogeneidade social, linguística e cultural das diferentes comunidades de fala da língua Echuwabo.

Palavras – chave: Moçambique. Educação bilíngue. Variação linguística.

ABSTRACT

Access to education is a basic right for all peoples. Unfortunately, many peoples have been deprived of this fundamental right, especially speakers of less prestigious languages from various communities around the world. Africa is a multilingual continent, however, many of the languages are not taught in schools and are not used as a teaching medium. This practice results from the linguistic policy of the colonial period when African languages were prohibited from being used in public colonial institutions and teaching was prohibited. After the independence of African countries, the situation continued with the non-officialization and non-use of these languages as a means of teaching. Mozambique's situation does not differ from that of other African countries. The country has about twenty languages from the Bantu language group, languages spoken by the majority of the population, however, Portuguese has long been the only language of instruction. In 2003, bilingual education was introduced in the country with the aim of reversing this scenario and giving the population access to education through their mother tongue. Echuwabo is one of those languages that are used for bilingual education, however, echuwabo has six varieties spoken throughout Zambezia Province. This fact led us to make a study on teaching materials used for bilingual teaching, specifically the student's book, with the general objective of analyzing the linguistic variation of Echuwabo in the teaching materials used in bilingual teaching. As specific objectives, check if the bilingual teaching programs talk about teaching linguistic variation in Mozambican languages; from the verbal structure of Echuwabo and Emarenje, which are the two varieties under study, identify the linguistic variety used in the student manuals, check whether the manuals have occurrences of other varieties in the verbal structure, especially the subject prefix and the timing, which are the two objects of our analysis within the verbal structure of the Echuwabo and Emarenje varieties and, finally, to collect the opinion of bilingual teachers about the presence of Echuwabo's verbal damage in the students' manuals and their opinion on teacher training in linguistic variation of Mozambican languages. The research is qualitative and, in addition to analyzing student manuals and curricular plans, interviews were conducted with teachers and school managers. From the results obtained, we conclude that the curriculum plans do not talk about teaching the varieties of the Mozambican languages, all the verbs used in the manuals are of the Echuwabo variety, which means that the Echuwabo variety is used as the standard variety, teachers are trained to teach the bilingual education, however, does not have a specific training in sociolinguistics that deals with the social, linguistic and cultural heterogeneity of the different Echuwabo-speaking communities.

Keywords: Mozambique. Bilingual education. Linguistic variation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Escola Primária Completa de Mugogoda	139
Figura 2	Escola Primária Completa de Maneia	139
Figura 3	Capa do manual de echuwabo da 1ª classe do Programa Vamos ler	143
Figura 4	Capa do manual de echuwabo da 2ª classe do Programa Vamos ler	144
Figura 5	Capa do manual de echuwabo da 1ª classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue	145
Figura 6	Capa do manual de echuwabo da 2ª classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue	146
Figura 7	Capa do manual de echuwabo da 3ª classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue	147
Figura 8	Capa do manual de Ciências Naturais da 3ª classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue	148
Figura 9	Observação de aulas da 3ª classe – Escola Primária Completa de Mugogoda	152
Figura 10	Observação de aulas da 3ª classe – Escola Primária Completa de Maneia	152
Figura 11	Prefixo de sujeito da 1ª pessoa do singular no presente do indicativo	162
Figura 12	Prefixo de sujeito da 3ª pessoa do singular no presente do indicativo	163
Figura 13	Prefixo de sujeito da 3ª pessoa do plural no presente do indicativo	164
Figura 14	Prefixo de sujeito da 3ª pessoa do singular no presente do indicativo	168

Figura 15	Prefixo de sujeito da 3ª pessoa do plural no presente do indicativo	169
Figura 16	Prefixo de sujeito da 1ª pessoa do singular no presente do indicativo	174
Figura 17	Prefixo de sujeito da 2ª pessoa do singular no presente do indicativo	175
Figura 18	Prefixo de sujeito da 2ª pessoa do plural no presente do indicativo	175
Figura 19	Prefixo de sujeito da 3ª pessoa do plural no presente do indicativo	176
Figura 20	Prefixo de sujeito da 1ª pessoa do plural no presente do indicativo	176
Figura 21	Prefixo de sujeito da 2ª pessoa do singular no presente do indicativo	180
Figura 22	Prefixo de sujeito da 1ª pessoa do singular no presente do indicativo	181
Figura 23	Prefixo de sujeito da 2ª pessoa do plural no pretérito perfeito	182
Figura 24	Prefixo de sujeito da 3ª pessoa do singular no presente do indicativo	182
Figura 25	Prefixo de sujeito da 2ª pessoa do singular no pretérito perfeito	185
Figura 26	Prefixo de sujeito da 2ª pessoa do singular no presente do indicativo	188
Figura 27	Prefixo de sujeito da 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito	191
Figura 28	Prefixo de sujeito da 3ª pessoa do singular no presente do indicativo	193

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Pretérito perfeito 1ª classe do Programa Vamos Ler	158
Gráfico 2	Presente do indicativo 1ª classe do Programa Vamos Ler	160
Gráfico 3	Pretérito perfeito 1ª classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue	165
Gráfico 4	Presente do indicativo 1ª classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue	167
Gráfico 5	Pretérito perfeito 2ª classe do Programa Vamos Ler	171
Gráfico 6	Presente do indicativo 2ª classe do Programa Vamos Ler	173
Gráfico 7	Pretérito perfeito 2ª classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue	177
Gráfico 8	Presente do indicativo 2ª classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue	179
Gráfico 9	Pretérito perfeito echuwabo 3ª classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue	184
Gráfico 10	Presente do indicativo echuwabo 3ª classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue	187
Gráfico 11	Pretérito perfeito ciências naturais 3ª classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue	190
Gráfico 12	Presente do indicativo ciências naturais 3ª classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue	192

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Distribuição dos troncos de línguas na África	28
Mapa 2	Distribuição das línguas bantu moçambicanas	29
Mapa 3	Distribuição da língua echuwabo na Zambézia	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Línguas oficiais escolhidas pelos estados africanos	44
Quadro 2	Modelo de educação bilíngue	69
Quadro 3	Quadro referente à padronização dos grafemas (I Seminário)	121
Quadro 4	Resumo referente à padronização dos grafemas (III Seminário)	125
Quadro 5	As vogais do echuwabo	129
Quadro 6	Consoantes do echuwabo	129
Quadro 7	Grafemas do alfabeto echuwabo	130
Quadro 8	Síntese dos instrumentos de pesquisa	152
Quadro 9	Pretérito perfeito	158
Quadro 10	Presente do indicativo	160
Quadro 11	Pretérito perfeito	165
Quadro 12	Presente do indicativo	167
Quadro 13	Presente do indicativo	171
Quadro 14	Presente do indicativo	173
Quadro 15	Pretérito perfeito	178
Quadro 16	Presente do indicativo	180
Quadro 17	Pretérito perfeito	184
Quadro 18	Pretérito perfeito	187
Quadro 19	Pretérito perfeito	190
Quadro 20	Presente do indicativo	192

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Língua materna da população com 5 anos de idade em diante	30
Tabela 2	Língua falada com frequência em casa pela população com 5 anos em diante	31
Tabela 3	Distribuição percentual da população segundo língua materna e língua falada com mais	32
Tabela 4	Conhecimento da língua portuguesa pela população com 5 anos de idade em diante	33
Tabela 5	Distribuição de línguas faladas pela população de 5 ou mais anos de idade	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ask- A	Ask –An- Expert
FAQ's	Frequently Asked Questions
FTP	File Tranfer Protocol
http	Hype Text Tranfer Protocol.
IFLA	Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias
SRI	Serviço de Referência e Informação
SRID	Serviço de Referência e Informação Digital
TCP/IP	Transmission Control Protocol /Internet Protocol
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
URL	Uniform Resource Locator
www	World Wide Web

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1. A SITUAÇÃO LINGUÍSTICA EM MOÇAMBIQUE	27
2. ENSINO DAS LÍNGUAS AFRICANAS	36
2.1. Ensino das línguas africanas no período colonial	38
2.1.1. Países contra o ensino das línguas africanas	38
2.1.2. Os países a favor do ensino das línguas africanas	40
2.1.3. A situação de Moçambique	42
2.2. Depois da independência dos países africanos	43
2.2.1. A situação de Moçambique	52
3. BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE	56
3.1. Bilinguismo, Multilinguismo, Plurilinguismo	56
3.2. Educação bilíngue	61
3.2.1. Educação bilíngue em Moçambique	63
3.2.1.1. Modelos de educação bilíngue	65
3.3. Principais obstáculos para o desenvolvimento das línguas africanas	70
3.3.1. Herança colonial	71
3.3.2. Percepção negativa sobre multilinguismo	72
3.3.3. Níveis de desenvolvimento das línguas	73
3.3.4. Unidade nacional	74
3.3.5. Modernização e Desenvolvimento Econômico	76
3.3.6. Globalização	77

3.3.7. Atitude Linguística Negativa	78
3.3.8. Política e Planejamento linguístico defeituosos	78
4. A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	81
4.1. Tipos de variações linguísticas	87
4.1.1. Variação interna	88
4.1.2. Variação externa	89
4.2. Norma, identidade e preconceito linguístico	91
4.2.1. Norma linguística	91
4.2.2. Norma culta vs Norma padrão	91
4.3. Identidade e identidade linguística	92
4.3.1. Identidade	92
4.3.2. Identidade linguística	95
4.3.2.1. Identidade linguística na África	97
4.4. Preconceito linguístico	99
4.5. Sociolinguística educacional	104
5. PADRONIZAÇÃO E HARMONIZAÇÃO ORTOGRÁFICA	109
5.1. Escrita de línguas moçambicanas	114
5.1.1. O alfabeto árabe	115
5.1.2. O alfabeto latino	116
5.2. Padronização da ortografia das línguas moçambicanas	117
5.2.1. Primeiro seminário	119
5.2.2. Segundo seminário	123

5.2.3. Terceiro seminário	123
5.3. Língua echuwabo	127
5.3.1. Sistema fonológico da língua echuwabo	128
5.3.2. Estrutura verbal do echuwabo	131
5.3.2.1. Marcação de tempo	133
5.3.2.2. O prefixo do sujeito	135
6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	138
6.1. Razões da escolha do local e da variedade	138
6.2. Natureza da pesquisa	140
6.3. Constituição do corpus	141
6.4. Recolha de dados	142
6.5. Recolha do material escrito	142
6.6. Instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados	148
6.7. Análise de dados	153
7. ANÁLISE DE DADOS	155
7.1. Análise dos planos curriculares	155
7.1.1. Plano Curricular do Ensino Secundário Geral	155
7.1.2. Plano Curricular do Ensino Básico	156
7.1.3. Programa de Educação Bilíngue para o II Ciclo do Ensino Básico	156
7.2. Análise dos manuais	157
7.2.1. Análise de manuais da primeira classe	157
7.2.2. Análise de manuais da segunda classe	170

7.2.3. Análise de manuais da terceira classe	183
7.3. Análise das entrevistas	194
7.4. Análise das aulas observadas	198
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	206
APÊNDICES	219
APÊNDICE 1: Roteiro de questões para professores e gestores escolares	220
APÊNDICE 2: Termo de consentimento e participação de pesquisa	221
APÊNDICE 3: Roteiro de observação de aulas	222
ANEXOS	223
ANEXO 1: Autorização para realizar pesquisa	224
ANEXO 2: Credencial para realizar pesquisa	225
ANEXO 3: Confirmação da realização da pesquisa	226
ANEXO 4: Capa do informe das atividades de educação bilíngue realizadas no primeiro trimestre de 2018 na Zambézia.	227
ANEXO 5: Dados de formação de professores e gestores escolares de educação bilíngue do vamos ler 2º trimestre 2018	228
ANEXO 6: Mapa de dados de turmas por classe de ensino bilíngue	229
ANEXO 7: Dados de professores ensino bilíngue vamos ler e o total da província	230
ANEXO 8: Dados gerais do ensino bilíngue 2º trimestre de 2018	231
ANEXO 9: Número de professores capacitados em literacia e numeracia por distrito 226	232
ANEXO 10: Dados de docentes capacitados em 2018	233

ANEXO 11: Número de acompañantes capacitados em literacia por distrito	234
ANEXO 12: Número de gestores escolares capacitados por distrito	235

INTRODUÇÃO

É impossível dissociar língua de sociedade, pois a língua se constitui na sociedade e ela é o principal veículo de comunicação entre os seres humanos. Apesar da sua diversidade, a língua se apresenta como elemento diferenciador na comunicação e no estabelecimento de relações entre os povos, porque a diversidade é característica das línguas e dos seres humanos.

O mundo apresenta uma diversidade linguística muito grande, com a estimativa de mais de 7000 línguas vivas hoje. Segundo o *ethnologue* (2021), considerado o maior inventário linguístico do planeta, existe um total de 7.139 línguas reconhecidas, embora pouco se tenha pesquisado especificamente sobre tal diversidade (o que pode levar a um montante maior ou menor de línguas conhecidas).

O continente africano é um exemplo do multilinguismo; não se sabe ao certo quantas línguas são faladas em todo o continente, estima-se que existam entre 1000 a 2000 línguas ou até mais de 2000 línguas faladas. Antes de entrarem em contato com outros povos, principalmente os europeus, os africanos coabitavam os mesmos espaços geográficos em grupos étnicos e linguísticos distintos. Antecedentemente ao mapa político da África ser desenhado no final do século XIX, os vários grupos étnicos viviam num estado de autonomia uns em relação aos outros, isto é, cada grupo étnico tinha seu próprio governo (instituições políticas e administrativas), sua língua única e, frequentemente, seus valores culturais únicos, e constituíam seus Estados (OBENG, ADEGBIA, 1999). Independentemente dos povos africanos terem suas particularidades culturais e linguísticas, é importante referir que sempre viveram em contato com várias línguas, visto que a existência de várias línguas no mesmo espaço geográfico é frequente na realidade africana.

A ocupação colonial da África pelos europeus afetou a vida dos africanos com a desintegração da estrutura política, social, econômica e linguística existente. A arbitrariedade na definição das atuais fronteiras, movida pelos interesses políticos imperialistas, culminou com a separação de grupos étnicos e linguísticos que outrora pertenciam ao mesmo estado e passaram a pertencer a estados diferentes. Desse modo, a entrada de colonizadores europeus no continente e a respectiva política linguística de elevação das línguas europeias à categoria de línguas superiores, foi um conceito que não existia antes no relacionamento entre as línguas africanas, e que provocou “entre outros efeitos, um rearranjo do relacionamento entre as línguas existentes” (PETTER, 2015, p. 1993).

As políticas traçadas sobre as línguas africanas no período colonial foram fundamentais para a situação em que elas permaneceram durante todo esse período e como elas foram tratadas depois das independências dos países africanos, sobretudo, nos países ao sul do Saara. No período colonial, a maioria das línguas africanas perdeu o estatuto de língua e passaram a ser chamadas de “dialetos”; tal fato fez com que elas não fossem faladas em espaços onde apenas deveriam ser faladas “línguas” como o francês, português, inglês, alemão, etc. As escolas, sobretudo as escolas católicas - instituições responsáveis pela educação no período colonial -, eram um desses lugares onde as línguas africanas não podiam ser usadas, principalmente nas colônias portuguesas onde a proibição do ensino das línguas nativas foi feita através de decretos; porém, ao mesmo tempo, a renúncia da cultura e da língua nativa e a adoção da cultura e da língua europeia era requisito para aqueles africanos que pretendiam ter acesso ao ensino elementar e ascender à categoria de gente “civilizada”. Contrariamente às escolas católicas, em Moçambique surgiram escolas protestantes consideradas informais, como é o caso da Missão Suiça, que permitia a preservação da identidade linguística e cultural dos moçambicanos.

os protestantes, contrariando a política colonial, nas suas escolas usaram as línguas moçambicanas como meio de instrução. Todavia, de acordo com Lafon 2011, como forma de assegurar o seu controlo sobre o que se chamava de ‘missões estrangeiras’, a partir dos anos 1930, o governo colonial fechou a maior parte dessas escolas (SITOE, 2014, p. 42)

Contudo, “os moçambicanos, embora tenham sido educados pelas missões protestantes no orgulho da sua cultura e língua, foram simultaneamente educados no padrão das escolas portuguesas e, até à abolição do Estatuto do indigenato” (SILVA, 1998, p. 403).

Dessa forma, com a independência dos países africanos, essa política se manteve porque a maioria deles adotou a língua colonial como língua oficial. Para justificar essa decisão vários motivos foram alegados, mantendo-se, assim, a mesma política linguística do período colonial, onde se privilegiava apenas a língua oficial. Essa atitude criou condições para o surgimento de preconceito linguístico sobre as línguas africanas pela redução do seu papel e prestígio nas novas nações em construção, que se consubstanciava no não reconhecimento da sua importância no campo político, econômico, social, científico e cultural e o estabelecimento da sua relação com gente não alfabetizada. As escolas continuaram sendo centros de difusão de língua oficial e ao mesmo tempo centro de negação das línguas nativas africanas, e como a língua tem relação com a cultura e faz parte da identidade de um povo, impedir que a fale significa negar sua cultura, sua identidade. É difícil pensar na preservação

da cultura de um povo quando, ao mesmo tempo, sua língua que é o meio através do qual a cultura é expressa, não é aceita (rever estrutura Não se deve querer) . Observa-se, durante este período, um processo de silenciamento da língua, da cultura e da identidade, que teve início no período colonial e se prolongou para o período pós independência dos países africanos.

Com o andar do tempo e com a conscientização dos africanos sobre a importância do ensino das línguas africanas, foram surgindo debates e encontros, com o objetivo de discutir o papel das línguas africanas para a educação na África, tendo em conta que os povos africanos, em sua maioria, não eram falantes das línguas oficiais de origem europeia. Também foram tomadas decisões importantes e recomendações sobre a necessidade de usar as línguas africanas nas escolas oficiais e, conseqüentemente, em iniciativas ousadas, algumas línguas africanas começaram a ser ensinadas e empregadas como meio de ensino em alguns países africanos, embora se reconheça que exista muito ainda por se fazer para que essas línguas sejam efetivamente usadas como meio de ensino e aceitas em qualquer setor da administração pública como línguas iguais às línguas oficiais existentes.

Moçambique foi colonizado por Portugal e passou por situações idênticas a de outros países africanos. A penetração portuguesa em Moçambique teve início no século XV com a chegada e fixação dos primeiros portugueses ao longo do litoral, que pretendiam explorar o ouro e marfim que existia em abundância. Esta excursão que inicialmente era mercantilista veio a transformar-se em colonização que durou muito tempo.

Durante todo o período de dominação colonial portuguesa, a maioria do povo moçambicano não teve acesso à educação porque a política educacional colonial portuguesa não tinha esse propósito, e as línguas moçambicanas nunca foram usadas como meio de ensino em escolas ou usadas como disciplina, porque a política linguística colonial portuguesa não visava alcançar esse fim. Como o objetivo central era explorar o homem e a terra, dar acesso ao ensino significaria despertar no explorado sobre a necessidade de reivindicar os seus direitos como é o caso da valorização da sua língua, algo que o regime colonial não estava disposto a abrir a mão.

Depois da independência nacional houve necessidade de investir mais em educação, pois que “é indispensável para a promoção de equidade e bem-estar social, mesmo não tendo impacto direto e imediato sobre a pobreza e a vulnerabilidade dos grupos desprivilegiados” (TIMBANE; VICENTE, 2017, p. 118). Todavia, o país manteve o português como língua oficial e única língua de ensino em escolas, com as línguas nativas sendo relegadas a

ambientes familiares e comunitários. Essa decisão contribuiu para os resultados pedagógicos menos favoráveis dos alunos, principalmente das zonas rurais, onde a maioria da população fala uma língua bantu e ao ir à escola, o primeiro obstáculo que o aluno encontra é a língua. A questão do ensino numa língua que não é a da comunidade sempre intrigou os linguistas e outros estudiosos que questionavam “por que somente ensino do português? por que não se promove o ensino bilíngüe também para jovens e adultos (afinal são mais de 20 línguas nativas)?” (FARGETTI, 2002, p. 1). Essa questão só teve resposta em 2003 quando alguns políticos decidiram aceitar a reivindicação dos linguistas moçambicanos sobre a importância do ensino nas línguas bantu¹e, conseqüentemente, introduzir o ensino bilíngüe no país onde algumas línguas moçambicanas passaram, a par do português, a serem meio de ensino, sobretudo, nas zonas rurais.

Echuwabo, uma língua falada na Província da Zambézia, faz parte das línguas que foram introduzidas no ensino bilíngüe abrangendo os distritos de Quelimane, Nicoadala, Namacurra, Mocuba e Lugela. A língua Echuwabo, como acontece com outras línguas, tem suas variedades, nomeadamente, o Echuwabo, o Emarenje, Ekarungu, Enyaringa, Emanyawa e Mayinddo. O ensino da língua Echuwabo é feito nas regiões onde são faladas as variedades Echuwabo, Emarenje e Emanyawa, envolvendo dois programas: *INDE – Grupo de Educação Bilíngüe*, um programa financiado pelo governo de Moçambique, e o *Programa Vamos Ler* apoiado por parceiros, que auxilia o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) no estabelecimento de políticas e sistemas nacionais que estabelecem a base para sustentar e expandir a leitura nas primeiras classes de educação bilíngüe em todo o país (MINEDH/USAID, 2017, 2020).

Estudos anteriores como o de Ngunga e Faquir (2011) davam conta da existência de três variedades do Echuwabo, no entanto, atualmente foram reconhecidas mais três variedades para o ensino da língua Echuwabo na Zambézia, totalizando seis variedades. Foi pensando

¹ O nome “bantu” não faz referência a uma unidade racial que identifique os membros de uma comunidade, mas sim de um povo com traços culturais e linguísticos comuns, o que significa dizer que não podemos falar de uma raça bantu, mas sim de um povo bantu. A sua formação e migração deu origem a uma grande variedade de cruzamentos, estima-se que existam aproximadamente 500 povos bantu, que, mesmo depois de muitos séculos de movimentações, miscigenação, guerras e doenças, mantiveram as raízes da sua origem comum. A palavra “bantu” aplica-se a uma civilização que manteve a sua unidade e foi desenvolvida por pessoas da região sul do Sahara. O radical **ntu**, comum para a maioria das línguas bantu, significa “homem, ser humano” e **ba-** é o plural. Assim, bantu significa “homens, seres humanos”. As línguas bantu têm tal semelhança que só pode ser justificada por uma origem comum. (ABDULA, 2014, p. 18)

nessas variedades linguísticas e na maneira como elas são tratadas no ensino bilíngue, em função das suas diferenças, que decidimos fazer o presente trabalho. Pretendemos com esta pesquisa perceber qual é a variedade do Echuwabo usado nos manuais do aluno do ensino bilíngue em Moçambique e como são tratadas as outras variedades do Echuwabo nos manuais do aluno, nos programas de ensino e em sala de aula. Partindo de uma abordagem sociolinguística variacionista focada na produção de material didático para o ensino bilíngue, estabelecemos relação com outras duas áreas importantes que são: os planos curriculares e a formação de professores pois consideramos que elas nos auxiliam na compreensão mais ampla sobre a abordagem das variedades linguísticas apresentadas nos manuais de alunos que são usados em sala de aula.

Assim sendo, definimos como o objetivo geral analisar a variação linguística do echuwabo nos materiais didáticos usados no ensino bilíngue. Como objetivos específicos, verificamos se os programas de ensino bilíngue falam sobre o ensino da variação linguística das línguas moçambicanas a partir da estrutura verbal do Echuwabo e do Emarenje, que são as duas variedades em estudo; identificamos a variedade linguística usada nos manuais do aluno; analisamos se os manuais apresentam ocorrências de outras variedades na estrutura verbal, sobretudo, o prefixo de sujeito e a marcação de tempo, que foram os dois objetos da nossa análise dentro da estrutura verbal das variedades Echuwabo e Emarenje e, por último, avaliamos a opinião dos professores do ensino bilíngue sobre a presença da variação verbal do echuwabo nos manuais dos alunos e sua opinião sobre a formação de professores em variação linguística das línguas moçambicanas.

A nossa hipótese sobre a variação dos verbos do Echuwabo no livro didático do ensino bilíngue em Moçambique é de que não existe variação dos verbos usados nos livros didáticos e a variedade usada é a variedade Echuwabo pelo fato de o ensino bilíngue na Zambézia ter sido introduzido, primeiramente, nas regiões onde é falada a variedade Echuwabo, e os materiais produzidos para essas regiões podem servir de modelo para outras regiões, por um lado e, por outro, o Echuwabo ser a variedade falada na capital política da província, o que pode influenciar na sua escolha como variedade padrão a ser usada nos livros didáticos.

Em termos de organização, a tese está dividida em sete seções. Depois da presente seção introdutória descrevemos a situação linguística em Moçambique, em seguida, discorremos sobre o ensino das línguas africanas, trazendo o panorama geral das línguas africanas e moçambicanas, em particular no período colonial e no período pós-colonial.

Depois dessa seção iremos falar sobre educação bilíngue em Moçambique, a seguir, a sociolinguística variacionista e ensino da língua materna, trazendo questões como identidade e preconceito linguístico e como essas questões devem ser abordadas em sala de aula principalmente em sociedades multilíngues, como a de Moçambique. Na seção seguinte, falaremos acerca da padronização e harmonização ortográfica, onde expomos as principais discussões e dificuldades para padronizar as línguas africanas e como Moçambique tem abordado essa questão com relação às línguas moçambicanas. Em seguida apresentaremos os procedimentos metodológicos, indicando os caminhos percorridos para a realização do presente trabalho. Finalmente, abordaremos a análise de dados, discutindo os resultados obtidos e, por último, para concluir, as considerações finais e os destaques do trabalho e as recomendações necessárias, face ao constatado durante a pesquisa e análise de dados.

1. A SITUAÇÃO LINGUÍSTICA EM MOÇAMBIQUE

Antes de falar de outros pontos relacionados com a nossa pesquisa, é importante primeiro falar da situação linguística do país onde a pesquisa foi realizada para depois falar de outras questões, porque todas elas estão diretamente relacionadas com a situação linguística do país. Nesta seção iremos apresentar o panorama linguístico geral de Moçambique, o seu contexto linguístico dentro do continente africano, a situação das línguas nativas moçambicanas e do português, e a percentagem de falantes dessas línguas.

Moçambique está situado no continente africano e a sua situação multilíngue se assemelha à situação linguística de muitos países do continente, onde é frequente as pessoas falarem mais de uma língua. Essa realidade linguística da África e de Moçambique não foi levada em conta no momento da partilha da África pelos conquistadores europeus. A divisão e partilha da África feita em 1884/1885 na Conferência de Berlim não olhou para a disposição das línguas dentro do continente, por isso, temos certos grupos étnicos e linguísticos distribuídos em diferentes países, com isso vários povos que pertenciam à mesma nação foram separados e passaram a pertencer a nações diferentes. As línguas africanas estão divididas em quatro grandes famílias², e cada família apresenta sua sub-família, nomeadamente, Afro-Asiática, Nilo-Sahariana, Congo-Kordofaniana e Khoi e San, como se pode ver no mapa 1. Moçambique fica localizado na região oriental da África Austral, na zona linguística das chamadas Línguas Bantu.

² A Afro-Asiática - esta família tem como subfamílias: Semítica, Egípcia, Cushítica, Berber e Chádica. Todas as línguas desta família também são faladas na Ásia, com exceção do semítico, que inclui o hebraico e o árabe dos séculos VII e VIII. O árabe é falado na região norte do continente, abrangendo o Egito, Tunísia, Marrocos, Argélia, Líbia e Sudão.

A Nilo-Sahariana - esta família tem como subfamílias: Songhai, Sahariana, Maban, Fur, Chari-Nilo e Koman. As suas línguas são localizadas no Níger, Burkina Faso, Tchad, oeste da Etiópia e no Sudão. As línguas mais conhecidas desta família são: o dinka, o shilluk, o nuer, o massai (Uganda, Kenya, Tanzânia) e o mangbetu no nordeste da República Democrática do Congo.

Congo-Kordofaniana - esta família divide-se em duas subfamílias: Níger-Congo e Kordofaniana, sendo a mais importante a Níger-Congo devido à sua extensão, estendendo-se num espaço que vai desde o Senegal até o oeste, passando pela África do Sul, incluindo todo o leste do continente desde o sul da Somália. A família Kordofaniana apenas é falada por comunidades reduzidas que se localizam nas montanhas de Nuba, na República do Sudão.

A Khoi e san - a família tem como subfamílias: Khoi, San, Sandawe, Iraqu e Hatsa ou Hadza. Os falantes destas línguas ocupavam provavelmente uma boa parte do continente antes da expansão dos povos que falam a língua de um dos ramos Níger-Congo. Isso implica dizer que a família khoi e san não pertence à família bantu, porque foram os primeiros residentes da região sul de África muito antes da expansão bantu. Embora em número reduzido comparativamente à família bantu, ainda há falantes nesta região do continente (ABDULA, 2014, p. 19-20).

Mapa 1: Distribuição dos troncos de línguas na África



Fonte: Wikimedia/Autor: Mark Dingemans/Creative Commons Licenses

A maioria das línguas faladas em Moçambique pertencem ao grupo linguístico bantu, além de outras de línguas de origem europeia e asiática, respetivamente, como são os casos de português, inglês, hindí, urdu, gujarate, árabe, etc. O número de línguas do grupo bantu faladas em Moçambique ainda não é consensual, mas existe cerca de vinte línguas, como se pode ver no mapa 2, sobre o Primeiro Seminário de Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas. No entanto, no Segundo e Terceiro Seminários de Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas, foram propostas ortografias de dezessete línguas bantu faladas em Moçambique divididas em seis grupos, nomeadamente:

Grupo I (Kimwani, Shimakonde, Ciyaawo)

Grupo II (Emakhuwa, Echuwabu)

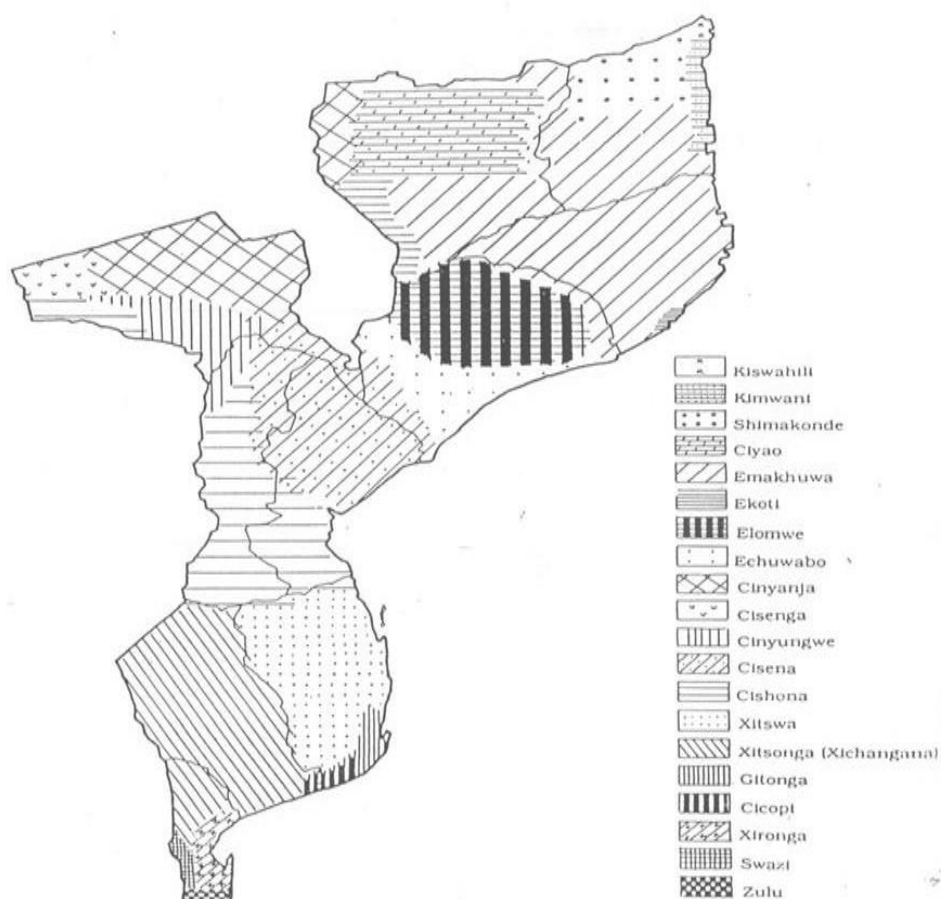
Grupo III (Cinyanja, Cinyungwe, Cisena, Cibalke)

Grupo IV (Cimanyika, Cindau, Ciwute)

Grupo V (Gitonga, Cicopi)

Grupo VI (Xichangana, Citshwa, Xirhonga).

Mapa 2: Distribuição das línguas bantu moçambicanas



Fonte: Patel e Cavalcanti (2013, p.279)

De acordo com os dados do Censo 2017, a língua materna com maior número de falantes com mais de cinco anos de idade é o Emakhuwa, com 26.1% da população. Esta

língua é falada nas regiões centro e norte de Moçambique, abrangendo as províncias da Zambézia, Nampula, Cabo Delgado e Niassa, depois segue o português com 16.6% da população, o que faz desta língua a segunda em número de falantes. A língua Echuwabo, nossa língua de estudo, é falada por 4.7% da população, como se pode ver na tabela a seguir.

Tabela 1: Língua materna da população com 5 anos de idade em diante.

Língua	População total	%
Emakhuwa	5.813.083	26.134
Português	3.686.890	16.575
Xichangana	1.919.217	8.628
Elomwe	1.574.237	7.077
Cinyanja	1.790.831	8.051
Cisena	1.578.164	7.095
Echuwabo	1.050.696	4.724
Cindau	836.038	3.759
Xitshwa	836.644	3.761
Mudo	4.173	0.019
Outras línguas moçambicanas	2.633.088	11.838
línguas estrangeiras	112.385	0.505
Desconhecida	407.927	1.834

Fonte: Produzido a partir de dados do INE³ (2020).

No que diz respeito à língua falada, com frequência em casa, o Emakhuwa é a língua mais falada, com 26.3% da população com mais de cinco anos de idade, seguida de português

³ Todos os dados apresetados nas tabelas 1-4 foram produzidos com base nos dados do último recenseamento geral da população e habitação feito pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) e estão disponíveis em: www.ine.gov.mz.

com 16.8% de falantes. O Echuwabo é falado com frequência em casa por 4.4% da população. Algo curioso nos dados apresentados nas tabelas é a existência de línguas desconhecidas que não fazem parte das línguas moçambicanas e das línguas estrangeiras.

Tabela 2: Língua falada com frequência em casa pela população com 5 anos de idade em diante.

Língua	População total	%
Emakhuwa	5.856.590	26.230
Português	3.737.726	16.804
Xichangana	1.984.299	8.921
Elomwe	1.581.281	7.109
Cinyanja	1.836.323	8.256
Cisena	1.541.751	6.931
Echuwabo	984.995	4.428
Cindau	813.563	3.658
Xitshwa	778.781	3.501
Mudo	2.842	0.013
Outras línguas moçambicanas	2.636.970	11.855
Outras línguas estrangeiras	89.434	0.402
Desconhecida	398.818	1.793

Fonte: Produzido a partir de dados do INE (2020)

O Emakhuwa é a língua com maior percentagem de falantes como língua materna e como a língua mais falada em casa, e o português vem em segundo lugar. No entanto, apesar de o português ter a segunda maior percentagem, quer como língua materna ou como língua mais falada em casa, é uma língua falada por aproximadamente 16% da população.

Tabela 3: Distribuição percentual da população segundo língua materna e língua falada com mais frequência em casa

Língua	Língua Materna %	Língua falada em casa %
Emakhuwa	26.134	26.230
Português	16.575	16.804
Xichangana	8.628	8.921
Elomwe	7.077	7.109
Cinyanja	8.051	8.256
Cisena	7.095	6.931
Echuwabo	4.724	4.428
Cindau	3.759	3.658
Xitshwa	3.761	3.501
Mudo	0.019	0.013
Outras línguas moçambicanas	11.838	11.855
Outras línguas	0.505	0.402
Desconhecida	1.834	1.793

Fonte: Produzido a partir de dados INE (2020)

Quanto ao número da população que tem conhecimento da língua portuguesa, as crianças, adolescentes e jovens são os que mais têm conhecimento da língua portuguesa com percentagem mais alta a atingir os 15%, contrariamente aos mais velhos que têm menos conhecimento da língua portuguesa, com a percentagem mais baixa a atingir os 0.4% e a percentagem mais alta não atinge a percentagem mais baixa dos mais novos.

Tabela 4: Conhecimento da língua portuguesa pela população com 5 anos de idade em diante.

Idade	População total	%
5-9	1.182.959	11.228
10-14	1.641.371	15.579
15-19	1.695.742	16.095
20-24	1.467.019	13.924
25-29	1.128.758	10.713
30-34	867.120	8.230
35-39	694.753	6.594
40-44	523.057	4.965
45-49	393.508	3.735
50-54	309.664	2.939
55-59	221.215	2.100
60-64	154.770	1.469
65-69	102.231	0.970
70-74	58.831	0.558
75-79	41.450	0.393
80 e +	53.457	0.507

Fonte: Produzido a partir de dados do INE (2020)

Os dados das quatro tabelas apresentadas nos mostram que a língua materna da maioria dos moçambicanos continua sendo uma das línguas moçambicanas e são as línguas faladas com frequência em casa. O português, apesar de ser a língua oficial, não é ainda a língua mais falada em Moçambique, com uma percentagem média de 16% do número total de

falantes. No entanto, verifica-se uma evolução e aumento de pessoas com conhecimento da língua portuguesa hoje, principalmente entre as pessoas mais jovens.

Infelizmente, o Censo 2017 trouxe dados incompletos sobre línguas moçambicanas, tendo destacado apenas algumas e juntado outras no grupo de outras línguas moçambicanas, fazendo com que não se conheçam dados sobre as referidas línguas, para além de dados de línguas desconhecidas. A questão que se coloca é: como é possível que existam línguas desconhecidas, sabendo-se que existem estudos sobre línguas moçambicanas e os falantes conhecem os nomes das línguas que eles falam? O Censo de 2007 foi melhor nesse sentido ao trazer dados sobre mais línguas moçambicanas, como pode ser visto na tabela a seguir.

Tabela 5: Distribuição de línguas faladas pela população de 5 ou mais anos de idade

Nº	Língua	Falantes	%	Províncias
01	Emakhuwa	3.097.788	26.1	Nampula, Cabo Delgado, Niassa, Sofala, Zambézia
02	Português	1.693.024	10.8	Todas as províncias do país
03	Xichangana	1.660.319	10.2	Gaza, Maputo, Maputo Cidade, Inhambane, Niassa
04	Cisena	1.218.337	7.5	Sofala, Manica , Tete, Zambézia
05	Elomwe	1.136.073	7.2	Zambézia, Nampula, Niassa
06	Cinyanja	903.857	5.8	Tete, Niassa, Zambézia
07	Echuwabo	716.169	4.8	Zambézia, Nampula, Sofala
08	Cindau	702.464	4.5	Manica, Sofala
09	Citshwa	693.386	4.4	Inhambane, Gaza , Maputo, Sofala
10	Cinyungwe	457.292	2.9	Tete, Manica
11	Ciyao	341.796	2.2	Niassa, Cabo Delgado

12	Cicopi	303.740	1.9	Gaza, Inhambane, Maputo, Cidade de Maputo
13	Shimakonde	268.910	1.7	Cabo Delgado
14	Ciutewe	259.790	1.7	Manica
15	Xirhonga	235.829	1.5	Maputo, Cidade de Maputo, Gaza, Inhambane
16	Gitonga	227.256	1.5	Inhambane, Gaza , Maputo, Cidade de Maputo
17	Cimanyika	133.961	0.9	Manica
18	Cibalke	112.852	0.7	Manica
19	Kimwani	77.915	0.5	Cabo Delgado
20	Ekoti	60.771	0.4	Nampula
21	Shona	35.878	0.2	Manica
22	Kiswahili	15.255	0.1	Cabo Delgado
23	Línguas de Sinais	7.503	0.05	Todas Províncias
24	Outras Línguas Moçambicanas	310.259	2.0	Todas Províncias

Fonte: Ngunga e Bavo (2011, p.14-15)

Nesta tabela, apesar de constarem dados de outras línguas moçambicanas, como nas tabelas anteriores, é possível ver que existem dados de muito mais línguas comparativamente aos dados das tabelas anteriores referentes ao Censo (2017), para além de trazer dados sobre línguas de sinais que também são línguas moçambicanas. Todas línguas apresentadas nas tabelas são faladas em Moçambique, umas com mais falantes que as outras, porém, com formas de tratamento diferentes. O português que é a língua oficial do país é usada nas escolas como meio de ensino, o que não acontece com a maioria das línguas moçambicanas. Este processo começa no período colonial e se estende para período pós-colonial em Moçambique, assim como, na maioria dos países da África subsaariana, como iremos ver na próxima seção.

2. ENSINO DAS LÍNGUAS AFRICANAS

Na seção anterior falamos acerca da situação linguística em Moçambique, vimos o número de falantes das diferentes línguas nacionais incluindo o português, e a percentagem de moçambicanos que têm essas línguas como língua materna. Na presente seção iremos falar acerca do ensino das línguas africanas em geral e moçambicanas em particular, as políticas linguística no período colonial nos diferentes países africanos e como essas políticas influenciaram as decisões tomadas em relação ao lugar das línguas africanas no período pós-independência.

A situação em que se encontram as línguas moçambicanas hoje é reflexo das políticas linguísticas adotadas no continente africano no período colonial e depois das independências dos países africanos e, para entendermos a situação linguística moçambicana, é preciso entender o que aconteceu em toda a África durante esses períodos. Assim sendo, faremos uma abordagem sobre a situação das línguas africanas nos dois períodos e, depois, a situação das línguas moçambicanas.

Os países africanos ainda precisam de muito investimento na educação e no ensino das línguas africanas, porque muitas dessas línguas não são usadas na escola como meio de ensino, dificultando assim o processo de ensino e aprendizagem de muitas crianças, privando-as do direito de uso de suas línguas maternas como meio de ensino. Para melhor percebermos o estado em que se encontram as línguas africanas hoje, primeiro iremos falar sobre como elas eram no passado, isto é, no período colonial, e em seguida, no período pós-colonial.

No período colonial, o sistema formal de educação dos países africanos estava na responsabilidade do governo colonial, a quem cabia definir políticas e criar meios para a sua implementação. Era papel do governo colonial determinar quem deveria ser alfabetizado, quantas escolas seriam necessárias, quais níveis de escolaridade deveriam ser ensinados, qual língua devia ser usada para alfabetizar e qual seria a finalidade dos alfabetizados, tendo em conta a política colonial vigente. A política de ensino nas colônias era feita de acordo com a visão do colonizador sobre a África e os africanos, e o número de escolas e o número de africanos que tinham acesso ao ensino formal colonial era muito pouco independente do país colonizador. O ensino era destinado aos filhos de colonos europeus e quando os africanos tivessem acesso era em número muito reduzido.

Prover educação aos africanos nunca foi objetivo do governo colonial. A maioria dos africanos que tinham acesso ao ensino terminavam no ensino primário e poucos eram os que tinham acesso ao ensino secundário. No Senegal, por exemplo, colônia francesa da África Ocidental, havia apenas 174 alunos na escola secundária em 1946, e ao se tornar independente, o Congo, uma antiga colônia belga com 22 milhões de habitantes, tinha 16 graduados do ensino médio (RODNEY, 2006). Os números apresentados mostram que durante todo o período de colonização muito pouco foi feito, para não dizer nada, com relação ao acesso à educação dos povos africanos.

Embora a África seja um continente multilíngue e os africanos na sua maioria se comuniquem por meio de suas línguas nativas, muitas dessas línguas não foram usadas como meio de ensino e nem foram ensinadas como disciplina. De acordo com Bamgbose (2011) e Léglise e Migge (2008), o regime colonial foi responsável pelo cenário em que se encontram as línguas africanas hoje. Durante o período colonial foi criado um sistema hierárquico entre as línguas africanas e as línguas europeias usadas nas colônias como línguas oficiais. O sistema hierárquico, em questão, colocava as línguas europeias numa escala superior em relação às línguas africanas, que nem sequer eram consideradas línguas. Essa política colonial sobre as línguas africanas

congelou as oportunidades de desenvolvimento funcional de quase todas as línguas africanas. Também congelou a competição linguística entre as línguas pelo acesso a novos domínios e, até certo ponto, a língua europeia retardou a extensão das línguas veiculares africanas existentes⁴ (SPENCER, 1985, p. 394, tradução nossa).

Com as línguas africanas condenadas a serem usadas apenas em ambientes familiares e informais e sem serem usadas como meio para o desenvolvimento social, econômico e científico, a língua do colonizador, em contraste, tornou-se uma necessidade para todos aqueles que desejavam avançar socialmente e participar da esfera pública da colônia (LÉGLISE; MIGGE, 2008). Todavia, no que diz respeito ao ensino das línguas africanas, havia diferença de políticas entre os países colonizadores, mas no final o objetivo era o mesmo.

⁴ “froze the opportunities for functional development of almost all the African languages. [It] also froze linguisti competition between languages for access to new domains, and to some extent the European language retarded the extension of existing African vehicular languages” (SPENCER, 1985, p. 394).

2.1. Ensino das línguas africanas no período colonial

No que diz respeito ao ensino das línguas africanas, antes das independências, podemos dividir em dois grupos: os países que eram a favor e os países que eram contra, dependendo de sua atitude em relação às línguas indígenas africanas (ANSRE, 1978). Bélgica, Alemanha e Grã-Bretanha eram a favor, enquanto Portugal, Espanha e França eram contra. De acordo com Ansre (1978), os países que eram contra o uso das línguas indígenas acreditavam em um modelo de assimilação do colonialismo, no qual a capacidade de falar a língua metropolitana era um aspecto essencial da “civilização” que transmitiam aos africanos.

2.1.1. Países contra o ensino das línguas africanas

Este grupo de países não só limitava o uso de outras línguas dentro das colônias, mas também não permitia que elas fossem usadas nas escolas. Portugal e França tinham sua política sobre o uso das línguas claramente definida em decretos. O uso do português, por exemplo, tinha o cunho legal no Decreto 77, emitido pelo então Alto-comissário senhor Norton De Matos, em Luanda, Angola, em 1921, o qual proibia o ensino de outras línguas estrangeiras e línguas nativas, permitindo apenas o uso e ensino do português. As proibições contidas no decreto aplicava-se não só a Angola, mas também a outras colônias como Moçambique. O decreto, para além de proibir o uso das línguas nativas africanas, deixava claro que caso fosse necessário o uso, em que contexto devia ser usada, como se pode ver nos artigos que se seguem.

Artº 1; ponto 3: É obrigatório em qualquer missão o ensino da Língua Portuguesa; ponto 4: É vedado o ensino de qualquer língua estrangeira. Artº 2: Não é permitido ensinar nas escolas de missões línguas indígenas. Artº 3: O uso de língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino elementar da Língua Portuguesa. Parágrafo 1º: É vedado na catequese das missões, nas escolas e em quaisquer relações com indígenas o emprego das línguas indígenas, por escrito ou falada de outras línguas que não seja o português, por meio dos folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos. Parágrafo 2º: Os livros de ensino religioso não são permitidos noutra língua que não seja o português, podendo ser acompanhado do texto de uma versão paralela em língua indígena. Parágrafo 3º: O emprego da língua falada a que se refere o corpo deste artigo e o da versão em língua indígena, nos termos do parágrafo anterior, só são permitidos transitoriamente e enquanto se não generalizar entre os indígenas o conhecimento da Língua Portuguesa, cabendo aos missionários substituir sucessivamente e o mais possível em todas as relações com os indígenas e na catequese as línguas indígenas pela Língua Portuguesa. Artº 4: As disposições dos dois artigos antecedentes não impedem os trabalhos linguísticos ou quaisquer outras de investigações científicas, reservando-se porém ao governo o direito de proibir a sua circulação quando, mediante inquérito administrativo, se reconhecer que ela pode prejudicar a ordem pública e a liberdade ou a segurança dos cidadãos e das populações indígenas (ANGOLA. Decreto nº 77, de 09 de Dezembro de 1921).

Em Moçambique a educação estava na responsabilidade da igreja católica através do programa missionário. De acordo com Gómez (1999), o programa missionário católico estava regulamentado pela Constituição portuguesa, pelo *Acordo Missionário* de 7 de Maio de 1940 e pelo *Estatuto Missionário* de 1941. Estes dois documentos definiam quais atividades seriam realizadas pelo programa missionário. Definiam ainda, que o ensino deveria ser feito em língua portuguesa, e as línguas moçambicanas seriam usadas apenas no ensino da religião, como se pode aferir no artigos nº 15 e 16 do Acordo Missionário.

O artigo nº 15 do Acordo Missionário, de outro lado, atribuía liberdade às missões católicas para, assim, *escreverem as formas de acividade que lhes são próprias e nomeadamente a de fundar e dirigir escolas para os indígenas e europeus (...)*. O artigo nº 16 estabelecia que nas *escolas indígenas missionárias é obrigatório o ensino de língua portuguesa, ficando plenamente livre, em harmonia com os princípios da igreja, o uso da língua indígena no ensino da religião católica* (HASTINGS (1974, p. 107, Apud GOMÉZ, 1999, grifos do autor).

Quer para os colonos portugueses quer para os colonos franceses, as línguas nativas africanas não eram consideradas línguas de civilização, mas sim dialetos, como descreve Davesne sobre a posição da França em relação às línguas nativas africanas: “os dialetos africanos não são línguas da civilização⁵” (DAVESNE, 1933, p. 6, tradução nossa). Ao não reconhecer as línguas africanas como línguas abria-se o caminho para criação de hierarquia entre as línguas de “civilização” consideradas “línguas” e as línguas de “não-civilização” consideradas de “não-línguas”. Embora existissem países que eram a favor do uso das línguas nativas, a política de hierarquização das línguas foi estabelecida em todas as colônias em África.

Os países que eram contra o ensino das línguas africanas adotaram uma política de assimilação⁶. Ao seguir uma política de assimilação total, o objetivo desses países era transformar todos e cada um de seus súditos na África em uma perfeita réplica linguística e cultural do cidadão correspondente em seus respectivos países de origem na Europa (AWOBULUYI, 2013).

⁵ “les dialectes africains ne sont pas des langues de civilisation” (DAVESNE 1933, p. 6).

⁶ Assimilação era uma política colonial que tinha como objetivo “civilizar o africano”. Em Moçambique, o assimilado era o indivíduo moçambicano negro ou mestiço que havia superado a condição de indígena, de “não civilizado”, tornando-se cidadão português, à semelhança dos colonos portugueses. Tratava-se de um estatuto social em que a pessoa para além de ter acesso à escola, sobretudo as classes elementares, devia se identificar com as características sociais e culturais do colono através da assimilação da sua língua e da cultura por um lado e, por outro, o abandono ou renúncia da sua língua e cultura, o que tornava o assimilado um indivíduo com mais prestígio se comparado com a maior parte da população “não-assimilada”.

2.1.2. Os países a favor do ensino das línguas africanas

Os países que eram a favor do uso das línguas indígenas, liderados pela Grã-Bretanha, permitiam que o povo usasse suas línguas, desde que fosse produzido um quadro administrativo de nível elementar. Os ingleses demonstraram tolerância linguística na medida em que permitiram que línguas nativas africanas fossem usadas como meio de instrução para os primeiros três a quatro anos da escola primária e depois ensinados posteriormente como disciplina escolar, se desejado (AWOBULUYI, 2013).

A Grã-Bretanha, ao permitir o uso e ensino das línguas africanas, não tinha como objetivo o desenvolvimento dessas línguas ou a formação de africanos intelectuais. Uma declaração britânica na Índia - também aplicável ao caso africano - justificava a educação colonial como um meio de criar “uma classe que pode ser intérprete entre nós e os milhões que governamos; uma classe de pessoas, indianas em sangue e cor, mas inglesas em gosto, em opiniões, em moral e em intelecto⁷” (WATSON, 2007, p. 258, tradução nossa). Essa era também a essência da educação colonial portuguesa em Moçambique como atesta Mondlane (1975).

Em teoria, o fim da educação é ajudar o africano a ‘civilizar-se’ e torna-lo um português. Isto, em si, é um ponto de vista etnocêntrico estreito, mas ao menos ofereceria aos africanos a oportunidade de se desenvolverem, mesmo que não fosse na direção mais desejável. Na prática, contudo, nada disso é levado a cabo. O sistema é organizado de modo a tornar quase impossível a um africano obter educação que o qualifique para mais alguma coisa do que o trabalho insignificante. Todo o sistema de ensino africano é delineado para não produzir cidadãos mas servos de Portugal (MONDLANE, 1977, p. 75-76, grifos do autor).

A abertura da política britânica em relação às línguas africanas, de acordo com Albaugh (2004), deveu-se a duas razões: primeiro, a educação na África Britânica começou com a presença de missionários, principalmente protestantes, cujos esforços de evangelização pressupunham alcançar os africanos através de suas línguas nativas, esses missionários eram relativamente independentes da supervisão britânica; em segundo lugar, o governo britânico foi influenciado pela recomendação da Comissão Phelps-Stokes⁸, que visitou vários territórios

⁷ “a class who may be interpreters between us and the millions whom we govern; a class of persons, Indian in blood and colour, but English in taste, in opinions, in morals, and in intellect”.

⁸ Comissão Phelps-Stokes é uma comissão pertencente ao Fundo Phelps Stokes que “é um fundo sem fins lucrativos criado em 1911 pela vontade da filantropa de Nova York, Caroline Phelps Stokes, membro da família Phelps Stokes. Criada como curadores do Fundo Phelps Stokes, Phelps Stokes conecta líderes e organizações emergentes na África e nas Américas com recursos para ajudá-los a promover o desenvolvimento social e econômico”. Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Phelps_Stokes_Fund.

na África em 1920/21, e sugeriu que as escolas se adaptassem às realidades locais, inclusive usando as línguas locais, como se pode ver no texto.

Os elementos a serem considerados na determinação das línguas de instrução são, (1) que todas as pessoas têm um direito inerente à sua língua nativa; (2) que a multiplicidade de línguas não deve criar mal-entendidos e desconfiança entre as pessoas que deveriam ser amigáveis e cooperativas; (3) que todo grupo deve ser capaz de se comunicar diretamente com aqueles a quem o governo foi confiado; e (4) que um número crescente de povos nativos deve saber pelo menos uma das línguas das nações civilizadas. (...) As seguintes recomendações são oferecidas como sugestões para orientar governos e educadores na determinação dos procedimentos usuais na maioria das colônias africanas:

1. A língua tribal deve ser usada nos padrões ou graus elementares mais baixos.
2. Uma língua franca de origem africana deve ser introduzida nas classes médias da escola se a área for ocupada por grandes grupos nativos que falam diversas línguas.

A língua da nação européia no controle deve ser ensinada nos padrões superiores. (JONES, 1925, p. 26⁹, tradução nossa).

Embora as recomendações sugerissem o ensino das línguas africanas, ao mesmo tempo não deixam de olhar as línguas de origem europeia como superiores, línguas de nações civilizadas, por isso a razão da recomendação para que cada grupo soubesse falar pelo menos uma dessas línguas.

Não era do interesse britânico, e por isso não fazia parte da sua política, a formação e capacitação de nativos para que pudessem alcançar alto nível de proficiência em inglês ou o desenvolvimento de uma língua nativa comum que fosse capaz de ser usada pelos nativos e pelos britânicos. Embora, os britânicos permitissem que o povo usasse suas línguas, a permissão era baseada numa política de dividir para reinar, apoiando as línguas dominantes em suas colônias (BRENZINGER, 1992), porém, sempre mantendo a língua europeia como a

⁹ The elements to be considered in determining the languages of instruction are (1) that every people have an inherent right to their Native tongue; (2) that the multiplicity of tongues shall not be such as to develop misunderstandings and distrust among people who should be friendly and cooperative; (3) that every group shall be able to communicate directly with those to whom the government is entrusted; and (4) that an increasing number of Native people shall know at least one of the languages of the civilized nations. (...) The following recommendations are offered as suggestions to guide governments and educators in determining the usual procedures in most African colonies:

1. The tribal language should be used in the lower elementary standards or grades.
2. A lingua franca of African origin should be introduced in the middle classes of the school if the area is occupied by large Native groups speaking diverse languages.

The language of the European nation in control should be taught in the upper standards. (JONES, 1925, p. 26)

língua de prestígio. Desse modo, pode-se resumir a política colonial na educação na África da seguinte forma:

- Países colonizados pela França foram ensinados a língua francesa em todos os níveis, ou seja, foi uma imersão total no sistema francês;
- Países colonizados pelos espanhóis e portugueses tiveram uma experiência semelhante;
- Nos países colonizados pelos ingleses, o uso de línguas indígenas era tolerado nos primeiros anos de educação formal, enquanto a língua inglesa era incentivada no ensino superior (OREKAN, 2010, p. 19, tradução nossa).

Moçambique foi uma colônia de Portugal, portanto, a política educacional implementada na época era de proibição do ensino das línguas moçambicanas como veremos a seguir.

2.1.3. A situação de Moçambique

A educação formal em Moçambique antes da independência estava na responsabilidade do governo colonial português, porém apesar da presença dos portugueses no país desde 1498, nunca foi criado um sistema de educação formal até o ano de 1845. De acordo com Gómez (1999), a primeira regulamentação do ensino nas colônias foi criada no dia 2 de abril de 1845. Quatro meses depois, no dia 14 de agosto do mesmo ano, foi criado um decreto que diferenciava o ensino nas colônias do ensino na metrópole e nascia as escolas públicas nas colônias, o que permitiu, depois de 1854, a criação por decreto das primeiras escolas primárias na Ilha de Moçambique, no Ibo, Quelimane, Sena, Tete, Inhambane e Loureço Marques (atual Maputo). Os referidos decretos ou atos legislativos, segundo o autor, não foram para além do papel. No entanto, foi no Estado Novo em 1930, através do Diploma Legislativo 238, que se regulamentou a educação nativa. O primeiro artigo do Diploma dizia qual devia ser a finalidade da educação nativa e determinava que o ensino para os indígenas deveria “conduzir o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio” (MEC, 1980, p. 24). O objetivo da educação nativa era tirar o indígena da “vida selvagem” para a “civilização” moldando-o de acordo com normas que caracterizam o cidadão português, ou seja, torná-lo um português fora de Portugal.

Apesar de o Diploma legislativo regulamentar a educação nativa, não significou estabelecer direitos iguais para todos dentro da colônia, pois o ensino era separado, sendo um

para os povos “civilizados” e outro para povos por “civilizar”, como podemos ver em um dos artigos:

Tendo em conta que os povos primitivos não podem ser civilizados senão pouco a pouco, que a população da colónia se compõe de elementos, uns civilizados, outros primitivos, foram instituídas nas colónias portuguesas dois géneros de ensino primário: um para europeus e assimilados, outro para primitivos (MALHEIROS, 1980, p. 211).

Como fizemos menção anteriormente, o ensino era rudimentar e a finalidade, “segundo a Lei nº 238, de 15 de Maio de 1930, e a Concordata de 1940, era *conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvajaria a uma vida civilizada*”. (GOMÉZ, 1999, p. 62). O que se pode aferir dessas leis é que a educação nativa não visava exaltar os valores africanos, criar espírito de cidadania e inclusão social e muito menos estava voltada para o desenvolvimento humano, social e económico dos moçambicanos, além disso, “[...]. a escola colonial ministrava uma educação para a subordinação à exploração, confusão mental e o desenvolvimento de subdesenvolvidos” (RODNEY, 1975, p. 347-8).

A política educacional colonial não foi favorável para os povos africanos e as línguas africanas. Assim, o que se esperava depois das independências dos países africanos era a adoção de modelos de educação que simbolizassem o rompimento com a política educacional colonial através da criação de condições para que os africanos tivessem mais acesso à educação e que as línguas africanas fossem usadas nas escolas. Todavia, nem tudo foi feito em direção ao desejável, como veremos a seguir.

2.2. Depois da independência dos países africanos

Com as independências dos países africanos nas décadas de 1960 e 1970, a educação passou para a responsabilidade dos governos africanos. A política imperativa na época era a massificação do acesso à educação para que mais africanos tivessem acesso ao ensino formal, não só por uma questão de direito, mas também porque a maioria desses países tinha falta de recursos humanos capazes de responder as necessidades existentes para erguer uma nova nação em construção. O desafio que se colocava aos novos governos africanos era como fazer com que o ensino fosse abrangente, que não fosse apenas privilégio de um grupo de pessoas que vivem nos centros urbanos, mas que, também, estivesse ao alcance da maior parte da população que vive nas zonas rurais. E qual seria a língua a ser usada para o ensino num cenário em que o sistema educacional herdado do colonialismo era feito numa língua que a maior parte da população não fala? A solução para a questão linguística da maioria dos países

foi adotar a língua dos ex-colonos como língua oficial, assim sendo, línguas como inglês, francês e português passaram a ser línguas oficiais em países como Nigéria, Senegal e Moçambique, como se pode ver no quadro que se segue.

Quadro 1: Línguas oficiais escolhidas pelos Estados africanos

	País	Língua oficial	Língua nacional	Língua Pseudo-nacional
1	Argélia	Arabe	Arabe, Tamazight	--
2	Egito	Arabe	Arabe	---
3	Eritreia	Arabe, Inglês	Arabe	---
4	Líbia	Arabe	Arabe	---
5	Mauritânia	Arabe, Francês	Arabe	---
6	Marocco	Arabe	Arabe	---
7	República do Sudão	Arabe	Arabe	---
8	Tunísia	Arabe	Arabe	---
9	República do Benin	Francês	--	Adja, Fon, Batonu/Bariba, Dendi, Yoruba, Ditamari,
10	Burkina Faso	Francês	--	---
11	Burundi	Francês	Kirundi, Swahili	---
12	Camerões	Francês, Inglês	--	---
13	República Africana Centro	Francês	Sango	---
14	Chad	Francês, Arabe	--	---
15	Comores	Francês	--	---
16	Costa do Marfim	Francês	--	---
17	República Democrática do Congo	Francês	Chiluba, Kikongo, Lingala, Swahili	---
18	Djibuti	Francês, Arabe	--	---
19	Gabão	Francês	--	---
20	Guiné Conacri	Francês	--	Fula, Kissi, Kpelle, Malinke, Sousou, Toma
21	Madagascar	Francês	Malagasy	---

22	Mali	Francês	--	Arabic, Bozo, Bambara, Bomu, Dogon, Fulfulde, Manikakan, Mamara Senufo, Syenara Senufo, Songhay, Soninke, Tamasheq, Xaasongaxango
23	República do Niger	Francês		Hausa, Zerma, Songhai, Tubu, Tamajeq, Fulfulde, Kanuri, Gurma
24	República do Congo	Francês	--	---
25	Ruanda	Francês	Kinyarwanda	---
26	Senegal	Francês	Diola, Malinke, Peul, Serer, Soninke, Wolof	---
27	Seychelles	Francês, Inglês	Creole	---
28	Togo	Francês	--	Ewe, Kabiye
29	Angola	Português	--	---
30	Cabo Verde	Português	--	---
31	Guiné Equatorial	Espanhol	--	---
32	Guiné Bissau	Português	--	---
33	Moçambique	Português	--	---
34	São Tomé e Príncipe	Português	--	---
35	Botswana	Inglês	Setswana	---
36	Gâmbia	Inglês	--	---
37	Ghana	Inglês	--	Akan, Dagbane, Ga, Gonja, Ewe, Adangbe, Kasem, Nzema, Dagaare
38	Kenya	Inglês	Swahili	---
39	Lesotho	Inglês	Sesotho	---
40	Malawi	Inglês	Chichewa	---
41	Maurícias	Inglês, Francês	--	---
42	Namíbia	Inglês,	--	---

		Afrikaans		
43	Nigéria	Inglês, Francês	Hausa, Igbo, Yoruba	---
44	Serra Leoa	Inglês	--	---
45	Somália	Somáli, Inglês	Somali	---
46	África do Sul	Inglês, Afrikaans	Venda, Xhosa, Zulu, Tswana, Sesotho, Pedi, Tsonga, Swazi, Ndebele	---
47	Sudão do Sul	Inglês	--	---
48	Suazilândia/eSwatini	Inglês	SiSwati	---
49	Tanzania	Inglês	Swahili	---
50	Uganda	Inglês	Swahili	---
51	Zâmbia	Inglês	--	---
52	Zimbabwe	Inglês	Shona, Ndebele	---
53	Etiópia	Amárico, Inglês	Tigrinya	---
54	Libéria	Inglês	--	---

Fonte: Adaptado de Awobuluyi (2013, p. 71)

Awobuluyi (2013) considera línguas nacionais todas as línguas nativas africanas que foram especificamente designadas como tais nas constituições dos países em questão ou em alguns outros tipos de documentos oficiais publicados por esses países, são línguas também usadas para o ensino. Por seu turno, "línguas pseudo-nacionais" são línguas nativas que são oficialmente reconhecidas, mas com objetivo de fazer com que os falantes dessas línguas se sintam bem ao verem suas línguas reconhecidas, no entanto, essas línguas não são usadas no ensino mas podem ser usadas em programas de rádios comunitárias. Apesar da separação feita pelo Awobuluyi (2013) entre línguas nacionais e línguas pseudo-nacionais, conceituamos que todas elas são línguas nacionais por considerarmos línguas nacionais como o conjunto de línguas de uma determinada nação.

No quadro 1 é possível ver que quase todos os países africanos, sobretudo os da África subsaariana, adotaram apenas uma língua oficial que é a de origem europeia, com exceção da África do Sul, Somália e Etiópia que, para além do inglês, adotaram o afrikaans, o somáli e o amárico. As Constituições de alguns países africanos não dizem qual é a língua oficial do país, porém, as únicas línguas de ensino e de uso na função pública desses países são línguas

européias. As razões da escolha das línguas europeias foram meramente políticas e os principais argumentos apresentados para sua escolha são vários, segundo Phillipson (2001), Bamgbose (2011), Silva (2010), dentre os quais importa destacar:

- a) As línguas europeias, contrariamente às línguas africanas, possuíam uma literatura e uma história documentada e apresentavam um valor simbólico com instrumentos linguísticos definidos como a escrita, a gramática, e o dicionário.
- b) As línguas europeias reuniam condições para serem usadas como línguas de contato internacional entre os países africanos e os restantes países do mundo.
- c) Escolhendo a língua europeia como língua oficial se evitariam problemas causados caso fosse escolhida uma língua africana do país, e evitaria a valorização e ascensão de um grupo étnico em detrimento dos outros. Partindo dessa visão, a alternativa viável foi a escolha da língua do colonizador, considerada como neutra.

Tornar as línguas europeias como línguas oficiais dos países africanos nunca foi algo questionável pelas elites políticas africanas da época, pelo contrário, as línguas europeias sempre foram bem vistas, como se pode constatar nas palavras de Amílcar Cabral, líder do movimento independentista de Guiné Bissau e Cabo Verde, em relação à língua portuguesa: “o português é uma das melhores coisas que os *tugas* nos deixaram em 500 anos de colonialismo” (CRISTOVÃO, 2005, p. 653 grifos do autor).

Tendo em conta esta situação em que apenas as línguas dos ex-colonos foram consideradas línguas oficiais dos países africanos, como seria possível pensar no ensino das línguas africanas ou no ensino bilíngue? Como ensinar em outras línguas diferentes do inglês, francês, português, etc., e como fazer com que a maioria da população tenha acesso à educação formal numa língua que eles pouco ou não falam? O que se verificou, pelo menos nos primeiros anos após a independência dos países africanos, foi a continuidade da mesma política linguística usada no período colonial, ou seja, as línguas africanas continuaram no mesmo lugar onde se mantiveram durante todo o período colonial, e as línguas de origem europeia continuaram tendo hegemonia sobre todas as outras línguas africanas. De acordo com Ki-Zerbo (2010),

o domínio dos idiomas europeus subsiste, portanto, como um dos principais obstáculos para uma profunda reforma dos sistemas de educação, herdados da época colonial. As línguas africanas, as quais têm a vantagem de facilitar a educação social em escala local e constituem a chave para uma reforma mais substancial do ensino,

não desempenham senão papéis marginais, em contrapartida, os idiomas europeus continuam a ser promovidos e apresentados na qualidade de *lingua franca*, os mais aceitos no plano político (KI-ZERBO, 2010, p. 833-834, girfos do autor).

Com o andar do tempo e com a tomada de consciência dos países africanos sobre a necessidade de valorização das línguas africanas e pelo papel que essas línguas poderiam desempenhar na alfabetização da população, novos cenários foram surgindo, novas iniciativas foram aparecendo e um novo olhar sobre as línguas africanas começou a surgir. A importância do ensino das línguas africanas começou a ganhar relevância em diferentes países africanos, com uma implementação ainda incipiente e tímida em alguns casos. Essa nova fase sobre as línguas africanas foi acompanhada de campanhas tais como:

- campanha de educação na língua materna;
- descolonização da educação;
- educação para o “renascimento africano”.

A partir da década de sessenta, década em que os países africanos começaram a alcançar as independências nacionais e, com a criação da OUA (Organização da Unidade Africana) em 1963, começaram a ser realizados encontros regulares dentro do continente africano, com o objetivo de discutir a situação das línguas e das culturas africanas e analisar a importância dessas línguas para a educação. Apesar desses encontros só terem iniciado na África na década de sessenta, como dissemos anteriormente, há registro de ter havido encontro em 1930, em Londres, que visava criar uma ortografia para as línguas africanas. Dentre os encontros realizados podemos destacar os seguintes¹⁰:

1930 – Londres (Inglaterra) – Ortografia Prática das Línguas Africanas no Instituto

Internacional de Línguas e Culturas Africanas.

1964 – Abidjan (Costa do Marfim) – Conferência Regional sobre Planejamento e Organização de Programas de Alfabetização em África.

1964 – Ibadan (Nigéria) – Reunião de Peritos sobre o Uso da Língua Materna para a Alfabetização.

¹⁰ Cf. Basic documents of language policy in Africa. Disponível em: <http://www.bisharat.net/Documents/index.html>. Acesso: Maio, 2019.

1966 – Bamako (Mali) – Reunião de Peritos para a Unificação de Alfabetos de Línguas Nacionais.

1969 – Argel (Argélia) – Manifesto Cultural Pan-Africano (OUA, Primeiro Festival Cultural Africano, Argel, julho / agosto de 1969)

1970 – Yaoundé (Camarões) – Reunião em Línguas Bantu

1974 – Bamako (Mali) – Reunião de Peritos sobre o Uso das Línguas Maternas nos Programas de Alfabetização em África.

1975 – Cotonou (Benin) – Seminário regional sobre a harmonização e padronização dos alfabetos das línguas de Gana, Togo, Alto Volta, Nigéria [?] e Benin.

1976 – Port-Louis (Maurícias) – Carta Cultural para África adoptada pela OUA.

1978 – Niamey (Níger) – Reunião de peritos sobre a transcrição e harmonização das línguas africanas.

1978 – Ouagadougou (Burkina Faso) – Simpósio sobre a Coordenação da Pesquisa Linguística com vistas à sua aplicação ao ensino envolvendo as línguas africanas de intercomunicação regional.

1979 – Bamako (Mali) – Reunião de Peritos sobre o uso das línguas africanas regionais ou sub-regionais como mídia de cultura e comunicação com o continente.

1980 – Abidjan (Costa do Marfim) – Reunião de Abidjan.

1981 – Bamako (Mali) – Reunião de Bamako.

1981 – Conakry (Guiné Konacry) – Reunião de peritos sobre a definição de uma estratégia de promoção das línguas africanas.

1981 – Nouakchott (Mauritânia) – Reunião de Nouakchott

1986 – Addis Ababa (Etiópia) – Criação de Plano de Acção Linguística para África da

OUA.

1996 – Acra (Gana) – Seminário Pan-Africano (Projecto de Carta para a Promoção das Línguas Nacionais Africanas na Educação).

1996 – Okahandja (Namíbia) – Workshop Regional sobre línguas transfronteiriças.

1997 – Harare (Zimbabue) – Conferência Intergovernamental sobre Políticas

Linguísticas em África.

2000 – Asmara (Eritreia) – Declaração de Asmara sobre Línguas e Literaturas

Africanas

2000 – Bamako (Mali) – Declaração de Bamako 2000 & Plano de Ação de Bamako

2000

2001 – Bamako (Mali) – Um breve levantamento da implementação das recomendações, resoluções, decisões, planos e programas sobre as línguas africanas em nível governamental: “O caso da OUA”, por Marcel Diouf, para a Consulta Africana para validação do projecto da Academia Africana de Línguas, 25 a 27 de maio de 2001

2002 – Bamako (Mali) – Conferência de Bamako 2002: Workshop sobre Línguas Africanas e Internet.

2003 – Kinshasa (Congo) – Reunião preparatória para o Festival das línguas da África.

2005 – Acra (Gana) – Conferência de Acra: Agenda do Workshop sobre "Línguas Africanas e Software de Código Aberto: Criatividade no Serviço do Renascimento Africano".

2005 – Bamako (Mali) – "Multilinguismo para a diversidade cultural e participação de todos no ciberespaço".

2005 – Casablanca (Marrocos) – Workshop de Localização Pan-Africana: Declaração

de Casablanca

2006 – Maputo (Moçambique) – Segunda Reunião Extraordinária da Conferência dos Ministros da Educação da União Africana (COMEDAF II).

2010 – Ouagadougou (Burkina Faso) – Conferência de Ouagadougou: Guia de políticas sobre a integração das línguas africanas e das culturas nos sistemas educativos.

A preocupação com as línguas africanas foi crescendo dentro da Organização da Unidade Africana e em 1986 foi elaborado um Plano de Ação a ser implementado por cada Estado-Membro. O Plano de Ação da Língua da OUA para África estabelece prioridades e um programa de ação em vários níveis, com os seguintes objetivos:

- a. encorajar cada um dos Estados-Membros a ter uma política linguística claramente definida;
- b. assegurar que todas as línguas dentro dos limites dos Estados-Membros sejam reconhecidas e aceites como fonte de enriquecimento recíproco;
- c. libertar os povos africanos da confiança indevida na utilização de línguas não indígenas como as línguas oficiais dominantes do estado em favor da aquisição gradual de línguas africanas indígenas apropriadas e cuidadosamente selecionadas neste domínio;
- d. assegurar que as línguas africanas, através de disposições adequadas e promoções práticas, assumam o seu papel legítimo como meio de comunicação oficial nos assuntos públicos de cada Estado Membro em substituição das línguas europeias que até agora desempenharam este papel;
- e. encorajar o aumento do uso de línguas africanas como veículos de instrução em todos os níveis educacionais. (OUA, 1987, p. 1, tradução nossa¹¹).

Nesse período começou a haver um despertar sobre a necessidade do ensino das línguas africanas visando reverter o cenário menos favorável em que essas línguas se encontravam. Foi um período durante o qual foram feitos esforços para que os países

¹¹ a. to encourage each and every Member State to have a clearly defined language policy;

b. to ensure that all languages within the boundaries of Member States are recognized and accepted as a source of mutual enrichment;

c. to liberate the African peoples from undue reliance on the utilization of non-indigenous languages as the dominant, official languages of the state in favour of the gradual takeover of appropriate and carefully selected indigenous African languages in this domain;

d. to ensure that African languages, by appropriate provision and practical promotions, assume their rightful role as the means of official communication in the public affairs of each Member State in replacement of European languages which have hitherto played this role;

e. to encourage the increased use of African languages as vehicles of instruction at all educational levels.

africanos aceitassem que a língua materna fosse desenvolvida para fins educacionais. Foi também um período de iniciativas ousadas com decisões inovadoras envolvendo a escolha de línguas nacionais e seu desenvolvimento integral para uso na educação básica e alfabetização (OREKAN, 2010).

Em vários países o ensino das línguas nativas teve avanço significativo, como é o caso de Ioruba, Hausa e Igbo na Nigéria, Setswana no Botswana, Kishwaili na Tanzânia e Quênia, Wolof no Senegal, Bambara no Mali e Bamileke na Costa do Marfim, para citar alguns casos de sucesso conhecidos. De acordo com Orekan (2010, p. 17), este sucesso se deve à grande conscientização através de pesquisa e do esclarecimento em curso na África, e às facilidades de financiamento da UNESCO e ao interesse dos linguistas e cientistas sociais mundiais na situação linguística africana. No entanto, apesar de ter havido avanço no ensino das línguas africanas na África, o que já foi alcançado é muito pouco em relação ao que deveria ter sido alcançado, pois, de acordo com a UNESCO (2010), a África é o único continente onde a maioria das crianças começa a escola usando uma língua estrangeira. Este fato faz-nos concluir que a maioria das crianças africanas vai à escola e aprende usando uma língua que não é a sua língua materna, não é a língua de seus pais e nem da comunidade onde vivem.

2.2.1. A situação de Moçambique

Quando Moçambique proclamou a independência em 1975, a educação passou para a responsabilidade do governo moçambicano e começou o processo de massificação do ensino que visava abranger a maior parte da população, que durante séculos não teve esse privilégio, tal como aconteceu em outros países africanos. Novas escolas foram construídas, novos professores foram formados e novos materiais didáticos foram produzidos com novos conteúdos. A primeira Constituição da República de 1975 não previa o ensino das línguas nacionais e não houve preocupação por parte das entidades competentes em dar a essas línguas o seu devido valor, desse modo o português continuou sendo a única língua oficial e de ensino, mesmo se sabendo que não era a língua falada pela maior parte da população. Um dos motivos apresentados para o uso apenas do português como meio de ensino é a falta de uma língua falada pela maioria da população que possa ser considerada nacional, de modo a ser usada como língua de ensino para todos.

Não existe uma língua de maioria no nosso país. Escolher uma das línguas moçambicanas como língua nacional seria uma opção arbitrária que poderia ter sérias consequências (...) fomos, por isso, forçados a utilizar o português como nossa língua de ensino e para comunicação entre nós (LOPES, 2004, p. 20).

O que se percebe é que durante os primeiros anos de independência nacional “a língua portuguesa desempenhou um papel central como instrumento de uma unidade nacional que viabilizaria uma gestão política e territorial única diante da ampla diversidade africana linguística e étnica” (SEVERO, 2014, p. 14).

Esse argumento tirava a possibilidade de existir um sistema de ensino em que todas as línguas fossem usadas como meio de ensino, independentemente de ser língua falada pela maioria ou pela minoria. Ao pensar apenas numa língua falada pela maioria da população que possa ser usada no ensino como língua nacional, se tira o direito dos falantes de línguas minoritárias de usarem suas línguas nas escolas, o que, em última instância, possibilitaria a extinção dessas línguas. Desde que se usou esse argumento como obstáculo para não usar as línguas nativas moçambicanas como meio de ensino, se manteve o mesmo erro cometido no período colonial como destaca Simbine (1996) citado por Lopes (2001, p. 13), “segundo Simbine, com a independência nacional o erro se manteve, ao não se atribuir às línguas autóctones moçambicanas uma função social específica, ficando a língua portuguesa como oficial e como garantia da unidade nacional”.

O erro não se restringiu pelo fato de apenas não ter sido dado o devido lugar às línguas moçambicanas, que passaria necessariamente a serem usadas como meio de ensino nas escolas como mencionamos ao longo deste trabalho, mas também pelo fato dessas línguas terem sido combatidas e proibidas de serem usadas em lugares que se acreditava que apenas a língua portuguesa devia ser usada, como escola e outros setores de atividade pública, através de documentos normativos.

Incentivar o combate ao uso da língua materna nos setores da vida e de trabalhos coletivos tais como na produção, nos trabalhos manuais, na escola, no refeitório, nas reuniões, nas atividades esportivas e culturais e estimular o uso da língua portuguesa, língua de unidade nacional (MEC, Doc.2, 1977^a apud Lopes, 2004, p. 3).

A política de proibição do uso das línguas nativas em determinados lugares deve ser vista como continuidade da política colonial sobre o uso dessas mesmas línguas. Nas escolas, por exemplo, quando um aluno fosse visto falando a sua língua materna em pleno recinto escolar era submetido a castigo para que servisse de lição não só para ele, mas também para os outros alunos de maneira de todos perceberem a importância de não usar qualquer outra língua na escola que não fosse o português. A imposição do uso exclusivo da língua portuguesa na escola não olha para o resultado que os alunos devem alcançar durante o processo de ensino-aprendizagem, visto que os valores culturais e sociolinguísticos não são

levados em consideração durante o ensino. Como consequência, os resultados não têm sido satisfatórios, com isso a língua portuguesa tornou-se um obstáculo para a maioria das crianças que vão à escola sem saber falar português.

Uma amostra obtida por meio de pesquisas de campo realizadas em 1990 em Moçambique indica que, em cada mil alunos que ingressaram na primeira classe, somente 77 concluíram com êxito o nível, tendo-se apontado como um dos principais fatores desse quadro a imposição da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade, no processo de ensino-aprendizagem (SAÚDE, 1996, apud LOPES, 2001, p. 3).

Tendo em conta esses e outros resultados sobre a problemática do uso exclusivo da língua portuguesa nas escolas, começou uma preocupação pela necessidade de se estabelecer um ensino em que os resultados fossem satisfatórios, e a solução tem passado pelo uso das línguas moçambicanas na escola como meio de ensino para evitar um problema que poderia ter sido evitado. Segundo Simbine (1996), “tivemos muitas baixas na educação que poderiam ter sido evitadas. Volvidos vinte anos de independência é que pusemos a mão na consciência e refletimos sobre questões que poderiam ter sido evitadas” (apud LOPES, 2001, p. 3). Foram feitos estudos que mostravam a necessidade do ensino das línguas moçambicanas nas escolas e sua importância para o aproveitamento pedagógico dos alunos, pois alguns linguistas como Ngunga, Firmino, Lopes, Siteo, etc. não encontravam justificativa para o uso exclusivo de língua portuguesa como meio de ensino numa sociedade multilíngue.

À vista disso, aprender na língua materna não só melhora o desempenho dos alunos, como, também, permite a retenção dos alunos nas escolas, evitando com isso os altos índices de desistência escolar dos que encontram na escola uma língua estranha à sua comunidade e, por via disso, acaba sendo um bloqueio para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas. Inclusive quando o currículo não é dos melhores, o uso da língua materna acaba contribuindo para o melhoramento dos resultados dos alunos, como observa Heugh (2000) ao falar sobre o ensino das línguas bantu na África do Sul.

Apesar do currículo cognitivamente pobre, oito anos de instrução na língua materna deram aos alunos tempo para aprender sua própria língua por meio dessa língua e para aprender uma segunda e uma terceira línguas suficientemente bem para fazer a mudança no meio no nono ano. Durante a primeira fase da Educação Bantu, 1953-76,

os resultados das matrículas melhoraram, apesar do currículo deficiente¹² (...) (HEUGH, 2000, p. 24, tradução nossa).

De acordo com Timbane (2015, p. 98), o uso da língua portuguesa como língua de ensino “limita seriamente a comunicação entre professores, alunos e outros membros da comunidade. Para crianças e jovens, implica uma maior dificuldade de compreensão do processo de ensino/aprendizagem”. Mais tarde surge a abertura do governo movido pela pressão dos linguistas no intuito de corrigir o erro cometido durante muitos anos ao não permitir o uso das línguas nacionais nas escolas como meio de ensino e como instrumento de comunicação entre os alunos no recinto escolar. Foi pensando na correção do erro que a atual Constituição da República de 2004 faz menção às línguas nacionais no parágrafo 1º do artigo 9º ao dizer que, “o Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade”. Com esta abertura se criam novos caminhos para a implementação de um sistema de ensino que use e respeite os valores sociais, linguísticos, culturais e identitários de cada grupo etnolinguístico de Moçambique. Foi assim que o ensino bilíngue envolvendo o português e as línguas moçambicanas foi introduzido pela primeira vez em Moçambique como iremos ver na próxima seção.

¹² Despite the cognitively impoverished curriculum, eight years of mother tongue instruction gave pupils the time to learn their own language through this language and to learn a second and a third language sufficiently well to make the switch in medium in the ninth year. During the first phase of Bantu Education, 1953-76, the matriculation results improved, despite the poor curriculum (...) (Heugh, 2000, p. 24)

3. BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE

Na seção anterior discorreremos sobre o ensino das línguas africanas na África e em Moçambique no período colonial e pós-independência, apresentamos como eram as políticas educacionais sobre o ensino das línguas nativas africanas e como essas políticas influenciaram a posição que os países africanos tomaram depois das independências. Nesta seção falaremos sobre o ensino bilíngue em Moçambique, o modelo de ensino bilíngue adotado por Moçambique e quais são os principais obstáculos para o desenvolvimento do ensino bilíngue em Moçambique e no restante da África.

O bilinguismo é um fenômeno antigo e existe desde que o ser humano passou a ter contato com mais de uma língua, mas a educação bilíngue é um fenômeno novo e está relacionado com a educação formal e a necessidade da valorização das línguas menos prestigiadas, uma luta que não foi fácil travar e continua não sendo fácil ainda em alguns contextos sociais. Começaremos esta seção falando de bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo.

3.1. Bilinguismo, Multilinguismo, Plurilinguismo

Quando se fala da situação linguística de Moçambique e do continente africano, os conceitos de bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo são levados em consideração. O termo “bilinguismo”, o qual falaremos com mais detalhe ao longo deste trabalho, é entendido de uma forma geral como a capacidade que a pessoa tem de falar duas ou mais línguas. De acordo com Grosjean (1992), o bilinguismo não implica que o falante seja igualmente proficiente nas duas ou mais línguas que usa. Quanto aos termos “multilinguismo” e “plurilinguismo” que parecem dizer a mesma coisa, é preciso fazer distinção, pois de acordo com o Conselho da Europa esses termos retratam realidades diferentes.

Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se ‘plurilinguismo’ de ‘multilinguismo’, que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade (CONSELHO DA EUROPA 2001, p. 23, grifos do autor).

Para Pinto (2013, p. 374), o multilinguismo diz respeito a “um determinado espaço geográfico”, enquanto plurilinguismo diz respeito ao “repertório de línguas que uma pessoa pode falar”. O multilinguismo pode ser entendido como a coexistência de diferentes comunidades linguísticas num espaço geográfico, ou o envolvimento diário de uma sociedade com mais de uma língua.

O multilinguismo é entendido como a capacidade das sociedades, instituições, grupos e indivíduos de se envolverem, de forma regular, com mais de uma língua no seu dia-a-dia. [...] Além disso, o termo multilinguismo é usado para se referir à coexistência de diferentes comunidades linguísticas em uma área geográfica ou geopolítica ou entidade política¹³ (EUROPEAN COMMISSION, 2007, p. 6, tradução nossa).

Por sua vez, o plurilinguismo envolve a capacidade individual de usar ou aprender mais de uma língua. Essa aprendizagem pode ser feita através de ensino ou uma aprendizagem individual sem ter que, necessariamente, passar por um curso ou uma formação que habilite o indivíduo a falar determinada língua.

Plurilinguismo deve ser entendido como: [...] a capacidade intrínseca de todos os falantes de usar e aprender, sozinho ou por meio do ensino, mais de uma língua. [...] Essa habilidade se concretiza em um repertório de línguas que um falante pode usar. O objetivo do ensino é desenvolver essa competência (daí a expressão: plurilinguismo como competência¹⁴) (CONSELHO DA EUROPA, 2007b, p. 17, tradução nossa).

Voltando ao bilinguismo, é importante dizer que discutir o que seja tal conceito não é tarefa fácil, como referimos anteriormente, pois existem diferentes definições sobre o mesmo termo, de acordo com a visão e a percepção de cada autor. Segundo Butler e Hakuta (2004), não há um consenso entre os pesquisadores acerca de uma definição de bilinguismo. Por isso, o bilinguismo tem sido definido sob diferentes perspectivas.

A definição mais clássica do bilinguismo pertence a Bloomfield (1933, p. 56) que entende o bilinguismo como o “controle de duas línguas semelhante ao de um nativo”; ou seja, para que um indivíduo seja considerado bilingue é necessário que tenha o controle de duas línguas ao mesmo nível do falante nativo. Este conceito foi amplamente questionado por ser excessivamente extremo e maximalista ao falar de “falante nativo” e, ao mesmo tempo, ambíguo, ao não deixar claro o que significa “controle” e quem forma o grupo de referência “nativo” (BAKER, 2001, p. 6). O que Bloomfield coloca em cena é a existência de um falante ideal que se tornará referência para quem pretende aprender uma determinada língua, e esse falante ideal é o falante nativo. Essa seria uma tarefa difícil ou impossível de ser realizada se

¹³ Multilingualism is understood as the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives. [...] In addition, the term multilingualism is used for referring to the co-existence of different language communities in one geographical or geo-political area or political entity (EUROPEAN COMMISSION, 2007, p. 6).

¹⁴ Plurilingualism should be understood as: [...] the intrinsic capacity of all speakers to use and learn, alone or through teaching, more than one language. [...] This ability is concretised in a repertoire of languages a speaker can use. The goal of teaching is to develop this competence (hence the expression: plurilingualism as a competence) (COUNCIL OF EUROPE, 2007b, p. 17).

olharmos para as diferenças existentes inclusive entre os falantes nativos. Bloomfield (1933), ao falar do falante nativo, não levou em consideração as variedades sociais e individuais dos falantes de uma determinada língua. O que se pode questionar é: qual seria a variedade ideal a ser levada em conta ao aprender uma língua e quais seriam os critérios que iriam definir que uma determinada variedade é ideal em relação a outra? Portanto, olhar a definição do bilinguismo na vertente apresentada por Bloomfield (1933), equivale a mergulhar num oceano em busca da porção de água que seja mais pura e limpa que a restante, o que, de princípio, seria impossível.

A outra questão, como foi mencionada, é o controle, portanto como seria possível manter o controle das duas línguas tomando o falante nativo como referência? Este pensamento impede a existência de qualquer tipo de interferência de uma língua na outra e clama pela existência do bilíngue perfeito, sabendo-se, de antemão, que não é possível que alguém seja fluente em duas línguas ao mesmo nível; haverá sempre uma que pesará sobre a outra.

Se por um lado temos esta visão maximalista de bilinguismo apresentada por Bloomfield (1933), por outro lado temos a visão minimalista do mesmo termo apresentada por Diebold (1964) ao falar de bilinguismo incipiente. Para este autor, o termo “bilinguismo incipiente” permite que pessoas com o mínimo de competência em uma segunda língua se definam como bilíngues. Trata-se de casos em que a pessoa tem contato inicial com duas línguas, independentemente do seu nível de proficiência. Esta definição peca pela sua natureza simplista e minimalista, uma vez que, “turistas com algumas frases e pessoas de negócios com algumas saudações em uma segunda língua seriam bilíngues incipientes” (BAKER, 2001, p. 6).

Haugen (1953) considerava que o bilinguismo começaria com a habilidade de produzir sentenças completas e com sentido na segunda língua. Esta visão de Haugen (1953) se assemelha à de Diebold (1964) que vimos anteriormente, demasiado simplista, pois, como considera Baker (2001), turistas com algumas frases poderiam ser considerados bilíngues.

Em 1953, Weinreich afirmou que o bilinguismo seria o uso alternado de duas línguas; o que quer dizer que não basta ter conhecimento sobre as línguas, mas que elas estejam presentes na comunicação do indivíduo e que ele faça o uso alternado. O outro autor que também prioriza a questão de uso é Grosjean, e para ele, bilíngues são pessoas que utilizam duas ou mais línguas ou dialetos no seu dia-a-dia (GROSJEAN, 1994). Segundo o autor, essa

definição inclui desde o imigrante que fala com dificuldade a língua do país que o acolheu até o intérprete profissional que é totalmente fluente nas duas línguas. Para o autor, entre esses extremos, há o estrangeiro que interage com amigos, o cientista que lê e escreve artigo em uma segunda língua (mas que raramente fala), o membro de uma minoria linguística que usa a língua minoritária somente em casa e a majoritária nos outros lugares, a pessoa surda que utiliza a língua dos sinais com seus amigos, mas gestos com pessoas que não são surdas, etc. Ainda segundo o autor em referência, o importante é que, para além da grande diversidade existente entre essas pessoas, todas elas compartilham algo em comum: levam suas vidas com duas ou mais línguas.

O conceito de bilinguismo, portanto, está muito ligado ao contexto ou à proposta do que se pretende dizer ou relacionar, sempre tendo como parâmetro o grau ou nível de fluência do indivíduo. Parece razoável, também, a proposta de Grosjean (1994) porque não é restrita à mera consideração da capacidade linguística do falante na segunda língua, mas ligada ao uso que se faz dessa língua na rotina e nas mais diversas circunstâncias em que isso ocorre.

Para este trabalho iremos abordar o bilinguismo sob duas perspectivas: quanto ao *status* e quanto à identidade cultural. Escolhemos apenas estes dois tipos porque são os que vão ao encontro do propósito do nosso trabalho.

a) Quanto ao status

Quanto ao status o bilinguismo pode ser caracterizado por bilinguismo aditivo e bilinguismo subtrativo.

Bilinguismo aditivo – dá-se no contexto em que “as duas línguas são valorizadas, mas a segunda é tida como complementar à primeira, a língua materna” (LISBÔA, 2017, p. 672). Embora as duas línguas sejam valorizadas, prevalece uma estrutura hierárquica de priorização de uma língua em relação à outra.

Bilinguismo subtrativo – o termo “subtrativo” já indica uma subtração, e esse processo ocorre num ambiente “no qual em uma relação diglósica a língua de maior prestígio social sufoca e míngua os usos sociais da língua menos prestigiada” (LISBÔA, 2017, p. 672). Aqui não se verifica a valorização de todas as línguas como acontece no bilinguismo aditivo, apenas uma língua é valorizada e usada em todos os contextos formais; é a língua institucional e única usada para o ensino, e as outras são minorizadas e usadas em lugares restritos.

A estas duas dimensões do bilinguismo podemos acrescentar uma terceira e quarta apresentadas por Baker (2001), nomeadamente, o bilinguismo eletivo e o bilinguismo circunstancial.

Bilinguismo eletivo – ocorre quando alguém escolhe aprender uma outra língua. Esse processo pode acontecer em sala de aula, egeralmente acontece com pessoas falantes de línguas majoritárias que decidem aprender uma língua minoritária.

Bilinguismo circunstancial – ocorre quando alguém aprende uma língua por uma questão de sobrevivência. Na maioria das vezes acontece com falantes de línguas minoritárias, como a língua dos imigrantes, que se vêem obrigados a aprender a língua majoritária para se inserirem na sociedade e terem acesso ao ensino, ao emprego e a outras vantagens que podem ser adquiridas por via da língua majoritária. De acordo com Baker (2001), o perigo que se corre com este tipo de bilinguismo é de a primeira língua ser substituída pela segunda língua.

A diferença existente entre o bilinguismo eletivo e circunstancial é de o bilinguismo eletivo tratar-se de uma questão de escolha enquanto o bilinguismo circunstancial é uma questão de sobrevivência. Essa diferença por sua vez “aumenta as diferenças de prestígio e *status*, política e poder entre os bilíngues¹⁵” (BAKER, 2001, p. 4, tradução nossa).

b) Quanto à identidade cultural

De acordo com Megale (2005), quanto à identidade cultural o bilinguismo pode ser: bilinguismo bicultural, bilinguismo monocultural, bilinguismo acultural e bilinguismo descultural.

Bilinguismo bicultural – verifica-se naquele indivíduo bilíngue que se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles.

Bilinguismo monocultural – verifica-se naquele indivíduo bilíngue que se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos em questão.

Bilinguismo acultural – verifica-se naquele indivíduo que renuncia sua identidade cultural relacionada com sua L1 e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da L2.

¹⁵ (...) raises differences of prestige and status, politics and power among bilinguals.

Bilinguismo descultural – verifica-se quando o indivíduo bilíngue desiste de sua própria identidade cultural, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da L2.

3.2. Educação bilíngue

Apesar da diversidade linguística existente no mundo, durante muito tempo o ensino foi monolíngue, onde apenas a língua da elite era usada para o ensino. Na Europa, esta educação tradicional data desde os tempos das antigas Grécia e Roma, que ignoraram as línguas locais e insistiram no grego e no latim como as línguas de ensino (LEWIS, 1976). A herança da tradição greco-latina é notória ainda hoje, com a tendência de manter o ensino monolíngue, diante dessa pluralidade linguística existente, que procura valorizar a língua de elite em detrimento das outras línguas existentes. Esse processo foi e tem sido responsável pelo desaparecimento de várias línguas.

Durante a década de 1960 a identidade étnica tornou-se o cerne de muitos grupos ao redor do mundo (FISHMAN, 1981). Este grande interesse pela etnicidade foi alimentado em parte pela independência de muitas nações africanas, aumento da vitalidade de grandes grupos indígenas ao redor da Europa, Ásia e Américas, o crescimento dos direitos civis, especialmente nos Estados Unidos, e o movimento dinâmico dos emigrantes e refugiados ao redor do mundo. A educação monolíngue passou a ser abertamente culpada pela exclusão das línguas minoritárias da sociedade. Portanto, durante a década de 1960, o uso da língua materna junto com a língua majoritária, especialmente nos anos iniciais da escolaridade, tornou-se a alternativa mais procurada.

Sociedades multilíngues, que nunca tinham reconhecido publicamente o seu multilinguismo, passaram a reconhecer a sua diversidade. Os países europeus que insistiam no ensino monolíngue, tais como a Grã-Bretanha e a Espanha, adotaram o ensino bilíngue para a educação das minorias regionais. Por exemplo, a Ata da Língua Galesa legalizou o uso do galês como um meio de ensino e a educação bilíngue espalhou-se ao redor de Gales (BAKER, 1993). Além da Europa, muitos países reprimiram as línguas dos grupos indígenas sem poder. Foi o caso, por exemplo, dos Maoris da Nova Zelândia, contudo, desde a década de 1970 a Nova Zelândia tem se envolvido em reverter a situação linguística dos Maoris (FISHMAN, 1991).

Embora os avanços registrados na educação bilíngue, existem ainda controvérsias e repugnância sobre essa modalidade de ensino. Os Estados Unidos da América é um dos países

que mais se abriu para a implementação da educação bilíngue, permitindo que as línguas minoritárias sejam usadas como meio de ensino, todavia, é dos Estados Unidos que nos chegaram alguns casos preocupantes de repugnância em relação à educação bilíngue, como é o caso do ex presidente Ronald Regan, publicado no *New York Times* no dia três de março de 1981, que passamos a citar.

É absolutamente errado e contra os conceitos americanos ter um programa de educação bilíngue que agora existe abertamente, assumidamente dedicado a preservar suas línguas nativas e nunca torná-los competentes em inglês, para que possam sair para o mercado e participar¹⁶ (REAGAN, 1981, apud BAKER, 2006, p. 194, tradução nossa).

Para Regan (1981), ser americano é sinônimo de falar e ensinar inglês, e ensinar outras línguas significa “desamericanizar” a educação, assim as pessoas deveriam estar preocupadas em ser competentes em inglês. Ele acreditava que a preservação das línguas nativas significava negligenciar a aquisição da língua inglesa (BAKER, 2006).

Dez anos depois, em 1991, o historiador Arthur Schlesinger Jr. considerou que o bilinguismo fecha as portas e a educação monolíngue abre as portas para um mundo maior.

O bilinguismo fecha portas. Ele alimenta a autoguetização e a guetização alimenta o antagonismo racial. Usar um idioma diferente do inglês condena as pessoas a uma cidadania de segunda classe na sociedade americana.... A educação monolíngue abre portas para um mundo maior.... O bilinguismo institucionalizado continua sendo outra fonte de fragmentação da América, outra ameaça ao sonho de 'um povo'¹⁷. (SCHLESINGER, 1991, p. 108-109, tradução nossa).

Discurso semelhante foi feito no início de 2007 pelo o ex-presidente da Câmara dos Representantes, Newt Gingrich, que caracterizou a educação bilíngue como "incrivelmente destrutiva" e argumentou que a civilização americana "decairá" a menos que o governo declarasse o inglês como a língua oficial da nação. Para Gingrich (2007), o dinheiro gasto com educação bilíngue deveria ser transferido para programas de imersão em inglês para alunos.

¹⁶ It is absolutely wrong, and against American concepts to have a bilingual education program that is now openly, admittedly dedicated to preserving their native language and never getting them adequate in English, so they can go out into the market and participate. (Ronald Reagan, 1981, apud Baker, 2006, p. 194)

¹⁷ “Bilingualism shuts doors. It nourishes self-ghettoization, and ghettoization nourishes racial antagonism.... Using some language other than English dooms people to second-class citizenship in American society.... Monolingual education opens doors to the larger world.... Institutionalized bilingualism remains another source of the fragmentation of America, another threat to the dream of ‘one people.’” (SCHLESINGER, 1991, p. 108-109)

Schlesinger (1991) considera que usar idioma diferente do inglês condena as pessoas a uma cidadania da segunda classe; não se pode negar este fato desde o momento em que as línguas de prestígio passaram a ser línguas de acesso ao poder e caminho para acesso a outros privilégios que só podem ser alcançados sendo falante fluente de uma das línguas prestigiadas como o inglês. No entanto, é preciso ter em mente que a culpa não é das línguas minoritárias e nem de seus falantes, a culpa é da política desenhada sobre essas línguas e o olhar que foi criado sobre seus respectivos falantes. Quer o discurso de Regan (1981), quer a opinião de Schlesinger (1991) e de Gingrich (2007), fazem parte desse rol de políticas que visam perpetuar a insignificância dessas línguas e seus falantes, negando-lhes o direito de estarem em níveis igualitários e competitivos com línguas consideradas de prestígio.

É por causa de discursos e políticas do gênero que os falantes de línguas minoritárias e minorizadas não têm usufruído do direito pleno de uso e desenvolvimento de suas línguas como acontece com as línguas de prestígio. Em 1985, William Bennett, na qualidade de Secretário de Educação dos Estados Unidos, sugeriu que não havia evidências de que as crianças das línguas minoritárias, asquais a Lei da Educação Bilíngue procurou ajudar, se beneficiaram com essa lei, visto que 25% dos fundos eram destinados ao ensino monolíngue do inglês (BAKER, 2006). Pouco investimento na educação bilíngue é um dos fatores que tem contribuído para que a educação bilíngue não ganhe avanços significativos em vários países africanos, onde discursos como os de Regan (1981), Schlesinger (1991) e Gingrich (2007) se fizeram sempre presentes em defesa de um ensino através de uma língua oficial que não representasse nenhum grupo étnico e linguístico, que no final do dia é uma língua europeia herdada do período colonial que passou a ser a língua das elites políticas. De acordo com Cummins (2008), a educação bilíngue não é simplesmente um fenômeno instrucional politicamente neutro, mas está envolvida na competição nacional e internacional entre grupos por recursos materiais e simbólicos.

O objetivo da educação bilíngue varia de acordo com a política linguística de cada país. Moçambique como país multilíngue, a educação bilíngue tem como objetivo corrigir os erros cometidos depois da independência nacional sobre as cerca de vinte línguas do grupo bantu faladas no país..

3.2.1. Educação bilíngue em Moçambique

O uso exclusivo da língua portuguesa como meio de ensino foi sempre um obstáculo para grande número da população moçambicana que não tem domínio da língua portuguesa, o

que tem influenciado negativamente no aproveitamento pedagógico dos alunos. Na década de 90, o Ministério de Educação decidiu fazer uma investigação em função das recomendações do I Seminário sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas, realizado em 1988 pelo Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas (NELIMO) com apoio da *Summer Institute of Linguistics* (SIL), sobre a necessidade da padronização da ortografia das línguas moçambicanas e da introdução das línguas maternas no sistema de ensino. Face à constatação, o INDE¹⁸ desenhou um projeto de educação bilíngue em Moçambique (PEBIMO) e implementou em duas províncias, Gaza (em Xichangana e Português) e Tete (em Cinyanja e Português) (NGUNGA et al, 2010). Ainda no mesmo ano, de acordo com MEDH (2020), a educação bilíngue foi introduzida nas províncias de Maputo (Xirhonga e Xichangana), Gaza (Xichangana e Cicopi), Sofala (Cisena e Cindau), Nampula (Emakhuwa), Niassa (Ciyaawo e Cinyanja) e Cabo Delgado (Emakhuwa, Shimakonde e Kimwani). Em 2004 o programa abrangeu outras províncias, nomeadamente: Inhambane (Citshwa, Gitonga e Cicopi), Manica (Cindau), Tete (Cinyungwe, Cisena e Cinyanja) e Zambézia (Echuwabo e Elomwe).

A primeira experiência piloto do ensino bilíngue em Moçambique foi introduzida em 2003, depois da Reforma do Ensino Básico, e tinha como finalidade alfabetizar os moçambicanos tanto em português como nas línguas moçambicanas, tendo sido introduzidas 16 línguas num total de 23 escolas. De acordo com o Relatório de Avaliação da Experiência Piloto de Educação Bilíngue do Ministério de Educação em Moçambique, de 2013, das 23 escolas abrangidas em 2003, o número subiu para 373 escolas (perto de 53.000 alunos) em 2011. De acordo com MENEDH (2020), o número de escolas de ensino bilíngue no país cresceu de 14, em 2003, para, 1.907 em 2018. O número de professores cresceu de 14 em 2003 para 4.045 em 2018. O número de alunos passou de 700 alunos em 2003 para 237 958 em 2018. Porém, existe discrepância entre os números de escolas de ensino bilíngue em 2003 apresentados pelas duas fontes consultadas (23/14), mesmo assim, estes dados indicam que houve aumento nos últimos anos abrangendo mais escolas e alunos, no entanto, o número continua sendo muito abaixo das escolas existentes e dos alunos que devem ser abrangidos pelo ensino bilíngue. Na Província da Zambézia, o ensino bilíngue foi introduzido em 2004 nos distritos de Nicoadala e Gurue, com duas escolas para cada distrito. Em 2014 houve expansão para o distrito de Namarroi e em 2017 para os distritos de Namacurra e Mulevala. Com o Programa “Vamos Ler”, em 2018 foi expandido para oito distritos, abrangendo 466

¹⁸ Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação

escolas e para 2019 a previsão era acrescentar mais 560 escolas. Três línguas são usadas como meio de ensino na província da Zambézia, nomeadamente, Português, Echuwabo e Elomwe.

A educação bilíngue abrange apenas o ensino primário/fundamental e se realiza em duas modalidades de acordo com a alínea b) do número 3 do artigo 12 da Lei 18/2018 de 28 de Dezembro:

- a) *modalidade monolíngue, em língua portuguesa;*
- b) *modalidade bilíngue em uma língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e em língua portuguesa.*

3.2.1.1. Modelos de educação bilíngue

Existem vários modelos de educação bilíngue e todos eles são definidos de acordo com os objetivos a alcançar, tais como, modelo transicional, modelo de manutenção e modelo de enriquecimento (BAKER, 1996; AKKARI, 1998), e são esses três os modelos que iremos abordar, por estarem relacionados com ensino bilíngue em Moçambique.

O *modelo transicional*, como o nome diz, é transitório e “caracteriza-se pelos seus objetivos assimilacionistas, por encorajarem os alunos das minorias linguísticas a assimilar a língua e as normas culturais da sociedade majoritária em detrimento das línguas étnicas” (MELLO, 2010, p. 129), ou seja, “integrar os estudantes de línguas minoritárias de suas línguas nativas à instrução na língua dominante” (BAKER, 1996, p. 178). Neste modelo o objetivo é levar os alunos a adquirirem a proficiência da L2 que é a língua privilegiada e dominante, para isso, a L1 é usada como meio de instrução nas classes iniciais e depois substituída pela L2, que para tal, “os alunos são ensinados por um período de transição usando sua língua nativa para garantir que possam se manter em suas disciplinas escolares, antes de mudar para a língua dominante” (BAKER, 1996, p.178). Este modelo tem sido aplicado em vários países como é o caso dos Estados Unidos da América. Akkari (1998) crítica esse modelo e o considera como “transmission-banking”, isto é, “banco de transmissão”, com um objetivo de domesticação e perpetuação para manter o *status quo* social e conclui que “a maioria dos programas de educação bilíngue tende a se concentrar mais em incapacitar do que capacitar os alunos¹⁹” (AKKARI, 1998, p. 117, tradução nossa).

¹⁹ “Most bilingual education programs tended to focus more on disabling than empowering students” Akkari (1998, p. 117).

O *modelo de manutenção ou desenvolvimental* é caracterizado “pelos seus objetivos pluralísticos, pelo encorajamento da manutenção da língua minoritária e pela reafirmação da identidade cultural e dos direitos civis dos grupos minoritários na sociedade nacional” (MELLO, 2010, p. 130). Este modelo se assemelha ao primeiro, porém, se diferem na medida em que este dá mais tempo ao uso da L1 e incentiva a sua manutenção, mas estes dois modelos são, na sua essência, segregacionistas porque as línguas minoritárias são usadas em salas especiais.

O modelo de enriquecimento

é também caracterizado pelos seus objetivos pluralísticos e pela sua orientação aditiva de línguas, porém com a diferença de que, em termos de planejamento linguístico, os programas que seguem essa orientação são destinados tanto à população minoritária quanto à majoritária (MELLO, 2010, p. 130).

Neste modelo, a língua minoritária não é usada como meio de ensino com intuito de preservação, e não há segregação, visto que a língua minoritária não é usada em salas especiais, tal como acontece nos dois primeiros modelos. Podemos usar o exemplo do Canadá para este modelo de ensino bilíngue, o qual de acordo com Wu (2005), os programas bilíngues de língua materna do Canadá tiveram início em 1978, quando o Programa Bilíngue Ucraniano foi estabelecido e desde então, os programas bilíngues que incluem as línguas árabe, cree, alemã, hebraica, mandarim, polonesa e espanhola seguiram o exemplo.

O Programa Bilíngue Chinês, criado em 1981, tornou-se um dos maiores programas bilíngues no oeste do Canadá. Wu (2005, p. 25) exemplifica através de uma cidade de Alberta onde cinco escolas de ensino fundamental, na altura, em 2005, matriculavam coletivamente mais de mil alunos do jardim-de-infância à sexta série. O programa bilíngue chinês oferecia às crianças o mesmo conteúdo básico de currículo escolar de qualquer escola pública de Alberta. Cinquenta por cento do tempo de instrução ocorria em inglês e cinquenta em mandarim. Disciplinas como estudos sociais, arte, saúde e educação física eram ministradas em chinês. Outras, como matemática, ciências e às vezes música, eram ministradas em inglês, enquanto as artes eram ensinadas em língua chinesa e inglesa.

No que diz respeito ao modelo de ensino bilíngue em Moçambique, podemos enquadrá-lo nos dois primeiros, o transacional e o de manutenção, já que o modelo de ensino bilíngue que o Ministério de Educação adotou está dividido em três fases correspondentes ao total de três ciclos: primeiro ciclo, que abrange os alunos da 1ª e 2ª classe; segundo ciclo, 3ª, 4ª e 5ª classes e terceiro ciclo, que abrange os alunos das 6ª e 7ª classes. “No 1º e 2º ciclos a

língua usada como meio não é a língua portuguesa, mas sim as línguas moçambicanas, e no 3º ciclo acontece o inverso, a língua usada como meio de ensino é a língua oficial” (INDE/MINED, 2003, p. 78). Este modelo faz com que as crianças continuem tendo o contato com as suas línguas maternas na escola, eliminando a barreira linguística existente entre a escola e a comunidade, promovendo as línguas locais nas classes iniciais, fazendo com que a comunidade olhe para a escola como centro de valorização e preservação dos valores sociolinguísticos. Segundo Lopes (2004, p. 40) “o modelo de bilinguismo inicial promove o uso de línguas bantu de forma mais humana, justa e harmoniosa”. Para o autor, o mérito deste modelo de bilinguismo reside no fomento da proficiência não só em português, mas também e crescentemente na língua bantu.

Visando melhorar o ensino bilíngue, principalmente nos aspectos previstos pelo modelo proposto pelo INDE/MINED (2003), foi aprovada a Nova Estratégia de Ensino Bilíngue pelo MEDH (2020) que prevê que o período de transição da L1 para L2 comece na 3ª classe e termine na 6ª classe, isto é, a L1 do aluno será usada como meio de ensino da 1ª a 5ª classe e a L2 a partir da 6ª classe.

Apesar de se ter escolhido o modelo de bilinguismo inicial, como nos diz Lopes (2004), é importante analisar as vantagens e desvantagens deste modelo adotado pelo Ministério de Educação, nos moldes em que tem sido implementado, olhando para as suas implicações não só para a aprendizagem, mas, sobretudo, para a valorização da língua, uma vez que essas línguas apenas são usadas nas classes iniciais num contexto em que o português é a única língua oficial. Será que o modelo adotado é o mais adequado para a valorização das línguas moçambicanas? É importante reconhecer o mérito do Ministério de Educação ao ter introduzido o ensino das línguas nacionais no ensino formal, permitindo que os alunos que não têm o português como língua materna tivessem acesso ao ensino a partir das suas línguas maternas, sendo importante também o Ministério ter olhado para algum modelo como forma de iniciar este processo. Porém, quando olhamos para o modelo adotado constatamos que ele traz vantagens a curto prazo, mas é desvantajoso a longo prazo, no que diz respeito à valorização das línguas nacionais.

A vantagem, como referimos anteriormente, reside no fato de os alunos poderem usar a sua língua materna durante as classes iniciais, o que faz com que facilmente assimilem os conhecimentos, uma vez que a língua portuguesa seria e tem sido o primeiro obstáculo para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Mas este modelo é desvantajoso no sentido

que coloca as línguas numa escala de valor, num contexto onde a língua portuguesa continua sendo a língua privilegiada, em detrimento das outras línguas nacionais. As línguas nacionais são apenas usadas nas classes iniciais e não existe na prática continuidade nas classes subsequentes. Isso não só tira o valor dessas línguas, mas também se torna um processo de eliminação gradual das línguas maternas dos alunos que, com o passar do tempo, passarão a substituir as suas línguas maternas pelo português.

Um passo muito importante foi dado no dia 14 de julho de 2015 quando o Conselho de Ministros aprovou o uso das línguas moçambicanas como instrumento de trabalho nas Assembleias Provinciais, colocando fim do uso exclusivo de língua portuguesa naquelas instituições. Seria importante também que essas línguas fossem usadas em outros setores da função pública do país através da oficialização das línguas moçambicanas. Se até agora não foi equacionada a hipótese de oficializar as línguas nacionais para que o português não seja a única língua oficial, o mínimo que deve ser feito é torná-las disciplinas curriculares nas classes subsequentes, tal como acontece com o português, inglês e o francês, aliás, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral prevê a introdução das línguas moçambicanas no Ensino Secundário Geral, de uma forma opcional não só para os alunos que falam as línguas moçambicanas, mas também para os que querem aprender, como se pode aferir:

- Continuidade do programa de Educação Bilingue iniciado no Ensino Básico, a ser introduzido em 2010 quando os alunos que frequentam actualmente o Ensino Bilingue tiverem terminado a 7ª classe. Estes alunos continuarão a ter as línguas moçambicanas como disciplina no 1º e 2º ciclos do Ensino Secundário Geral. O programa a ser desenvolvido para esta modalidade dará maior enfoque ao aprofundamento das habilidades de leitura e escrita das línguas moçambicanas e ao funcionamento da língua.
- Línguas Moçambicanas para:
 - principiantes falantes que não dominam a escrita, em que o enfoque será dado à aprendizagem da escrita e do Funcionamento da Língua.
 - principiantes não falantes que desejam aprender a Língua Moçambicana. Nesta modalidade a abordagem será a de uma Língua Segunda (L2), numa perspectiva comunicativa (INDE/MEC, 2007, p. 32).

Como se viu, o programa não preconiza o uso das línguas moçambicanas como meio de ensino, elas apenas deverão ser usadas como disciplina. Embora em 2007 tenha sido previsto que a introdução das línguas nacionais no Ensino Secundário Geral seria em 2010, passados mais de dez anos ainda não se verifica a sua efetivação e o ensino bilíngue nas classes iniciais continua ainda incipiente e não abrange a maioria das crianças que não têm o português como língua materna e nem domínio da língua. É importante que essas línguas

sejam reconhecidas como “línguas” e não como “dialetos”, eliminando todo o tipo de preconceito linguístico que, infelizmente, devido à herança colonial ainda prevalece nos dias de hoje. A produção de literatura nas línguas nacionais é de crucial importância não para vitalização das línguas mas para que elas encontrem utilidade não só no seio da comunidade falante, mas também, em todo o espectro da sociedade.

Tendo em conta as desvantagens que o atual modelo de educação bilíngue apresenta, qual seria o modelo ideal para educação bilíngue em Moçambique? A resposta mais prática para essa questão seria ir buscar o modelo que já deu bons resultados em outros países africanos tal como sugere Heugh (2012).

Quadro 2: Modelo de educação bilíngue

1 ^a -2 ^a Classes	L1 como meio de ensino e aprendizagem (por exemplo, Cindau, Cisena, Xichangane, etc.): 85-90% do tempo letivo diário – especialmente para literacia (leitura e escrita) e numeracia (contagem e operações aritméticas básicas)	L2 (Português): 10-15% do tempo letivo diário – principalmente para o desenvolvimento da oralidade.	
3 ^a -4 ^a Classes	L1: 70% do tempo letivo diário – reforço das habilidades de literacia e desenvolvimento de habilidades linguísticas e como meio de ensino e aprendizagem, especialmente na disciplina de Matemática.	L2 (Português): 20-30% do tempo letivo diário – desenvolvimento da oralidade (ouvir e falar) e desenvolvimento da literacia em L2 (leitura e escrita)	Extra/opcional: L3 (outra língua moçambicana): 10% do tempo letivo diário – desenvolvimento da oralidade
5 ^a Classe	L1: 60% do tempo letivo diário – reforço da literacia em L1, L1 como disciplina e como meio de ensino, especialmente nas disciplinas de Matemática, Ciências Naturais, etc.	L2 (Português): 30-40% do tempo letivo diário – literacia em L2 e como disciplina; a L2 pode também ser usada como meio de ensino e aprendizagem de disciplinas como Educação Física, Educação Visual e Ofício.	Extra/opcional: L3: 10% do tempo letivo diário.
6 ^a Classe	L1: 55% do tempo letivo diário – reforço do desenvolvimento da literacia académica (leitura e escrita académicas) e como disciplina; L1 como meio de ensino e aprendizagem de disciplinas como Matemática e Ciências Naturais; ou Ciências Sociais.	L2 (Português): 35-45% do tempo letivo diário – ensino da literacia em L2 e como disciplina; pode ser usada como meio de ensino e aprendizagem de disciplinas Educação Física, Educação Musical, Educação Visual, Ciências Sociais.	Extra/opcional: L3: 10% do tempo letivo diário.
7 ^a -8 ^a	L1: 45-50% do tempo letivo diário –	L2: 40-50% do tempo letivo	Extra/opcional:

Classes	reforço da literatura acadêmica em L1e como disciplina; L1 como meio de ensino e aprendizagem da Matemática, Ciências Naturais, etc.	diário – desenvolvimento da literacia acadêmica em L2 e como disciplina; pode ser usada como meio de ensino e aprendizagem de disciplinas Educação Física, História, Geografia, etc.	L3: 10-15% do tempo letivo diário – como disciplina e possivelmente como meio de ensino e aprendizagem de disciplinas práticas como Educação Musical ou Educação Visual.
9ª-12ª Classes	Se os estudantes tiverem conseguido resultados escolares positivos até ao fim da 8ª classe em Português, então pode-se aumentar o tempo e conteúdos lecionados nesta língua. L1: 30-50% do tempo letivo diário (dependendo do nível de compreensão da língua portuguesa pelos estudantes nesta fase) – desenvolvimento da literacia acadêmica de alto nível, e para uso como meio de ensino e aprendizagem por mais de metade do tempo letivo diário.	L2 (Português): usado durante metade do dia letivo como meio de ensino e aprendizagem: dependendo do grau de compreensão dos alunos, pode-se dedicar mais tempo a usar esta língua como meio de ensino e aprendizagem.	Extra/opcional: L3: 10-15% como disciplina e possivelmente meio de ensino e aprendizagem de disciplinas práticas como Educação Musical ou Educação Visual.

Fonte: Heugh (2012, p. 70-71)

A vantagem que este modelo traz é a extensão do tempo e do espaço para o uso das línguas moçambicanas na escola como meio de ensino. A L1 que é a língua materna do aluno ocupa o maior tempo letivo diário nas classes iniciais e vai reduzindo nas classes subsequentes permitindo que o aluno use mais a sua língua materna na escola. O atual modelo de ensino bilíngue, como vimos ao longo deste trabalho, não abrange o ensino secundário, e os alunos que passam pelo programa do ensino bilíngue no ensino primário não têm a possibilidade de dar continuidade no mesmo programa no ensino secundário, ao passo que esta proposta de modelo dá a possibilidade ao aluno de usar sua língua materna no ensino secundário. A outra vantagem que este modelo traz é a introdução de disciplinas optativas em línguas bantu.

3.3. Principais obstáculos para o desenvolvimento das línguas africanas

Embora se tenha registrado um ligeiro avanço das línguas africanas no que diz respeito à política de ensino, essas línguas ainda continuam muito abaixo do nível de onde deveriam

estar, se tivermos em conta o número de línguas e número de falantes dessas línguas. Vários fatores estão por trás do atual cenário pouco abonatório em que as línguas se encontram, nomeadamente: herança colonial, (FIRMINO, 2005; SITO, 2014; AWOBULUYI, 2013; BAMGBOSE, 2011); percepção negativa sobre multilinguismo, (AWOBULUYI, 2013; BAMGBOSE, 2011); níveis de desenvolvimento das línguas, (BAMGBOSE, 2011; PRAH, 2010); unidade nacional, (FIRMINO, 2002, 2005; LOPES, 2004; BAMGBOSE, 2011; SITO, 2014; PATEL, 2006, 2012; NHAMPOCA, 2015); modernização e desenvolvimento econômico, (FIRMINO, 2005; LOPES, 2004; BAMGBOSE, 2011; SITO, 2014), globalização, (PHILLIPSON, 2001; BAMGBOSE, 2011), atitudes linguísticas negativas, (PHILLIPSON, 1996; BAMGBOSE, 2011); e planejamento linguístico defeituoso, (BAMGBOSE, 2011).

3.3.1. Herança colonial

A situação em que se encontram as línguas africanas hoje tem grande influência da política linguística colonial, como vimos destacando ao longo deste trabalho, que, infelizmente, depois da independência a mesma política continua prevalecendo e as línguas coloniais continuam sendo as únicas línguas oficiais na maioria dos países africanos, apesar da existência de outras línguas que coabitam no mesmo espaço geográfico. Em Moçambique, “(...) à semelhança das autoridades coloniais, o poder da época também não contemplou o uso das línguas moçambicanas em domínios oficiais excepto nas transmissões radiofónicas” (SITO, 2014, p. 43-33).

Para Bamgbose (2011), a perpetuação do baixo *status* das línguas africanas se deve a dois fatores: primeiro, as elites africanas passaram a deter o monopólio da língua e do poder e houve resistência da sua parte para estender esse poder a outros grupos, o que significa dizer que, para o contexto africano, língua tem sido um meio para acesso e manutenção do poder, e para ter acesso ao poder, inicialmente, de acordo com Firmino (2005), os estados pós-coloniais procuraram criar elites locais através de controle de sistema burocrático, e as competências “linguísticas e outras adquiridas através da escolarização, que as tornaram um grupo particular com interesses específicos dentro do estado colonial, foram as que usaram para legitimar o seu acesso e controlo burocrático do Estado pós-colonial” (FIRMINO, 2005, p. 90); segundo, as políticas e práticas do período colonial continuam a determinar políticas e práticas pós-coloniais.

E uma das indicações que mostra a continuidade das políticas e práticas coloniais, segundo o autor, são as línguas oficiais dos países africanos, que dos 54 países existentes, as línguas nativas africanas são reconhecidas como línguas oficiais em apenas 10 países, o árabe em 9 e os restantes 46 países adotaram como línguas oficiais francês - em 21 países -, o inglês - em 19 -, o português - em 5 -, e o espanhol em 1. A adoção dessas línguas como oficiais pode ter sido influenciada pelo *status* que as referidas línguas tiveram no período colonial em relação às línguas africanas e a lavagem cerebral que os africanos sofreram em relação às suas línguas nativas, no entanto, esse não deve ser argumento suficiente para manter as línguas nativas africanas no *status* em que se encontram, porque, segundo Awobuluyi (2013), os povos do norte da África e do sudeste da Ásia, que foram colonizados de forma semelhante devem ter sofrido uma lavagem cerebral semelhante, não fizeram o tipo de escolha de língua oficial feita na África ao sul do Saara.

O outro aspecto da herança colonial que Bamgbose (2011) apresenta é o ensino que continuou sendo feito apenas nas línguas oficiais; isto é, não houve preocupação de elevar o *status* das línguas africanas através de ensino. O autor apresenta como último fator a separação de alguns países africanos em divisões geográficas arbitrárias, decorrentes das fronteiras artificiais criadas como resultado da divisão da África, na Conferência de Berlim de 1884-1885. Como se sabe, a divisão da África não obedeceu às particularidades étnicas e linguísticas de cada região, pois grupos pertencentes à mesma etnia e falantes da mesma língua foram separados e passaram a pertencer a países distintos.

3.3.2. Percepção negativa sobre multilinguismo

A diversidade linguística da África tem sido usada de forma negativa como um problema e uma desvantagem para a comunicação, comparativamente ao caso em que se tem uma única língua comum compartilhada que é visto como menos problemático. Para Bamgbose (2011), este argumento ignora o fato de que existem línguas faladas por milhões de falantes e que existem muitas pessoas na África que falam duas ou mais línguas, sendo que o bilinguismo ou o multilinguismo de fato ajuda a comunicação entre línguas. Este argumento também ignora a realidade de outros contextos geográficos em que a diversidade linguística não é vista da mesma maneira como ela é vista na África. De acordo com Awobuluyi (2013), a diversidade linguística não é característica particular dos países da África ao sul do Saara, visto que existe diversidade linguística em outros lugares também como no sudeste da Ásia. No entanto, quando as pessoas falam de uma língua comum que facilitará a

comunicação na África quase sempre se referem a uma língua oficial estrangeira que, como se sabe, é falada por cerca de 10 a 20% da população.

Um outro argumento que tem sido trazido quando se fala da importância de se ter uma língua comum para todos são os recursos econômicos e financeiros, já que uma língua comum reduz os custos que teriam de ser feitos com traduções, interpretações e produções de documentos em várias línguas. Segundo Bamgbose (2011), embora este argumento possa ser verdade, o custo real é negar ao cidadão o direito de ser ouvido em sua língua, em detrimento da chamada economia de se usar uma língua na qual não se é competente, e que, inevitavelmente, é uma língua oficial importada como o inglês, francês, português ou espanhol.

São poucos os países monolíngues ou bilíngues na África, dentre eles estão a Somália, o Burundi e o Ruanda. Para Bamgbose (2011), a percepção negativa do multilinguismo serve para diminuir o *status* das línguas africanas, apresentando-as como um problema e não como uma vantagem.

3.3.3. Níveis de desenvolvimento das línguas

O nível de desenvolvimento em que se encontram as línguas africanas é frequentemente mencionado como obstáculo para uso nos domínios nos quais até agora não são usados como na ciência e na tecnologia. Este argumento, segundo Bamgbose (2011), levanta a questão, por exemplo, de poder haver a necessidade de passar a língua (oral) para escrita ou de reformar e harmonizar uma ortografia existente, bem como produzir materiais na língua para uso nas escolas.

Dado o contexto histórico das línguas africanas, muitas delas não possuem escrita, contudo, as línguas africanas precisam transitar da oralidade para a escrita, se for necessário fazer um uso maior e mais benéfico delas (PRAH, 2010). A escrita tem sido usada como o diferencial entre as línguas africanas e as línguas dos países desenvolvidos. O poder da palavra escrita nos países desenvolvidos e em desenvolvimento torna-se claro à medida em que avançamos em um admirável mundo novo onde as inovações tecnológicas não são mais ocorrências ocasionais ou periódicas, mas frequentes e urgentes manifestações de mentes cientificamente letradas e tecnologicamente fecundas (PRAH 2010, p. 173). Dentro desta visão de relação entre a escrita e o desenvolvimento, fica a ideia de ser impossível dissociar a escrita com o desenvolvimento econômico no mundo atual, e as línguas que não possuem essa

tradição terão de fazer a transição da oralidade para escrita para que não fiquem à margem do processo de desenvolvimento.

O elo entre a literacia e o sucesso econômico é uma das pedras angulares das teorias da modernização ocidental [...] Em uma escala coletiva, a literacia é considerada uma pré-condição necessária para a modernização, uma causa e um correlato de crescimento econômico, produtividade, industrialização, riqueza per capita, produto interno bruto e avanços tecnológicos, entre outros avanços (GRAFF e DUFFY 2007, p. 47, tradução nossa²⁰).

No caso das línguas que já possuem uma tradição escrita, pode ser necessário expandir o vocabulário criando terminologia para servir adequadamente em domínios mais amplos. Para Bamgbose (2011), embora seja verdade que o uso da língua em domínios mais recentes requer esforços de desenvolvimento de linguagem, a visão comumente aceita de que certas línguas não podem ser usadas para expressar conceitos adequadamente em determinados domínios é falsa, em razão de que não existe um conceito que não possa ser expresso em qualquer língua, desde que a necessidade de fazê-lo se mantenha válida hoje como antes.

3.3.4. Unidade nacional

A necessidade de criar e manter a unidade nacional é justificada através do uso de uma língua oficial neutra que não pertença a nenhum dos grupos étnicos do país, com a alegação de que a existência de várias línguas divide as pessoas que devem ser unidas através de uma língua única que é a língua oficial, como considera Bamgbose (2011). Nos países africanos a língua passou a ser um elemento simbólico que representa a construção de uma nação unida, uma unidade que se pretende alcançar só através de línguas oficiais como Inglês, Francês ou Português. De acordo com Patel (2012),

(...) este ideário é ainda o dominante em vários países africanos, incluindo Moçambique, quando se advoga que o Português, a única língua oficial, no fundo é também a única língua nacional porque só com ela se pode construir uma identidade e unidade nacional. As outras vinte línguas Bantu são designadas como línguas locais ou moçambicanas, mas não são nacionais, então não podem construir uma nação, isto é, só podem ser usadas para criar um espaço de conforto para políticas linguísticas aparentemente inclusivas. (PATEL, 2012, p. 109-110).

O argumento trazido por Firmino (2002) é também bastante elucidativo sobre a utilização do português como símbolo de unidade nacional em Moçambique.

²⁰ The assumed link between literacy and economic success is one of the cornerstones of Western modernization theories [...] On a collective scale, literacy is thought to be a necessary precondition of modernization, a cause and correlate of economic growth, productivity, industrialization, per capita wealth, gross national product, and technological advances, among other advances (GRAFF and DUFFY, 2007, p. 47).

À medida que a ideologia oficial promove o Português como língua oficial e língua de unidade nacional, a consciência da importância dos valores sócio-simbólicos ligados a esta língua é mais consolidada. Por esta razão, o Português poderá ser actualmente o único símbolo que é amplamente reconhecido pelos moçambicanos e através do qual a ideia de uma nação é imaginada e experimentada, especificamente entre os moçambicanos urbanizados (FIRMINO, 2002, p.145).

O argumento apresentado por Firmino (2002) demonstra claramente que, em Moçambique, “(...) no seio da classe dirigente, reinava a ideia de que a nação moçambicana se edificava somente com base na língua portuguesa, língua de unidade nacional, sendo as línguas moçambicanas vistas como uma ameaça à coesão nacional” (SITOE, 2014, p. 43), e que “uma política multilíngue prejudique o processo em curso da construção da nação e ponha em causa a unidade nacional” (LOPES, 2004, p. 54).

Com esta visão o que se pretende construir é a utopia de uma nação unida em que os alicerces da união estão determinados sobre princípios de exclusão e de não reconhecimentos de todos os outros grupos linguísticos de matriz africana. Dado este mito, é compreensível que as línguas africanas recebam *status* baixo em comparação com as línguas oficiais importadas, as quais se acredita que unem diferentes grupos étnicos do ponto de vista da comunicação e do governo (BAMGBOSE, 2011).

De acordo com Bamgbose (2011), o desafio da unidade nacional é encontrado em políticas linguísticas destinadas a fomentar o nacionalismo. Um nacionalismo que pretende que as nações sejam etnolinguisticamente homogêneas, onde prevaleça o pensamento de que não se pode criar unidade na diversidade. A constituição da unidade nacional não depende somente da língua, é possível criar unidade nacional levando em conta a diversidade étnica, cultural e linguística (NHAMPOCA, 2015; PATEL, 2006).

Para tanto, existem três abordagens sobre a adoção de língua oficial na África: “as abordagens *status quo*”, “gradualista” e “radical” (BAMGBOSE, 2011, p. 31-33). De acordo com o autor, abordagem do *status quo* é a favorita porque não perturba a prática existente. Praticamente todos os países africanos imediatamente após a independência adotaram essa abordagem, que envolve a adoção da língua colonial como língua oficial. A abordagem radical, por outro lado, baseia-se em um rompimento instantâneo com a política da língua colonial, através da adoção de uma língua nativa como língua oficial. Uma variante disso é a adoção de uma língua nacional nativa como símbolo da nacionalidade, que pode ou não ser usada ativamente como língua oficial. Quando tal língua nacional não é usada ativamente, a abordagem só difere de uma abordagem de *status quo* no nome, mas não em substância

(BAMGBOSE, 2011). A abordagem gradualista, por sua vez, segundo o autor, é um meio-termo entre as duas outras abordagens na medida em que evita a retenção estática de uma língua oficial importada, evitando ao mesmo tempo a mudança brusca para uma língua para a qual não foram feitos preparativos adequados. Se combinada com uma progressão planejada para uma nova política de linguagem, pode muito bem ser uma opção viável, mas se usada como uma cobertura para continuar o *status quo*, pode se tornar apenas um engano.

3.3.5. Modernização e Desenvolvimento Econômico

A modernização e o desenvolvimento econômico têm sido um dos desafios dos países africanos tendo em conta o grau de subdesenvolvimento em que eles se encontram. O almejado desenvolvimento econômico passa, sobretudo, pelo desenvolvimento industrial e tecnológico. Sendo criada a crença de que, de acordo com Firmino (2005), uma língua colonial facilita a inevitável integração do país pós-colonial no sistema econômico internacional e “a ideia de que a utilização oficial de várias línguas resultaria num processo antieconômico” (LPOES, 2004, p. 55). Em Moçambique,

tem-se argumentado também que o português, por ser uma língua de comunicação mais ampla, facilita a inevitável integração do país pós-colonial no sistema econômico internacional. No entanto, uma consideração mais atenta das justificações para o uso de uma língua de comunicação mais ampla como língua oficial levanta algumas questões. É bem sabido que uma língua com tal estatuto nos países pós-coloniais só é acessível uma pequena porção da sociedade e, portanto, tal como as línguas locais, é também um fator de divisão. (SITOE, 2014, p. 44).

De acordo com Bamgbose (2011), a modernização foi um forte fator para diminuir o *status* e os papéis das línguas africanas, porque os líderes africanos pós-independência estavam tão preocupados com a ideia de modernização que estavam dispostos a sacrificar os papéis anteriormente ocupados por suas línguas. Segundo o autor, a crença geral era de que a modernização era melhor alcançada através de uma língua oficial importada.

Prevalece a crença de que não é por via das línguas africanas que a África irá se desenvolver porque as línguas africanas não são capazes de atender os desafios da modernidade. A razão para esta crença, de acordo com Bamgbose (2011), é que a língua oficial já é amplamente usada em ciência e tecnologia e, portanto, a experiência adquirida no uso da língua pode ser copiada, particularmente através da transferência de tecnologia. O que é frequentemente ignorado neste argumento, segundo o autor, é que apenas uma pequena parte da população pode estar envolvida em uma estratégia de desenvolvimento baseada no uso de uma língua oficial não africana. Além disso, é um mal-entendido fundamental do

propósito do desenvolvimento equacioná-lo estreitamente com o desenvolvimento físico e econômico. A premissa básica deve ser o desenvolvimento sobre pessoas, isto é, desenvolvimento humano (BAMGBOSE, 2011).

Na maioria dos países não industrializados, a tendência sempre foi conceber o desenvolvimento em um sentido muito restrito, igualando-o apenas ao desenvolvimento socioeconômico. Numa concepção ampla de desenvolvimento, temos que olhar além dos meros índices econômicos e enfatizar o desenvolvimento humano, ou seja, a plena realização do potencial humano e o uso máximo dos recursos da nação para o benefício de todos (BAMBOSE, 2011).

3.3.6. Globalização

A globalização tem afetado o *status* das línguas africanas quando se difunde a ideia de que existem línguas apropriadas para a interação no mercado global. E no que diz respeito à escolha da língua, a suposição parece ser que a língua da globalização tem que ser uma língua de comunicação mais ampla, como o inglês, já que é apenas uma linguagem que pode facilitar o máximo acesso e a participação na aldeia global (BAMGBOSE, 2011).

Phillipson (2001) mostra como a globalização é realizada através de um pequeno número de línguas dominantes, e apontando as forças por trás da globalização promovem a difusão do inglês, muitas vezes em detrimento das línguas maternas da maioria das pessoas. Embora Phillipson se refira apenas ao inglês que é a língua mais difundida globalmente, na África, para além do inglês, tem havido investimentos em outras línguas europeias como o francês, o alemão através de instituições como a *British Council*, a *Alliance Française*, o *Goethe Institute*, que têm construído centros na África e investem no ensino de seus idiomas e, inclusive, atribuindo bolsas de estudos para os africanos irem estudar essas línguas na Europa.

Phillipson (2011) chama ainda a atenção para o papel do Banco Mundial no apoio retórico às línguas locais, mas canaliza seus recursos para o fortalecimento das línguas europeias na África. Contudo, as línguas africanas ficam para trás, por um lado pelo fraco investimento por parte dos governos africanos e as instituições que deviam financiar a promoção e desenvolvimento dessas línguas e, por outro lado, pela crença instituída de que as línguas africanas não estão em condições de serem usadas no mercado global. Para o autor, o exercício colonial não era meramente sobre a conquista de territórios e economias, mas

também sobre a conquista de mentes. Durante a transição da era colonial para a pós-colonial, o governo britânico viu a vantagem de promover o inglês para uma língua mundial. Da mesma forma, o exercício de globalização de hoje é também sobre conquistar mentes. Ao longo de todo o mundo pós-colonial, o inglês tem sido comercializado como a linguagem da comunicação e compreensão internacional, desenvolvimento econômico e unidade nacional (PHILLIPSON, 2001).

3.3.7. Atitude Linguística Negativa

Durante todo o período colonial, as línguas africanas não eram consideradas línguas, mas sim, dialetos, como vimos na seção anterior. A política de hierarquização das línguas imposta no período colonial continuou no período pós-colonial, as elites africanas se apropriaram das línguas oficiais que passaram a ser um instrumento de acesso ao poder. Atitude negativa sobre as línguas africanas ainda é bastante presente na África, onde o normal seria haver cada vez mais uso da língua materna e orgulho por esse uso. Dois tipos de atitudes negativas sobre as línguas africanas podemos encontrar na África hoje: a mais comum dessas atitudes, de acordo com Bamgbose (2011), é a das elites que preferem a educação na língua importada para seus filhos, pois para o autor, não é de surpreender que os pais pertencentes a grupos sociais inferiores também desejem educação semelhante para seus filhos; outro tipo de atitude negativa segundo o autor é aquela apresentada por falantes de línguas minoritárias, dado que não é incomum encontrar falantes de línguas minoritárias denegrindo suas próprias línguas e preferindo uma das principais línguas do país ou uma língua oficial importada.

Como solução para esta situação seria o que afirma Phillipson (1996, p. 160-161), a necessidade de cada Estado-Membro, como parte do seu programa nacional, promover as línguas africanas devidamente prescritas como línguas oficiais e realizar uma campanha sustentada de educar ou reeducar a população nacional sobre a utilidade prática inerente ou potencial das línguas africanas, para contrariar as atuais atitudes negativas generalizadas na África em relação a essas línguas.

3.3.8. Política e Planejamento linguístico defeituosos

As políticas e planejamento linguístico dos países africanos não visam melhorar o *status* em que as línguas africanas se encontram porque não levam em consideração a realidade multilíngue dos países africanos, garantindo o direito de uso de todas as línguas

africanas na educação. De acordo com Bamgbose (2011), por um lado vemos uma ausência de política linguística sobre essas línguas, que por si já é uma política, e por outro lado vemos um planejamento linguístico defeituoso que muitas vezes serve de propaganda política e não à implementação de uma política linguística favorável às línguas africanas, e que, no final, acaba prejudicando essas línguas, mantendo-as na situação em que se encontram. O referido autor considera que é comum ver casos em que é introduzido no programa o ensino de línguas nativas, no entanto, não existem professores formados capazes de dar aulas nessas línguas e nem material didático que vise a sua implementação, portanto não passa de mera propaganda política. Para Bamgbose (2011), mesmo quando há uma boa política em favor de uma língua nativa africana, a falta de indicação de etapas e procedimentos de implementação, bem como a provisão adequada de fundos, podem prejudicar a política.

A falta de recursos é o principal argumento usado para a não implementação do planejamento linguístico sobre as línguas africanas por parte dos governos africanos, mas isso não passa de discurso político, e concordamos com o posicionamento de Bamgbose (2011) ao considerar que uma das principais causas do fracasso na implementação da política linguística é a falta de vontade política, visto que, ao contrário dos projetos que imediatamente atraem a atenção e geram dividendos políticos, assim o financiamento da implementação da política linguística não é visível nem produz fama política.

Enquanto a visão dos políticos africanos sobre as línguas africanas não melhorar, também não melhorará a situação das línguas africanas. Boas políticas e um bom planejamento podem mudar o cenário em que as línguas africanas se encontram, garantindo aos povos africanos o acesso à educação através das suas línguas.

O ensino bilíngue em Moçambique encontra-se ainda no processo de difusão, o qual passos importantes têm sido marcados desde a sua introdução, permitindo que muitas crianças que não são falantes de língua portuguesa tenham acesso à educação formal a partir da sua própria língua materna. Apesar do avanço registrado, muita coisa precisa ser melhorada como, por exemplo, a ampliação do tempo do uso das línguas maternas nas escolas e a sua expansão para outros níveis de escolaridade, a fim de permitir que essas línguas tenham o mesmo espaço que a língua portuguesa tem, assim como quebrar as barreiras criadas que têm impedido o desenvolvimento das línguas nativas em Moçambique e no restante da África tais como: atitudes negativas sobre as línguas nativas; política e planejamento linguístico defeituosos; etc. Desse modo, somente com políticas linguísticas justas e planejamento

linguístico eficientes podemos traçar caminhos para a valorização efetiva das línguas moçambicanas e das suas variedades. Portanto, a questão da variação linguística deve ser levada em conta durante o ensino de língua materna principalmente em contextos multilíngues como é o caso de Moçambique.

Temos a visão que as línguas não são homogêneas, elas têm variações em diferentes níveis, desse modo é importante que a variação seja respeitada quando se pretende ensinar uma determinada língua, afim de evitar imposição de uma variedade/língua sobre outras e, também, evitar o preconceito linguístico sobre essas línguas ou variedades linguísticas. Sobre variação linguística iremos desenvolver com mais detalhes na próxima seção.

4. A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Na seção anterior falamos sobre educação bilíngue em Moçambique; o percurso tomado desde a sua introdução; o modelo adotado e os principais obstáculos e desafios que devem ser encarados para o ensino das línguas moçambicanas. Na presente seção discutiremos sobre o papel da sociolinguística variacionista no ensino da língua materna, tentando compreender como a escola deve encarar a presença de outras variedades para além da variedade padrão, sem criar preconceito e estigmatização dos alunos falantes dessas variedades.

A natureza heterogênea da língua chamou a atenção e se tornou objeto de discussão de sociólogos e cientistas de linguagem que procuravam entender o fenômeno, o qual levou ao surgimento da Sociolinguística que se ocupou, desde a década de 1960, do estudo da estrutura e da evolução linguística. Nas décadas de 1960 e 1970, no entanto, o sociolinguista William Labov, bem como estudiosos de outras disciplinas, como Joshua Fishman (sociologia da linguagem) e Dell Hymes (antropologia linguística), foram os primeiros a assumir a posição contra a postulação da homogeneidade e da aparente irrelevância da variação. Eles apontaram, entre outras coisas, que a homogeneidade linguística não existe, nem no nível das comunidades linguísticas, nem no nível das gramáticas individuais. Além disso, Hymes (1972) sustentou que o uso da linguagem é permeado pelo contexto sociocultural em que ocorre, o que significa que para se comunicar com competência, é preciso ter uma competência tanto linguística quanto sociocultural (HYMES, 1972). O mais significativo é que, em termos de seu efeito sobre a disciplina linguística, Labov (1972) chamou a atenção para o fato de que a suposição de homogeneidade linguística ofusca a sistemática da mudança de linguagem.

Tal como Labov e Hymes, a Sociolinguística Variacionista, também denominada Teoria da Variação Linguística, irá considerar a língua como heterogênea e não homogênea, e que a heterogeneidade é característica intrínseca e inevitável de todas as línguas vivas (BAGNO, 2015). De acordo com Faraco e Zilles (2017, p. 31) “nenhuma língua é homogênea e uniforme; todas as línguas são heterogêneas e multiformes”, ou seja, elas variam de acordo com o contexto social e ganham outras feições tendo em conta o lugar, o momento e a pessoa que faz o uso da língua e para quem ela se dirige, essa mesma visão sobre heterogeneidade da língua é partilhada por Bagno (2015, p. 27) ao afirmar que “não existe nenhuma língua no mundo que seja ‘una’, uniforme e homogênea. O monolinguismo é uma ficção”. De acordo com Bagno, na língua, as variações ocorrem em todos os seus níveis estruturais (fonologia,

morfologia, sintaxe, léxico, etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística, etc.). Um dos principais focos da sociolinguística, então, seria o estudo da variação da linguagem e sua relação com o contexto social. Os linguistas, ao estudarem as variações dentro da língua e suas características sociais, pretendem desenvolver uma compreensão mais ampla da natureza da linguagem e de seu papel na sociedade.

Para o desenvolvimento da Sociolinguística foi importante a contribuição de teóricos da Sociolinguística Variacionista como (BRIGHT, 1974; LABOV, 2008[1972], 1983, 1995; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). O marco inicial da Sociolinguística variacionista é atribuído aos trabalhos de Labov, tais como, *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística* de Weinreich; Labov; Herzog publicada em 1968 e *Padrões Sociolinguísticos* de Labov publicada em 1972. No entanto, o primeiro estudo de variação pode ser atribuído aos escritos de John Fischer (1958), em que ele demonstrou a variação de linguagem em um grupo de crianças que foi influenciada por fatores sociais como sexo e *status* social. A Sociolinguística variacionista laboviana surgiu em oposição às teorias estruturalistas e gerativistas que colocavam de lado a influência da componente social na estrutura da língua e propôs uma nova abordagem sobre a análise da estrutura da língua baseada na relação entre língua e o contexto social. A crença de que a língua varia e de que as pessoas não falam do mesmo jeito tem sido mencionada em diferentes trabalhos ligados à sociolinguística. Ronald Wardhaugh (2006 [1986]) afirma que

quando olhamos atentamente para qualquer língua, descobrimos repetidas vezes que há considerável variação interna e que os falantes fazem uso constante das muitas possibilidades diferentes oferecidas a eles. Ninguém fala da mesma maneira o tempo todo e as pessoas constantemente exploram as nuances das línguas que falam para uma ampla variedade de propósitos (WARDHAUGH, 2006, p. 4-5, tradução nossa²¹).

O mesmo discurso encontramos no trabalho de William Labov (2008 [1972], p. 221) que diz que “é comum que uma língua tenha diversas maneiras alternativas de dizer ‘a mesma’ coisa”. Por sua vez Peter Trudgill considera que “a estrutura social se reflete no comportamento linguístico de uma determinada comunidade de fala. A variação social pode produzir uma variação linguística correspondente” (TRUDGILL, 1974, p. 26 tradução nossa²²). Ainda sobre a questão da variação, Tarallo (1986) e Mollica (2003) procuram

²¹ “When we look closely at any language, we will discover time and time again that there is considerable internal variation and that speakers make constant use of the many different possibilities offered to them. No one speaks the same way all the time and people constantly exploit the nuances of the languages they speak for a wide variety of purposes” (WARDHAUGH, 2006, p. 4-5).

²² “Social structure is reflected in linguistic behaviour of a particular speech community. Social variation can produce a corresponding linguistic variation”. (TRUDGILL, 1974, p. 26)

destacar os elementos contituíntes dentro de uma variação linguística, nomeadamente, variantes e variável. Assim, Tarallo considera que,

em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. Como referimos anteriormente, a essas formas em variação dá-se o nome de “variantes”. “Variantes linguísticas” são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes, dá-se o nome de “variável linguística”. (TARALLO, 1986, p. 8, grifos do autor).

As variantes e variáveis linguísticas encontramos em todas as línguas porque a variação linguística é um fenômeno que caracteriza todas as línguas, e é um fenômeno universal como avança Mollica,

A variação linguística constitui um fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes. Entendemos então por variantes as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente. (MOLLICA, 2003, p. 10-11).

Existem vários autores que dedicaram seus estudos na área da sociolinguística variacionista, falaremos de alguns deles cujos trabalhos tiveram bastante relevância na área por terem sido os primeiros trabalhos desenvolvidos, nomeadamente, John. L. Fischer, John J. Gumperz, William Labov, Walter Wolfram, Peter Trudgill e Jenny Cheshire.

John. L Fischer

Fisher (1958) desenvolveu o seu estudo analisando as diferenças entre as situações formais e informais. O seu estudo é um dos primeiros na análise da variável (ŋ), ou seja, a pronúncia como "**singing**" [ŋ] versus "**singin**" [n]. Todos os selecionados como informantes pertenciam à faixa etária de 3 a 10 anos. Durante sua investigação, Fischer envolveu seus informantes discutindo as atividades recentes entre si e tentando observar o uso de variantes [ŋ] e [n] em situações formais e informais. O estudo de Fischer é uma descrição simples de uma variável comum, pois envolveu um pequeno número de respondentes dos quais os dados foram coletados. O método empregado para a coleta de dados era informal, casual e nenhum teste estatístico dos resultados havia sido realizado.

John J. Gumperz

Outro estudo sobre variação linguística foi realizado por Gumperz (1958) na Índia. Gumperz fez o seu estudo numa sociedade organizada de acordo com castas e escolheu uma vila chamada Khalapur localizada no distrito de Saharanpur, em Uttar Pradesh, como local para coleta de dados. A população da vila era de cerca de cinco mil pessoas, quarenta e dois

por cento da população era Rajputs, seguido de Chamars com doze por cento, e depois os brâmanes com cinco por cento e 28 grupos de castas restantes. Das restantes castas, os varredores tinham quatro por cento, os marceneiros, dois por cento, Chamar Julahas (uma das três castas de tecelagem) dois por cento, os muçulmanos Rajputs, dois por cento e os petroleiros, três por cento. Os Rajputs, muçulmanos e hindus eram a casta dominante e tinham mais de 90% da terra e exerciam a maior parte do poder político. Os brâmanes recebiam o primeiro posto no que diz respeito ao *status* ritual, mas eram os segundos depois dos Rajputs e alguns dos comerciantes no que diz respeito à riqueza e ao prestígio real. Em termos religiosos, os 31 grupos de castas eram compostos por 90% hindus e apenas 10% muçulmanos. As castas tinham a seguinte hierarquia: brâmanes, rajputs e comerciantes no topo e intocáveis, chamars na base, a inferior.

No seu estudo, Gumperz (1958) observou algumas variações linguísticas entre as castas como, por exemplo, no campo lexical. Ele constatou que cada uma das castas maiores tinha um vocabulário especial referente a itens de sua subcultura que não eram compartilhados por outras pessoas. O vocabulário de hindus e muçulmanos também difere, especialmente em relação a itens de vestuário, utensílios de cozinha e alimentos. Observou ainda que as diferenças de fala dos muçulmanos e hindus em Khalapur é igual à diferença entre cada uma das castas tocáveis que é menor em relação à variação entre castas tocáveis e intocáveis.

William Labov

O Trabalho clássico de Labov (1966) *A estratificação social do inglês na cidade de Nova York* influenciou notavelmente o estudo linguístico da variação. A técnica básica usada por Labov foi a interlocução sociolinguística em que ele fez uma série de perguntas ao entrevistado e, com a ajuda desse estudo, Labov desenvolveu o conceito sociolinguístico de variação, que é basicamente um conjunto de maneiras alternativas de dizer a mesma coisa.

No seu texto *A estratificação social do (r) nas lojas de departamentos na cidade de Nova York*, Labov estudou “a presença ou ausência da consoante [r] em posição pós-vocálica em *car, card, four, fourth* (‘carro, cartão, quatro, quarto’) etc.” (LABOV, 2008, p. 64), tendo em conta as condições sociais dos falantes de inglês de Nova York. O estudo foi realizado em três lojas de Nova York, nomeadamente, a Saks Fifth Avenue (Status superior), a Macy’s (Status médio) e S. Klein (Status baixo), e identificou a ocorrência das variáveis espontâneas e das enfáticas. Outro estudo importante de Labov foi *A motivação social de uma mudança*

sonora realizado em Martha's Vineyard, no estado de Massachusetts em 1961 onde ele observa a mudança sonora (alteração da posição fonética) nos primeiros elementos dos ditongos /ay/ e /aw/ e descreve a existência de diferenças sistemáticas entre os falantes no uso de certas variáveis.

Este estudo é considerado o ponto de partida para o estudo da língua de acordo com o seu contexto social. Labov concentrou sua atenção no fato de como os naturais de Maratha's Vineyard pronunciavam as vogais em dois conjuntos de palavras: *out, house, trout e while, pie, night*. Observou-se que ocorreu a centralização da primeira parte dos ditongos como [au] a [eu] e [ai] a [ei] e que a centralização foi mais perceptível no primeiro conjunto de palavras do que no segundo conjunto. A variável no primeiro conjunto de palavras foi chamada de (aw) variável ([au] ou [əu]) e a variável no segundo conjunto de (ay) variável ([ai] ou [əi]). Labov, em seguida, plotou suas descobertas em vários gráficos para examinar a relação entre o grau de centralização e os fatores sociais, como a idade, etnia, ocupação e local de residência.

Com referência à idade, ele descobriu que a centralização é mais marcante na faixa etária de 31 a 45 anos. Em termos de etnia e ocupação, ele descobriu que as mudanças eram mais avançadas entre os descendentes de ianques do que entre os de outros dois grupos, nomeadamente portugueses e nativos, e também a mudança era mais ajustada entre aqueles que ganhavam a vida da pesca do que aqueles que eram do mundo dos negócios, servindo aos visitantes do verão. Labov aponta três fatores que podem explicar a ocorrência da mudança sonora nos habitantes da ilha Martha's Vineyard, nomeadamente: positiva - sentimento positivo em relação à ilha -; neutra - sentimento nem positivo nem negativo; negativa - desejo de ir viver em outro lugar.

Walter Wolfram

Outro estudo relacionado à variação linguística foi o realizado por Wolfram em Detroit. Wolfram (1969) analisou a fala de 48 informantes negros, distribuídos igualmente em quatro classes sociais, e 12 brancos da classe média alta tendo analisado quatro variáveis fonológicas e quatro gramaticais para o efeito. As variáveis sociais investigadas em relação às diferenças de fala foram: classe, estilo, sexo, idade e isolamento racial, e ele enfatizou o uso das múltiplas negações como variável linguística. A partir desse estudo, Wolfram verificou que o uso das múltiplas negações está diretamente relacionado à classe social, porque o grupo da classe trabalhadora mais baixa usava essas negações múltiplas com mais frequência do que

outros grupos em cerca de 70%; a classe trabalhadora alta fez o uso das múltiplas negações em 38%, enquanto os grupos da classe média baixa e da classe média alta usaram as negações múltiplas em cerca de 11% e 2% respectivamente.

Depois de analisar as diferentes variáveis investigadas na fala de Detroit, verificou-se que os falantes da comunidade apresentavam algumas inconsistências e variavam consideravelmente em seu comportamento linguístico. Verificou-se que, em situações formais, os informantes tendem a mostrar sua afeição ao uso padrão. No entanto, constatou-se que as crianças e os falantes do sexo masculino exibiam o menor padrão de seu comportamento linguístico em comparação com adultos e mulheres do mesmo grupo social. Além disso, depois de identificar diferentes grupos sociais, Wolfram tentou mostrar como os falantes da comunidade de fala de Detroit exibem as inconsistências em seu comportamento linguístico.

Peter Trudgill

Outro estudo importante relacionado ao campo da linguagem foi realizado por Trudgill (1974) em Norwich (sua cidade natal) na Inglaterra. Enquanto desenvolvia o seu estudo ele usou o sotaque de Norwich ao entrevistar pessoas, o que se mostrou bastante útil ao permitir que eles falassem mais naturalmente. O objetivo do estudo era investigar a correlação entre variáveis fonológicas e sociológicas. Ele optou por estudar a variação na pronúncia da variável fonológica «ing» e se concentrou na classe social e no sexo. Trudgill utilizou o método desenvolvido por LABOV (1966) para calcular e retratar as indicações fonológicas individuais e de grupo. Ele usou quatro estilos contextuais, do mais formal ao menos formal (lista de palavras; passagem de leitura; discurso formal; e discurso casual).

Em seu estudo de Norwich, Trudgill (1972) investigou dezesseis variáveis fonológicas. Ele estratificou a comunidade de fala de Norwich em cinco classes sociais: Classe Média-Média (MMC), Classe Média Baixa (LMC), Classe Trabalhadora Superior (UWC), Classe Trabalhadora Média (MWC) e Classe Trabalhadora Baixa (LW'C). Trudgill considera que “se queremos obter uma imagem correta da relação entre linguagem e estratificação social, devemos ser capazes de medir os fenômenos linguísticos e sociais para que possamos correlacionar os dois com precisão” (TRUDGILL, 1974, p. 3, tradução nossa). A partir dos estudos de Trudgill (1972), notou-se que também havia certas mudanças em andamento em Norwich. A distribuição das variantes de (ng) mostrou diferença notável entre os homens da classe trabalhadora e as mulheres da classe trabalhadora, sendo que os homens

favoreceram a variante (n) como nas palavras “singin” (cantando) e “fishin” (pescando) em comparação com as mulheres que mostraram maior uso das formas padrão do que os homens. O que explica esse resultado é

a posição social das mulheres em nossa sociedade é menos segura que a dos homens e, geralmente, subordinada à dos homens. Pode ser, portanto, que seja mais necessário que as mulheres garantam e sinalizem seu status social linguisticamente e de outras maneiras, e podem, por esse motivo, estar mais conscientes da importância desse tipo de sinal. (TRUDGILL, 1972, p. 182-183, tradução nossa).

Jenny Cheshire

Outro estudo importante relacionado à variação linguística foi realizado em Reading, na Inglaterra, por Cheshire (1978). Em seu estudo, a autora usou como variável a extensão do verbo na terceira pessoa do singular que marca todas as outras pessoas, como nos seguintes casos: *I knows, you knows, we has e they calls*. Cheshire coletou dados de 13 meninos e 12 meninas pertencentes à mesma faixa etária (de 9 a 17 anos). Eles foram divididos em três grupos, um grupo de meninos (meninos Orsread), um outro grupo de meninos (meninos Shenfield) e um grupo de meninas (meninas Shenfield). Durante o estudo, ela observou que todos os selecionados usavam formas não padronizadas com verbos regulares como *know* e *call* em mais da metade das vezes que usaram durante o dia. Houve preferência do uso do *do* em relação a *does*, que é uma forma não-padrão. Cheshire observou que as meninas mudaram o uso de variável em relação às normas do inglês padrão nas situações formais em maior medida do que os meninos. Cheshire chegou à conclusão de que tanto os fatores sociais quanto os fatores linguísticos desempenham um papel muito crucial na “variação” da linguagem (CHESHIRE, 1978, p. 68-69).

Para o nosso trabalho, levamos em conta as discussões da área de sociolinguística variacionista, tendo como principal referência os trabalhos de Labov, com o propósito de analisar a variação dialetal em material didático entre duas variedades da língua echuwabo, nomeadamente, o echuwabo e o emarenje.

4.1. Tipos de variações linguísticas

As variações linguísticas estão divididas em dois grupos:

1. Variação interna (variável linguística)
2. Variação externa (variável social)

4.1.1. Variação interna:

A variação interna ocorre nos seguintes níveis:

- a) Nível fonético e fonológico
- b) Nível morfológico
- c) Nível sintático
- c) Nível semântico
- d) Nível lexical

a) Nível fonético-fonológico

A maneira de pronunciar uma palavra pode variar de pessoa para pessoa, na mesma região ou em regiões diferentes, e a Sociolinguística vai se interessar pelas diferentes maneiras de pronunciar a palavra ou expressão de uma língua. O estudo da variação no nível fonético-fonológico tem sido importante desde os primeiros estudos da Sociolinguística Variacionista, inclusive foi nesse campo que Labov desenvolveu os seus primeiros estudos sobre variação linguística. Labov estudou os dialetos da cidade de Nova York, e constatou que, em várias variáveis fonológicas, todos os grupos formados de acordo com o *status* socioeconômico pronunciavam mais de uma variante do que o grupo que se encontrava abaixo do seu *status* e pronunciavam menos do que o grupo que se encontrava acima do seu *status*. Por exemplo, ele verificou que os nova-iorquinos da classe média alta pronunciam /r/ pós-vocálico com mais frequência do que a classe média baixa, a classe média baixa com mais frequência do que a classe trabalhadora e a classe trabalhadora com mais frequência que a classe baixa.

b) Nível morfológico:

Morfologia refere-se à estrutura ou forma das palavras, incluindo os morfemas ou unidades mínimas de significado que compreendem as palavras, por exemplo, na língua echuwabo temos variação entre a variedade echuwabo e a variedade emarenje no que se refere ao prefixo de sujeito. Na primeira pessoa do singular temos o prefixo *ddi* para a variedade echuwabo enquanto no emarenje temos o prefixo *ndi*.

c) **Nível sintático**

A variação sintática envolve diferenças sintáticas entre variedades de uma língua. Na língua portuguesa encontramos variações entre o português europeu, português brasileiro e o moçambicano. No português moçambicano, por exemplo, podemos encontrar algumas variedades como as apresentadas por Gonçalves e Chimbutane (2004, p. 3): (i) **Em casa dele** é aqui em frente (= a casa dele é...), (ii) vinham carros **lá na escola** (= ... lá à escola).

d) **Nível semântico**

Na variação do nível semântico os significados das palavras variam. Determinadas palavras podem ter significados diferentes em línguas ou variedades de línguas diferentes influenciadas por fatores como variação geográfica ou sociais. A palavra *salada* no Sul de Moçambique como sinónimo de “alface”, ou seja, quando alguém diz que vai ao mercado comprar *salada*, está se referindo à alface, o que não acontece em outras regiões do país. A palavra *chapa* em Moçambique também significa “transporte público de passageiros”.

e) **Variação lexical**

Na variação lexical várias palavras podem ter um referente, ou seja, as palavras são escritas de maneiras diferentes, porém, têm o mesmo significado. Ex.: *lobolo* – “dote”, *mahala* – “grátis”, *machimbombo* – “ônibus, autocarro”, *machamba* – “campo de cultivo”, no português de Moçambique. Temos a palavra “árvore” que na variedade echuwabo diz-se *muri* e no emarenje, *muttengo*. *Elobo* (coisa) na variedade echuwabo e *yogo* (coisa) na variedade emarenje.

4.1.2. **Variação externa**

Na variação externa temos as seguintes variações:

- f) Variação regional ou diatópica
- g) Variação social ou diastrática
- a) Variação estilística ou diafásica
- b) Variação na fala e na escrita ou diamésica

f) Variação regional ou diatópica

Variação regional ou diatópica é aquela que permite identificar a origem da pessoa através da maneira como ela fala. Variedades de uma língua faladas em diferentes regiões geográficas estão entre as tradições mais antigas no estudo sistemático da variação intra-linguagem. Suas raízes estão no estudo da linguística comparativa histórica do século XIX. As diferenças de dialetos regionais surgem por várias razões, e um dos fatores é a influência da própria geografia. Um rio, uma cadeia de montanhas ou uma extensão de terra árida pode servir para manter duas populações separadas e, como as línguas estão constantemente em mudança, os dialetos das duas populações separadas se afastam com o tempo.

g) Variação social ou diastrática

Variação social ou diastrática ocorre quando a forma de falar reflete diferentes características sociais dos falantes. Os principais fatores sociais que condicionam a variação linguística são: o grau de escolaridade; o nível socioeconômico; o sexo/gênero; a faixa etária e mesmo a profissão dos falantes. Um dos exemplos da variação diastrática encontramos nos estudos de Labov que ilustra a presença ou ausência do /r/ pós-vocálico na fala dos nova-iorquinos e considera que a presença ou ausência do /r/ pós-vocálico na fala determina o grupo social, sendo que o grupo social com o *status* econômico mais alto pronuncia o /r/ com frequência do que indivíduos da classe socioeconômica mais baixa. O discurso de alguém que teve acesso à escola difere de discurso de alguém que nunca teve acesso, assim como o discurso de uma criança não será igual ao discurso de uma pessoa adulta.

h) Variação estilística ou diafásica

A variação estilística ou diafásica depende do contexto comunicativo, pois dependendo da situação em que o indivíduo se encontra, este pode usar diferentes formas linguísticas. Basta pensarmos que a maneira como falamos em casa, com nossa família, não é a mesma que usamos em outros lugares. O que está em jogo são os diferentes “papéis sociais” que as pessoas desempenham nas interações que se estabelecem em diferentes “domínios sociais”: na escola, na igreja, no trabalho, em casa, com os amigos etc.

i) Variação na fala e na escrita ou diamésica

A variação diamésica está relacionada com a diferença entre a língua falada e a língua escrita. A maneira como falamos difere da maneira como escrevemos. Para Coelho et al (2010

p. 83) “este é um eixo um tanto diferente da variação, pois trabalha com as características de dois códigos distintos, enquanto os outros níveis da dimensão externa da variação dizem respeito a fenômenos que se manifestam no mesmo código – geralmente o da fala”.

4.2. Norma, identidade e preconceito linguístico

Ao falarmos da variação linguística é inevitável falar da norma linguística, identidade e preconceito linguístico. A norma enquanto *instrumento regulador* não deve servir de meio para silenciar identidades e criar preconceito sobre as diferentes variedades. Duma forma separada iremos abordar os três conceitos.

4.2.1. Norma linguística

A norma está associada à escrita, pois é através dela que são estabelecidos os instrumentos normativos de uma determinada língua. Para Bagno (2012, p. 20), “a norma é, antes de mais nada, um construto teórico que emerge do exame das relações sociais”. De acordo com Faraco e Zilles (2017, p. 12), o termo “norma” carrega dois sentidos, um sentido geral equivalente à variedade linguística, que seria, no entanto, toda e qualquer variedade linguística, e um sentido específico que equivale ao conjunto de preceitos que definem o “bom uso”, que seria o uso socialmente prestigiado. Quando se fala de norma em linguística, dois conceitos emergem: a norma culta e a norma padrão. Embora esses dois termos pareçam sinônimos, eles são diferentes e importa trazer o que difere entre eles, usando como suporte teórico os trabalhos de autores como Faraco e Zilles (2017), Faraco (2008), Bagno (2012, 2003, 2001), entre outros.

4.2.2. Norma culta vs Norma padrão

Embora as duas normas pareçam dizer a mesma coisa, elas são diferentes. Apesar de não coincidirem, a norma culta é a que se encontra mais próxima da norma padrão. A norma culta é a variedade linguística da classe social mais privilegiada em relação às outras classes sociais. Os falantes da norma culta, para além de deterem o poder econômico, social e político, têm acesso à escola e a sua variedade tem contato com a escrita, diferentemente das outras variedades. Por outro lado, a norma padrão diz respeito à definição de um modelo considerado ideal para a fala e a escrita. Pode-se dizer que:

enquanto a norma culta/comum/*standard* é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades

marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística. (FARACO, 2008, p. 73, grifos do autor).

A norma padrão não é variedade de nenhum grupo social, mas ela tem bases na norma culta e foi instituída como forma de estabelecer regras sobre as diferentes variedades existentes, ou seja, definir uma norma que seja a mais correta, e que veio criar a noção de erro sobre todas as outras formas de fala e de escrita que não estejam de acordo com a norma padrão. Apesar de o conceito erro ser usado para definir o que é incorreto em outras variedades linguísticas, ele não é puramente linguístico como diz Geraldí,

os estudos lingüísticos sobre as variedades mostraram, fundamentalmente, a complexidade de cada um dos dialetos (regionais, sociais), suas diferenças e suas semelhanças. Com isso, mostrou-se que a noção de erro não é uma questão lingüística estrita, mas deriva da eleição social de uma das variedades como a certa. Não por acaso, esta variedade é aquela falada pelo grupo social que detém o poder (econômico, político, social). E esta variedade foi a base para a construção da escrita, porque na história, somente aqueles que tiveram tempo disponível para refletir puderam debruçar-se sobre suas formas de falar e num longo processo histórico foram construindo a modalidade escrita. (GERALDI, 1996, p. 69).

Embora a norma padrão não seja variedade linguística de nenhum grupo social, ela é ao mesmo tempo a “variedade” desejada pelos falantes das outras variedades linguísticas por ela estar associada ao poder econômico e ser a via para ascensão aos escalões superiores da vida social, política e econômica de um determinado povo onde a prática da escrita e o acesso à escola estão presentes. Como diz Bortoni-Ricardo (2017), “quando a língua padrão é associada à classe social, torna-se símbolo de *status*. As classes sociais que detêm prestígio e poder têm amplo acesso a ela; as classes inferiores na pirâmide social aspiram ao domínio dessa norma padronizada, que vão aprender na escola” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 71).

4.3. Identidade e identidade linguística

4.3.1. Identidade

Do ponto de vista sócio-histórico, a palavra “identidade” provém da palavra latina “*identitas*”, que significa “mesmo” ou “idêntico”. De acordo com o dicionário Aurélio (2001, p. 371), a identidade pode ser entendida como “os caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo etc.”. Nas últimas décadas tem crescido o interesse por questões ligadas à identidade, motivadas pelas diferentes transformações que foram ocorrendo nos diversos setores da vida humana. Bendle (2002) considera que as origens do atual interesse elevado pela identidade talvez não remontem a mais de um século e meio, pois é parte integrante da secularização gradual das populações de países que se

industrializaram a partir de meados de Século XIX em diante. O surgimento do fenômeno industrialização contribuiu para a mudança do modo de vida das pessoas e consequente desaparecimento de algumas tradições, este é um fato que alguns estudiosos como Marx (1972 [1867]) e Durkheim (1984 [1893]) falaram em seus trabalhos ao destacarem que os processos de industrialização levaram à erosão das tradições e entre essas tradições estava a religiosidade, ou seja, a vida terrena passou a ser mais importante que a vida do além. Segundo Block (2013), à medida que as condições de vida melhoraram para partes maiores da população, surgiu uma tendência de valorizar a vida na terra e a autorrealização por meio de atividades mundanas mais do que atividades de outro mundo.

Do ponto de vista científico, a abordagem sobre identidade começou a ganhar relevo com o surgimento e o desenvolvimento da psicologia a partir do final do século XIX. Durante a década de 1950 e início da década de 1960, o termo “identidade” fazia referência apenas a indivíduos e era um campo de estudo ligado fundamentalmente à psicologia como fizemos referência. No entanto, a partir do final da década de 1960 em diante, começaram a surgir nos Estados Unidos e em outros países, estudos que faziam referência à identidade de grupos, uma vez que era uma época em que surgiram reivindicações políticas ligadas essencialmente a classes. Sendo assim, o termo “identidade”, que estava ligado à psicologia, estendeu-se para o campo da sociologia ao se preocupar não apenas com o indivíduo, como também com o grupo. Foi nessa trajetória de se preocupar com a identidade de grupos, sobretudo das minorias, que a sociologia contemporânea passou, então, a interessar-se por diferentes noções de identidade, como identidades de gênero e identidade cultural, deixando de se focar apenas na identidade de classe, que era considerada o principal fator determinante da identidade social.

No que diz respeito à definição do termo identidade, diferentes autores o entendem sob perspectivas diferentes, muitas vezes influenciados pela experiência do próprio autor. Tajfel (1981) prefere ver a identidade como um conjunto de autoconceito que se internaliza por causa da afiliação de um grupo. Esta é a visão defendida também por Ros (2006) ao afirmar que

a pessoa adquire sua identidade segundo os grupos de que faz parte. As metas e os critérios grupais são interiorizados pela pessoa como sendo dela mesma, e em caso de conflito entre seus desejos e os do grupo predomina o critério grupal. As pessoas que vivem em sociedades coletivas se diferenciam por ser socializadas para estar em harmonia com o grupo; a lealdade ao grupo, mediante a conformidade social, assegura sua proteção e em muitos casos a sobrevivência de seus membros. A honra é o

sentimento coletivo que reflete o reconhecimento e o status quo do grupo (ROS,2006, p. 110).

Butcher (2003) estende a definição de identidade para além da perspectiva sociocultural, afirmando que “a identidade não é apenas um fenômeno social, mas também uma ferramenta para gerenciar o eu, direcionando o comportamento correto no contexto do social, para que ele possa continuar a funcionar como uma unidade²³” (BUTCHER, 2003, p. 16, tradução nossa). Tajfel (1981) olha a identidade como algo pertencente ao grupo que é internalizado pelo indivíduo, enquanto Bustcher (2003) prefere olhar a identidade não apenas como algo do grupo, mas, também, como algo pertencente ao indivíduo dentro do grupo.

A identidade tem sido vista também numa perspectiva de crise, ou seja, a sua existência é resultado da crise vivida pela própria identidade. Sobre esse ponto de vista, Mercer (1990) afirma que “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, 1990, p.43). Bauman (2004), alinhando pelo mesmamodelo, diz que “a própria idéia de 'identidade' nasceu da crise de pertencimento” (BAUMAN, 2004, p. 20). Considera ainda Bauman (2004) que a identidade pode ser orientada a objetivos ou orientada a meios; pode ser um caminho para a emancipação, mas também pode ser uma forma de opressão.

Taylor (1989) considera o conceito de identidade sob três perspectivas diversas: primeiro, a identidade define a perspectiva moral de cada indivíduo, no sentido de que os indivíduos são capazes de determinar o que é importante para eles a partir da posição da moralidade; segundo, a identidade permite que os indivíduos tenham uma melhor compreensão do próprio destino;terceiro, os indivíduos também fazem parte de um grupo ou nação e se definem por seu passado coletivo e identidade nacional. Para Bhat (2017), a partir desta terceira perspectiva, a identidade faz mais sentido nas sociedades multilíngues, multiculturais e plurais, tanto em nível regional quanto global, marcadas por uma transição de identidades e crise de identidade, isto é, a formação e a não formação de grupos.

Quando observamos as três perspectivas apresentadas por Taylor (1989) e outros estudos sobre identidade compreendemos que existe uma multiplicidade de identidades.

²³ “Identity is not only a social phenomenon but also a tool for the management the self, directing correct behaviour within the context of the social, so that it can continue to function as a unity” (BUTCHER, 2003, p. 16).

Tabouret-Keller (1997, p. 321) considera que "a identidade é antes uma rede de identidades, refletindo os muitos compromissos, fidelidades, lealdades, paixões e ódios que todos tentam lidar com estratégias de compromisso sempre variáveis²⁴". Joseph (2004) considera a identidade normalmente construída por meio de diferenças de outros, um distanciamento categórico que às vezes pode levar ao desejo de segregação. De acordo com Bhat (2017), embora possa haver múltiplas identidades com as quais um indivíduo se envolve, ele/ela não tem permissão para usar qualquer identidade com a qual ele/ela não esteja realmente associado.

4.3.2. Identidade linguística

Todo indivíduo está associado a um repertório de identidades, que inclui as identidades pessoal, de gênero, social, linguística, regional, nacional, racial, cultural, étnica e religiosa, etc. Essas múltiplas categorias formam o repertório de identidades sociais de uma pessoa.

De acordo com Muaka (2011), a abordagem essencialista que dominou os estudos anteriores é baseada em categorias sociais pré-estabelecidas, como raça, gênero, nação, entre outras, na explicação da identidade de um indivíduo. Por exemplo, no estudo de Labov (1972) em Nova York, a identidade linguística foi correlacionada com a classe socioeconômica de um falante. Nesse estudo, Labov mostrou como a classe socioeconômica pode ser usada para indexar a identidade linguística de um falante, e por outro lado, apontou como as características fonológicas de um falante, pode determinar sua classe socioeconômica.

Para Muaka (2011), não obstante essas categorias socialmente construídas ainda sejam importantes na pesquisa da linguagem, estudos recentes as consideraram inadequadas, porque se concentraram muito estreitamente nos fatores sociais e assumiram que a identidade era estática. Assim, os estudiosos (por exemplo, Bucholtz e Hall 2004, 2005, 2008), caracterizam a identidade como uma construção emergente. Esses pesquisadores veem a identidade como uma construção que continua a emergir e é negociada a partir de diferentes situações. Bucholtz e Hall (2005, p. 586) definem identidade como "o posicionamento social de si e do outro". Nessa definição, a ideia de outro na construção da identidade é reconhecida.

²⁴ "Identity is rather a network of identities, reflecting the many commitments, allegiances, loyalties, passions, and hatreds everyone tries to handle in ever-varying compromise strategies" (TABOURET-KELLER, 1997, p. 321).

As línguas são uma herança de identidade humana. Mesmo que as línguas sejam subconjuntos de culturas, sua prática comum faz com que sejam mais abertas do que as culturas que as geram. De acordo com Mukuthuria (2009), é possível perder outros aspectos da cultura e ainda assim preservar a língua, e o contrário não seria possível porque a cultura usa a língua não apenas para se reinventar com o propósito de dinamismo, mas também para sustentar a continuidade para a posteridade. É a partir disso que, segundo o autor, as línguas têm sido usadas para identificar comunidades, nações e até impérios.

A identidade linguística, como uma das principais formas de identidade dentro do repertório de identidades, permite identificar o indivíduo ou o grupo de indivíduos como falantes de uma determinada língua. O indivíduo é identificado através da língua porque, de acordo com Rajagopalan (2006), é através da língua e na língua que o indivíduo constrói a sua identidade.

Ainda que, o indivíduo faça parte de um grupo que é a sua comunidade linguística, dentro desse grupo ele constrói a sua identidade individual. As identidades de grupo são, de acordo com Joseph (2004), categorias, formas de conceber o relacionamento das pessoas, e as identidades individuais representam, em parte, repertórios desses pertences de grupo; ou seja, dentro das identidades de grupo existem outras identidades que são as identidades de sub-grupos e identidades individuais. O problema começa muitas vezes quando as identidades são generalizadas sem ter em conta as outras identidades existentes como é o caso de identidades nacionais, por exemplo, ou identificar o indivíduo a partir de uma comunidade linguística maior: lusofonia, anglofonia ou francofonia, etc. Para Rajagopalan (2006),

os linguistas como os leigos, frequentemente, se referem a “falantes da língua x” como se não houvesse nenhum problema de qualquer espécie para decidir quem pertence e quem não pertence ao grupo que eles assim querem identificar ou discriminar (RAJAGOPALAN, 2006, p. 25).

Desse jeito, não se deve afirmar de uma forma generalizada que os falantes do echuwabo partilham a mesma identidade sem levar em conta as variedades linguísticas, sociais e culturais existentes para cada indivíduo e comunidade de falantes. Assim, alguém pode ser, ao mesmo tempo, moçambicano, zambeziano, chuwabo, marenje, homem, cristão ou muçulmano, etc., embora pertença ao espaço lusófono cada grupo a que ele pertence irá contribuir para a formação da sua identidade individual e as identidades de cada comunidade devem ser consideradas.

A linguagem é o elemento mediador entre as identidades sociais uma vez que a manifestação das identidades sociais será por via da linguagem verbal e não verbal. A identidade linguística é a face das identidades, é a mais observável e torna-se mais forte quando associada às outras identidades. A identidade linguística pode ser motivo de conflito em sociedades multilíngues principalmente quando se escolhe uma das variedades de uma língua como padrão em detrimento das outras variedades, visto que as variedades estão ligadas aos grupos étnicos que preservam, através da língua, a sua identidade.

4.3.2.1. Identidade linguística na África

Todo o processo de resistência dos povos africanos desde os primórdios do imperialismo europeu na África não visava defender apenas as suas vidas, suas terras e seus bens, visava também defender e salvaguardar sua identidade enquanto grupos étno-linguisticamente constituídos. Contudo, durante séculos de dominação e de escravatura, os povos africanos não só foram dominados por outros povos, como também, as línguas africanas foram dominadas por outras línguas, como vimos durante o presente trabalho, o que fez com que, num contexto de dominação e submissão, as línguas africanas passassem por um processo de resistência visando salvaguardar o seu papel como elemento diferenciador na manifestação da identidade dos povos africanos.

O despertar e a busca pela identidade africana data desde o início do século XIX, quando os cruzados do antiescravismo²⁵, no curso de seus papéis "filantrópicos", começaram

²⁵ No final dos anos 1830, surgiram então duas entidades com pretensões de liderar a cruzada antiescravista mundial. Todavia, conforme um dos fundadores declarou, elas não eram rivais: como tinham focos diferentes, elas se complementavam.

Thomas Fowell Buxton, um dos líderes abolicionistas mais reconhecidos e ativos naquele momento, vinha elaborando desde meados dos anos 1830 um projeto de colonização da África. A ideia consistia em estabelecer fazendas no continente africano para que servissem de modelo de desenvolvimento e desencorajassem os habitantes de participar do tráfico de escravos. Segundo Buxton, era necessário atuar para conter o tráfico de escravos, pois somente assim a escravidão poderia ser efetivamente eliminada. A instituição criada por Buxton, a Society for the Extinction of the Slave Trade and for the Civilization of Africa, organizou uma expedição ao rio Níger com o objetivo de implantar as fazendas, mas os integrantes da expedição foram assolados provavelmente pela malária, e o projeto de Buxton tornou-se uma tragédia. A Sociedade teve uma vida efêmera e foi dissolvida em 1843.

Outro grupo de abolicionistas, liderado por Joseph Sturge, um quacre de Birmingham, também vinha se organizando desde meados da década de 1830 para criar uma nova entidade, capaz de encabeçar a internacionalização do movimento abolicionista. Depois de várias reuniões no início do ano, surge em abril de 1839 a British and Foreign Anti-Slavery Society (BFASS), que existe até hoje ainda que com outro nome e, assim, é considerada a mais longa instituição defensora dos direitos humanos.

Cf. HEARTFIELD, J. *The British and Foreign Anti-Slavery Society, 1838- 1956. A history*. Oxford: Oxford University Press, 2016. xii + 486p. Resenha de: RÉ, H. A. Uma história da british and foreign antislavery

a esclarecer escravos africanos libertos sobre seus direitos e a necessidade de preservar sua identidade (MUKUTHURIA, 2009). Se por um lado havia vontade por parte dos cruzados de despertar nos africanos a necessidade da busca da sua identidade, por outro lado, havia, como diz o autor que acabamos de citar, falta de sinceridade nesta cruzada de preservação da identidade africana, porque a discriminação racial foi propagada através da não interação das raças.

Mais tarde, o pan-africanismo²⁶ antiimperialista assumiu o manto a sério, inspirado por Sylvester Williams, Marcus Garvey, William E.B. Du Bois e outros negros americanos e caribenhos (OLORUNTIMEHIN, 1985). Após a Primeira Guerra Mundial, o nacionalismo africano que libertou muitas nações africanas do colonialismo europeu foi motivado pelo movimento anti-imperialista. De acordo com Mukuthuria (2009), os combatentes africanos perceberam que a língua era um forte instrumento de mobilização, especialmente durante a luta pela independência. Para o autor, durante esse período, as línguas africanas foram respeitadas independentemente da diversidade, e a prova disso foi o fato de que esses combatentes pela liberdade podiam usar suas línguas maternas africanas para escrever todas as formas de literatura, e as línguas maternas africanas foram vistas como a chave para recuperar a identidade africana, que havia sido corroída pelos colonizadores. No entanto, ainda na ótica do autor, esse processo não durou muito. Logo após a independência, as línguas africanas eram vistas como um fardo, incultas e impróprias para a chamada educação moderna. Portanto, o período após a independência marcou um retrocesso e, desde então, não houve qualquer esforço para assumir a difícil tarefa de desenvolver as línguas africanas. Em vez disso, como vimos ao longo deste trabalho, governos africanos independentes encontraram consolo no uso de línguas estrangeiras no sistema educacional e até mesmo como línguas nacionais.

society: a instituição que internacionalizou o antiescravismo britânico. *Revista de História (São Paulo)*, no.176, p. 1-11, 2017.

²⁶ O Pan-africanismo foi inicialmente um movimento antiescravista e anticolonial entre os negros da África e da diáspora no final do século XIX. Nas décadas seguintes houve evolução nos seus objetivos, tendo passado a fazer apelos à unidade africana, ao nacionalismo, à independência, à cooperação política e econômica e consciência histórica e cultural na África e na diáspora africana.

4.4. Preconceito linguístico

A nossa mente encontra-se constantemente avaliando as informações que recebe. Tudo o que vemos, o que ouvimos, o que sabemos, etc., passa por um processo de avaliação e classificação, de acordo com dualidades que depois irão influenciar nas decisões e nas escolhas que fazemos em função das nossas preferências. Todos nós temos preferência por uma certa cor, um certo tipo de comida ou uma determinada estação do ano, há quem goste mais do inverno que do verão e vice-versa. Com relação à língua também temos preferência por uma certa língua ou por um aspecto particular da língua: como sotaque, entonação, etc. No entanto, não podemos afirmar que as nossas preferências determinam o que é bom, mau, certo e errado numa língua ou variedade linguística, e muito menos transformar essas preferências em preconceitos. Em Sociolinguística não há nada que seja inerentemente bom ou mau, feio ou belo, certo ou errado em qualquer aspecto da língua. Esses são significados sociais que atribuímos à linguagem por meio da convenção em que a língua/linguagem das elites são consideradas as mais belas e as mais corretas. A questão do preconceito linguístico sobre as variedades linguísticas que não são variedade-padrão foram discutidos em trabalhos de autores como Bagno (2002, 2015), Leite (2008), Ilari e Basso (2006), Silva e Moura (2000), entre outros.

Ninguém nasce com uma mente dotada de preconceito. Uma criança não é capaz de discriminar uma outra criança por ela não ter a mesma raça ou cor da pele que a sua, ao mesmo tempo que ela não é capaz de dizer que a língua que ela está aprendendo falar é melhor que a língua ou variedade linguística falada por uma outra criança da sua idade, desse modo vemos que o preconceito é um produto social. O preconceito linguístico surge a partir do momento em que são criadas e reproduzidas opiniões e ideias preconcebidas sobre uma determinada língua ou variedade linguística, visando com isso categorizar as estruturas linguísticas com base em adjetivos como “belo” e “feio”, “melhor” e “pior”, “puro” e “impuro”, “certo” e “errado”, dentro de uma língua ou variedade linguística. De acordo com O’Neill e Massini-Cagliari (2019), essas opiniões são generalizações irracionais, pelo fato de não serem baseadas na experiência real dos indivíduos ou no conhecimento da língua ou variedade linguística. Todavia, de acordo com os autores são, “sentimentos e crenças sobre os indivíduos com base na maneira como falam e sobre as línguas/variedades de línguas com base nas pessoas que as falam e na adequação de seus usos sociais com base nos domínios aos

quais estiveram historicamente confinados²⁷” (O’NEILL; MASSINI-CAGLIARI, 2019, p. 32, tradução nossa). A existência de preconceito não tem nenhum fundamento racional e nem justificativa (BAGNO, 2015), assim na visão do autor, a existência de preconceito linguístico é resultado de ignorância, intolerância e de manipulação ideológica.

O problema dos preconceituosos é de não quererem aceitar as diferenças linguísticas, e as estruturas gramaticais de outras variedades linguísticas como certas e pertencentes ao sistema da língua. Desse modo, “o preconceito linguístico se serve de elementos do sistema da língua, interpretando-os como fruto de outra realidade, ou seja, de um modo de vida em que a variação é vista não como elemento do sistema da língua, mas como um erro” (CAGLIARI, 2020, p. 35).

A crença de que existem línguas/variedades melhores ou piores, ou relacionadas aos adjetivos anteriormente elencados, faz com que elas sejam tratadas com base em uma hierarquia linguística em que algumas são mais prestigiadas que outras. Essa crença passa a ser um foco de preconceito porque se passa a acreditar que existem algumas línguas ou variedades linguísticas superiores às outras. A partir dessa hierarquia e da crença sobre ela estabelecida, as línguas e as variedades linguísticas que não fazem parte das mais prestigiadas, tidas como “superiores e desejáveis”, são vistas como “inferiores e indesejáveis”. Dentro dessa ideia criada sobre o estatuto das línguas, falantes de línguas e variedades não prestigiadas sofrem preconceito por falarem suas línguas ou variedades. Sendo assim, podemos entender que a ideia de criar e manter o preconceito linguístico está associada à questão da normalização da estratificação social onde a variedade linguística da classe pobre não pode coabitar com a variedade da classe nobre.

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger –arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras só podem ser avaliadas de forma negativa. (SILVA, 2000, p.83)

Diante dessa realidade sobre avaliação das variedades linguísticas, o que se verifica é a legitimação de determinadas variedades, as mais prestigiadas, ao mesmo tempo que se marginalizam as outras variedades, as menos prestigiadas e tidas como incultas. Assim sendo,

²⁷ “they are feelings and beliefs about individuals based on the way they speak and about languages/language varieties based on the people who speak them and the appropriateness of their social usages based on the domains to which they have been confined historically” (O’NEILL e MASSINI-CAGLIARI, 2019, p. 32).

todo aquele que se expressar fora dos padrões da variedade legitimada estará cometendo um erro linguístico, onde a variação é vista como erro. Todavia, “ao rotular a variação como erro, discriminam-se os falantes que cometem esses erros, procurando argumentos de outra natureza, como a ignorância e a falta de cultura, entre outros” (CAGLIARI, 2020, p. 35).

Em Moçambique, o preconceito linguístico pode ser dividido em duas fases, correspondentes a dois períodos da história do país: a primeira fase diz respeito ao período antes da independência; e a segunda ao período pós-independência.

A Europa imperialista criou uma ideologia que tinha como objetivo fazer acreditar que os europeus eram seres superiores em relação a todos os outros povos. Essa ideologia foi amplamente difundida no campo social, cultural, científico, linguístico, etc. Esse sistema e ideologia social criou duas categorias sociais hierarquicamente ordenadas de pessoas dotadas não apenas de conjuntos de direitos, obrigações e posição social, mas também de habilidades e propriedades intelectuais, sociais, etc. distintas (MIGGE; LÉGLISE, 2007). De um lado, estavam os europeus que ocupavam a posição mais alta da estrutura social dentro das colônias, e de outro estavam os colonizados que ocupavam a estrutura mais baixa. Assim como toda a estrutura social, a língua do colonizador encontrava-se na estrutura mais alta e a língua do colonizado na estrutura mais baixa. Calvet (1987, p. 72) identifica duas etapas envolvidas na colonização linguística: a primeira ele denominou de ‘passo vertical’, caracterizada pela difusão social da língua, a qual a expansão da língua europeia foi feita primeiro nas “classes superiores” do povo colonizado, que eram as pessoas mais próximas ao poder colonial, e depois espalhou-se para os membros das “classes inferiores”; e a segunda etapa ele denominou de ‘passo horizontal’, que se caracterizou pela distribuição geográfica da língua europeia que teve início na capital e depois foi difundida para pequenas cidades, vilas e aldeias.

Durante o processo da difusão da língua europeia em Moçambique, o português passou a ser símbolo de poder, de nação, de desenvolvimento e de civilização, enquanto as línguas moçambicanas passaram a ser vistas como “incultas”, “impróprias” e pejorativamente chamadas de “dialetos” como temos visto ao longo deste trabalho, e essas línguas não tinham status de língua. As línguas não europeias foram e, em certa medida, continuam sendo descritas como ambíguas e imprecisas e, portanto, como impróprias para expressar o pensamento científico moderno (CALVET, 1974; BAMGBOSE, 2011). O apego das pessoas a essas línguas era considerado irracional e um sinal de ignorância e resistência à civilização.

Provas importantes em favor de seu alegado "status inferior" foram evidenciadas pela falta de um sistema de escrita e de um corpo literário (MIGGE; LÉGLISE, 2007). Em contraste, aprender a língua colonial foi retratado como um trunfo na medida em que presumivelmente abre a mente das pessoas para o mundo moderno e as torna civilizadas, seres humanos modernos (CALVET, 1974). Sendo o português a única língua com status de “língua”, quem quisesse ascender à categoria de “gente civilizada”, na ótica do pensamento colonial, teria por obrigação falar a língua portuguesa nos moldes em que ela era falada na Europa e renegar a sua própria língua materna.

Nesse período havia preconceito linguístico em relação a todas as línguas moçambicanas por causa do lugar em que elas se encontravam dentro da hierarquia linguística definida na época, visto que elas não podiam ser ensinadas nas escolas e nem faladas em lugares públicos onde o acesso era restringido apenas à “gente civilizada”. O preconceito sobre as línguas moçambicanas não abria espaço para que essas línguas tivessem influência sobre o português, o que significa dizer que qualquer influência dessas línguas no português seria rejeitada dado o fato do português europeu ser a única variedade do português aceita. A prova disso é a influência quase inexistente das línguas bantu moçambicanas no português durante todo o período colonial, o que mostra que havia uma separação entre a língua portuguesa e as demais línguas moçambicanas. Esta pouca influência podemos encontrar nos poemas de alguns escritores moçambicanos, os quais revelam que usar palavras ou expressões de línguas moçambicanas simbolizava resistência ao regime colonial e aos cânones vigentes na época. O poema de José Craveirinha é um exemplo disso.

Karingana ua karingana

Este jeito

de contar as coisas

à maneira simples das profecias

– *Karingana ua karingana*

é que faz a arte sentir

o pássaro da poesia.

E nem

de outra forma se inventa

o que é dos poetas

nem se transforma

a visão do impossível

em sonho do que pode ser.

– *Karingana!*

(Karingana ua karingana. Lourenço Marques: Edição da Académica, 1974, p. 3).

No texto o escritor usa a expressão *Karingana ua karingana* da língua xirhonga falada no sul de Moçambique. Embora não tenha tradução literal no português, ela equivale à expressão “era uma vez” que geralmente é usada quando se quer contar uma estória. Craveirinha escreve em português, “apropriando-se da língua, transformando-lhe a sintaxe, criando-lhe neologismos e povoando-a de lexemas bantu, de acordo com as suas pretensões” (ALVES, 2012, p. 8).

Depois da proclamação da independência nacional, infelizmente o preconceito sobre as línguas nacionais prevaleceu, e o termo “dialeto” continua sendo usado em referência às línguas nacionais, dessa forma surge o preconceito sobre a variedade moçambicana da língua portuguesa em relação à variedade europeia, uma vez que, dado ao contexto linguístico moçambicano em que o português coabita no mesmo espaço com as línguas moçambicanas, a variedade moçambicana da língua portuguesa recebe influência das línguas moçambicanas, o que vai diferenciar da variedade europeia.

O preconceito tem sido disseminado por vários canais como a imprensa e infelizmente a escola tem sido, o que não deveria ser, um lugar para disseminação do preconceito linguístico, onde a gramática normativa tem sido ensinada de uma forma dogmática sem, no entanto, abrir espaço para outras variedades da língua. Para Bagno, “qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, pela ótica do preconceito linguístico, ‘errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente’” (BAGNO, 2015, p. 64).

Tal como vimos anteriormente nessa seção, a língua é heterogênea e está sujeita a variação. Acreditar na invariabilidade e na imutabilidade da língua seria não acreditar na

natureza da língua, pois nenhuma língua é estática, e é no dinamismo da língua que variedades linguísticas surgem influenciadas por diferentes fatores sociais, ligadas ao contexto em que a língua é usada. Por isso,

independente de quem somos, é normal que mantenhamos algum tipo de interação com pessoas de outras classes sociais, de outra idade, de outro sexo, assim como é normal para qualquer um de nós produzir textos escritos e falados que utilizam formatos diferentes. Nestas várias formas de interação, a língua que utilizamos muda, em alguma medida, para adaptar-se ao interlocutor e ao contexto ou situação (ILARI & BASSO, 2006, p. 195).

A escola, ao invés de ser o lugar de fomento do preconceito linguístico, como tem acontecido em alguns casos, deveria ser o lugar de aceitação de outras variedades linguísticas. A sociolinguística tem sido importante para limar os equívocos existentes entre o certo e o errado na fala.

Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima. (MOLLICA, 2003, p. 13).

É através da Sociolinguística educacional que a Sociolinguística aparece para definir diretrizes na relação entre a linguagem e a educação e orientar como a escola deve se posicionar em função das diferentes variedades linguísticas faladas pelos educandos.

4.5. Sociolinguística educacional

A sociolinguística educacional é a subárea da sociolinguística que estuda as relações entre linguagem e educação. A Sociolinguística tem um papel importante na resolução de problemas educacionais através de mediação que leve a uma melhor compreensão das relações que devem ser estabelecidas entre língua, escola e sociedade, contribuindo para a elaboração de um currículo que leve em consideração essa relação tripartida. Todas as sociedades se comunicam através da linguagem e ela é o principal veículo de transmissão de conhecimentos na escola e não só; portanto, o aluno, antes de ir à escola, tem contato com alguma língua, em especial, a sua língua materna. Contudo, a escola pode ser um lugar de choques culturais e linguísticos quando ela abdica de transmitir valores culturais e linguísticos da sociedade em que está inserida, uma vez que a variedade linguística do aluno não pode ser facilmente substituída por outra língua ou variedade, como a variedade padrão. Portanto, os alunos que falam variedades fora do padrão em casa, geralmente, não podem se beneficiar totalmente da escola, pois nela não são incluídos. Deve-se pensar que as línguas e dialetos nativos dos alunos devem ser respeitados pela escola e pelo poder público.

Em Moçambique, essa questão esteve sempre relacionada à não aceitação pela escola das outras variedades da língua portuguesa amplamente influenciadas pelas línguas bantu, por um lado e, por outro, com a não aceitação das línguas moçambicanas. No entanto, com a introdução do ensino bilíngue, o receio que se deve ter é que essa mesma prática se verifique entre as variedades das línguas moçambicanas, usadas nessa modalidade de ensino, e a escola passe a ser o lugar de rejeição dessas variedades, sobretudo nas das zonas rurais.

A escola, ao impor ao aluno o rompimento com a sua variedade linguística, está implicitamente impondo que ele rompa com os seus valores socioculturais, os quais ele transmite por via da sua fala, pois, ao se relacionar com a sociedade, “a língua não é somente a expressão da 'alma' ou do 'íntimo', ou do que quer que seja, do indivíduo; é, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem a sua boca” (MEY, 1998, p. 76-77, grifos do autor). A escola, ao invés de impor o rompimento do aluno com a sua variedade linguística, deverá acolhê-la fazendo com que o aluno sinta os seus valores linguísticos e culturais representados em sala de aula. “É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos”. (BORTONI-RICARDO 2005, p. 128).

Os trabalhos sobre variação linguística trouxeram um grande contributo para a forma como as variedades linguísticas são vistas em sala de aula. “O reconhecimento da variação linguística em sua estreita correlação com a heterogeneidade social tem redirecionado as concepções de língua e de ensino de língua nas diretrizes oficiais e na prática pedagógica em sala de aula” (BAGNO, 2008, p.10); aliás, isso é o que propõe a Sociolinguística Educacional, de acordo com Cyranka (2016, p.169, grifos do autor).

[...] A Sociolinguística Educacional propõe que se leve para as salas de aula a discussão sobre a variação linguística, orientando os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e, mais importante, a compreenderem que essas diferenças são normais, legítimas e que devem ser consideradas na seleção das estruturas a serem utilizadas a depender das condições de produção, isto é, das necessidades do leitor/escritor, falante/interlocutor, a partir do contexto em que se encontra. Desse modo, o conceito de ‘certo/errado’ em linguagem é substituído pelo de ‘adequado/inadequado’, o que predispõe os alunos ao desejo de ampliarem a competência comunicativa que já possuem, construindo crenças positivas sobre o conhecimento que têm de sua língua, no caso, a língua portuguesa.

A substituição dos conceitos certo/errado pelo adequado/inadequado em sala de aula é importante porque evita que os alunos falantes das variedades não-padrão sofram preconceito linguístico, sobretudo em línguas como a portuguesa. Nas línguas moçambicanas onde as

variedades linguísticas são tidas pelos falantes como línguas e não variedades, substituir os conceitos pode não ser suficiente. Substituir uma palavra ou expressão da variedade emarenje, por exemplo, por uma outra da variedade do echuwabo, na visão do falante pode significar substituição de uma palavra ou expressão de uma língua por palavra ou expressão de outra língua.

Os problemas entre a norma-padrão e as outras variedades da mesma língua sempre existirão, desde que a escola trate as variedades não-padrão como incorretas, independentemente de qual for a língua, desde que a escola seja um espaço de rejeição e não de acolhimento.

O problema que hoje se coloca para a escola, em relação à linguagem, é o de definir o que pode ela fazer, diante do conflito linguístico que nela se cria, pela diferença existente entre a linguagem das camadas populares, as quais conquistam, cada vez mais, o direito de escolarização, e a linguagem que é instrumento e objetivo dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes. (SOARES, 1999, p. 69).

Esse problema também acontece com as línguas africanas, o exemplo evidente é o que aconteceu com a língua xhosa na África do Sul. Segundo Sigcau (1998), o uso de variedades linguísticas não padronizadas causa problemas na situação da sala de aula, uma vez que quando os alunos estão na escola, espera-se que escrevam e imitem a fala padrão de seus professores e, quando estão fora da vida escolar, é quase certo que usariam variedades não padrão. Para o autor, muitos professores mantêm o mito de que existe apenas um Xhosa “melhor” para todos os fins e que essa é a linguagem adequada para a sala de aula, mas eles próprios usam muitas variedades linguísticas ao longo do dia, dependendo do contexto ou finalidade da comunicação. Como consequência, às vezes, a maioria dos alunos abandonam a escola porque não suportam a pressão da norma-padrão que é exercida sobre eles (SIGCAU, 1998) e o contato entre diferentes variedades linguísticas propicia mudanças na comunicação do aluno mesmo na escola, o que faz com que as gerações mais jovens não vejam necessidade de aderir à norma-padrão das suas línguas e prefiram usar o inglês (PATTANAYAK, 1990; CALTEAUX, 1996). Ao abandonarem a escola, a língua materna passa a ser obstáculo para o processo de alfabetização dos alunos quando se espera que o ensino através da língua materna fosse motivo de retenção dos alunos na escola. Ao preferirem usar o inglês e não as línguas maternas é um sinal de que as línguas maternas têm sido obstáculo para o processo de aprendizagem dos alunos e encontram no inglês o meio termo.

As línguas transportam valores identitários dos alunos e quando elas são rejeitadas pela escola os alunos sentem a perda da identidade. De acordo com Appel e Muysken (1997),

a escola se torna, para falantes das variedades não padronizadas, um lugar onde nem sua língua nem sua cultura existem, um lugar onde sua identidade social é questionada e minada. Para os autores, os falantes das variedades não padronizadas podem começar a desenvolver uma baixa autoestima, sentimentos negativos sobre a escola e um horizonte cultural limitado. A mesma opinião é defendida por Jorgensen e Pedersen (1989) que consideram que os alunos se sentem inferiores quando seus dialetos não são considerados e valorizados na educação. Sendo assim, a frustração psicológica e social dos alunos é muito alta (HUDSON, 2001). O dialeto do aluno, por não ser uma variedade eleita pela escola, leva o professor a fazer correções constantes dos alunos quando usam seus dialetos em sala de aula. A correção constante de dialetos pode fazer com que os alunos percam a autoestima (ROMAINE, 2000), e a percepção equivocada de dialetos como erros pode desencorajar os alunos de frequentar a escola e pode causar o fracasso escolar (REASER; ADGER, 2008) e, ao mesmo tempo, influenciar a maneira como o professor avalia esses alunos (ROSENBERG, 1989; TAYLOR, 1983).

Rosenberg (1989) realizou um estudo na Alemanha Ocidental e descobriu que professores e alunos defendiam a opinião de que crianças que falam dialeto têm menor potencial acadêmico do que as que falam o dialeto padrão. Por sua vez, Taylor (1983) realizou um estudo onde os professores avaliaram duas amostras de uma leitura oral realizada em *Black English* e *Standard English*. Depois de analisar a avaliação feita pelos professores, Taylor (1983) afirmou que “(...) jovens negros falantes de inglês têm classificação inferior em compreensão de leitura do que falantes de inglês padrão equivalentes²⁸ (TAYLOR, 1983, p. 667, tradução nossa)”. Isso mostra que a atitude negativa do professor pode afetar suas avaliações e isso pode levar ao desânimo do aluno e, conseqüentemente, desinteresse constante pela escola.

Por conseguinte, ao invés de a escola transmitir todas essas atitudes negativas aos alunos, é preciso que incorpore os valores sociolinguísticos deles e que a sala de aula seja um espaço de acolhimento da diversidade linguística onde os “professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

A justiça social deve ser feita a todos os níveis da vida social visando salvaguardar os

²⁸ “(...) young Black English speakers are rated lower in reading comprehension than equivalent Standard English speakers” (TAYLOR, 1983, p. 667).

direitos fundamentais dos cidadãos como o acesso à educação e ao uso da sua língua ou variedade linguística, e a escola não pode andar na contra-mão. Afinal, “(...), a diferença entre o padrão oficial e a língua ensinada e os hábitos linguísticos dos falantes pode ser a fonte de muitos preconceitos e discriminações linguísticas no sistema educacional e na sociedade em geral” (O’NEILL, 2020, p. 16), e a escola não deve ser um lugar onde se disseminem atitudes discriminatórias sobre as línguas ou variedades linguísticas dos alunos. Portanto, “pensar as correlações entre variação linguística e ensino é tanto necessário quanto urgente, se desejamos tornar o ensino da língua mais adequado, mais justo e mais significativo” (BERLINCK, 2012, p. 1).

Para que haja ensino de línguas ou variedade linguísticas africanas na escola é preciso que as línguas tenham uma ortografia definida, pois muitas línguas africanas não têm uma ortografia definida que faça com que essas línguas sejam usadas como meio de ensino nas escolas formais. Em Moçambique tem havido discussão sobre a padronização da ortografia das línguas moçambicanas desde os finais dos anos oitenta e têm como propósito a implementação do ensino bilíngue que já está em vigor em alguns lugares. Na próxima seção iremos falar sobre a questão da padronização e harmonização da ortografia e a situação em que Moçambique se encontra nesse aspecto.

5. PADRONIZAÇÃO E HARMONIZAÇÃO ORTOGRÁFICA

Na seção anterior vimos conceitos sobre a Sociolinguística Variacionista, identidade linguística e identidade linguística na África, preconceito linguístico, e em sociolinguística educacional vimos como a variação linguística deve ser tratada na escola. Nesta seção vamos trazer algumas discussões sobre a padronização e a harmonização da ortografia e como tem sido discutida e implementada a ortografia das línguas africanas, que muitas delas não têm uma ortografia estabelecida. Vamos ver questões ligadas à ortografia e outras questões gramaticais da língua echuwabo como é o caso da variação gramatical entre as variedades echuwabo e emarenje; para isso, contaremos com contribuições de autores como (CAGLIARI, 2004; NGUNGA e FAQUIR, 2012; MAKONI, 2015), entre outros autores.

A oralidade precede a escrita e nem todas as línguas têm um sistema de escrita, porém, todas as línguas têm um histórico de oralidade. Para ensinar a escrever qualquer língua é preciso ter um sistema de escrita e uma ortografia estabelecidos que farão com que os falantes dessa língua se comuniquem, transmitam valores e conhecimentos também através da escrita. Diferente da oralidade, a escrita é regida por normas convencionadas pelos falantes de uma determinada língua e, por sua vez, a ortografia tem como objetivo neutralizar a variação linguística (CAGLIARI, 2004). A ortografia, segundo Morais (2003, p. 19), “funciona assim como um recurso capaz de cristalizar na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua”. Desse modo,

o conceito de ortografia implica o reconhecimento de uma norma escrita com relação à qual se julga a adequação das formas que realizam os indivíduos que escrevem uma língua; a ortografia supõe que se distinguem formas corretas e formas incorretas numa língua escrita (DUBOIS, 2006, p. 445-446).

Embora o conceito de ortografia remeta à distinção de formas corretas e formas incorretas numa língua escrita como afirma Dubois (2006), a sua existência e utilidade social vai além dessa distinção, ou seja, “uma ortografia ou conjunto de normas para a escrita pode existir mesmo sem regras explícitas” (DONALDSON, 2017, p. 181), o que quer dizer que as ortografias existem ao longo de “limiões de normatividade” (AGHA, 2007, p. 126).

Existem duas abordagens para o estudo das ortografias: a primeira é a abordagem a priori, que tem preocupação com as ortografias escritas; enquanto a segunda é a abordagem a posteriori, a qual trata de uma língua com uma longa tradição escrita (AGBO, 2013). Podemos assim entender que a abordagem a priori dedica-se ao estudo de línguas que ainda não têm uma ortografia e precisam ser produzidas, como é o caso de muitas línguas africanas

que ainda não têm uma ortografia e um sistema de escrita definido. Por outro lado, a abordagem a posteriori dedica-se ao estudo da ortografia de línguas que têm tradição escrita. O objetivo de um estudo ortográfico a posteriori é discutir os méritos e deméritos de uma ortografia estabelecida, isto é, o estudo da ortografia a posteriori visa chamar a atenção dos falantes da língua para a necessidade de regras de grafia e escrita (AGBO, 2013). Por outro lado, de acordo com o autor que citamos, a abordagem a priori é um estudo piloto de uma ortografia emergente de uma língua e que a sua preocupação é a análise linguística da língua para produzir a sua ortografia, ou seja, os pesquisadores se concentram na fonologia, morfologia e sintaxe da língua realizando estudos que possibilitariam que a forma falada da língua fosse reduzida a uma forma escrita, fácil de aprender e eficiente para a comunicação.

Antes de estabelecer a ortografia de qualquer língua é preciso primeiro decidir qual será o sistema de escrita a ser usado. Depois de decidir o sistema de escrita, “é preciso resolver com quais caracteres os sons das palavras serão representados” (CAGLIARI, 2004, p. 76). No entanto, de acordo com o autor, antes de resolver com quais caracteres os sons das palavras serão representados é preciso que duas tarefas tenham sido resolvidas, “a primeira refere-se à maneira como se pode segmentar o contínuo da fala em palavras (...), a segunda refere-se ao fato de se ter definido qual a pronúncia ou forma lexical da palavra que irá servir de base ou de referência para a atribuição das letras” (CAGLIARI, 2004, p. 76). Este exercício deve ser feito de acordo com as características de cada língua, pois, é de inteira legitimidade que os falantes de cada língua decidam sobre os caracteres das palavras da sua língua que serão representadas, inclusive a sua padronização ou harmonização, pois, “ninguém inventa um sistema de escrita sem um grande consenso da comunidade” (CAGLIARI, 2004, p. 71).

Os termos padronização, harmonização e unificação são geralmente usados como processo de busca de soluções para problemas relacionados à multiplicidade linguística ou dialetal em uma comunidade linguística. O conceito de padronização tornou-se conhecido a partir de trabalhos sobre política e planejamento linguístico de estudiosos como (FERGUSON, 1968; RUBIN e JERNUDD, 1971; FISHMAN, 1978; HUDSON, 1980; CRYSTAL, 1985 e WARDHAUGH, 1986). A padronização refere-se a uma intervenção direta que prescreve a gramática, o vocabulário, a pronúncia e os sistemas de escrita de uma língua (WEBB e KEMBO-SURE, 2000). Para Hudson (1980), a padronização visa criar uma linguagem padrão onde antes havia variedades ou dialetos não padronizados. Msimang (1997) entende que harmonização e unificação são usadas como sinônimos. No entanto, Ndhlovu

(2013, p. 29) faz distinção entre padronização e harmonização. O autor considera que,

enquanto a padronização ... elide a variação e diversidade da língua através de sua busca de uniformidade, a harmonização busca aproveitar a incidência de inteligibilidade mútua encontrada entre línguas estruturalmente e geneticamente relacionadas para melhorar a comunicação linguística e intercultural²⁹.

A partir da distinção feita pelo autor podemos dizer que a padronização está relacionada à uniformização da ortografia e a harmonização busca aproximar as diferenças existentes entre línguas e variedades linguísticas inteligíveis.

No que diz respeito ao uso dos termos unificação e harmonização na África, Makoni (2015) entende que no período colonial era comum o uso do termo unificação e não harmonização, o que leva a entender que, diante do exposto pelo autor, o uso do termo unificação no continente africano hoje faz parte da herança colonial.

O termo harmonização raramente era usado na linguística colonial, mas foi prenunciado pelo termo unificação. Embora ambos os termos possam ser considerados semanticamente idênticos, eles são ideologicamente diferentes. A unificação das línguas africanas como uma estratégia de discurso faz parte do universo do colonialismo ou uma forma de “construção vernacular” em termos dos discursos coloniais, enquanto a harmonização faz parte de um discurso que busca conter e reverter os efeitos do legado do colonialismo. Unificação e harmonização, portanto, têm diferentes status ideológicos e discursivos, histórias e trajetórias no pensamento sociolinguístico africano³⁰ (MAKONI, 2015, p.2).

Existem vários estudos feitos na África que defendem a padronização ou harmonização da ortografia das línguas africanas, tais como, (PRAH, 2003, 2015; BANDA, 2003). Prah (2003) aponta que uma maneira de lidar com a multiplicidade de línguas africanas é capitalizar sua inteligibilidade mútua, agrupando-as e harmonizando suas ortografias, isso porque, de acordo com o autor, 85% da população total da África fala não mais do que 12 a 15 línguas. Existem dois pontos importantes a destacar no que o autor deixa a entender: o primeiro está relacionado com a percentagem da população e o segundo com o número de línguas. Prah (2003) não deixa claro no seu estudo qual critério usou para afirmar que 85% da

²⁹ “While standardisation...elides language variation and diversity through its pursuit of uniformity, harmonisation seeks to harness the incidence of mutual intelligibility found among structurally and genetically-related languages to enhance cross-linguistic and inter-cultural communication” (NDHLOVU, 2013, p. 29).

³⁰ The term harmonization was rarely used in colonial linguistics but was foreshadowed by the term unification. While both terms may be considered semantically identical, they are ideologically different. Unification of African languages as a discourse strategy is part of the universe of colonialism or a form of “vernacularconstruction” in terms of colonial discourses, while harmonization is part of a discourse that seeks to contain and reverse the effects of colonialism’s legacy. Unification and harmonization, therefore, have different ideological and discursive statuses, histories, and trajectories in African sociolinguistic thought (MAKONI, 2015, p. 2).

população total da África não fala mais do que 12 a 15 línguas; ele defende que existe inteligibilidade mútua na maioria das línguas, isto é, os falantes das diferentes línguas africanas se entendem embora cada um esteja falando sua língua materna. Em Moçambique, por exemplo, um falante de echuwabo não vai entender a fala de um falante de xirhonga ou kimwane, e vice-versa, o mesmo se sucede com várias outras línguas faladas no país. Ainda em Moçambique, no que diz respeito ao número de línguas, os estudos dizem existir cerca de dezassete ou vinte línguas do grupo linguístico bantu, embora estudos sobre o número total de línguas não seja ainda conclusivo, mesmo assim, esse número de línguas é superior ao número de línguas que o autor diz serem faladas em todo o continente africano. Existe a questão da discussão sobre língua e dialeto nas línguas africanas, porém, os números apresentados pelo autor contradizem a realidade linguística africana.

Ainda sobre o estudo das línguas africanas, em 1998 foi realizado um trabalho sobre a harmonização das convenções ortográficas das línguas africanas, promovido pelo Centro de Estudos Avançados das Sociedades Africanas (CASAS), sediado na cidade do Cabo, África do Sul. Nesse estudo foi concluído que, com relação ao uso de computador, torna-se difícil escrever com letras que não estão prontamente disponíveis nos teclados, pois é necessário inserir caracteres especiais usando uma combinação de outras letras e teclas de função ou criar seus próprios caracteres que podem levar tempo e exigir habilidades de programação de computadores e, além disso, foi determinado que as ortografias devem ser desvinculadas de grupos étnicos, dialetos, línguas, comunidades, regiões e nações/países (BANDA, 2016).

As diretrizes gerais do CASAS para a harmonização podem ser estabelecidas da seguinte forma:

- (a) *Precisão e economia*: a precisão e a economia exigem que uma ortografia represente todos e apenas os sons significativos ou principais (fonemas) de uma determinada língua. No entanto, há exceções em alguns casos em que dois ou mais símbolos (diagramas) podem ser usados para tornar a ortografia fácil para fins de digitação.
- (b) *Consistência*: Este princípio se refere ao uso de apenas um símbolo para cada som significativo (fonema) de uma língua ou línguas. Assim, sempre que possível, um único som deve ser representado por uma única letra ou símbolo.
- (c) *Simplicidade*: a simplicidade requer que uma ortografia deve, tanto quanto possível, ser amigável; particularmente para o usuário da língua materna ou da língua falada em casa. Nesse sentido, o CASAS prefere em sua harmonização ortográfica letras de trabalho em vez de símbolos fonéticos e diacríticos na escrita. Os diacríticos devem ser usados com moderação, empregados apenas quando forem definitivamente necessários. Se forem usados generosamente, prejudicam o fluxo fácil de leitura e escrita. Para falantes de língua materna ou nativa de uma língua, muitas vezes alguns

sinais diacríticos podem ser supérfluos e desnecessários, pois o significado pode ser alcançado contextualmente³¹ (PRAH, 2011, p. 13-14, tradução nossa).

Demuch (1998) entende que, ao falar sobre o desenvolvimento de uma "ortografia unificada", existem três níveis diferentes que precisam ser abordados: o primeiro é quem quiser concordar com uma determinada língua deve usar a mesma ortografia, assim, o objetivo de se estabelecer uma ortografia unificada deve tentar trabalhar com os sistemas já existentes; em segundo lugar, um sistema ortográfico deve tentar englobar a variação dialetal; e em terceiro, o sistema ortográfico deve tentar ser consistente em uma linguagem intimamente relacionada, utilizando o mesmo conjunto de princípios organizacionais básicos e, sempre que possível, grafemas semelhantes para os mesmos sons.

O sucesso na definição e adoção de uma ortografia para uma determinada língua, sobretudo em comunidades multilíngues como são as africanas, dependerá de como todo o processo for desenvolvido antes da sua implementação. Independentemente do termo a ser usado na definição da ortografia a ser usada, o importante é que haja envolvimento da comunidade, e os falantes da língua devem ser consultados antes da tomada de decisão sobre a ortografia a ser adotada. Uma das principais críticas aos projetos de harmonização é a falta de envolvimento sólido da comunidade, embora o envolvimento da comunidade não resulta necessariamente em uma aceitação bem-sucedida dos projetos em longo prazo (MAKONI, 2015). De acordo com o autor, é apenas se a própria comunidade de fala desejar e iniciar esforços para a sobrevivência da linguagem que tais programas deveriam existir ou teriam alguma chance de sucesso.

Infelizmente, a escolha do sistema de escrita e da ortografia tem sido uma decisão política e não dos falantes da língua. Um dos exemplos que mostra esse fato é o que ocorreu com a língua curda, falada por cerca de 25 milhões de curdos, na região de Curdistão que inclui o Irã, Iraque, Síria e Turquia. O curmânji é um dialeto do curdo escrito em três

³¹ (a) Accuracy and Economy: Accuracy and economy require that an orthography represents all and only the significant or main sounds (phonemes) of a given language. There are nevertheless, exceptions in some cases where two or more symbols (diagraphs) may be used in order to render the orthography easy for purposes of typing.

(b) Consistency: This principle relates to the use of only one symbol for each significant sound (phoneme) of a language or languages. Thus wherever possible a single sound must be represented by a single letter or symbol.

(c) Simplicity: Simplicity requires that an orthography must in as much as possible be user-friendly; particularly for the mother-tongue or home-language user. In this regard CASAS prefers in its orthography harmonization work letters rather than phonetic symbols and diacritics in writing. Diacritics should be used sparingly, employed only where they are definitively necessary. If they are too generously used they detract from the easy flow of reading and writing. For mother-tongue or home-language speakers of a language oftentimes some diacritics may be superfluous and unnecessary since meaning can be reached contextually.

alfabetos: o cirílico, usado na região da antiga URSS; o romano, usado pelos curdos que emigraram; o árabe, usado no Iraque e no Irã. O sorani é outro dialeto do curdo e é escrito apenas no alfabeto árabe usado no Iraque e na região fronteira do Irã. A Turquia e a antiga URSS removeram o alfabeto árabe sem consultar os falantes da língua. A Turquia proibiu o uso do árabe dentro do país, o Irã e o Iraque adotaram a escrita árabe como língua oficial do país. Apesar de os curdos nos diferentes países pertencerem ao mesmo grupo linguístico, o que se verifica é um povo que foi fragmentado em vários países e a ortografia da língua desse povo foi também fragmentada em função da vontade política de cada país ou bloco e não da população falante da língua.

Na África o debate sobre a padronização e harmonização da ortografia e sua implementação continua em curso, todavia, existem obstáculos inerentes a esse processo, que envolvem: primeiro, as primeiras sugestões de harmonização foram rejeitadas por serem consideradas linguisticamente e atitudinalmente inadequadas (MSIMANG, 1992, 1993); segundo, a proposta é considerada pelas comunidades linguísticas uma ameaça às suas identidades socioculturais e, portanto, foi rejeitada por muitas figuras importantes nessas comunidades (WEBB e KEMBO-SURE, 2000); e terceiro, existem precedentes no contexto da África do Sul em que o processo de harmonização privilegiou certos dialetos (WEBB e KEMBO-SURE, 2000).

5.1. Escrita de línguas moçambicanas

Nas últimas décadas tem sido desenvolvidos estudos sobre escrita das línguas moçambicanas e padronização da ortografia dessas línguas visando permitir que elas sejam usadas nas escolas como meio de ensino. Embora a preocupação com a escrita tenha ganhado ímpeto a partir dos finais da década de noventa em diante, a relação das línguas moçambicanas com a escrita é antiga, teve o seu início a partir do momento em que essas línguas passaram a ter contato com línguas que já tinham tradição de escrita, nomeadamente, línguas asiáticas e línguas europeias. Os primeiros povos estrangeiros com os quais os moçambicanos mantiveram contato foram os árabes e persas no século VII e, oito séculos depois, tiveram o contato com os europeus, no século XV. O contato com esses povos permitiu que os sistemas de escrita árabe e latino fossem usados para a escrita das línguas moçambicanas.

Os árabes que chegaram a Moçambique eram praticantes da religião islâmica enquanto os europeus eram praticantes da religião cristã, sobretudo missionários. Por este fato foi

possível constatar que “o sistema de escrita árabe era predominante em línguas das sociedades islamizadas do litoral norte de Moçambique e do interior do Niassa, enquanto o sistema de escrita latino era mais usado nas línguas das regiões do país predominantemente cristianizadas” (NGUNGA; FAQUIR, 2011, p. 297), fato que permite estabelecer uma relação direta entre a escrita e o ensino da religião tanto cristã quanto islâmica. O processo de converter os africanos no geral e os moçambicanos em particular para o cristianismo foi uma das principais missões dos missionários europeus na África, portanto, a tradução da bíblia para algumas línguas moçambicanas foi levada a cabo durante aquele período, e não somente como forma de concretizar o objetivo ora definido. O árabe por sua vez, apesar da conversão para a religião islâmica não ter sido compulsiva como foi com a religião cristã, manteve sua influência sobre as línguas moçambicanas durante todo o período colonial e pós-colonial, mesmo depois de os árabes terem sido expulsos do país pelos europeus, logo no início da penetração e ocupação europeia em Moçambique.

O estudo da escrita das línguas moçambicanas passa a ser, por uma questão histórica, ligado aos alfabetos árabe e latino; sendo assim, falaremos desses dois sistemas de escrita de uma forma separada, tendo em conta a influência que exerceram sobre a escrita das línguas moçambicanas.

5.1.1. O alfabeto árabe

A prática da religião islâmica está estritamente ligada à língua árabe, que é a língua de revelação do Alcorão, por isso, os praticantes dessa religião têm a língua árabe na sua vida diária, independentemente de estarem em um país árabe ou não. A religião islâmica teve forte influência na região norte do país e a prática de ensino-aprendizagem era comum mesmo antes da penetração europeia no território que hoje se chama Moçambique. Os habitantes dessas regiões escreviam as suas próprias línguas usando o alfabeto árabe, o que mostra que a prática de escrita das línguas moçambicanas pelas comunidades é antiga. As comunidades que sofreram mais influência da cultura árabe em Moçambique, por via da religião islâmica, são os kotis, makhuwas, mwanis e yaawos, e uma boa parte de tongas de Inhambane (NGUNGA; FAQUIR, 2011). Existem documentos que mostram que as línguas moçambicanas foram escritas usando alfabeto árabe, todavia, não existe precisão quanto ao primeiro documento escrito numa língua moçambicana usando alfabeto árabe como nos informam Ngunga e Faquir (2011).

Infelizmente os estudos de que dispomos, não nos permitem dizer com precisão a data exacta em que apareceu o primeiro documento escrito numa língua moçambicana. Mas, se se tiver em conta o facto de que os primeiros contactos dos habitantes do território que hoje se chamou Moçambique foram com os povos asiáticos (árabes e persas, para ser mais específico), podemos concluir sem grandes riscos de errar que tal documento foi escrito em caracteres árabes. Aliás, documentos disponíveis no arquivo histórico de Moçambique revelam que a correspondência entre os reis africanos do litoral e o rei de Portugal foi feita em escrita árabe até 1895 (Bonate e Mutiwa 2010) altura em que os portugueses decidem que deviam abandonar a prática de correspondência em caracteres árabes (NGUNGA; FAQUIR, 2011, p. 299).

O que os falantes das línguas do norte de Moçambique fizeram foi pegar no alfabeto árabe, adaptá-lo às características particulares das suas línguas. Foi um ato voluntário e não imposto, isto é, os falantes das línguas moçambicanas viram a necessidade de escrever as suas línguas a partir de um sistema de escrita que tinham à sua disposição.

A decisão que os portugueses tomaram de abandonar os caracteres árabes em 1895 marcava o início de uma nova era cujas decisões se fazem sentir no Moçambique pós-independente. Durante todo o período de ocupação portuguesa foi imposta uma narrativa que defendia a superioridade da religião cristã sobre a religião islâmica e outras religiões e, conseqüentemente, a língua árabe passou para o escalão inferior. Esta decisão deixava claro sobre qual sistema de escrita seria usado em Moçambique, que passou a ser o latino.

5.1.2. O alfabeto latino

O alfabeto latino chegou a Moçambique com a chegada dos europeus. Os missionários e mercadores quando chegaram procuraram escrever as línguas moçambicanas através do alfabeto latino porque havia a necessidade de converter a população para o cristianismo e como a população não falava português houve a necessidade de traduzir a bíblia para as línguas moçambicanas. Durante o período colonial, a conversão para a religião cristã, de preferência católica, era condição sem a satisfação da qual estava vedado o acesso ao exame da 4ª classe (NGUNGA; FAQUIR, 2011). No processo de escrita das línguas moçambicanas foram tomadas como base as particularidades linguísticas das línguas europeias e não das línguas moçambicanas,

isto explica a diversidade das formas de escrita destas línguas uma vez que nem todos os sons das línguas moçambicanas ocorrem nas línguas europeias da mesma forma que nem todas as línguas europeias utilizam os mesmos sons para formar as palavras que constituem o léxico de cada uma delas. Além das diferenças fonético-fonológicas, morfológicas e sintáticas, não existe uma padronização interlinguística entre as línguas europeias. Isto é, nem todos os sons iguais ou semelhantes entre as diferentes línguas europeias são escritos da mesma maneira. Isto é, quando se trata de escrever, nem todos os sons partilhados pelas diferentes línguas são representados graficamente

da mesma maneira nas diferentes línguas. Em suma, tendo diferentes tradições de escrita milenar desenvolvidas de formas independentes em momentos históricos também diferentes, nada se poderia esperar em termos de uma possível padronização das suas escritas (NGUNGA; FAQUIR, 2011, p. 300).

Ao contrário do que aconteceu com o alfabeto árabe, a escrita das línguas moçambicanas usando o alfabeto latino não partiu da população, não foi a população que acolheu e adotou adequando-o às particularidades linguísticas das suas próprias línguas. O alfabeto latino passou a ser o alfabeto usado durante todo o período colonial em função da origem da língua portuguesa, língua oficial da colónia.

Com a proclamação da independência de Moçambique em 1975, com a adoção do português como língua oficial, o alfabeto latino continuou sendo usado no país, no entanto, o alfabeto árabe nunca esteve em desuso, sobretudo nas regiões de predominância muçulmana, onde já havia uma longa tradição do uso do sistema de escrita árabe, apesar do não reconhecimento formal do governo como um sistema que deveria ser levado em consideração. O exemplo concreto disso e que é mostrado quando se fala sobre saber ler e escrever é saber ler e escrever usando o sistema de escrita latino, resultado de herança colonial, é a percentagem do índice dos alfabetizados e dos analfabetos no país. Os recenseamentos gerais da população não considera alfabetizadas as pessoas que sabem ler e escrever usando o alfabeto árabe, se restringe apenas nos dados daqueles que sabem ler e escrever usando o alfabeto latino, desconsiderando toda uma longa história de escrita de algumas regiões do país. Consideram Ngunga e Faquir (2011) que de forma recorrente, quer antes quer depois da independência, documentos oficiais de Moçambique fazem referência a altos índices de analfabetismo no país, pois os que sabem escrever em outras línguas não europeias são considerados analfabetos. Para os autores, este fato é normal, pois, o centro das atenções e os modelos de análise da vida social padecem de eurocentrismo acentuado.

5.2. Padronização da ortografia das línguas moçambicanas

A necessidade de introdução de ensino bilíngue no país foi um dos motivos catalizadores para se discutir sobre a ortografia das línguas moçambicanas. Para o efeito, com o objetivo de padronizar a ortografia das línguas moçambicanas foi criado um seminário que tem sido realizado em cada dez anos para discutir aspectos relacionados com a ortografia das línguas moçambicanas. O primeiro seminário foi realizado em 1988, o segundo dez anos depois, em 1999, o terceiro em 2008 e o quarto em 2018, porém, aguarda pela sua publicação.

Vários motivos foram apresentados para a necessidade de padronizar as línguas moçambicanas, dentre os quais os que Ngunga e Faquir (2011) destacam.

Hoje nós precisamos de ter uma escrita padronizada para cada uma das línguas porque, como nos ensina Almada (2006):

- a) Uma ortografia padronizada é indispensável para uma escrita a qual disporá assim de um instrumento inequívoco para a afirmação do seu prestígio(...). A padronização intra-linguística é a forma mais segura de garantir que haverá uma comunicação entre o escritor e o leitor podendo estes, através da grafia padronizada, dispor de um meio fundamental de descodificação de mensagens escritas;
- b) Uma ortografia padronizada é importante para o uso da língua na produção de material didático e pedagógico, na sala de aula (na escolarização e na alfabetização de adultos) e nos meios de comunicação social sobretudo na imprensa escrita;
- c) A língua escrita é salvaguarda da memória e do património culturais de que a escrita é repositória insubstituível;
- d) A língua escrita é sempre mais definida e mais livre de hesitações do que a língua existente somente em estado oral, já que as diferenças de pronúncia tendem a desaparecer na escrita e a escrita é de mais fácil aceitação pelos locutores de outros dialectos do que a pronúncia de uma determinada variante;
- e) Uma grafia padronizada pode contribuir para a fixação das variantes e possível detecção das suas semelhanças e diferenças (NGUNGA; FAQUIR, 2011, p. 301).

A produção de materiais didáticos é um dos motivos que levaram à padronização da ortografia das línguas moçambicanas para atender a necessidade de alfabetizar adultos e crianças nas suas próprias línguas maternas sem ter que recorrer ao português. Durante o processo, foram feitas padronizações intralinguísticas e padronizações interlinguísticas. De acordo com Ngunga e Faquir (2011), a padronização intralinguística pressupõe que utilizadores de cada código em uma comunidade linguística estejam claros quanto aos símbolos e às regras que regem cada código, enquanto a padronização interlinguística permite o fluxo de informações entre pessoas de diferentes grupos linguísticos devido à natureza multilíngue do país; “padronização inter-linguística permite que, sabendo ler numa língua, os falantes de mais do que uma língua tenham menos dificuldades de ler também a(s) outra(s) língua(s)” (NGUNGA; FAQUIR, 2011, p. 302).

O processo de padronização da ortografia das línguas moçambicanas ainda está em curso, não é um processo acabado apesar da sua implementação. O que vem acontecendo nesse processo de implementação, é um processo de aprendizagem contínua por todos seus intervenientes, como linguistas, pesquisadores, professores e todos os interessados na matéria, que culminará, face às possíveis constatações, com a busca de soluções e contribuições relevantes para os seminários subsequentes. Assim, é importante antes de se

chegar aos próximos seminários, olhar para o que se fez nos seminários anteriores que passaremos a apresentar.

5.2.1. Primeiro seminário

O primeiro seminário sobre a padronização da ortografia das línguas moçambicanas foi realizado em 1998, em Maputo, capital do país. Foi realizado no período antes da introdução do ensino bilíngue e tinha como foco discutir a importância da padronização das línguas como se pode verificar no excerto do texto de Demuch (1998).

Em primeiro lugar, ao lidar com um grupo estreitamente relacionado de línguas como são as línguas moçambicanas, o uso de um conjunto unificado de princípios ortográficos ajuda a capturar a relação linguística natural e sistemática entre línguas e dialetos. Em segundo lugar, o desenvolvimento da ortografia baseada em princípios estabelece um sistema ortográfico "padrão" onde muitos sistemas diferentes podem ter sido usados anteriormente. Terceiro, um sistema ortográfico unificado facilita o ensino de línguas: se os professores sabem que a língua que aprende são alfabetizados em uma língua, eles podem construir sobre o que o aluno já sabe, mostrando que os mesmos princípios ortográficos básicos se aplicam à nova língua que está sendo aprendida. Finalmente, uma ortografia unificada facilita a promoção da alfabetização, aprendizagem de línguas, multilinguismo e a preservação do conhecimento e tradição da cultura: se um aluno de uma língua, seja jovem ou velho, entende alguns dos princípios básicos por trás de um sistema ortográfico, é mais fácil transferir essas habilidades para outro idioma. Assim, aprender a ler, escrever e falar uma nova língua é facilitado³² (DEMUCH, 1998, p. 1-2, grifos do autor).

O seminário ajudou a ter uma compreensão mais ampla sobre a quantidade de línguas existentes no país. De acordo com Ngunga e Faquir (2011), durante o planejamento havia um entendimento de que no sul do país existiam apenas três línguas, nomeadamente, Copi, Tonga e Tsonga, no entanto, no decorrer do seminário foi constatado que existiam cinco línguas, que são Changana, Copi, Rhonga, Tonga e Tshwa. Um dos marcos importantes deste seminário foi a produção de um quadro de grafemas das línguas moçambicanas que a seguir apresentamos.

³² Firstly, when dealing with a closely related group of languages such as the mozambican languages are, the use of a unified set of orthographic principles helps to capture the natural and systematic linguistic relatedness between languages and dialects. Second, the development of principle based orthography establish a 'standard' orthographic system where many different systems may have previously been used. Third, a unified orthographic system facilitates the teaching of languages: if teachers know that language learners are literate in one language, they can build on what learner already knows, showing that the same basic orthographic principles apply to the new language being learned. Finally, a unified orthography facilitates the promotion of literacy, language learning, multilinguism and the preservation of culture knowledge and tradition: if a language learner, whether young or old, understands some of the basic principles behind one orthographic system, it is easier to transfer those skills to another language. Thus, learning to read, write and speak a new language are all facilitated (DEMUCH, 1998, p. 1-2).

Quadro 3: Quadro referente à padronização dos grafemas (I Seminário)

	SF	SP	MW	MK	YO	MH	CW	NY	NG	SN	BL	SH	TN	CP	TS	RH	TW
1	b	b/bh	b	b	b	(b)	b	(bh)	(bh)	(bh)	(bh)	bh	bh	bh	bh	bh	bh
2	ḃ	b'/b	b	b	b	(b)	b	b	b	b	b	b	b	b	b'	b'	b'
3	d	d/dh	d	d	d	(d)	d	(dh)	(dh)	(dh)	(dh)	dh	dh	dh	dh	dh	dh
4	d'	d'/d	d	d	d	(d)	d	d	d	d	d	d	d	d	d'	d'	d'
5	g	g/gh	g	g	g	(g)	g	g	g	g	g	g	gh	g	g	g	g
6	ɣ	g	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	g	-	-	-	-
7	tʃ	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	-	c	c	c	c
8	tʃh	ch	-	-	-	(ch)	(ch)	ch	tc	ch	ch	ch	-	ch	ch	ch	ch
9	dʒ	j	j	j	j	-	j	j	dj	dj	dj	j	-	j	j	j	j
10	ʃ	x	x	sh	-	s/x	x/dh	sh	x	x	x	sh	-	x	x	x	x
11	ʒ	xj	-	-	-	-	-	-	(j)	(j)	(j)	zh	-	xj	xj	xj	xj
12	v	v/vh	v	v	-	v	v	v	v	v	v	vh	vh	vh	vh	vh	vh
13	√	v	-	-	-	-	-	-	(vh)	(vh)	(vh)	-	v	-	-	-	-
14	β	vb	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	vb	-	-	-	-
15	ʋ	ŵ/v	-	-	ŵ	-	-	ŵ	-	-	-	v	-	v	v	v	v
16	ɣ	sv	-	-	-	-	-	-	sv	sw	sv	sv	-	sw	sv	sv	sv
17	sw	sw	-	-	-	-	-	-	sv	sw	sv	sv	-	sw	sw	sw	sw
18	z	zv	-	-	-	-	-	-	zv	zw	zv	zv	-	zw	zv	zv	zv

19	zw	zw	-	-	-	-	-	-	zv	zw	zv	zv	-	zw	zw	zw	Zw
20	pɕ	ps	-	-	-	-	-	ps	ps	-	-	-	-	ps	ps	ps	ps
21	bz	bz	-	-	-	-	-	-	bz	-	-	-	-	bz	by	by	by
22	ŋ	n'	ng'	ng'	n'	ng	ñg	ng'	ng'	ng'	ng'	n'	n'	ñ	n'	n'	n'
23	Ń	m'	m'	m'/n'	m'	m/n	m/n	m'/n'	m'/n'	m/n	m/n	-	-	m'	-	-	-
24	ɬ	hl	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	hl	hl	hl
25	ʎ	lh	-	ly/dy	-	ly	dy	dy	dy	dy	dy	-	-	lh	lh	lh	-
26	ɮ	lr	-	-	-	-	lr	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
27	a:	aa	-	aa	-	aa	aa	aa	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Ngunga e Faquir (2012, p. 306-307)

Legenda: **A.** SF (Símbolo Fonético); SP (Símbolo Padronizado); Mw (Mwani); MK (Makonde); YO (Yaawo); MH (Makhuwa); CW (Chuwabu); NY (Nyanja); NG (Nyungwe); SN (Sena); BL (Balke); SH (Shona); CP (Copi); TS (Tsonga); RH (Rhonga); TW (Tshwa).

B. 1. Oclusiva bilabial Vozeada; 2. Implosiva bilabial; 3. Oclusiva alveolar vozeada; 4. Implosiva alveolar vozeada ; 5. Oclusiva velar Vozeada; 6. Fricativa velar vozeada; 7. Africada palatal surda; 8. Africada palatal surda aspirada; 9. Africada palatal vozeada; 10. Fricativa palatal surda; 11. Fricativa palatal Vozeada; 12. Fricativa lábio-dental; 13. Fricativa lábio-dental retroflexa; 14. Fricativa bilabial Vozeada; 15. Fricativa lábio-dental (branda); 16. Fricativa lábio-alveolar surda retroflexa; 17. Fricativa lábio-alveolar surda; 18. Fricativa lábio-alveolar vozeada retroflexa; 19. Fricativa lábio-alveolar vozeada; 20. Africada lábio-alveolar surda; 21. Africada lábio-alveolar vozeada; 22. Nasal velar; 23. Nasal silábica; 24. Fricativa palatal lateral surda; 25. Fricativa palatal lateral Vozeada; 26. Lateral pós-alveolar; 27. Alongamento da vogal.

5.2.2. Segundo seminário

O segundo seminário sobre a padronização da ortografia das línguas moçambicanas foi realizado em 1999. Foi um seminário que visava discutir a implementação das decisões tomadas no primeiro seminário, todavia, dado o curto período de tempo que separou o primeiro seminário do segundo, durante esse período não ocorreram grandes realizações. Durante o segundo seminário, de acordo com Ngunga e Faquir (2011), os participantes fizeram parte das discussões e foram organizados seis grupos de línguas nomeadamente:

Grupo I (Kimwani, Shimakonde, Ciyaawo)

Grupo II (Emakhuwa, Echuwabu)

Grupo III (Cinyanja, Cinyungwe, Cisená, Cibalke)

Grupo IV (Cimanyika, Cindau, Ciwute)

Grupo V (Gitonga, Cicopi)

Grupo VI (Xichangana, Citshwa, Xirhonga)

Estes grupos correspondem às línguas faladas no país do norte ao sul. No segundo seminário foi tomada a decisão sobre a realização do terceiro seminário em 2008, passando, assim, o evento a ser realizado de dez em dez anos.

5.2.3. Terceiro seminário

O terceiro seminário sobre a padronização da ortografia das línguas moçambicanas foi realizado em 2008, num período em que já havia sido introduzido o ensino bilíngue em Moçambique. A padronização da ortografia das línguas moçambicanas, realizada no primeiro seminário, contribuiu para o desenvolvimento de estudo sobre as línguas moçambicanas e produção de material escrito. De acordo com Ngunga e Faquir (2011, p. 309), durante o período que separa o segundo seminário do terceiro seminário foi possível realizar atividades tais como:

- Introdução de Linguística bantu nos Institutos de Formação de Professores;
- Introdução de ensino de línguas moçambicanas no ensino;
- Introdução de Curso de Licenciatura em Ensino de Línguas Bantu na Universidade

Eduardo Mondlane;

- Abertura de Mestrado em Linguística com especialização em Linguística Bantu;
- Instalação de capacidade para a formação de doutorados no país;
- Iniciou a discussão de política linguística.

O Terceiro Seminário sobre a Padronização da ortografia das línguas moçambicanas envolveu as seguintes línguas:

- Kimwani
- Shimakonde
- Ciyaawo
- Emakhuwa
- Echuwabu
- Cinyanja
- Cinyungwe
- Cisena
- Cibalke
- Cimanyika
- Cindau
- Ciwute
- Gitonga
- Citshwa
- Cicopi
- Xichangana
- Xirhonga

Com a realização dos três seminários sobre a padronização das línguas moçambicanas foi possível produzir o quadro de ortografia das línguas bantu moçambicanas que a seguir apresentamos, porém, não tivemos ainda acesso ao relatório sobre o quarto seminário que foi realizado em 2018.

Quadro 4: Resumo referente à padronização dos grafemas (III Seminário).

A F I	M w	M k	Yao	Mkh	Chw	Nyj	Nyg	Sen	My	Nd	T w	Bar	Tng	C op	Chg	Ts h	R ho
b	b	b	b	(b)	b	(bh)	bh	bh	bh	bh	bh	bh	bh	bh	b	bh	b
ḃ	-	-	-	-	-	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b'	b'	b'
d	d	d	d	(d)	d	(dh)	dh	dh	dh	dh	dh	dh	dh	dh	d	dh	d
d̥	-	-	-	-	-	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d'	d	d'
ḏ	-	-	-	-	dh	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
g	g	g	g	(g)	g	g	g	g	g	g	g	g	gh	g	g	g	g
ɣ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	g	-	-	-	-
c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c/t x	c	c	c
d ʒ	j	j	j	(j)	j	j	dj	dj/j	j	j	j	j	-	j	j	j	j
ʃ	sh	sh	-	x/sh	-	sh	x	x	sh	sh	sh	sh	-	x	x	x	x
ʒ	-	-	-	-	-	-	(j)	(j)	zh	jh	zh	(xj)	-	xj	xj	xj	vj
v	-	v	-	v	v	vh	(vh)	(vh)	vh	vh	v	(vh)	vh	vh	vh	vh	vh
ʋ	-	-	w/v	-	-	v	v	v	v	v	v	-	v	v	v	v	v
β	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	vb	-	-	-	-
ɣ̥	-	-	-	-	-	sw	sw	sv	sv	sv	sv	-	(sv)	sv	sv	sv	sv
ʒ	-	-	-	-	-	zv	zw	zv	z	z	zv	-	(zv)	zv	zv	zv	zv
p ɸ	-	-	-	-	-	ps	ps	ps	-	-	-	ps	-	ps	ps	ps	ps
b	-	-	-	-	-	bz	bz	bz	-	-	-	bz	-	bz	bz	bz	bz

ʒ																	
t ɬ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	tsv	tsv	ts v	-	-	-	-	-
d ʒ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	dzv	dzv	dz v	-	-	-	-	-
ŋ	ng ,	ng ,	ng'	ng	ng'	ng'	ng'	ng'	n'	n'	n'	n'	n'	n'	n'	n'	n'
N ,	N'	N'	N'	N'	N'	N'	N'	N'	-	-	-	N'	-	m' /m	-	-	-
l	l	l	l	l	l	l	lr	lr	-	-	-	lr	l	l	l	l	l
r	-	-	(r)	r	r	-	-	-	r	r	r	-	r	r	r	r	r
f	-	-	-	-	lr	-	-	-	lr	-	-	-	-	-	-	-	-
ʈ h	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	rh

Fonte: Ngunga e Faquir (2011, p. 246)

Legenda: A. SF (Símbolo Fonético); SP (Símbolo Padronizado); Mw (Mwani); MK (Makonde); YO (Yaawo); MH (Makhuwa); CW (Chuwabu); NY (Nyanja); NG (Nyungwe); SN (Sena); BL (Balke); SH (Shona); TN (Tonga) CP (Copi); CG (Changana); RH (Rhonga); TW (Tshwa).

B. 1. Oclusiva bilabial vozeada; 2. Implosiva bilabial; 3. Oclusiva alveolar vozeada; 4. Implosiva alveolar vozeada ; 5. Oclusiva velar vozeada; 6. Fricativa velar vozeada; 7. Africada palatal surda; 8. Africada palatal surda aspirada; 9. Africada palatal vozeada; 10. Fricativa palatal surda; 11. Fricativa palatal vozeada; 12. Fricativa lábio-dental; 13. Fricativa lábio-dental retroflexa; 14. Fricativa bilabial vozeada; 15. Aproximante lábio-dental; 16. Fricativa lábio-alveolar surda retroflexa; 17. Fricativa lábio-alveolar surda; 18. Fricativa lábio-alveolar vozeada retroflexa; 19. Fricativa lábio-alveolar vozeada; 20. Africada lábio-alveolar não vozeada; 21. Africada lábio-alveolar vozeada; 22. Nasal velar; 23. Nasal silábica; 24. Fricativa palatal lateral vozeada; 25. Fricativa palatal lateral vozeada; 26. Lateral pós-alveolar; 27. Alongamento da vogal

5. 3. Língua Echuwabo

A língua Echuwabo, segundo Guthrie (1971) Apud Ngunga (2004), tem a classificação P34³³. O Echuwabo é uma das línguas faladas na província da Zambézia, concretamente nos distritos de Maganja da Costa, Quelimane, Nicoadala, Namacurra, Inhassunge, Mocuba, Lugela, Mopeia, Morrumbala, Derre, Chinde, Mocubela e Milange.

Estudos anteriores indicavam que o Echuwabo tinha três variedades, nomeadamente: Echuwabo, Ekarungo e Emarenje. Os estudos atuais indicam que o Echuwabo tem cinco variedades, a saber:

- a) Echúwabo – falado no distrito de Quelimane, Nicoadala e Namacurra.
- b) Ekarungu – falado no distrito de Inhassunge.
- c) Emarenje – falado nos distritos de Milange, Mocuba, Morrumbala, Derre e Lugela.
- d) Enyaringa – falado nos distritos de Maganja da Costa, Namacurra, Mocubela e Mocuba.
- e) Emanyawa – falado nos distritos de Lugela e Mocuba.
- f) Mayinddo – falado nos distritos de Inhassunge e Chinde.

Foram acrescentadas as variedades Enyaringa, Emanyawa e Mayyindo que outrora não faziam parte do Echuwabo. No mapa que se segue, pode ser observado a divisão administrativa da província da Zambézia e os distritos onde a língua Echuwabo é falada.

³³ Guthrie (1967 apud Ngunga, 2004, p. 43) fez a classificação geográfico-genealógica das línguas, agrupando-as em cinco zonas codificadas por letras maiúsculas, que são: A, B, C, D, E, F, G, H, J, K, L, M, N, P, R, S e T.

Quadro 5: As vogais do Echuwabo

	Anterior	Posterior
Fechadas	i i:	u u:
Semifechadas	e e:	o o:
Abertas	a a:	

Fonte: Ngunga e Faquir (2011, p. 86), revisado de acordo com o IPA³⁴

b) As consoantes

De acordo com Ngunga (2004), o número de consoantes das línguas moçambicanas varia de uma língua para outra. De acordo com o I Seminário de Padronização sobre Ortografia de Línguas Moçambicanas, são 27 o número de consoantes destas línguas.

Quadro 6: Consoantes do Echuwabo

Modo/Lugar	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Retroflexo	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva	p b			t d	ɳ ʈ	c ɕ	k kʷ g	
Fricativa		f v	θ	s z				h
Nasal	m			n		ɲ	ŋ	
Lateral				l	ɭ			
Vibrante				r				
Aproximante	w					j		

Fonte: Ngunga e Faquir (2011, p. 86), revisado de acordo com o IPA³⁵

³⁴ Revisão nossa.

³⁵ Revisão nossa.

c) Os grafemas

Na língua Echuwabo temos os seguintes grafemas:

Quadro 7: Grafemas do alfabeto Echuwabo

Grafema	Fonema	Exemplo
a	a	khanaredhe ‘ainda não passeámos’
aa	a:	waabuwa ‘atravessar’
b	b	baala ‘gazela’
c	c	macilu ‘ratos’
d	d	okhooda ‘negar’
dh	ɸ	modha ‘um/uma’
dd	ɸ	ddunona ‘já sei’
e	e	nyelele ‘era para’
ee	e:	vheevu ‘vento’
f	f	ofiya ‘chegar’
g	g	guluwe ‘porco’
h	h	haje ‘ciúme’
i	i	khoobiri ‘dinheiro’
ii	i:	oriiya ‘respeitar’
j	ɸ	javeya ‘ilusionista’
k	k	vatakuku ‘na casa de’
kh	kɸ	khawo ‘não existe’
l	l	mulomo ‘boca’

m	m	mootho ‘fogo’
n	n	namarogolo ‘coelho’
ny	✱	onyonya ‘incomodante’
ng’	☠	ong’ong’a ‘ressoanar’
o	o	omodhi ‘familiaridade’
oo	o:	okhoodda ‘negar’
p	p	paka ‘gato’
lr	⇨	olrowa ‘afundar’
r	r	eregu ‘parede’
s	s	saga ‘espelho’
t	t	otela ‘casar-se’
tt	↘	ottotta ‘pingar’
u	u	omunya ‘diluir’
uu	u:	yuunu ‘cintura’
v	v	vatakulu ‘na casa onde’
w	w	wowo ‘aí’
y	j	yuunu ‘cintura’
z	z	zelu ‘sabedoria’

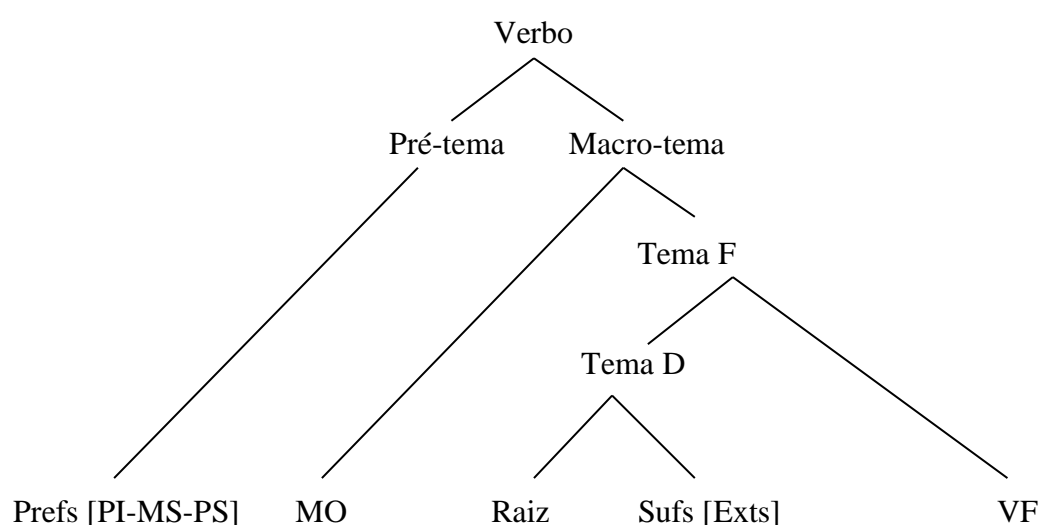
Fonte: Adaptado de Ngunga e Faquir (2011, p. 88-89), revisado de acordo com o IPA³⁶

5.3.2. Estrutura verbal do Echuwabo

Quase todas as línguas bantu apresentam uma estrutura verbal muito complexa. De acordo

³⁶ Revisão nossa.

com Ngunga (2004), essa complexidade varia de língua para língua e em muitas delas, o verbo conjugado traz consigo marcas de sujeito, objeto, tempo e número. Esse aspecto característico das línguas bantu faz delas línguas aglutinantes, visto que, na estrutura verbal se “agregam os morfemas gramaticais (marcação de sujeito, de tempo, de especto, objeto, negação, modo) e também derivacionais (as chamadas extensões verbais) em torno de um morfema lexical que constitui o núcleo (do verbo) chamado raiz” NGUNGA, 2010, p. 161). Isso faz com que a frase esteja centrada no verbo, como se pode ver no seguinte esquema das línguas bantu:



Onde: Tema F: Tema flexionado; Tema D: Tema derivado; MS: Marca de sujeito; PS: Pós-sujeito; PI: Pré-inicial; MO: Marcação de objeto; Exts: Extensões (verbais); VF: Vogal final.

Fonte: Ngunga (2014 p. 164).

Embora as línguas bantu apresentem esta estrutura, não significa que todas as línguas tenham todos os elementos internos apresentados no esquema (NGUNGA, 2014). Existem línguas bantu que apresentam extensão na estrutura verbal e existem outras que não apresentam, o mesmo se pode dizer em relação à vogal final. Entre as que não apresentam temos os casos do yoruba e do obolo, línguas faladas na Nigéria que perderam a extensão verbal e não possuem nada após a raiz. Vários processos parecem estar envolvidos nessa perda, como as extensões de derivação que não puderam mais ser expressas porque o tronco prosódico ficou limitado a quatro, três e depois a duas sílabas (HYMAN, 2004), afetando o material à direita do tronco.

Para o caso do Echuwabo, a situação não varia tanto quanto as outras línguas bantu, no

que se refere aos constituintes do verbo. De acordo com Buramo, Salude e Vinton (2009, p. 12), o verbo em Echuwabo consiste das seguintes partes:

1. Prefixo de sujeito
2. Marcação de tempo
3. Prefixo do objeto
4. Raiz verbal
5. Extensão verbal
6. Vogal final

Todas essas partes constituintes do verbo em Echuwabo podem se ver na seguinte conjugação:

ddahimuguliyedha – “vendi a ele”

dd – prefixo de sujeito

ahi – marcação de tempo

mu – prefixo de objeto

gul – raiz verbal

iy – primeira extensão verbal

edh – segunda extensão verbal

a – vogal final

Assim sendo, podemos ter para a estrutura verbal do Echuwabo a seguinte fórmula:

$V = MS + MT + MO + Rd + Exts + VF$

Neste trabalho iremos falar de apenas dois constituintes do verbo do Echuwabo, por estarem diretamente relacionados com o nosso trabalho, nomeadamente, a marcação de tempo e o prefixo de sujeito.

5.3.2.1. Marcação de tempo

A marcação de tempo varia de língua para língua, porque ela transporta valores

socioculturais que permitem aos membros pertencentes a uma determinada sociedade saberem fazer a localização do tempo, isto é, permite fazer a distinção entre o passado, o presente e o futuro. É quase comum a existência destes três tempos (passado, presente e futuro) em várias línguas, embora a localização destes tempos verbais possa variar em certas línguas. Na língua Echuwabo, também encontramos os três tempos verbais e, de seguida, iremos apresentar a marcação de tempo na variedade Echuwabo e na variedade emarenje respetivamente.

O prefixo temporal na língua Echuwabo encontra-se na segunda posição do verbo que indica o tempo quando o evento expresso no verbo tem lugar, como se pode ver nas frases que se seguem, de Buramo, Salude e Vinton (2009, p.14)³⁷.

➤ **Echuwabo**

Os prefixos temporais que iremos ver nos exemplos que se seguem são da variedade Echuwabo, e alguns prefixos são diferentes da variedade Emarenje como iremos ver ainda ao longo deste trabalho.

<u>Echuwabo</u>	<u>Português</u>	
Iyene ogwadda miri	Ele cortou árvores	Pretérito simples
Iyene onog wadda miri	Ele está cortando árvores	Presente
Iyene onelog wadda miri	Ele cortará árvores	Futuro simples

Afixos: Prefixo **no-**, no presente; **nelo-**, no futuro simples. No pretérito simples não há prefixo, é um caso de morfema zero.

Iyene **wahittukula** Ele levava Pretérito imperfeito

Iyene **agahittukula** Ele levaria Condicional

Afixos: prefixo: **wahi-** no pretérito imperfeito e, **gahi-** no condicional.

Iyene attukule	Se ele levar	Futuro do subjuntivo
Iyene attukulaga	Ele levando	Gerúndio

³⁷ Cf: Buramo, Salude e Vinton. *Algumas notas gramaticais sobre Echuwabo*. Nampula: SIL Moçambique, 2009, p. 14.

➤ Emarenje

Como dissemos anteriormente, alguns prefixos de marcação de tempo do Echuwabo são diferentes de prefixos do Emarenje, como se pode observar nos exemplos que são apresentados³⁸.

Liye ugula somba	Ele comprou peixe.	Pretérito simples
Liye un agula somba/Liye únoogula	Ele compra peixe/Ele compra.	Presente/presente
Liye uno gulá somba	Ele comprará peixe.	Futuro simples

Dos exemplos acima podemos concluir que os vários prefixos temporais na variedade emarenje no pretérito simples é zero, no presente é **na-**, e no futuro simples é **no-**. Em Emarenje existem mais prefixos temporais. A seguir, vamos ver mais algumas frases exemplares dos tempos verbais junto com os seus prefixos temporais:

ndihigula somba	eu comprei peixe	pretérito recente	prefixo: hi-
ndagula somba	eu comprava peixe	pretérito imperfeito	prefixo: a-
ndóògula somba	eu compraria peixe	condicional	prefixo: óò-

Além dos tempos indicados pelo prefixo temporal, há outros tempos que são sinalizados através de outros meios.

nditukule	que eu leve	conjuntivo presente
atukulaka	levando	gerúndio
ndahatukule	se eu levasse	conjuntivo perfeito
sufixo: -e	sufixo: -ka	prefixo: aha-, sufixo: -e

5.3.2.2. O prefixo do sujeito

Na língua Echuwabo o autor de uma determinada ação é identificado através do prefixo do sujeito no verbo. Isso vê-se logo na conjugação do verbo **ogwadda**³⁹ *cortar*.

³⁸ Os exemplos da língua Emarenje aqui apresentados foram extraídos do SIL Moçambique. *Algumas notas gramaticais sobre Imarenje*. Nampula: SIL Moçambique, 2010, p. 15.

Alguns prefixos de sujeito da variedade Echuwabo são diferentes de prefixos da variedade Emarenje como veremos nos exemplos a seguir. A partir dos prefixos é possível identificar qual é a variedade usada em um texto. As formas em parênteses mostram a forma do prefixo quando for seguido por uma vogal.

➤ **Echuwabo**

Pessoa	singular		plural
1 ^a	ddinogwadda	<i>eu corto</i>	ninogwadda <i>nós cortamos</i>
2 ^a	onogwadda	<i>tu cortas</i>	munogwadda <i>vocês cortam</i>
3 ^a	onogwadda	<i>ele corta</i>	anogwadda <i>eles cortam</i>

Pessoa	singular	plural
1 ^a	ddi-	ni-
2 ^a	o- (w-)	mu-
3 ^a	o-(w-)	a-

➤ **Emarenje**

Para o Emarenje temos os seguintes prefixos de sujeito⁴⁰:

Pessoa	singular		plural
1 ^a	ndinootukula	<i>eu levo</i>	ninootukula <i>nós levamos</i>

³⁹ Todos os exemplos usados para o prefixo do sujeito do echuwabo constam do livro *Notas Gramaticais da Língua Echuwabo*. Para o emarenje serão usados exemplos do livro *Notas Gramaticais do Emarenje*. A partir dessas duas fontes também serão usados exemplos para a marcação de tempo e para o prefixo de objeto.

⁴⁰ Os exemplos apresentados foram extraídos do SIL (2010, p. 29)

2 ^a	unóotukula	tu levás	munootukula	vocês levam
3 ^a	unootukula	ele leva	kanootukula	eles levam

Pessoa	singular	plural
---------------	-----------------	---------------

1 ^a	ndi-	ni-
2 ^a	u-	mu-
3 ^a	u-	ka-

Existe variação no prefixo do sujeito entre o Echuwabo e o Emarenje. No singular, existe variação nas três pessoas gramaticais, temos **ddi-** como prefixo de sujeito da primeira pessoa no echuwabo e **ndi-** como prefixo da mesma pessoa gramatical no Emarenje; nas segunda e terceira pessoas gramaticais temos o prefixo **o-** para o Echawabo e o prefixo **u-** para o Emarenje. No plural, a diferença está na terceira pessoa do plural onde o prefixo de sujeito do Echuwabo é **a-** e, por sua vez o Emarenje tem o prefixo **ka-**.

A marcação de tempo e o prefixo de sujeito das variedades Echuwabo e Emarenje foram os nossos principais objetos de estudo. Na seção a seguir iremos falar dos procedimentos metodológicos adotados para desenvolver este estudo.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresentaremos os caminhos percorridos até chegarmos ao presente trabalho, falaremos dos procedimentos adotados para recolha, processamento e análise de dados.

6.1. Razões da escolha do local e da variedade

A recolha de dados começou em dezembro de 2018 em Moçambique. Durante o mês de dezembro, realizamos pesquisa em Maputo, capital de Moçambique, no Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano e no Instituto de Desenvolvimento de Educação (INDE). Nessa primeira fase, o trabalho foi direcionado para a recolha de informações sobre o processo de ensino bilíngue, principalmente no que diz respeito aos programas existentes e aos materiais didáticos utilizados para o ensino bilíngue. Ainda no mês de dezembro, fizemos uma viagem à província da Zambézia, no centro de Moçambique, província onde é falada a língua echuwabo, a língua da nossa pesquisa. Na Zambézia trabalhamos, na primeira fase, na Direção Provincial de Educação, com a direção e os técnicos ligados ao ensino bilíngue. Nessa primeira fase, o foco do nosso trabalho foi conhecer o funcionamento da instituição e dos setores ligados ao ensino bilíngue, conhecer os funcionários que estão diretamente ligados ao processo e definir estratégias de trabalho para a segunda fase. A primeira fase decorreu de dezembro de 2018 a janeiro de 2019.

No mês de janeiro, retornamos a Maputo para dar continuidade ao trabalho. Durante a nossa presença em Maputo, continuamos os trabalhos iniciados em dezembro, no INDE procurando obter materiais importantes, como os livros didáticos e outros materiais de ensino bilíngue, e tivemos reunião com técnicos da instituição ligados ao ensino bilíngue e da Universidade Eduardo Mondlane, que colaboram na elaboração dos manuais.

Ainda no mês de janeiro, fizemos a segunda viagem à província da Zambézia para dar continuidade ao trabalho iniciado. Nessa fase, para além de trabalho na Direção Provincial de Educação, estendemos aos distritos de Quelimane e Namacurra, distritos com escolas de ensino bilíngue e onde a língua Echuwabo é meio de ensino. Começamos com a visita às direções distritais de onde as direções nos indicaram as escolas onde deveríamos realizar o nosso trabalho. A Direção Distrital de Quelimane indicou-nos a Escola Primária de Mugogoda, localizada na localidade de Maquival, a dez quilômetros de Quelimane; e a Direção Distrital de Namacurra indicou-nos a Escola Primária de Maneia, localizada a dez

quilômetros da vila sede de Namacurra. Para ir a Mugogoda e a Maneia foi preciso alugar um carro para o caso de Mugogoda e moto para Maneia.

Figura 1: Escola Primária Completa de Mugogoda



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 2: Escola Primária Completa de Maneia



Fonte: Arquivo da pesquisa

A razão da escolha dos distritos foi:

- (i) Escola Primária de Mugogoda foi uma das primeiras escolas a ser introduzido o ensino bilíngue. O programa de ensino bilíngue usado nessa escola adota livros didáticos diferentes dos do novo programa denominado *Vamos Ler*.
- (ii) Escola Primária de Maneia fica no Distrito de Namacurra e acabava de ser introduzido o ensino bilíngue, através do programa *Vamos Ler*. Para nós, era importante ter contato com escolas em que os dois programas de ensino bilíngue são dados.

A razão da escolha das variedades Echuwabo e Emarenje deveu-se ao fato do ensino bilíngue abranger as regiões onde são faladas essas duas variedades. As regiões onde é falada a variedade Echuwabo foram primeiras a serem introduzidas o ensino bilíngue, e depois foi introduzido nas regiões onde são faladas as variedades Emarenje e Emanyawa. Nas regiões onde são faladas as variedades Enyaringa, Ekarungo e Mayinddo ainda não foi introduzido o ensino bilíngue e não foi possível ter algum material escrito sobre as variedades em questão que pudesse auxiliar o nosso estudo.

6.2. Natureza da pesquisa

Quanto a sua natureza, a pesquisa é qualitativa. Consideramos ser pesquisa de natureza qualitativa porque não se dedicou à análise dos dados quantitativamente, através do uso de métodos estatísticos, com grandes números representativos para validação da hipótese. Os dados foram apenas descritos, analisados e interpretados sem olhar para questões numéricas, ou seja, os números que aparecem apenas para complementar a análise sem, no entanto, interferir nos resultados. Embora ao longo da análise sejam apresentados alguns gráficos, os resultados desses gráficos não são o objeto central da nossa pesquisa.

Este tipo de pesquisa nos permite ter um contato mais profundo com o objeto estudado, de modo a buscar maior compreensão do fenômeno e seus possíveis significados, sem, no entanto, impedir que outras interpretações sejam feitas sobre o mesmo fenômeno. De acordo com Gil (1999), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

A pesquisa qualitativa é conhecida pela peculiaridade das suas características. De acordo com Silveira e Córdova, as características da pesquisa qualitativa são:

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever, compreender, explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p.32, grifos dos autores).

Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva. Consideramos ser pesquisa descritiva porque pretende apenas descrever fenômenos que se registram nos textos da língua echúwabo usados no ensino bilíngue. Teoricamente nos apoiamos em Goldstein, Louzada e Ivamoto (2009) e Gil (2008). Os primeiros autores afirmam que uma pesquisa é descritiva “quando expõe características de determinado fenômeno ou acontecimento, servindo-se de base para sua explicação posterior” (GOLDSTEIN, LOUZADA e IVAMOTO, 2009, p. 147), ao passo que Gil (2008) considera que as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. A descrição dessas características requer muito cuidado e atenção e a elaboração das questões de pesquisa exige um profundo conhecimento do problema a ser pesquisado, como afirma Mattar (2001): “o pesquisador precisa saber exatamente o que pretende com a pesquisa, ou seja, quem (ou o que) deseja medir, quando e onde o fará, como o fará e por que deverá fazê-lo” (MATTAR, 2001, p. 23). Sem observar esses pontos, o processo de descrição poderá não ser eficaz nem eficiente, comprometendo a própria pesquisa.

6.3. Constituição do *corpus*

O corpus desta pesquisa foi constituído a partir de dados obtidos através de materiais escritos sobre a língua Echuwabo, nomeadamente, programas e planos curriculares nacionais sobre ensino bilíngue e manuais do aluno do ensino bilíngue. Foram os materiais com os quais trabalhamos:

- Plano Curricular do Ensino Secundário Geral.
- Plano Curricular do Ensino Básico.
- O Programa de Educação Bilíngue para o II Ciclo do Ensino Básico.
- Livros do aluno da língua echuwabo da primeira classe, segunda classe e terceira

classe, e ainda, manual de ciências naturais de terceira classe.

Dos livros do aluno, o corpus foi constituído a partir de prefixos de marcação de tempo e prefixos de marcação do sujeito. Foram levantados todos os prefixos de sujeito e prefixos de marcação de tempo presentes nos livros a fim de identificar a qual variedade linguística pertencem. Escolhemos trabalhar com essas variáveis porque os prefixos estão conectados ao verbo na língua echuwabo e o verbo é o núcleo da frase. Na flexão verbal, trabalhamos com dois tempos verbais, pretérito perfeito e presente do indicativo. A escolha desses dois tempos verbais deveu-se ao fato de eles serem os mais recorrentes nos livros do aluno, comparativamente aos outros tempos verbais.

6.4. Recolha de dados

A recolha de dados foi feita de dezembro de 2018 a março de 2019, em Moçambique, em duas partes: recolha de textos escritos (livros escolares e outros tipos de textos) e aplicação dos instrumentos para a coleta de dados, como a entrevista e a observação de aula. É importante referir que, apesar de o trabalho estar restrito apenas na análise de materiais escritos sobre a língua Echuwabo, a coleta de dados não se limitou apenas a esses materiais. Foram feitas entrevistas e observação de aulas como veremos ainda durante esta seção.

6.5. Recolha do material escrito

Recolhemos textos escritos que são os manuais da língua Echuwabo e programas sobre o ensino bilíngue em Moçambique. Não foi fácil obter todos os manuais do echuwabo porque não estão disponíveis nas livrarias para venda e nem no Ministério de Educação e Serviços Provinciais de Educação. De acordo com informação que tivemos no Ministério de Educação, os livros são produzidos e depois encaminhados às escolas onde existe o ensino bilíngue, são de distribuição gratuita e não estão disponíveis para venda. Os manuais que usamos para esta pesquisa foram ofertados por alguns funcionários ligados ao Serviço de Educação do Distrito de Quelimane, Escola Primária de Mugogoda e o Instituto de Desenvolvimento de Educação.

Programa Vamos Ler

Vamos Ler é um programa de 5 anos, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), com o objetivo de fortalecer a capacidade do governo moçambicano de garantir que os alunos de duas províncias, Nampula e Zambézia,

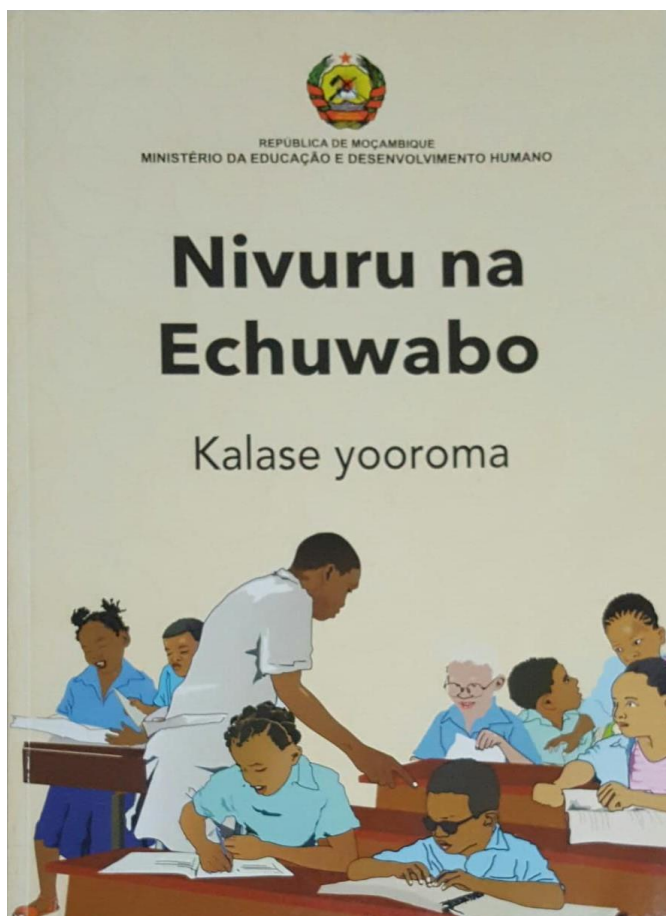
possam atingir o nível de fluência e compreensão em uma língua local no primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 3ª séries/classes). O programa fornece assistência técnica e material para melhorar a alfabetização nas primeiras classes em três línguas locais: Emakhuwa, Elomwe e Echuwabo. O programa também fornece apoio na aquisição de uma segunda língua para preparar as crianças para a transição para o português como língua de instrução na 4ª classe. (MINEDH/USAID, 2017).

A produção de materiais desse programa teve apoio da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), mas o conteúdo foi da responsabilidade do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique.

Manual de echuwabo da primeira classe

Este manual tem como título *Nivuru na Echuwabo kalase yooroma*, foi produzido em 2017 e teve como autores Zeca Sunde, Félix Gravata e Maria João Alfainho. O livro tem noventa e uma páginas.

Figura 3: Capa do manual de Echuwabo da 1ª classe do Programa *Vamos ler*

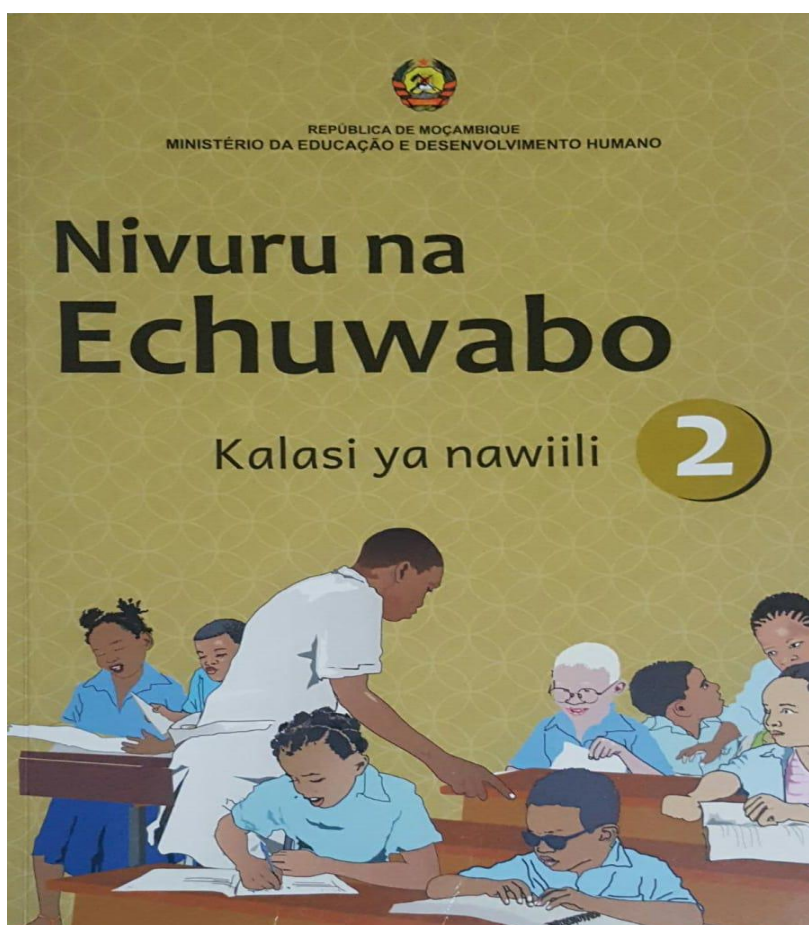


Fonte: Sunde et al (2017)

a) Manual de Echuwabo da segunda classe

Este livro tem como título *Nivuru na Echuwabo Kalasi ya nawiili*, foi produzido em 2018 e tem como autores Cristiano Chiposse, Félix Gravata, Laurinda Luís e Suzete Salvador. O livro tem cento e trinta e nove páginas.

Figura 4: Capa do manual de Echuwabo da 2ª classe do Programa Vamos ler



Fonte: Chiposse et al (2018)

INDE – Grupo de Educação Bilíngue

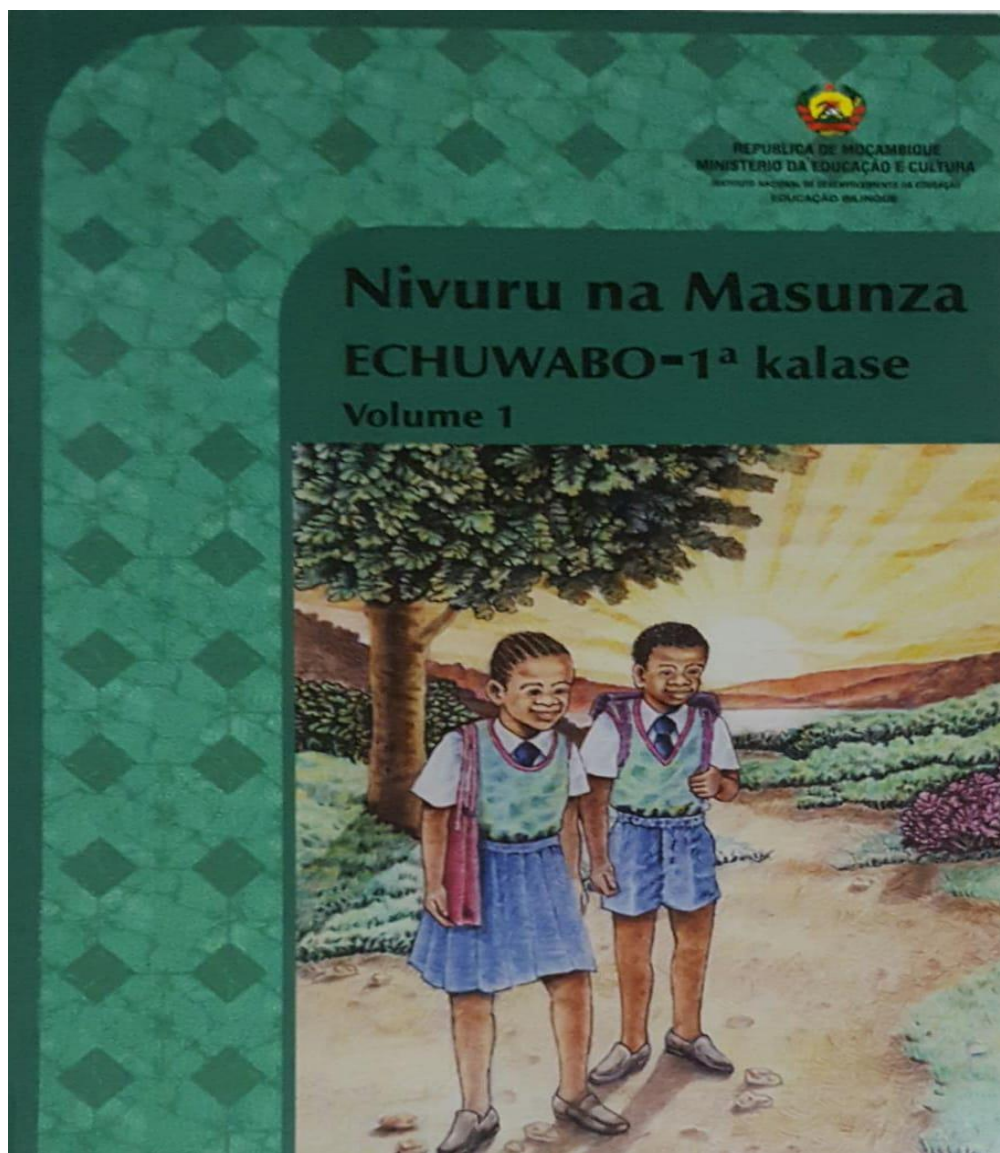
A produção de materiais deste programa foi da responsabilidade do Ministério da Educação de Moçambique, através do Instituto de Desenvolvimento de Educação (INDE).

b) Manual de Echuwabo da primeira classe

Este livro tem como título *Nivuru na Masunza, 1ª kalase*. Foi produzido em 2007 e teve

como autores Maria J. Alfainho, Azido A. Albino, João dos Santos António e Anastácio Gabriel. O livro tem duzentas e onze páginas.

Figura 5: Capa do manual de Echuwabo da 1ª classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue

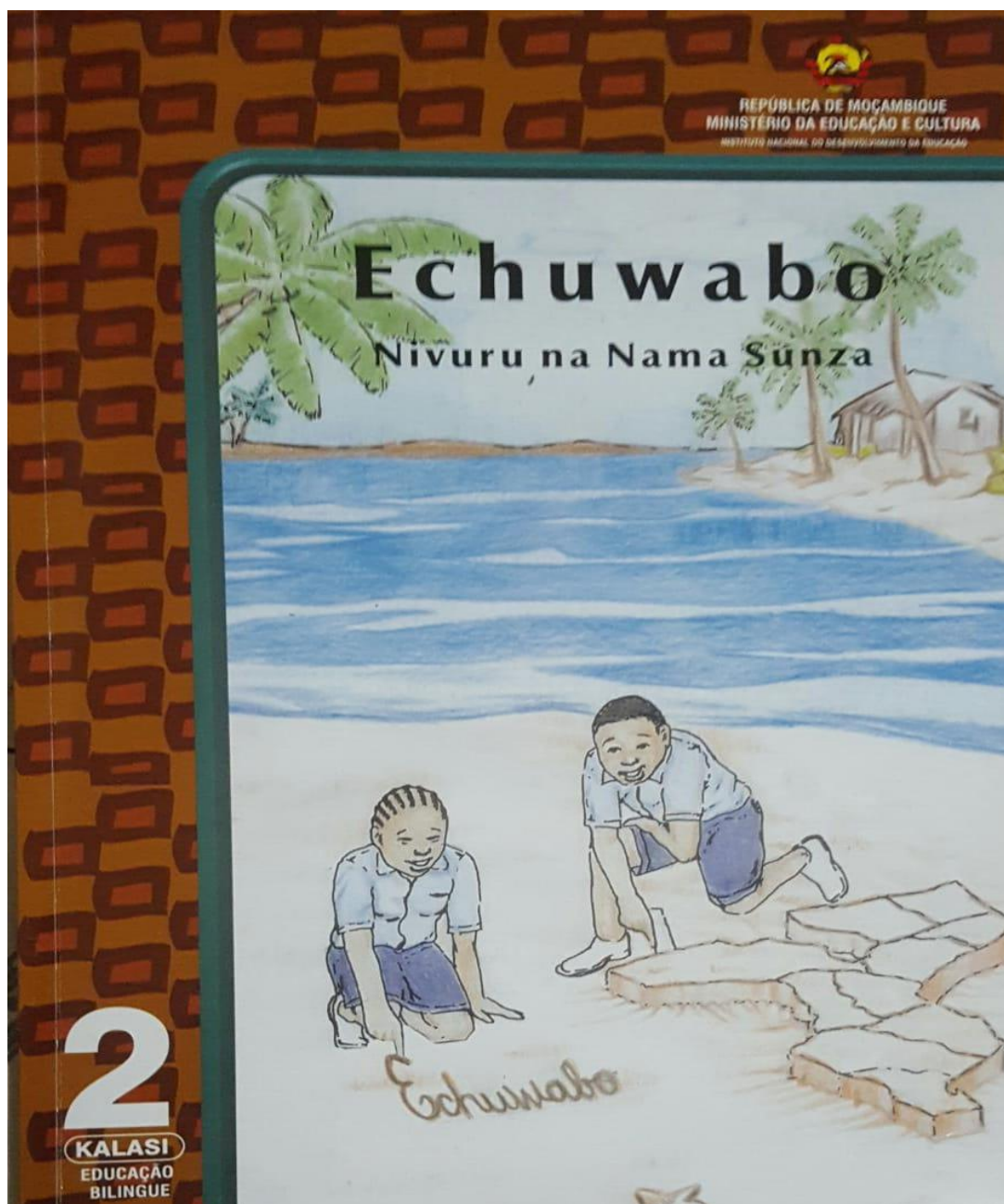


Fonte: Alfainho et al (2007)

c) Manual de Echuwabo da segunda classe

Este livro tem como título *Nivuru na Echuwabo, 2ª kalasi, Nivuru na nama sunza*. Foi produzido em 2007 e teve como autores Iria Armando, Azido Albino e Gervásia Madé Amad. O livro tem duzentas e doze páginas.

Figura 6: Capa do manual de Echuwabo da 2ª classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue



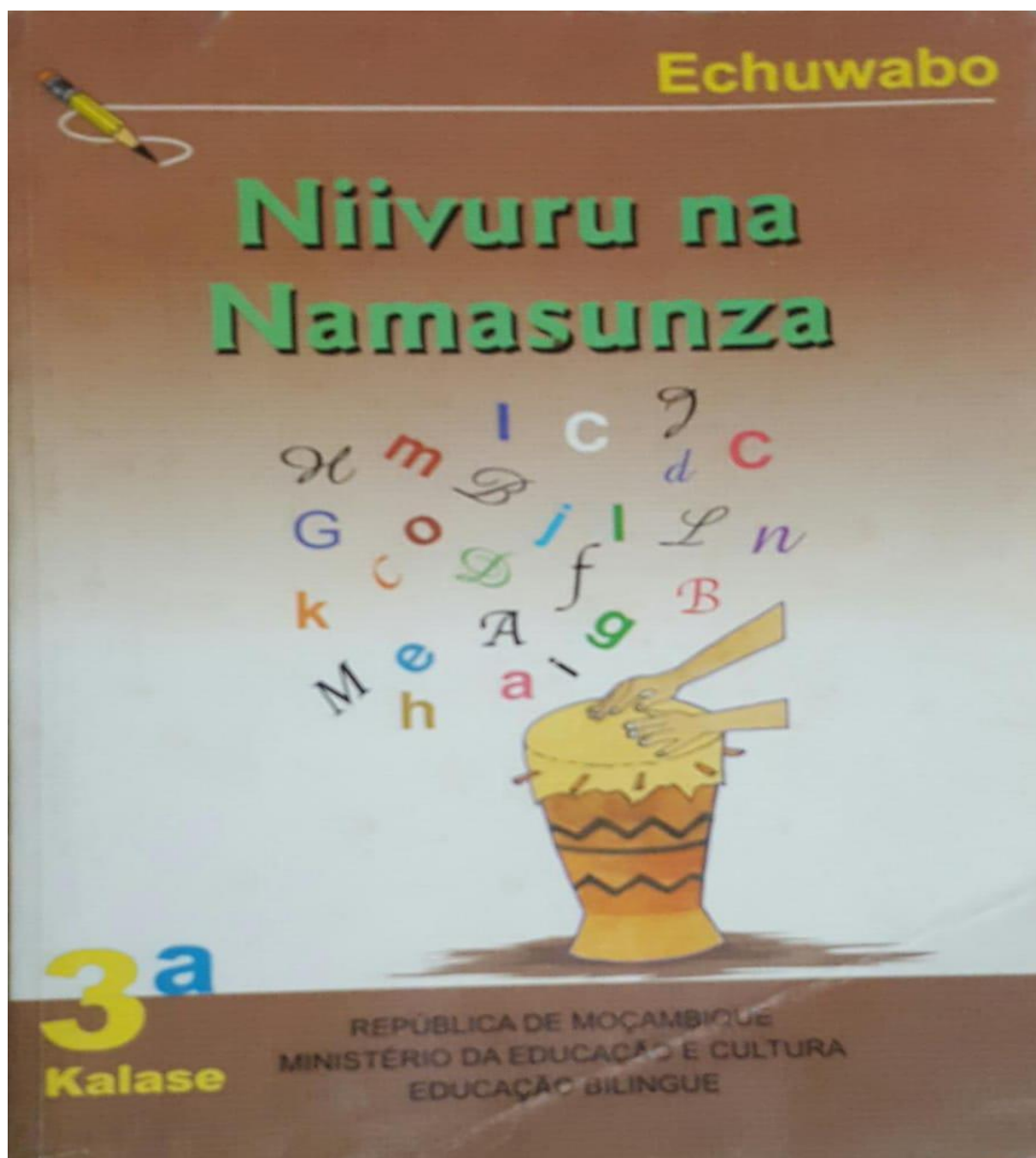
Fonte: Armando et al (2007)

d) Manual de Echuwabo da terceira classe

Este livro tem como título *Nivuru na Nama Sunza – 3ª kalase*, foi produzido em 2010 e teve com autores da matriz do livro: Rafael Sendela Chambela, Celeste Joaquim Matavel, José Vicente António Bisqué e Maria Bona. Foi traduzido e adaptado para Echuwabo por

Azido Albino Albino, Gervásia Madé Amaral e Domingos Adelino Janisse, e tem cento e vinte e duas páginas.

Figura 7: Capa do manual de Echuwabo da 3ª classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue



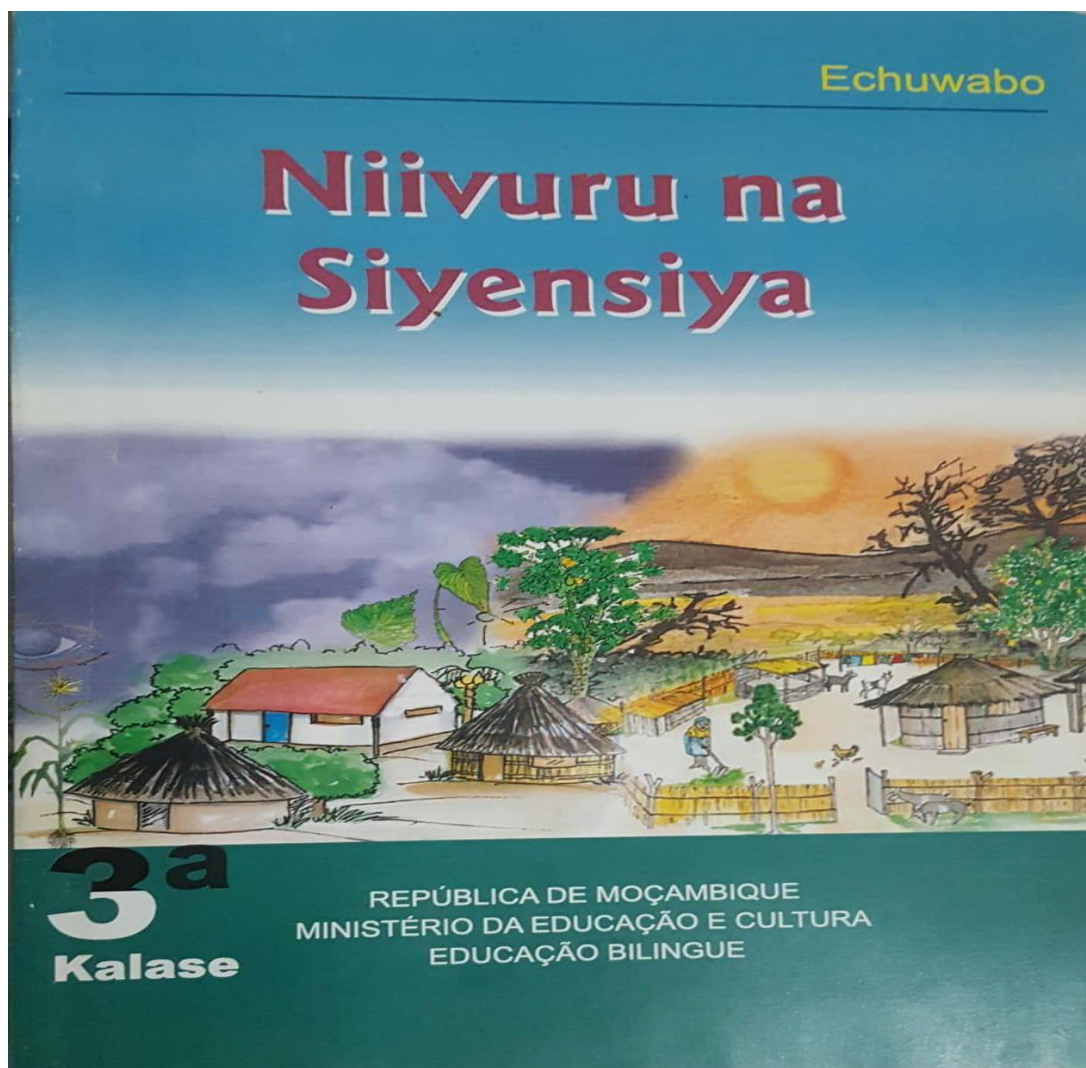
Fonte: Chambela et al (2010)

e) Manual ciências naturais da terceira classe

Este livro tem como título *Niivuru na Siyensiya – 3ª kalase*, foi produzido em 2010 e teve como autores do protolivro: Isaac António Manhique, Salvador Raimundo Matavele, Ana Bela Amude e Estela Tayob Lagrosse da Fonseca. Foi traduzido e adaptado para Echuwabo

por Iria Armando Caia, José Manhonha e Maria João Alfainho, e tem cento e vinte e cinco páginas.

Figura 8: Capa do manual de Ciências Naturais da 3ª classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue



Fonte: Manhique et al (2010)

A diferença existente entre os manuais dos dois programas é que, no Programa Vamos Ler foi usado o método fônico, e no Programa do INDE – Grupo de Educação Bilíngue foi usado o método analítico.

6.6. Instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados

Apesar de a nossa análise estar restrita apenas nos textos escritos sobre a língua echuwabo e programas e manuais de língua Echuwabo, como citado acima, a nossa coleta de

dados não se limitou apenas a recolher esses materiais. É importante salientar que estudar a variação linguística do Echuwabo nos materiais didáticos da língua Echuwabo não teria sido o objetivo principal quando fomos à Moçambique para realizar nossa pesquisa. Trabalhar a questão da variação foi resultado do que constatamos no campo de pesquisa pelo fato de as escolas usarem os mesmos manuais do Echuwabo para alunos das duas variedades da língua, nomeadamente, echuwabo e Emarenje, e isso não nos impediu de aplicar os dois instrumentos de pesquisa para coleta de dados previamente selecionados que são: entrevista e observação de aula.

Entrevista

Existem três tipos de entrevistas que podem ser usadas como instrumentos de coleta de dados numa pesquisa: entrevista estruturada, entrevista semiestruturada e entrevista não estruturada. Para o nosso trabalho usamos a entrevista semiestruturada, e é apenas dela que iremos falar.

- **Entrevista semiestruturada**

De acordo com Vieira-Abrahão (2006, p. 223), as entrevistas semiestruturadas “são caracterizadas por uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade”. Ainda segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 223) neste tipo de instrumento, “o pesquisador prepara algumas questões orientadoras ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientaram o seu trabalho”, ou seja, ele não perde de vista o foco da sua entrevista e “essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223).

Escolhemos este tipo de entrevista porque acreditamos que nos forneceria mais informações sobre o objeto pesquisado, o qual nos permitiria acessar mais dados dos nossos entrevistados por causa da liberdade e espontaneidade que este tipo de entrevista permite, para que se fale abertamente sobre o tema. As entrevistas foram feitas a dois grupos de participantes: professores e gestores das escolas.

- **Entrevista aos professores e gestores das escolas**

Foram entrevistados um total de seis professores nas duas escolas, sendo três na escola primária de Mugogoda, no distrito de Quelimane e três na escola primária de Maneia, no

distrito de Namacurra. Foram também entrevistados quatro gestores das escolas, dos quais, dois da escola primária de Mugogoda e dois da escola primária de Maneia. A entrevista aos professores e gestores tinha como objetivo saber:

- a) Qual é a língua materna dos professores do ensino bilíngue.
- b) Qual é a língua da comunidade em que a escola está inserida.
- c) Se os professores do ensino bilíngue têm formação em ensino bilíngue.
- d) Se existe presença de verbos de outras variedades do echuwabo nos livros didáticos.
- e) Se tem havido o envolvimento da comunidade na produção de livros didáticos dos alunos.
- f) Quais são as dificuldades que encontram ao trabalhar com os atuais livros didáticos.

- **Observação de aula**

A observação de aula como instrumento de recolha de dados desempenha um papel muito importante para o pesquisador. Através da observação de aula, o pesquisador tem mais contato com o fenômeno pesquisado, observando como o ambiente da sala de aula se apresenta, a relação professor-aluno, aluno-conteúdo e a relação entre o professor e o conteúdo, dependendo do foco do pesquisador em relação a sua pesquisa. A observação de aula “possibilita que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e as ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 225); ou seja, o pesquisador precisa documentar o que observa para posteriormente fazer constar do seu trabalho.

Há dois tipos de observações: observação participante e observação não-participante. Observação participante é, de acordo com Vieira-Abrahão (2006, p. 225) “aquela em que o pesquisador observa-se e observa o outro, torna-se membro do contexto pesquisado, participa de sua cultura e atividades”. Por sua vez, a observação não participante é “aquela em que o pesquisador observa e grava o que ocorre em sala de aula sem se envolver pessoalmente com o contexto pesquisado” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 225)

Para a nossa pesquisa usamos a observação não-participante, pois não tivemos nenhum envolvimento com o pesquisado, não tivemos nenhuma interferência nas aulas através de sugestões ou críticas, ou respondendo as questões que surgiram durante a aula. Escolhemos este instrumento porque acreditamos ser necessário e seria de mais-valia para as respostas da nossa pesquisa. Tratando-se de análise de livro escolar, é importante ver como o professor e os alunos usam esse material em sala de aula, quais são as facilidades e dificuldades que eles têm sobre os conteúdos apresentados no livro e como eles se identificam e deixam de se identificar com o livro em função dos conteúdos presentes nos livros. Procuramos durante a observação, como falante da língua Echuwabo, verificar se os professores e os alunos eram falantes de Echuwabo e se eles durante a aula poderiam usar algum verbo ou palavra que não fosse da variedade Echuwabo.

A observação foi feita nas aulas de língua Echuwabo na primeira, segunda, terceira, quarta, quinta e sexta classes na escola primária de Mugogoda, isto é, em todas as turmas de ensino bilíngue, porque cada classe tem apenas uma turma, totalizando seis turmas. A observação nesta escola foi feita em dois dias. Foi feita observação nas aulas de língua Echuwabo da primeira e segunda classes na escola primária de Maneia, porque a escola tinha apenas duas turmas e estava no segundo ano de implementação e a observação foi feita em um dia. No total foram observadas oito aulas que correspondem ao número total das turmas de ensino bilíngue existentes nas duas escolas.

Tanto as entrevistas quanto as observações foram autorizadas pelos Serviços Provinciais de Educação da Zambézia, dos Serviços Distritais de Educação de Quelimane e de Namacurra, das direções das escolas de Mugogoda e de Maneia, e dos respetivos professores observados e entrevistados.

Figura 9: Observação de aulas da 3ª classe – Escola Primária Completa de Mugogoda



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 10: Observação de aula da 2ª classe – Escola Primária Completa de Maneia



Fonte: Arquivo da pesquisa

Quadro 8: Síntese dos instrumentos de pesquisa

INSTRUMENTO DE PESQUISA	PROPÓSITO
	- Colher opinião dos professores e gestores das escolas sobre a língua materna dos professores e da comunidade.

<p>ENTREVISTA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber dos professores e gestores das escolas se existem verbos de outras variedades do Echuwabo que não seja a variedade dos livros didáticos. - Colher opinião dos gestores das escolas sobre a formação dos professores em ensino bilíngue. - Saber dos professores e gestores das escolas acerca do envolvimento da comunidade na produção dos livros didáticos.
<p>OBSERVAÇÃO DE AULA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar qual é a língua e variedade da língua usada pelos professores e alunos. - Aferir se os alunos lêem facilmente os livros de Echuwabo. - Aferir se os alunos desconhecem certas palavras do Echuwabo. - Verificar se os alunos e professores usam verbos de outras variedades do Echuwabo que não seja a variedade dos livros didáticos.

6.7. Análise de dados

A análise de dados foi dividida em duas partes. A primeira parte foi reservada à análise dos programas e planos curriculares sobre o ensino bilíngue em Moçambique, e a segunda parte reservada à análise dos manuais dos alunos.

➤ Análise dos programas de ensino bilíngue

A análise dos programas de ensino bilíngue tinha como fim constatar se eles fazem referência às variações linguísticas dentro de cada língua moçambicana; caso existisse, como deveria ser tratada essa variação em sala de aula.

➤ **Análise dos textos usados no ensino bilíngue**

A análise dos textos foi feita por temas (análise temática categorial): pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

- a) Pré-análise – foi feita uma análise prévia dos textos da língua Echuwabo, dividindo-os em categorias de acordo com a relevância dos dados coletados, ao nível da estrutura verbal do Echuwabo.
- b) Análise do material – foram analisados os materiais coletados, codificados e organizados em categorias, marcação de tempo e prefixo de sujeito,
- c) Tratamento dos resultados – os dados foram submetidos ao tratamento, não usamos nenhum programa específico para a análise.
- d) Inferência e interpretação – depois do tratamento dos dados seguiu-se à leitura e à interpretação, chegando aos significados dos dados obtidos.

➤ **Análise das entrevistas**

As entrevistas foram feitas com os professores e gestores das escolas com objetivo de saber se os professores passam por uma formação sobre ensino da variação das línguas moçambicanas e a sua respetiva abordagem em sala de aula. Foram entrevistados quatro gestores e oito professores das duas escolas em que fizemos a nossa pesquisa, sendo dois gestores de cada escola, seis professores da Escola Primária Completa de Mugogoda e dois professores da Escola Primária de Maneia. O número de professores corresponde ao número total dos professores do ensino bilíngue. Por existir uma turma em cada classe faz com que o número de professores não seja elevado, por isso decidimos entrevistar todos os professores que lecionam nas duas escolas.

Das questões feitas durante a entrevista, trabalhamos apenas com aquelas que estavam diretamente relacionadas com o objetivo da nossa pesquisa, e com base nos procedimentos metodológicos apresentados nesta seção analisamos os dados na seção seguinte, com objetivo de buscar resposta para a nossa questão de pesquisa.

7. ANÁLISE DE DADOS

Na seção anterior falamos da metodologia usada para o presente trabalho e nesta seção analisamos os dados dos materiais escritos sobre a língua Echuwabo, nomeadamente, Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, Plano Curricular do Ensino Básico, Programa de Educação Bilíngue para o II Ciclo do Ensino Básico e, depois, os manuais do aluno do ensino bilíngue da língua Echuwabo e, por último, a formação de professores do ensino bilíngue.

7.1. Análise dos planos curriculares

O plano curricular é um documento normativo que apresenta os fundamentos de cada disciplina e nele constam as expectativas de aprendizagem, os conteúdos previstos e propostas de avaliação. Neste trabalho analisamos três planos curriculares ou programas de ensino ligados ao ensino bilíngue em Moçambique: Plano Curricular do Ensino Secundário Geral; Plano Curricular do Ensino Básico; eo Programa de Educação Bilíngue para o II Ciclo do Ensino Básico. Nossa análise teve como objetivo verificar se estes três documentos discorrem sobre o ensino das línguas moçambicanas e suas variedades. A inclusão ou aceitação das variedades do ensino das línguas deve ser legitimada por documentos normativos como os planos curriculares ou programas de ensino.

7.1.1. Plano Curricular do Ensino Secundário Geral

O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral aborda o ensino das línguas moçambicanas, de uma forma ampla, sem fazer menção às diferentes variedades linguísticas, o valor que elas representam para a comunidade linguística e como elas serão abordadas no processo de ensino e aprendizagem. O Plano pressupõe realizar ações tais como:

...promover nos alunos a consciência do valor das línguas e cultura moçambicanas, no contexto multilíngue e multicultural, contribuindo para a sua melhor inserção na sociedade.

- desenvolver a capacidade de análise crítica e objectiva em relação à cultura moçambicana;
- desenvolver habilidades comunicativas para aumentar a eficácia da comunicação num contexto multilíngue; contribuindo para o reforço da unidade nacional na diversidade linguístico-cultural;
- aplicar os conhecimentos da Língua Moçambicana na sua vertente escrita;
- comunicar em línguas moçambicanas, oralmente e por escrito, em diferentes situações de comunicação (MEC/INDE, 2007, p. 39).

Como se pode ver, não foi feita nenhuma alusão às diferentes variedades que as línguas moçambicanas têm, dando a sua relevância na abordagem geral das línguas moçambicanas e no seu ensino em particular. A não menção pode estar relacionada com o fato de as línguas moçambicanas não terem sido introduzidas ainda no ensino secundário geral, todavia, é importante que futuramente esta questão seja reavaliada e verificado se cogita-se introduzir o ensino das línguas moçambicanas em outros níveis de ensino.

7.1.2. Plano Curricular do Ensino Básico

O Plano Curricular do Ensino Básico, tal como acontece no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, não faz alusão à importância de levar em consideração as variedades linguísticas existentes nas diferentes línguas moçambicanas, durante o processo de ensino e aprendizagem dessas línguas no ensino bilíngue. Quanto à escolha da língua local como disciplina curricular, o Plano faz referência com relação ao ensino monolíngue, no entanto, dependendo da escolha da escola, a língua pode ser da região ou não, como se pode ler no documento: “neste caso, a língua a adoptar será da escolha da própria escola, podendo ser uma língua local (da zona) ou não” (INDE/MINED, 2003, p. 32). Aqui talvez tivesse uma abertura para o ensino da língua ou variedade local, no entanto, é preciso estabelecer a relação entre a variedade local e a variedade padrão, a variedade de produção dos livros escolares, e como seria feita a articulação entre a escolha da escola e da comunidade e a língua dos livros escolares.

7.1.3. Programa de Educação Bilíngue para o II Ciclo do Ensino Básico

O Programa de Educação Bilíngue para o II Ciclo do Ensino Básico também não fala acerca do tratamento das variedades linguísticas das línguas moçambicanas durante o processo do ensino bilíngue. Embora reconheça a existência de variedades dessas línguas: “Moçambique é um país multicultural e multilíngue no qual coabitam cerca de vinte línguas moçambicanas todas de origem bantu com as respectivas variedades dialectais (cada língua possui cerca de quatro a cinco dialectos)” (INDE/MINED, 2003, 128). Ao mesmo tempo, é considerado que as línguas faladas nas zonas rurais são homogêneas: “Refira-se, contudo, que se vai privilegiar o desenvolvimento de programas bilíngues, principalmente em zonas linguisticamente homogêneas que são, na sua maioria, zonas rurais”. (INDE/MINED, 2003, 127). As zonas rurais são as regiões em que majoritariamente se falam as línguas moçambicanas, em detrimento do português e, ao afirmar que nessas regiões as línguas são homogêneas, não terá levado em conta as diferentes variedades linguísticas de cada uma das

línguas. Ao nosso ver, essa visão de homogeneidade linguística pode ter influenciado na não abordagem das variedades linguísticas das línguas moçambicanas durante o processo de ensino bilíngue que ocorre, majoritariamente, nas zonas rurais.

7.2. Análise dos manuais

A análise dos manuais foi feita com base na marcação de tempo e no prefixo de sujeito das variedades Echuwabo e Emarenje. No que diz respeito à marcação de tempo, apenas foi levado em conta os casos do presente do indicativo, que têm o prefixo **no** no Echuwabo e **na** no Emarenje; no pretérito perfeito não existe marcação de tempo. Quanto ao prefixo de sujeito, foram analisados o pretérito perfeito e presente do indicativo.

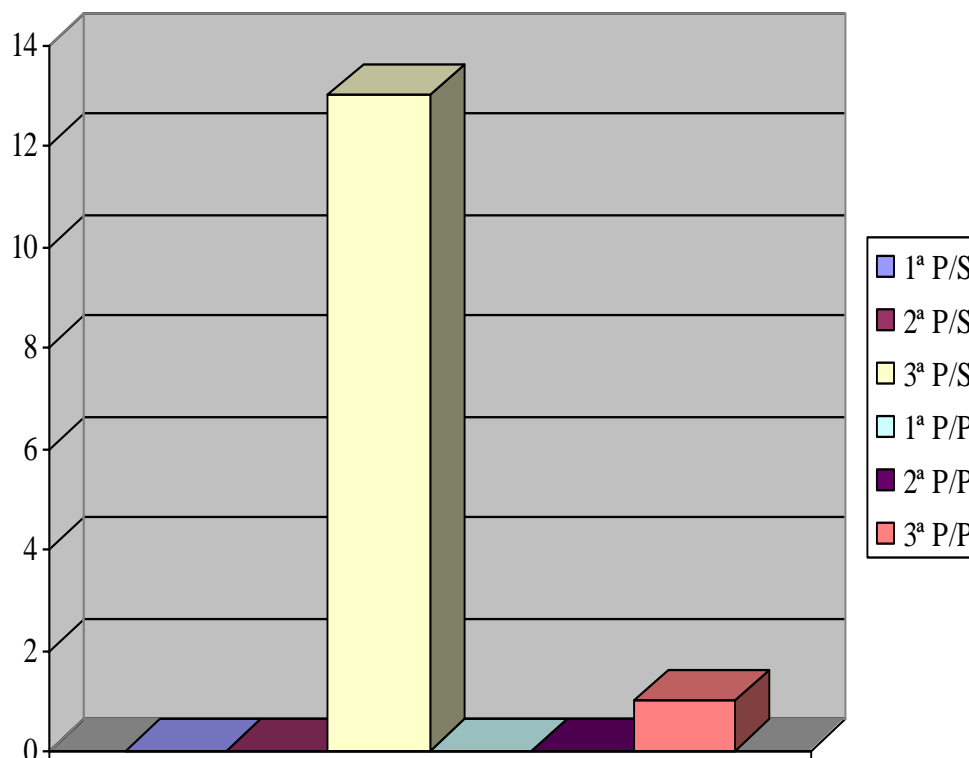
Começaremos analisando os manuais da primeira classe, em seguida, os manuais da segunda classe e, por último, os manuais da terceira classe. Em termos de programas, as primeiras análises serão dos manuais do Programa *Vamos Ler* e depois os manuais do INDE – Grupo de Educação Bilíngue - com exceção da terceira classe onde analisamos apenas manuais do INDE – Grupo de Educação Bilíngue.

7.2.1. Análise de manuais da primeira classe

Programa Vamos ler

SUNDE, Z. et al. *Nivuru na Echuwabo kalase yooroma*. Maputo: MINEDH, 2017.

O manual da primeira classe deste programa teve mais ocorrências de casos na terceira pessoa do singular, no que diz respeito ao pretérito perfeito, como se pode ver no gráfico, o que significa que temos mais casos de prefixos de sujeito ligados à terceira pessoa do singular. Os gráficos foram produzidos de acordo com o número de ocorrências no manual.

Gráfico 1 - Pretérito Perfeito

Fonte: Elaborado pelo autor

O prefixo de sujeito da terceira pessoa do singular é a vogal *o* para a variedade Echuwabo e a vogal *u* para a variedade Emarenje. O quadro a seguir mostra a distribuição dos verbos conjugados no pretérito perfeito no manual do aluno da primeira classe.

Quadro 9: Pretérito perfeito

PRETÉRITO PERFEITO 1ª classe					
SINGULAR			PLURAL		
1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA	1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA
---	---	Ogawa - Serviu	---	---	Amona – viram-no
---	---	Ologa - Falou	---	---	---
---	---	Ogula - Comprou	---	---	---
---	---	Owakela - recebeu	---	---	---
---	---	Owagalala – Está contente	---	---	---

---	---	Ovuma - Descansou	---	---	---
---	---	Ofaseya - Sossegou	---	---	---
---	---	Omuguliyedha vendeu-lhe	---	---	---
---	---	Otapula - desmachou	---	---	---
---	---	Omagiwa – foi preso	---	---	---
---	---	Otaya - rasgou	---	---	---
---	---	Omona – vio a ele(a)	---	---	---

Fonte: elaborado pelo autor

Os exemplos que se seguem mostram as ocorrências de alguns desses casos no livro do aluno.

Exemplo 1: *Sara ogula oba na mama Salima* (página 41) – Sara comprou peixe com a mamã Salima.

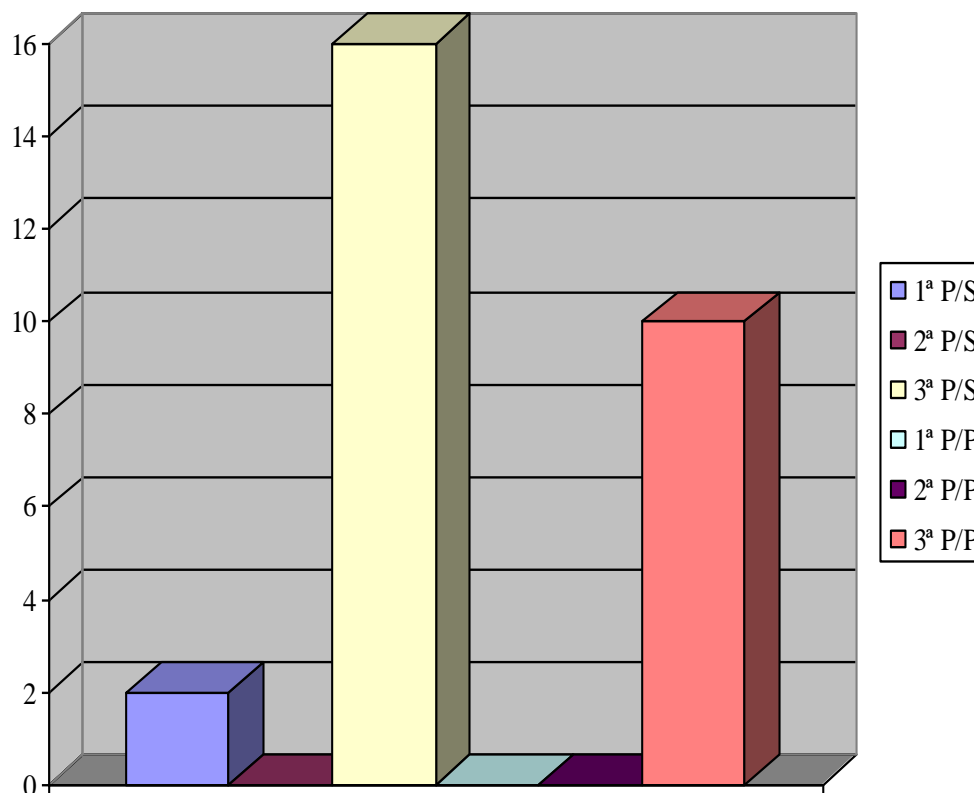
Exemplo 2: *Manuwele otaya ng'oma* (página 87) – Manuel rasgou o batuque.

Nestas duas frases, verificamos a presença de prefixos de sujeitos da terceira pessoa do singular da variedade Echuwabo (o-) e não constatamos no livro nenhuma presença de prefixos de sujeito da variedade Emarenje.

Exemplo 3: *Mudila amona biba* (página 33) – Na estrada viram sua avó.

Nesta frase, temos o prefixo de sujeito da terceira pessoa do plural da variedade Echuwabo (a-) e não registramos nenhuma ocorrência em todo livro de prefixos de sujeito da variedade Emarenje.

No presente do indicativo, no que tange à marcação de tempo, apenas se verificam prefixos da variedade Echuwabo (no-) e não há ocorrência de prefixos de variedade Emarenje. No que diz respeito ao prefixo de sujeito, embora haja maior predominância de casos da terceira pessoa do singular, verifica-se também a existência de casos da terceira pessoa do plural, como ilustra o gráfico que a seguir apresentamos.

Gráfico 2: Presente do indicativo

Fonte: Elaborado pelo autor

As ocorrências verbais que determinaram a distribuição gráfica no presente do indicativo podem ser visualizadas no quadro que se segue.

Quadro 10: Presente do indicativo

PRESENTE DO INDICATIVO 1ª classe					
SINGULAR			PLURAL		
1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA	1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA
Ddinottida – pego		Oli – está			Ali – estão
Dhinowunuwa - cresço		Onowiba – está cantando			Anologa – falam
		Onorrumuwa			

		Onologa – está falando			Anika - colocam
		Onoguliwa – é comprado			Akana – têm
		Onoveleliwa – está sendo acompanhado			Anogula - compram
		Onowela – sobe			Anodhowa - vão
		Onoceya – semeia			Anowiwelelamo - escutam
		Onomela – germina			Anovaya – dão
		Onobala – nasce			Anokeca - cortam
		Onotokora – derruba			
		Onolaba – trabalha			
		Onoligana – é igual			
		Onosuwa – lava			
		Ongula – compra			
		Okana – tem			

Fonte: Elaborado pelo autor

Das ocorrências do quadro temos os seguintes exemplos:

Figura 11: Prefixo de sujeito da 1ª pessoa do singular no presente do indicativo

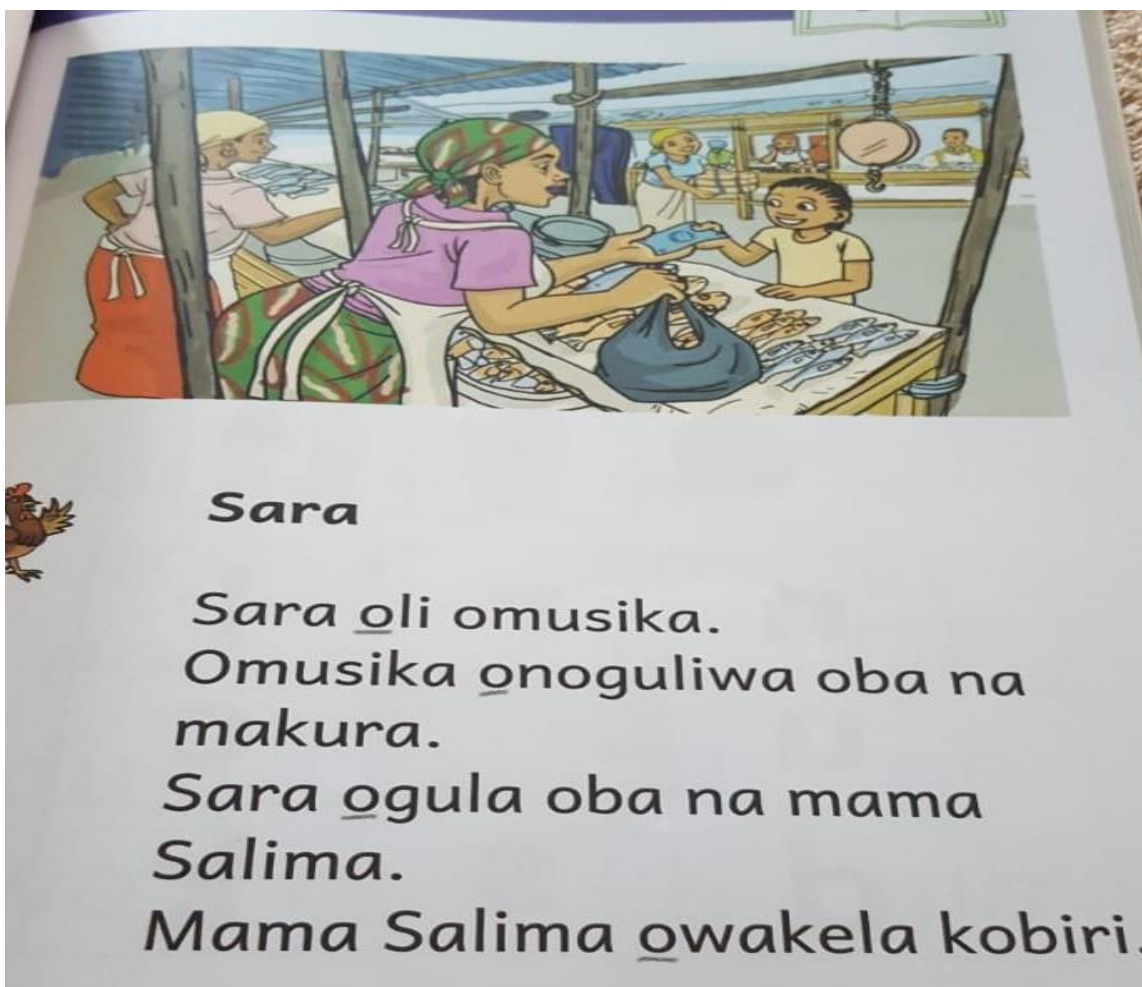


Fonte: Sunde et al (2017, p. 78)

Exemplo 4: *Dhinothida* (página 78) – eu agarro.

Podemos verificar que o prefixo de sujeito usado é **dhi-** referente à primeira pessoa do singular da variedade Echuwabo. A forma correta do prefixo seria **ddi-** e não **dhi-** como está escrito no texto, existem vários casos dessa natureza nos manuais.

Figura 12: Prefixo de sujeito da 3ª pessoa do singular no presente do indicativo



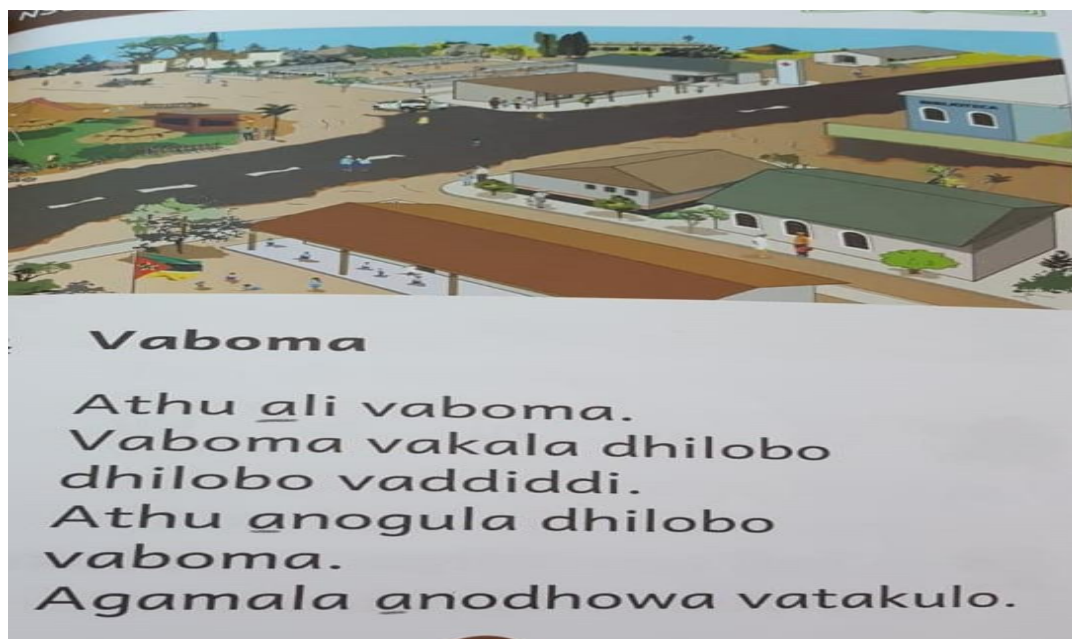
Fonte: Sunde et al (2017, p. 41)

Exemplo 5: *Sara oli omusika* (página 41) – Sara está no mercado

Exemplo 6: *Iyene oli na babe vina na maye* (página 51) – ela está com o pai e com a mãe.

Nas frases apresentadas, o prefixo de sujeito usado é **o-** referente à terceira pessoa do singular da variedade Echuwabo. No livro não temos nenhuma ocorrência de casos da terceira pessoa do singular referente à variedade Emarenje.

Figura 13: Prefixo de sujeito da 3ª pessoa do plural no presente do indicativo



Fonte: Sunde et al (2017, p. 49)

Exemplo 7: *Athu ali vaboma* (página 49) – as pessoas estão na urbe

Nesta frase o prefixo de sujeito usado é **a-** referente à terceira pessoa do plural da variedade Echuwabo.

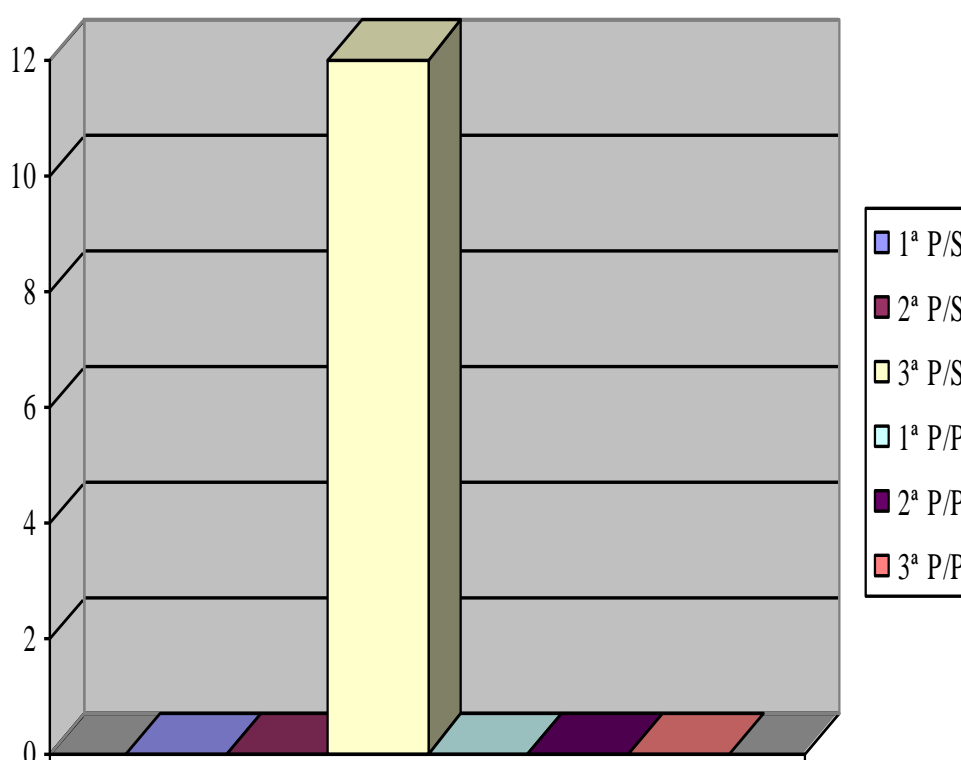
No livro de Echuwabo da 1ª classe do *Programa Vamos Ler* verificamos que existem prefixos de marcação de tempo da variedade Echuwabo e não existem prefixos da variedade Emarenje, e há ocorrência de frases contendo marcas do prefixo de sujeito em três pessoas gramaticais: primeira pessoa do singular como podemos ver na figura 1, terceira pessoa do singular, figura 2 e, terceira pessoa do plural, figura 3. Todas as ocorrências registradas são da variedade Echuwabo, não tendo sido registrada nenhuma ocorrência na variedade do Emarenje. Observando o exemplo da figura 1 onde temos o prefixo *dhi-/ddi-*, no Emarenje seria *ndi-*, na segunda figura onde temos o prefixo do sujeito *o-*, no Emarenje seria *u-*, e na terceira figura onde temos o prefixo de sujeito *a-*, no Emarenje seria *ka*. O que os dados nos mostram é que no livro do Echuwabo da primeira classe do *Programa Vamos Ler* não existe nenhum prefixo de sujeito que seja da variedade Emarenje, o que nos leva a concluir que o livro foi produzido na variedade Echuwabo. O que os dados nos mostram também é que há predominância do uso de terceira pessoa do singular e do plural, com maior destaque para o uso da terceira pessoa do singular. Em todos os exemplos existem prefixos de sujeito da variedade Echuwabo e nenhum prefixo de sujeito da variedade Emarenje.

INDE – Grupo de Educação Bilíngue

ALFAINHO, M. J. et al. *Nivuru na namasunza. Echuwabo – 1ª Kalase*. Maputo: INDE e Imprensa Universitária, 2007.

No manual da primeira classe produzido pelo INDE – Grupo de Educação Bilíngue, no que diz respeito ao pretérito perfeito, foram registradas apenas ocorrências de verbos na terceira pessoa como se pode ver no gráfico.

Gráfico 3: Pretérito Perfeito



Fonte: Elaborado pelo autor

Os verbos registrados no manual podem ser vistos no quadro a seguir.

Quadro 11: Pretérito perfeito

PRETÉRITO PERFEITO 1ª classe					
SINGULAR			PLURAL		
1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA	1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA
		Owilmela – parou			
		Omala - terminou			

		Ogula - comprou			
		Ogilati - sentou			
		Othukula - levou			
		Othiya - deixou			
		Osela - varreu			
		Ochetha - dançou			
		Onfwanya - encontrou			
		Ohela - subiu			
		Othidiwa – foi pego			
		Onfwanya – encontrou a ele(a)			

Fonte: Elaborado pelo autor

Alguns desses prefixos de sujeito apresentados no quadro podem ser observados nos exemplos seguintes, extraídos do manual do aluno.

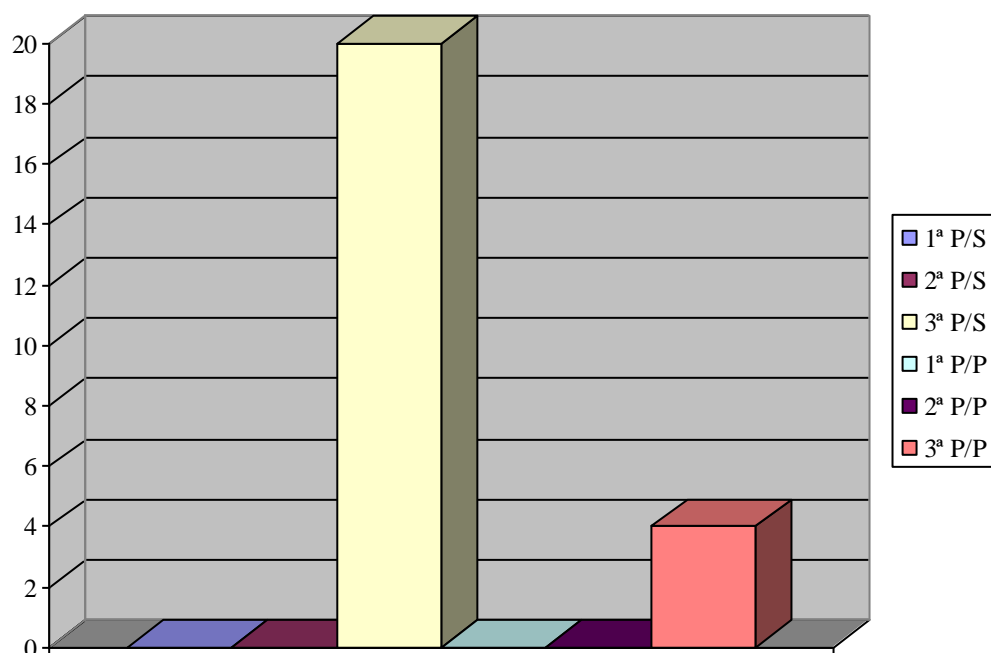
Exemplo 8: *Teresinha ogilati vatakulu va babe* (página 80) – Teresinha sentou na casa do pai.

Exemplo 9: *Aissa othukula mpika* (página 82) – Aissa carregou balde.

Exemplo 10: *José olumiwa na talaku* (página 45) – José foi mordido picado pela formiga.

No pretérito perfeito constatamos que existem prefixos de sujeito da variedade Echuwabo e não existe nenhuma ocorrência de prefixos de sujeito da variedade Emarenje.

No presente do indicativo, temos ocorrência de mais casos na terceira pessoa do singular e há também casos da terceira pessoa do plural como o gráfico mostra. No que se refere à marcação de tempo, foram registrados prefixos da variedade Echuwabo e nenhum prefixo da variedade Emarenje como iremos ver a seguir.

Gráfico 4: Presente do indicativo

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados projetados no gráfico podem ser observados no quadro seguinte.

Quadro 12: Presente do indicativo

PRESENTE DO INDICATIVO 1ª classe					
SINGULAR			PLURAL		
1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA	1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA
		Onfula - lava			Anompanganya – despedem
		Onsuwa - lava			Ankosa – fazem
		Onoja - come			Antoonya – apontam
		Onovega - brinca			Anovega – brincam
		Ongula - compra			
		Onoleba - escreve			
		Ondhana - vem			
		Ontoonya - aponta			
		Onleba - escreve			

		Onja - come			
		Onoziveliwa - gosta			
		Oli - está			
		Ondhowa -vai			
		Onogwadda - corta			
		Onsunza - estuda			
		Onoba - toca			
		Onowedda - anda			
		Okana - tem			
		Onomaga - amarra			
		Onsela - varre			

Fonte: Elaborado pelo autor

Neste manual temos ocorrência de prefixos de sujeito da variedade Echuwabo e não registramos nenhum caso da variedade Emarenje, como podemos ver nos exemplos que se seguem.

Figura 14: Prefixo de sujeito da 3ª pessoa do singular no presente do indicativo



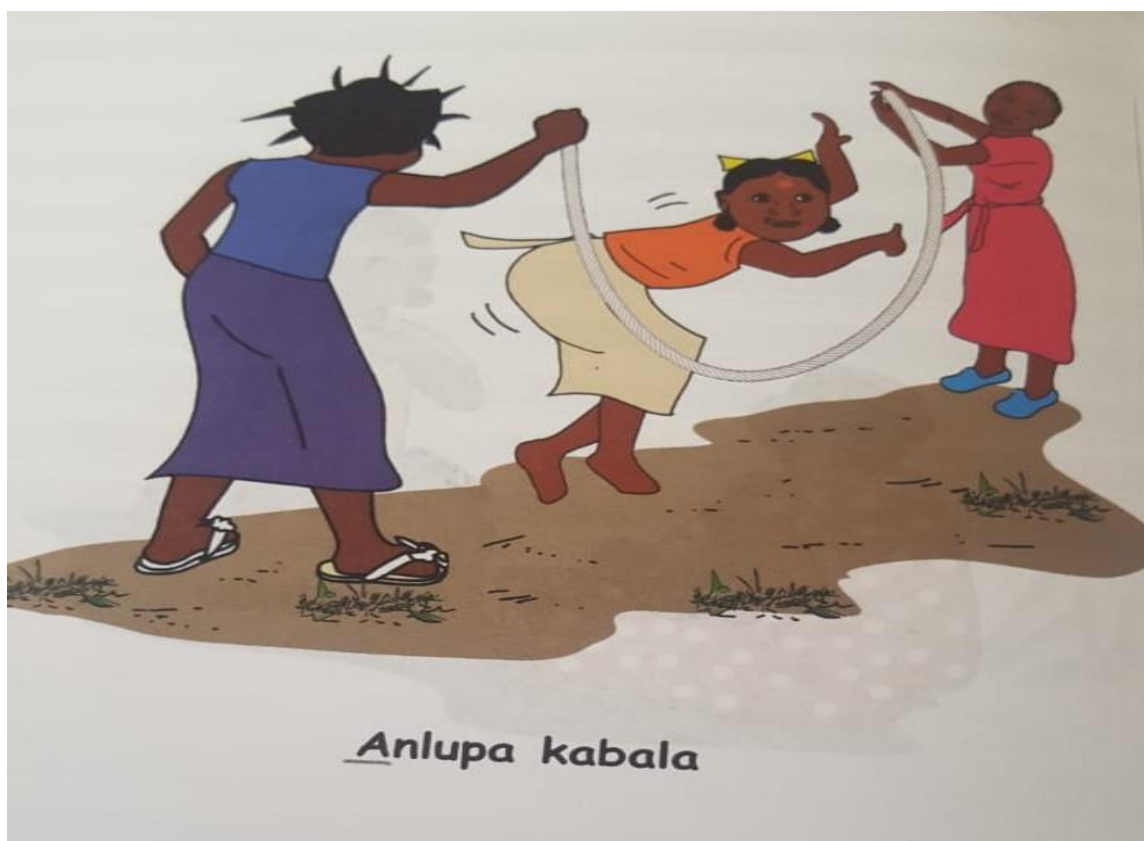
Fonte: Alfainho (2007, p. 51)

Exemplo 11: *Jamal onja sanaana* (página 51) – Jamal come sanaana⁴¹

Todos os casos da terceira pessoa do singular registrados no manual do aluno da primeira classe do programa do governo no que tange à conjugação verbal têm o *o-* prefixo de sujeito. Esse prefixo ocorre na variedade Echuwabo e não há casos de ocorrência de prefixo *u-* que seria da variedade Emarenje. No exemplo apresentado, *Jamal onja sanaana*, o verbo *oja* (comer), na variedade Emarenje, teria a seguinte realização: *Jamal unja sanaana*. Sendo assim, concluímos que, no que diz respeito à terceira pessoa do singular, o manual do aluno da primeira classe do programa do governo só apresenta casos de prefixo de sujeito da variedade Echuwabo e não apresenta nenhum caso da variedade Emarenje.

O último prefixo de sujeito registrado no manual do aluno foi o da terceira pessoa do plural, como se pode constatar no exemplo que a seguir nos é apresentado

Figura 15: Prefixo de sujeito da 3ª pessoa do plural no presente do indicativo



Fonte: Alfainho et al (2017, p. 140)

Exemplo 12: *Anlupa kabala* (página 140) – (elas) saltam a corda.

⁴¹ Um tipo de bolo feito com farinha de arroz.

Todos os casos registrados dizem respeito ao prefixo de sujeito da variedade Echuwabo e não houve nenhum caso da variedade Emarenje. O prefixo de sujeito *a-* é característico da variedade Echuwabo, para o caso da variedade Emarenje o prefixo de sujeito seria *ka-*. Por conta disso, concluímos que no que diz respeito ao prefixo de sujeito da terceira pessoa do plural, no manual do aluno da primeira classe do programa do governo, apenas constam prefixos de sujeito da variedade Echuwabo.

Os três casos de verbos apresentados nos exemplos têm prefixos de sujeito (*o-*, *o-*, *a-*) e são referentes à variedade Echuwabo. O que podemos concluir desse livro é que ele foi produzido a partir da variedade Echuwabo, não havendo presença de prefixo de sujeito de outras variedades e nem delas se faz menção.

Para o livro da primeira classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue - a situação não difere tanto do livro do Programa *Vamos Ler*. Verificamos que no que diz respeito à ocorrência de prefixo de sujeito, que há predominância de ocorrência de prefixos da terceira pessoa do singular e da terceira pessoa do plural, mas com mais ocorrências de prefixos da terceira pessoa do singular. Há também ocorrência de casos da segunda pessoa do singular mas em pequena escala. Todas as ocorrências registradas são da variedade Echuwabo, não tendo sido registrada nenhuma ocorrência de casos de prefixos da variedade Emarenje.

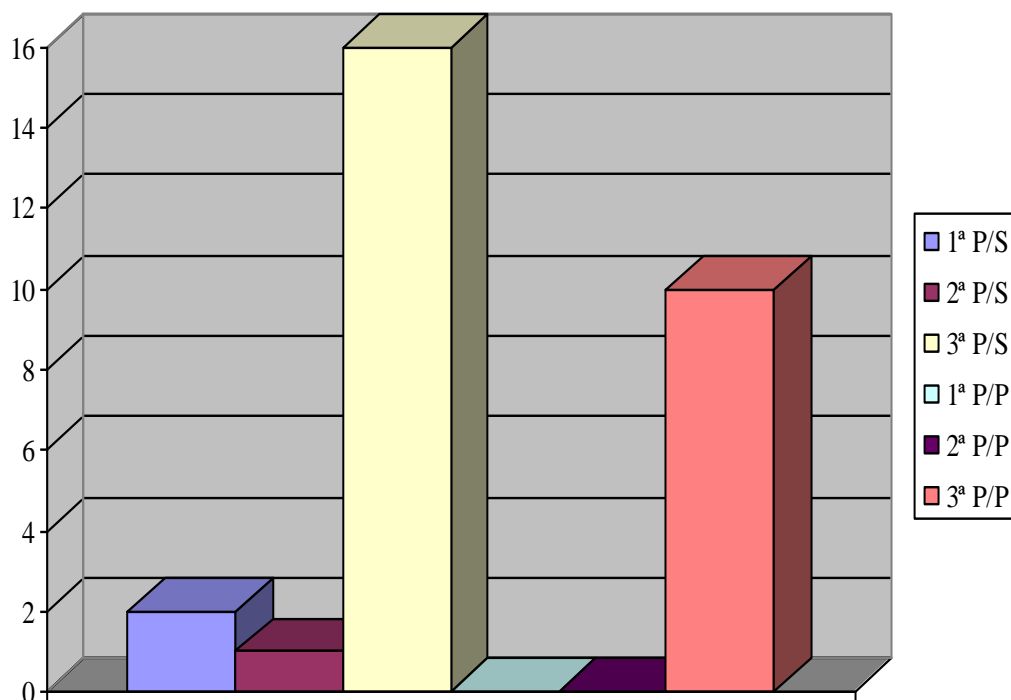
No manual da primeira classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue -, no que diz respeito ao registro de prefixos de sujeito no pretérito perfeito, verificamos que a situação é idêntica ao manual da mesma classe do outro programa e que existem mais casos na terceira pessoa do singular.

7.2.2. Análise de manuais da segunda classe

Programa Vamos ler

CHIPOSSE, C. et al. *Nivuru na Echuwabo – Kalasi ya nawiili*. Moçambique, MINEDH, 2018.

No livro do aluno da segunda classe do Programa *Vamos Ler*, temos mais casos de terceira pessoa do singular e terceira do plural, no pretérito perfeito, comparativamente às outras pessoas, como pode ser observado no gráfico.

Gráfico 5: Pretérito perfeito

Fonte: Elaborado pelo autor

Os casos de prefixos de sujeito, registrados no pretérito perfeito, no manual do aluno da segunda classe, podem ser observados no quadro.

Quadro 13: Presente do indicativo

PRETÉRITO PERFEITO 2ª classe					
SINGULAR			PLURAL		
1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA	1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA
ddimunoniya – fiz saber	Obaliwe - nasceu	Omulejela cumprimentou-lhe			Adhowana – foram
Ddivada – eu bati		Odhowa - foi			Agumanile encontraram-se
		Omaga - amarrou			Aziveliwa – estão felizes
		Othiya - deixou			Adhowa – foram
		Ogula - comprou			Afwanyiwa – foram encontrados
		Owakela - recebeu			Aleleya – foram bem

					educados
		Okosa - fez			Amaga – amarraram
		Owika - pôs			Aromile – começaram
		Ona - tem			Akosile – fizeram
		Ogilati - sentou			Agilatile – sentaram
		Ogwa - caiu			
		Ogwadda - cortou			
		Oja - comeu			
		Odhowile - foi			
		Owela - subiu			
		Onyigala - pisou			

Fonte: Elaborado pelo autor

A seguir podemos ver os exemplos dos verbos apresentados extraídos do manual do aluno.

Exemplo 13: *Miyo ddimunoniya ddabuno* (página 13) – Eu mostrei a ele hoje.

Exemplo 14: *Lina omulejela baba Antonyo* (página 9) – Lina cumprimentou papá Antônio.

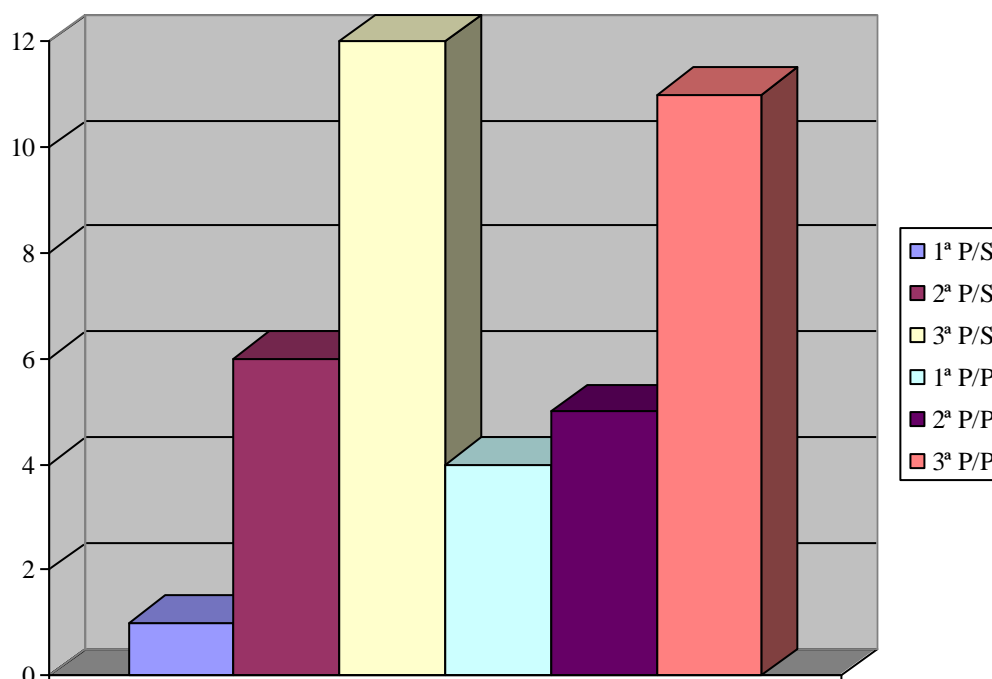
Exemplo 15: *Imo obaliwe mweri wa juliyu* (página 47) – Imo nasceu no mês de Julho.

Exemplo 16: *Sara na Lina agumana muddila* (página 25) – Sara e Lina se encontraram na rua.

Exemplo 17: *Ema na Gege adhowa oxikoola* (página 53) – Ema e Gege foram à escola.

Nos exemplos acima apresentados, é possível constatar a presença de prefixos de sujeito da variedade Echuwabo (ddi-, o-, a-), e não há nenhum caso de prefixo de sujeito da variedade Emarenje. Sendo assim, é correto afirmar que, no que diz respeito ao pretérito perfeito, o livro da primeira classe apresenta apenas prefixos de sujeito da variedade Echuwabo.

No que diz respeito ao presente do indicativo, para além da predominância de ocorrência de casos da terceira pessoa do singular e da terceira pessoa do plural, temos ocorrência de casos das outras pessoas gramaticais como o gráfico mostra.

Gráfico 6: Presente do indicativo

Fonte: Elaborado pelo autor

No que tange à marcação de tempo, o livro apresenta prefixos da variedade Echuwabo (**onolejela**, **onowariya**, etc.), e não há ocorrência de prefixos da variedade Emarenje, como se pode ver no quadro que se segue.

Quadro 14: Presente do indicativo

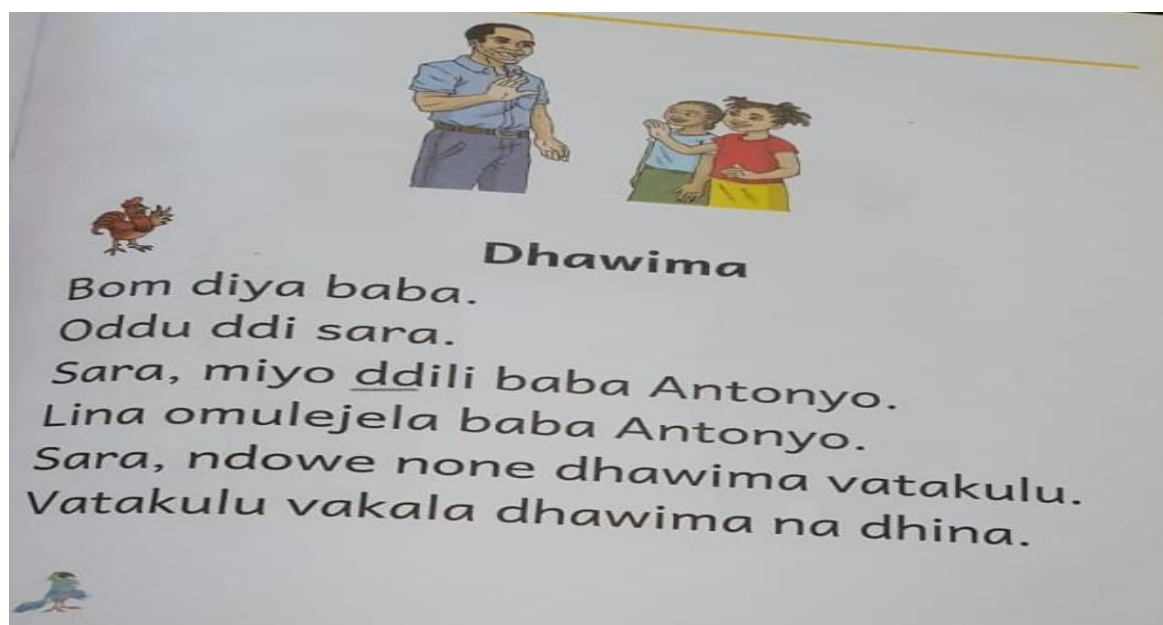
PRESENTE DO INDICATIVO 2ª classe					
SINGULAR			PLURAL		
1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA	1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA
Ddili – estou	Onolejela – estás a cumprimentar	Okana - tem	Nili – estamos	Mukana - têm	Anovega – brincam
	Onowariya – alegras	Onopiya – cozinha	Ninovega – brincamos	Munomuja – comem	Ali – estão
	Onowakela – ajudas	Onowona - vê	Ninozivelewa – gostamos	Munoriyiwa – estão com frio	Anocetha – dançam
	Onomwakela- ajudas-no	Oli - está	Ninocetha – dançamos	Munozwiwa – sabem	Azivelewa – estão felizes
	Onoja –	Ondowa - vai		Munosusula –	Anothaba –

	comes			lavam a cara	festejam
	Onovegana – brincas com	Onogula compra			Andowa – vão
		Onorumiya toca			Anguliya – vendem
		Onoziwa - sabe			Anokoya guardam
		Onoleba escreve			Anokosa – fazem
		Onedda - anda			Anowiba – cantam
		Onogilati - senta			Anona – veem
		Onguliya vende			

Fonte: Elaborado pelo autor

Os casos apresentados podem ser observados nos exemplos seguintes extraídos do livro do aluno.

Figura 16: Prefixo de sujeito da 1ª pessoa do singular no presente do indicativo

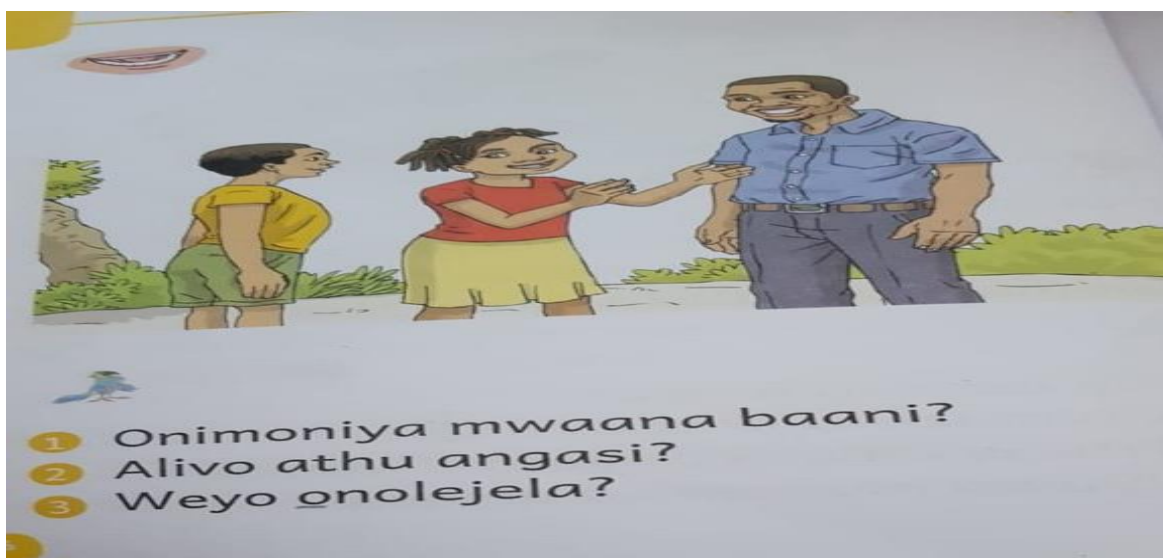


Fonte: Chiposse et al (2018, p. 9)

Exemplo 18: *Sara, miyi ddili baba Antonyo* (página 9) – Sara, eu sou papá Antônio

Neste exemplo temos o prefixo de sujeito referente à primeira pessoa do singular da variedade Echuwabo (ddi-).

Figura 17: Prefixo de sujeito da 2ª pessoa do singular no presente do indicativo

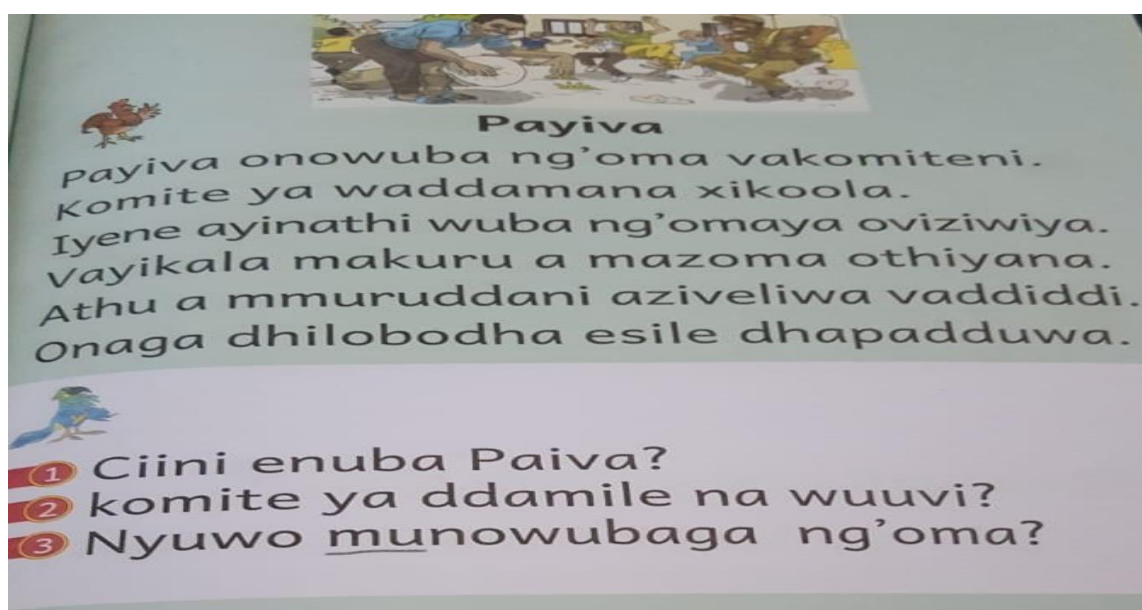


Fonte: Chiposse et al (2018, p. 16)

Exemplo 19: Weyo *onolejela* (página 16) – Você cumprimenta?

Nesta imagem temos exemplo de prefixo de sujeito da segunda pessoa do singular.

Figura 18: Prefixo de sujeito da 2ª pessoa do plural no presente do indicativo

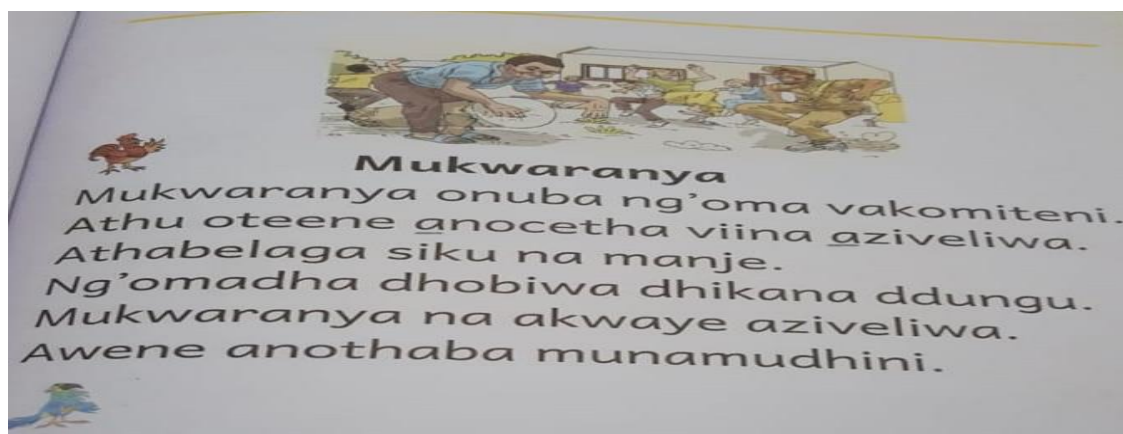


Fonte: Chiposse et al (2018, p. 19)

Exemplo 20: Nyuwo *munowubaga ng'oma*? (página 19) – Vocês tocam batuque?

Na imagem apresentada temos exemplo de prefixo de sujeito da segunda pessoa do plural (mu-). Este prefixo ocorre no echuwabo e no emarenje.

Figura 19: Prefixo de sujeito da 3ª pessoa do plural no presente do indicativo



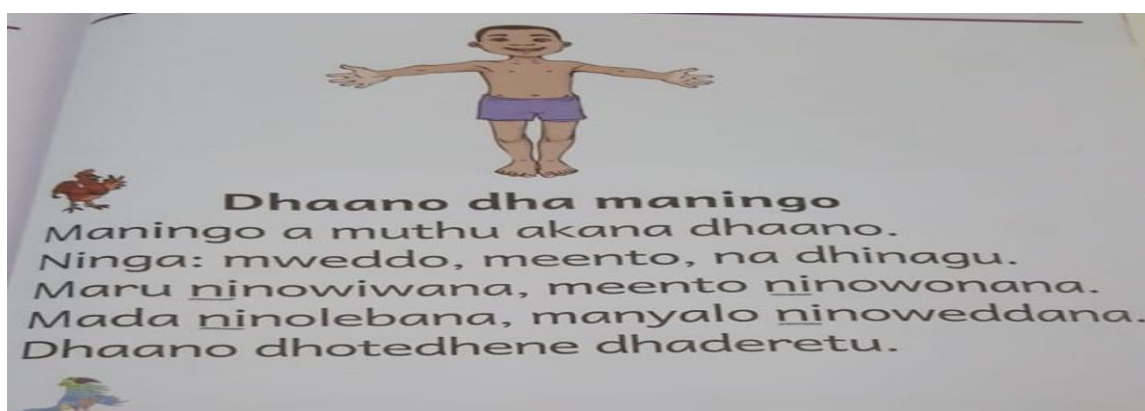
Fonte: Chiposse et al (2018, p. 81)

Exemplo 21: *Athu oteene anocetha viina aziveliwa* (página 81) – todas as pessoas cantam e são felizes.

Exemplo 22: *Analobwana anoleba ttoddwe* (página 57) – Os homens escrevem ttoddwe⁴².

Nestes exemplos temos os casos de prefixos de sujeito da terceira pessoa do plural (a-) referentes à variedade Echuwabo, quanto à variedade Emarenje, não tivemos nenhuma ocorrência.

Figura 20: Prefixo de sujeito da 1ª pessoa do plural no presente do indicativo



Fonte: Chiposse et al (2018, p. 129)

Exemplo 23: *Maru ninowiwana, meento ninowonana* (página 129) – com orelhas nós ouvimos, com os olhos nós vemos.

⁴² Espécie de melanoides

Exemplo 24: *Mada ninolebana, manyalo ninoweddana* – com as mãos nós escrevemos, com os pés nós andamos.

Nos dois exemplos temos prefixos de sujeito da primeira pessoa do plural (ni-) e eles ocorrem tanto no Echuwabo quanto no Emarenje.

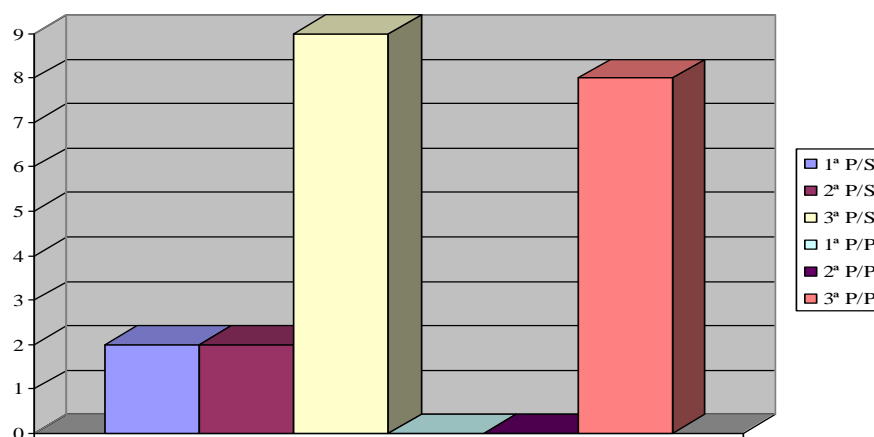
Como vimos em todos os exemplos apresentados, existem apenas prefixos de marcação de tempo da variedade Echuwabo e não existem prefixos de marcação de tempo da variedade Emarenje. Quanto ao prefixo de sujeito, temos ocorrência de casos de prefixos do Echuwabo e prefixos que coincidem nas duas variedades, que são os prefixos da primeira pessoa do plural (ni-) e da segunda pessoa do plural (mu-). De acordo com os dados apresentados, podemos concluir que, no livro da segunda classe do Progama *Vamos Ler*, não existe nenhum prefixo de marcação de tempo nem prefixo de sujeito da variedade Emarenje, exceto o caso em que o prefixo de sujeito coincide nas duas variedades, o que significa dizer que o livro foi elaborado na variedade Echuwabo.

INDE – Grupo de Educação Bilíngue

ARMANDO, I.; ALBINO, A.; AMAD, G. M. *Nivuru na namasunza. Nivuru na Echuwabo – 2ª kalasi*. Moçambique: INDE, 2005.

O livro do aluno da segunda classe produzido pelo INDE – Grupo de Educação Bilíngue tem mais casos de terceira pessoa do singular e terceira pessoa do plural no pretérito perfeito, como se pode constatar no gráfico.

Gráfico 7: Pretérito perfeito



Fonte: Elaborado pelo autor

As ocorrências desses prefixos verbais podem ser constatadas no quadro que a seguir apresentamos.

Quadro 15: Pretérito perfeito

PRETÉRITO PERFEITO 2ª classe					
SINGULAR			PLURAL		
1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA	1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA
Ddimala terminei	Ovira - passaste	Omala - acabou			Amwakula – responderam-no
Ddihaba - vesti	Omala - terminaste	Othiddela - segurou			Akosa – fizeram
		Omona - o viu			Ahona – viram
		Ologa - falou			Abuwile – vieram
		Ologilati - sentou			Agilati – sentaram
		Omaga - acabou			Avolowa – entraram
		Okoodda - negou			Atabuwa – sofreram
		Olemeliwa – carregou algo pesado			Adhowa – foram
		Oroma - começou			

Fonte: Elaborado pelo autor

Podemos ver os exemplos desses casos extraídos do manual do aluno.

Exemplo 25: -*Omala odja?* –*Ddimala* (página 10) – Acabaste de comer? –Acabei.

Exemplo: *Muteyena kadhowa wamwakele bibo Ezaura olemeliwa vaddiddi* (página 4) – Muteyena vai ajudar a sua avó Ezaura ela carregou uma carga muito pesada.

Os exemplos acima apresentados são do prefixo de sujeito da terceira pessoa do singular do Echuwabo, e não houve nenhum registro de prefixos de sujeito do emarenje.

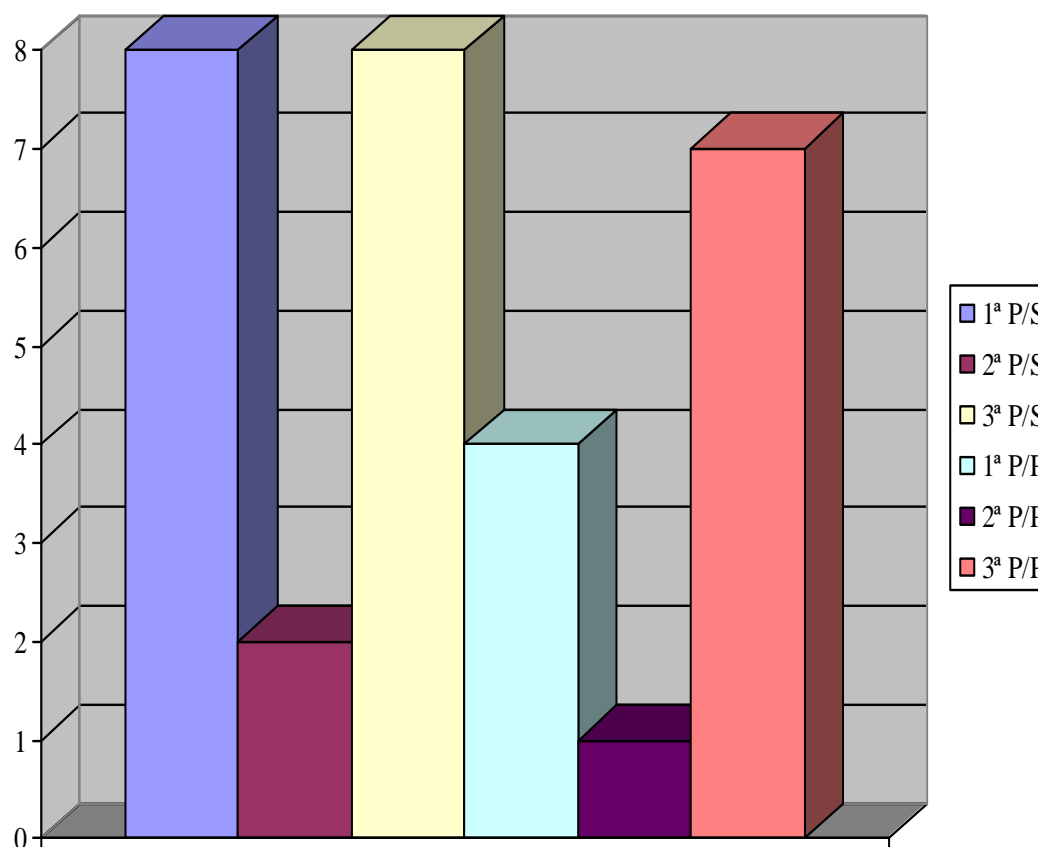
Exemplo 26: *Labo dhai adhowa otota penembe...* (página 42) – Certo dia foram provocar...

Exemplo 27: *Athu aligilati mmaxibomboni...* (página 57) – As pessoas sentaram no ônibus.

Os dois exemplos apresentados são de prefixo de sujeito da terceira pessoa do plural do Echuwabo, e tal como aconteceu com a terceira pessoa do singular, não houve nenhum registro de prefixos de sujeito do Emarenje.

Para o presente do indicativo, temos ocorrência de mais casos na primeira pessoa do singular, terceira pessoa do singular e terceira pessoa do plural, e também se verifica um crescimento nas outras pessoas gramaticais, como se observa no seguinte gráfico.

Gráfico 8: Presente do indicativo



Fonte: Elaborado pelo autor

No que diz respeito à marcação de tempo, o livro apresenta apenas prefixos de marcação de tempo da variedade Echuwabo, como se pode ver no quadro que a seguir apresentamos.

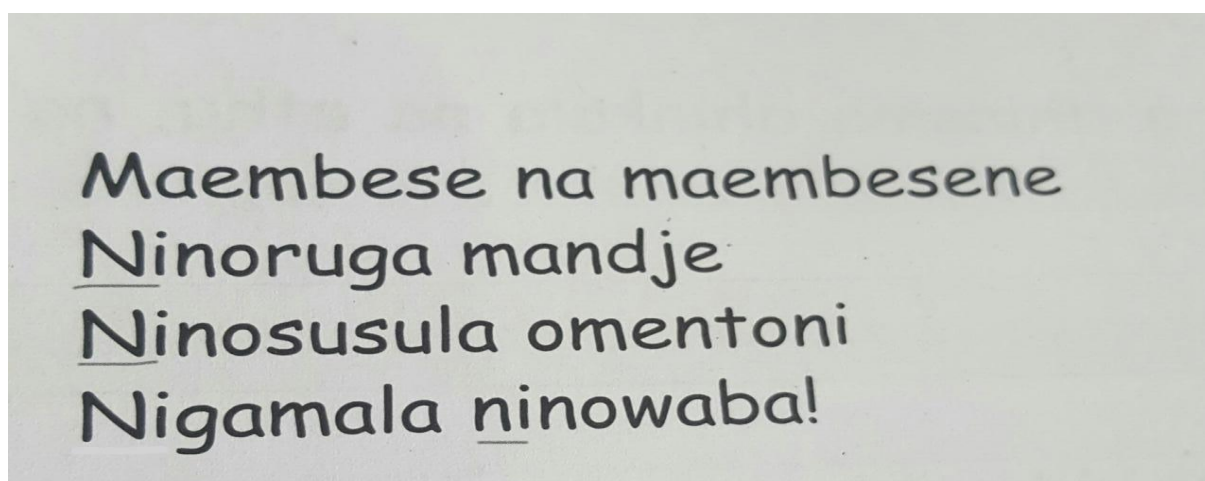
Quadro 16: Presente do indicativo

PRESENTE DO INDICATIVO 2ª classe					
SINGULAR			PLURAL		
1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA	1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA
Ddili - estou	Onkala - vives	Onsunza - estuda	Nikana - temos	Munodhowa - vão	Anodhowa - vão
Ddinkala moro -	Ongwadda - cortas	Oli - está	Ninofwanyela - precisamos		Anomusakula - escolhem
Ddinsunza estudo -		Ondowa - vai	Nintota - provocamos		Anoziveliwa - gostam
Ddamugumi estou bem -		Othiddela - segurou			Ancetha - dançam
Ddindowa vou -		Onlupa - salta			Anocetha - dançam
Ddikana tenho -		Onolaleya - divulga			Anonivaha - nos dão
Ddikana tenho -		Ologilati - sentou			Antoonya - apontam
Ddinofuna quero -		Onloga - fala			

Fonte: Elaborado pelo autor

Alguns dos casos de prefixos de sujeito apresentados na tabela podem ser observados nos seguintes exemplos.

Figura 21: Prefixo de sujeito da 2ª pessoa do singular no presente do indicativo



Fonte: Armando et al (2005, p. 85)

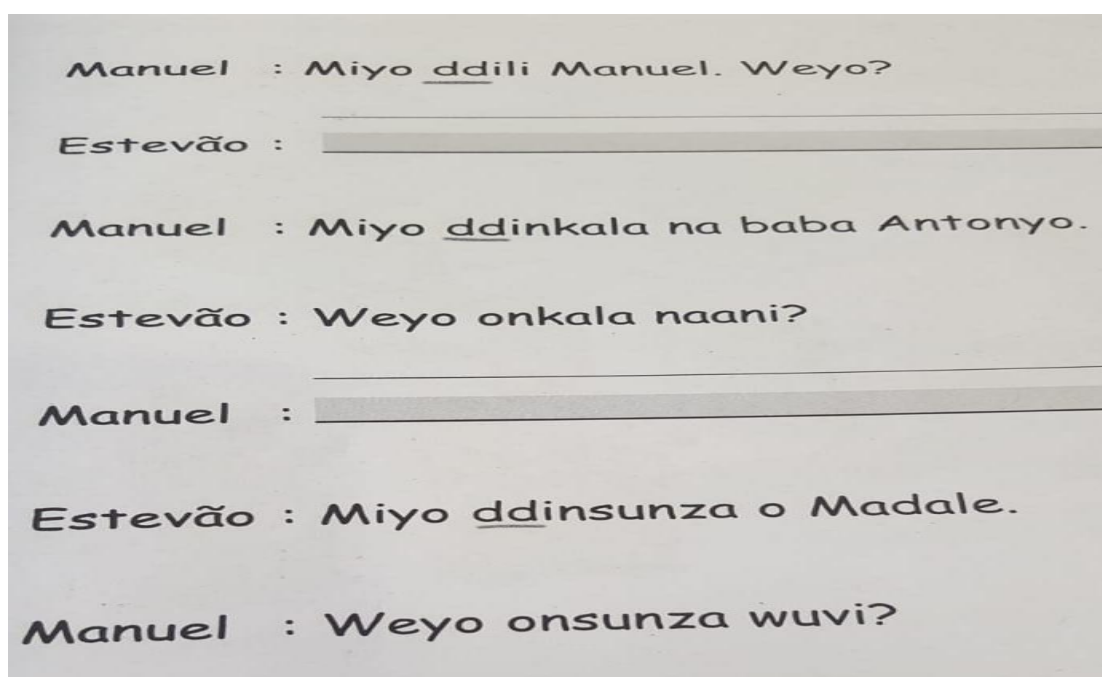
Exemplo 28: *Ninoruga mandje* (página 85) – carregamos água

Exemplo 29: *Ninosusula omentoni* (página 85) – lavamos a cara

Exemplo 30: *Nigamala ninowaba* (página 85) – depois tomamos banho

Os três exemplos apresentados mostram a presença do prefixo de sujeito da segunda pessoa do plural da variedade Echuwabo, os mesmos prefixos também ocorrem na variedade Emarenje.

Figura 22: Prefixo de sujeito da 1ª pessoa do singular no presente do indicativo



Fonte: Armando et al (2005, p. 3)

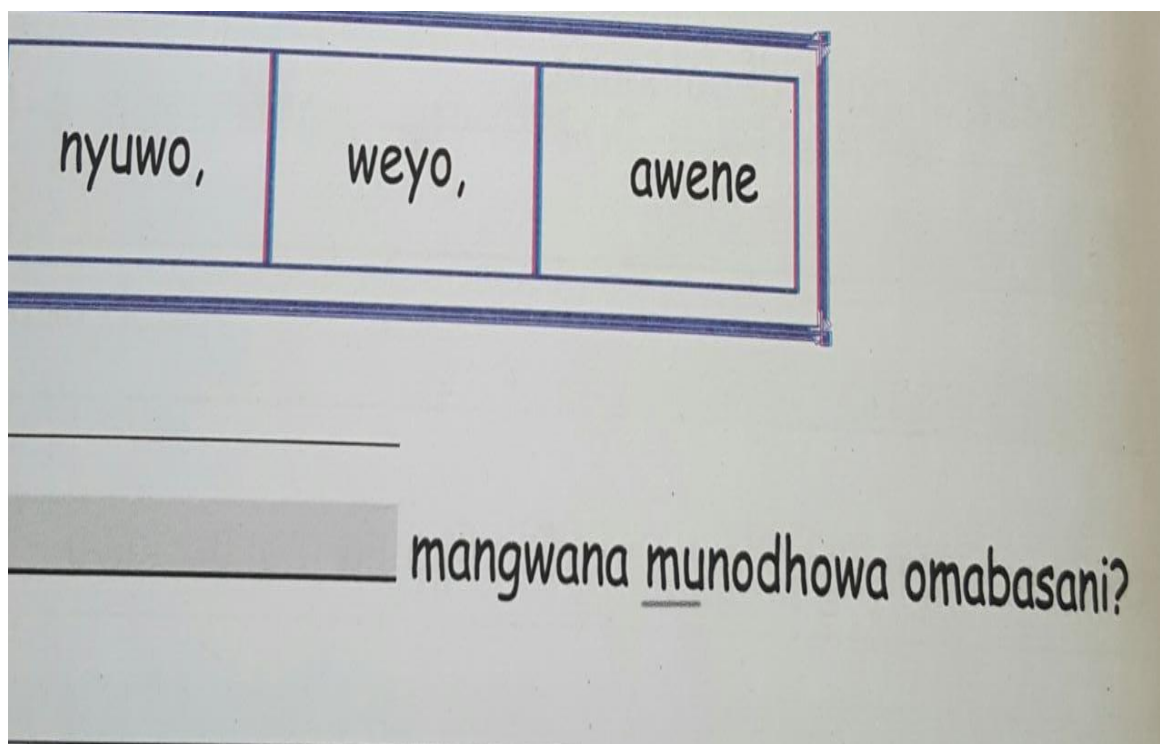
Exemplo 31: *Manuel: Miyo ddili Manuel. Weyo?* (página 3) – Manuel: Eu sou Manuel, e você?

Exemplo 32: *Manuel: Miyo ddinkala na baba Antonyo* (página 3) – Manuel: eu moro com o papá Antônio.

Exemplo 33: *Estevão: Miyo ddinsunza o Madale* (página 3) – Estevão: eu estudo em Madal.

Os três exemplos apresentados mostram a presença de prefixo de sujeito da primeira pessoa do singular da variedade Echuwabo, e não houve nenhum caso de prefixo do Emarenje referente à primeira pessoa do singular.

Figura 23: Prefixo de sujeito da 2ª pessoa do plural no pretérito perfeito



Fonte: Armando et al (2005, p. 18)

Exemplo 34: *Mangwana **munodhowa** omabasani?* (página 18) – Vocês vão ao trabalho?

O exemplo apresentado mostra a presença de prefixo de sujeito da segunda pessoa do plural da variedade Echuwabo, os mesmos prefixos também ocorrem no Emarenje.

Figura 24: Prefixo de sujeito da 3ª pessoa do singular no presente do indicativo



Fonte: Armando et al (2005, p. 57)

Exemplo 35: *Rui onlupa rampa* (página 57) – Rui atravessa a estrada.

O exemplo apresentado mostra a presença de prefixo de sujeito da terceira pessoa do singular da variedade Echuwabo, não tendo sido apresentado nenhum caso de prefixo de sujeito da variedade Emarenje, na mesma pessoa e tempo verbal.

De todos os casos apresentados, constatamos que, no que se refere à marcação de tempo, o livro da segunda classe apresenta prefixos da variedade Echuwabo e não apresenta prefixos da variedade Emarenje. No que diz respeito ao prefixo do sujeito, quer no pretérito perfeito, quer no presente, o livro apresenta prefixos da variedade Echuwabo e não apresenta prefixos da variedade Emarenje, a não ser nos casos em que os prefixos de sujeito coincidem nas duas variedades, que são a primeira pessoa do plural (ni-) e a segunda pessoa do plural (mu-). Assim sendo, podemos concluir que, no livro da segunda classe do INDE – Grupo de Educação Bilíngue, todos os prefixos apresentados são da variedade Echuwabo, o que significa dizer que o livro foi produzido na variedade Echuwabo.

7.2.3. Análise de manuais da terceira classe

Os livros da terceira classe a serem analisados são apenas do INDE porque no momento da realização da nossa pesquisa, o Programa *Vamos Ler* estava no seu segundo ano de implementação e eram lecionadas apenas a primeira e segunda classes. Os livros INDE – Grupo de Educação Bilíngue - abrangem a terceira classe e é o programa mais antigo.

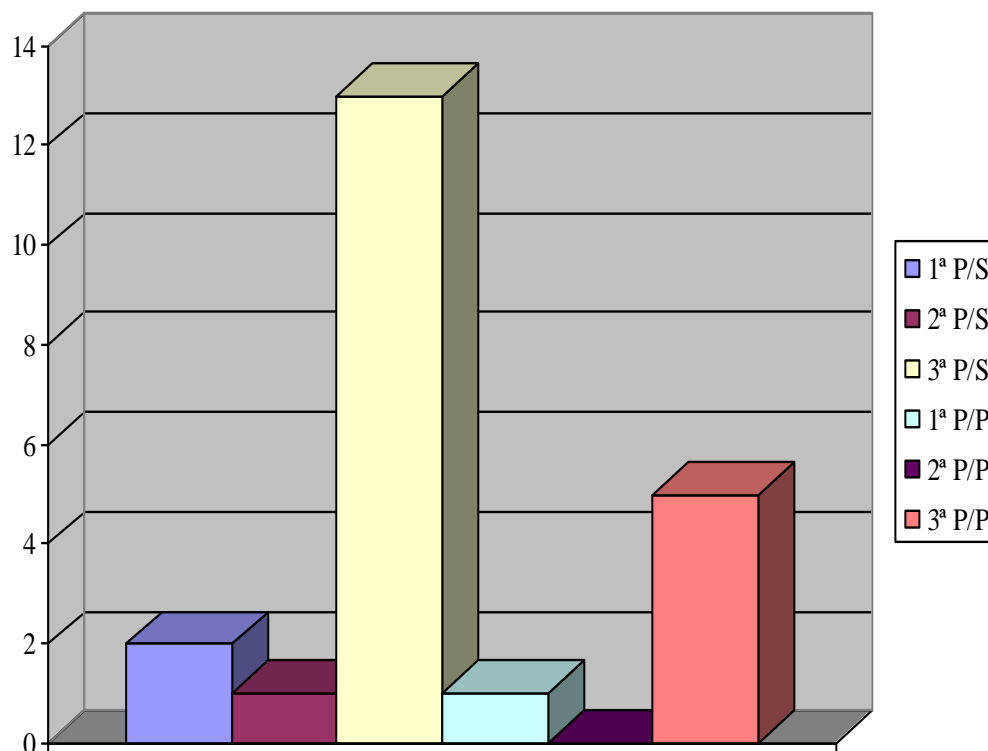
INDE – Grupo de Educação Bilíngue

À seguir, analisamos livros de duas disciplinas: da língua echuwabo e de ciências naturais.

➤ Livro de Língua Echuwabo

CHAMBELA, R. et al. *Niivuru na namasunza – Kalase 3ª*. Maputo: INDE, 2010.

O livro da terceira classe de língua Echuwabo apresenta mais casos de prefixos do pretérito perfeito na terceira pessoa do singular, seguido da terceira pessoa do plural como se pode observar no gráfico.

Gráfico 9: Pretérito perfeito

Fonte: Elaborado pelo autor

Exemplos de verbos projetados no gráfico podem ser observados no quadro abaixo.

Quadro 17: Pretérito perfeito

PRTÉRITO PERFEITO 3ª classe Echuwabo					
SINGULAR			PLURAL		
1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA	1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA
Ddibaliwe – nasci	Obaliwe nasceu	Otapulelamo explicou	Niisokela contribuímos		Aromile começaram
Ddimona – vi ele		Omwaddela disse a ele/a			Adhowa – foram
		Owela - subiu			Arumelela aceitaram
		Ogunanti dormiu			Ali – estão
		Omaala - acabou			Abudduwa saíram
		Okwa - caiu			

		Ologile - disse			
		Odhowa - foi			
		Omaga - amarrou			
		Oddodda apanhou	-		
		Owela - subiu			
		Oroma começou	-		
		Ovenya acordou	-		

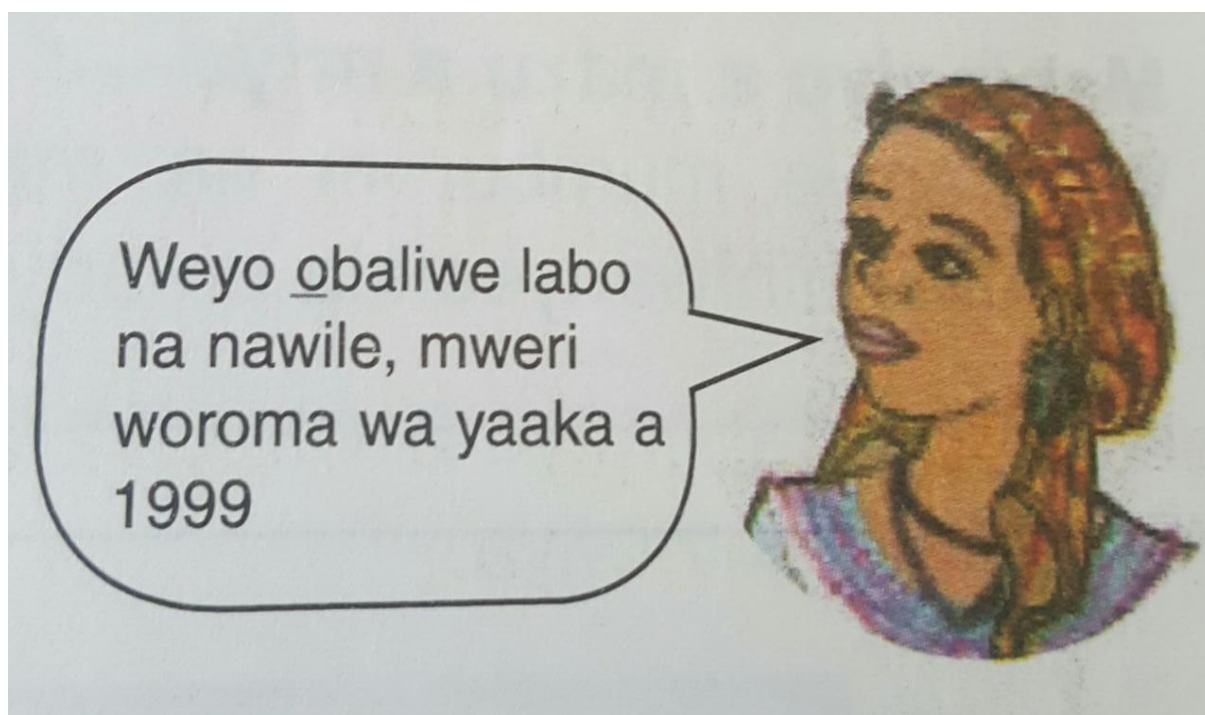
Fonte: Elaborado pelo autor

Exemplos dessas ocorrências podemos encontrar no livro do aluno, tais como as que se seguem.

Exemplo 36: ... *ddibaliwe o Makivale...* (página 10) – nasci em Maquival.

O prefixo apresentado é da primeira pessoa do singular da variedade Echuwabo, não foram registrados casos de prefixos da variedade Emarenje.

Figura 25: Prefixo de sujeito da 2ª pessoa do singular no pretérito perfeito



Fonte: Chambela et al (2010, p. 15)

Exemplo 37: *Weyo obaliwe labo na nawile, mweri woroma wa yaaka a 1999* (página 15) – Você nasceu no dia dois do primeiro mês do ano 1999.

O exemplo apresentado é da ocorrência de prefixo de segunda pessoa do singular da variedade Echuwabo, para a mesma pessoa não foram registrados prefixos da variedade Emarenje.

Exemplo 38: *Mbwana mutubi, ovenya ddabuno mpka osogorho...* (página 62) – O galo acordou hoje até a frente...

Neste exemplo é possível verificar que o prefixo apresentado (o-) é da terceira pessoa do singular da variedade Echuwabo, não se registrou ocorrência de casos de prefixos da variedade Emarenje.

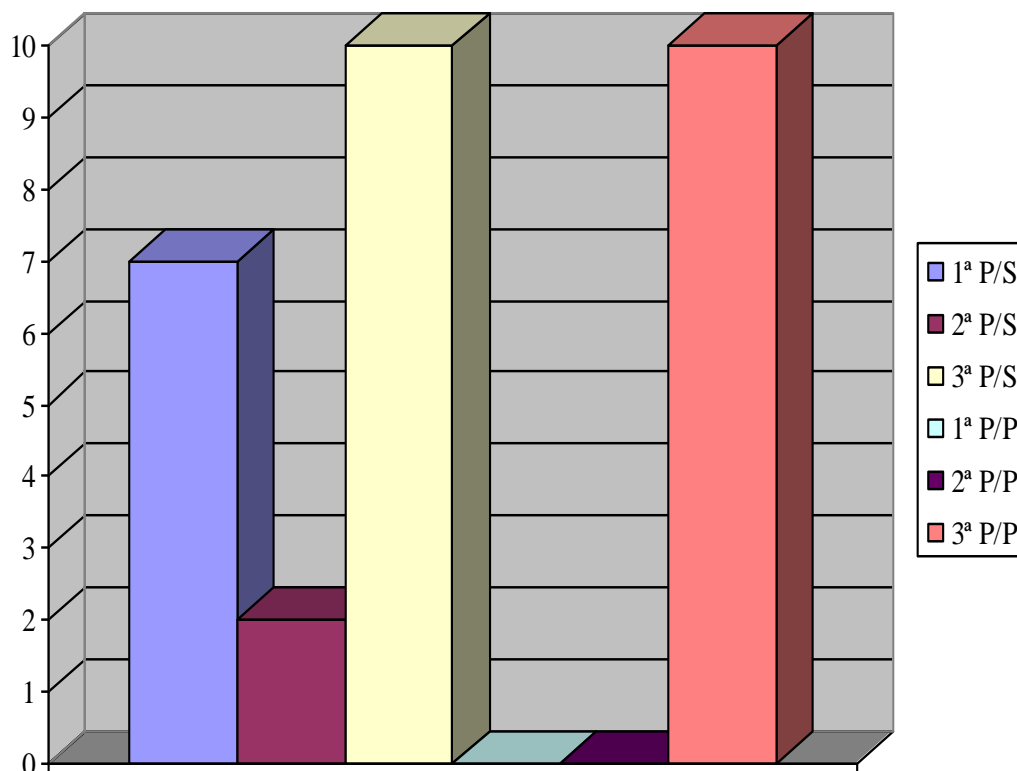
Exemplo 39: *Miyo viina na akwaga niisokela...* (página 46) – Eu também e os meus amigos contribuímos.

Para este exemplo, podemos constatar a presença de prefixo de sujeito da primeira pessoa do plural (ni-), esse prefixo ocorre tanto no Echuwabo quanto no Emarenje.

Exemplo 40: *Anamasunza otene aadhowa na amambalawa viina na anamasunziya a vashikoola vaya* (página 11) – Todos os alunos foram na companhia dos pais e com os professores da sua escola.

Neste exemplo constatamos a presença de prefixo de sujeito da terceira pessoa do plural da variedade Echuwabo (a-), e não foi registrado nenhum caso de prefixo de sujeito da variedade Emarenje na mesma pessoa e mesmo tempo verbal.

No que diz respeito ao presente do indicativo, temos mais casos de prefixos de sujeito de verbos conjugados na primeira pessoa do singular, na terceira pessoa do singular e terceira pessoa do plural, como se pode observar no gráfico abaixo.

Gráfico 10: Presente do indicativo

Fonte: Elaborado pelo autor

No que diz respeito à marcação tempo, foram registrados casos de prefixos de verbos da variedade Echuwabo e não foram registrados casos da variedade Emarenje, como podemos ver no quadro que se segue.

Quadro 18: Pretérito perfeito

PRESENTE DO INDICATIVO 3ª classe Echuwabo					
SINGULAR			PLURAL		
1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA	1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA
Ddili – sou	Oli - estás	Ona – tem			Ankosa – fazem
Ddina – tenho	Ondowa - vais	Ongona - dorme			Antoonya – apontam
Ddinsunza – estudo		Onovega - brinca			Anologa – falam
Ddinkala - moro		Okaana - tem			Anloga - falam
Ddikana - tenho		Onleba - escreve			Ali – estão

Ddindowa - vou		Onlaba - trabalha			Anokosa – fazem
Ddingomela – termino		Onaakula – responde			Anothukula – levam
		Ondowa - vai			Anlima – cultivam
		Ondana - vem			Anowedda – esperam
		Oli – está			Andhowa – vão

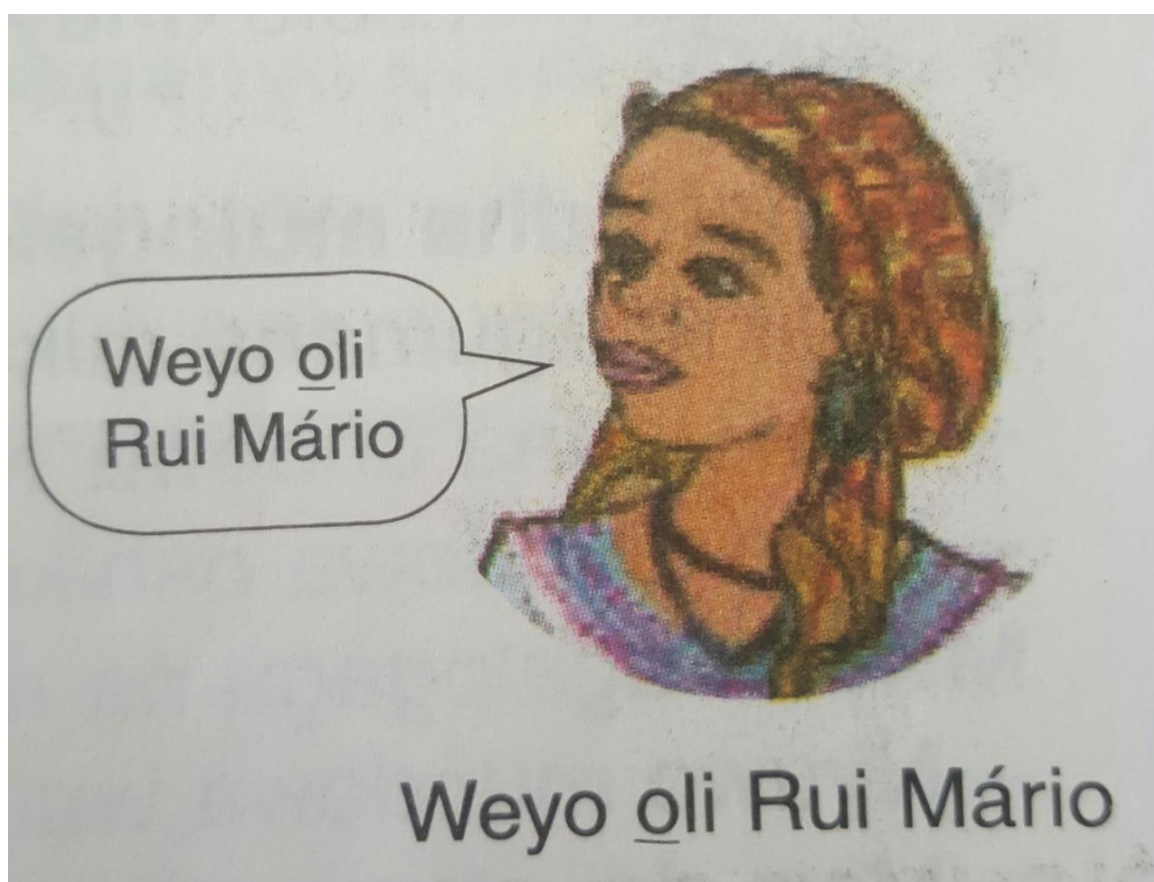
Fonte: Elaborado pelo autor

Em termos de exemplos, temos os seguintes extraídos do livro do aluno.

Exemplo 41: *Miyo ddili Maria, ddina jhaaka kumi.* (página 10) – Eu sou Maria, tenho dez anos.

Este exemplo mostra a presença de prefixo de sujeito da primeira pessoa do singular do verbo da variedade Echuwabo, e não houve registro de ocorrência de casos de prefixos de sujeito de verbos do Emarenje.

Figura 26: Prefixo de sujeito da 2ª pessoa do singular no presente do indicativo



Fonte: Chambela et al (2010, p. 15)

Exemplo 42: *Weyo oli Rui Mário*. (página 15) – Você é Mário.

Neste exemplo temos prefixo de sujeito da segunda pessoa do singular do verbo do Echuwabo e não foi registrado nenhum caso de prefixo de sujeito do Emarenje.

Exemplo 43: *João onovega vatakulu* (página 13) – João brinca em casa.

Para este exemplo, o que se pode constatar é a ocorrência de prefixo de sujeito da terceira pessoa do singular (o-) que ocorre na variedade Echuwabo, não tendo sido registrado nenhum caso de prefixo de sujeito da variedade Emarenje.

Exemplo 44: *Mariano na Ricardo anloga na namasunziya* (página 36) – Mariano e Ricardo falam com o professor.

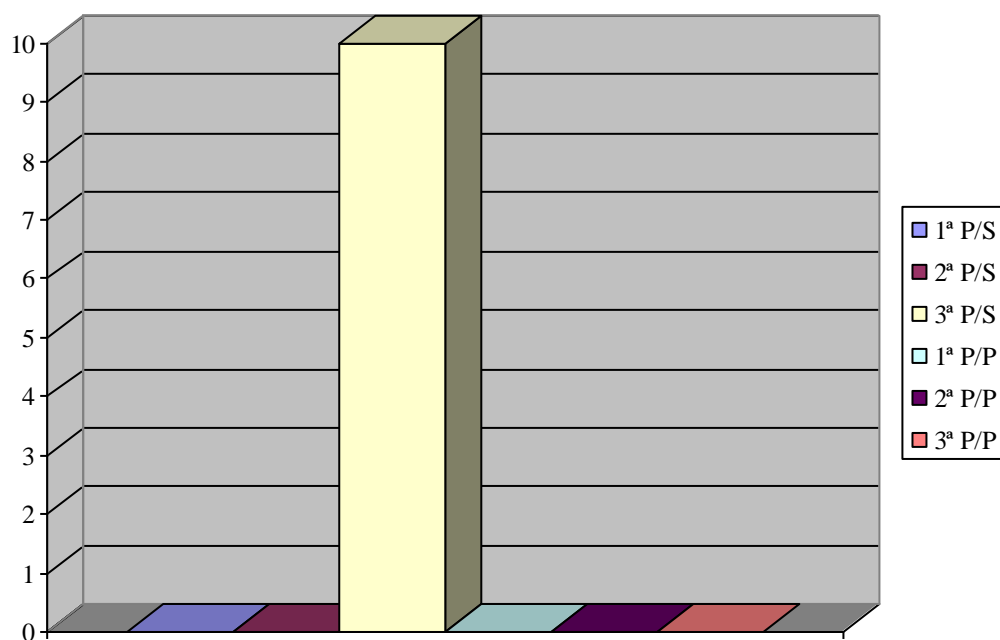
Neste exemplo o que se constata é a ocorrência de prefixo de sujeito da terceira pessoa do plural da variedade Echuwabo (a-), e não houve nenhuma ocorrência de prefixos de sujeito da variedade Emarenje.

Do livro da língua Echuwabo, de acordo com os dados apresentados, constatamos que só existem prefixos de marcação de tempo da variedade Echuwabo e prefixos de sujeito da variedade Echuwabo. Não existe nenhum prefixo quer da marcação de tempo quer do sujeito da variedade Emarenje. Assim sendo, concluímos que este livro foi elaborado na variedade Echuwabo.

➤ **Livro de Ciências Naturais**

MANHIQUE, I. A. et al. *Nivuru na Siyensiya – Kalase 3*. Maputo: INDE, 2010.

O livro de ciências naturais apresenta mais casos de terceira pessoa do singular no pretérito perfeito, como se pode observar no gráfico que se segue.

Gráfico 11: Pretérito perfeito

Fonte: Elaborado pelo autor

No quadro que se segue, apresentamos os casos de verbos que constam do livro do aluno.

Quadro 19: Pretérito perfeito

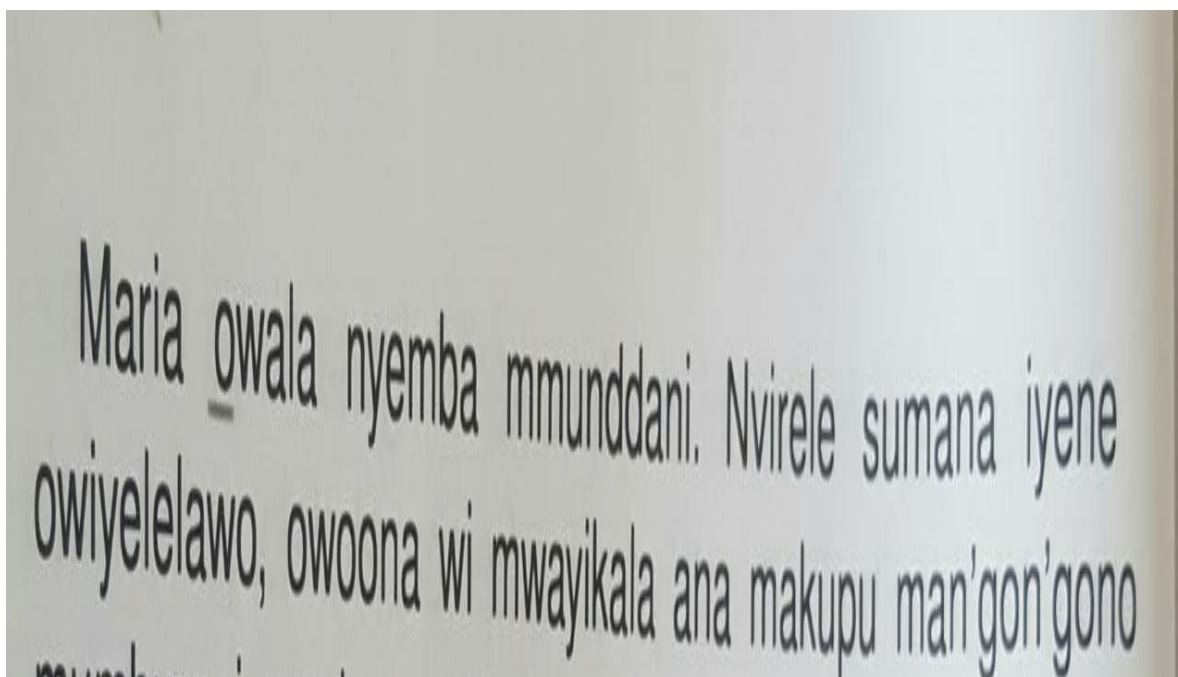
PRETÉRITO PERFEITO 3ª classe Ciências Naturais					
SINGULAR			PLURAL		
1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA	1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA
		Ologa – falou			
		Owala – fechou			
		Owoona – viu			
		Ovenyavo – saiu			
		Omwalavo – encerrou			
		Obaliwa – nasceu			
		Omela - germinou			
		Owiyelelawo- regressou para			

		Obarela - impediu			
		Ohiloga – falou			

Fonte: Elaborado pelo autor

Do manual do aluno, extraímos os seguintes exemplos que ilustram a ocorrência de prefixos de sujeito nos verbos acima conjugados.

Figura 27: Prefixo de sujeito da 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito

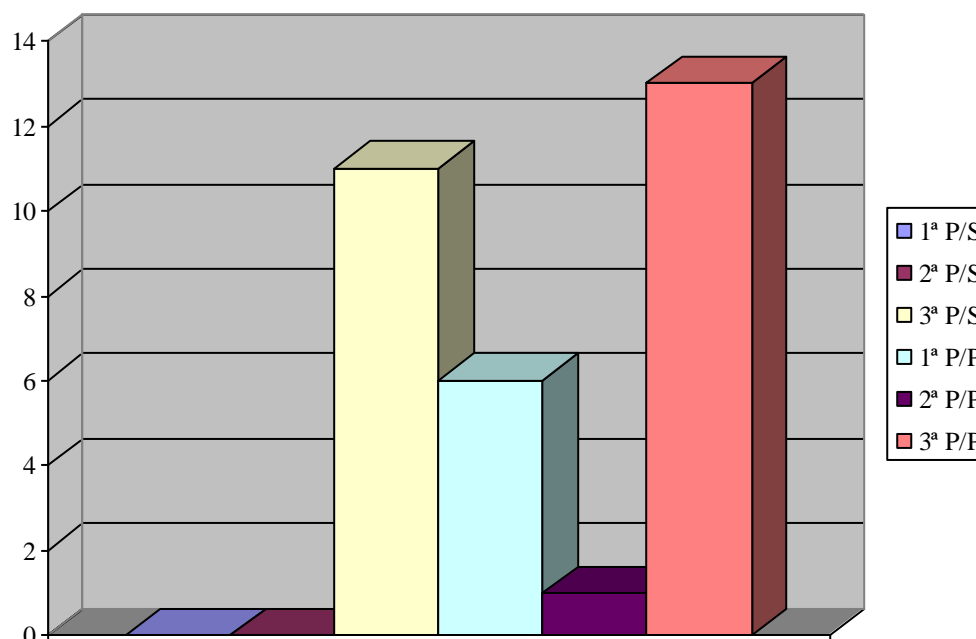


Fonte: Manhique et al (2010, p. 16)

Exemplo 45: *Maria owala nyemba mmunddani.* (página 16) – Maria semeou nhemba na horta.

Neste exemplo, podemos constatar a presença de prefixo de sujeito da terceira pessoa de singular da variedade Echuwabo (o-), e nenhuma ocorrência de prefixo da variedade Emarenje foi registrada.

No que diz respeito ao presente do indicativo, o livro do aluno apresenta mais casos da terceira pessoa do singular assim como da primeira e terceira pessoas do plural.

Gráfico 12: Presente do indicativo

Fonte: Elaborado pelo autor

No que se refere à marcação de tempo, os prefixos registrados são da variedade Echuwabo, e não foi registrada a ocorrência de qualquer prefixo da variedade Emarenje, como se pode ver no quadro a seguir.

Quadro 20: Presente do indicativo

PRESENTE DO INDICATIVO 3ª classe Ciências Naturais					
SINGULAR			PLURAL		
1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA	1ª PESSOA	2ª PESSOA	3ª PESSOA
		Okana – tem	Ninodja comemos -	Munowunnuwa - crescem	Anokala ficam -
		Onokala – fica	Ninoguliya vendemos -		Anofwanyeya – se encontram
		Onokana – tem	Ninofwanya encontramos -		Anobaliwa nascem -
		Onofwanyela merece -	Nihikana temos -		Anowunuwa crescem -
		Anofuna – quer	Ninofwanyela - precisamos		Anokosa fazem -
		Onotiba – cava	Ninowodha -		Anotoonya -

			podemos		apontam
		Onomela germina	–		Anokoddeliya – embelezam
		Onovaha – dá			Anodja – comem
		Onothidda – agarra			Ankoya – guardam
		Ohiziwa – sabe			Anowabala – tomam banho
		Onomaga- constroi			anolimiwa – são cultivados
					anokosiwa – são feitos
					Akalawo – existem

Fonte: Elaborado pelo autor

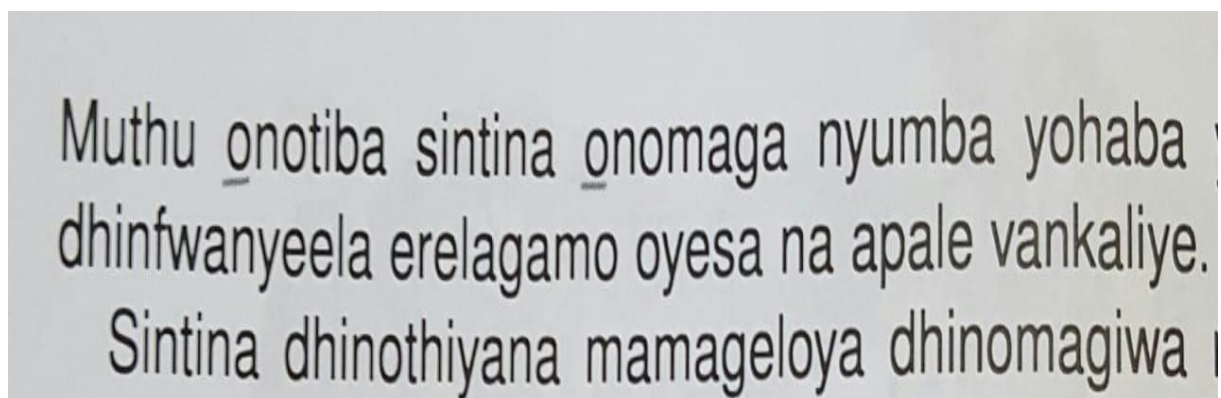
Os verbos apresentados podem ser verificados nos exemplos que se seguem.

Exemplo 46: *Mwilaboni, ninowodha ofwanya...* (página 31) – Na terra podemos encontrar.

Exemplo 47: *Dhinama samakamaka sabwa ninodja, ninoguliya...* (página 48) – Animais são importantes porque nos alimentamos deles e os vendemos...

Os prefixos apresentados nas frases (ni-) são da primeira pessoa do plural e eles ocorrem no Echuwabo assim como no Emarenje.

Figura 28: Prefixo de sujeito da 3ª pessoa do singular no presente do



Fonte: Manhique et al (2010, p. 82)

Exemplo 48: *Muthu onotiba sintina onomaga nyumba yohaba*. (página 82) – Pessoa cava latrina, constroi banheiro...

Nesta frase podemos constatar a presença de prefixo de sujeito da terceira pessoa do singular da variedade Echuwabo (o-), não foi registrada nenhuma ocorrência de prefixos de sujeito da variedade Emarenje.

Exemplo 49: *Makupu anolimiwa, viina anobaliwa na anowunuwa baaka* (página 22) – Plantas são cultivadas, também germinam e crescem.

Exemplo 50: *akalawo makupu a magoddo ofewa* (página 27) – Existem plantas com caules leves.

Nestas frases encontramos a presença de prefixos de sujeito da terceira pessoa do plural da língua Echuwabo (a-) e não foi registrada nenhuma presença de prefixos de sujeito da variedade Emarenje.

De acordo com os dados apresentados, verificamos que no livro de Ciências Naturais não existe nenhuma presença de casos de prefixos de marcação de tempo da variedade Emarenje, todos os prefixos são da variedade Echuwabo. Com relação ao prefixo de sujeito, todos os prefixos registrados são da variedade Echuwabo, a não ser o caso do prefixo da primeira pessoa do plural, que ocorre tanto no Echuwabo quanto no Emarenje.

7.3. Análise das entrevistas

Não se pode pensar no sucesso do ensino bilíngue sem olhar para a formação de um dos atores principais do processo, o professor. Durante o nosso estudo na Zambézia tivemos informações dos Serviços Provinciais de Educação que tem havido capacitações dos professores, que são realizadas no ano anterior ao ano da introdução do ensino bilíngue nas escolas empelo menos duas capacitações durante o ano. O Programa *Vamos Ler* tem efetivado mais capacitações, com uma em cada trimestre. Dados sobre capacitação de professores e gestores podem ser vistos nos anexos 1 a 8.

No que diz respeito à língua do professor vs língua do aluno e da comunidade, a informação que tivemos foi de que o professor deve ser falante da língua, seja ele nativo ou não da região, como por exemplo, o professor pode ser falante de echuwabo de Quelimane ou Nicoadala e estar atuando em Namacurra, desse modo esse professor estará em condições de dar aula em echuwabo depois de capacitado. Este fato foi confirmado nas entrevistas feitas

com os gestores das escolas e professores do ensino bilíngue nos distritos de Quelimane e Namacurra. Todos os professores entrevistados afirmaram que a sua língua materna é Echuwabo e não foi reportado nenhum caso em que tenha havido algum professor cuja língua materna não seja echuwabo, o que significa que só os professores que falam a língua materna do aluno e da comunidade em que estão inseridos é que são capacitados para lecionar o ensino bilíngue.

Ainda no que diz respeito à formação dos professores, constatamos que todos os professores têm formação psicopedagógica, no entanto, a maior preocupação apresentada por eles assim como pelos gestores está relacionada com formação na área de ensino bilíngue, pois para eles, os professores têm sido capacitados por um período muito curto de duas semanas, muitas vezes os mesmos professores não voltam a ser capacitados, como se pode verificar nas declarações a seguir.

(1) “Fui capacitado em ensino bilíngue principalmente no Echuwabo” (Prof. EPCMA. Entrevista VII. (fev. 2019). Entrevista concedida a Rajabo Abdula).

(2) “Não sei se posso chamar aquilo de formação. Foi uma capacitação de duas semanas e foi há quatro anos atrás” (Prof. EPCMU. Entrevista III. (fev. 2019). Entrevista concedida a Rajabo Abdula).

(3) “Formação não, só capacitação. Foi em 2005, passa muito tempo, foi de duas semanas” (Prof. EPCMU. Entrevista IV. (fev. 2019). Entrevista concedida a Rajabo Abdula).

(4) Tem havido capacitações dos professores. Essas capacitações deveriam ser trimestrais porque quando o ano termina há movimentação de professores. Em algumas escolas foram movimentados professores capacitados em ensino bilíngue e ao movimentar os professores capacitados a escola fica sem professores capacitados. No ano passado não tivemos capacitações por falta de verbas. Precisamos mais capacitações. Na ausência de professores capacitados no ensino bilíngue os alunos passam para ensino monolíngue (Gest. EPCMA. Entrevista V. (fev. 2019). Entrevista concedida a Rajabo Abdula).

(5) Formação como tal não, mas capacitados sim. Me lembro que há três anos atrás saíram alguns professores indicados aqui, do ensino bilíngue para uma capacitação em Quelimane e até porque outros já foram várias vezes à Nampula. Eu chamaria de formação se exatamente eles estivessem equipados de ferramentas e até diplomas... Só tem sido um pequeno seminário de capacitação que eles têm tido a oportunidade. Mas essa mesma capacitação não tem sido frequente, nós estamos aqui há anos que os colegas que dão o ensino bilíngue não são capacitados, somente um, quando há necessidades pontuais este um é que tem sido solicitado porque faz parte do rol daqueles funcionários ou professores que têm ajudado na produção do material, esse sempre vai, até porque ano passado, em dezembro, estive em Nampula também no mesmo processo atualização e reprodução de alguns materiais. Mas formação como

tal, indivíduo já formado na área bilíngue não temos (Gest. EPCMU. Entrevista I. (fev. 2019). Entrevista concedida a Rajabo Abdula).

Como podemos verificar a partir das entrevistas dos professores e dos gestores das escolas, existe falta de formação contínua dos professores que lecionam o ensino bilíngue, principalmente os do Programa do *INDE – Grupo de Educação Bilíngue* que foram os que mais se queixaram da falta de formação, com casos de professores que não são submetidos a uma capacitação desde o ano 2005, o que pode comprometer o próprio processo de ensino bilíngue. Apesar dessas fragilidades relacionadas à formação de professores, é importante reconhecer os avanços que têm sido registrados, tendo em conta toda uma questão histórica em que as línguas moçambicanas foram submetidas desde o passado colonial.

A formação do professor do ensino bilíngue deve ser acompanhada por uma formação sociolinguística que trate da heterogeneidade social, linguística e cultural das diferentes comunidades de fala da língua Echuwabo, capaz de equipar o professor de ferramentas que lhe permitam acolher as diferentes formas de fala dos seus educandos. Sabemos que, a princípio, os professores são falantes da língua nativa dos alunos, no entanto, é preciso ter em conta que dentro da variedade echuwabo existem algumas diferenças, como por exemplo o Echuwabo de Quelimane tem alguma diferença com Echuwabo de Nicoadala e de Namacurra, embora todos façam parte da mesma variedade. Com relação às outras variedades, Ekarungo e Emarenje, Enyaringa, Emanyawa e Mayinddo, as diferenças são muito mais notáveis. No entanto, os professores afirmaram não terem tido uma formação sociolinguística que os auxilie a trabalhar em sala de aula com outras variedades do Echuwabo.

Pode-se ter em conta o fato de professores que lecionam cada variedade serem falantes dessas mesmas variedades, mas isso não impede que numa sala de aula de alunos falantes da variedade Echuwabo tenha alunos falantes da variedade Emarenje e vice-versa. Nesse caso, o professor deve ser capaz de acolher a variedade do aluno em sala de aula sem um olhar preconceituoso. A questão fundamental se atrela ao o fato de a variedade Echuwabo ser a variedade padrão e língua de produção de manuais escolares. Nas regiões onde se fala outra variedade como é o caso de Emarenje, embora o professor e os alunos sejam falantes dessa variedade, é preciso criar parâmetros de ensino em que o professor não seja um mero transmissor de conteúdos dos manuais ignorando toda a realidade sociolinguística do aluno e da sua comunidade. Fazer esse exercício dentro da mesma variedade se torna mais simples, mas em variedades diferentes o exercício não é tão simples como pode parecer ser. Ao longo deste trabalho vimos as diferenças entre as variedades Echuwabo e emarenje somente ao

analisar a questão verbal, todavia, essas diferenças são notáveis em outras áreas como é o caso do léxico, por exemplo. Para além do professor conhecer a língua é preciso conhecer as outras variedades dessas línguas, só assim será capaz de explicar ao aluno o significado da palavra ou expressão dentro da sua variedade linguística, uma vez que não existem dicionários que incluam palavras de outras variedades da língua Echuwabo.

No que diz respeito à existência de verbos de outras variedades de echuwabo nos manuais, todos os entrevistados afirmaram não haver nos manuais verbos que não sejam da variedade Echuwabo, como se pode ver em uma das falas de um dos entrevistados:

(6) “Verbos que não sejam do Echuwabo não existem nos livros. Pode haver erro de escrita mas nós como professores e falantes do Echuwabo facilmente conseguimos descobrir que se trata de um verbo ou palavra do Echuwabo e corrigimos a escrita” (Prof. EPCMU. Entrevista III. (fev. 2019). Entrevista concedida a Rajabo Abdula).

A outra questão importante está relacionada com a produção dos materiais usados no ensino bilíngue. O envolvimento da comunidade linguística na produção dos materiais é muito importante para o sucesso do ensino das línguas moçambicanas. Em um dos programas do ensino bilíngue foi apresentada a questão da falta do envolvimento dos professores falantes da língua Echuwabo na produção dos materiais, e quando envolvidos, as suas propostas não são transformadas em material didático como se pode verificar na fala de um dos professores entrevistados.

(7) Tinham poucas pessoas com capacidade de uso o computador aqui em Quelimane e pessoa que manuseavam o computador vinham do Maputo, a pessoa que manuseava o computador não conhecia o echuwabo, razão pela qual os livros têm muitos erros ortográficos, muitos erros de concordância e muitas falhas técnicas. Deveria ser um machuwabo que conhece bem a língua e conhece o uso de computador. O trabalho feito por nós machuwabos ainda está no Maputo e ainda não foi reproduzido, os livros que temos são os produzidos em 2004 quando o computador era usado por eles. Pedimos que o trabalho seja feito pelos machuwabos que conhecem a língua, façam a revisão linguística... Em 2009 fizemos programas de ensino de 1ª a 7ª classes, planos analíticos da 1ª a 7ª classes, mini dicionário do ensino bilíngue de ciências naturais e matemática e esses materiais ainda não foram reproduzidos. Nós produzimos material, mas aqui não temos material (Prof. EPCMU. Entrevista II. (fev. 2019). Entrevista concedida a Rajabo Abdula).

No entanto, tivemos informações dos Serviços Provinciais de Educação da Zambézia que tem sido feitos esforços para ouvir a comunidade sobre o processo do ensino bilíngue inclusive a produção de materiais.

A importância da abordagem da variação linguística na escola e no material didático passa necessariamente pelo envolvimento dos professores e da comunidade nos processos de decisão sobre o ensino da língua da região em que estão inseridos, eles são atores que a sua relevância não deve ser dispensada. Dar ao professor uma formação contínua em matéria de educação bilíngue e da competência sociolinguística que leve em conta o contexto linguístico, situacional e sociocultural com foco nas diferentes variedades da língua Echuwabo pode ser uma solução para evitar problemas futuros sobre língua padrão e não padrão em sala de aula. Nas variedades as quais as diferenças são maiores é importante para além da formação do professor, buscar opinião da comunidade de fala sobre sua variedade e a variedade dos manuais dos alunos a fim de encontrar linhas de pensamento consensuais que harmonizem as diferenças dialetais sem minar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Muitas questões relacionadas com a formação de professor do ensino bilíngue poderão ser melhoradas com o nova Estratégia de Expansão do ensino bilíngue aprovada pelo governo de Moçambique em 2020. A Estratégia prevê que “até 2029 todos os professores do ensino primário estejam habilitados para leccionarem turmas do ensino bilíngue” (MEDH, 2020, p. 14), o que fará com que professores do ensino monolíngue também sejam formados em ensino bilíngue e evitará que na ausência de professores do ensino bilíngue os alunos passem para o ensino monolíngue, como afirmou um dos nossos entrevistados. A Estratégia visa garantir a formação inicial, formação continuada, capacitação dos professores, capacitação de técnicos e gestores, capacitação de facilitadores, e formação de formadores.

7.4. Análise das aulas observadas

Em todas as turmas e classes observamos que tanto os professores quanto os alunos são falantes da língua Echuwabo. Não foi constatado nenhum caso em que o professor não fosse falante da língua Echuwabo, assim como foi constatado que todos os alunos são falantes da língua Echuwabo. Com este fato percebemos que existe preocupação em ter professores de ensino bilíngue que sejam falantes das línguas das comunidades onde estão inseridos,

No que diz respeito a variedade falada pelos alunos e professores, constatamos que todos são falantes da variedade Echuwabo e não foi registrado nenhum caso de verbo da variedade Emarenje ou qualquer outra variedade ensinado durante as aulas que não fosse da variedade Echuwabo. Esta constatação nos indica que todos os alunos do ensino bilíngue das escolas de Mugogoda e de Maneia são oriundos das mesmas comunidades, ou são oriundos

das regiões onde são faladas a mesma variedade do Echuwabo e que a variedade Echuwabo é língua materna de todos os alunos que frequentam o ensino bilíngue.

Durante a observação de aulas verificamos que todos os alunos não tiveram dificuldade de leitura de textos em Echuwabo e não houve caso em que os alunos tiveram dificuldades para entender alguma palavra do livro ou alguma palavra ou frase proferida pelo professor. Este fato indica que não existe diferença entre a variedade do aluno, do professor e a variedade dos manuais.

A partir de dados obtidos na análise dos planos curriculares, manuais dos alunos e dos instrumentos usados para coleta de dados, constatamos que existe diferença entre as variedades Echuwabo e Emarenje, no entanto, os planos curriculares não fazem menção à sua existência e como a variação deve ser tratada em sala de aula. Este fato impossibilita a priori que a variedade linguística seja reconhecida e ensinada nas escolas do ensino bilíngue e não somente ali. Apesar da não menção da variação nos programas e planos curriculares, verificamos que ela existe, a marcação de tempo e prefixos de sujeito dos verbos do Echuwabo e do Emarenje foram capazes de mostrar essa diferença. Este é um fato que não deve ser ignorado no ensino bilíngue envolvendo o Echuwabo ou qualquer outra língua moçambicana. Os professores não confirmaram existir marcas de outras variedades que não seja o Echuwabo nos manuais dos alunos, fato que também confirmamos quer na análise dos manuais, quer na observação de aulas, todavia, é preciso ter em mente que essa ocorrência foi registrada nas escolas onde a variedade falada é Echuwabo, a mesma variedade dos manuais do aluno, o que não irá suceder nas regiões onde os alunos falam outras variedades diferentes do Echuwabo, como é o caso do Emarenje.

É preciso que a variação das línguas moçambicanas sejam mencionadas nos programas e planos curriculares, que os manuais sejam elaborados tendo em conta as diferenças dialetais existentes entre as línguas moçambicanas e que os professores sejam formados para lidar com esse tipo de situação com as quais irão se deparar ou têm-se deparado durante o processo de ensino e aprendizagem nas línguas moçambicanas. Abordagem triádica da variação das línguas moçambicanas envolvendo programas ou planos curriculares, manuais e formação de professores é importante para alcançar um ensino bilíngue de qualidade e inclusivo.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência da linguagem é tão antiga quanto a existência da humanidade; basta a existência da humanidade para que a linguagem se manifeste sobre eles. Dentro dessa existência da linguagem versus existência da humanidade existe algo em comum que caracteriza tanto a humanidade quanto a linguagem, que é a diversidade.

Sendo a diversidade linguística um fato, o uso da língua materna passa a ser um direito fundamental de todos os cidadãos. Ninguém deve ser impedido de usar sua língua materna seja ela minoritária ou não, pois quem o faz estará violando os direitos de outrem. Esse é um dos ganhos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, ao reconhecer o direito legítimo de qualquer comunidade que tenha historicamente desenvolvido uma língua natural em um determinado espaço territorial. Apesar desse marco importante e desenvolvimento significativo que tem sido registrado nos últimos tempos com relação aos direitos linguísticos, é preciso salientar que para muitos povos ou comunidades lhes foi negado esse direito por muito tempo, sendo o povo africano um exemplo desse grupo de pessoas que lhes foi negado o direito de usar livremente a sua língua materna. Muitas comunidades linguísticas africanas sentiram-se privadas durante o período colonial de utilizarem suas línguas maternas em escolas e outros lugares públicos devido às políticas linguísticas coloniais sobre as línguas africanas. Tais políticas influenciaram nas decisões tomadas pelos governos africanos independentistas sobre o lugar das línguas africanas nas novas nações a serem construídas.

Moçambique passou e tem passado por essa situação desde o período colonial. Durante todo o período colonial não era permitido o uso de qualquer língua nativa moçambicana nas regiões urbanas e muito menos nas escolas, e nesse período as línguas moçambicanas eram chamadas pejorativamente de dialetos. Com a proclamação da independência nacional, o português foi adotado como língua oficial e a sua adoção foi justificada, dentre outros motivos, com o fato de ser a língua que estava em condições de levar o país em direção ao desenvolvimento, acesso ao saber e como língua de unidade nacional. Por esse motivo, o português foi instituído como a única língua que deveria ser usada como meio de ensino em todas as classes. As línguas moçambicanas, tal como aconteceu no período colonial, foram impedidas de serem usadas nas escolas como meio de ensino, inclusive impedidas de serem faladas no espaço escolar e em qualquer instituição pública. Como resultado dessa política, foi crescendo o preconceito sobre essas línguas e, ao

mesmo tempo, os resultados escolares dos alunos passaram a ser insatisfatórios, porque a língua portuguesa era o primeiro obstáculo dos alunos ao chegarem à escola.

Com o passar do tempo, como forma de corrigir os resultados ruins e como forma de garantir o acesso ao conhecimento a partir das línguas maternas dos alunos, foi introduzida a educação bilíngue e algumas línguas moçambicanas passaram a ser meios de ensino nos primeiros anos de escolaridade, sobretudo nas escolas das zonas rurais. Tendo em conta que essas línguas têm suas variedades, esse fato chamou-nos atenção para compreender como a educação bilíngue estava sendo feita nas comunidades onde existem duas ou três variedades linguísticas. Decidimos realizar uma pesquisa sobre a língua echuwabo que tem seis variedades, nomeadamente: Echuwabo, Emarenje e Ekarungo, Enyaringa, Emanyawa e Mayinddo. Propusemos trabalhar com a marcação de tempo e o prefixo de sujeito do verbo das variedades Echuwabo e emarenje para descobrir qual das variedades era usada nos livros didáticos e se as outras variedades eram mencionadas nos livros, nos programas e planos curriculares.

Dos resultados das análises feitas, verificamos que o programa e os planos curriculares fazem menção à natureza multilíngue do país e à importância do ensino da língua local. Diante disso, se reconhece que a Educação está comprometida com a valorização das línguas moçambicanas e que o ensino das línguas nacionais é um dos mecanismos importantes para a sua valorização. No que diz respeito às variedades linguísticas das línguas moçambicanas, os documentos analisados mencionam a existência de vários dialetos, como vimos em um dos documentos, no entanto, não falam como esses dialetos devem ser tratados no campo do ensino. Não falam como cada língua será ensinada nas regiões em que são faladas variedades diferentes da variedade do livro didático, nem sobre a elaboração de material didático, tendo em conta as variedades linguísticas de cada língua. Quanto à formação de professores, constatamos que eles têm sido submetidos a capacitações, principalmente os professores do Programa *Vamos Ler*, que foi recentemente introduzido, porém, os professores e gestores do outro programa clamam pela falta de formação ou capacitação uma vez que esse programa não conta com ajuda de parceiros, e uma formação sociolinguística virada para o contexto multilíngue.

Através de observação de aulas averiguamos que os professores assim como os alunos são falantes da variedade Echuwabo. Não foi constatado nenhum caso em que o professor

fosse falante da variedade diferente da variedade dos alunos e dos professores, e todos os alunos foram capazes de ler e entender o conteúdo dos manuais.

No caso dos livros da língua Echuwabo analisados, verificamos que os prefixos de marcação de tempo existentes em todos os livros são prefixos da variedade Echuwabo, e não foi registrado nenhum caso de ocorrência de prefixos da variedade Emarenje. No que tange ao prefixo de sujeito, constatamos que os prefixos da primeira, segunda e terceira pessoas do singular são da variedade Echuwabo; primeira e segunda pessoa do plural são da variedade echuwabo e da variedade emarenje que por sinal são prefixos que coincidem nas duas variedades linguísticas; na terceira pessoa do plural foram registrados apenas casos de prefixos de sujeito da variedade Echuwabo.

Com base na análise realizada, concluímos que todos os livros de todas as classes do Programa *Vamos Ler* e de todas as classes e disciplinas do INDE – Grupo de Educação Bilíngue - foram produzidos na variedade Echuwabo. Os prefixos de sujeito da primeira e segunda pessoa do plural (mu- e ni-), que coincidem nas duas variedades da língua Echuwabo, não aparecem nos livros como forma de inserir marcas do Emarenje. Eles estão lá pelo fato de coincidirem nas duas variedades, razão pela qual não existe nenhum outro elemento linguístico analisado que contrarie essa tese e que nos leve a tomar uma posição diferente da que tomamos. Portanto, através dos objetivos traçados e da metodologia usada, confirmou-se a nossa hipótese de que a variedade usada nos livros didáticos do Echuwabo é a variedade Echuwabo e os livros não apresentam variação de verbo.

Quais seriam então as causas da escolha da variedade Echuwabo e não das outras?

A variedade echuwabo é falada nos distritos de Quelimane, Nicoadala e Namacurra. Quelimane é capital da província da Zambézia e é o local onde são tomadas as decisões políticas, econômicas e sociais da província sobre as diferentes áreas, incluindo a educação. O maior centro urbano da província da Zambézia está no distrito de Quelimane, portanto, a decisão da escolha da variedade echuwabo foi de caráter político. Falar da variedade Echuwabo é falar da norma culta na língua Echuwabo. É com base nessa variedade que se criou a norma padrão que tem sido usada nos livros didáticos do ensino bilíngue.

Impor uma língua a uma comunidade tem implicações linguísticas, culturais e sociais. Ao ensinar o Echuwabo em uma comunidade em que a variedade é Emarenje, pretende-se implicitamente dizer aos alunos que a variedade Echuwabo é melhor que a variedade

emarenje. Este fato pode criar preconceito linguístico em relação à variedade Emarenje, os meninos e meninas que tiveram acesso à escola podem olhar para a variedade Emarenje (e as outras variedades), que é a variedade dos seus pais e da comunidade em que estão inseridos, como variedade das pessoas que não tiveram acesso à escola, principalmente por essa variedade ser falada em zonas rurais, onde o acesso à escola ainda é privilégio de poucos. Nessas condições, o ensino bilíngue não passará de substituição de uma variedade por outra, fato que tem acontecido na relação entre o português e as línguas nacionais, o que seria perpetuação de um erro que tem sido cometido desde o período colonial. Mas, é preciso reconhecer que o processo de expansão do programa de ensino bilíngue tem registrado avanços significativos e que as constatações visam enriquecer e melhorar para que esse processo de expansão não seja sinônimo de exclusão.

E, quais seriam as possíveis soluções diante dessa situação? Pensar numa alternativa é o que deve se fazer para minimizar os problemas que poderão advir das decisões tomadas. É compreensível que pelo fato de o ensino bilíngue ser ainda recente no país e se encontrar num processo de expansão, surjam vários problemas aliados aos escassos recursos existentes para sua implementação efetiva. Além disso, é importante reconhecer o esforço que tem sido feito pelo governo, visando garantir o ensino nas línguas maternas dos alunos, principalmente das zonas rurais, onde o português é pouco falado. No entanto, apesar do esforço e da escassez de recursos do país, não se deve deixar de indicar os pontos fracos do processo de ensino bilíngue e indicar as possíveis soluções.

A primeira solução seria produzir materiais didáticos que vão de acordo com a realidade linguística da comunidade, isto é, que cada variedade linguística regional tivesse seus próprios livros. Apesar de serem tidas como variedades, os seus falantes as consideram como línguas distintas, ou seja, o echuwabo é uma língua e o Emarenje é uma outra língua, para seus falantes. Esta solução inicialmente pode ser difícil devido à escassez de recursos. É preciso ter em conta que existem outras línguas nacionais que ainda não foram introduzidas no ensino bilíngue na Zambézia e no país, e que existem distritos e localidades onde o ensino continua sendo monolíngue, apesar das crianças não falarem ainda a língua portuguesa, portanto, produzir materiais para as variedades neste momento seria difícil.

A outra solução passaria pela formação de professores nativos dessas comunidades linguísticas que também fossem falantes da variedade padrão para que fossem capazes de explicar aos alunos a escrita e a pronúncia de acordo com a sua variedade linguística; ao invés

do professor ensinar o aluno a ler e escrever o prefixo **dd-** que diz respeito ao prefixo de sujeito da primeira pessoa do singular da variedade Echuwabo, apesar de estar no livro do aluno, o professor ensinaria a ler e a escrever o prefixo **nd-** da variedade Emarenje. Só um professor formado, conhecedor da variedade padrão e da variedade dos seus educandos é capaz de construir pontes que sirvam de caminhos para soluções das diferenças dialetais dentro da sala de aula. Se o professor não conhecer a variedade padrão será difícil traduzir e explicar aos educandos o significado de palavras ou expressões existentes nos livros, mas que não são compreensíveis por serem de outra variedade linguística.

Caso o professor seja falante apenas da variedade dos manuais, é importante que ele trabalhe com a comunidade, professores e alunos nativos da região onde ele está trabalhando, com objetivo de buscar auxílio linguístico referente às diferenças existentes entre as duas variedades.

É preciso formar e capacitar os professores e gestores das escolas em matéria de sociolinguística, para que isso possa permitir que tenham conhecimento de como as variedades linguísticas devem ser tratadas na escola e em sala de aula. É preciso que eles saibam que a variedade linguística usada para a produção dos manuais dos alunos e de professores não deve substituir a variedade linguística dos alunos e da comunidade onde eles estão inseridos e muito menos ter preconceito sobre qualquer outra variedade da língua Echuwabo.

Gostaríamos que a pesquisa fosse realizada nas regiões onde são faladas outras variedades do Echuwabo, sobretudo, a variedade Emarenje, para observar e colher informações dos professores e gestores escolares sobre o ensino bilíngue através de uma variedade que não é a variedade dos livros didáticos. Devido a fatores que mencionamos ao longo deste trabalho não foi possível realizar, e esperamos que outras pesquisas futuramente possam realizar esse estudo.

A pandemia de covid-19 teve influência no desenvolvimento da nossa pesquisa. Um conjunto de livros que pretendíamos usar para dialogar com a nossa pesquisa não foi possível utilizar porque as bibliotecas estavam fechadas, sendo o único recurso recorrer a obras digitais disponíveis. Trabalhar em tempo de pandemia não foi fácil, fomos obrigados a ficar o tempo todo confinados em casa longe do ambiente de socialização, dos amigos e da família. A pandemia também tomou conta da ansiedade e do medo, cada vez que os números de pessoas infectadas e mortas iam crescendo, crescia também o medo de não poder concluir o trabalho.

Contudo, este trabalho chega a sua conclusão, esperando contribuir com a reflexão sobre o ensino bilíngue em Moçambique e com propostas futuras de políticas linguísticas que rompam com o preconceito e valorizem a diversidade de línguas, de variedades e de culturas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDULA, R. A. M. Morfologia do verbo da língua echúwabo. *Diálogos Pertinentes: Revista Científica de Letras*. v. 14, p. 145-158, 2018.

ABDULA, R.A.M. *Marcas de Influência do Echúwabo no Português de Moçambique: a questão dos verbos nas redes sociais*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, p. 117, 2014.

AGBO, M.S. Orthography Theories and the Standard Igbo Orthography. *Language in India*, Vol. 13, n. 4, p. 116-127, 2013.

AGHA, A. *Language and Social Relations*. New York: Cambridge University Press, 2007

AKKARI, A. Bilingual education: Beyond linguistic instrumentalization. *Bilingual Research Journal*. Genebra: vol.22, p. 103-125. 1998

ALVES, R.M.K. Literatura e resistência na poética de craveirinha. *Travessias*. Cascavel: v. 6, n. 3, p. 1-11. 2012

ANGOLA. Decreto N° 77, de 17 de Dezembro de 1921. Proibe o ensino de línguas indígenas e estrangeiras. *Boletim Oficial da Província de Angola*. Luanda , S. I, n. 50

ANSRE, G. The use of indigenous languages in education in sub-Saharan Africa: Presuppositions, lessons, and prospects. In: JAMES, A.E (Org). *International Dimensions of Bilingual Education*. Washington, DC: Gerogetown University Press, 1978, p. 285-301.

APPEL, R; MUSKEN, P. *Dialect and language variation*. London: Edward Arnold, 1997.

AWOBULUYI, O. Official Language Policies in Africa. In: OLANIKE, O.O; KAREN W. S, K.W (Org). *Selected Proceedings of the 43rd Annual Conference on African Linguistics*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2013, p. 68-76.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 56 ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, M. Norma linguística, hibridismo & tradução. *Traduzires*. Brasília, v.1 n. 1. p. 19-32, 2012

BAGNO, M . *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

BAGNO, M. *A norma oculta*. Língua & Poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

BAGNO, M. (Org.) *Norma Lingüística*. São Paulo: Loyola. 2001.

BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4. ed., Sydney: Multilingual Matters, 2006.

BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3. ed., Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2. ed. Sydney: Multilingual Matters. 1996.

BAKER, C. Bilingual education in Wales. In BAETENS B. H. (org.), *European Typologies of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993, p. 1-29.

BAMGBOSE. A. African Languages Today: The Challenge of and Prospects for Empowerment under Globalization. In EYAMBA G. B. et al (Org). *Selected Proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2011, p. 1-14.

BANDA, F. Language policy and orthographic harmonization across linguistic, ethnic and national boundaries in Southern Africa. *Lang Policy*. Western Cape, n.15, p. 257–275, 2016.

BAMGBOSE. *Language across Borders*. Cape Town: CASAS. 2003

BAUMAN, Z.. *Identity*. Malden, MA: Polity Press, 2004.

BENDLE, M. The crisis of identity in high modernity. *British Journal of Sociology*, London, n. 53, p. 1-18, 2002.

BERLINCK, R.de A. Como o ensino vê a variação? *Revista InterteXto*. Uberaba, v. 5, n. 1, p. 1-18, 2012.

BHAT. A. *The Changing Language Roles and Linguistic Identities of the Kashmiri Speech Community*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2017.

BLOCK, D. Issues in language and identity research in applied linguistics. *Elia*. Sevilla, v. 6, n. 13. 11-46, 2013.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1933.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora? – sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRENZINGER, M. *Language Death: Factual and Theoretical Explorations with Special Reference to East Africa*. New York: Mouton de Gruyter, 1992.

BRIGHT, W. As dimensões da Sociolinguística. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. Facure (orgs.), *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p. 17-24.

BUCHOLTZ, M. & HALL, K. Finding identity: Theory and data. *Multilingua-journal of Cross-cultural and Interlanguage Communication*. Boulder, vol. 27. p. 151-163. 2008.

BUCHOLTZ, M. & HALL. K. Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, Boulder, vol. 7. n. 4/5. p. 585-614. 2005

- BUCHOLTZ, M. & HALL, K. Language and identity. In: DURANTI, A (ed). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 369-394.
- BURAMO, C.J; SALUDE, J.A; VINTON, J. *Algumas notas gramaticais sobre echuwabu*. Nampula: SIL Moçambique, 2009.
- BUTCHER, M. *Transnational Television, Cultural Identity and Change: When STAR Came to India*. Delhi, India: Sage, 2003.
- BUTTLER, Y; HAKUTA, K. Bilingualism and Second Language Acquisition. In BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (eds.), *The Handbook of Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 2004, p. 91-113.
- CAGLIARI, L. C. A variação linguística: questões cognitivas. *Falange Miúda*. v. 5, n. 2, p. 31-40, 2020.
- CAGLIARI, L. C. *Aspectos Teóricos Lingüísticos da Ortografia*. Campinas: Unicamp, 2004.
- CALTEAUX, K. C. Standard and non-standard language varieties in the urban South Africa. *Main Report for the STANON Research Programme*. Pretoria: HRSC Publishers. 1996
- CALVET, L.J. *La guerre des Langues*. Paris: Payot, 1987
- CALVET, L.J. *Linguistique et colonialisme: Petit traité de glottophagie*. Paris : Payot, 1974.
- CHESHIRE, J. Present tense verbs in reading English. In: TRUDGILL, Peter (ed.) *Sociolinguistic Patterns in British English*. London: Edward Arnold, 1978, p. 52-65.
- COELHO, I. L. et al. *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*- Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares, Porto: Edições Asa, 2001.
- COUNCIL OF EUROPE. *The Common European Framework in its political and educational context*. 2007a. Disponível em: http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Framework_EN.pdf. Acesso: 13 de Maio de 2019.
- COUNCIL OF EUROPE. *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Main Version, 2007b. Language Policy Division Council of Europe, Strasbourg. Disponível em: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>. Acesso: 13 de Maio, 2019.
- CRAVEIRINHA, J. *Karingana ua karingana*. Lourenço Marques: Académica, 1974.
- CRISTOVÃO, F. *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores Lda, 2005.
- CRUZ, SILVA. T. C. e. Educação, identidades e consciência política: a missão suíça no Sul de Moçambique (1930-1975). *Lusotopie*, nº5, 1998, p. 397-406.
- CRYSTAL, D. *Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1985.

CUMMINS, J. Introduction to Volume 5: Bilingual Education. In: CUMMINS, J; HORNBERGER, N. H (eds). *Encyclopedia of Language and Education: Bilingual Education*. USA/Canadá: 2. ed, v. 5, Springer Science+Business Media, LLC, 2008. p. 65-75.

CYRANKA, L. F. de M.. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JUNIOR, C. (Org.). *Sociolinguística, Sociolinguísticas*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 167-177.

DAVESNE, A. *La langue française, langue de civilisation en A.O.F.* Saint-Louis: Imprimerie du Gouvernement du Sénégal, 1933.

DEMUCH, K. *Unifying Organizational Principles in the Development of Orthographic Conventions*. 1998. Disponível em: <http://www.cog.brown.edu/people/demuth/articles/1989DemuthMoz.pdf>, acesso: 20 de set. 2020.

DIEBOLD, A. Incipient bilingualism. In: HYMES. D *et al.* (org). *Language in Culture and Society*. New York: Harper and Row, 1964. p. 495-511.

DONALDSON C. Orthography, Standardization and Register: The Case of Manding. In P. Lane, J. C; De Korne, H. (Eds.), *Standardizing Minority Languages: Competing Ideologies of Authority and Authenticity in the Global Periphery*.. New York, NY: Routledge, 2017, p. 175–199.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.

DURKHEIM, E. *The division of labor in society*. New York: Free Press, (1984 [1893]).

EUROPEAN COMMISSION. *Commission of the European Communities. Final report. High level group on multilingualism*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira - desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, C.A; ZILLES, A.M. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

FARGETTI, C. M. *Reflexões sobre alfabetização em Moçambique*. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/reflexoes.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2020.

FERGUSON, C. Language development. In: FISHMAN et al., (eds.). *Language problems of developing nations*. New York: John Wiley, 1968.

FERREIRA, A. B. de H. *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIRMINO, G. *A questão linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Texto Editores, 2005.

FIRMINO, G. *A questão linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia, 2002.

FISCHER, J. L. *Social Influences on the Choice of 5 a Linguistic Variant*.1958. Disponível em: « <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/fischer1958.pdf>», Acesso em: 12 mar. 2020.

- FISHMAN, J. A. *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters. 1991.
- FISHMAN, J. A. Positive bilingualism: some overlooked rationales and forefathers. In: ALATIS J. E. (ed.). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington DC: Georgetown University Press, 1978.
- FISHMAN, J. A. The sociology of Jewish languages from the perspective of the general sociology of language: a preliminary formulation. *International Journal of the Sociology of Language*. Vol. 30, p. 5–18. 1981
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999
- GINGRICH, N. *English should be national language*. 2007. Disponível em: <https://www.denverpost.com/2007/01/24/gingrich-english-should-be-national-language/>. Acesso: 03. Jan, 2021.
- GOLDSTEIN, N.; LOUZADA, M.S.; IVAMOTO, R. *O Texto sem Mistério*. Leitura e Escrita na Universidade. São Paulo: Editora Ática, 2009.
- GÓMEZ, M.B. *Educação Moçambicana: história de um processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária. 1999.
- GONÇALVES, P; CHIMBUTANE, F. O papel das línguas bantu na gênese do português de moçambique: o comportamento sintático de constituintes locativos e direcionais. *PAPIA: Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, vol. 14, p. 1-29, 2004,
- GRAFF, H. J; DUFFY, J. Literacy Myths. In, STREET. B. V. & HORNBERGER. N. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education*. Volume 2. Literacy. New York: Springer. 2007
- GROSJEAN, F. Individual bilingualism. In: ASHER, R.E & SIMPSON, J.M (org). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon, 1994.
- GROSJEAN, F. Another view of bilingualism. In: HARRIS, R. J. (Ed.). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland Elsevier Science Publishers B. V., 1992, p. 1-62
- GUMPERZ, J. J. *Dialect Differences and Social Stratification in a North Indian Village*. Berkeley: University of California, 1958.
- HAUGEN, E. *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1953.
- HEARTFIELD, J. *The British and Foreign Anti-Slavery Society, 1838- 1956*. A history. Oxford: Oxford University Press, 2016.
- HEUGH. K. Da Língua Materna ao Uso de uma Língua Internacional no Processo de Ensino e Aprendizagem: As Línguas do Modelo de «Transição» no Sistema Escolar em África. In:

- CHIMBUTANE, F; STROUD (Org). *Educação Bilíngue em Moçambique: Reflectindo Criticamente sobre Políticas e Práticas*. Maputo: Texto Editores, 2012, p. 53-74.
- HEUGH, K. The Case Against Bilingual and Multilingual Education in South Africa. *Praesa Occasional Papers*. Cape Town, n. 6. PRAESA. 2000.
- HUDSON, R. A. *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.
- HUDSON, R.A. *Sociolinguistics*. 2. ed, Cambridge: Cambridge University Press., 2001.
- HYMAN, L. M. How to become a Kwa verb. *Journal of West African Languages*, p. 69- 88. 2004.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J; HOLMES, J. (eds) *Sociolinguistics* London: Penguin, 1972, p. 269-293.
- ILARI, R.; BASSO, R. *O Português da Gente: a língua que estudamos, e língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- INDE/MEC. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) — Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: Imprensa Universitária, 2007.
- INDE/MINED. *Programa das disciplinas do 3º Ciclo – Ensino Básico*. Maputo: Academia Lda. 2003.
- INE. *Recenseamento Geral da População e Habitação de 2017*. Disponível em: <<http://www.ine.gov.mz>>. Acesso: 8 de Jun. 2019.
- JONES, T-J. *Education in Africa, a study of West, South, and Equatorial Africa by the African Education Commission, under the Auspices of the Phelps-Stokes Fund and the Foreign Mission Societies of North America and Europe*. New York: Phelps-Stokes Fund, 1925.
- JORGENSEN, J.N; PEDERSEN, K. M. Dialect and education in Denmark. In CHESHIRE et al.,(Eds). *Dialect and education: Some European perspectives*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd, p. 30-47, 1989.
- JOSEPH J.E. *Language and Identity*. London: Palgrave Macmillan, 2004.
- KI-ZERBO, J. et al. Construção da nação e evolução dos valores políticos. In: MAZRUI, A. A.; WONDJI, C. (Eds.). *A África desde 1935* 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- LABOV, W. *Principles of linguistic change: internal factors*. v. 1. Cambridge: Blackwell, 1995.
- LABOV, W. *Modelos sociolinguísticos*. Madrid: Cátedra, 1983.
- LABOV, W. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington. D. C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

- LÉGLISE, I. & MIGGE, B. Language and colonialism. Applied linguistics in the context of creole communities. In HELLINGER, M & PAUWELS, A (Org). *Language and Communication: Diversity and Change. Handbook of Applied Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008, p. 297-338.
- LEITE, M.Q. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.
- LEWIS, E. Bilingualism and bilingual education: The Ancient World to the Renaissance. In: SPOLSKY, B; COOPER, R.L. (eds.). *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley: Newbury House, 1976, p. 22–105.
- LISBÔA, F. Interculturalidade, letramento e alternância como fundamentos para a educação indígena. Campinas. *Trab. Ling. Aplic.*, vol. 2, n. 52, Campinas: p. 669-688, 2017.
- LOPES, A. *A Batalha das Línguas: Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique*. Maputo: Fundação Universitária. UEM. 2004.
- LOPES, J.S.M. Escola e política linguística em moçambique: a cidadania ameaçada. *Revista Teias*. Rio de Janeiro, vol 3, 2001.
- MAKONI. S. Romanticizing differences and managing diversities: a perspective on harmonization, language policy, and planning. *Lang Policy*, vol. 15, p. 1-12. 2015.
- MALHEIROS, M. *Relatório do MEC/GSE*. Luanda: Imprensa Nacional de Angola, 1980.
- MARX, K. The eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte. In: TUCKER, R. C. (Ed.), *The Marx-Engels Reader*. New York: W.C. Norton, (1972[1852]),p. 432-525
- MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MEC. *Avaliação da Experiência Piloto de Educação Bilíngue do Ministério de Educação de Moçambique: Relatório de Avaliação Final*. Canada: Capra International Inc, 2013
- MEC. *Sistema de Educação em Moçambique*. Maputo: MEC, 1980.
- MEGALE, A. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em www.revel.inf.br. Acesso 8 de Jun. 2018. p. 29-41.
- MELLO, H. A. B. Educação bilíngüe: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*. vol 9, n.1, p. 118-140, 2010.
- MERCER, K. Welcome to the jungle. In: RUTHERFORD, J. (Org.). *Identity, culture, difference*. Londres: Lowrence and Wishart, 1990.
- MEY, J. L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, p. 69-88. 1998.
- MINEDH. *Estratégia de Expansão do Ensino Bilíngüe*. Maputo: MINEDH, 2020.
- MINEDH/USAID. *Language Mapping Study in Mozambique*. Maputo: USAID, 2017.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e definição. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9- 14.

MONDLANE, E. *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Sá da Costa, 1977.

MORAIS, A. G. de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MSIMANG, C. T. The nature and history of harmonization of South African languages. In K. PRAH K. (ed.), *Between distinction and extinction: The harmonization and standardization of African Languages*. Johannesburg: Witwatersrand University Press, 1997, p. 165-172.

MSIMANG, C. T. *African languages and language planning in South Africa (The Nlhapo-Alexander notion of harmonization revisited)*. Inaugural address. Pretoria: Bard Publishers, 1992.

MSIMANG, C. T. The future status and functions of Zulu in the New South Africa. In SWANEPOEL, P. H; PIETERSE, H. J. (eds.). *Perspectives on language planning for South Africa*. Pretoria: University of South Africa. 1993.

MUAKA, L. Language Perceptions and Identity among Kenyan Speakers. In: EYAMBA G. B. et al (ed). *Selected Proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics*., Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, p- 217-230, 2011.

MUKUTHURIA, M. *African languages as key to African identity*. 2009. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/293163786 African languages as key to African identity](https://www.researchgate.net/publication/293163786_African_languages_as_key_to_African_identity). Acesso set, 2020.

NDHLOVU, F. Cross-border languages in Southern African economic and political integration. *African Studies*, n.72, v.1, p. 19–40, 2013.

NGUNGA, A. *Introdução à Linguística Bantu*. 2. ed, Maputo: Imprensa universitária - UEM, 2014.

NGUNGA, A. *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo: Imprensa universitária, 2004.

NGUNGA, A; FAQUIR, Osvaldo G. *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Col. As nossas línguas. Maputo: CEA/UEM, 2011.

NGUNGA, A; BAVO, N. *Práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Maputo: Centro dos Estudos Africanos (CEA), 2011.

NGUNGA, A. et al. *Educação Bilíngue na Província de Gaza: Avaliação de um Modelo de Ensino*. Maputo: Centro de Estudos Africanos, 2010.

NHAMPOCA, E. A. C. Ensino bilíngue em Moçambique: introdução e percursos. *Work. Pap. Linguíst.* Vol. 16, n. 2, Florianópolis, p. 82-100, 2015.

OBENG, S.G; ADEGBIA, E. Sub-Saharan Africa. In: FISHMAN, J. (Ed). *Handbook of Language & Ethnic Identity*. Oxford: Oxford University Press, p. 353-368, 1999.

OLORUNTIMEHIN, B. O., African Politics and Nationalism, 1919—35. In: BOAHEN A. A. (ed.), *General History of Africa VII: Africa under Colonial Domination 1880-1935*. London: UNESCO, pp. 565-579, 1985.

ONEILL, P. O preconceito linguístico e o preconceito racial: comparações, contrastes e soluções antropológicas. *Revista Falange Miúda*. v. 5, n. 2, p. 1-28, 2020.

ONEILL, P. & MASSINI-CAGLIARI, G. Linguistic prejudice and discrimination in Brazilian Portuguese and beyond. *Journal of Language and Discrimination*. n. 3, p. 32-62, 2019.

OREKAN, G. Language Policy and Educational Development in Africa: The Case of Nigeria. *Scottish Languages Review*, p. 17-26, 2010.

OUA. *The Language Plan of Action for Africa*. 1987. Disponível em: <http://www.bisharat.net/>. Acesso: Maio de 2019.

PATEL, S. A.; CAVALCANTI, M. C. O caso do português em Moçambique: uma unidade nacional com base em educação bilíngue e intercompreensão. In LOPES, L. P. M. (org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

PATEL, S. A. *Olhares sobre a educação bilíngue e seus professores numa região de Moçambique*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, p. 129, 2006.

PATEL, S. A. *Um olhar para a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, p. 266, 2012.

PATTANAYAK, D. P. *Multilingual matters*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1990.

PETTER, M. As línguas no contexto social africano. In: PETTER, M. (Org). *Introdução à Linguística Africana*. São Paulo: Contexto, 2015.

PHILLIPSON, R. “English for Globalisation or for the World’s People?” *International Review of Education*, Vol.47, No.3-4, p.185-200, 2001,

PHILLIPSON, R. Linguistic Imperialism: *African perspectives*. *ELT Journal*, Oxford, vol. 50, n. 2, p. 160-167. 1996.

PINTO, M. G. L. C. O plurilinguismo: um trunfo? *Letras de Hoje*. Rio Grande do Sul, vol. 48 n.3, 369-379. 2013

PRAH, K. K. *Language, Literacy and the African Development Challenge*. Mimeo. Keynote Address to the 2nd International Language and Literacy Symposium 8th – 10th August 2015. Witwatersrand University. 2015.

PRAH, K. K. *The Language of Development and the Development of Language in Contemporary Africa*. Chicago: AAAL, 2011.

PRAH, K. K. Multilingualism in Urban Africa. Bane or Blessing. *Journal of Multicultural Discourses*, vol. 5, n. 2, 2010.

PRAH, K. K. Going native: Language of instruction in education, development and African emancipation. In: BROCK-UTNE, Birgit; DESAI, Zubeda e QORRO, Martha (eds.). *Language of Instruction in Tanzania and South Africa (LOITSA)*, Dar es Salaam: E & D Limited, 2003, p. 14-34

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORIN, I (Org). *Lingua (gem) e identidade*. 4. Ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006, p. 21-45.

REASER, J; ADGER, C. Vernacular language varieties in educational settings: and development. In SPOLISKY, B. e HULT, M. (Eds). *The handbook of educational Linguistics* Malden: Blackwell Publishing Ltd, 2008. p. 161-173

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. 2004. *Constituição da República*. Maputo, 19 de novembro de 2004. Disponível em: <http://www.mozambique.mz/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: Maio, 2018.

RENDIÇÃO, M. Classes nominais em Echuwabo. In: NGUNGA, A. (Ed). *Temas Gramaticais de Línguas Bantu I*. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA), 2014, p. 75-85.

RODNEY, W. "How Europe Underdeveloped Africa." *Beyond borders: Thinking critically about global issues*. New York: Paula S. Rothenberg, p. 107-125. 2006.

RODNEY, W. *Como a Europa subdesenvolveu África*. Lisboa: Seara Nova, 1975.

ROMAINE, S. *Language in society: An introduction to Sociolinguistics*. Oxford: OUP, 2. ed., 2000.

ROS, M. Psicologia social dos valores humanos: Uma perspectiva histórica. In: ROS, M; GOUVEIA, V. V. (Eds.), *Psicologia social dos valores humanos: Desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados*. São Paulo: Editora Senac, 2006, p. 23-53.

ROSENBERG, P. Dialect and education in West Germany. In: CHESHIRE et al (Eds). *Dialect and education: Some European perspectives*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd, 1989, p. 62-93

RUBIN, J. e JERNUUD, B. *Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations*. Honolulu: The University Press of Hawaii, 1971.

SCHLESINGER, Jr, A. *Disuniting of America*. New York: W.W. Norton. 1991.

SIGCAU, N. *Educational implications of nonstandard varieties of Xhosa*. Cap Town: University of Cape Town, 1998.

- SIL Moçambique. *Algumas notas gramaticais sobre emarenje*. Nampula: SIL Moçambique, 2010.
- SILVA, D. B. Política linguística na África: do passado colonial ao futuro global. *Revista África e Africanidades*. n.10, 2010.
- SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a proposta dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- SILVA F.L. da & MOURA, H.M de M. (Org.) *O Direito à Fala. A Questão do Preconceito Linguístico*. Florianópolis: Insular, 2000.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.
- SEVERO, C. G. Línguas e Estados nacionais: problematizações históricas e implicações. In: SEVERO, C. G; SITOIE, B; PEDRO, J. D. *Estão as línguas nacionais em perigo?* Lisboa: Escolar Editora, 2014, p. 9-36.
- SITOIE, B. Línguas moçambicanas, como estão? In: SEVERO, C. G; SITOIE, B; PEDRO, J. D. *Estão as línguas nacionais em perigo?* Lisboa: Escolar Editora, 2014, p. 37-75.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- SPENCER, J. Language and development in Africa: The unequal equation. In: WOLFSON, N & MANES. J. (Org.) *Language of inequality*. Berlin: Mouton Publishers., 1985. p. 387-397.
- TABOURET-KELLER, A. Language and identity. In COULMAS F. (Ed.), *The handbook of sociolinguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishing, ER, 1997. p. 315–326.
- TAJFEL, H. *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- TAYLOR, J. Influence of speech variety on teachers' evaluation of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*. Washington-DC, n. 75, v. 5, p. 662-667, 1989.
- TIMBANE, A. A. A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. *Revista Calidoscópico*. Rio Grande do Sul, vol. 13, n. 1, p. 92-103, 2015.
- TIMBANE, A. A; VICENTE, J. G. Políticas públicas e linguísticas: estratégias e desafios no combate às desigualdades sociais em Moçambique. *Revista Brasileira de Estudos Africanos*. Rio Grande do Sul, v.2, n.4, p. 114-140, 2017.
- TRUDGILL, P. *The social differentiation of English in Norwich*. London: Cambridge University Press, 1974.
- TRUDGILL, P. Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. *Language in Society*, Cambridge, vol. 1, p. 179-195, 1972.

UNESCO. *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education: An evidence- and practice-based policy advocacy brief*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Metodologia na Investigação de Crenças. In: BARCELOS, A.M.F; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H (Org). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p.219-231.

WARDHAUGH, R. *An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006.

WARDHAUGH, R. *An introduction to sociolinguistics*. New York: Basil Blackwell, 1986.

WATSON, K. "Language, education and ethnicity: Whose rights will prevail in an age of globalisation?". *International Journal of Educational Development* vol.27, no. 3, p. 252-265, 2007.

WEBB, V. N; KEMBO-SURE, E. *African Voices: An introduction to the languages and linguistics of Africa*. Oxford: Oxford University Press Southern Africa, 2000.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006. [1968].

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Languages in contact, findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

WOLFRAM, W. *Linguistic correlates of social stratification in the speech of Detroit Negroes*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistic, 1969.

WU, J. Z. Bilingual Education in Western Canada and Chinese Language Minority Students' Self Perceptions of their Citizenship and Ethnicity. *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*. Alberta, Vol. 34: p. 22-30, 2005. Disponível em: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol34/iss1/4>. Acesso 14. Jun. 2020.

Material didático analisado

ALFAINHO, M. J. et al. *Nivuru na namasunza. Echuwabo – 1ª Kalase*. Maputo: INDE e Imprensa Universitária, 2007.

ARMANDO, I. et al. *Nivuru na namasunza. Nivuru na Echuwabo – 2ª kalasi*. Moçambique: INDE, 2005.

CHAMBELA, R. et al. *Niivuru na namasunza – Kalase 3ª*. Maputo: INDE, 2010.

CHIPOSSE, C. et al. *Nivuru na Echuwabo – Kalasi ya nawiili*. Moçambique, MINEDH, 2018.

INDE/MINED. *Programa de Educação Bilíngue para o II Ciclo do Ensino Básico*. Maputo: INDE/MINED, 2003.

INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: INDE/MINED, 2003.

MANHIQUE, I. A. et al. *Nivuru na Siyensiya – Kalase 3*. Maputo: INDE, 2010.

MEC/INDE. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG)*. Maputo: UEM – Imprensa Universitária, 2007.

SUNDE, Z. et al. *Nivuru na Echuwabo kalase yooroma*. Moçambique: MINEDH, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Roteiro de questões para professores e gestores escolares

DOUTORANDO: Rajabo Alfredo Mugabo Abdula

ENTREVISTA Nº _____ DATA _____

ENTREVISTADO(A) _____

ENTIDADE QUE REPRESENTA _____

1. Qual é a língua materna do professor?
2. Qual é a língua materna do aluno?
3. Qual é a língua falada pelos pais dos alunos e pela comunidade?
2. Teve alguma formação para ensino bilíngue?
3. Quais são os materiais que usa em sala de aula?
4. Quem elaborou os materiais?
5. Teve a participação dos professores e da comunidade na produção dos livros?
6. Quais são as dificuldades que enfrenta ao trabalhar com os livros?
7. Os livros trazem verbos e palavras de outras variedades do echuwabo?

APÊNDICE 2: Termo de consentimento e participação de pesquisa

Aceito participar da pesquisa sobre VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO BILÍNGUE, de Rajabo Alfredo Mugabo Abdula, aluno do curso de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Unesp.

Declaro que fui informado(a) que a pesquisa pretende analisar o processo do ensino bilíngue envolvendo as línguas portuguesa e echuwabo nas escolas da Província da Zambézia.

Como participante da pesquisa declaro que concordo em ser entrevistado uma ou mais vezes pelo pesquisador em local e duração previamente ajustados, () permitindo / () não permitindo a gravação das entrevistas.

Fui informado(a) pelo pesquisador que tenho a liberdade de deixar de responder qualquer questão ou pergunta, assim como recusar, a qualquer tempo, participar da pesquisa, interrompendo minha participação, temporária ou definitivamente.

() Autorizo / () não autorizo que meu nome seja divulgado nos resultados da pesquisa, comprometendo-se, o pesquisador, a utilizar as informações que prestei somente para propósitos da pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do entrevistado

Nome do entrevistado _____

Atividade/cargo/função _____

Contato do entrevistado _____

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE 3: Roteiro de observação de aulas

Classe:

Disciplina:

Professor:

Data:

- 1) Qual é a língua e variedade da língua usada pelos professores e alunos na sala de aula?
- 2) Os alunos leem facilmente os livros do echuwabo?
- 3) Os alunos desconhecem certas palavras do echuwabo existentes no livro do aluno?
- 4) Os alunos e professores usam verbos de outras variedades do echuwabo que não são da variedade dos livros didáticos.
- 5) Qual é a avaliação que faz sobre os verbos do echuwabo presentes nos livros do aluno?
 - São verbos de qual variedade?
 - Existem verbos da variedade emarenje ou de outras variedades do echuwabo que foram usados durante a aula?

ANEXOS

ANEXO 1: Autorização para realizar pesquisa

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

GOVERNO DA PROVÍNCIA DE ZAMBÉZIA

DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO
 DEPARTAMENTO DE DIRECÇÃO PEDAGÓGICA, GESTÃO E GARANTIA
 DA QUALIDADE

À Universidade Estadual
 Paulista Júlio de
 Mesquita Filho

Quelimane /01/2019

Assunto: Autorização de Pesquisa sobre a Educação Bilingue ao nível da Zambézia.

A Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano da Zambézia, recebeu o pedido feito pelo estudante do terceiro ano de Doutoramento em Linguística e Língua Portuguesa da **Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho** no Brasil, de nome **Rajabo Alfredo Mugamo Abdula**.

A DPEDHZ a partir do Departamento de Direcção Pedagógica, Gestão e Garantia de Qualidade, deu o seu parecer favorável para o início das actividades de pesquisa na área da Educação Bilingue ao nível dos distritos, bem como da Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano.

 Chefe de DDPGGO

Assane Momade Cónsulo

/Inst. Técnico Pedagógico N1/

ANEXO 3: Confirmação da realização da pesquisa



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
GOVERNO DA PROVÍNCIA DE ZAMBÉZIA

DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO
DEPARTAMENTO DE DIRECÇÃO PEDAGÓGICA, GESTÃO E GARANTIA
DA QUALIDADE

À Universidade Estadual
Paulista Júlio de
Mesquita Filho

Quelimane, 22/02/2019

Assunto: Participação de actividades de Pesquisa sobre a Educação Bilingue.

A Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano da Zambézia, mediante a um pedido feito pelo estudante do terceiro ano de Doutoramento em Linguística e Língua Portuguesa da **Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho** no Brasil, de nome **Rajabo Alfredo Mugamo Abdula**.

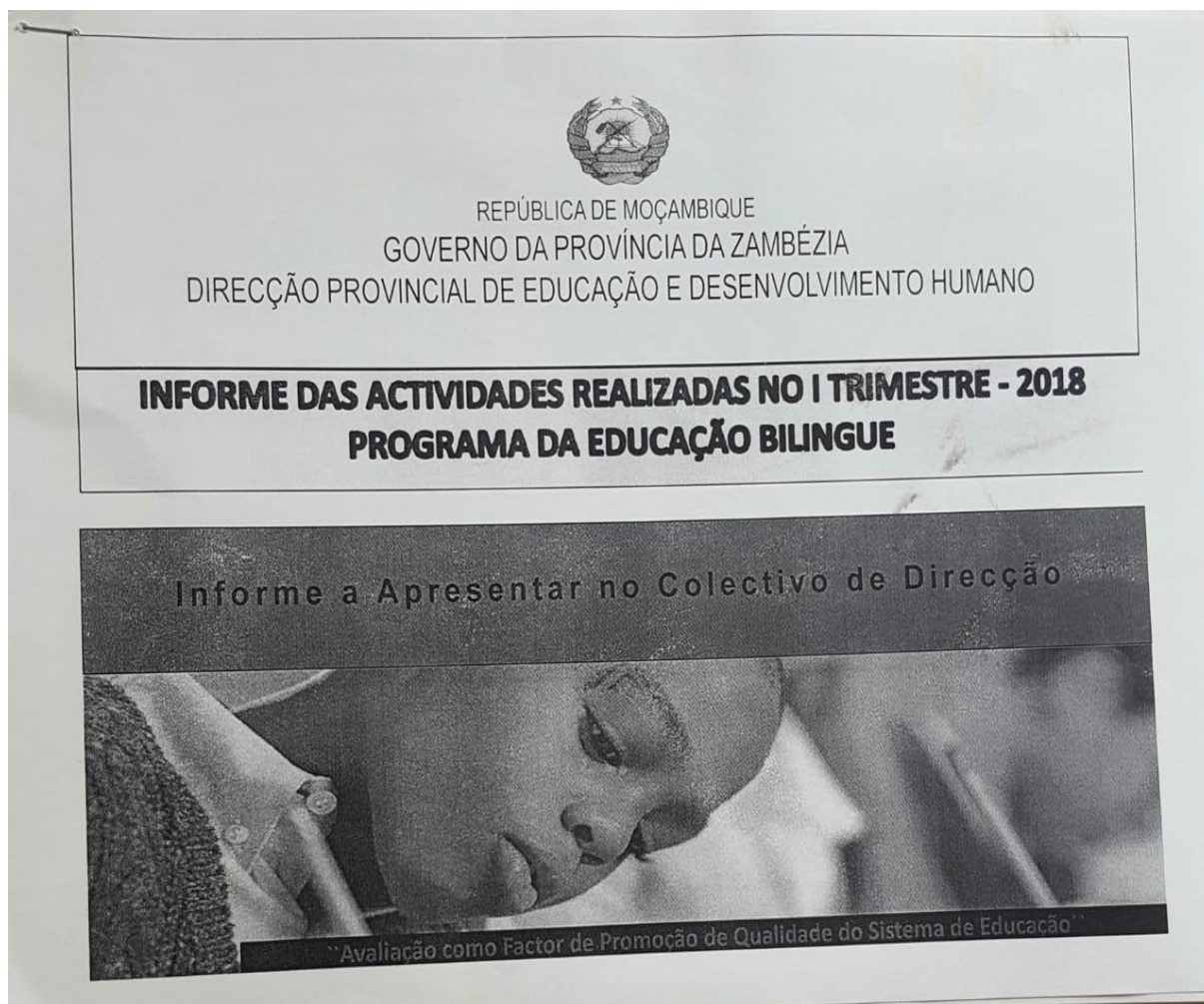
Apresentou-se a DPEDHZ no Departamento de Direcção Pedagógica, Gestão e Garantia de Qualidade, após do término das actividades de pesquisa previstas na área da Educação Bilingue ao nível dos distritos de Quelimane e Namacurra, bem como ao nível da Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano da Zambézia. Deste modo, deu a conhecer ao DDPGGQ das actividades realizadas ao longo do período plasmado. Contudo, a Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano da Zambézia agradece ao visado pela escolha da nossa província para a realização da pesquisa que irá alavancar e engrandecer o manancial bibliográfico da educação Bilingue na Província e no País no geral.



Assane Momade Consolo
/Inst. Técnico Pedagógico NI/

DPEDHZ - AV. Heróis de Libertação Nacional de Moçambique - Telafoneo: 24216320 Fax: 24216325

ANEXO 4: Capa do informe das atividades de educação bilíngue realizadas no 1º trimestre de 2018 na Zambézia.



Fonte: DPEDH⁴³ (2018)

⁴³ Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano.

ANEXO 5: Dados de formação de professores e gestores escolares de educação bilíngue do vamos ler 2º trimestre 2018

DADOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DO VAMOS LER 2º TRIMESTRE 2018

Distrito	Professores	Directores	Directores Adj.	DE, DA e Prof
Alto Molôcué	111	77	77	265
Gilé	121	61	61	242
Gurué	129	72	72	273
Lugela	109	70	70	241
Mocuba	140	73	73	313
Molevala	37	24	24	85
Namacurra	67	32	32	131
Namarroi	82	54	54	190
Total	796	463	463	1740

DISTRITO	Professores		Directores		Alunos		Nº de Turmas	Classe	Língua
	M	HM	M	HM	M	HM			
Alto Molôcué	27	111	5	77	3669	7389	111	1ª	Elomwe
Gilé	31	121	20	61	3482	7954	130	1ª	Elomwe
Gurué	43	129	0	72	8907	17481	142	1ª	Elomwe
Lugela	17	109		70	2741	6387	109	1ª	Echuwabo
Mocuba	30	140	6	73	4701	9422	140	1ª	Ech/Elom
Molevala	4	37	3	24	1025	1976	36	1ª	Elomwe
Namacurra	22	67	9	32	1988	4073	67	1ª	Echuwabo
Namarroi	21	82		54	3129	6604	88	1ª	Elomwe
Total	195	796	43	463	29642	61286	823	1	2

Fonte: DPEDH (2018)

ANEXO 6: Mapa de dados de turmas por classe de ensino bilíngue 2018

Mapa de Dados de Turmas por Classe de Ensino Bilíngue 2018

Ord.	Distritos	Nº de Escolas	Nº de Professores	Número de Turmas por Classe							Turmas /Distrito	Língua
				1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª		
1	Alto Molocué	76	111	102	0	0	0	0	0	0	116	Lomwe
2	Gilé	61	121	130	0	0	0	0	0	0	130	Lomwe
3	Mocuba	6	15	15	0	0	0	0	0	0	140	Chuwabo
		67	125	125	0	0	0	0	0	0		Lomwe
4	Lugela	70	109	90	0	0	0	0	0	0	109	Chuwabo
5	Mulevala	26	41	37	2	0	0	0	0	0	39	Lomwe
6	Namacurra	32	72	60	12	0	0	0	0	0	72	Chuwabo
7	Namarroi	63	107	84	13	2	0	0	0	0	105	Lomwe
8	Nicoadala	11	22	11	11	0	0	0	0	0	22	Chuwabo
9	Gurué	82	198	121	15	7	7	7	6	6	189	Lomwe
10	Quelimane	19	43	12	18	8	3	2	2	2	47	Chuwabo
Total		513	964	787	71	17	10	9	8	8	969	2

Fonte: DPEDH (2018)

NEXO 7: Dados de professores ensino bilíngue vamos ler e o total da província

Dados de Professores Ensino Bilingue do Vamos Ler e o Total da Província

Distrito	Língua	Nº de Escolas	Nº de Professores do EB			
			H	M	Vamos Ler	Total
					HM	
Quelimane	Chuwabo	19	14	29		43
Nicoadala	Chuwabo	11	8	14		22
Namacurra	Chuwabo	32	53	19	63	72
Mocuba	Chuwabo/ Lomwe	73	83	57	140	140
Lugela	Chuwabo	70	78	31	109	109
Namarroi	Lomwe	63	76	13	89	107
Gurué	Lomwe	82	67	62	129	198
Alto Molocué	Lomwe	76	83	28	111	111
Molevala	Lomwe	26	36	5	37	41
Gilé	Lomwe	61	86	35	121	121
Total Geral	2	513	584	293	799	964

Fonte: DPEDH (2018)

ANEXO 8: Dados gerais do ensino bilíngue 2º trimestre de 2018

Dados Gerais do Ensino Bilíngue do 2º Trimestre de 2018

Província	Distrito	Língua	Nº Escolas	Alu_M	Alu_HM	Turmas	Professores
Zambézia	Quelimane	Chuwabo	19	1022	2169	47	43
	Nicoadala	Chuwabo	11	606	1169	22	22
	Namacurra	Chuwabo	32	2271	4667	72	72
	Mocuba	Chuwabo	6	499	1009	15	15
		Lomwe	67	3467	6752	125	125
	Lugela	Chuwabo	70	2741	6378	109	109
	Gurué	Lomwe	82	9551	22343	189	198
	Namarroi	Lomwe	63	3438	7142	105	107
	Alt. Molocue	Lomwe	76	3669	7389	116	111
	Gile	Lomwe	61	3482	6954	130	121
Molevala	Lomwe	26	1132	2199	39	41	
Total	10	2	513	31878	68170	969	964

Fonte: DPEDH (2018)

ANEXO 9: Número de professores capacitados em literacia e numeracia por distrito

Tabela 1, ilustra o número de professores capacitados em Literacia e Numeracia por distrito

Distrito	Previsão	Capacitados				Não capacitados		
		M	H	HM	%	M	H	HM
Alto Molocuê	273	51	192	243	89	17	12	30
Gilé	239	36	174	210	88	9	20	29
Gurué	273	58	184	242	89	16	15	31
Lugela	235	31	164	195	83	22	18	40
Mocuba	282	56	208	267	95	7	8	15
Mulevala	89	2	70	83	93	3	3	6
Namacurra	128	27	97	124	97	3	1	4
Namarrói	193	2	156	175	91	8	10	18
Total	1.712	263	1.245	1.508	88	85	87	173

De acordo com a tabela 1, dos 1.712 previstos participaram 1.508 correspondente a 88%.

ANEXO 10: Dados de docentes capacitados em 2018

Tabela 2: Dados de Docentes Capacitados - 2018

Distrito	Previsão	Capacitados			
		M	H	HM	%
Alto Molocue	17	11	27	38	Acima de 100%
Gilé	13	5	22	27	Acima de 100%
Guruê	15	8	23	31	Acima de 100%
Lugela	13	5	23	28	Acima de 100%
Mocuba	14	7	24	31	Acima de 100%
Mulevala	6	3	9	12	Acima de 100%
Namacurra	8	5	13	18	Acima de 100%
Namarroi	11	4	20	24	Acima de 100%
Total	97	48	161	209	Acima de 100%

Na tabela 2, dos 97 previstos participaram 209 dos quais 48 mulheres.

Fonte: DPEDH (2018, p. 11)

ANEXO 11: Número de acompanhantes capacitados em literacia por distrito

Tabela 3. ilustra o número de Acompanhantes capacitados em Literacia por distrito

Distrito	Previsão	Capacitados			
		M	H	HM	%
Alto Molocué	154	23	143	166	Acima de 100%
Gilé	122	15	123	138	Acima de 100%
Gurué	146	17	119	136	93%
Lugela	140	16	134	150	Acima de 100%
Mocuba	146	46	207	253	Acima de 100%
Mulevala	48	7	45	52	Acima de 100%
Namacurra	64	9	52	61	95%
Namarrói	108	9	132	61	Acima de 100%
Total	928	148	955	1.103	Acima de 100%

Deste modo, foram capacitados 1.103 acompanhantes, sendo 148 mulheres dos 928 previstos.

Fonte: DPEDH (2018, p. 13)

ANEXO 12: Número de gestores escolares capacitados por distrito

Tabela 4. Número de gestores escolares capacitados por distrito

Distrito	Previsão	Capacitados				Não capacitados		
		M	H	HM	%	M	H	HM
Alto Molocue	154	12	83	95	62	32	27	59
Gilé	122	7	88	95	78	10	17	27
Gurué	146	18	110	128	88	11	7	18
Lugela	140	7	85	92	66	26	22	48
Mocuba	146	6	60	66	45	35	45	80
Mulevala	48	3	9	12	25	20	16	36
Namacurra	64	4	23	27	42	16	21	37
Namarrói	108	2	35	37	34	26	45	71
Total	928	59	493	552	55	176	200	376

Fonte: DPEDH (2018, p. 15)