



Língua, Educação e Sociedade em Moçambique: Assimilação, Uniformização e Aceno à Unidade na Diversidade

FELICIANO CHIMBUTANE

 MLO Modern Languages Open

SPECIAL COLLECTION:
LANGUAGE AND
EDUCATION IN
THE LUSOPHONE
COUNTRIES: THEORY
AND PRACTICE – LÍNGUA
E EDUCAÇÃO NOS
PAÍSES LUSÓFONOS:
TEORIA E PRÁTICA

ARTICLES –
LINGUISTICS


LIVERPOOL
UNIVERSITY PRESS

RESUMO

Neste artigo, analiso as dinâmicas das ideologias, políticas e práticas linguísticas na educação e na sociedade em Moçambique, com enfoque para o período pós-colonial. Tendo como referência estudos teórico-empíricos sobre ideologias e políticas linguísticas e experiências práticas de outros países pós-coloniais, discuto como as políticas e práticas linguísticas adoptadas nos períodos colonial e pós-colonial em Moçambique têm sido ideologicamente motivadas, estando, por exemplo, intimamente ligadas ao tipo de cidadão e sociedade que se pretendeu forjar em diferentes períodos históricos. Assim, se no período colonial as políticas e práticas linguísticas estavam ancoradas à ideologia eurocêntrica da civilização e assimilação, no período imediatamente após à independência dominou a ideologia da uniformização nacional, no contexto da formação do estado-nação. Esta orientação viria a ser relaxada a partir dos princípios dos anos 1990, quando começa a dominar a ideologia e discurso da unidade na diversidade. A análise leva a concluir que, apesar de progressos aos níveis do discurso e da legislação, as declarações em prol do pluralismo continuam, na essência, estereis perante os constructos e práticas coloniais monolingues que prevalecem na sociedade moçambicana.

CORRESPONDING AUTHOR:

Feliciano Chimbutane

Universidade Eduardo
Mondlane, MZ

felicianosal@yahoo.com.au

TO CITE THIS ARTICLE:

Chimbutane, Feliciano 2022
Língua, Educação e Sociedade
em Moçambique: Assimilação,
Uniformização e Aceno à
Unidade na Diversidade. *Modern
Languages Open*, 2022(1):
15, pp. 1–14. DOI: [https://doi.
org/10.3828/mlo.v0i0.374](https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.374)

Como acontece em muitos outros contextos pós-coloniais, as ideologias, políticas e práticas linguísticas que imperaram no período colonial em Moçambique não se alteraram substancialmente após a conquista da Independência Nacional em 1975. Esta situação legitima a observação de Bamgbose (2000) de que as políticas linguísticas coloniais continuam a influenciar e, em alguns casos, a determinar as políticas adoptadas na África pós-colonial. O Português continua a ser a única língua oficial e as línguas bantu¹, as línguas que a maioria dos cidadãos mais fala no seu quotidiano, continuam a ser subalternizadas, circunscrevendo-se, na essência, a domínios informais e simbolicamente associadas à identidade étnica e à herança cultural tradicional.

Neste artigo, analiso as dinâmicas das ideologias, políticas e práticas linguísticas na educação e na sociedade em Moçambique, com enfoque para o período pós-colonial. A situação moçambicana é vista, sobretudo, à luz de estudos teórico-empíricos sobre ideologias e políticas linguísticas e de experiências práticas de outros países pós-coloniais, com referência para países da África Subsaariana (e.g. Bamgbose, 1994, 2000; Campbell-Makini, 2000; Heugh, 2008, 2009). Para além de dados documentais, a análise oferecida neste artigo baseia-se também em informação recolhida ao longo da minha pesquisa etnográfica no domínio da educação, em particular na educação bilingue.

A análise assenta na perspetiva teórica de que as ideologias, políticas e práticas linguísticas não são estanques e compartimentadas, mas contingentes e intimamente relacionadas com factores sociais, políticos e económicos que marcam as sociedades nos seus diferentes momentos históricos (Tollefson, 2002). Nesta linha teórico-metodológica, discuto como as políticas e práticas linguísticas adoptadas nos períodos colonial e pós-colonial em Moçambique têm sido ideologicamente motivadas, estando, por exemplo, intimamente ligadas ao tipo de cidadão e sociedade que se pretendeu forjar em diferentes períodos históricos.

Assim, mostro como, no período colonial, as políticas e práticas linguísticas adoptadas estavam ancoradas à ideologia colonial da civilização e assimilação, daí o uso da escola e da igreja para se disseminar a língua portuguesa e valores culturais ocidentais e para se inculcar no ‘indígena’ o sentido de pertença e lealdade ao império português. Na mesma linha uniformizadora, no período imediatamente a seguir à Independência Nacional, predominou o discurso da constituição de um estado-nação monocêntrico, unido em torno da língua portuguesa, ideologicamente etiquetada como a “língua da unidade nacional”. Esta perspectiva veio a ser relaxada a partir dos anos 1990, quando, no espírito da “unidade na diversidade” (Young, 1990, 1993), se começa a admitir a formação de um estado-nação policêntrico, em que o multilinguismo e o multiculturalismo, por exemplo, já não são vistos como problemas, mas como recursos importantes para a formação de uma “nação forte e coesa” (Conselho de Ministros, 2020, p. 49). A introdução da educação bilingue no ensino primário e a promulgação de disposições legais endossando o uso das línguas moçambicanas na administração pública e na governação local são alguns dos efeitos desta abertura de espaços ideológicos e discursivos para a pluralidade.

Contudo, apesar de progressos aos níveis do discurso e da legislação, as declarações em prol do pluralismo continuam, na essência, estéreis perante os constructos e práticas coloniais monolíngues que prevalecem na sociedade moçambicana. Na verdade, o Português continua a ser a língua de prestígio e garante da mobilidade socioeconómica neste país, em detrimento das línguas moçambicanas. Tomando como base o relativo sucesso da educação bilingue, a fechar este artigo sugiro que diferentes actores persistam na exploração da abertura ideológica e legislativa existente em Moçambique para influenciar o estabelecimento de políticas e práticas multilingues que levem à coexistência e ao convívio social, conforme se advoga no âmbito da noção de ‘cidadania linguística’ (Stroud, 2001, 2007; Williams & Stroud, 2013).

SITUAÇÃO LINGUÍSTICA DE MOÇAMBIQUE

Como acontece com a maioria dos países da África Subsaariana, Moçambique é um país multilingue e multicultural, onde, para além do Português, a língua oficial, são faladas mais de vinte línguas moçambicanas de origem bantu e algumas línguas estrangeiras, incluindo Inglês,

1 As línguas bantu faladas em Moçambique têm sido oficialmente designadas “línguas moçambicanas” ou “línguas nacionais”, ainda que nenhuma delas seja falada ao nível nacional. Para este artigo, vou usar, de forma alternada, os termos “línguas moçambicanas” e “línguas locais” para designar estas línguas.

Árabe, Hindu, Gujarati e Urdu. Como consequência dos grandes movimentos migratórios dos últimos tempos, introduziram-se também outras línguas africanas de países como Burundi, Nigéria, Somália, Sudão, República Democrática do Congo e Ruanda, embora a sua identificação e dimensão careçam ainda de estudos e sistematização.

O Inglês é falado por um número cada vez crescente de moçambicanos, com alguns pais, sobretudo das classes média e alta, a preferirem educar os seus filhos primariamente nesta língua. As motivações para o investimento na língua inglesa incluem o prestígio e as oportunidades educacionais e profissionais associadas a esta língua bem como a pretensão de participar em intercâmbios económicos, sociais e políticos que se estabelecem entre Moçambique e os países vizinhos, onde esta é língua dominante (Firmino, 2002; Rosário, 2015). O Árabe, que durante muito tempo serviu, essencialmente, funções religiosas, nos últimos anos é também língua de comunicação quotidiana no seio de certas comunidades de imigrantes. O Hindu, Gujarati e Urdu, línguas comunitárias secularmente enraizadas em Moçambique, são usadas, maioritariamente, por imigrantes indianos e paquistaneses e seus descendentes (Lopes, 1998).

Não obstante a importância das línguas estrangeiras no panorama linguístico de Moçambique, o Português e as línguas bantu são as línguas mais faladas, ainda que estejam numa situação de diglossia. O Português é a língua oficial e de uso formal, ao passo que as línguas bantu, as línguas de herança da maior parte dos moçambicanos, continuam confinadas, essencialmente, a domínios informais, como aconteceu no período colonial.

Como se mostra a seguir, as ideologias e políticas linguísticas favoráveis à língua portuguesa, sobretudo no período pós-independência, figuram entre os principais factores que têm contribuído para o crescimento da proporção de falantes desta língua em Moçambique, incluindo como língua primeira (L1). Em contraste, tem reduzido a proporção de falantes de línguas bantu, sobretudo como línguas primeiras.

Com efeito, comparando-se os resultados dos Censos Populacionais de 1980, 1997, 2007 e 2017, nota-se que a proporção de moçambicanos que têm uma língua bantu como L1 tende a baixar (cf. Figura 1), ao mesmo tempo que vem subindo a proporção de falantes de Português, incluindo como L1 (cf. Figura 2).

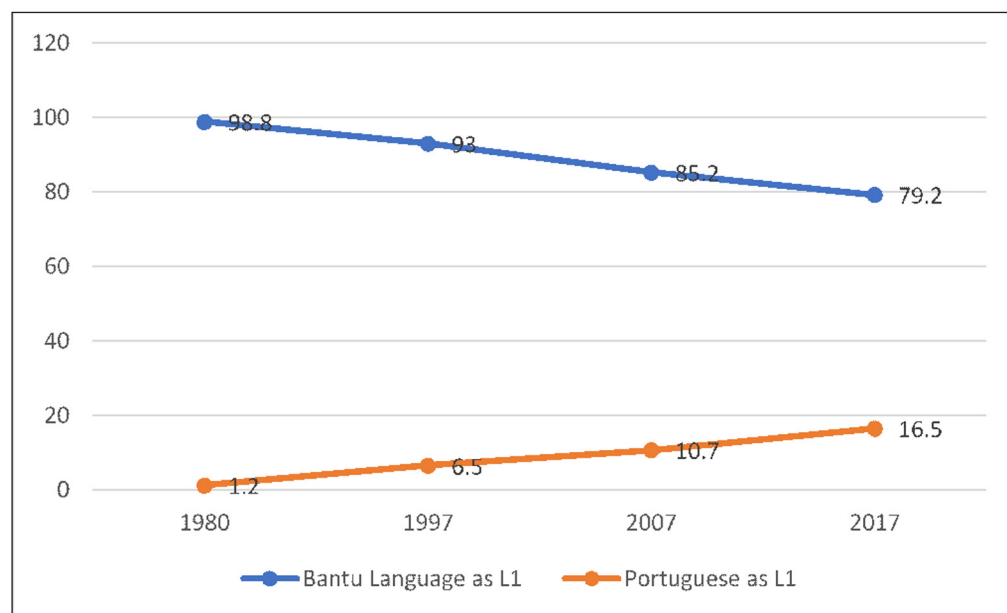


Figura 1 Evolução da percentagem de falantes de Línguas Bantu e de Português como L1 em Moçambique (fontes: Chimbutane, 2012 e INE, 2019).

Como se mostra na figura, entre 1980 e 2017, a proporção de falantes de línguas bantu como L1 reduziu em cerca de 19.6 pontos percentuais. Em contraste, neste mesmo período, a proporção de falantes de Português como L1 cresceu em cerca de 15.3 pontos percentuais. Na mesma linha, e conforme se pode ver na Figura 2, se em 1980, cinco anos depois da Independência Nacional, apenas 24.4% da população falava Português, como L1 ou língua segunda (L2), esta proporção subiu para 58.1%, em 2017. Ou seja, em 37 anos, a proporção de falantes de Português em Moçambique cresceu em 33.7 pontos percentuais.

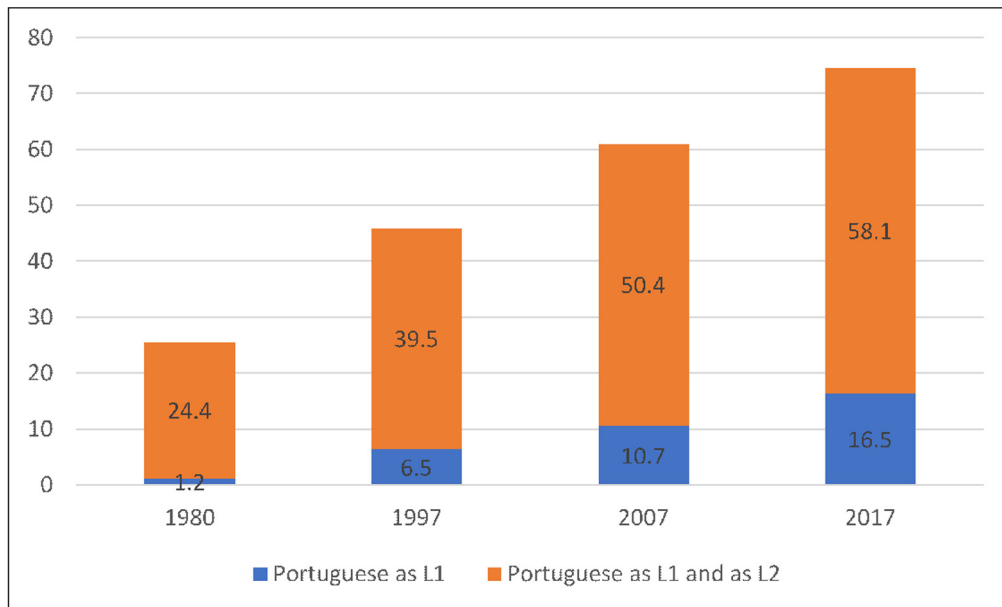


Figura 2 Evolução da percentagem de falantes de Português como L1 e como L2 em Moçambique (fontes: Chimbutane, 2012 e INE, 2019).

O aumento do número de falantes do Português em Moçambique deve-se, essencialmente, ao crescimento do acesso à educação formal, conduzida primariamente nesta língua, e ao alargamento dos domínios de uso desta língua. Na verdade, para além dos domínios públicos e formais, esta língua é também cada vez mais usada em domínios informais (cf. Firmino, 2002).

Dos dados apresentados nesta secção, salienta-se a expansão da língua portuguesa em Moçambique, tanto em termos de número de falantes como em termos de domínios em que ela é usada. Em contraste, regista-se um declínio considerável da proporção de falantes das línguas bantu como L1. Estas tendências em direcções opostas podem indicar o início de um processo de mudança de língua (*language shift*), das línguas bantu para a língua portuguesa (Gonçalves, 2017), o que pode levar a uma perda gradual das línguas de herança e culturas associadas. Como se referiu e se tornará mais evidente nas secções que se seguem, esta expansão do Português é, em grande medida, corolário das ideologias, políticas e práticas diglósicas adoptadas neste país, sobretudo após a independência.

LÍNGUA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

As ideologias, políticas e práticas linguísticas actualmente vigentes em muitos países Africanos da região subsaariana, que privilegiam as línguas ex-coloniais e concorrem para a marginalização das línguas africanas, são ainda reflexo do legado colonial (Bamgbose, 2000). Por isso, uma compreensão profunda da actual ecologia linguística destes países requer uma revisão crítica das ideologias, políticas e práticas linguísticas adoptadas no tempo colonial, em particular na educação, espaço privilegiado de disseminação e legitimação dessas políticas linguístico-ideológicas. Assim, antes de nos determos na análise das ideologias, políticas e práticas linguísticas na educação e na sociedade no período pós-colonial em Moçambique, vamos caracterizar brevemente como era esta relação no período colonial.

PERÍODO COLONIAL: CIVILIZAÇÃO, ASSIMILAÇÃO E NACIONALIZAÇÃO

O discurso colonial desempenhou um papel chave na construção da hegemonia europeia em África. Através deste discurso, os europeus construíram o mito de que o continente africano era primitivo antes da sua chegada, um mito que eles usariam para justificar a sua alegada missão civilizadora (e.g. Mondlane, 1975; Rassool, 2007).

No âmbito deste quadro colonial, nas primeiras fases da colonização, entre o século XV e 1930 (cf. Belchior, 1965), os portugueses assumiram que a sua missão em Moçambique era ‘civilizar’ os indígenas, principalmente através da propagação dos valores culturais europeus, incluindo a língua portuguesa e a fé cristã. Nesta primeira fase, a educação dos indígenas estava confiada a missionários, em especial a missionários católicos. Os objectivos da educação colonial incluíam, neste período, a chamada ‘nacionalização’ do indígena, parte da ideologia colonial assimilacionista que consistia em aporuguesar o indígena, sobretudo

através da língua, educação e cristianismo (Cruz e Silva, 2001). O objectivo final era que os indígenas assumissem a consciência de serem *cidadãos portugueses*. É neste contexto que, a avaliação de um indivíduo como ‘civilizado’ ou ‘assimilado’, para então merecer o estatuto de ‘cidadão’, passava pela análise do seu grau de sucesso na aquisição da língua portuguesa e da racionalidade ocidental, e consequente ruptura com a(s) língua(s) e cultura(s) autóctone(s), assumidas como ‘selvagens’ ou ‘atrasadas’.

Esta ideologia de assimilação e nacionalização era contrariada pelas missões protestantes, que, em direcção oposta, procuravam ‘desnacionalizar’ ou ‘desaportuguesar’ os indígenas, sobretudo através da promoção da valorização das línguas e culturas locais (cf. Buendía Gómez 1999, p. 56). No âmbito desta perspectiva ideológica, as missões protestantes transmitiam às novas gerações o orgulho e sentido de pertença à sociedade africana, condições que viriam a ser essenciais para a emergência do nacionalismo moçambicano (cf. Cruz e Silva, 2001). Este ‘desvio’ relativamente à linha político-ideológica do Estado Português levou à hostilização das missões protestantes pelo poder colonial e pelas autoridades eclesiásticas portuguesas, o que culminou, em 1919, com a tomada de medidas legislativas visando a fiscalização das actividades destas missões (cf. Belchior, 1965).

A educação colonial propriamente dita só teve início nos anos 1930, com o estabelecimento do “Estado Novo” e início da colaboração legal entre o Estado Português e a Igreja Católica nos domínios educativo e ideológico (Belchior, 1965). Nesta altura, foi instituído um sistema educativo discriminatório, que compreendia dois tipos de ensino: o *ensino oficial*, concebido para os filhos de colonos e assimilados, gerido directamente pelo Estado; e o *ensino rudimentar*, destinado aos indígenas e sob a égide de missionários católicos (e.g. Belchior, 1965; Buendía Gómez, 1999). O *ensino oficial* visava a preparação de uma elite educada que pudesse servir os interesses do Estado Português, sobretudo em matéria de administração da colónia. Em contraste, o *ensino rudimentar* visava equipar as populações locais de conhecimentos *rudimentares* e valores portugueses, ou seja, o objectivo último era ‘civilizar’ e ‘nacionalizar’ os indígenas através da aprendizagem da língua portuguesa, erradicação de ‘costumes primitivos’ e assimilação da cultura europeia.

Consistente com esta ideologia civilizadora e assimilacionista, o Português foi definido como a língua de ensino, quer nas *escolas oficiais* quer nas *escolas rudimentares*. Em contraste, as línguas locais só podiam ser usadas na instrução religiosa (Belchior, 1965; Buendía Gómez, 1999). Entretanto, na linha da sua ideologia de ‘desnacionalização’, a partir de 1919, as missões protestantes foram autorizadas a oferecer a educação em Português e em línguas locais (Belchior, 1965), contribuindo assim não só para a valorização dos povos e culturas associadas como também para o desenvolvimento destas línguas, incluindo através da concepção de sistemas ortográficos e produção de materiais escritos, sobretudo religiosos e antropológicos. A este propósito, Stroud (2007) destaca que as missões protestantes em Moçambique contribuíram para conferir valor social e simbólico às línguas locais como veículos de participação na vida política.

Os dados apresentados nesta secção mostram como o Estado Português, através da escola e da Igreja Católica, procurou sustentar ideologicamente a colonização dos moçambicanos. Esta ideologia assentava na concepção dos povos e culturas moçambicanas como primitivos e consequente legitimação da civilização e nacionalização, o que deveria ser conseguido, sobretudo, através da disseminação e assimilação de valores culturais portugueses, incluindo a língua portuguesa e a religião católica cristã. Apesar do contrabalanço dado pelas missões protestantes, dada a hegemonia da escola oficial estatal, é a ideologia assimilacionista que mais se enraizou e mais almas conquistou. A continuação da hegemonia da língua portuguesa no período pós-colonial em Moçambique e a contínua marginalidade das línguas e culturais locais, incluindo na educação formal, devem ser entendidos dentro deste contexto sócio-histórico mais amplo.

PERÍODO PÓS-COLONIAL: UNIFORMIZAÇÃO NACIONAL E ACENO À PLURALIDADE

Em Moçambique, não há ainda um documento específico que defina a política linguística do país. Não obstante ter havido propostas concretas de políticas linguísticas avançadas em diferentes fases da história deste país, essas propostas nunca foram aprovadas ou tornadas públicas. Contudo, pode dizer-se que, ainda que não formalmente expressa, Moçambique sempre teve, em princípio e na prática, uma certa forma de política linguística (Lopes, 1997).

Ainda que o papel da língua portuguesa tenha sido sempre claramente expresso, através de declarações políticas e dispositivos legais, o mesmo não se pode dizer em relação às línguas moçambicanas. Na verdade, a primeira declaração com vínculo legal sobre as línguas moçambicanas só foi expressa na Constituição da República de 1990 ([República de Moçambique, 1990](#)).

Como se mostra nesta secção, as ideologias, políticas e práticas linguísticas adoptadas no período colonial continuam a influenciar as ideologias e políticas seguidas em Moçambique após a Independência Nacional. Com efeito, depois de 45 anos de independência, o Português, a língua ex-colonial, continua a ser a única língua oficial do país e a única língua considerada legítima para o ensino e aprendizagem a todos os níveis de educação formal. Em contraste, as línguas moçambicanas continuam relegadas a domínios informais e usadas como línguas de ensino e aprendizagem apenas nos níveis elementares do ensino primário em algumas escolas seleccionadas. Contudo, comparando com a clara orientação monoglóssica dos primeiros anos da Independência, deve-se reconhecer algumas mudanças que se registaram a partir do início da década de 1990, quando as ideologias, discursos e políticas linguísticas começaram a estar orientadas para alguma forma de multilinguismo. As mudanças de abordagem em relação à questão linguística têm sido influenciadas pelas transformações que se vão operando no contexto sociopolítico nacional e internacional.

A Língua Portuguesa e a Uniformização no Contexto da Formação do Estado-Nação

A Independência Nacional de Moçambique aconteceu numa altura em que dominava no mundo a ideologia sociopolítica que sustentava a constituição de estados modernos monocêntricos. Em termos específicos, e relevante para este artigo, à luz desta ideologia nacionalista concebe-se que a homogeneidade linguística e cultural é condição *sine qua non* para a integridade política e territorial ([e.g. Gal, 2006](#)).

É neste contexto que, imediatamente após a independência e na perspectiva de construção do estado-nação, se declarou o Português como a única língua oficial do país. Em contraste, não se conferiu nenhum estatuto oficial às línguas moçambicanas, que continuaram essencialmente associadas a domínios informais e assumidas como símbolos de identidade etnolinguística e repositórios da herança tradicional.

Como aconteceu em outros países africanos, a escolha da língua ex-colonial como a única língua oficial do país decorria, por um lado, da assunção de que esta era uma língua politicamente neutra, uma vez não ser língua de nenhum dos grupos étnicos locais, e, por outro lado, da percepção de que esta era a única língua que podia assegurar a modernização e a integração internacional. Portanto, como noutros países africanos pós-coloniais, esta era vista como uma solução pragmática e politicamente correta ([Bamgbose, 2000](#); [Alidou, 2004](#)).

Do ponto de vista político, a escolha da língua portuguesa como a única língua oficial foi ideologicamente sustentada através da sua construção como a *língua da unidade nacional*. No âmbito desta visão, assumia-se que a língua portuguesa era o garante da preservação da unidade nacional e da integridade do território ([Ganhão, 1979](#)). [Firmino \(2004, p. 350\)](#) argumenta que esta decisão assinalou o início da apropriação da língua portuguesa pelos moçambicanos e a “consequente expurgação das suas conotações coloniais”. Nas palavras de [Ricento](#), construiu-se, portanto, a ideia de que o Português, a língua do antigo ‘inimigo’, devia ser usado “ao serviço da transformação social” ([Ricento, 2006, p. 4](#)).

Consistente com esta tendência monolingue em torno da língua portuguesa, o multilinguismo era conceptualizado como foco de tribalismo e regionalismo. Assim, defendia-se que para se construir a nação era preciso eliminar as diferenças tribais, regionais e culturais, um caso de uniformização nacional. Esta ideologia explica a razão por que até aos primórdios dos anos 1990, não era tolerado o uso de línguas moçambicanas em contextos e em funções formais, incluindo educativos. A justificação para o banimento das línguas moçambicanas do contexto educacional era que o uso destas línguas prejudicava a aprendizagem da língua portuguesa e fomentava o tribalismo e regionalismo na escola e na sociedade, ‘males’ que eram contrários ao então projecto de formação do *homem novo*. Este *homem novo* era definido como um cidadão “livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista” ([República Popular de Moçambique, 1983, p.14](#)).

Contudo, deve-se reconhecer que, não obstante esta abordagem geral de certa marginalização das línguas bantu faladas em Moçambique, houve também vozes no seio dos diferentes governos da Frelimo que manifestaram atitudes favoráveis a estas línguas, defendendo, por exemplo, que o seu uso em funções oficiais contribuiria para a integração da maior parte dos cidadãos no sistema nacional (cf. Stroud, 2007; Honwana, 2015). Na verdade, desde a proclamação da Independência Nacional, as línguas moçambicanas (e não a língua portuguesa) são as que têm sido os principais veículos de mobilização e participação política, económica e social das massas ao nível das bases. A partir desta constatação, pode-se perceber como as declarações oficiais ou omissões em relação às línguas moçambicanas não estavam (não têm estado) em sintonia com as práticas linguísticas quotidianas da maioria da população moçambicana, que continuava e continua a conduzir as suas vidas primariamente nestas línguas minorizadas.

A discussão oferecida nesta secção mostra como as políticas e as ideologias monolíngues adoptadas em Moçambique até finais dos anos 1980 consubstanciavam o projecto de constituição de um estado-nação íntegro, em que se imaginava uma sociedade unida em torno de uma única língua, uma única cultura e um único centro de poder.

A Língua Portuguesa e outras Línguas Minorizadas: O Discurso da Pluralidade

A criação de estados-nação, sustentada através de ideologias monocêntricas, começou a ser posta em causa no mundo, sobretudo a partir dos anos 1980. Como alternativa, propõe-se, actualmente, um modelo de estados pluralistas, onde a diversidade é vista como um importante condimento para a unidade e desenvolvimento das nações (cf. Young, 1993). Do ponto de vista linguístico e cultural, esta nova alternativa ideológica gravita em torno da conceptualização do multilinguismo e multiculturalismo não como *problemas*, mas como *recursos* de que os países se devem servir para a sua constituição ou consolidação como estados (Ruíz, 1984).

Esta mudança ideológica surge, em parte, como resposta aos limites e ao carácter opressivo das ideologias monocêntricas. Os limites destas ideologias podem ser ilustrados através de experiências internacionais que mostram que a partilha de uma língua e de uma cultura não é condição suficiente para o estabelecimento de uma sociedade harmoniosa (Young, 1990). Por exemplo, do ponto de vista político, a experiência africana mostra que, apesar de serem países linguística e culturalmente homogéneos, Burundi, Ruanda e Somália viveram das mais devastadoras e sangrentas guerras internas da época moderna (cf. Campbell-Makini, 2000; Küper, 2003). Do ponto de vista educacional, analistas apontam que a educação monolíngue centrada em línguas ex-coloniais não tem sido capaz de empoderar a maior parte dos africanos e alavancar o desenvolvimento da África Subsaariana, apesar de estar implantada há séculos (cf. Bamgbose, 1994, 2000; Küper, 2003; Djité, 2008). Pelo contrário, para estes analistas, esta ideologia tem uma relação directa com o subdesenvolvimento desta região, sobretudo ao contribuir para reproduzir uma minoria educada e socioeconomicamente privilegiada, ao mesmo tempo que limita a escolarização da maioria da população, engrossando-se assim o exército dos africanos socioeconomicamente marginalizados.

As mudanças políticas e ideológicas registadas a partir dos anos 1990 em Moçambique são parte do enquadramento do país neste contexto ideológico e discursivo global e regional de unidade na diversidade. Em termos específicos, no caso de Moçambique, estas mudanças foram influenciadas por factores internos e externos registados nos finais dos anos 1980 e princípios dos anos 1990. Factores externos incluíram o fim da Guerra Fria, marcado pela queda do Muro de Berlim (1989) e dissolução da União Soviética, com a consequente queda ou reconversão de regimes socialistas no mundo, incluindo o moçambicano, bem como o fim do regime de Apartheid na África do Sul (1990–1994), o maior patrocinador das forças de oposição em Moçambique. Estes eventos contribuíram para o fim da guerra civil de 16 anos em Moçambique (1976–1992). Esta correlação de forças propiciou a introdução de uma nova Constituição (República de Moçambique, 1990), já a antever o novo cenário sociopolítico que se abriria depois do Acordo Geral de Paz (1992). Entre as novidades marcantes desta Constituição, destacam-se o estabelecimento de um sistema político multipartidário e a opção por um modelo de economia orientada para o mercado.

Como se referiu oportunamente, foi a partir desta Constituição de 1990 que se declarou, pela primeira vez, que o Estado promove o desenvolvimento e uso das línguas moçambicanas na vida pública, incluindo na educação. Esta declaração foi assim expressa na Constituição:

O Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos. (República de Moçambique, 1990, Artigo 5, Nr. 2, p. 268)

Na linha desta abertura constitucional, o uso das línguas moçambicanas na educação foi sustentado através do Artigo 4 do Decreto 6/92, do Sistema Nacional da Educação, que estabeleceu que:

O Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos. (República de Moçambique, 1992: 104)

Esta abertura legislativa permitiu que os cidadãos falassem mais abertamente sobre questões linguísticas e legitimou as primeiras experiências de educação bilingue para crianças e adultos, a partir dos meados dos anos 1990, envolvendo o uso do Português e de línguas moçambicanas.

O discurso e a ideologia de valorização da diversidade como condimento para a edificação de uma nação forte têm vindo a reflectir-se também em documentos políticos e estratégicos, como o Programa Quinquenal do Governo de Moçambique 2020–2024, que, ao definir o *reforço da democracia e preservação da unidade nacional* como um dos pilares das principais prioridades nacionais, estabelece que:

A Unidade Nacional é o ponto de partida da construção e consolidação dos ideais nacionais de promoção e defesa da moçambicanidade e para o cultivo, manutenção dos valores da auto-estima, do espírito patriótico... e de *valorização contínua da diversidade cultural e ideológica como base para a consolidação da construção de uma Nação Moçambicana cada vez mais forte e coesa*. (Conselho de Ministros, 2020, p.49, nosso sublinhado)

Como se pode constatar, esta declaração representa uma viragem em relação à abordagem de uniformização cultural e ideológica adoptada até finais dos anos 1980, tal como discutida oportunamente neste artigo. Na verdade, tendo em conta o percurso histórico descrito nesta secção, pode-se afirmar que, pelo menos em termos legislativos e discursivos, o contexto ideológico actualmente vivido em Moçambique propicia a promoção e valorização das línguas e culturas locais. Como argumenta Chimbutane (2015), a introdução da educação bilingue baseada em línguas moçambicanas é consequência desta abertura de espaços ideológicos e de implementação de políticas favoráveis às línguas de menor estatuto social.

É esta mesma mudança ideológica que legitima a abertura inédita para o uso de línguas moçambicanas em alguns contextos formais, como alternativa ao uso do Português (cf. Chimbutane, 2018). A Assembleia da República e as Assembleias Municipais são exemplos destes espaços. Nos regimentos destes órgãos, define-se o Português como a língua oficial de trabalho, mas prevê-se que os respectivos membros possam expressar-se em línguas moçambicanas, desde que providenciem a devida interpretação ou serviços de interpretação para o Português, a língua oficial. Contudo, como Chimbutane (2018) argumenta, o facto de a provisão de serviços de interpretação ser imputada aos membros destas assembleias pode explicar, em parte, por que estes nunca optam por usar as suas línguas primeiras nestes fóruns mesmo nos casos em que têm dificuldades em exprimir-se em Português. Barreiras como estas fazem com que políticas aparentemente multilingues não sejam efectivamente implementadas, levando a um desencontro entre legislação/discurso e prática.

EDUCAÇÃO BILINGUE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NUM CONTEXTO DE PERSISTÊNCIA DA COLONIALIDADE

A introdução da educação bilingue no ensino primário, em 2003, marcou o início de uma nova era no processo de desenvolvimento das línguas locais em Moçambique e catalisou a mudança de atitudes em relação a estas línguas e culturas associadas. Estas línguas, secularmente minorizadas e marginalizadas, começam a expandir-se para domínios e funções formais, outrora exclusivamente reservados à língua portuguesa, e os seus falantes começam a reapreciar o seu valor, não apenas como símbolos de identidade e herança cultural, mas também como instrumentos válidos para a produção e transmissão de saberes, incluindo

saberes escolares (cf. Chimbutane, 2011). Contudo, a implementação desta modalidade de educação tem também enfrentado muitos desafios, em particular decorrentes da persistência da narrativa colonial sobre línguas, educação e cidadania. Para uma discussão sobre possibilidades e desafios na educação bilingue baseada em línguas moçambicanas, vou tomar em conta as dimensões pedagógica, sociocultural e socioeconómica.

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Estudos sobre a educação bilingue em África têm demonstrado as vantagens pedagógicas e académicas do uso de línguas africanas na educação (e.g. Bamgbose, 2000; Heugh, 2008, 2009). Contudo, estes estudos destacam que, para se maximizarem estas vantagens, é preciso assegurar, entre outras condições, que programas de educação bilingue sejam devidamente planificados e implementados, o que inclui o uso de línguas africanas como línguas de ensino e aprendizagem por oito anos ou mais, a oferta de um ensino efectivo das línguas europeias como línguas segundas, a provisão de materiais de ensino e aprendizagem de qualidade, em particular em línguas africanas, e o emprego de professores devidamente treinados para ensinarem usando técnicas de educação bilingue apropriadas.

No caso de Moçambique, do ponto de vista pedagógico, o uso das línguas moçambicanas, as línguas que a maior parte das crianças moçambicanas melhor dominam, está a oferecer um ambiente que propicia a aprendizagem nas classes iniciais, em particular nas zonas rurais, onde as crianças não têm ou têm pouco acesso à língua portuguesa. Com efeito, em contraste com situações em que o Português é a língua de ensino e aprendizagem, quando as línguas moçambicanas são usadas com este papel, a comunicação professor-aluno e aluno-aluno flui facilmente. Os alunos sentem-se tão à vontade na sala de aulas que, às vezes, até questionam a autoridade científica do professor, podem co-construir o seu próprio conhecimento, incluindo através da capitalização da ligação entre os saberes escolares e os saberes locais, parte integrante do seu universo de representações (cf. Chimbutane, 2011; Chambo, 2018).

Contudo, não obstante o registo destas práticas transformativas, estudos têm mostrado que, no geral, as vantagens pedagógicas do uso das línguas locais no ensino ainda não estão a ser exploradas em pleno em Moçambique (e.g. Chimbutane, 2011; Patel, 2014; Chambo, 2018). De acordo com estes estudos, esta situação decorre, em parte, de constrangimentos como insuficiência e fraca qualidade de materiais de ensino e aprendizagem em línguas moçambicanas e fraquezas na formação de professores para a educação bilingue. Entre outras consequências, estas fraquezas têm levado os professores a usarem técnicas de ensino inapropriadas para este tipo de ensino, incluindo aquelas que reproduzem práticas de ensino monolíngue em Português, tais como recurso a aulas expositivas e a estratégias de *fala segura*, que se manifesta através de repetição/respostas em coro, elicitación de respostas do tipo sim/não, e preenchimento de lacunas em enunciados produzidos pelos professores (cf. Chimbutane, 2011, 2013a; Chambo, 2018). Esta situação ilustra a posição de que a planificação linguística em África restringe-se à declaração de políticas linguísticas (*'policy planning'*), não se avançando para a outras componentes que assegurem a implementação efectiva dessas políticas (Bamgbose, 2000), como é o caso da planificação do corpus linguístico (*'corpus planning'*) e a planificação das línguas na educação (*'language-in-education planning'*).

Para além de limitações em recursos financeiros e humanos, os constrangimentos à implementação da educação bilingue decorrem também da persistência de lógicas coloniais na representação das línguas e culturas locais *vis-à-vis* o Português e associado simbolismo e materialidade. No âmbito destas lógicas, os africanos foram moldados a perceber as suas próprias línguas de heranças como inúteis em termos educacionais, económicos e sociopolíticos, daí o 'apetite' pelas línguas europeias, percebidas como as línguas da legítima cidadania, modernidade e progresso.

DIMENSÃO SOCIOCULTURAL

Do ponto de vista sociocultural, destaca-se três vertentes de impacto do uso das línguas moçambicanas na educação, nomeadamente: o desenvolvimento ou intelectualização das línguas moçambicanas, a integração de saberes locais e de comunidades locais na escola e a valorização e legitimação de línguas/culturas e falantes secularmente marginalizados (Chimbutane, 2011).

Com efeito, o uso das línguas moçambicanas na escola tem estado a impulsionar os actores da educação a adequarem estas línguas às exigências do ensino formal, um processo que, em alguns casos, está a ser levado a cabo com a colaboração das comunidades beneficiárias. Impulsionado pela educação bilingue, cresceu o interesse e o número de estudos descritivos sobre línguas moçambicanas, levando à disponibilização de mais dicionários, gramáticas e materiais de leitura nestas línguas. Mais ainda, dada a preocupação em melhorar cada vez mais as regras de escrita das línguas moçambicanas e facilitar o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita destas e nestas línguas, desde 1989 estão a ser realizados esforços para a padronização e harmonização da ortografia destas línguas. Estas acções mostram que, em vez de se esperar que as línguas locais estejam ‘desenvolvidas’ para serem usadas na educação, como alguns círculos defendem, a estratégia adoptada é propiciar a intelectualização destas línguas através do seu uso efectivo na educação. Esta opção legitima a observação de Bamgbose (1999) segundo a qual uma língua só poderá desenvolver-se se for usada em vários domínios e com diferentes funções.

Uma das características principais do ensino monolíngue em Português, em Moçambique, é que o conhecimento tende a ser passado de forma unidireccional e inquestionável do topo aos níveis mais baixos da estrutura educativa. Neste modelo tradicional, o conhecimento é transferido, por exemplo, do formador de professores para o formando ou do professor para o aluno. Mais ainda, em particular nas zonas rurais, as escolas e os professores são conceptualizados como os únicos depositários de conhecimento legítimo, com pouco ou nada a aprender dos alunos ou das comunidades locais. Em contraste, com o advento da educação bilingue, começa-se a desestabilizar esta forma de estar, desenhando-se uma nova ordem em que o fluxo de conhecimento é nas duas direcções: professor-aluno e escola-comunidade. Neste novo contexto, os professores tendem a não ser os detentores inquestionáveis de conhecimento, mas co-actores que também podem aprender dos seus alunos e das comunidades locais (Chimbutane, 2011, 2013b).

A título de exemplo, perante a necessidade de cunhar termos técnicos em línguas moçambicanas, professores e outros actores da educação têm recorrido a membros das comunidades para recolherem termos que depois os adaptam a propósitos de ensino. Do mesmo modo, as comunidades estão também a aprender, dos professores e dos alunos de educação bilingue, novos termos, géneros e registos linguísticos formais nas suas próprias línguas de herança (Chimbutane, 2011, 2013b). Neste contexto, os professores começam a tomar os pais como parceiros intelectuais válidos na educação, o que não é comum numa escola rural em que a língua de ensino é a língua portuguesa e os conteúdos ensinados não reflectem a realidade sociocultural das comunidades.

Para além de cooperarem na transferência de saberes locais para as escolas, as comunidades tendem também a supervisionar e a influenciar a forma como as línguas locais e os conteúdos curriculares são passados para as crianças. A este propósito, Chimbutane (2011) e Veloso (2012), por exemplo, mostram como comunidades das províncias de Gaza e Cabo Delgado negociaram com as autoridades de educação a mudança de variantes linguísticas e/ou regras ortográficas usadas em escolas bilingues, para aquelas com as quais mais se identificavam. Este é um exemplo de exercício da ‘cidadania linguística’, conceito que define a situação em que os falantes têm controlo sobre as suas línguas, decidindo o que são línguas e o que significam, e onde as questões linguísticas (em especial em contextos educacionais) estão discursivamente ligadas a questões de ordem social (cf. Stroud, 2001).

A participação na supervisão dos saberes e de variantes linguísticas passadas aos alunos e no desenvolvimento de terminologia e metalinguagem em línguas moçambicanas tem contribuído para o empoderamento das comunidades locais. Na verdade, com a introdução das línguas moçambicanas na educação, as comunidades podem usar estas línguas no espaço formal da escola com toda a legitimidade e negociar com as autoridades da educação a forma como as suas línguas e saberes locais podem ser abordados neste espaço. Mais do que os professores, linguistas e outros actores de educação, as comunidades como um todo são as melhores utentes das línguas moçambicanas e conhecedoras da realidade sociocultural veiculada através destas línguas, o que potencia e permite a sua participação e agência na educação. Estes processos mostram como a educação bilingue tem potencial para contribuir para a democratização da escola.

A educação bilingue está também a contribuir para a mudança de percepções e para a criação de atitudes positivas na sociedade em relação às línguas e culturas moçambicanas. Para além do seu papel tradicional de símbolos de identidade e herança cultural, as línguas moçambicanas tendem agora a ser também percebidas como recursos válidos a usar em domínios formais, incluindo na educação (Chimbutane, 2011, 2013b). Na verdade, se desde o tempo colonial se inculcou nos moçambicanos que as suas línguas não eram veículos válidos para a educação formal, porque desfasadas do progresso e modernidade, com o seu actual uso na educação bilingue as comunidades são levadas a visitar e questionar esta narrativa colonial e a desenvolver outras narrativas com base na apreciação do novo papel atribuído às suas línguas. É esta revalorização que pode explicar o facto de vários cidadãos, incluindo os ‘assimilados’, estarem a reapreciar as suas próprias línguas nativas ou mesmo a expressar arrependimento por terem (ou estarem) a educar os seus filhos exclusivamente em Português. Neste contexto, a educação bilingue pode ser vista como resultado, mas também como factor catalisador da transformação sociocultural em Moçambique, um pouco na linha do retorno às raízes, ainda que isso não signifique necessariamente abdicar da língua portuguesa e da cultura a ela associada.

DIMENSÃO SOCIOECONÓMICA

Para além de ganhos socioculturais, estudos têm estado a produzir evidências sobre a importância das línguas africanas na geração de ganhos socioeconómicos por parte de grupos marginalizados em África, em especial no contexto de mercados informais (e.g. Djité, 2008; Stroud & Heugh, 2004). Contudo, como mostram estes estudos, os próprios actores, muitas vezes, não estão conscientes ou não dão importância às suas habilidades plurilingues na geração de riqueza. Esta mentalidade decorre, em grande medida, da construção ideológica colonial segundo a qual as línguas locais são de uso em mercados informais e estão à margem dos domínios considerados legítimos na sociedade, como são os casos de mercados formais e educação formal conduzida em línguas ex-coloniais.

É neste quadro ideológico e perceptual que Chimbutane (2013b) interroga se os ganhos socioculturais serão suficientes para sustentar programas de educação bilingue em países pós-coloniais como Moçambique. Esta questão decorre do facto de parecer ser, pelo menos até ao momento, a dimensão de maior impacto da introdução da educação bilingue em Moçambique, quando comparada com as dimensões pedagógica e socioeconómica. Não se está aqui a questionar o valor e a relevância de ganhos socioculturais, sobretudo no domínio da preservação das línguas e culturas locais e da elevação da auto-estima dos falantes destas línguas. Na verdade, conforme argumenta Chimbutane (2011, 2013b), o uso das línguas moçambicanas na educação está a ser percebido pelas comunidades não apenas como um sinal de reconhecimento oficial da sua existência como grupos etnolinguísticos distintos, mas também como um passo em direcção à revitalização das suas línguas e culturas, minorizadas e marginalizadas desde o tempo colonial.

Entretanto, tendo em conta resultados de estudos sobre os contextos moçambicano e outros pós-coloniais, pode-se afirmar que ganhos socioculturais não serão suficientes para sustentar e assegurar o sucesso da educação bilingue, se o programa não conseguir produzir resultados académicos substanciais, incluindo o domínio da língua portuguesa e a aquisição dos recursos culturais e simbólicos associados, bem como aumentar as possibilidades de participação e mobilidade socioeconómica. Na verdade, conforme ilustrado em Chimbutane (2011, 2013b), segmentos importantes da sociedade moçambicana, incluindo membros de comunidades locais, consideram que a educação baseada em línguas locais não abre oportunidades para benefícios socioeconómicos relevantes, em particular no que diz respeito a mercados linguísticos formais. Esta convicção decorre da observação de que a língua portuguesa e o capital cultural e simbólico associado é que são, de facto, os pré-requisitos para a participação e mobilidade socioeconómica em Moçambique.

A discussão oferecida nesta secção parece indicar que, para a sustentabilidade e sucesso de programas de educação bilingue em contextos pós-coloniais como Moçambique, é preciso assegurar que, para além de ganhos socioculturais associados à revitalização das línguas e culturas de herança, estes programas contribuam também para a provisão de recursos linguísticos e não linguísticos que permitam aos cidadãos participarem competitivamente em todas as esferas da vida social, incluindo as esferas política e socioeconómica.

Neste artigo exploro a relação entre língua, educação e sociedade. Mostro como as ideologias e políticas linguísticas adoptadas em Moçambique no tempo colonial e imediatamente após a independência contribuíram (e continuam a contribuir) para a marginalização das línguas e culturas locais, em benefício da língua portuguesa e recursos culturais e simbólicos associados. Durante os períodos em referência, a língua portuguesa foi considerada a única língua que poderia mediar o desenvolvimento de uma sociedade harmoniosa e una. Contudo, com a legislação e o discurso ideológico de unidade na diversidade, emanado principalmente a partir dos finais dos anos 1980, abriram-se espaços para a promoção das línguas e culturas moçambicanas, o que é, em parte, materializado através de iniciativas como o uso destas línguas em contextos formais, com referência para a educação bilingue, governação e administração locais.

A análise da implementação da educação bilingue em Moçambique permite reafirmar que, ainda que necessária, a introdução de línguas locais na educação não é condição suficiente para melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. A juntar-se a insuficiências em recursos financeiros e humanos, mentalidades e práticas coloniais continuam a cercear o desenvolvimento da educação baseada em línguas locais, ainda percebidas, no geral, como atrasadas e desprovidas de capital cultural e simbólico considerado legítimo no contexto da narrativa colonial de modernidade e progresso.

Assim, não obstante os argumentos sobre as vantagens pedagógicas, cognitivas e socioculturais da educação bilingue, esta modalidade de educação só será sustentável e logrará sucessos se, entre outros aspectos, levar também à apropriação de recursos linguísticos e não linguísticos associados à mobilidade socioeconómica em contextos pós-coloniais, ou, pelo menos, se puder contribuir para a reconstrução das línguas de herança como formas de capital válidas também nos principais mercados formais. Caso estas transformações não aconteçam a curto prazo, os pais podem (continuar a) abdicar do direito à educação na língua primeira conferido aos seus filhos. Esta reacção é particularmente relevante no caso de pais das classes médias e altas, que tendem a valorizar mais o impacto da educação na mobilidade socioeconómica dos seus filhos do que na manutenção da herança linguística e sociocultural. Na verdade, como tenho estado a argumentar nos meus escritos, em contextos multilingues pós-coloniais, os falantes sentem-se empoderados quando podem usar as línguas ex-coloniais, nacionais e locais para funcionar efectivamente em qualquer domínio formal ou informal, sem as limitações impostas por políticas e práticas linguísticas diglósicas. Esta deve ser a essência de sociedades verdadeiramente multilingues.

A discussão oferecida neste artigo permite concluir que, não obstante as transformações registadas aos níveis do discurso e da legislação, as declarações em prol do pluralismo continuam, na essência, estereis perante os constructos e práticas coloniais monolingues que prevalecem na sociedade moçambicana. A esperança é que diferentes actores persistam na exploração da abertura ideológica e legislativa existente em Moçambique para influenciar o estabelecimento de políticas e práticas multilingues que levem à coexistência e ao convívio social, ou seja, ao exercício pleno da cidadania linguística. Os sinais destacados neste artigo, sugerem que uma educação bilingue efectiva pode provar ser uma das alavancas desta transformação.

AUTHOR AFFILIATION

Feliciano Chimbutane
Universidade Eduardo Mondlane, MZ

REFERÊNCIAS

- Alidou, H. (2004). Medium of instruction in post-colonial Africa. In J. W. Tollefson & A. Tsui (Eds.), *Medium of instruction policies: which agenda? whose agenda?* (pp. 195–214). Erlbaum.
- Bamgbose, A. (1994). Pride and prejudice in multilingualism and development. In R. Fardon & G. Furniss (Eds.), *African languages, development and the state* (pp. 33–43). Routledge.
- Bamgbose, A. (1999). African language development and language planning. *Social dynamics*, 25(1), 13–30. DOI: <https://doi.org/10.1080/02533959908458659>
- Bamgbose, A. (2000). *Language and exclusion: The consequences of language policies in Africa*. Lit Verlag Munster.

- Belchior, M. D. (1965). Evolução política do ensino em Moçambique. In *Moçambique: Curso de extensão universitária, ano lectivo de 1964–1965* (pp. 635–674). Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina.
- Buendía Gómez, M. (1999). *Educação moçambicana—História de um processo: 1962–1984*. Livraria Universitária.
- Campbell-Makini, Z. M. R. (2000). The language of schooling: Deconstructing myths about African languages. In S. B. Makoni & N. Kamwangamalu (Eds.), *Language and Institutions in Africa* (pp. 111–129). Centre for Advanced Studies of African Society.
- Chambo, G. A. (2018). *Revitalização dos ambientes participativos e interactivos na educação bilingue em Moçambique através do translanguaging e do cross-cultural learning* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de Vigo.
- Chimbutane, F. (2011). Rethinking bilingual education in postcolonial contexts. *Multilingual Matters*. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847693655>
- Chimbutane, F. (2012). *Panorama linguístico de Moçambique: Análise dos dados do III recenseamento geral da população e habitação de 2007*. Instituto Nacional de Estatística.
- Chimbutane, F. (2013a). Can sociocultural gains sustain bilingual education programs in postcolonial contexts? The case of Mozambique. In J. A. Shoba & F. Chimbutane (Eds.), *Bilingual education and language policy in the global south* (pp. 124–145). Routledge.
- Chimbutane, F. (2013b). Codeswitching in L1 and L2 learning contexts: Insights from a study of teacher beliefs and practices in Mozambican bilingual education programs. *Language and Education*, 27(4), 314–328. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2013.788022>
- Chimbutane, F. (2015). Línguas e educação em Moçambique: Uma perspectiva sócio-histórica. In P. Gonçalves & F. Chimbutane (Eds.), *Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique: Em direcção a uma coerência entre discurso e prática* (pp. 35–75). Alcance.
- Chimbutane, F. (2018). Language and citizenship education in postcolonial Mozambique. *Journal of Social Science Education*, 17(4), 8–25.
- Conselho de Ministros. (2020). *Programa quinquenal do governo para 2020–2024*. Aprovado na 7ª Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, 03 de Março de 2020, Maputo.
- Cruz e Silva, T. (2001). *Protestant churches and the formation of political consciousness in southern Mozambique (1930–1974)*. P. Schlettwein Publishing.
- Djité, P. G. (2008). *The sociolinguistics of development in Africa*. Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847690470>
- Firmino, G. (2002). A “questão linguística” na África pós-colonial: O caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique. Promédia.
- Firmino, G. (2004). A nativização do Português em Moçambique. In C. Carvalho & J. de Pina Cabral (Eds.), *A persistência da história: Passado e contemporaneidade em África* (pp. 343–373). Imprensa de Ciências Sociais/Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Gal, S. (2006). Migration, minorities and multilingualism: Language ideologies in Europe. In C. Mar-Molinero & P. Stevenson (Eds.), *Language ideologies, policies and practices: Language and the future of Europe* (pp. 13–27). Palgrave. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230523883_2
- Ganhão, F. d. R. (1979). O papel da língua portuguesa em Moçambique. *Paper presented at the First Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa*, Maputo.
- Gonçalves, P. (2017). Bilinguismo em Moçambique: Desafios para a investigação. In A. Monteiro, C. Siopa, J. A. Marques, & M. Bastos (Eds.), *Ensino da língua portuguesa em contextos multilingues e multiculturais: Textos seleccionados das VIII jornadas da língua portuguesa* (pp. 31–46). Porto Editora.
- Heugh, K. (2008). Language policy and education in Southern Africa. In S. May & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education, Vol. 1: Language policy and political issues in education* (2nd ed., pp. 355–367). Springer Science+Business Media LLC. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_26
- Heugh, K. (2009). Into the cauldron: An interplay of indigenous and globalised knowledge with strong and weak notions of literacy and language education in Ethiopia and South Africa. *Language Matters*, 40(2), 166–189. DOI: <https://doi.org/10.1080/10228190903188559>
- Honwana, L. (2015). A rica nossa cultura. In P. Gonçalves & F. Chimbutane (Eds.), *Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique: Em direcção a uma coerência entre discurso e prática* (pp. 7–22). Alcance.
- Instituto Nacional de Estatística [INE]. (2019). *IV Recenseamento geral da população e habitação 2017: Resultados definitivo*. Instituto Nacional de Estatística.
- Küper, W. (2003). The necessity of introducing mother tongues in education systems of developing countries. In A. Ouane (Ed.), *Towards a multilingual culture of education* (pp. 159–180). UNESCO Institute of Education.
- Lopes, A. J. (1997). Language policy in Mozambique: A taboo? In R. K. Herbert (Ed.), *African linguistics at the crossroads: Papers from Kwaluseni* (pp. 485–500). Rüdiger Kuppe.
- Lopes, A. J. (1998). The language situation in Mozambique. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(5–6), 440–486. DOI: <https://doi.org/10.1080/01434639808666364>

- Mondlane, E. (1975). *Lutar por Moçambique*. Sá da Costa.
- Patel, S. (2014). Princípio da separação de línguas em programas de educação bilingue: Modelos com e sem separação de professores. In A. V. Gonçalves, W. R. Silva, & M. L. de S. Góis (Eds.), *Visibilizar a linguística aplicada: Abordagens teóricas e metodológicas* (pp. 241–268). Pontes Editores.
- Rassool, N. (2007). Global issues in language, education and development: Perspectives from postcolonial countries. *Multilingual Matters*. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781853599538>
- República de Moçambique. (1983). *Boletim da República. Sistema Nacional de Educação. I Série, No. 19, 6 de Maio*. Imprensa Nacional de Moçambique.
- República de Moçambique. (1990). *Constituição da República. Boletim da República. I Série, No 44, 2 de Novembro*. Imprensa Nacional.
- República de Moçambique. (1992). *Lei nº 6/1992 do Sistema Nacional de Educação. Boletim da República, I Série, No. 12, 23 de Março*. Imprensa Nacional.
- Ricento, T. (2006). *An introduction to language policy: Theory and method*. Blackwell.
- Rosário, L. (2015). A língua portuguesa como factor de desenvolvimento nacional e afirmação internacional—Que desafios? In P. Gonçalves & F. Chimbutane (Eds.), *Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique: Em direcção a uma coerência entre discurso e prática* (pp. 23–34). Alcance.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *National Association for Bilingual Education Journal*, 8(2), 15–34. DOI: <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Stroud, C. (2001). African mother-tongue programmes and the politics of language: Linguistic citizenship versus linguistic human rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(4), 339–355. DOI: <https://doi.org/10.1080/01434630108666440>
- Stroud, C. (2007). Bilingualism: Colonialism and postcolonialism. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 25–49). Palgrave. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230596047_2
- Stroud, C., & Heugh, K. (2004). Language rights and linguistic citizenship. In J. Freeland & D. Patrick (Eds.), *Language rights and language survival: Sociolinguistic and sociocultural perspectives* (pp. 191–218). St Jerome Publishing.
- Tollefson, J. W. (2002). *Language policies in education: Critical issues*. Erlbaum.
- Veloso, M. T. (2012). A experiência da Associação PROGRESSO na produção de materiais em línguas moçambicanas. In F. Chimbutane & C. Stroud (Eds.), *Educação bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre políticas e práticas* (pp. 171–206). Texto Editores.
- Williams, Q., & Stroud, C. (2013). Multilingualism in transformative spaces: Contact and conviviality. *Language Policy*, 12, 289–311. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10993-012-9265-4>
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.
- Young, I. M. (1993). Together in difference: Transforming the logic of group political conflict. In J. Squires (Ed.), *Principled positions: Postmodernism and the rediscovery of value* (pp. 121–150). Lawrence and Wishart.

TO CITE THIS ARTICLE:

Chimbutane, Feliciano 2022
Língua, Educação e Sociedade
em Moçambique: Assimilação,
Uniformização e Aceno à
Unidade na Diversidade.
Modern Languages Open,
2022(1): 15, pp. 1–14. DOI:
<https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.374>

Published: 14 November 2022

COPYRIGHT:

© 2022 The Author(s). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. See <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Modern Languages Open is a peer-reviewed open access journal published by Liverpool University Press.