

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Lourenço Eugénio Cossa

**Línguas Nacionais no Sistema de Ensino para o
Desenvolvimento da Educação em Moçambique**

Porto Alegre, Março de 2007

Lourenço Eugénio Cossa

**Línguas Nacionais no Sistema de Ensino para o
Desenvolvimento da Educação em Moçambique**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Regina Maria Varini Mutti

Porto Alegre, Março de 2007

Lourenço Eugénio Cossa

Línguas Nacionais no Sistema de Ensino para o Desenvolvimento da Educação em Moçambique

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

09 de Março de 2007.

Prof.^a Dra. Regina Maria Varini Mutti (Orientadora UFRGS).

Prof.^a Dra. Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS)

Prof.^a Dra. Doris Maria Luzzardi Fiss (UERGS)

Prof.^a Dra. Ana Zandwais (LET/UFRGS)

DEDICATÓRIA

A minha família e a todos os moçambicanos privados ou excluídos do processo de significação em sua língua materna (bantu).

AGRADECIMENTO

A professora Doutora Regina Maria Varini Mutti – por ter aceitado orientar-me no trabalho que escapa um pouco do processo de significação linguística brasileira. Uma realidade diferente dela e também pela sua pronta disposição integral em acompanhar todo processo de constituição dos sentidos de toda a dissertação;

À minha família – Eugénio Faysane Cossa e Nayara Micodia Cossa (meus filhos), que fazem parte da minha inspiração, meus pais, irmãos que são a base da minha vida;

Aos colegas da Pós-Graduação que juntos, a partir de nossas interações, construímos sentidos que afetarão sobremaneira os meus futuros trabalhos;

Às professoras da banca, Dra. Rosa Maria Hessel Silveira, Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss e a Dra. Ana Zandwais pela contribuição enriquecedora prestada para a minha dissertação;

Ao Programa de Estudantes Convênio da Pós-Graduação do CNPq pela oportunidade concedida para minha formação aqui na República Federativa do Brasil;

Ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU-UFRGS) pela expressa contribuição na minha formação no mestrado;

À escola primária completa, à direção da escola e aos professores que aceitaram participar desta pesquisa, e pelo aprendizado que obtive com a nossa interação.

“Os elementos positivos da nossa vida cultural, ‘tais como as nossas formas de expressão lingüística’, as nossas músicas e danças típicas, as peculiaridades regionais de nascer, crescer, amar e morrer continuarão depois da independência para florir e embelezar a vida da nossa Nação. ‘Não há antagonismo entre as realidades da existência de vários grupos étnicos e a Unidade Nacional’” (Mondlane, 1967 p.79 apud Lopes, 2004).

“A língua nos fortalece”, diz Gunnar Halldorson, professor de islandês na Universidade de Reykjavik; “ela nos torna um povo de muitos milhões – somados através dos séculos” (cf. entrevista no jornal suíço Tangesanzeiger, 17/6/1994, sexta-feira, p. 2, por ocasião das comemorações do cinquentenário da Islândia).

RESUMO

Este estudo trata de questões referentes às línguas nacionais (línguas bantu) e suas implicações sócio-históricas no Sistema nacional de Educação em Moçambique. A escolarização somente em uma língua estrangeira, portuguesa, em detrimento das línguas nacionais da maioria dos moçambicanos foi a motivação desta pesquisa.

Para este estudo tomou-se como base o referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso fundada por Pêcheux, e outros autores, para identificar efeitos de sentidos produzidos pelo sujeito-professor em seu processo de significação na/pela língua, mediante a realidade que o cerca cotidianamente. Assim toma-se a língua (gem) como modo de produção social discursiva, de o sujeito se relacionar e de desenvolver o mundo. A concretização do estudo foi viabilizada a partir das entrevistas semi-abertas (gravadas e transcritas) a seis professores de uma escola primária completa dos arredores da Cidade de Maputo. Depois das transcrições realizamos os recortes discursivos que tendiam aos objetivos propostos no estudo e a nossa análise. Constatamos os efeitos de sentidos nos dizeres do sujeito-professor que remetem a seu posicionamento discursivo sobre as línguas nacionais no sistema do ensino, tendo em vista a realidade que o rodeia. Destarte, constatou-se a existência de posições identitárias de acordo com processo histórico-social-político do país; as filiações discursivas (ou não) tendentes à teoria moderna de uma nação homogênea, unificada através de língua comum (padrão), com uma única cultura, catalisando deste modo o abafamento da heterogeneidade, das diferenças, o que na nossa óptica promove uns e coloca os outros à margem. Visualizaram-se também processos de filiações em diferentes formações discursivas, resultado do próprio processo heterogêneo de formação das identidades lingüísticas em curso no país.

Palavras-chave: Línguas nacionais – ensino – desenvolvimento – efeitos de sentidos - Análise de Discurso

ABSTRACT

This study of subjects references to National Languages (Bantus Languages) and their partner-historical implications in the National system of education in Mozambique. The education only in a foreign language (Portuguese), detriment the national languages of most of the Mozambican, was the motivation of this research. For this study, it was taken as the base of theoretical-methodological reference of the speech analysis founded by “PÊCHEUX” and other authors to identify effects of senses produced by teacher-subject in his/her significance process for language by the daily reality that surrounds it. Thus language (gem) is taken as way of discursive social production, linking the subject and developing the world. The materialization of the study was made possible starting from the half-open (recorded and transcribed) interviews by six teachers of a complete elementary school of the surrounding of Maputo city. After the transcription we accomplish the discursive cutting that tends to the objectives proposed in the study and our analysis. We verified the effects of senses in teacher’s subject, says that, sending to his/her discursive positioning on the national languages in system of teaching, tends in view the reality that surrounds. Like this, the existence of equal positions was verified in agreement with historical-social-political process of the country; the filiations discursive (or not) tendency to modern theory of homogeneous nation, unified through common (standard) language, with a single culture, catalyzing the stuffiness of heterogeneity this way, of differences, which it promotes some in our optical one and it puts the other ones to margin. They were also visualized process of filiations in different discursive formations, result of the own heterogeneous process of formation of the linguistic identities in the country course.

KEY WORD: National Language, Teaching, Development, Effects of Senses, Special Analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 - DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO NA DIFERENÇA LINGÜÍSTICA.....	20
1.1. Letramento, Alfabetização e Desenvolvimento.....	30
1.2. Alfabetização versus Desenvolvimento.....	36
2 - LÍNGUAS E IDENTIDADE.....	40
2.1. Língua materna e discurso.....	43
2.2. Língua estrangeira no discurso social.....	46
2.3. Sujeitos discursivos.....	49
3 - MOÇAMBIQUE: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA.....	53
3.1. Diversidade e Contradição.....	53
3.2. Multilingüismo em Moçambique.....	55
3.3. Processo Histórico das Línguas: Colonização.....	57
3.3.1. Perfil Lingüístico.....	62
3.3.2. Políticas Lingüísticas na Educação.....	69
3.3.3. Estrutura do Sistema Educacional: breve descrição.....	72
3.3.4. Ensino Bilíngüe em Moçambique.....	74
4 - O SUJEITO-PROFESSOR NA ESCOLA.....	79
4.1. A minha experiência: ponto de partida.....	79
4.2. Área Temática da Pesquisa.....	82
4.3. Objetivos.....	82
4.4. Questões norteadoras.....	82
5 – PROCEDIMENTOS.....	84
5.1. Descrição da Escola.....	84
5.2. Estabelecimento do Corpus.....	85
5.3. Caminhos para as análises.....	86
6 – ANÁLISE.....	89
6.1. Efeitos de sentidos no discurso do sujeito-professor da escola moçambicana.....	89

6.1.1. Efeito de certeza sobre a apropriação da língua oficial.....	89
6.1.2. Efeito de certeza da abrangência da língua portuguesa em todo território.....	90
6.1.3. Imaginário de cidades falantes de língua portuguesa.....	91
6.1.4. Efeito de obrigatoriedade de língua materna no ensino.....	92
6.1.5. Efeito de graça na fala do professor em língua materna.....	93
6.1.6. Efeito de filiação à política do bilingüismo.....	94
6.1.7. Identificações e efeito de apropriação de língua.....	95
6.1.8. Importância do ensino bilíngüe na recepção dos alunos falantes das línguas nacionais.....	96
6.1.9. Línguas nacionais: difíceis de se aprender.....	97
6.1.10. A paixão e o desejo de dominar a língua portuguesa.....	98
6.1.11. Efeito de língua interdita.....	100
6.1.12. A vontade de ver seus filhos aprenderem o Português.....	100
6.1.13. Efeito da unidade nacional através do Português.....	102
6.1.14. Efeito da facilidade de falar a língua materna.....	103
6.1.15. Unidade nacional: Português e línguas nacionais.....	103
6.1.16. Efeito de unidade na diversidade.....	104
6.1.17. Efeito da pertinência da valorização do português moçambicano (PM).....	106
6.1.18. O desejo de sotaque do falante nativo ou a procura do sotaque de um europeu.....	107
6.1.19. A oficialidade das línguas nacionais.....	108
6.1.20. Ensino bilíngüe como ponte para o ensino da língua portuguesa.....	109
6.1.21. Línguas nacionais entre o desejo e a regulação.....	110
6.1.22. O sujeito professor entre o dito e o não dito.....	111
6.1.23. O sujeito professor entre o discurso autoritário e o questionamento.....	112
6.1.24. Efeito de respeito à língua dos pais.....	113
6.1.25. Efeito de pertinência de um acadêmico ser falante da língua oficial.....	114
6.1.26. Efeito da interdição das línguas nacionais pelos encarregados.....	114
6.1.27. Efeito de resistência e proteção da língua.....	116
6.1.28. Efeito de resistência e proteção entre a influência do meio.....	117
6.1.29. Efeito dos constrangimentos do ensino bilíngüe.....	118
6.1.30. Desenvolvimento e sua relação com a língua nacional.....	118
6.1.31. A língua nacional nos interstícios sociais: no recreio.....	119
6.1.32. Aprender a língua nacional para comunicar-se com os mais velhos.....	120
6.1.33. Efeito da incompatibilidade do novo currículo (ciclos).....	121
6.1.34. Práticas do letramento na profissionalidade docente.....	122
6.1.35. Efeito de desistências: evasão escolar.....	123
6.1.36. Efeito de línguas nacionais como fator de atraso no desenvolvimento educacional.....	124
6.1.37. Dificuldades de aprendizagem em sala de aula.....	125
6.1.38. A diversidade cultural e etnolingüística e a oficialidade das línguas nacionais.....	126
6.1.39. Provável limitação das línguas nacionais nas disciplinas escolares.....	127
6.1.40. A língua e a identidade étnica.....	128
6.1.41. A educação entre ensino em língua portuguesa e em línguas nacionais.....	129
6.1.42. O professor entre a identidade bantófona e lusófona, entre o paradoxo.....	130
6.1.43. Modo de desenvolvimento de uma língua.....	132

6.2. O sujeito-professor entre a posição tradicional e a nova.....	133
6.2.1. Efeito de conflito e dúvida.....	133
6.2.2. Efeito de “superioridade” do falante de Português.....	134
6.2.3. A língua como fator de status social.....	135
6.2.4. Língua como definidora do estrato social.....	136
6.2.5. Efeitos da impossibilidade de as línguas nacionais expressarem sentidos abstratos.....	137
6.2.6. Programa do ensino bilíngüe: entre zonas urbanas e rurais.....	138
6.2.7. A introdução das línguas nacionais na visão do professor.....	140
6.2.8. Efeito de respeitar e aprender as línguas de comunicação mais ampla.....	141
6.2.9. Efeito de não se desenvolver falando línguas nacionais.....	143
6.2.10. Efeito de disciplinamento: Línguas na sala de aula.....	143
6.2.11. Uso de línguas nacionais no recinto escolar.....	144
6.2.12. Efeito de estabilidade lingüística/conformismo.....	145
6.2.13. Importância da língua portuguesa.....	146
6.2.14. Línguas entre o retrocesso e a civilidade.....	147
6.2.15. Efeito de disciplinamento pelo uniforme: a cultura entre o paradoxo.....	148
6.2.16. Efeito de disciplinamento: estímulo e resposta.....	149
6.2.17. Línguas nacionais como entrave ao aprendizado.....	150
6.2.18. A língua oficial romantizada.....	151
6.2.19. Efeito da dificuldade de se ensinar a escrita nas línguas nacionais.....	152
6.2.20. Efeito de línguas nacionais serem difíceis de ensinar em contexto multilíngüe.....	153
6.2.21. O bilingüismo como efeito de trocar a língua portuguesa.....	154
6.2.22. Efeito de ser difícil um país ter mais de uma língua oficial.....	154
6.2.23. O desejo de sotaque do falante nativo ou a procura do sotaque de um europeu.....	155
6.2.24. Efeito de professor onipotente.....	156
6.2.25. Línguas nacionais e a impossibilidade da oficialidade de mais de uma língua.....	157
6.2.26. A unidade lingüística.....	158
6.2.27. Efeito de desenvolvimento nacional como refém das línguas nacionais.....	160
6.2.28. Os empréstimos lexicais entre línguas nacionais e o português.....	161
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	166
APÊNDICES.....	172
ANEXOS.....	176

INTRODUÇÃO

Está presente nas políticas públicas o discurso que refere que a educação desempenha um papel crucial na dinâmica dos componentes de produtividade bem como na oportunidade de as pessoas desfrutarem dos benefícios do progresso científico e tecnológico.

Essa dimensão importante do desenvolvimento humano pode ser medida, segundo o Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2001), pela combinação de dois indicadores: a alfabetização, de jovens e adultos; a taxa de escolaridade conjunta do primeiro, segundo e terceiro nível de ensino.

Neste caso, a educação formal tem o seu destaque na escola. Destarte, a escola não encontra seu sentido de ser somente enquanto instituição, mas sim como expressão social e cultural da sociedade, com suas relações intrínsecas. Diz Elias que o indivíduo isolado não existe; a vida de cada indivíduo está condicionada na própria relação com os outros indivíduos, o que se dá na sociedade (Elias, 1991 apud Oliveira, 1999). E nesta idéia, Pêcheux (1990a) realça, dizendo que:

“É a coletividade, como entidade preexistente, que impõe sua marca ideológica em cada sujeito, sob a forma de uma ‘socialização’ do indivíduo em ‘relações sociais’ concebidas como relações intersubjetivas” (Pêcheux, 1990a, p. 150).

Essa socialização do indivíduo se dá através de comunidade discursiva, que tem sua identidade marcada pelos saberes, conhecimentos e crenças nos quais seus membros se reconhecem e dos quais dão testemunho ao produzirem discursos que circulam no grupo social. Essa comunidade discursiva é portadora de julgamentos, portanto, é formadora de opiniões (Maingueneau, 2004, p. 109).

Assim, a sociedade somente se estrutura e pode ser compreendida pelas relações entre os indivíduos que nela se estabelecem, e não pela simples junção de seus elementos. De acordo com Oliveira (1999):

“Aquilo que chamamos de estrutura, não é a estrutura das pedras isoladas, mas das relações entre as diferentes pedras com que ela é construída; é o complexo das funções que as pedras têm em relação umas com as outras na unidade da casa.” (Elias, op. cit. p. 25 apud Oliveira, 1999).

Portanto, em uma sociedade, a educação pode auxiliar, aos seus usuários, interpretarem códigos ou representações discursivas que são disponibilizados para as suas vidas através da escrita e, portanto, a língua ao seu alcance.

Conforme o dicionário de Charaudeau e Maingueneau (2004), as representações não testemunham o mundo, mas são o mundo, são aquilo em razão do que tomamos conhecimento do mundo. E nisto é preciso “incluir no real a representação do real...” (Charaudeau e Maingueneau, 2004).

A argumentação de Becker (1994) vem secundar esta explanação, quando diz que:

“As representações só têm existência completa quando alguém as está usando, lendo, assistindo ou escutando e, assim, completando a comunicação através da interpretação dos resultados e da construção para si próprio da realidade que o produtor pretendeu mostrar” (Becker, 1994, p. 145).

Centrando nosso enfoque, diremos que para a leitura e interpretação das representações são necessárias as línguas. Portanto, vincamos as línguas utilizadas pela maioria dos moçambicanos para exprimirem suas idéias e sentidos diversos, ou seja, as Línguas Nacionais, vernáculas, pois se pensa que estas constituem elementos chaves para o desenvolvimento do país, daí o nosso interesse.

A partir da noção de representação à de interdiscursividade [...], Marin (1993) confere às representações três funções sociais: de “representação coletiva”, de “exibição” e de “presentificação” (Marin, 1993 apud Charaudeau e Maingueneau, 2004). Contudo, o nosso interesse nesta pesquisa é a de presentificação, dado que, segundo Charaudeau e Maingueneau (2004), é uma forma de encarnação, em um representante, de uma identidade coletiva. Realça dizendo que:

“Esses discursos de conhecimento e de crença desempenham um papel identitário, isto é, constituem a mediação social que permite aos membros de um grupo constituir uma consciência de si e que parte de uma identidade coletiva” (p. 433).

Portanto, é às línguas nacionais que direcionaremos nossa pesquisa e em especial à influência destas línguas nacionais para o Sistema Nacional de Educação (SNE) e, sobretudo, na nossa constituição social. A partir de enfoque apoiado principalmente na Análise do Discurso da linha francesa, centraremos nossos estudos aos efeitos de sentidos que permeiam no dizer do sujeito-professor acerca da língua que utiliza no ensino, numa realidade em que a maioria dos alunos (e/ou ele mesmo) falam língua (s) nacional (is) no seu cotidiano e, na escola, são obrigados a aprender os conteúdos escolares na língua portuguesa, num silenciamento de suas identidades culturais em processo.

Portanto, a dissertação se debruça acerca das línguas nacionais, vernáculas de Moçambique no SNE, a importância que estas línguas podem propiciar na valorização das identidades sociolingüísticas e socioculturais, bem como na compreensão dos processos de construção histórico-social em curso em Moçambique. Na pesquisa é dado mais enfoque aos efeitos dos sentidos que o sujeito-professor projeta e se projeta no tocante às línguas faladas no país dentro da tarefa de docência. Portanto, devemos dizer que é do nosso conhecimento que as línguas nacionais estão sendo introduzidas oficialmente no sistema educativo desde 2004. No entanto, a sua implementação está sendo feita gradativamente, o que significa que na cidade de Maputo, onde desenvolvo a parte empírica da pesquisa, essa realidade ainda não se concretizou.

Concomitante, com a visualização das dificuldades e/ou resistências quanto à introdução efetiva destas línguas no sistema educativo, bem como a sua oficialização, enfocaremos a linguagem na perspectiva discursiva, na qual estão implicadas representações ideológicas. Segundo Orlandi (2005), a ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito, e pela ideologia, para que se produza o dizer (Orlandi, 2005).

Dentro dos diversos posicionamentos dos sujeitos na vida social, encontramos as ideologias, contidas nas formações discursivas dos professores, agentes do processo de ensino-aprendizagem. A ideologia e as formações discursivas caminham paralelamente na produção das evidências do sentido – a certeza do dizer. No quadro teórico de marxismo althusseriano, Pêcheux, na obra de 1969 [1993], argumentou que toda “formação social”, se

caracteriza por certa relação entre as classes sociais, o que implica a existência de posições representadas. O referido conceito encontra-se também descrito do seguinte modo:

“Posições políticas e ideológicas, que não são feitas de indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação” (Haroche, Henry, Pêcheux, 1971 apud Maingueneau, 2004 p.241).

Portanto, as posições assumidas pelos sujeitos no discurso destacam o conceito ideológico, que será posteriormente desenvolvido, tendo em vista relação com o conceito de interpretação, na teoria do discurso de Michel Pêcheux.

Com base na Análise do Discurso (AD), temos a aferir que esta é uma teoria que trata da dimensão histórico-social da linguagem. Para a AD, a situação histórico-social na qual se organiza um discurso é de relevância na constatação dos “efeitos de sentidos”, manifestados pelos sujeitos na interlocução via linguagem. As formações discursivas estão ligadas a formações ideológicas e nisto, Haroche, Henry e Pêcheux, (1971) argumentam que as formações ideológicas incluem “uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (Haroche, Henry, Pêcheux, 1971 apud Maingueneau, 2004 p.241).

Segundo Indursky (1998), a linguagem e sua relação com o exterior, no entendimento da AD, são apoiadas pela formação discursiva na qual o sujeito está inscrito. Assim, “trabalhar com o sentido e a sua opacidade conduz a examiná-lo à luz da ou das formação (ões) discursiva(s) com que tais sujeitos se relacionam, o que conduz a considerar não o sentido, mas os efeitos de sentido” (Indursky, 1998).

Nisto considera-se, entretanto, segundo Mutti (2005):

A identificação do sujeito ao discurso não se dá em completude, mas sim, manifesta diferenças, não-coincidências. Esse fato determina que, na análise, sejam buscados sentidos que mostram as diferenças e não somente a regularidade dos sentidos, quando o professor assume uma posição no discurso (Mutti, 2005).

Entretanto, neste trabalho, abarcaremos também algumas outras literaturas que pensamos serem cruciais para secundar a nossa temática, dado que a AD investiga a época, o lugar, os fatos políticos, [...], e tudo mais que sirva para detectar as formações discursivas que condicionaram um determinado sujeito e o seu discurso. Afinal, praticamente tudo, segundo Silva (2004), se inscreve no âmbito do discurso, até o silêncio representa um discurso. Portanto, estes aspetos vêm expressos no nosso tema a que nos propusemos abordar: Línguas Nacionais no Sistema Nacional de Educação para o Desenvolvimento em Moçambique.

Como forma de estabelecer ponte com a nossa pesquisa, interessa ressaltar estudos semelhantes. Indicamos, a título de exemplo, o caso da língua guarani no Paraguai, estudo realizado por Alcalá (2001), dado que tal estudo também foi feito com o referencial teórico da Análise de Discurso.

Abrindo o campo em nossos estudos, perpassaremos algumas considerações acerca da perspectiva pós-moderna, questionando os pressupostos da teoria moderna do ensino, que se manifesta através da homogeneização das línguas, o silenciamento das línguas maternas não ocidentais e a tendência das línguas estrangeiras ocidentais à oficialização, à apropriação e legitimação em serem tidas como línguas de unidade nacional dos países ex-colônias africanas.

A nossa recorrência ao pós-modernismo surge em virtude de que esta perspectiva questiona as noções da razão, racionalidade, sujeito origem do seu dizer, centrado, as teorias egocêntricas, homogeneizadoras e ao mesmo tempo excludentes que fundamentam a perspectiva iluminista da modernidade. Segundo Silva (1999 p.112), “na história da modernidade, em nome da razão e da racionalidade, freqüentemente se instituíram sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração”. Destaca ainda que para o pós-modernismo, o sujeito não converge para o centro, supostamente coincidente com a sua consciência. O sujeito é fundamentalmente fragmentado e dividido. Inspirada nos *insights* pós-estruturalistas, segundo Silva (1999 p.113), o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso (Silva, 1999 p.113-114). Esta corrente, como outras que serão focadas ao longo do nosso trabalho, entram em consonância com os objetivos por nós traçados no começo do trabalho, tendo alguns pontos em comum com a perspectiva da análise do discurso.

Destarte, ir-se-á recorrer em algumas literaturas, para enfim, auxiliar a nossa reflexão e compreensão acerca do tema das línguas, que consideramos importante para Moçambique. Portanto, far-se-á reflexão acerca da constatação que considera algumas línguas como línguas

civilizadas, cultas, em relação a outras, mostrando a origem dessas formações discursivas que a nosso ver estão atreladas à perspectiva moderna, cartesiana egocêntrica ocidental e colonial que tendia a excluir tudo que fugisse ao padrão europeu.

A partir dos efeitos de sentidos que serão visualizados por meio da análise discursiva dos recortes extraídos das entrevistas com os professores, este trabalho pretende abrir debate e possibilitar a reflexão acerca das identificações lingüísticas da sociedade moçambicana. Considera-se que o ensino das línguas nacionais, vernáculas, não é uma concessão, favor em ser ensinado, falado ou incluído no Sistema Nacional de Educação (SNE), mas sim o direito de um povo exprimir, desenvolver-se, apropriar-se da ciência e tecnologia através das suas línguas maternas. Direito de orientar os sentidos diversos através da escrita e processo de legitimação de vários sentidos na vida cotidiana dos moçambicanos.

A convenção sobre os Direitos da Criança da Unesco, assinada pelo governo de Moçambique em 1990, advoga do artigo 29, alínea c:

1. Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve visar:
- c) O desenvolvimento do respeito pelos seus pais, da sua própria identidade cultural, da sua língua e dos seus valores, dos valores nacionais do país em que vive, do país de que seja originária e das civilizações distintas da sua.

Contudo, abordaremos, também, nesta pesquisa, a importância do conhecimento de outras línguas na intercomunicação dos vários povos, prestigiando assim o bilingüismo educacional na escolarização para uma sociedade como a moçambicana, que é multilíngüe. Falaremos do bilingüismo inicial tal como foi defendido por Lopes (2004), que visa ao ensino em línguas nacionais num processo paralelo com o ensino em língua portuguesa, possibilitando o equilíbrio lingüístico, que por sinal parece ser a posição mais adequada para o caso do multilingüismo moçambicano. Adiante teceremos considerações acerca desta posição.

Encontramos neste momento, com o avanço das ciências humanas e tecnológicas, várias literaturas que contestam o sujeito moderno com identidade fixa, egocêntrica ou logocêntrica e homogênea; língua civilizada e culta. As identidades dos sujeitos são instáveis, heterogêneas e deslocadas. Tal como a língua, a identidade não existe como sistema acabado e completo. Assim sendo, não existe uma língua apropriada para esta tarefa ou aquela, não existe uma língua superior em relação à outra. Todas as línguas têm o mesmo grau e valor como qualquer outra língua falada em nível mundial.

Estudos feitos pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE) apontam que o maior fracasso da educação contemporânea tem sido, precisamente, a incapacidade de os currícula¹contemplarem a complexidade etnolingüística dos alunos, das comunidades e da sociedade, de tal maneira que se possam tomar decisões acertadas sobre a língua e a cultura, na elaboração dos programas e nas aulas. (INDE, 2001, p.113).

As línguas nacionais são potencialmente capazes de expressar sentidos complexos, nos campos do conhecimento científico e tecnológico. No entanto, falta em Moçambique uma política lingüística que tenda à valorização das línguas vernáculas pelos seus próprios falantes.

Existe um ditado popular moçambicano que diz: “Se porventura não limpares a sua casa, deixando-a perfumada, ninguém virá fazer por te” (ditado popular moçambicano).

De acordo com esse saber popular, ninguém sairá da casa dele para vir limpar a sua casa sem que ao menos você lhe pague. Há necessidade de limparmos os nossos aposentos para que outros possam apreciá-los e valorizá-los. Que tal organizarmos o nosso país com políticas educacionais e lingüísticas que potencializassem os sujeitos com conhecimentos científicos e tecnológicos a partir das suas realidades lingüísticas e ponderarmos o nosso assujeitamento em modelos que não se aproximam à nossa realidade? Esta questão, de âmbito político, é parte importante do estudo no qual nos empenhamos. Ela está proposta no olhar que lançamos à escola e, especialmente, ao professor que enfrenta na sala de aula uma realidade lingüística e cultural peculiar. Esse professor é protagonista do ensino em português para falantes de línguas nacionais, estando assim no lugar de representante da posição oficial.

No entanto, essa posição pressupõe segundo Mutti que “O sujeito significa essa posição manifestando também sentidos dissonantes das vozes oficiais”. (Mutti, 2006).

De acordo com essa perspectiva, não entendemos que o Português empregado em Moçambique seja uma língua pronta e acabada, pois nenhuma língua o é. Entendemos que também está em construção um Português moçambicano (Lopes, 2000).

Na análise de seu discurso, buscaremos efeitos de sentidos que configuram a posição que assumem suas adesões, não adesões a sentidos sobre a educação em português, tal como, nas suas práticas, vêm historicizando os discursos provenientes das políticas lingüísticas e educacionais em seu país.

Nos capítulos da dissertação, enfocaremos inicialmente a constituição do objeto da pesquisa: referenciais teóricos, articulações e posicionamentos; a seguir, daremos uma visão

¹ Em Moçambique usa-se o termo “currícula”, plural latino; não se consideraria adequado “currículos”.

das condições para o estabelecimento do “corpus” da pesquisa, tendo em conta a escola onde se realiza a pesquisa, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos que condicionaram a sua realização.

A parte seguinte da dissertação trata das análises dos recortes discursivos e, por fim, tecemos as considerações finais do nosso estudo.

1. DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO NA DIFERENÇA LINGÜÍSTICA

Para possibilitar uma abordagem integrada no permeio das questões que serão debatidas no nosso tema de fundo, línguas nacionais no sistema de educação mediante as suas implicações no/para o desenvolvimento do país, entendido como efetivo exercício da cidadania, pensamos ser frutífero, primeiramente, localizarmo-nos dentro das teorias pós-críticas em especial na perspectiva pós-moderna e pós-colonial, bem como na Análise do Discurso, que constitui o nosso instrumento de navegação. Intercambiaremos estas teorias de uma forma mesclada com as narrativas que coadjuvam toda a construção deste trabalho, pois pensamos ser prudente dada à própria situação contextual do tema.

Aliás, o trabalho aborda questões que advêm das interações entre os sujeitos, estes mediados pela língua e, para além de que, os mesmos sujeitos não vivenciam seus momentos de modo padronizado e seqüenciado (apesar desses campos teóricos mostrarem-se lineares). Em um mesmo sujeito podemos detectar discursos inseridos em momentos distintos, dizeres que refletem concepções modernas iluministas e pós-modernas. Portanto, tudo interage no permeio da sua construção social, cultural e histórica habitada pelo conflito, filiações e paradoxos. Segundo Orlandi (2005):

“Apesar da alegada consciência política, alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder – traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades” (Orlandi, 2005 p.32).

Assim, convém-nos discutir alguns conceitos logo na gênese, dado que acompanharão o trabalho inclusive em certas partes empíricas da análise. A fronteira entre a língua e discurso é posta em causa sistematicamente em cada prática discursiva – em cada ato e ação [grifo meu], pois as sistematicidades [...] não existem, como diz Pêcheux (1975/1993), sob a forma de um

bloco homogêneo de regras organizados à maneira de uma máquina lógica. A relação é de recobrimento, não havendo, portanto uma separação estável entre eles.

Na sua vertente social, política, epistemológica, o pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo. Portanto, tem uma desconfiança profunda, [...] relativamente às pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno (Silva, 1999 p.112).

As noções da razão, racionalidade, sujeito origem do seu dizer, centrado, as teorias egocêntricas, homogeneizadoras e ao mesmo tempo excludentes da modernidade são questionadas e problematizadas. Concomitantemente, Silva (op. cit) refere que a perspectiva moderna busca elaborar teorias e explicações que sejam as mais abrangentes possíveis, que reúnam num único sistema a compreensão total da estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social (op. cit p.112). Isto é verificável, pois sob seu suporte, até aos nossos dias, muitos Estados-Nações, instituições, organizações, grupos sociais singulares engendram suas políticas e interesses.

Como também nos mostra Coracini (2003), no século XVIII, era possível imaginar os grandes processos da vida moderna como centrados no indivíduo, “sujeito da razão”, à medida que as sociedades foram se complexificando, adquirindo uma forma mais coletiva e social, o antropocentrismo foi sendo questionado: ao mesmo tempo em que se assistia à emergência de um cidadão cada vez mais enredado nas maquinarias burocráticas do Estado moderno, vislumbrava-se uma concepção mais social de sujeito. A segunda metade do século XX, também, conhecida como modernidade tardia ou pós-modernidade, caracteriza-se, entretanto, pela desagregação e pelo deslocamento do sujeito moderno, que permanece centrado, capaz de conscientemente transformar o mundo e as pessoas que o rodeiam. A visão pós-moderna vem provocando, assim, o descentramento final do sujeito cartesiano, que, apesar disso, permanece nas instituições e na estrutura de poder da modernidade (Coracini, 2003, p. 241). E reforça com argumentação de Authier-Revuz (1998), dizendo que, a despeito da emergência da noção de sujeito cindido, predomina, ainda hoje, nas ciências, a noção de sujeito cartesiano, sujeito-origem da psicologia e das variantes “neurais” (cognitivas) e sociais (Authier-Revuz, 1998, p. 16 apud Coracini, 2003, p. 241).

Destarte, Silva (op. cit) destaca, ainda, que o pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato, além de inclinar-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas (op. cit p.114).

Nos interstícios do sujeito centrado da perspectiva moderna que tinha autoridade de controlar tudo e todos como objeto de seus estudos e interesse, pressupostos que

possibilitaram a autonomia e razão para a exploração, escravização, imperialismo, silenciamento dos saberes e conhecimentos, valores e línguas dos povos não ocidentais, o pós-modernismo versa na sua desconstrução e busca de alternativas aproximadamente viáveis e equilibradas para o social. Nesta ordem de idéia, segundo o autor, para o pós-modernismo, o sujeito não converge para o centro, supostamente coincidente com a sua consciência.

Destarte, importa-nos contextualizar o desenvolvimento da educação escolarizada em Moçambique. Os dados do censo de 1997 mostraram que o acesso à educação foi, na sua generalidade, muito deficitário. A taxa de alfabetização da população adulta foi de 39,6%. Cerca de 6,4 milhões dos 16,1 milhões de moçambicanos sabiam ler e escrever.

O baixo índice educacional é ainda mais acentuado quando se considera o nível educacional concluído. Cerca de 78% dos moçambicanos, dos quais 69,5% homens e 86% mulheres, não concluíram nenhum nível educacional. A maioria dos jovens que concluem o ensino primário não prossegue os estudos para níveis superiores. Nas zonas rurais, a taxa de escolarização no ensino secundário é muito baixa.

Dados mais atualizados revelam certas melhorias da educação, nisto, um dos Indicadores Básicos do Bem-estar Social encorajador para o desenvolvimento de Moçambique consiste na ascensão do número dos moçambicanos que sabem ler e escrever.

O Questionário dos Indicadores Básicos do Bem-Estar Social (QUIBB) de 2001 estimava que a taxa de analfabetismo está a conhecer uma evolução positiva, tendo passado de 60,5% para 56,7% em 2000, no curto espaço de quatro anos.

Com efeito, a percentagem de moçambicanos em idade de freqüentar o sistema de ensino do nível primário ao superior que presentemente se encontra no sistema, aumentou nos últimos cinco anos para 36% em 2000.

Os dados do QUIBB sugerem claramente uma melhoria substancial nos níveis de alfabetização na população adulta de 1997 para 2000, o que representa uma tendência induzida pelo crescimento da oferta no sistema de educação.

Segundo notícias de jornal, com dados mais atualizados, calcula-se que 56% dos cerca de 18 milhões de moçambicanos não sabem ler nem escrever, sendo que o analfabetismo é uma das razões da pobreza absoluta em Moçambique.

Contudo, estes dados apontam melhoria acentuada em relação ao período colonial, no qual o ensino rudimentar, direcionado aos moçambicanos, se caracterizava pelo baixo número dos alunos que terminavam a escolaridade, com aproveitamento de 1 a 3% dos matriculados em três anos, previstos nas missões católicas (1940-1960).

Conforme as estatísticas oficiais, durante todo o período, entre 1945 e 1960, em média, apenas 1 em cada 40 alunos matriculados no ensino rudimentar passava no último ano.

O relatório revela que a esperança de que embora haja um caminho a percorrer, Moçambique está, em termos puramente relativos, a dar passo importante na redução das carências da população.

Moçambique é um país com aproximadamente 18 milhões de habitantes, sendo a maioria dos quais analfabetos, por motivos de vária natureza, revela o relatório do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). Esta situação coloca o país com índices mais baixos de desenvolvimento humano no mundo, salvo se houver a contínua luta pela busca do desenvolvimento humano que, aliás, está aliada sobremaneira à educação e políticas consertadas.

Segundo Nguenha (2001), o governo (1994-2005) está empenhado na educação do povo como uma das formas de combater a pobreza absoluta, educando-o e melhorando as suas condições de vida, de modo a que esta venha a favorecer a aquisição de conhecimentos e habilidades.

“A educação pode ajudar o povo a enfrentar os desafios com que se deparam no seu quotidiano, como cidadãos participativos, ‘reflexivos, autônomos’ [aspas – minhas] dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos e pela ‘cultura’ moçambicana” (Noticiais, 2003 p. 2).

Este discurso é secundado por Chissano, ex-presidente do país no governo (1994-2005); ele frisa que:

“A alfabetização abre-nos as portas para o domínio da ciência e da técnica e cria as condições para a preparação moral e cívica do cidadão de modo a que exerça com responsabilidade os deveres e direitos patrióticos, como sejam a consolidação da paz e unidade nacional e promoção de cultura democrática assente no respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e pela diferença” (Noticiais, 2003 p. 2).

Portanto, nos discursos sobre o desenvolvimento, focaliza-se obrigatoriamente a educação, dado que constitui o senso comum dos Estados-Nações e instituições de cariz “desenvolvimentistas”. Assim, é na educação que se encontra o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo a formação da população, os currículos (adequados à realidade das

peças e comunidades) e, conseqüentemente a “aberturas da visão global e desenvolvimento dos mesmos, capacitando-os a gerir as suas vidas de modo eficiente e contextualizado dentro dos êxitos dos avanços tecnológicos mundiais”. Portanto, algumas condições da estabilidade de uma sociedade.

Assim, a sociedade seria então entendida como algo que existe não somente em função dos elementos que a constituem, mas principalmente pela rede de relações que se estabelecem entre os indivíduos que a compõem. (Oliveira, 1999).

De acordo com esta posição, entende-se que não faz sentido que um grupo pequeno participe na construção da pátria moçambicana, mas sim, a inclusão de todos os moçambicanos sem discriminação lingüística, sexo ou origem étnica. Para a construção de um país próspero, o país precisa de cidadãos com consciência de seus direitos sociais e unidos do norte ao sul, não através da homogeneização lingüística, na sua essência, mas sim na unidade dentro da diversidade e juntos no desenvolvimento e transformação das nossas realidades em lugares de vida condigna de base.

Ao apontar na possibilidade da participação social mais ampla na construção e um convívio das formações etnolingüística e culturais em Moçambique pensamos ser produtivo e prudente abordar a questão da diversidade cultural como forma de dar corpo e possibilitar a compreensão da nossa discussão. Falar da diversidade é revelar assuntos complexos no jovem país, dado que mexem com as estruturas em formação e os pré-construídos provocando repulsas, alianças e negociações.

Entrando no assunto em torno da diversidade, existem, segundo Montero (1996), dois pontos de vista maiores, são eles: racionalista, que supõe que por detrás da diversidade dos costumes operam procedimentos lógicos, modos de percepção que são universais na condição humana; e relativista, que ao contrário nega a suposição de universalismos e parte do pressuposto de que toda crença só tem significação e validade no interior de seu próprio contexto (Montero, 1996 p.43).

O ponto de vista racionalista tende a valorizar mais o que está por “de trás da diversidade”, que é universal, e nisto tenderá a valorizar as categoria sempre valorizadas e que pertencem à classe dominante, burguesa e ocidental. Esta perspectiva tende a inclinar-se, mesmo sem se dar conta, no sujeito racional, centrado, centro de seu dizer e exclui o outro. Visualizando a abordagem, segundo Montero (op. cit): “se as experiências culturais são diversas em função das diferenças tecnológicas e de condição de vida, todas as culturas compartilhariam conosco de uma mesma racionalidade” (op. cit p.43).

Contudo, o fato das experiências serem diversas pressupõe, *a priori*, a observação das particularidades e contextos de cada sociedade, nação, comunidade. Um grupo social tem seus códigos, procedimentos lógicos próprios e/ou sistema onde quase tudo funciona dentro da sua lógica. Qualquer comparação possível tende a tomar como base a formação inicial de quem observa, repleta de seus sentidos pré-construídos e existe muita probabilidade de se cair no equívoco. O referencial de desenvolvimento para um indivíduo com certa cultura-espaco geográfico ou pertencente a um determinado grupo étnico-cultural pode não ser similar ao de outro. Depende do contexto e cultura desse povo.

Na perspectiva racionalista, a pluralidade cultural é de certo modo subsumida na ênfase mais geral que é dada aos traços universais do pensamento e ação humana (op.cit p.43). Este pressuposto pode reforçar a filiação ou não das tendências que visam ao comparatismo entre os países ocidentais, europeus, e não europeus através de instrumentos classificatórios dos organismos internacionais, que sob a égide do desenvolvimento podem procurar a todo vapor re/catalisar um sistema renovado de colonialismo cultural, econômico nas Nações não européias.

Na nova conjuntura nos é legítimo questionar as comparações internacionais viabilizadas pelas classificações que transcendem os contextos locais, culturais, ainda que possam transparecer objetivos benéficos: Será que estas são fiéis na sua “preocupação” com o melhoramento das condições de vida das populações no mundo “não desenvolvido”? Estes instrumentos não estarão carregados de concepções desejáveis do iluminismo?

É um dado adquirido que hoje, como diz Nóvoa (2000), o terreno é favorável à emergência de uma espécie de pensamento mundial, que se organiza através da integração do outro e da redução de uma matriz única de elementos recolhidos em diferentes contextos. Entretanto, é-nos legítimo a nossa ponderação, dado que este pressuposto pode camuflar as relações de poder que esta matriz “única” pode carregar. Nóvoa (op. cit p.127) refere ainda que este processo de inclusão é também um processo de discriminação, tendo em conta a panóplia de níveis e hierarquias que separam os diferentes mundos que existem no mundo. Os pressupostos de integração do outro não podem perder de vista as relações de poder que, todavia, permeiam as sociedades multiculturais e colonizadas, como as africanas. A inclusão tende a integrar para depois suprimir o colonizado, tende à aculturação do outro – no caso africano isso é acentuado através da supressão de si mesmo pelo modismo de réplicas importadas, criando sociedades imaginadas, sem espelhos, que tateiam no vácuo.

Não constitui anormalidade o questionamento de tais instrumentos, pois, por detrás destes, implicitamente ou explicitamente permeia, ainda, o desejo da expansão da cultura

ocidental, ou seja, constitui ainda o desejo quase que inacabado das “superpotências” – a expansão da estrutura política (democracia ao seu estilo e modos) e econômica de forma réplica e descontextualizada. A questão é se estas sistematizações não tenderão a silenciar outras formas e estruturas sociais.

Não podemos querer que uma criança moçambicana seja uma criança européia: italiana, americana, pois ela é simplesmente moçambicana, com sua cultura, seus valores, ainda que possa ter certas identificações quase que comuns com a outra criança, devido, por exemplo, à cultura de mídia que se faz presente em nossos dias.

O Relativismo cultural, segundo Montero (1996):

“Trata toda significação de universalidade como abstrata demais para a compreensão de culturas particulares, uma vez que essa abordagem dos fenômenos culturais parte do pressuposto de que toda a crença só tem significação e validade no interior do contexto que faz emergir” (op.cit p.43).

O que eu sou é o que o outro não é. Eu me identifico como um Tsonga, dado que o outro não é. Contudo, podemos sustentar que de fato, por detrás da diversidade dos costumes operam procedimentos lógicos, modos de percepção que podem ser universais na condição humana; elementos mediados pela ética “dentro de senso comum”, atitudes que nos tornam próximos da condição humana sem superioridade de um em detrimento de outro a priori; os direitos humanos dentro de aspectos vitais e negociáveis da vida humana e/ou a história comum.

Segundo Grignon (1995), “experimentar a diversidade, ter consciência e desfrutar dela só pode fazê-lo aquele que tem os meios de relativizar cada uma das culturas das quais essa diversidade se compõe. Contudo, para aqueles que fazem parte das classes dominadas, ou que provêm delas, a diversidade é, com frequência, um *handicap*, uma deficiência; sua experiência, seus saberes, sua “cultura” têm uma amplitude limitada, um valor local. [...] esta diversidade constitui um obstáculo permanente para a solidariedade popular e para a unidade do movimento operário; tem sido, e continua sendo, uma fonte inesgotável de oposições, de conflitos e de lutas internas; ofícios contra ofícios, povos contra povos, bairros contra bairros” (Grignon, 1995 p.182-183).

Rebuscando o nosso raciocínio, entendemos que vida condigna é um direito social e direito social significa, na prática, acesso à educação e aos serviços de saúde, bem como à

alimentação balanceada, moradia, água de boa qualidade/canalizada, saneamento básico, em comunidade onde seja feita a coleta de lixo e existam áreas de lazer.

A visibilidade das pessoas em relação aos seus direitos sociais pode caminhar paralelamente com o desenvolvimento educacional e este último deve ser eficiente e integrado.

Becker argumenta que as pessoas contam histórias, fazem mapas e anotam números umas para as outras. O que é feito, comunicado e compreendido varia entre estes ambientes típicos (Becker, 1994 p.138). É claro que se estas pessoas estiverem letradas, de acordo com suas especificidades contextuais *a priori*, a abrangência e eficácia na comunicação torna-se relevante, além do mais, é possível que seus esforços de representações ganhem traduções em outros códigos lingüísticos e vice-versa, e assim desencadeando o seu desenvolvimento.

Os modos de representação fazem mais sentido quando vistos num contexto organizacional, como maneiras que as pessoas usam para contar o que pensam que sabem, para outras pessoas que querem sabê-lo, como atividades organizadas, moldadas pelo esforço conjunto de todas as pessoas envolvidas. (Becker, 1994 p.137).

Nisso pensamos que o conhecimento da escrita e outros códigos afins proporcionam às pessoas a capacidade de desenvolverem modos de representação e conseqüentemente elevarem as suas comunidades a refletir acerca dos seus direitos sociais. Não obstante, pode também propiciar com mais eficácia a comunicação e fluidez dos sentidos entre os interlocutores, além de reter informações e conhecimentos construídos.

Portanto, as representações só têm existência completa quando alguém as está usando, lendo ou assistindo, ou escutando e, assim, completando a comunicação através da interpretação dos resultados e da construção para si próprio da realidade que o produtor pretendeu mostrar. Trata-se, na Análise do Discurso, segundo Mutti (2005), da dimensão da formulação do discurso e sua circulação social, destacando-se a historicização dos discursos pelos sujeitos em suas vidas concretas.

Apesar dos esforços governamentais, existem, em Moçambique, dificuldades de acesso aos conhecimentos formais, e essa dificuldade pode provavelmente advir através de vários obstáculos, sendo um deles, o uso da língua portuguesa, falada/escrita, apenas pela minoria da população moçambicana, mas que é a língua “de direito”. A difusão de informações relevantes e de natureza social sucede na escola, na vida política, como no parlamento e em outros locais públicos, onde se utiliza este único meio lingüístico (o Português) para a orientação dos trabalhos, vedando assim a participação mais abrangente da maioria da população, falante de línguas nacionais.

As interações cotidianas, a troca de informação entre os interlocutores acerca de assuntos pertinentes à vida social, possibilita o desenvolvimento das pessoas e comunidades. Quando tais interações se realizam dentro de uma língua dominada pela maioria, mais probabilidades existem para o desenvolvimento dos mesmos.

Nisto, a escola, como local que contribui na produção dos sentidos, deveria ter a preocupação em contextualizar-se no meio social da criança, ou seja, considerar a sua história de vida, cultura e língua. Parece-nos pouco vácuo a pertinência de relegar/anularem-se as questões culturais e a língua materna da maioria dos moçambicanos sob pretexto de salvaguardar-se a unidade nacional. A homogeneização via língua estrangeira provavelmente faz atrasar cada vez mais a participação ampla da sociedade civil na construção do país. Uma política centrada na riqueza cultural e lingüística dos moçambicanos é incontornável se queremos diminuir a pobreza e fortificar as identidades dos moçambicanos. É possível desenvolver o país dentro do espírito de unidade na diversidade.

Destarte, considerando a educação como uma das condições para o desenvolvimento econômico e humano, torna-se pertinente o pensar em políticas que promovam o ensino mais abrangente (bilíngüe), o qual se guia na inclusão de todos os atores sociais dentro da sua diversidade etnolingüística e cultural. Políticas que promovam o intercâmbio inter-cultural e inter-lingüístico, dada a realidade moçambicana.

O pluralismo e diversificação do próprio processo de industrialização, agregado às diferentes condições geográficas e diferentes estádios históricos, culturais contribuem para o processo de industrialização. Indubitavelmente, o processo de industrialização afeta a sociedade em quase todos os seus elementos e o interesse nacional torna-se mais consciente na sociedade em vias de industrialização e certa mobilização coletiva de esforços, mais viável.

Entretanto, Teixeira (2004) realça que não se pode, com efeito, discutir educação como algo em si mesmo:

Nada mais do que epifenômeno de forças muito mais profundas, que controlam a sociedade. Porém, se essas forças mantêm estratégias conflitantes com interesses dos atores sociais reais, corre-se o risco de lutas silenciosas. (Teixeira, 2004).

As atitudes em face dos conflitos culturais provocados pela industrialização nos países africanos, as respectivas políticas provocados pela planificação equivocada que não atende às realidades sociais, históricas, identitárias das comunidades, podem acarretar problemas sociais de difícil equacionar e resolver.

O desenvolvimento sustentável está intimamente filiado ao desenvolvimento das políticas educacionais eficientes, voltadas à qualidade de vida no país. A concretização dessas políticas pode ser introduzida via eficácia comunicacional nos diferentes grupos da população. Isto é, administrada através da língua, sendo o bilingüismo equilibrado, a que mais possibilitaria a interação dos sujeitos reais das sociedades moçambicanas.

As comunidades estão ávidas em alcançar o processo de industrialização, porém, o que inviabiliza ou provoca conflito pode ser a exclusão dos próprios intervenientes no processo de industrialização.

Quando existem interesses contraditórios entre a realidade e o desenvolvimento pleno consensual, o progresso tecnológico é lento. A educação que se propõe inclusiva e eficiente, procura contemplar toda a população para se chegar à sociedade industrial e desenvolver o país e, conseqüentemente, os direitos sociais dos moçambicanos. Entretanto, isso não significa pensar que o desenvolvimento aqui concebido seja homogêneo e uniforme, haja vista que as realidades urbana e rural são diferentes e merecem ser respeitadas em sua heterogeneidade.

Portanto, a escola deveria valorizar as línguas nacionais e introduzir o bilingüismo equilibrado ou “inicial” Lopes (2004), onde os falantes tivessem oportunidades de aprender a sua língua materna ou escolhida (nacional) integralmente desde a infância até o nível pré-universitário em paralelo com a língua do colonizador (português), a oficial.

Ultimando a minha explanação e em jeito de provocar debate, acredito na possibilidade oficialização das línguas nacionais ou duas a cinco línguas nacionais, representativas de sul, centro e norte do país, que possibilitassem a integração dos moçambicanos e que pudessem desempenhar símbolos de unidade nacional. É possível que um moçambicano conheça pelo menos duas a três línguas e que estas o auxiliem na integração pelos quatro cantos do território nacional. Não concordo que uma língua estrangeira possa ser de unidade nacional em Moçambique. Destarte, isto é como se significasse a incapacidade dos moçambicanos de se unirem sem a presença do estrangeiro, ou seja, que sem a língua portuguesa (Xilungo)², os moçambicanos são selvagens, podem se morder uns aos outros.

² Xilungo, quer dizer na verdade língua do branco. No entanto, é usual referir-se a língua portuguesa por Xilungo, exclusivamente. Ao Inglês e outras línguas ocidentais utilizam-se nomes próprios: Xigodzi – Inglês, Xibuno – Africanos, Xifaranci – Francês, etc.

1.1. Letramento, Alfabetização e Desenvolvimento

Ao falarmos acerca do letramento, alfabetização e desenvolvimento, somos convidados a debruçar-nos mais acerca do letramento dentro da sua multiplicidade, dado que, de uma forma geral, segundo Soares (2004), é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a alfabetização, quanto o desenvolvimento, conhecimentos e atitudes necessárias ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita, ou seja, o letramento (Soares, 2004, p.89), embora este processo não dependa exclusivamente da escolarização. Portanto não aprofundaremos acerca da alfabetização só por si, dado que pode tornar redutores os propósitos que orientam o nosso trabalho. Lembramos que este trabalho tem o seu foco às línguas nacionais no sistema de ensino para o desenvolvimento de Moçambique, e, sendo assim, nosso tema extrapola para as práticas mais complexas.

Segundo Soares (2004):

A inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização - por outra, a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência escrita (Soares, 2004, p.90-91).

Portanto, o termo alfabetização torna impreciso enquadrar, devido aos aspectos macro que a abordagem implica na sociedade moçambicana dentro da sua multiplicidade etnolingüística e cultural.

Entretanto, o letramento encontra um espaço para aprofundar nossa reflexão, dado que letramento é uma prática social. Em jeito de memória, Moçambique é um estado quase que recente, com aproximadamente trinta e um anos em estado de formação e definição da sua identidade, política e econômica, e, com índices altos dos chamados analfabetos. Cabe então, refletir sobre as questões implicadas na designação “analfabetos”.

Segundo Tfouni (1995), historicamente, a escrita data de cerca de 5000 anos antes do Cristo. A mais antiga forma de escrita de que se têm notícia surgiu na Mesopotâmia (atualmente Irão e Iraque). A autora argumenta que:

A ausência, tanto quanto a presença, da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como a causa e como consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais (Tfouni, 1995).

Para se relacionar a alfabetização ao desenvolvimento, houve um trabalho árduo acompanhado de processos históricos, sociais e econômicos que possibilitaram a inserção desta nas práticas de letramento. Nisto, o letramento não é simplesmente uma habilidade técnica neutra; essas habilidades técnicas foram acompanhadas por processos objetivos e subjetivos que tenderam à produção de atitudes e comportamentos dentro da sociedade ou comunidades, facultando de certa forma a satisfação de suas necessidades.

A reflexão acerca desses pressupostos gera grandes debates e reflexões, dado que, segundo Street (2003):

O letramento só em si, autonomamente, não seria capaz de desenvolver as habilidades sócio-cognitivas noutras áreas de conhecimento. Não basta ensinar uma pessoa a ler e escrever e daí essa pessoa desenvolva as aptidões sócio-cognitivas mais amplas. Tudo parte de uma conjuntura de práticas de letramento estabelecida ou projetada nessa comunidade e que incluem a literatura diversa, científica e outras que possibilitem à pessoa alfabetizada exercitar suas habilidades de ler e produzir seus discursos e sentidos acarretando na mudança, apropriação das habilidades sócio-cognitivas em suas práticas sociais (Street, 2003).

Antes de continuar a nossa reflexão, convém explicar o que afinal é letramento (literacia - como é chamado em Moçambique, Portugal etc.), o que são práticas de letramento.

Letramento ou literacia são palavras de versão para o português que vêm da língua inglesa: *literacy*. Consultado no *Webster's Dictionary*, por Soares (2005), *literacy* tem a acepção de “*the condition of being literate*”, *literate* definido como educado, ou seja, capaz de ler e escrever; nisto *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. A autora argumenta que neste conceito está implícita a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la (Soares, 2005).

Dada a complexidade do termo letramento (literacia), pesquisadores dos novos estudos de letramento desenvolveram termos alternativos, como “eventos de letramentos” e “práticas de letramento”. A distinção entre os eventos de letramento e as práticas de letramento surgiu

no propósito de se contornar o termo letramento só por si, dado que este, segundo Street (2003), vem carregado de pressupostos ideológicos e de políticas que dificultam a execução dos estudos etnográficos da variedade do letramento através de contextos. Assim, Shirley Brice Heath caracterizou os eventos de letramento enquanto qualquer ocasião em que algo escrito seja integral para a natureza das interações dos participantes e os seus processos interpretativos (Heath, 1982, p.93 apud Street, 2003).

Entretanto, em 1984, Brian Street utilizou a expressão “práticas de letramento” para poder focar as “práticas sociais e as concepções da leitura e escrita” e, mais tarde, elaborou termo que abarcou os eventos conforme Heath e, assim sendo, são modelos sociais de letramento que os participantes usam para se dirigir a esses eventos e que lhes dão sentido (Street, 2003). Contudo é na reelaboração recente que o termo ganha destaque ao referir-se que práticas de letramento abarcam uma concepção cultural mais ampla de determinadas formas de pensar e fazer leitura e escrever em contextos culturais (Op. cit.). Esta concepção é determinante no nosso trabalho, dado que o autor a elaborou a partir do letramento e multilingüismo, trazendo-o assim ao contexto social mais amplo tendente ao nosso tema principal.

Por outras palavras, as práticas de letramento podem incluir amplas obras literárias em que o sujeito possa se confrontar e inserir-se no meio da produção dos sentidos. É indubitável que uma conjuntura social de leitura, de produção científica ampla pode propiciar o desenvolvimento de aptidões de conhecimento em muitas áreas como medicina, educação, agricultura etc.

Ampliando a nossa reflexão dentro da abordagem de Street (op. cit.), no enfoque dos novos estudos de letramento, o autor contesta a visão padrão de muitos campos da educação escolar (e político governativo – acrescento) aos programas de desenvolvimento que trabalham a partir do pressuposto de que o letramento em si – autonomamente – terá efeitos noutras práticas sócio-cognitivas. O letramento de pessoas, vilas, jovens da cidade, pobres e “iletrados” teria o efeito de aumentar as suas habilidades cognitivas, melhorando as suas perspectivas econômicas que respondiam pelo seu “iletramento” anterior. Estes discursos tendem, segundo Street (op. cit.), a apontar implicitamente ou explicitamente a educação como alavanca para o desenvolvimento. Entretanto o autor argumenta que, na prática, o letramento varia de um contexto para outro, de uma cultura para outra e o mesmo vale, portanto, para os efeitos dos diferentes iletramentos nas diferentes condições. Além disso, o autor enfatiza que a abordagem autônoma de letramento simplesmente impõe as concepções ocidentais de letramento a outras culturas ou, dentro de um país, as de determinada classe ou

grupo cultural a outros. Este modelo dissimula os pressupostos ideológico-culturais que a escoram de forma a poderem ser apresentados como se fossem neutros e universais, e que o letramento como tal teria efeitos benignos.

Destarte, isso não causa estranheza dado que o atual modo de produção econômico e de organização político-social do capitalismo implica processos educativos e formas de conhecimento que, por um lado, são, em sua origem, desigualmente distribuídos e, por outro, atuam como reprodutores da própria desigualdade (Britto 2004). Nisto encontramos a insistência de alguns programas educacionais em ignorar os seus contextos sociais e a preocupação em adaptar modelos das ciências da natureza, desconsiderando que o objeto de pesquisa, sendo homem, é de outra natureza (op. cit).

Entretanto, na atualidade é muito questionada a concepção de uma identidade fixa, homogênea como também uma cultura homogênea, estática. A cultura desenvolve e muda com o tempo, consoante espaço geográfico e dentre outros fatores, políticos, econômicos, ou seja, nesta nova conjuntura de economia de mercado e de movimentação populacional e o domínio das novas tecnologias de comunicação coadjuvado pelo intercâmbio cultural que se verifica, torna-se vazio o conceito de identidade fixa.

Pesquisadores dos estudos culturais distinguem “identificações” de “identidade”.

Como atesta Hall (2005 p.21), a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida (op. cit).

Portanto, um indivíduo, comunidade com certos hábitos culturais, provavelmente pode desenvolver outros hábitos, conhecimentos, a partir da sua interação com a cultura escrita e, segundo Hall (2005), a sociedade está constantemente sendo “descentrada” [grifo do autor] ou deslocada por forças fora de si mesma. No entanto, desde que esta interação seja coadjuvada de práticas de letramento mais amplo que lhe possibilite a se espelhar num patamar variado de desenvolvimento ao ponto deste indivíduo ou comunidade suprir certas necessidades do seu cotidiano e assim melhorar sua/s vidas. Portanto, a escrita, ou seja, a cultura escrita torna-se uma necessidade, e, uma cultura escrita supõe produtos culturais e formas de participação social que implicam muito mais que o simples conhecimento de normas de uso de código escrito (Britto 2004). E adianta, argumentando que:

Participar da sociedade de escrita implica conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos (Britto 2004).

Entendemos também que as práticas de letramento que enfocamos deverão estar acompanhadas de sensibilização, de instrução, de socialização, e estar de acordo com interesses e anseios dos sujeitos. Muitas comunidades moçambicanas têm suas economias baseadas nas práticas de agricultura familiar de pequena escala, práticas transmitidas de pai para filhos, ou seja, de gerações, e a mudança provavelmente é lenta ao ponto de não acasalar com os anseios do modelo da sociedade moderna industrial.

Então, ao se introduzir um letramento que entra em consonância com as práticas de letramento que vão de acordo com seu contexto cultural, lingüístico de uma determinada comunidade ou sociedade, pode proporcionar novas possibilidades para muitas práticas sociais como agricultura etc. A partir dessa nova conjuntura onde os indivíduos interagirão com literatura de outras práticas de agricultura – por exemplo, haverá reflexão e provavelmente a reelaboração em suas práticas, catalisando certas melhorias em suas vidas. Contudo, a mudança é gradativa.

Pensar o desenvolvimento na sua relação com o letramento implica refletir sobre seus efeitos nas questões sociolingüísticas, políticas e assim influenciando, também, nas questões sócio-econômicas. A educação tem um peso específico importante no índice do desenvolvimento humano (IDH), não só porque reflete o esforço para a satisfação de um direito fundamental, mas também porque ela fornece à população a informação e os instrumentos necessários para alargarem o seu rol de escolha (PNUD, 2000).

Para aprofundar esta abordagem sentimos a necessidade de estabelecer a relação entre o letramento e desenvolvimento, pois são categorias que, por mais distintas que pareçam, segundo as suas concepções, correlacionam-se mutuamente. Implicitamente ou explicitamente, ambas denotam mudança e transformações de certas habilidades e práticas para um estado não inicial.

“Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto de desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura” (Tfouni, 1995, p. 21-22) – abarcando assim tanto letramento como desenvolvimento.

Sendo que o letramento (literacia) é um termo novo e pouco usual nas várias bibliografias e, sobretudo, em Moçambique, sentimos necessidade de recorrer por vezes ao termo alfabetização com intuito de aproximar várias sensibilidades quanto à compreensão dos

fatos que primam questões educacionais no contexto moçambicano. Pensamos que, com isto, teremos possibilidade de confrontar com as práticas do letramento na sua amplitude.

Entrando na questão, sabe-se que os objetivos da alfabetização em Moçambique independente centraram-se segundo Lopes (2004), na alfabetização como meio para as massas populares usarem a sua energia para a independência total e completa e para a reconstrução nacional (Lopes, 2004 p.151). Portanto as práticas escolares usualmente foram direcionadas no sentido de mostrar a equidade da educação como alavanca e condição para os povos saírem da miséria, ou seja, para o desenvolvimento. O fato é que se denota a imprecisão na especificação do tipo de desenvolvimento, dado que o termo suscita muita reflexão e, acerca do assunto, abordaremos adiante.

Nas palavras do Lopes:

A definição de alfabetização deve ter em conta as funções associadas à alfabetização, assim como as necessidades da sociedade, e porque vivemos hoje num mundo gradualmente mais modernizado e tecnológico, tem de se dar resposta a questões que vão ao encontro das expectativas de desenvolvimento (Lopes, 2004, p.157).

Contudo é caso para nos indagar, afinal, o que seria desenvolvimento no contexto moçambicano?

Na verdade é uma tarefa exaustiva devido à diversidade do próprio conceito de desenvolvimento, tendo em conta as variedades contextuais no mundo. Entretanto, iremos nos ater ao conceito de desenvolvimento que engloba as questões sociais vividas especialmente pelos moçambicanos. Aliás, a verdadeira riqueza de uma “nação” ou [nações]³ grifo meu – é, segundo o Relatório Global de Desenvolvimento Humano (RGDH), o seu povo (PNUD, 2000).

Portanto, nesta abordagem podemos encontrar uma gama diversificada de respostas, pois, para uns, provavelmente o desenvolvimento implica um país ter arranha-céus nas capitais províncias, distritos ou municípios ou ter carros de último grito e ter muito dinheiro; para uns, ter infra-estruturas que possibilitem a transitabilidade da população e bens de consumo ou não; a chuva regular antecedida pelas boas colheitas dentro da diversidade de

³ Mwaïla Tsiyembé (2006), especialista em assuntos africanos, afirma que o modelo de Estado de Direito associado ao conceito de Nação deve ser adaptado à realidade do continente africano, onde a maioria dos países tem vários povos, línguas e religiões. Argumenta que o atual modelo de Estado “não é aplicável nestes casos”, porque o Estado corresponde à Nação e que “o resultado disto é a guerra”. Defende que “é preciso redefinir a partilha de poder de Estado em países onde há várias etnias, várias línguas e várias religiões” medida essencial em situações de pós-conflito em que “uma paz duradoura só é possível com o acordo de toda a sociedade”.

culturas em suas machambas; para outros, significa a eliminação de bolsas de fome que é cíclica nas sociedades do terceiro mundo, ou seja, a fartura na mesa; outros, a alimentação condigna, saneamento do meio, preservação da natureza, cultura e seus valores. Portanto, as escolhas dos indivíduos são dispares e ilimitadas. Contudo, é quase consensual que vidas longas e saudáveis, acesso ao conhecimento para receber e partilhar informação, e oportunidades para obter rendimentos que permitam uma vida condigna representa, segundo PNUD (2000), algumas escolhas básicas a que a maioria das pessoas aspira.

O objetivo do desenvolvimento é a criação de um ambiente que permita às pessoas usufruírem de uma vida longa, saudável e criativa, destarte, o desenvolvimento é o processo de alargamento das escolhas das pessoas (PNUD, 2000).

Entretanto existirá uma relação intrínseca e incondicional entre o letramento em si ou alfabetização e o desenvolvimento? A esta questão convém nos debruçar acerca, a seguir.

1.2. Alfabetização versus desenvolvimento

Pensamos oportuno problematizar o enunciado discursivo da “alfabetização como vitória sobre o desenvolvimento”, pois ao se falar do alfabetismo, a primeira impressão que paira é a educação como modelo, fórmula pronta que qualquer nação ou nações, ao aplicarem, tendam conseqüentemente a alcançar a euforia econômica, industrial, catalisando *logicamente* o bem-estar da sua população.

Conforme Kleiman (1995 p.30), o poder libertador da escrita já é predicado quando se tece o argumento de que a posse da escrita permite que o possuidor, seja ele um indivíduo ou um povo, dedique suas faculdades mentais ao exercício de operações mais abstratas, superiores. Contrapõe este argumento referenciando Ong (1982 p.33) quando caracteriza negativamente a fala, dizendo que ela é restritiva: “nas culturas orais, a restrição das palavras ao sonoro determina não só modos de expressão, mas também processos mentais” (Ong, 1982 p.33 apud Kleiman, 1995, p.31).

Tal como sucede em muitos quadrantes do globo e como refere Kleiman (op.cit):

“A metáfora do analfabetismo como elemento cerceador da liberdade, ascensão ao desenvolvimento e sobrevivência é comum nas campanhas públicas ou privadas em prol da alfabetização universal - e é acompanhada de estereótipos acerca do analfabeto -

uma gama de conseqüências para cuja postulação não existem evidências históricas” (op. cit p. 37).

Graff (1979), em seus estudos sobre a história do letramento, mostra, através da análise de esforços concretos de alfabetização em massa em países do Hemisfério Norte no século passado, que não houve um efeito estatisticamente significativo da alfabetização na mobilidade social, mas os grandes grupos de pobres e discriminados ficaram ainda mais pobres. Sintetizando, o autor mostra que não existe evidência para a correlação entre o letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização (Graff, 1979 apud Kleiman, 1995, p.37).

A educação pode ser o caminho para o desenvolvimento e não implica o desenvolvimento – as ações e/ou políticas educativas podem surtir efeitos planejados se estas forem acompanhadas e contextualizadas dentro das expectativas reais locais, culturais e lingüísticas em uma determinada comunidade ou sociedade.

Portanto, a educação ou letramento em si não pode resolver a questão da pobreza, doenças endêmicas etc. Os espaços educativos escolares, comunitários e outros se devem constituir em espaço de negociação, de valores, ações e atitudes que possibilitem e promovam o alcance das necessidades, objetivos, interesses dos sujeitos dentro duma conjuntura dada.

A normalidade, referente ao analfabetismo em Moçambique, encontra-se inserida no paradoxo de teorias que busco compreender neste trabalho. Ora vejamos, fala-se da taxa de analfabetismo que é aproximadamente de 56% no território moçambicano, ou seja, 56% dos moçambicanos não sabem ler, escrever. No entanto, ao analisar várias bibliografias acerca do assunto, encontram-se referências similares no tocante ao conceito de alfabetização, o que, segundo Tfouni (2006 p.9), refere-se à “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” - portanto, referentes ao indivíduo que não sabe ler nem escrever em sua língua materna, a *priori*.

Contudo, este cenário é complexo no caso de Moçambique, onde a maioria da população tem a sua língua materna vernácula e que esta esteve excluída do ensino formal, obrigando o indivíduo a adotar forçosamente a língua européia. Destarte, ao se abordar a questão do analfabetismo, está-se não somente em presença do não saber ler, escrever, mas também do não saber falar a língua do colonizador, a oficial. Certamente, quando se fala do analfabetismo, estes aspectos não se tomaram em consideração nas várias bibliografias.

Segundo Kleiman (1995), “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto da

aquisição da escrita na escola representa” (Kleiman, 1995, p.39). Portanto, há que se considerarem os elementos etnolingüísticos e culturais na implementação de políticas educacionais, pois ao contrário permeará imposição de fórmulas acabadas sem diálogo com as primeiras e conseqüentemente tenderão ao fracasso, carências endêmicas. Todavia, a óptica do moderno tendeu a excluir e marginalizar culturas, valores-educação, línguas das *nações* não ocidentais e pobres.

Destarte, a entrada na escola de um aluno/criança vindo da maioria dos moçambicanos falantes de línguas nacionais constitui desafio, primeiro, devido à não identidade cultural e lingüística com a escola e com o que lá é ministrado, que na maioria das vezes entra em conflito com sua cultura e valores. Segundo, porque a escola não está preparada para recebê-lo, ou seja, conforme Soares (2005), “a escola que seria para o povo é, na verdade, contra o povo. Portanto, a escola que existe é antes contra o povo do que para o povo” (Soares, 2005 p.9-10).

Entretanto, reconhecemos a preocupação de alguns nacionais acerca do mosaico etnolingüístico que caracteriza o país, mas isso não pode implicar a importação e adoção de modelos prontos. Sabe-se que o instinto social é o destino progressivo da natureza humana, a transição necessária da natureza à cultura (Bhabha, 2005) – entretanto o instinto social não implica necessariamente amontoar e/ou sufocar culturas vernáculas no intuito forçado de socialização - homogeneizar ou privilegiar culturas outras.

Segundo o autor:

“As formas de alienação e agressão psíquica e social – a loucura, o ódio a si mesmo, a traição, a violência nunca podem ser reconhecidas como condições definidas e constitutivas da autoridade civil, ou como os efeitos ambivalentes do próprio instinto social. Eles são sempre explicados como presença estrangeira, oclusões do progresso histórico, a forma extrema de percepção equivocada do homem” (op. cit.:74).

As políticas equivocadas podem convergir no ponto da “visibilidade da mumificação cultural na ambição declarada do colonizador de civilizar ou modernizar o nativo, que resulta em ‘instituições arcaicas’ inertes [que funcionam] sob a supervisão do opressor como uma caricatura de instituições anteriormente férteis” (Bhabha, 2005, p.74).

As práticas do uso da escrita e leitura reconhecido, em nosso entendimento, tendem à supervalorização da escola moderna, cultura e línguas ocidentais, e sustenta-se num “modelo de letramento tanto parcial como equivocado” (Kleiman, 1995, p.21). Segundo a autora, essa

concepção de letramento e modelo autônomo, criticado por Street (1984 [2003]) – é uma concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social (Kleiman, 1995 p.21).

A esse modelo autônomo, Street (1984 [2003]) contrapõe o modelo ideológico, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (Kleiman, 1995, p.21).

2. LÍNGUAS E IDENTIDADES

De acordo com Leray (2003), a língua é o primeiro vetor identitário que testemunha a diversidade sociolingüística nas comunidades humanas; a construção identitária não se restringe aos limites de um território, mas inscreve-se numa história mestiça de línguas e de culturas. (Leray, 2003, p.120). Portanto, a língua cria identidade e aponta ao condicionamento social da língua – a estrutura da sociedade está “refletida” na estrutura lingüística (Orlandi, 1996, p. 98). Bhabha (1998) secunda este pressuposto quando diz “que a língua é o lugar da cultura, de uma cultura que se confunde com a ideologia, lugar em que os sujeitos se sentem bem, talvez, porque corresponda a seus anseios, às suas expectativas” (Bhabha, 1998a apud Coracini, 2003, p.201).

Na perspectiva discursiva, a língua está aliada ao funcionamento sócio-histórico de uma comunidade.

Portanto, a linguagem está embutida a questão ideológica, dado que o ato de enunciar implica colocar uma história, uma cultura em cena. Destarte, segundo Orlandi (1992), a ideologia é a interpretação do sentido em uma direção. É o funcionamento ideológico que interpela os indivíduos em sujeitos de seu próprio discurso, fornecendo a cada sujeito “sua” realidade, enquanto sistema de evidência e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. É a ideologia que faz com que um determinado sentido, ou outro, pareça como evidente para o sujeito (Orlandi, 1992). O comportamento humano de linguagem carrega, pois, de tudo o que determina o homem, e, principalmente, sua capacidade de sociabilidade e de historicidade.

Orlandi sugere que:

Se partirmos do fato de que as línguas só existem na medida em que se acham associadas a grupos humanos, podemos chegar à concepção de que, na língua, o social e o histórico coincidem. A língua não é só um instrumento, um dado, mas um trabalho humano, um produto histórico-social (Orlandi, 1996, p. 99).

Contudo, em Moçambique, as línguas nacionais parece serem vistas como algo que deveria permanecer no silêncio, e o silêncio está aliado com a ideologia, assim como a identidade está atrelada à ideologia. Pêcheux (1990) centraliza a sua discussão a respeito de ideologia no vínculo existente entre a constituição do sentido e a constituição do sujeito, na figura da interpelação, conforme comenta Bolognini:

Fala-se do sujeito, e fala-se ao sujeito, antes que ele possa dizer: “Eu falo”. Para este teórico, “é a coletividade, como entidade preexistente, que impõe sua marca ideológica em cada sujeito, sob a forma de uma ‘socialização’ do indivíduo em ‘relações sociais’ concebidas como relações intersubjetivas” (Pêcheux, 1990, p. 150 apud Bolognini, 2003, p.188).

Somos iniciados na linguagem por uma comunidade lingüística preexistente, aprendemos a falar não apenas pelas palavras que nossos pais nos dão, mas também porque eles nos falam e nos conferem o *status* de interlocutores, introduzindo-nos em uma comunidade cujo discurso recria continuamente a língua comunitária. (Leray, 2003).

Talvez seja por esta razão que a língua constitui o campo de confronto, de negação, de assujeitamento, da afirmação da identidade e de colonização. A história da humanidade está repleta deste tipo de fatos históricos da colonização, de subjugação através da língua. É só repararmos alguns estrangeiros provenientes de países europeus, em Moçambique. Alguns deles residem no país durante anos e não falam nem a língua portuguesa e também não se interessam em comunicar-se com os nacionais através das línguas faladas em Moçambique; pelo contrário, o nacional é que é obrigado a aprender inglês para comunicar-se com estes sujeitos.

Por isso, é indubitável que a inscrição do sujeito numa língua, segundo Revuz (1998), “será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui” (Revuz, 1998, p.213-30). A língua estrangeira é a língua “estranha”, a língua do estranho, do outro (cultura outra). Tal estranhamento pode provocar tanto o medo como uma forte atração. Contudo, a inscrição do indivíduo em uma outra língua possibilita a penetração no lugar do outro, ampliando nossos horizontes culturais.

Em As formas do silêncio, Orlandi (1990) argumenta que todo dizer implica um não dizer, já que, quando se fala, outros dizeres possíveis são silenciados. Determinados sentidos

são interditados. Define-se o que pode ser dito, para evitar que o não-desejável entre em cena. O não-desejável, o discurso não-desejável, dentro do quadro da AD, sempre está definido por uma história, por uma ideologia. O silenciamento é uma tentativa, assim, de apagar algo que possa servir de ameaça às relações de poder estabelecidas em um determinado grupo social. (Orlandi, 1990).

Na realidade moçambicana, e principalmente nas zonas urbanas, o número de sujeitos sociais que falam somente a língua portuguesa e não se interessam pelas línguas nacionais está a crescer. Aliada com a política que reforça o uso exclusivo do português como meio do ensino e interação oficial, coloca as línguas nacionais na posição de inviabilidade e fuga de investimento dos sujeitos sociais (adultos, pais) no tocante à transmissão destas aos seus filhos. Assim, perpetuam-se as políticas de silenciamento, cada vez mais acentuadas, das línguas moçambicanas.

Secundando as palavras de Foucault, Bolognini (2003) salienta que o silenciamento é uma forma de garantir a estabilidade da simetria das relações sociais. Foucault define as relações simétricas como aquelas nas quais as relações de poder em um determinado grupo não estão ameaçadas. O silenciamento é uma certeza de que a história, a ideologia desejada por aqueles que detêm o poder entre em cena na cadeia discursiva. (Foucault, 1979 apud Bolognini, 2003 p.189).

Esta atitude agrava a hegemonia lingüística que a língua portuguesa, a estrangeira, ostenta em detrimento das línguas vernáculas, as nacionais, em Moçambique. A apropriação desta língua tomou proporções gigantescas na população em geral, na medida em que constitui a verdadeira e única língua de alcance do poder (saber).

Para entendermos este assunto recorreremos a uma breve noção foucaultiana que estabelece ponte entre verdade e poder, desaguando no saber. Assim, a verdade, segundo Foucault (1979), está, circularmente, ligada a sistemas de poder que a produzem e apóiam e, também, a efeitos de poder que ela induz e que a produzem. A verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder.

“O exercício de poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre o poder” (Foucault, 1979, p. 142 apud Eckert-Hoff, 2003, p. 272).

Com base em Foucault, a referida autora reforça que saber e poder implicam-se mutuamente: não há poder sem saber, nem saber sem poder; assim como não há poder sem resistência: um produz o outro. (Eckert-Hoff, 2003, p. 272).

O país é constituído pela maioria da população alcunhada por “analfabetos”, ou marginalizados por não ter o “saber” formal (acumulado historicamente pela “humanidade”) e, conseqüentemente, sem poder. Convém realçarmos que esse poder é apropriado e legitimado através da língua estrangeira, a portuguesa, e assim sendo, torna-se indispensável a valorização das línguas nacionais.

Lembra-se que o silenciamento, o desinteresse ou a indiferença para com as línguas moçambicanas têm seus precedentes históricos advindos da colonização portuguesa que impôs a língua portuguesa como ferramenta para civilizar o nativo-moçambicano. Mesmo depois da “independência” efetivou-se a sua imposição pelos nacionalistas, impedindo e silenciando o uso das línguas nacionais em todos os setores da vida pública e administrativa do Moçambique “pós-colonial” até ao momento.

O que na verdade está a acontecer é o estranhamento de si (do eu) que se reflete através da apropriação da língua estrangeira (o desejo do Outro) em detrimento da língua materna. Em Moçambique, cresce o número de falantes de Português. Lembra-se que a maioria dos moçambicanos é nativa e a prior tem uma língua materna bantu. Como nos referimos acima, esta atitude de marginalização de línguas nacionais tem a sua origem na história recente de colonialismo e pós-independência que alcunhou pejorativamente as línguas nacionais de língua do “cão” e, assim, propiciou a corrida à purificação do “eu”, desprezado e marginalizado pelo outro. Portanto, acarretando a negação do “eu” para ser aceite pelo “outro” que tem prestígio. Assim, muitos moçambicanos adotam a língua estrangeira, “a portuguesa”, a língua de prestígio, culta, “como se existisse uma língua de baixo escalão em relação a outra”, como forma de purificar sua alma, o eu. Alguns encarregados de educação chegam ao ponto de reprimir seus educandos ou filhos, se os ouvem a balbuciar as palavras das línguas nacionais, as vernáculos.

2.1. Língua Materna e Discurso

Tradicionalmente, o termo “língua materna” tem sido usado por lingüistas para se referirem à primeira língua aprendida por um indivíduo. Essa definição permite a nomeação

de língua materna àquela normalmente falada, em casa, durante a primeira infância, embora não necessariamente usada no presente (Uyeno, 2003, p. 40).

A língua materna pode ser a língua do país em que nasceu, a de seus pais, nascidos em outro país, ou a língua por meio da qual se comunicou em casa, independentemente das suas condições anteriores. Língua materna pode ser estabelecida a partir da competência do falante. Esse critério define que a língua materna é aquela que se domina mais, dado o fato de a competência em mais de uma língua ser raramente distribuída igualmente ao longo da vida. (op. cit).

A língua faz parte de um conjunto de pertencimentos sociais e constitui referência do indivíduo no grupo social em que vive. E no caso de Moçambique: segundo a constituição étnica, é composto do povo bantu com suas línguas, bem como os árabes, que também com suas línguas, emigraram para Moçambique à procura de melhores condições de negócio, antes e durante a colonização europeia. Por último, encontramos os imigrantes e ex-colonizadores portugueses.

Entretanto, todos estes grupos étnicos têm a princípio sua língua materna, porém as suas interações são efetuadas pela língua portuguesa, isso nas capitais. Porém, nos distritos e/ou campo, essa interação é feita em língua local, ou seja, uma das línguas nacionais bantu, exceto para alguns casos em que os interlocutores falam ou sabem falar o português. Os centros urbanos constituem locais onde existe aglomeração dos falantes da língua portuguesa, precisamente por serem centros onde existem mais elites e escolarizados. Portanto, nestes locais o Português é a língua mais prestigiada devido a sua compensação econômica, poder e prestígio a ela associados.

A maior concentração de falantes do Português está na cidade de Maputo, onde aproximadamente 50% da população afirmaram, segundo Firmino (2001), falar esta língua. Desta população, 70% é masculina e 30% feminina (Firmino, 2001 apud Lopes, 2004) Importa realçar que deste número são poucos os falantes desta língua que a têm como língua materna, o que significa que a maioria dos 50% tem as suas línguas maternas próprias, as nacionais.

Em termos de grupos etários, encontram-se mais falantes do português na faixa dos 15-24 (aproximadamente 45%), seguida pela faixa dos 7-14 (aproximadamente 30%) e pela dos 25-39 (aproximadamente 30%). O grupo etário dos 0-6 tem o índice mais baixo de falantes de Português, o que se coaduna com o fato da língua portuguesa ser fundamentalmente uma língua segunda, aprendida na escola, a partir dos 6 anos de idade.

A escola, através de uma política bilíngüe efetiva, pode ajudar a sociedade na valorização das suas culturas, com suas diferenças. A oficialização destas línguas pode, também, auxiliar nas liberdades individuais em expressar em suas línguas. Contudo, conforme conclui Alcalá (2001), para a oficialização das línguas nacionais é preciso que haja um processo de escolarização massiva, que crie uma sociedade de escritores em línguas nacionais, a partir da qual a língua possa ser elaborada para sustentar discursos institucionais dos quais foi até agora excluída. A autora realça, argumentando que a possibilidade de que [...] uma língua se torne de fato uma língua pública envolve, ao mesmo tempo, a elaboração de uma língua escrita que sustente discursos de caráter público e a existência de uma sociedade alfabetizada que, interpelada por essa língua, produza esses discursos de caráter público (Alcalá, 2001). Nisto, a introdução das línguas nacionais no SNE, que entrou em vigor em 2004, constitui sinal positivo e animador em direção à implementação efetiva das línguas vernáculas em Moçambique.

Segundo Firmino (2001), os dados mostram que o português é conhecido, de um modo geral, pela geração mais jovem, entre os 7 e os 39 anos. A maioria dos falantes encontra-se no grupo dos 15 aos 39 anos (Firmino, 2001 apud Lopes, 2004).

Quem garante que estes grupos etários de falantes crescentes da língua portuguesa, referenciados acima, que já não falam as suas línguas de origem ou, os que nasceram no clima monolíngüe do português, ensinarão as línguas nacionais aos seus filhos?

Apesar do fato de as línguas nacionais serem conhecidas como línguas maternas por muitas das pessoas que vivem nas zonas urbanas, como a Cidade de Maputo, sobretudo entre a geração mais velha, elas são raramente faladas em muitas famílias; nem sequer há esforço ou mesmo preocupação das gerações mais velhas em transmiti-las aos seus descendentes (op. cit p. 132).

Entretanto, o incentivo a estas línguas através da sua oficialização possibilitaria provavelmente o seu desenvolvimento e valorização no meio social, além de promover o desenvolvimento abrangente dos interlocutores sociais. Portanto, trata-se, também de promover o resgate das línguas nacionais que estão caindo no esquecimento. Por exemplo, a literatura nessas línguas deve ser criada e divulgada. Essa proposta passa pela alfabetização em línguas nacionais para que os sujeitos sociais se constituam e se inscrevam através destas línguas nas diferentes práticas de produção de sentidos na vida social.

2.2. Língua Estrangeira (LE) nos discursos sociais.

Abordar acerca das línguas estrangeiras é o mesmo que falar sobre a língua portuguesa em Moçambique. É o mesmo que abordar acerca das línguas oficiais em alguns ou na maioria dos países africanos. Segundo Revuz (1998), a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma língua primeira, aquela da infância (língua materna) (Revuz, 1998).

Entretanto, o Português encontra-se em posição flutuante, uma vez que esta não é a língua vernácula, nativa e não está associada a um grupo étnico habitante no espaço territorial determinado como Moçambique.

No entanto, as línguas nacionais, segundo Firmino (2001), não só comunicam mensagens como também identidades étnicas. Se um moçambicano conhece uma língua autóctone, essa língua é muito provavelmente a que se associa ao grupo étnico a que ele sente pertencer e/ ou à zona de onde os seus pais são originários. E acrescenta, referindo que, para muitas pessoas, a língua autóctone que a pessoa fala ou afirma falar, à qual se refere como “minha”, é o maior indicador da sua origem étnica, àquela que pode recorrer para reivindicar a sua identidade étnica. (Firmino, 2001, p.110 apud Lopes, 2004).

Importa frisar que as línguas estrangeiras, ocidentais dos antigos colonialistas, gozam de prestígio e *status* elevados em relação às línguas nacionais, vernáculas, nas elites nacionalistas africanas, os quais tentam a todo custo nativizar as línguas ocidentais conforme seus interesses pessoais sem responsabilidade com o social amplo.

No entanto, achamos que existe possibilidade de se desenvolver políticas lingüísticas que incluam as línguas nacionais e a língua portuguesa. Aliás, a língua portuguesa herdada do colonialismo deve ser transformada de modo a criar sentidos autônomos e ter “o discurso sobre si” (Larsen, 2003) e no contexto da nossa moçambicanidade⁴. Portanto, a língua portuguesa não deve ser um instrumento de perpetuação do colonialismo. A implementação e valorização das línguas nacionais não vêm desvalorizar a língua herdada, mas sim reforçar o processo de constituição identitário de Moçambique.

Portanto, a língua pode, por vezes, servir como meio de subjugação espiritual (Lopes, 2004, p.85). Neville Alexander (em ‘Lift the boom of language!’) argumenta “foi Ngugi wa Thiong`o quem mais vigorosamente chamou a nossa atenção para a devastação psicológica e cultural produzida pelo domínio e ainda mais pela hegemonia das anteriores línguas coloniais no seio das elites de classe média na África pós-colonial.

⁴ Armando Jorge. Em direção ao primeiro léxico de usos do português moçambicano. Veredas 3-33, Porto, 2000.

Com base em estudo feito por Alcalá (2001), sobre a relação entre o guarani e o espanhol no Paraguai, pode-se dizer que em Moçambique a língua portuguesa é oficial, meio de ensino e aprendizagem, a língua de administração pública. A língua pública expressa os sentidos públicos e, em torno desta, move-se toda economia, relações formais e atualmente as relações informais nas elites, “intelectuais”, acadêmicos.

A língua portuguesa é denominada a língua de unidade nacional. Contudo, importa realçar que, apesar desse esforço político e intelectual, esta língua não goza da mesma posição junto às línguas nacionais. De acordo com Firmino (1997), ao português reservam-se as designações genéricas de língua oficial ou de unidade nacional, mas nunca a de língua nacional e muito menos a de língua moçambicana... (Firmino, 1997, p.10 apud Lopes, 2004). Ela permanece a ser tratada como uma língua estrangeira pela maioria da população moçambicana, que a designa por Xilungo – Língua do branco ou xiputukeze – Português.

Portanto, a língua portuguesa é uma língua estrangeira e não vernácula de território moçambicano e muito menos africano. É uma língua europeia, da Lusitânia – lusa – Portugal, imposta à maioria dos moçambicanos.

Como havíamos referido, a língua portuguesa é o meio de ensino em Moçambique – objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada; é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua, num confronto que nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem de uma segunda língua (Revuz, 1998).

A autora refere que é aí que existe a denúncia do outro, apesar de ser falante desta língua (estrangeira), “o sotaque” (Revuz, 1998, p.215). Entretanto, o ensino em (LE) portuguesa é importante, pois faz parte da história de Moçambique, além disso, acredita-se que o conhecimento de uma língua “outra” é uma forma de nos aproximar da cultura do “outro”, de outros povos. Inscrever-se na segunda língua é re-significar e re-significar-se nas condições de produção de uma outra língua, o que significa, em última instância, “saber” essa língua, isto é, ser falado por ela (Revuz, 1998).

Ao falar em uma língua estrangeira, o sujeito está se posicionando dentro de uma história, de uma cultura estrangeira. Mesmo que a sua proficiência seja considerada boa pelos padrões tradicionais de avaliação, a sua relação com essa língua é a de estrangeiro. A relação é a daquele que não tem a mesma intimidade com a história, com a cultura que um falante nativo tem. (Bolognini, 2003, p.193).

Entretanto é pertinente se saber que a língua estrangeira não é um sistema vazio de sentido: ela traz consigo, à revelia do aprendiz, uma carga ideológica que o coloca em conflito

permanente com a ideologia da língua materna, o que é explicitado pela maneira diferente de configurar as cores, os objetos, os fatos, o sistema dos tempos verbais. Ex: os ingleses dizem “estou com frio”, quando os franceses dizem “tenho frio” etc. (Coracini, 2003, p.149).

A língua portuguesa é a segunda língua L2, dado que na realidade moçambicana as crianças aprendem esta língua na escola, depois da sua língua materna (bantu). É também comum conhecer uma outra língua nacional (adicional)⁵. Entende-se por L2 a que, não sendo nativa ou língua materna (L1) do falante, é utilizada como língua oficial e/ou língua franca na sua região ou no país em geral, e que também coexiste com a língua materna e, em certos casos, com outras línguas.

Em Moçambique, esta língua é a estrangeira, portuguesa, dado seu estatuto da língua única oficial. Porém, existem na cidade do Maputo, nos subúrbios e nas zonas rurais das províncias, diferentes grupos étnicos que lá se deslocam para comércio, interagindo através de uma língua vernácula, local, tornando assim esta, a língua franca. Língua franca é um termo utilizado na linguagem do comércio, ou é uma língua de comunicação mais ampla (lcma - LWC) entre falantes de diferentes línguas maternas. (Lopes, 2004, p. 70)

Dada a associação do Português com a política assimilacionista colonial e a ascensão social, a língua tornou-se um fator de poder para alguns africanos no contexto das limitadas possibilidades postas à disposição pelo sistema colonial. A continuidade desta política no pós-colonial encontrou a sua sustentação e lógica, condicionada com a diversidade sociolingüística característica de Moçambique, e acalorado com o clima revolucionário atrelado à ideologia moderna marxista-leninista tal como foi interpretada e aplicada em Moçambique a partir da revolução (1975 a 1998). Nesta época as línguas nacionais, vernáculas, foram tachadas de regionalismo, tribalismo e as culturas nacionais (africanas) de obscurantismo. Como é óbvio, esta atitude acarretou a imposição definitiva da língua portuguesa de forma efetiva, sufocando os alicerces lingüísticos da maioria da população.

O meio de ensino-aprendizagem no Moçambique “independente” foi e é obrigatório a ser realizado na língua estrangeira, portuguesa; além disso, em todos os setores da vida pública e social, hospital, tribunal, parlamento, assembleias, centros administrativos, etc., a língua da interação é o Português.

Como a transmissão televisiva de debate na Assembleia da República é freqüente, tornou-se normal ver alguns deputados, que não dominam adequadamente o português, no

⁵ Língua adicional, ou de outra língua é referenciado segundo Conrad Max Brann (1980, pp. 7-10) como a outra língua que um sujeito fala e que esteja próximo de seu meio ou um dialeto que junto com sua língua materna convivem, isso em situação multilíngüe como de Moçambique. (Brann, 1980, pp. 7-10 apud Lopes, 2004, p. 70)

parlamento moçambicano, a dormir ou a ficar ausentes em quase todas as secções e somente é notada a presença deles quando se trata de votação! Portanto, provavelmente, eles encontram-se impedidos, impossibilitados de participar e contribuir no desenvolvimento da “nação”. A língua portuguesa pode constituir barreira para uma participação social, nesse sentido.

Conforme Firmino (2001), o conhecimento do português não era apenas um investimento compensador do ponto de vista econômico e social, mas também um capital social distintivo nas mãos daqueles que haviam tido acesso à educação, o que os separava do resto da população. A elite colonial era formada na base não só do acesso à educação, mas também na base do monopólio da língua portuguesa. (Firmino, 2001, p. 115 apud Lopes, 2004).

No Moçambique pós-colonial, esse monopólio elitista foi quase derrubado com a adoção do português como língua oficial e a massificação do ensino em todos os segmentos da população, pequenos povoados, aldeias comunais e cidades. Ocorreu a corrida para a portuguesação de toda a população, e assim a língua portuguesa ganhou corpo com a política lingüística, começada com o sistema colonial.

Quando Moçambique se tornou independente, a associação do português a um poder socialmente distintivo não desapareceu – pelo contrário. Revelou-se que o português era a única língua em Moçambique que poderia agregar um conjunto de falantes, a elite escolarizada, localizados em todas as regiões do país, principalmente funcionários públicos de nível médio e baixo. (op. cit).

2.3. Sujeitos discursivos

É pertinente a esta pesquisa aprofundar questões sobre os sujeitos do discurso, pois o estudo circundar-se-á em torno dos efeitos de sentidos que permeiam os discursos do sujeito-professor. O professor é um elemento operante no meio social, um sujeito social imerso na cultura e nele permeiam os dizeres que podem ser ditos como não, mediante as formações discursivas que o constitui.

Falando acerca da ideologia, Brandão (2004) nos mostra que Pêcheux parte da tese de Althusser, segundo a qual “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”. Isto é, o específico da ideologia é constituir indivíduos concretos em sujeitos que implicam uma dimensão social. E enfatiza dizendo que a constituição do sujeito deve ser buscada, portanto, no bojo da ideologia: o “não-sujeito” é interpelado, constituído pela ideologia.

Segundo Pêcheux (1975, p. 145), “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes correspondem”. Portanto, é dentro da formação discursiva que se opera a linguagem intermediada pela ideologia, além de ser o local onde se opera o assujeitamento. Tendo em vista explicitar o modo como se dá o assujeitamento, constituindo o sujeito, no/pelo discurso, o autor destaca o funcionamento da ideologia e do inconsciente, representados nos “esquecimentos” (ilusões do sujeito) (Pêcheux, 1990).

O sujeito-professor é, portanto, um indivíduo social, então, um sujeito que atua na escola e, enquanto tal, dá sentido à sua realidade, ao mesmo tempo em que se assujeita – com falhas e equívocos – posicionando-se frente aos discursos que circulam na vida social. É também no sujeito professor que se operam as ideologias, os processos de produção e reprodução dos dizeres legitimados socialmente. De certa forma, o sujeito-professor, influi na formação das identidades dos sujeitos sociais.

Coracini (2003) destaca que a noção de sujeito e, conseqüentemente, de identidade unívoca é, fundamentalmente, produto de um interesse de época e assim, identidade, concebida e homogênea, veio com a concepção “moderna”. E reforça com base em Souza (1994, p. 17), dizendo que o termo identidade remete imediatamente à questão da diferença, já que “a identidade é o que, em princípio, nos diferencia dos outros”. A autora argumenta que a questão é que essas diferenças pressupõem um arrolamento de características estáveis, remetendo, desse modo, à idéia de unidade e estabilidade, conflitante com a descoberta freudiana do inconsciente (Coracini, 2003, p. 240).

Destarte, para a definição de sujeito na AD, recorreremos aos últimos trabalhos de Pêcheux, em que existe uma aproximação à psicanálise de Lacan, porém sem nos atermos à psicanálise diretamente nesta dissertação. A AD realizou ruptura com o sujeito psicológico que era dono do seu dizer e saber para o ser assujeitado, heterogêneo, sem controle ou domínio do seu dizer. Coracini (1999) destaca, dizendo:

A identidade do sujeito acaba se construindo de forma heterogênea, com contribuições de Outro (s) que se tornam presentes ao longo da vida de cada um. Portanto, a identidade está sempre se reconstruindo através da linguagem (Coracini, 1999).

Orlandi (1998) realça, afirmando que a identidade é um movimento na história, pois ela não é sempre igual a si mesma. O que pensamos ser, pode estar deslocado do que éramos no

nosso passado e também poderá deslizar para outras significações no futuro. Daí que a identidade não é imóvel. Portanto, ela não é homogênea e ela se transforma. A autora reafirma que não há identidades fixas e categóricas. “Esta é uma ilusão – a de identidade imóvel – que, se de um lado, é parte do imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, por outro lado, é ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão” (Orlandi, 1998, p. 204).

Portanto, falar em torno do sujeito professor envolve identidade, cultura, língua, processos históricos e ideologia em torno de si mesmo e quanto ao seu interlocutor, o aluno. Pêcheux (1981) diz:

A alteridade tem, no mundo capitalista, um estatuto quase biológico, que deve ser transformado politicamente. E, o reconhecimento da diferença, no sistema capitalista, não implica em sua aceitação (Pêcheux, 1981).

Adicionando no dizer de Orlandi (1998), diria que tanto no capitalismo como no socialismo, o Estado tal como funciona, propicia uma política de invasões, de processos de oficialização, de campanhas de educação, que, reconhecendo as diferenças, procura, no entanto, apagá-las.

Nisto, o professor é usualmente o elemento mais importante do xadrez político ideológico encarregado de formar identidade lingüística escolar, dado que é ele quem mexe em redes de filiações (na relação entre formações discursivas, no conjunto da memória) (Orlandi, 1998, p. 207). Assim entendemos por identidade lingüística escolar, o conjunto dos saberes adquiridos formalmente na escola, que compreende os discursos produzidos por e na língua que falam na escola. Orlandi (1998) afirma que esses saberes dão unidade aos sujeitos e identidade.

Entretanto, dado esta “tarefa” tradicionalmente inculcada no/para professor (as), ainda/existe uma identificação próxima à figura heróica e, ao mesmo tempo humana, que enfrenta, segundo Coracini (2003), dificuldades, sem, no entanto, abandonar os seus ideais. A autora acrescenta que, decorrente dessa imagem idealizada de professor-herói, permanece a concepção tradicional e, ao mesmo tempo, sedutora de professor (a) como ser vocacionado, espécie de missionário, ou por outra, o de combatente do velho para suplantarmos o novo, o sujeito moderno. O sujeito de “arma em punho”⁶ no combate à “ignorância”, ao

⁶ Uma expressão que constituía o antigo hino da República Popular de Moçambique.

“obscurantismo”, ao “tribalismo” e “regionalismo”,⁷ portanto, categorias ameaçadas devido aos baixos salários que engraçam os patriotas e, conseqüentemente, à corrupção sem precedente que se reflete na venda ou troca por sexo, de certificados, notas avaliativas, vagas para os alunos (as) e que, por sua vez, reflete-se em números alarmantes usualmente publicados pela imprensa mediática com dizeres como por exemplo: no ano X, o MEC perderá cerca de 1000 professores vítimas do SIDA. Portanto, esta costuma ser a imagem que graça/engraça o professor em Moçambique.

⁷ Dizeres que faziam parte do cardápio dos comícios e palavras de ordem no Moçambique pós-colonial e revolucionário e que a meu ver ainda permeia as formações discursivas do sujeito-professor. Por outra, através destas palavras tentou-se combater as línguas nacionais e os nossos valores culturais.

3 - MOÇAMBIQUE: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA

3.1. Diversidade e Contradição

Vincar a importância do convívio dentro da diversidade e dentro da conjuntura, multiétnico e lingüístico, somos convidados a abordar, dentre muitas questões, o processo civilizacional a que os povos africanos encontram-se submetidos. Este assunto conduz-nos a abordar a questão da aculturação e inculturação, último termo que tem sua gênese no termo inicial antropológico aculturação (Montero, 1996, p.50). Portanto, são termos que podem visualizar melhor o nosso trabalho.

A noção inculturação foi adotada, pela primeira vez, pela igreja na década de setenta perante a nova conjuntura da diversidade cultural que ganhava força em todos os quadrantes do mundo. A adoção do termo atenta por um lado a igreja a abrir mão de certas ortodoxias que desvalorizavam outras culturas, crenças e valores não ocidentais e, por outro, a busca de alternativa para autodefesa do seu projeto universalista inicial. Esta postura se deu muito provavelmente perante as independências de muitos países, e a nova demanda possibilitava o readaptar-se perante a situação mundial que se desenhava.

A noção de “aculturação” nos foi legada pelos antropólogos americanos que, na virada do século, procuravam elaborar uma teoria geral do contacto entre civilizações (op. cit, p.50). Contudo, segundo o autor, o conceito foi abandonado pelos antropólogos e posteriormente apropriada pelos pensadores católicos na tentativa de justificar a legitimidade científica à ambição de construir na América uma vasta cultura mestiça. Assim o conceito de aculturação enfatizava, segundo o autor, o movimento do nativo em direção à civilização, o termo inculturação pretende descrever o movimento inverso, no qual o missionário se “desciviliza”, assumindo para si os valores locais (op. cit, p.50). Lembra-se que várias ações relacionadas a este pressuposto foram desencadeadas nas colônias, a produção da escrita em línguas dos nativos constitui um exemplo deste pressuposto.

Segundo a autora (op. cit), o conceito de inculturação procura, pois, ir mais além do seu referente e superar os limites e conotações ideológicas perversas que a essa altura já estavam por demais evidentes, tanto para aqueles que procuravam converter, [...] quanto para aqueles

que buscavam resistir à imposição de modelos culturais estranhos às tradições locais (op. cit, p.50).

Contudo, embora pereça uma resolução equilibrada dentro de um espaço negociável, é salutar verificar que neste espaço “negociável” entre a missão inicialmente civilizatória e o nativo existem relações de poder que sempre tenderam a centripitar em torno dos valores aos quais se identifica. Neste cenário encontramos casos de nativos em um processo visivelmente contraditório de assimilação, aliados implacáveis de modelos externos modernos. Não é para menos, esta situação possibilita a posição confortável e elitista com relação à maioria populacional pobre que vive dentro das suas culturas e ladeada pelas suas línguas vernáculas. De acordo com Firmino (2002), dada a desigualdade da distribuição do poder, a imposição de certo discurso será um privilégio dos que controlam os mecanismos e as instituições relacionadas com essa imposição. (Firmino, 2002).

A diferença entre falantes de português e de línguas nacionais verifica-se com a oficialidade e práticas de legitimação da língua estrangeira (portuguesa), que são sustentadas através da discriminação, marginalização dos últimos. Os pressupostos de Estado-nação dentro da perspectiva moderna possibilitaram, provavelmente, a luta desenfreada contra as características etnolingüísticas e culturais dos moçambicanos, resultando na não valorização das línguas nacionais e, conseqüentemente, efetivando-se, através da língua, as relações de poder. Como diz Silva (2002), as relações de alteridade são, [...] fundamentalmente, relações de poder. A diferença cultural não é estabelecida de forma isolada e indiferentemente. Ela depende de processos de exclusão, de vigilância de fronteiras, de estratégias de divisão. (Silva, 2002 p.265).

O interessante é que as diferenças são sustentadas pelas elites políticas e/ou acadêmicas sobre outros e, sobretudo, com a mesma origem étnico-cultural e lingüística. Conforme Silva (1995) explica a esse respeito, se cria “uma outra ambivalência: as relações entre a cultura culta e cultura dominante”. “É um fato comprovado que os operários que alcançaram certo grau de educação adquirem facilmente a mentalidade burguesa”. [...] São os operários empanturrados de ciência indigesta e educados na escola burguesa os que se convertem mais ou menos conscientemente nos aliados da classe inimiga (Lindenberg, 1972 apud Silva, 1995 p.185).

Nossas noções sobre o Estado têm suas origens no modernismo desenvolvido do Iluminismo e que foi trazida e ensinada pelo sistema colonial. Portanto, a nação é uma invenção ocidental que, sob as aspirações da homogeneidade, lingüística e do nacionalismo foi elaborada, mas que, por conseguinte, se revela problemática no/para o caso africano.

Entretanto, visualizam-se dois aspectos que provavelmente podem contribuir na renitência dos africanos em reconhecer e re-configurar seus valores (sabedoria e conhecimento; suas línguas, culturas, crenças): as doutrinas de libertação advindas da perspectiva moderna contra o “obscurantismo, tribalismo, regionalismo” e as teologias de libertação pregadas, ainda, pelas igrejas cristãs ocidentais contra as crenças africanas. Estes aspectos caracterizam-se, profundamente, pelo fundamento universalista tendente à homogeneização e conseguinte dominação.

No entanto, o “resgate” da diferença é uma estratégia discursiva e simbólica que legitima a prática missionária em um contexto ideológico e político, no qual a imposição pura e simples de valores ocidentais não é mais possível nem desejável. Essa estratégia leva à construção de uma nova unidade, que deixa de fora tudo que resiste a ser assimilado à sua própria média. A “libertação inculturada” é, pois, um olhar sobre a diferença que a identifica, a reconhece para, em seu nome, melhor suprimi-la (Montero, 1996, p.54).

Portanto, é no suporte das mudanças sociais e culturais amplas que estão vinculadas a “revoluções” teóricas e epistemológicas mais específicas na teorização social (Silva, 2002 p.263) – que os movimentos sociais e grupos discriminados clamam por “integração” e valorização de suas línguas e culturas. É através destas mudanças que se procura desconstruir os pré-construídos que tendem a alienar as minorias e discriminados.

3.2. Multilingüismo em Moçambique

Para nos debruçarmos acerca da/s realidade/s de Moçambique temos que reconhecer o contexto multilíngüe e multicultural do país. Contudo, este contexto multicultural característico em Moçambique tem suscitado debates e antagonismo por entre os nacionais. Uma questão é a que considera o multilingüismo como fator que remete a certa confusão para o ensino formal e para a união do país. Outro ponto da questão é como um indivíduo do norte ou do sul poderia se sociabilizar ao se deslocar na/para a região contrária, sendo que este orientará seus sentidos em sua língua materna, o temor que a diversidade das línguas pode dividir o país, além da justificativa do tipo ‘multilingüismo é uma coisa dispendiosa’ (Lopes, 2005). Nisto Lopes (op. cit) é enfático ao referir que longe de ser uma força que divide e enfraquece os elos que sustentam a “nação” [grifo meu] e as relações de identidade política, o pluralismo lingüístico é o mais poderoso veículo em direção ao desenvolvimento. Para Lopes (op. cit) [...] é importante que o fator língua venha num futuro não-distante a constituir-se em

suporte da diversidade e que a unidade, incluindo a unidade nacional, venha a ser assegurada pela comunicação traduzida (Lopes, 2005 p.2).

Antes de aprofundar o tema convém abordar o conceito de multiculturalidade, pois segundo as bibliografias consultadas é um conceito que suscita diversas interpretações e, por vezes, é contestada devido à impressão tendente à homogeneização⁸ quando é referenciado em locais onde permeiam as variedades etnolingüísticas e culturais.

Segundo Lopes (2004), em certas sociedades do mundo pós-colonial, o conceito de sociedade multicultural significa a manutenção de uma cultura dominante sobre as outras culturas, regra geral, as culturas das ‘minorias’, e a aceitação dessas mesmas culturas. O autor adianta referindo que esta aceitação das outras culturas é, por outro lado, questionada, e reivindica-se um projeto cultural assente no princípio de que nenhuma cultura é superior a outra, nenhuma cultura é mais verdadeira ou tem mais valor do que outra e que, por isso, vale a pena tentar pôr juntas, num todo heterogêneo, formas culturais diversas sem perda e sem conflito significativo (Lopes, 2004 p.41).

A confrontação contra a forma de ser de uma comunidade ou sociedade, representada na imposição de uma língua, pode desencadear desequilíbrio e conseqüentemente atuar contra o seu desenvolvimento. É salutar referir que a educação moderna é uma construção e toda construção está sujeita à falha, ou seja, ela não é perfeita e muito menos acabada. Existem outras formas ou alternativas de educação intercambiada, que podem auxiliar políticas educacionais eficazes dentro das possibilidades reais, propiciando convívio dentro da diversidade no mosaico etnolingüístico e cultural de Moçambique.

O multiculturalismo tem sido, também, criticado por alguns grupos conservadores e tradicionalistas e por vezes por alguns progressistas, [...] uma vez que alega-se que ele representa, segundo Silva (1999 p.89), um ataque aos valores da nacionalidade, da família, da herança cultural comum. Em termos curriculares, o multiculturalismo pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores, produzidas por representantes das chamadas “minorias” – negros, mulheres etc. É conveniente lembrar que estas justificativas dos progressistas retornam e dão ênfase à perspectiva etnocêntrica camuflada na suposta cultura superior em contraste com a inferior. Entretanto, entendemos que não se trata de substituir algo em detrimento da outra, mas sim integrar o conhecimento, olhar, segundo Mason (2001),

⁸ O multiculturalismo dentro de uma mesma fronteira é nas palavras de Rosário (2001) o maior desafio à criação de mecanismos que podem conduzir à assunção de um conceito de democracia muito mais operativa, porque se fundamenta nos princípios de aceitação do outro da não exclusão, da horizontalidade (Rosário, 2001 p.6).

às possibilidades para situar a identidade e a experiência de diferentes formas, e que as escolas deveriam ser lugares onde os professores e alunos fossem livres para explorar toda a variedade de realidades históricas (Mason, 2001, p.82).

Numa versão mais progressista da crítica, o multiculturalismo, ao enfatizar a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional única e comum. Segundo Silva (1999, p.89), o problema dessa crítica é que ela deixa de ver que a suposta “cultura nacional comum” confunde-se com a cultura dominante – ou para o caso de Moçambique, o estudo da “cultura local” subentende, como elo para consolidar as línguas, os conhecimentos e saberes do colonizador em detrimento do nacional.

A escola formal, institucional, em Moçambique, surgiu com as missões religiosas que tendiam a civilizar o nativo, e os seus pressupostos primordiais ainda transparecem, apesar de “independência nacional” perante o colonizador português. Silva (2002) enfatiza que existem poucas instituições tão conservadoras e tradicionalistas quanto a educação escolarizada. Sua concepção básica tem resistido a todas as variações de regimes econômicos e políticos (Silva, 2002 p.257).

O multiculturalismo nos faz, segundo Silva (1999), lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. Conforme Silva (1999 p.90), aquilo que unifica não é o resultado de um processo de reunião das diversas culturas que constituem uma “nação” [grifo meu], - mas em como os processos são objeto de uma consciência ideológica na mente dos membros da nação [nações- grifo meu] (Anderson, 1983 [1991, 2005] apud Firmino, 2002).

3.3. Processo histórico das línguas: colonização

Para a compreensão do processo histórico das línguas em Moçambique pensamos ser prudente situarmos, dentro da conjuntura colonial de dominação européia, as transformações sociais ocorridas nos meados do século XX. Nisto iremos secundar nossos estudos dentro do campo teórico designado como pós-colonial.

Na segunda metade do século XX, com o surgimento das novas teorizações no campo da sociologia, estendendo para outras áreas, acompanhadas com as independências de países antes colonizadas pelos países ocidentais, ganha espaço a perspectiva teórica pós-colonial que objetiva-se, segundo Silva (1999), a analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial européia. Esta perspectiva parte de pressuposto de que o mundo contemporâneo só pode ser

adequadamente compreendido se considerarmos todas as conseqüências da chamada “aventura européia” (Silva, 1999 p.125).

A colonização européia a vários continentes desencadeou mudanças profundas, cujos efeitos e implicações são sentidos até o momento. Por exemplo: a partilha do continente africano sem obedecer às questões étnicas que constituíam os reinos e impérios ou outras formas de organizações política e econômica; e como conseqüências, identidades deslocadas, silenciadas, extintas, escravização, desestruturação das culturas, valores, sistemas políticos e econômicos que estavam em desenvolvimento. Por outra, trouxe a precoce “globalização”, ainda que controverso e ambíguo, e/ou a “movimentação de pessoas e bens” entre povos distantes. Lembra-se que o intercâmbio entre os diferentes povos orientais tenha iniciado antes da colonização européia. Século antes, já se comercializavam especiarias, tecidos, ouro e outros bens entre africanos, chineses, árabes nos entrepostos comerciais de Mombaça, Beira, Nampula, entre outros lugares na costa oriental de África.

Centrando no tema, a perspectiva pós-colonial é de suma importância, pois resgata os conhecimentos, saberes, valores e culturas relegadas e marginalizadas das nações dominadas. Contudo, Silva (op. cit) recua no tempo para considerar a história da expansão imperial européia desde o século XV. Tenta compreender desde as relações de ocupação e dominação direta, passando por projetos de “colonização” por grupos de “colonos”, para incluir as relações atuais de dominação entre as nações, baseadas na exploração econômica e no imperialismo cultural (op. cit p.125).

A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e as teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais, como o movimento negro, reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade européia dominante (op. cit p.126).

Portanto, é fundamental que se compreenda que o saber e o conhecimento estiveram estreitamente ligados aos objetivos de poder das potências européias desde o início. A dimensão epistemológica e cultural do processo de dominação colonial não se limitava, entretanto, à produção de conhecimento sobre o sujeito colonizado e seu ambiente. O processo de dominação, na medida em que ia além da fase de extermínio e subjugação física, precisava afirmar-se culturalmente (op. cit p.128).

Aqui, o que se tornava importante era a transmissão, ao outro subjugado, de uma determinada forma de conhecimento. A cosmovisão “primitiva” dos povos nativos precisava ser convertida à visão européia e “civilizada” de mundo, expressa através da religião, da

ciência, da linguagem e convenientemente adaptada ao estágio de “desenvolvimento” das populações submetidas ao poder colonial (op. cit p.128).

Não é por acaso que permeia silenciamento, indiferença, descaso na/para a preservação ou uso das línguas nacionais (bantu), nomes africanos, culturas e valores; atitude freqüentemente desencadeada por alguns “intelectuais” e/ou por elites ou por indivíduos que por outras razões se sentem próximos às elites. Na verdade abordar estas questões pode, provavelmente, constituir uma discussão interminável e sem consenso, assim esta abordagem constitui-se em um campo flutuante de saberes e conhecimentos.

É nesta conjuntura que a análise pós-colonial se junta, assim, às análises pós-moderna e pós-estruturalista, para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio (Silva, 1999, p.127).

O autor destaca que foi através da representação que o ocidente, ao longo da trajetória de sua expansão colonial, construiu um “outro” como supostamente irracional, inferior e como possuído por uma sexualidade selvagem e irrefreada (Silva, 1999, p.128) – representação que repercutiu e repercute até os dias de hoje e faz parte da internalização cultural e modismo de muitos povos.

Contudo, é em contraste com estas representações e posicionamentos que a questão da identidade social adquire, de acordo com Silva (2002), a importância crescente precisamente por causa da emergência e visibilidade dos diferentes grupos e movimentos que reivindicam voz e participação no jogo da política de identidade. A política da identidade está no centro das disputas por representação e por distribuição de recursos materiais e simbólicos.

A África é um continente constituído por distintos povos, distribuídos pelas suas culturas, línguas e esses extrapolam as cercas ocidentais nomeadas como Moçambique, Angola, Egípto, Suazilândia etc., aliás, estas nomeações constituem as “comunidades imaginadas” – (Anderson, 1991) – ao serviço do Estado-Nação que tenta construir a homogeneidade, forçosamente, apesar dos contextos reais africanos.

A realidade sociolingüística de muitos povos africanos e latino-americanos difere da realidade lingüístico-administrativa de seus países, e Moçambique não foge à regra. Isso pode ser explicado a partir da colonização ocidental, caracterizada pela partilha e pilhagem do continente entre as potências coloniais, decidida na Conferência de Berlim, sem respeitar os espaços territoriais dos reinados, grupos étnicos e étnico-lingüísticos nem dos impérios existentes até o século XIX.

Povos da mesma origem étnica, lingüística, foram separados ou divididos e diferentes grupos étnicos, com suas diferenças lingüísticas, foram inclusos pelas fronteiras coloniais

(cerca), surgindo assim essa diversidade lingüística num só país, o que é característico na maioria dos Estados e países. Esta situação pode, provavelmente, criar espaço para manipulação, interesses adversos, confronto e divisão em um determinado país.

Com a “autodeterminação”⁹ dos países africanos nas décadas de 50 e 60, que culminou com as “independências”, muitos países, senão todos, optaram pela oficialização das línguas de “seus” colonizadores, apropriando-se também dos modelos político-administrativo, ideológico “moderno”, e a cultura do colonizador. O caricato das “transformações” foi a desvalorização e marginalização das línguas vernáculas, na tentativa de combater a própria cultura, rotulada de tribalismo, regionalismo e obscurantismo pelos próprios “nacionais”.

Esta apropriação do estilo de vida, cultura, língua do colono pode encontrar adesão no estudo feito por Frantz Fanon na sua obra intitulada, “a Black Skin White Masks” [Pele Negra, Máscaras Brancas], relatada por Bhabha (1998). Conforme o autor, seria comparável à alienação, no interior da identidade marcada por um “delírio maniqueísta”. O autor argumenta a relação psíquica na fantasia paranóide da posse sem limites e sua linguagem familiar de reversão entre colonizador e o colonizado:

“Quando seus olhos se encontram, ele [o colono] verifica com amargura, sempre na defensiva, que ‘Eles querem tomar o nosso lugar’. E é verdade, pois não há um nativo que não sonhe pelo menos uma vez por dia se ver no lugar do colono”. É sempre em relação ao lugar do Outro que o desejo colonial é articulado: o espaço fantasmático da posse (Bhabha, 1998, p.76).

Bhabha frisa na sua análise da obra de Fanon (1986): “Pele Negra, máscaras brancas” que não se trata de uma divisão precisa; é uma imagem duplicadora, dissimuladora do ser em pelo menos dois lugares ao mesmo tempo, que torna impossível para *évolué* desvalorizado, insaciável (um abandono neurótico) aceitar o convite do colonizador à identidade: “Você é um médico, um escritor, um estudante, você é diferente, você é um de nós”. É nesta óptica que a teoria pós-colonial focaliza, sobretudo, as complexas relações entre, de um lado, a exploração econômica e a ocupação militar e, de outro, a dominação cultural (Silva, 1999, p.127).

Como já referimos, existem africanos (provenientes do meio acadêmico) que não falam as suas línguas devido às razões históricas acima citadas e ligadas ao sistema colonial que considerou estas línguas como incultas, subdesenvolvidas, de cão, que não eram/não são

⁹ Lembrar que as palavras que aparecem dentro das aspas, têm o duplo sentido, ou seja, entre o verdadeiro significado e o sentido conotado da palavra.

capazes de expressar sentidos abstratos como as línguas ocidentais, “civilizadas”, “cultas” e “desenvolvidas”, ou seja, as línguas internacionais ou línguas de comunicação mais ampla (LWC).

No entanto, devido à conjuntura política e pressão internacional caracterizada, por um lado, pelo início da luta armada, no início da década de 60, e a exigência da inclusão dos nativos nas colônias portuguesas, o governo colonial introduziu as línguas nacionais moçambicanas no sistema do ensino a partir de 1963. Como podemos ver os dados encontrados na obra de Mazula (1995, p. 88):

- “Nas escolas primárias é autorizado o emprego do idioma local como instrumento do ensino da língua portuguesa” (N. II “final”, Base LXXX, da Secção IV do Capítulo VIII da Lei Orgânica do Ultramar Português, lei 2119, Portaria 19921, B.O. 26, 2 Suplemento, I Série, de 3/7/1963).
- “Línguas veiculadas de Moçambique: Xirhonga, Cisena e Emakhuwa” (Portaria 20858, B.O. 6, I Série, de 10/12/1968, art. 11.1). Quatro anos antes, a Portaria Ministerial 20328 havia tolerado o uso desses idiomas nos programas dos concursos dos administradores (cf. B.O. 6, I Série, de 8/2/1964).

Entretanto, alcançada a independência nacional em 1975, este programa foi posto de lado, e apropriado, desta forma, o Português, como forma de contornar a questão multilíngüe, característica de Moçambique, entendida como o possível catalisador da desunião, fator capaz de inviabilizar o projeto da formação de “uma nação” moçambicana.

Volvidos alguns anos da reconstrução do país independente, a questão das línguas nacionais foi abordada em Moçambique independente durante a 1ª Conferência Nacional sobre Cultura, realizada em 1993, em Maputo. Nesta conferência, para além de se realçar o papel da língua portuguesa, abordou-se, segundo Lopes (2004), a necessidade da promoção das línguas bantu, e sublinhou-se igualmente a necessidade de uma política cultural consensual e de valorização da diversidade étnica, lingüística [...] como pré-requisitos para se alcançar a unidade nacional (Lopes, 2004, p. 22).

Importa lembrar que o estudo das línguas nacionais começou a se vislumbrar com o seminário de destaque realizado pelo Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas (NELIMO) em 1989, que visou à padronização das línguas nacionais. Este trabalho de planificação lingüística do corpus das línguas nacionais tem sido levado a cabo pelo NELIMO, visando a estabelecer sistemas ortográficos oficiais para cada uma das línguas e, segundo Firmino (2002, p.114), de modo a que todas as línguas pudessem ter ortografias

semelhantes. O seminário foi motivado pelo fato de a maioria das línguas nacionais não estarem associadas à escrita e das que têm a escrita carecerem de um sistema de escrita padronizada.

A Constituição da República, revista em 1990, consagrou pela primeira vez uma Cláusula sobre as línguas nacionais no seu Artigo 5 Alínea 2, quando refere que: “O Estado valoriza as línguas nacionais e ‘promove’ o seu ‘desenvolvimento’ e utilização crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos”.

A partir dos constrangimentos que sucedem no processo de ensino-aprendizagem em língua não próximo à realidade do aluno, aliado aos resultados divulgados por vários pesquisadores e instituições no país acerca deste assunto, o Estado moçambicano reconheceu a importância das línguas nacionais.

O reconhecimento da problemática do ensino ministrado somente em língua portuguesa, num contexto em que a realidade lingüística é dominada pelas línguas vernáculas bantu, diferentes da língua estrangeira portuguesa, parece constituir avanço a caminho da definição de políticas lingüísticas eficazes para o país. Recentemente, desde 2004, entrou em vigor, no SNE, o uso das línguas nacionais. A introdução de algumas línguas nacionais no sistema visa, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), colmatar os desperdícios escolares no sistema de ensino no país.

Não podemos deixar de nos congratular com a decisão, porém, não se pode descuidar da concretização desses objetivos bem como dos possíveis resultados, em longo prazo, dessa política lingüística. Interessa-nos observar as vantagens, as implicações dessa implementação das línguas nacionais no ensino formal.

3.3.1. Perfil Lingüístico

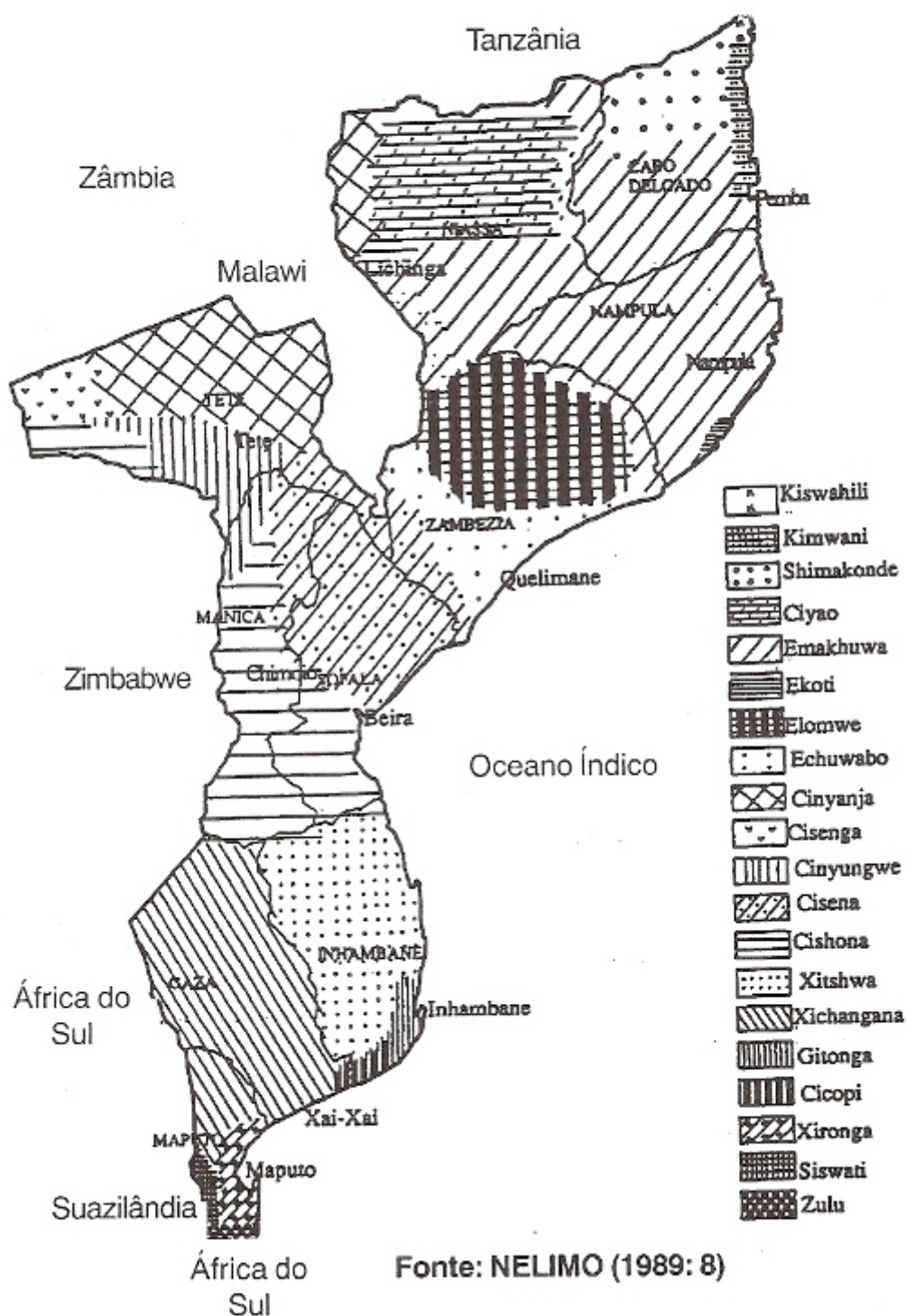
Moçambique é um país situado na costa oriental da África, com território de uma área de 799.380 km², e possui uma linha costeira de mais de 2,800 quilômetros.

É habitado pelos povos de língua bantu que são nativos e outras minorias étnicas europeias e asiáticas.

As línguas vernáculas de Moçambique pertencem ao grupo bantu e constituem o principal estrato lingüístico, tanto com respeito ao número de falantes quanto em termos da distribuição pelo território, como pode ser visto no mapa a seguir:

Quadro I

MAPA LINGUÍSTICO DE MOÇAMBIQUE



O Instituto Nacional de Estatística (INE) realizou um importante inquérito nacional aos agregados familiares sobre as condições de vida, de março de 1996 a abril de 1997. Os resultados finais incluem informação sobre as línguas, especialmente números de falantes de

língua materna por província, sexo, faixa etária e divisão cidade /campo. Alguns meses mais tarde realizou-se o II Recenseamento nacional da População (o primeiro ocorreu em 1980), sendo os resultados publicados em 1999; uma análise sobre os dados lingüísticos do II Recenseamento foi produzida por Firmino (2002). No ano 2000, o INE elaborou projeções relativas à população total (população absoluta) para os anos 2001 e 2002 (INE, 1998 apud Lopes, 2004). Segundo o INE, a população de Moçambique foi estimada em 18, 082,523 em 2002.

Segundo Lopes (2004), os dados lingüísticos aqui apresentados foram calculados do seguinte modo: compararam-se os números do inquérito nacional de 1997 com os números do Recenseamento de 1997, e depois se projetaram estes dados até ao ano de 2002 com base nos números e percentagens referentes às estimativas do INE para a população global no ano de 2002.

Tendo em vista melhor visualização e comparação da situação das línguas em sua diversidade, organizamos os dados quantitativos dos falantes de cada uma das línguas em termos percentuais nos quadros que se seguem.

Quadro II: Línguas e as percentagens de seus falantes (população total em 2002: 18, 082,523)¹⁰.

Língua	Número de falantes (L1)	Percentagem da população
Emakhuwa	4,622,974	25.6
Xichangana	2,053,734	11.3
Cisena	1,646,021	9.1
Elomwe	1,425,619	7.9
Echuwabo	1,244,078	6.9
Cishona	1,200,994	6.6
Português	861,848	4.8
Xitshwa	856,065	4.7
Xirhonga	702,523	3.9
Cinyanja	681,764	3.8
Cinyumgwe	501,017	2.8
Cicopi	454,966	2.5
Ciyao	420,080	2.3
Shimakonde	416,361	2.3
Gitonga	358,834	2.0
Ekoti	114,878	0.6
Kimwani	33,635	0.2

¹⁰ Fonte: Inquérito Nacional aos Agregados Familiares sobre Condições de Vida, resultados Gerais. Instituto Nacional de Estatística (INE), Maputo, 1998.

II Recenseamento Geral da população e Habitação 1997. INE, Maputo, 1999.

Projeções Anuais da População por Província e Área de Residência, 1997-2010.

www.ine.gov.mz

Kiswahili	23,639	0.1
Cisenga	4,021	0.02

Quadro III: Percentagens de línguas materna faladas em cada província¹¹

Línguas	Cabo Delgado	Niassa	Nampula	Zambézia	Tete
Emakhuwa	64.4%	36.3%	93.5%		
Shimakonde	28.4%				
Ekoti			3.4%		
Cisena				13.3%	31.6%
Elomwe				40.2%	
Echuwabo				36.6%	
Ciyao		43.5%			
Português	0.3%	0.5%	0.9%	1.6%	0.3%
Cinyumgwe					12.8%
Kimwani	2.3%				
Cinyanja		15.8%		3.0%	35%

continuação

Língua	Manica	Sofala	Inhambane	Gaza	Maputo-Cidade	Maputo Província
Xitshwa			58.6%		2.3%	
Cicopi			16.1%	8.7%	8.0%	
Cishona	54.3%	33.5%				
Xichangana				88.1%	31.6%	42.8%
Gitonga			18.2%		7.8%	
Echuwabo		1.7%			1.5%	
Xirhonga					26.7%	35.3%
Português	0.7%	2.6%	3.6%	1.9%	17.7%	10.3%
Cisena	30.4%	59.4%				
Cinyumgwe	10.6%					
Emakhuwa					1.2%	

Como havia referido acima, as experiências nos debates informais acerca da importância e valorização das línguas nacionais, bantu, são caracterizadas por discussões acaloradas que usualmente desembocam, também, na seguinte questão:

- Que língua nacional é que pode ser incorporada para orientar os sentidos públicos e na construção da nação moçambicana, uma vez que Moçambique é multilíngüe, com aproximadamente 17 línguas?

¹¹ Fonte: Inquérito Nacional aos Agregados Familiares sobre condições de vida. Resultados Gerais. INE, Maputo, 1998.
Recenseamento geral da População e Habitação 1997. INE, Maputo, 1999.
Projeções Anuais da População e Área Residencial 1997 – 2010. INE, Maputo

Permeiam discursos que denotam certa preocupação acerca da estabilidade territorial, ao tomarmos em conta as nossas línguas, uma vez que são muitas. A visão moderna cartesiana da homogeneidade do sujeito uno e indivisível está presente na memória discursiva dos sujeitos sociais. Para muitos é impensável a construção e formação da sonhada “grande nação” moçambicana com o mosaico lingüístico característico de Moçambique.

Refletindo sobre esta questão, suponho que o mosaico lingüístico e cultural não constitui motivo para não se investir nas línguas nacionais e culturas em detrimento exclusivo das línguas européias como único meio de ensino em nosso país. Suponho que a experiência dos países vizinhos que investiram nas línguas vernáculas em paralelo com a língua do colonizador, num programa bilíngüe equilibrado, seria proveitosa para Moçambique. Estes países têm elevada percentagem de alfabetizados, chegando a serem comparados a alguns países desenvolvidos. Lopes (2004, p. 156), focalizando o estudo feito pelo Naidoo (2001), refere que Moçambique ocupa o último lugar na tabela percentual de população alfabetizada no nível dos países da África Austral (neste trabalho mencionarei somente países que fazem fronteira com Moçambique), a saber: Moçambique 40%, Malawi 56%, Tanzânia 68%, Suazilândia 77%, Zâmbia 78%, África do Sul 82% e Zimbabwe 85%.

É possível investirmos nas línguas nacionais e se possível em quatro línguas que compõem o tronco comum. Segundo Prah (1993):

“As línguas nativas africanas existem em grande abundância, no continente africano, mas África não é uma espécie de Torre de Babel como consideram alguns observadores. A esmagadora maioria das línguas podem ser aglomeradas e ser gramaticalmente unificadas. Muitas das supostas diferenças não são diferenças em si, mas diferenças dialetais com profundos níveis de inteligibilidade mútua” (Prah, 1993, p.25 apud Lopes, 2004, p. 23).

No entanto, apesar da grande diversidade de línguas, como se constata nos quadros, estas apresentam regularidades que permitem ser reunidas em quatro troncos comuns. Trilhando os estudos feitos pelos lingüistas Firmino e Lopes (2002/2004, p. 78/23) no inventário de Guthrie (1967), as línguas vernáculas faladas em Moçambique agrupam quatro zonas lingüísticas:

- 1- Zona G—G40: Swahili;
- 2- Zona P—P20: Yao e Maconde, e P30: Makua (+Lomwe, Cwabo);
- 3- Zona N—N30: Nyanja, N40: Nsenga-Sena, Nyungwe;

4- Zona S—S10: Shona , S50: Tsonga (Shangaan, Ronga, Tswa), e S60: Copi.

Por exemplo, um falante Shangaan/Xichangana¹² comunica-se com um falante de Ronga/Xirhonga e Tswa/Xitswa e sem notáveis sobressaltos. Portanto, é possível elevar-se Moçambique à grande família convivendo dentro da diversidade e com ensino ministrado em uma língua nacional bantu e a língua estrangeira portuguesa como co-línguas e seria, conforme Lopes (2004), um imenso contributo da alfabetização para a consolidação da paz e para o desenvolvimento. Portanto, esses fatos se mostram facilitadores da proposta de um ensino bilíngüe.

Os falantes do Português como língua materna representam cerca de 4.8% da população total e constituem, segundo os “dados/Lopes”, uma percentagem significativa (17.7%) do número de falantes da cidade de Maputo, a capital do país e, contudo, esta percentagem é superada pelos falantes das línguas bantu num total de 79.1%, sendo 31.6% dos falantes de Xichangana, 26.7% de falantes de Xirhonga e as restantes línguas que, por força das emigrações para o sul, são faladas na capital do país.

Importa frisar que embora o Português seja a língua franca na Cidade de Maputo e em todo Moçambique, as línguas nacionais, como Xichangana e Xirhonga, desempenham também o papel de língua franca na Capital do país e, principalmente, nos arredores da cidade. Nos últimos anos, estas duas línguas têm se mesclado, entrosando-se e originando um falar próximo a um pidgin, ou seja, uma sublíngua que torna viável a comunicação mesma destes falantes. Segundo Dias (2002), pidgin é uma língua nova desenvolvida por falantes de línguas diferentes a partir da mistura das suas línguas. A língua pidgin caracteriza-se por não ter falantes nativos e ser usada “apenas” para contactos com outra comunidade lingüística (Dias, 2002, p.65). Por outro, a constituição de um pidgin torna-se favorável em situações específicas. Por exemplo, o “*Xifanakaló*”, língua dos trabalhadores mineiros na África do Sul.

Mais de 90% dos falantes de português como língua primeira (L1) em nível nacional são urbanos, ao passo que os falantes bantu L1 são principalmente do campo (78%). Segundo Lopes (2004), cerca de metade dos falantes L1 no país pertence à faixa etária 5-19 e quase 52% pertence ao sexo feminino. Os moçambicanos que vão à escola (5-24 anos) representam cerca de 40% da população total e mais de 40% da população total fala e compreende português (nem todos os falantes fazem o mesmo uso efetivo da língua). Contudo, há que se

¹² No Último seminário de uniformização das línguas, realizado em Moçambique, definiu-se a grafia Xichangana., mas ainda é usual encontrar autores a usar a palavra em diferentes grafias: Shangan – África do Sul e Cichangana ou Xichangana em Moçambique (esta língua é também nativa na República da África do Sul. A padronização abrangeu todas línguas nacionais.

observar que mesmo estando 90% dos falantes do Português como língua primeira (L1) concentrados nas cidades, isso não implica que estes superem o número de falantes das línguas nacionais. Portanto, se observarmos no quadro acima, veremos que mesmo na capital do país, onde se concentra a maior número de falantes do Português como L1, estes são em número menos expressivo do que os falantes das línguas nacionais.

Em termos geográficos, as línguas bantu não são somente línguas do campo, mas também da cidade, aliás, as cidades são habitadas por moçambicanos ligados as suas origens culturais étnicas e lingüísticas. Além disso, determinadas línguas nacionais desempenham em certos casos o papel de línguas francas nas interações inter-étnicas, no comércio; exemplo destas situações é a língua Xichangana ou Xirhonga no sul, precisamente na cidade de Maputo, e outras línguas em outras províncias.

Apesar de haver a tendência cada vez mais do falar português nos domínios antes reservados às línguas nacionais (ambientes informais ou entre amigos), os falantes das línguas nacionais ainda constituem a maioria nas zonas urbanas, o que nos mostra claramente que as línguas bantu são também línguas da cidade. Entretanto, elas estão historicamente excluídas das práticas que conformam mais caracteristicamente o imaginário urbano. Importa realçar que o imaginário urbano em países multilíngües associa a língua à utilidade pública, ou seja, a língua pública que povoa os discursos oficiais, político-administrativos. Alcalá (2001) define a língua pública como algo “sujeito à observação pública”, sentido que, de alguma forma, pode se chamar de “geográfico”. A autora reforça sua argumentação, dizendo:

“Outro sentido, ‘público’ enquanto relativo ao ‘bem comum da sociedade’. Portanto, o ‘Público’ estaria relacionado ao aparelho jurídico administrativo do Estado – enquanto gestor do ‘bem público’ -, a sentidos públicos formais, a escrita” (Alcalá, 2001, p.135).

Contudo, se analisarmos o número de falantes das línguas nacionais e o pressuposto de que o português somente é falado por pouquíssimo número de pessoas que a têm como língua materna, não haverá dúvida de que Moçambique é um país de falantes de línguas bantu.

Devemos também tomar em consideração a dimensão da cobertura lingüística para além das fronteiras nacionais. Moçambique partilha grupos lingüísticos que transcendem as seis fronteiras geográficas e alguns dos quais de volume considerável.

Estes aspectos verificam-se, segundo a construção histórica colonial dos países africanos coadjuvado pela partilha desordenada do continente, prejudicando e enfraquecendo o desenvolvimento etnolingüístico, cultural e axiológico dos africanos.

As línguas Kiswahili e Shimakonde difundem-se a norte em direção ao estado vizinho da Tanzânia. O Ciyao expande-se para as Repúblicas do Malawi e da Tanzânia. O Cinyanja estende-se para o Malawi, Tanzânia e República da Zâmbia. O Elomwe e o Cisená são línguas também do Malawi. O Cishona difunde-se para a República do Zimbábue. O Xichangana é partilhado pela República da África do Sul, onde é conhecido por Shangaan (ou também Tsonga). (Lopes, 2004 p.27)

3.3.2. Políticas Lingüísticas na Educação

Para visualizar a educação em Moçambique, pensamos ser prudente abarcarmos a história da educação e as políticas educacionais, pois estes constituem a construção da comunidade imaginada (Moçambique).

Importa frisar que a adoção do português como língua oficial em Moçambique consistiu na justificativa do imperativo da união dos combatentes durante a luta armada, uma vez que havia entre estes a diversidade lingüística. Estes pressupostos vêm expressos no Seminário realizado pela Frelimo em julho de 1971:

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

Depois da Independência, a política lingüística foi engendrada em aproximadamente três frentes: A adoção da língua portuguesa como veículo de desenvolvimento econômico, social e cultural; na consolidação dos desígnios políticos do socialismo, caminho que o “país” havia escolhido, e na necessidade de combater o “tribalismo” e o “regionalismo”.

Em 1976, a resolução sobre o departamento da educação e cultura da 8ª secção do comitê central da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)¹³ apurou que as escolas que existiam durante a dominação colonial (de 1930 a 1975) não tinham, por missão, educar e

¹³ Aqui menciono a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), um partido político, antes governo de Moçambique monopartidário, sistema que perdurou de 1975 a 1992 e que atualmente ainda é partido no poder no Moçambique multipartidário. Todas as políticas educacionais lingüísticas de Moçambique Independente giram em torno deste partido. Foi deste Movimento que se uniram várias frentes de resistência à ocupação colonial e se traçaram as futuras políticas (durante a luta armada de libertação nacional) de um Moçambique independente, governado pelos moçambicanos nativos.

libertar o homem. Seus programas e conteúdos eram de Portugal e impregnados dos valores culturais europeus.

Para visualizarmos este assunto, vejamos alguns dos discursos proferidos no tempo colonial: “Eram necessárias escolas que ensinassem aos nativos a grande nação que os protegia: ‘Portugal1’ – cita o Cardial-Arcebispo de Lourenço Marques, Teodósio C. Gouveia” (Germano, 2002).

Ideólogos da política colonial portuguesa, como o Cardeal Cerejeira, da alta hierarquia da Igreja católica Portuguesa, são citados por Mondlane (1976 [1969]):

“Tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade para ensiná-los a ler, escrever e contar, não para os fazer doutores. [...] Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atração das cidades, o caminho que os missionários católicos escolheram com devoção e coragem, o caminho do bom senso e da segurança política social para a província. [...] As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinamos ao nativo o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que o protege”. (Mondlane, 1976 [1967], p.59 apud Firmino, 2001, p.115).

Neste aspecto, Graça Machel reforça os propósitos da educação colonial, dizendo: “O papel do ensino e da pesquisa não fugia à norma de servir o sistema colonial” (Graça Machel, 1981).

No entanto, a resolução do Departamento de Educação e Cultura da 2ª sessão do comitê central (1968) refere, na alínea C, que na escola secundária da FRELIMO, o meio de instrução seja a língua portuguesa. Enquanto isso, nos discursos políticos é reconhecida a violência do regime fascista de 1920, que se manifestou através da proibição dos “usos e costumes indígenas”, ou seja, as práticas sociais dos nativos moçambicanos. Este ato resultou na repressão das línguas bantu (nacionais). Ganhão (1979) refere que a decisão de se optar pela língua portuguesa, como língua oficial na República Popular de Moçambique, foi uma decisão política meditada e ponderada visando atingir um objetivo: a preservação da unidade nacional e a integridade territorial (Ganhão, 1979, p.2 apud Lopes, 2004, p.21).

As línguas maternas foram vistas com desconfiança, sobretudo em locais de sociabilidade, nos internatos, escolas, centros de formação de professores, pois se argumentava que estes eram fatores incentivadores e perpetuadores de clivagens e por isso era necessário:

“Incentivar o combate ao uso da língua materna nos setores de vida e de trabalho 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:3 apud Lopes, 2004).

Havia punição severa para quem falasse a sua língua materna/nacional em todos os setores da vida pública e administrativa do Estado e na escola, inclusive nas mediações escolares. Lembro que se um professor surpreendesse o sujeito-aluno em algures a proferir verbos em língua nacional era punido no dia seguinte na sala. Portanto não houve a diferença entre o regime colonialista e os “nacionalistas” quanto à questão das línguas e valores culturais nacionais. Ambos os encararam como empecilho contra seus interesses políticos e lutaram contra, silenciando assim a voz dos sujeitos sociais.

Assim, o português começou a substituir as línguas nacionais até o seu uso se tornar quase categórico em muitos contextos, mesmo fora dos domínios institucionais. (Firmino, 2001, p. 135).

A língua portuguesa foi sempre colocada no primeiro plano em relação às línguas nacionais em quase todos os discursos oficiais. De acordo com Lopes (2004), em 1978, quando do lançamento da 1ª Campanha Nacional de Alfabetização (para adultos), o primeiro presidente de Moçambique independente, Samora Machel, enfatizou que a língua portuguesa “é o meio mais importante da troca de experiência em nível nacional, fator de consolidação da consciência Nacional e da perspectiva do futuro comum” [grifo do autor] (Machel, 1978:15 apud Lopes, 2004).

Em 1983, foi introduzido o Sistema Nacional de Educação, sistema esse que ainda encontra-se até os dias atuais, porém sempre revisto de modo a torná-lo mais eficiente. Contudo, de acordo com Lopes (2004), se consagrou a situação anterior: “o desenvolvimento das capacidades e qualidades da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante” e, de modo particular, “da capacidade de interação oral e escrita entre os indivíduos”; segundo o autor, este sistema permeia a “generalização do uso da língua portuguesa, como língua de unidade nacional” [grifo do autor] e foi notória “a exclusão da possibilidade de as línguas nacionais desenvolverem essa capacidade” (Lopes, 2004).

Como nos referimos, atualmente está em curso, em Moçambique, um programa de introdução das línguas nacionais no SNE. Conforme o INDE (2001), essa proposta faz parte da nova política educacional e lingüística do governo, consistindo em utilizar e potencializar

as línguas nacionais, com vistas a reduzir os índices do analfabetismo, a dependência e a pobreza absoluta.

A política educacional bilíngüe está sendo introduzida oficialmente em todo o país, mas, sobretudo nas zonas rurais.

A importância das línguas africanas na criação de condições que concorram para o desenvolvimento de seus países já foi reconhecida recentemente pela União Africana, ao decidir a criação da Academia Africana. Nessa iniciativa, apesar do seu reconhecimento, as línguas nacionais estão somente reservadas aos discursos informais, coloquiais e, portanto, relegadas ao plano secundário, língua da classe popular, reservada aos mitos, folclore e religiosidade.

E suma: Moçambique é um país multilíngüe, com várias línguas nacionais de origem Bantu, ou seja, segundo certas literaturas é um país “Bantófono”. Contudo, estas línguas compartilham o espaço com línguas estrangeiras, o português, e as línguas árabes, que são faladas, na maioria dos casos pelos muçulmanos. Embora se reconheça a situação cultural e lingüística, carece-se ainda de uma resolução concreta acerca do valor que o ensino em línguas nacionais traria para o país.

O português é a língua oficial, e está presente nos discursos oficiais, públicos e administrativos, porém, apesar de ser oficializada em todo o país, ela não é conhecida pela maioria dos moçambicanos, revelam os dados do INDE.

3.3.3. Estrutura do Sistema Educacional: breve descrição

O sistema Nacional de Educação do país (SNE) estrutura-se em ensino “pré-escolar”, o ensino escolar constituído pelo ensino geral e, finalmente, o ensino extra-escolar.

O ensino “pré-escolar” é o ensino realizado nas creches e jardins de infância.

O ensino geral é constituído pelo ensino primário, que compreende as primeiras classes (5+2), subdivididas em dois grupos:

- O 1º grau, da 1ª à 5ª classe, que é a Escola primária do 1º Grau (EP1). Atualmente, com a introdução das línguas nacionais, o ensino primário do 1º grau está subdividido em dois ciclos, sendo o primeiro da 1ª à 3ª classe, e o segundo ciclo da 4ª à 5ª classe. Portanto, todo o ensino é feito em cinco anos segundo a perspectiva do referido Programa. Contudo, é no primeiro ciclo que a maioria das crianças moçambicanas ouve pela primeira vez e aprende as primeiras noções da língua portuguesa, o balbucio ou a fala, a iniciação à escrita, as primeiras

noções de grafia matemática. O segundo ciclo é a fase da tentativa de consolidar a alfabetização e de introdução de novas disciplinas, tais sejam: ciências naturais, na 3ª classe; história, na 4ª; e geografia, na 5ª classe. No ano de 2004 foram introduzidas outras novas disciplinas, tais como educação visual, musical e introdução experimental das línguas nacionais.

- O 2º grau, da 6ª à 7ª classe, que é a Escola Primária do 2º Grau (EP2). O ensino primário do 2º grau compreende somente um ciclo, da 6ª à 7ª classe. Portanto, aqui, os alunos consolidam os conhecimentos do segundo ciclo da escola primária do 1º grau e, ao mesmo tempo, são preparados para o ensino secundário geral. Este ensino é tradicionalmente oferecido em escolas separadas, mas ultimamente tem sido oferecido em uma única escola designada por Escola Primária Completa.

O nível secundário geral compreende cinco classes que se subdividem em dois ciclos (3+2):

- 1º ciclo, da 8ª à 10ª classe, que é a Escola Secundária Geral 1 (ESG1), equivalente ao nível básico. No ensino secundário – sistema que compreende a 8ª, 9ª e 10ª classes – o aluno entra no mundo acadêmico através de conteúdos de disciplinas como Química, Física, Inglês, Desenho Técnico e algumas disciplinas dos primeiros três ciclos: Matemática, Português, Biologia e Geografia.

- 2º ciclo, 11ª e 12ª classe, que é a Escola Secundária Geral 2 (ESG2), equivalente ao nível médio. No ensino secundário Médio ou Pré-Universitário, sistema compreendido entre a 11ª e a 12ª classes, os estudantes consolidam os conhecimentos adquiridos nas escolas anteriores e preparam-se para a entrada na universidade.

Ensino Técnico profissional: este ensino compreende três níveis do ensino nomeadamente: Elementar, Básico e Médio. Neste tipo de ensino, o aluno adquire a formação técnica profissional paralelamente com os conhecimentos do currículo de ensino geral.

Existe também o ensino extra-escolar que é destinado a aperfeiçoamento e alfabetização.

Por fim o ensino superior destina-se aos graduados com 12ª classe do ensino geral ou equivalente (ensino técnico - profissional) e realiza-se em universidades, institutos superiores politécnicos, escolas superiores e academias. Segundo os dados contidos no Relatório do Desenvolvimento Humano da PNUD (2000), o ensino superior em Moçambique albergava 12 mil alunos em 1999, sendo que 25% dos quais pertenciam às instituições privadas. Até 1999, o país tinha seis universidades, sendo três públicas e três privadas. Certamente que até o

momento, 2007, estes números alargaram-se com a abertura e ampliação das instituições de ensino superior, públicas e privadas, em muitas províncias.

3.3.4. Ensino Bilíngüe em Moçambique

Nos últimos anos que antecedem 2004 (a partir de 1993 a 1997), o INDE, através da orientação do Ministério da Educação, vinha experienciando o ensino bilíngüe denominado Programa de Ensino Bilíngüe em Moçambique (PEBIMO) nas províncias de Gaza, Tete, envolvendo as línguas Xichangana/Português e Cinyanja/Português, preparando desta forma a introdução das línguas nacionais nos primeiros ciclos do ensino primário em quase todo o país. Devido aos êxitos obtidos nessa experimentação, a implementação do ensino bilíngüe tornou-se oficial a partir de 2004, abarcando todas as províncias, sendo duas a três escolas em cada província no momento inicial. De certa forma constitui um ganho para os moçambicanos.

O processo desenhado para a implementação efetiva do ensino bilíngüe obedece a dois critérios: a implementação do bilingüismo no ensino primário nas zonas rurais de forma gradativa e seqüenciada através dos processos vertical e horizontal.

O processo vertical consiste na introdução gradativa, classe por classe, ou seja, no primeiro ano introduz-se a 1ª classe, segundo ano a 2ª classe, terceiro ano a 3ª classe e assim sucessivamente até a 7ª classe, porém no primeiro ciclo a língua nacional é o meio de ensino e à medida que se somam as classes ou ciclos ela é substituída pela língua portuguesa, passando a constituir disciplina curricular no último ciclo do ensino primário do 2º grau (6ª e 7ª classes), assim por diante.

O processo horizontal consiste, por sua vez, no alargamento deste modelo para outras turmas, escolas, mais distritos e municípios.

Os centros urbanos estão autorizados a se recorrer das línguas nacionais principalmente nos primeiros ciclos como forma de recepcionar alunos/as ou crianças que estão começando a escolarização e que ainda não entendem/falam a língua oficial ou para explicar conceitos difíceis de se entender em língua portuguesa. Projeta-se que se irá introduzir as línguas vernáculas como disciplina, mas sobretudo em regimes diferenciados, de acordo com desejo das comunidades por onde a escola se localiza.

O Modelo do bilingüismo adotado em Moçambique é transicional, portanto, com algumas características da língua inicial, língua materna (LM), por forma a garantir o

desenvolvimento de um bilingüismo aditivo nos alunos. De acordo com INDE (2001), a introdução de línguas nacionais no ensino primário observa três modalidades:

- Programa de ensino bilíngüe: línguas nacionais/português – L2, ou seja, as línguas nacionais como meio do ensino-aprendizagem, em educação bilíngüe;

- Programa de ensino monolíngüe em português – L2 com recurso às línguas nacionais (locais). Como disciplina a sua introdução será depois do ensino primário, isto é, nas zonas rurais e, em centros urbanos, como língua opcional no ensino monolíngüe de português. Praticamente os centros urbanos não terão o ensino bilíngüe.

- Programa de ensino monolíngüe em português – L2 e línguas nacionais (locais) como disciplina.

No primeiro ciclo, que vai da 1ª à 2ª classe, a língua materna do aluno é o único meio do ensino-aprendizagem. No entanto, segundo INDE (2001), a língua materna e o português serão ensinados como disciplina, sendo o português para desenvolver habilidades de oralidade para preparar a aprendizagem da leitura e da escrita nesta língua no 2º ciclo. Portanto, nem no primeiro ciclo, o programa não menciona a aprendizagem da leitura e da escrita em línguas nacionais, apenas indica que é o meio de ensino (no 1º ciclo).

No segundo ciclo, que se estende de 3ª classe, 4ª e 5ª classes, ir-se-á iniciar o processo de transição gradual do meio de ensino de língua materna para a língua portuguesa; assim, no início da 3ª classe, os alunos iniciam a aprendizagem da leitura e escrita em português, através de um processo de transferência de habilidades adquiridas na sua língua materna. O programa vinca que, na 3ª classe, o meio de ensino-aprendizagem ainda é a língua materna; a partir da 4ª classe, a língua portuguesa passa a exercer estas funções. Assim como no primeiro, neste ciclo a língua materna e a língua portuguesa são lecionadas como disciplina.

Este processo educacional irá privilegiar o desenvolvimento de programa bilíngüe, principalmente em zonas lingüisticamente homogêneas que são, na sua maioria, zonas rurais. Entende-se que os centros urbanos são habitados por diversos grupos de etnolingüística heterogênea, e assim sendo, as línguas nacionais servirão como recurso para a compreensão de certos conteúdos ou para ultrapassagem de alguns impasses cognitivos que forem difíceis de solucionar/entender na língua oficial.

A elaboração de novos currícula, do ensino bilíngüe, pelo INDE, foi acompanhada pelas consultas feitas por pesquisadores nacionais, estrangeiros e diferentes atores educativos, e revelara-se a necessidade de uma revisão dos programas em vigor, de modo a torná-los mais relevantes para as necessidades comunicativas dos alunos. Porém, a intenção do programa é o ensino monolíngüe do Português, mantendo-se a perspectiva de língua segunda (L2), presente

no SNE, e abrindo a possibilidade de se recorrer ao uso das línguas nacionais moçambicanas como auxiliares, “sempre que necessário”, buscando responder, assim, às necessidades da grande maioria das crianças moçambicanas que aprende o português na escola.

Na orientação metodológica do novo currículo está explícito que a L1, ou as línguas nacionais, devem ser usadas para explicar conceitos difíceis em disciplinas como Matemática, Ciências Sociais, em contextos em que a L1 é usada como recurso. Realça que ela não deve servir a todo o momento para traduzir conceitos que os alunos estão a ter dificuldades de compreender em L2, a estrangeira portuguesa. A recorrência às línguas nacionais na explicação dos conceitos difíceis demonstra a capacidade das línguas na orientação dos sentidos “abstratos” da ciência e tecnologia, além de se assumir indiretamente a importância destas na compreensão e assimilação dos conteúdos disciplinares pelos educandos.

No terceiro ciclo, vinca-se que o Português, língua oficial, é a única língua de ensino-aprendizagem em outros níveis de ensino, bem como língua que permite ingressar no mercado de trabalho e ter acesso a outras instituições da vida do país, desempenhando, por isso, um papel importante. Adianta, referindo que é necessário que os alunos “tenham” um bom domínio desta língua, no final do ensino básico. Ao mesmo tempo, “espera-se” “que possuam”, “também”, uma boa competência na sua língua materna que possibilite a que não haja um retorno em relação às competências já adquiridas na sua L1, e que “a mesma continue a servir de suporte pedagógico para uma transferência positiva de habilidades lingüísticas para a L2” (INDE, 1999, pp. 116-118).

Portanto, a língua portuguesa aparece como a chave do ensino em Moçambique, ficando, deste modo, reservado às línguas nacionais de trampolim, auxiliares “se possível”, como resposta aos alunos que iniciam a escolarização. Destarte, a língua portuguesa é na verdade um instrumento de sobrevivência, e também de exclusão, entre os moçambicanos. Sem que o sujeito saiba falar e dominar esta língua, é automaticamente excluído e seus direitos silenciados no território.

O relatório do INDE (1997) revela que um dos componentes principais do ensino-aprendizagem é o meio de ensino, a língua, e com isto todos os pedagogos e lingüistas concordam de uma maneira geral: que o aluno aprende melhor na sua língua materna “ou língua que domine”. O que, entretanto, segundo os dados, não é o caso da maioria dos moçambicanos, pois estes falam as línguas bantu (nacionais).

O relatório revela, ainda, que a questão sócio-cultural e lingüística dos moçambicanos pode constituir obstáculo na recepção dos conteúdos durante a aprendizagem.

O fato é que o Ministério da Educação, segundo seus dados, apurou que o panorama atual educativo do país se caracteriza por altas taxas de desperdícios escolares (as desistências e repetências), e pressupõe-se o fato de que a língua portuguesa, sendo a única língua de ensino-aprendizagem, pode ser a causa de tal situação.

É importante lembrar que nos discursos oficiais esteve patente a preocupação do Estado moçambicano em introduzir reformas curriculares desde a independência (1975), tendentes a reduzir o analfabetismo, as taxas de repetências e de desistência nas primeiras classes, muito altas, de acordo com as estatísticas apresentadas pelo Ministério da Educação (1997).

No entanto, as “reformas”, introduzidas desde a independência até 2003, foram hesitantes no tocante a questões-chaves, as línguas nacionais e as culturas moçambicanas, elementos importantes para produzir melhorias de qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Um dos constrangimentos destas reformas educativas reside no desenvolvimento educacional nos alunos ou crianças, nas primeiras classes, que estão relacionadas com a língua que é falada em casa (Línguas Nacionais) acabando por interferir na comunicação oral, escrita e ainda na simbologia da criança.

De acordo com Gómez, (1999):

“As práticas de combate entre o novo e o velho e de superação da educação anterior nem sempre foram vitoriosas do lado do novo, isto nas reformas educacionais em Moçambique, pois houve recuos e retrocessos. Na luta por uma educação a serviço dos trabalhadores e seus filhos, ou seja, na massificação da educação (educação para todos), pregada no sistema Nacional de Educação (SNE) até o presente, não se eliminaram determinados fatores, externos e internos à escola, que são responsáveis pela criação e reprodução das desigualdades sociais” (Gómez, 1999).

A título de exemplo, como destaca Gómez (1999), pode-se referir às conseqüências de ordem político-social da opção lingüística adotada no ensino (português) e também no predomínio da visão “moderna” urbana europeia nos programas educacionais nacionais de ensino, num país bantôfono e de “maioria camponesa”.

Em uma das linhas gerais do SNE, encontra-se definida a seguinte estratégia para atingir-se a qualidade do ensino há tanto almejada para a melhoria da qualidade do ensino: exige-se um maior conhecimento do universo cultural e psicológico do aluno, como estratégias de formação de professores, (INDE, 2001).

Na procura de melhoria de qualidade do ensino, o documento considera fundamental que se conheça o universo cultural e “psicológico” do aluno, o que implica, a nosso ver,

resgatar dimensões fundamentais da sua personalidade, num ensino ao encontro das realidades do país. Dentro da cultura, encontramos a língua do aluno, as práticas sociais.

Nesta concepção permeia a idéia de se desenvolver o ensino com base na realidade dos alunos; isso facultaria o desenvolvimento de suas comunidades e com isso diminuiria provavelmente a pobreza e dependência. Não adianta querer ensinar alguma coisa que o outro não tenha referência de partida. É necessário educar alguém a partir do conhecimento que este tem da sua realidade, isto é, uma educação contextualizada com a cultura, costumes, língua do indivíduo, ou seja, das questões que o interessam.

Contudo, esta forma de encarar as implicações e exigências de qualidade do ensino, geralmente, não é levada em consideração quando se fala em qualidade de ensino, e muito menos, quando se avaliam os alunos. Os professores pouco associam, na sua prática, a necessidade de conhecer a realidade do aluno para a melhoria do próprio processo de ensino-aprendizagem. “Os alunos entram, assim, na escola e na sala de aula, despidos, abstraídos da sua condição concreta” (Gómez, 1999, p.352).

Portanto, a realidade escolar lingüística de Moçambique é díspar da realidade cotidiana das “sociedades moçambicanas”.

4 - O SUJEITO-PROFESSOR NA ESCOLA

4.1. A minha experiência: um ponto de partida

Para nos debruçarmos na pesquisa, pensamos ser importante focar as narrativas da minha experiência de docência. Na sala de aula, local onde decorrem os processos de ensino-aprendizagem, me deparei com as situações emergenciais que tornam o trabalho docente desafio e, também, busca incessante de melhoria de qualidade do ensino.

Segundo Genette (1991), narrativa é a camada verbal que assume a textualização da história. É nesse nível textual que a ordem cronológica da história contada é ou não revelada (ordem), que os fatos são resumidos ou, ao contrário, desenvolvidos (rapidez). É nesse nível da textualização, igualmente, que podem se intercalar descrições, diálogos ou comentários. Adianta, argumentando que a narrativa é um discurso e todo discurso torna-se uma narrativa. (Genette, 1991 p.65 apud Charaudeau e Maingueneau, 2004).

Portanto, estas narrativas têm como pretexto situar o(s) meu(s) interlocutor(es) a melhor compreender as condições em que constituí a questão desta pesquisa.

Comecei a carreira de docência em 1992 em uma escola da Organização Não-Governamental (ONG) dinamarquesa, a operar em Moçambique, dando aulas de educação artística aos meninos de rua, ou seja, os meninos desamparados. A instrução destinava-se a promover a auto-estima aos visados e contribuir no fortalecimento de um sonho criativo e o auto-sustento nos meios artísticos nacionais.

Na corporação colhi as primeiras experiências e desafios, pois os alunos que ali ensinava vinham de famílias desagregadas e desintegradas, com comportamentos não comuns de uma criança que sempre recebeu atenção e respeito pela família. Isto fez com que abraçasse a carreira de docência como forma de participar no desenvolvimento de Moçambique, via educação.

Em 1995, comecei a carreira de docência no SNE na escola primária do 2º grau. Neste nível educacional, lecionei a disciplina de educação estética, uma cadeira ligada às artes

visuais, semelhante à educação visual, e obtive um salto qualitativo no campo do ensino das artes.

Entretanto, apesar dos ganhos que tive no campo das artes, presenciei muitas dificuldades de percepção dos conteúdos por parte dos alunos, tanto na minha disciplina como noutras. Tais dificuldades são muitas vezes justificadas em termos acusatórios, que caem do lado dos alunos: os alunos não estudam em casa, não fazem trabalhos de casa, são preguiçosos, não prestam atenção etc.

Tal como nos ciclos iniciais, aqui se notam algumas dificuldades de percepção lingüística dos educandos: notas baixas na disciplina de português e outras disciplinas como educação estética, ciências naturais/biologia. Despende-se muito tempo a tentar aproximar o aluno com o que não esteja próximo dele; quando o professor quebra o regulamento oficial, explicando na língua materna dos visados, é júbilo total do dever cumprido e quase nenhum esquecerá a lição.

Lembro que nos ciclos iniciais e particularmente nas 3^a classes e no 2º ciclo do ensino primário é onde existe maior instabilidade no tocante à evasão escolar. Entretanto, é de sublinhar, sobre o aspecto, e segundo os dados da Direção Nacional de Estatísticas da Educação, este ciclo é crucial, pois alguns desistem da escola por falta da identidade, primeiro com a língua; e segundo, com o que lá é ministrado, porque está longe da sua realidade quotidiana.

Segundo Ngunga (2000):

“As crianças cuja língua materna não é português levam por vezes três anos sem passar de classe, o que tem como consequência imediata, para além do desperdício de recursos, os grandes índices de desistência ou, para os que persistem, a conclusão tardia do primeiro nível primário – a 5ª classe – por volta dos 15 ou 16 anos de idade, no meio rural, quando nas cidades a média é 11 anos”. (Ngunga, 2000 p.37).

Lecionei também no ensino técnico profissional em nível básico e médio, níveis que equivalem aos dois ciclos do ensino secundário geral.

Neste nível, também, com base nas minhas experiências de docência, verificam-se algumas dificuldades de percepção, expressão e baixo rendimento nas disciplinas lingüísticas e de técnicas específicas, em que é preciso uma explanação de idéias. Isto faz com que, provavelmente, em todos esses campos académicos, haja atrasos de programas e o não aproveitamento de informações importantes.

Existem casos em que o professor se depara com situações de alunos que entendem o contexto da aula, mas estes, entretanto, têm medo de participar e de expor seu ponto de vista. Casos em que o educando sabe de alguma coisa que enfatizaria certa informação, mas este tem medo de errar o Português e, conseqüentemente, das piadas dos colegas ou sanções avaliativas do professor. Conforme Grignon (1995):

“O sentimento escolar da correção, as sanções que penalizam a “falta” de língua, têm também como resultado inibir a expressividade dos alunos procedentes das classes e dos grupos dominados, ao mesmo tempo que acreditam na idéia de sua inferioridade no que se refere ao pensamento abstrato, à sua capacidade para distanciar-se e, mais geralmente, em suas capacidades intelectuais” (Grignon, 1995 p.180-181).

Desde 2003 leciono na Universidade Pedagógica. A Universidade Pedagógica (UP) é uma instituição de ensino superior que ministra vários cursos pedagógicos, de licenciatura plena.

Ao longo da minha profissão como docente, somado às outras experiências da minha escolaridade, convivi com dificuldades dos alunos em assimilar os conteúdos, a participação quase inexistente nas aulas, as somadas reprovações e as desistências. Estes fatos levam-me a cogitar que o não uso das línguas nacionais é, provavelmente, um aspecto importante dos insucessos escolares e o atraso de desenvolvimento do país. Refiro-me, concretamente, às dificuldades na recepção lingüística pela maioria dos moçambicanos em todos os ramos da escolaridade, nisto gerando elevadas taxas de repetências e evasão escolar. De acordo com Grignon (1995), a escola legitimista comete, por sua parte, um erro simétrico de deciframento, já que ignora os códigos em função dos quais essas crianças agem e se expressam, interpretam suas realizações em função exclusivamente de seus próprios códigos (Grignon, 1995 p.187).

É de salientar que este fator não se reflete somente no ensino de disciplina de Português, mas também em outras disciplinas como Artes Visuais, Matemática, História, Geografia e demais disciplinas acadêmicas, dado que a língua do ensino era/ ainda é português, em muitas escolas moçambicanas. A elaboração das políticas educacionais e lingüísticas centradas nas realidades dos alunos, como a que está sendo implementada desde 2004 (o ensino bilíngüe), ou seja, ainda que somente no meio rural, ajudaria, provavelmente, no alcance de ensino eficiente, preocupado com seus sujeitos reais.

4.2. Área Temática da Pesquisa

Esta pesquisa se circunscreve à seguinte área temática:

Línguas nacionais bantu no sistema de ensino em Moçambique, no discurso do sujeito-professor da escola primária completa em Maputo;

Efeitos de sentidos que apontam às relações entre o Português e as línguas nacionais introduzidas no ensino, suas implicações para a constituição dos sujeitos e de políticas voltadas ao desenvolvimento da sociedade moçambicana.

4.3. Objetivos

- Promover uma reflexão crítica que traga subsídios para o debate sobre a política de educação bilíngüe em Moçambique, tendo em vista a atualidade do país;

- Problematizar, com base em teorizações destacadas, a complexidade multilingüística e cultural que caracteriza o contexto moçambicano;

- Analisar, nos pronunciamentos do sujeito-professor, o modo como se posiciona discursivamente em relação ao Português como língua oficial no currículo e a inclusão, neste, das línguas nacionais bantu, conforme a política atual; analisar efeitos de sentidos que apontam à constituição do sujeito-professor como heterogêneo, implicado no contexto multilíngüe da escola moçambicana e suas culturas diferentes.

4.4. Questões Norteadoras

Tendo em vista a área temática e os objetivos da pesquisa, formulam-se as seguintes questões:

Quais os efeitos de sentidos que caracterizam o discurso dos sujeitos-professores que atuam de 1ª à 7ª classe de uma escola moçambicana, a Escola Completa, considerando a política lingüística do ensino ministrado na sala de aula em português?

Como o sujeito-professor se posiciona a respeito do ensino ministrado em português aos alunos moçambicanos, realidade que já conhece, e a respeito da inclusão das línguas nacionais, conforme a nova política bilíngüe?

Que efeitos de sentidos o sujeito-professor manifesta em seu discurso, a respeito de ser professor e ser cidadão na escola e/ou na sociedade moçambicana de hoje?

Como efetivar estudos teóricos articulados que representam uma problematização da realidade multilíngüe característica da sociedade moçambicana?

5 - PROCEDIMENTOS

5.1. Descrição da Escola

Tendo em vista o desenvolvimento da parte empírica desta pesquisa, realizamos as entrevistas em uma escola primária completa nos arredores da Cidade de Maputo, que pertence à Direção de Educação do Distrito Urbano N.º 4 Bairro Albasine-CMC, na Capital do país. A escola está localizada em meio de uma zona residencial economicamente heterogênea, entretanto, com índice de pobreza infra-estrutural. Não tem estradas asfaltadas, não tem saneamento urbano. No entanto é uma zona que tem crescido nos últimos tempos, apesar da ausência das ações estatais tendentes a pôr cobro às infra-estruturas públicas.

Entretanto, a escola possui infra-estrutura razoavelmente adequada, tendo em conta a realidade do país, ou seja, tem instalações adequadas, o parque imobiliário mínimo. Não tem biblioteca, não tem laboratório nem instalações para a prática do desporto, contudo, as aulas de Educação Física são feitas ao ar livre no recinto escolar.

A questão preocupante é a superlotação das turmas, com aproximadamente 80 alunos, fato que implica os alunos sentarem no chão e três a três nas carteiras (ver anexos, p. fig. 2).

Portanto, uma zona que considero representar as realidades de Moçambique. O bairro Albasine CMC é uma área que surge com a expansão da cidade do Maputo, cuja população é proveniente de várias regiões: cidade predial, outros subúrbios da cidade de Maputo, pessoas vindas do campo, Maputo província, populações vindas doutras províncias que imigram para a cidade-capital à procura de melhores condições de vida e, finalmente, dos nativos, os falantes de Xirhonga, a língua da região.

Considero a área suburbana um ambiente favorável para a concretização da pesquisa, pois lá encontramos quase todas as realidades do país. Encontramos o que considero as quatro realidades que caracterizam a sociedade moçambicana em desenvolvimento: as pessoas com nível elevado de vida, as pessoas com nível médio de vida, os pobres e os paupérrimos, que constam no gasto de menos de um dólar por dia para a sua alimentação.

Para se visualizar o cenário incluímos algumas imagens fotográficas (ver anexos) que reportam à realidade imagética ou iconográfica do espaço-escola onde foi realizada a pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as fotografias que aparecem num meio que se está a estudar podem dar uma boa percepção dos indivíduos que já não estão presentes, ou de como certos acontecimentos particulares desse meio eram. Em vista disso, em atendimento às normativas da ética na pesquisa, utilizamos a prática de consentimento informado.

5.2. Estabelecimento do Corpus

A orientação metodológica que sustenta esta dissertação enquadra-se na pesquisa qualitativa. Sendo constituída com base no referencial teórico-metodológico da AD, supõe a dimensão analítica, a qual envolve a relação interdiscurso, nível dos saberes, e intradiscurso, nível da formulação lingüística.

Para a construção do corpus da pesquisa, realizamos entrevistas semi-abertas a seis professores de uma escola primária completa dos arredores da Cidade de Maputo, Moçambique.

Importa frisar que o corpo docente da escola é constituído por professores com formação de magistério de nível básico (N5), médio (N3) e poucos, com bacharelado (N2)¹⁴ e aproximadamente três professores finalistas da licenciatura plena.

Primeiramente, a direção indicou professores que concederiam as entrevistas, mas durante a interação com muitos professores fui notando interesse cada vez mais de uns que não haviam sido indicados pela direção; pedi a permissão no sentido de eles participarem e me foi dada toda liberdade para escolher. Assim, escolhi professores extrovertidos e calados, dentre os quais 3 professoras e outro número igual de professores. Importa salientar que realizei entrevista com 8 professores da escola primária completa; um professor da faculdade de letras, que é pesquisador e dinamizador das políticas lingüísticas do país, e por fim um pesquisador do INDE, que por sinal é um dos coordenadores na introdução do ensino bilíngüe em Moçambique, mas apenas selecionei 6 professores da escola primária completa para a constituição do corpus.

Entretanto, para conduzir as entrevistas, utilizei o português, a língua oficial; em algumas pausas das entrevistas, conversávamos na língua materna. A utilização da língua

¹⁴ Tais professores bacharéis somente frequentaram três anos do ensino superior, não tendo concluído o nível superior completo, que é a licenciatura.

portuguesa foi direcionada ao sujeito-professor devido ao seu comprometimento com o ensino que é mediado exclusivamente pelo português, tal como atesta a constituição e os hábitos dos acadêmicos em se expressar através desta. Importa frisar que estas entrevistas tiveram a duração de uma hora (no geral) para cada professor, porém, seqüenciado a cada dia. Cada dia o professor concedia 15 a 20 minutos. Houve professores que solicitaram a participação depois do trabalho e assim, com eles a duração da entrevista foi aproximadamente de 30 minutos.

5.3. Caminhos para as análises

Feitas entrevistas em fita magnética e transcritas minuciosamente, deu-se o processo de seleção dos recortes discursivos que constituem o corpus da análise, nomeando-os seqüencialmente de acordo com os efeitos de sentidos que constituem os sujeitos pesquisados, em suas posições discursivas. Os recortes discursivos fazem parte dos registros que constituem o corpus amplo de nossa pesquisa.

Assim, é por meio dos recortes que buscar-se-á mostrar efeitos dos sentidos que permeiam os discursos do sujeito-professor, sendo que este é um sujeito sócio-histórico permeado pela formação idiossincrásica. E também, este sujeito é um sujeito que dá sentido à sua realidade lingüística, em Moçambique.

Importa lembrar que a entrevista é entendida, não como um meio que dá acesso direto aos fatos, mas como um meio que possibilita buscar alguns fios da memória discursiva que constituem o tecido do dizer e do fazer do sujeito-professor. Esse tecido do dizer é constituído por recortes discursivos. Segundo Jacqueline Authier-Revuz, “o discurso é sempre produto de ‘interdiscurso’ onde o ‘sujeito’ se crê fonte deste seu discurso, quando ele nada mais é do que o suporte e o efeito” (Authier-Revuz, 1990).

Portanto, o sujeito é pedra angular para a AD, pois é a partir dele que surgem os discursos, embora ele não seja o centro do seu discurso e não tenha poder de decisão, escolha e estratégias de produção discursiva. Ele atua como alguém que pensa ter domínio sobre o que diz, mas na verdade, é o inconsciente e as ideologias de cada um que determinam os discursos.

Sobre o discurso e o papel do sujeito na sua elaboração, Authier-Revuz (1990) adianta dizendo: “sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de

todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da pontuação do inconsciente”. (Authier-Revuz, 1990).

Assim, é nesta óptica que o foco da pesquisa consistirá nos enunciados formulados pelos professores, em recortes contidos em entrevistas, como nosso foco central. Para a AD a situação histórico-social na qual se organiza um discurso é de relevância para a interpretação dos “efeitos de sentidos”, provocados pelo sujeito discursante e nos sujeitos ouvintes ou leitores do discurso.

Pensamos ser importante entrevistar professores, pois estes são multiplicadores ou formadores de opinião no processo de ensino-aprendizagem dentro da sociedade. É neste sentido que se pretende auscultar, e trazer para a pesquisa, as falas, as aspirações, as opiniões e posicionamento destes sujeitos.

O sujeito não tem condições de despojar-se desses elementos de sua formação idiossincrásica no momento de emitir opiniões ou fazer colocações, por mais neutras que possam parecer. Assim, ele “é determinado, sem se dar conta, a dizer o que o seu lugar de formação social impõe que seja dito” (Indursky, 1998). Enquanto que, ao mesmo tempo, nessas enunciações também dá lugar ao sentido diferente, ou seja, a sua interpretação, constituída conforme Mutti (2007), a partir de seu modo de identificação aos dizeres já constituídos, os quais ele atualiza no momento em que enuncia, posicionando-se. (Mutti, 2007).

Courtine (1981) argumenta que os enunciados discursivos são os elementos próprios do saber de uma formação discursiva que se caracterizam pela repetibilidade. É sua condição de repetibilidade que provoca a continuidade de sua existência e a sua inserção, como memória do acontecimento, no momento da enunciação, que é, no entanto, sempre nova. Portanto, os enunciados existem no tempo longo de uma memória e são regidos pelo interdiscurso. Pode-se dizer que os enunciados se concretizam em formulações ou enunciações, no acontecimento enunciativo. (Courtine, 1981 apud Grigoletto, 2003, p. 352).

Assim, conforme Grigoletto (2003, p. 351), os discursos adquirem seus sentidos no entrecruzamento com outros, que são mobilizados como parte de sua memória. Isto nos leva à interdiscursividade. Conforme Orlandi (1990), os sujeitos acreditam, devido a seu comprometimento ideológico, que há apenas um sentido possível para as palavras e que esse sentido é transparente, - mas o real é que o sentido escapa, deriva para outro sentido (Pêcheux, 1990).

A partir das marcas lingüísticas vamos procurar constatar os efeitos de sentidos que permeiam os interstícios da língua, de modo a chegar à compreensão do cotidiano docente e das diferentes perspectivas assumidas pelos sujeitos da pesquisa.

Tendo em vista as concepções apresentadas pelos autores citados na análise, buscaremos evitar o efeito de transparência dos signos, buscando, isto sim, olhar as palavras com estranhamento.

6. ANÁLISE

Neste capítulo de análise, buscaremos apreender as posições subjetivas manifestadas pelo sujeito-professor, a partir de efeitos de sentidos que interpretamos em suas formulações discursivas, as quais apontam a saberes interdiscursivos da qual se apropriou heterogeneamente.

Como forma de possibilitar a distinção e nomeação das formulações discursivas que extraímos nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa, utilizaremos nomes fictícios.

6.1. Efeitos de sentidos no discurso do sujeito-professor da escola moçambicana

Nas formulações que se seguem, evidenciamos os efeitos de sentidos que demonstram posições do sujeito-professor face ao contexto educacional e social moçambicano caracterizado pela língua oficial portuguesa e línguas nacionais vernáculas.

6.1.1. Efeito de certeza sobre a apropriação da língua oficial

Lembra-se que é nas cidades em que se encontra maior número de falantes da língua oficial. No entanto, como revelam as estatísticas, apesar do número ser significativo nas cidades, não implica ultrapassar o número de falantes das línguas vernáculas.

(1). Ntekwase: *...Ah! Até que agora vale a pena (o ensino em português) [grifo meu], porque a maior parte das crianças tem falado português. São poucas... que não entendem, não é? Mas a maior parte, já não, não tem assim, tido muitos problemas. Yim¹⁵. Pior¹⁶ na minha classe, já estão familiarizados com a língua... portuguesa.*

¹⁵ Yim: significa sim, é verdade, concordo. É uma expressão das línguas bantu que habita os interstícios do Português falado pelos falantes cujo sua língua materna é nacional.

¹⁶ “Pior” significa em Português moçambicano (PM), “ainda mais”, “melhor ainda”, principalmente. Portanto, é uma palavra empregue no PM para enfatizar a ação, atitude. Neste conjunto de palavras encontramos: muito muito, bem bem bem, etc.

Primeiramente a professora afirma com toda evidência que a maior parte das crianças tem falado português, e em seguida refere - mas a maior parte não tem assim, tido muitos problemas. Portanto, aqui, **mas** aparece como negando a afirmação acerca da maioria falante de Português, ou seja, deixa transparecer que não é a totalidade das crianças que falam Português, mas sim a maior parte não tem assim, tido muitos problemas. A professora reforça a sua satisfação e alívio pelo contexto que advoga a seu favor com a afirmação de que pior na minha classe, já estão familiarizados com a língua, ou seja, principalmente na sua turma, os alunos estão familiarizados com a língua portuguesa.

Portanto, ela primeiramente imprime o seu desejo de ver a turma com mais crianças falando Português, mas a realidade que a questiona, deixando-a sem tanta certeza apesar de desejar. Esse desejo está mergulhado na dúvida, e pede cumplicidade - são poucas... que não entendem, não é? O discurso transparece a não certeza do seu dizer, talvez porque conhece o seu meio e sabe que, na verdade, a sua experiência é permeada pelos contextos onde há muitas crianças falantes de línguas nacionais ou que não se expressam através da língua oficial com desinibição. Portanto, existe aqui o lugar da contradição: assume, não assume, mostrando segundo Mutti (2006), que está adiante de novas posições - (não é?) - uma incerteza negativa.

6.1.2. Efeito de certeza da abrangência da língua portuguesa em todo território

(2). **Ntekwase:** *Pelo menos, sabe que eu posso falar essa língua; língua nacional..., mas há uma que é importante para poder comunicar...*

Os jovens, em todo canto, eu acho que falam... Pelo menos, podem falar com dificuldades, mas para poder comunicar-se, conseguem. Yim.

(3). **Ntekwase:** *Em qualquer canto, que for em Moçambique, é... Sabe que em cada 10 pessoas, sempre há de aparecer a pessoa que facilmente pode comunicar. ...Se não existisse uma língua de unidade nacional, eu acho que seria problema...*

Ao enunciar que pelo menos, sabe que eu posso falar essa língua; língua nacional..., mas há uma que é importante para poder comunicar, a professora projeta a diferenciação entre falar e comunicar. Nisto, a professora imprime que fala-se em língua nacional, mas comunica-se na língua portuguesa. Assim pensamos ser prudente penetrar nessa complexidade, fala e comunicação. Comumente, a fala está inserida na comunicação. A definição deste termo é muito complexa, dada as diferentes noções desenvolvidas entre processos de filiação e negação. De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004), “a

comunicação é dada como uma espécie de resposta à grande questão da comunidade social e permitiria aos homens estabelecer relações que lhes dão a medida do que os diferencia e os assemelha, criando assim elos psicológicos e sociais. Suas relações não seriam apenas de conflito, luta e destruição, mas também de intercompreensão, de enriquecimento mútuo, de co-construção de saber e de valor” (Charaudeau e Maingueneau, 2004).

Entretanto, no domínio discursivo, os autores referem que a comunicação seria um jogo de espelhos que envia àquele que quer se comunicar uma espécie de “imagem refletida”, de espelhamento em série, pois o que vale para a construção do sentido é “a relação simbólica de troca [na qual] não há emissor nem receptor de um lado e de outro da mensagem, nem tampouco mensagem” (Baudrillard, 1972 apud Charaudeau e Maingueneau, 2004). Ou seja, a comunicação seria apenas uma ilusão.

Nesta óptica, enunciar que - *mas há uma que é importante para poder comunicar*, faz-nos pensar que a fala (em línguas nacionais), está despida de complexidade e é habitada de um sistema vazio de algo de que a língua portuguesa é portadora – a comunicação.

Entre a dúvida e a certeza, a professora acha que *os jovens, em todo canto* de Moçambique *falam* a língua portuguesa. Entretanto, a dúvida persiste e ameniza a evidência, ou seja, *pelo menos, podem falar com dificuldades, mas para poder comunicar-se, conseguem. Yim* - reforça a sua posição. A professora sabe certamente que comunicar-se na língua oficial é mais difícil. Reconhece, provavelmente o conflito, as dificuldades de unificar em uma só língua falantes de outras línguas.

Na verdade, a professora filia-se aos discursos oficiais a todo o momento e parece não refletir que esta homogeneidade lingüística possa implicar o apagamento de si, sua cultura, seus valores.

6.1.3. Imaginário de cidades falantes de língua portuguesa

(5). **Ntekwase:** [...] *Ya... Nas cidades, aqui sim. Não é assim muitos problemas, porque a maior parte das pessoas que vão as cidades, procuram mais falarem mais a língua portuguesa não é?*

(6). **Ntekwase:** [...] *Eu já estive num distrito em Niassa. ... Tudo que falava rs... rs... Eu não entendia... Eu só tinha que dar... Se estiverem a, a sorrir, eu também tinha que estar ai assim. ... Não havia comunicação... Não havia, não havia nada... , mas eu acho que perdi muito.*

De fato a questão lingüística pode acarretar a perda de algumas oportunidades, por esta razão o bilingüismo constitui um instrumento útil para/no desenvolvimento de Moçambique e entre os moçambicanos, tanto regionalmente/inter-região quanto inter-étnico/lingüístico.

Moçambique é um país multiétnico e multilíngüe e isso não devia/deve constituir desvantagens, pelo contrário, é um instrumento importantíssimo da nossa riqueza cultural e cabe a nós através das políticas consistentes e eficazes sabermos trabalhar isso em prol de Moçambique.

A professora mostra a dificuldade de ser alienígena em seu país por não saber as outras línguas moçambicanas e/ou pelo menos uma, a mais falada no norte, o que a nosso ver constituiria vantagens na orientação e compreensão dos sentidos.

É comum nesta situação, imperando as relações de poder, características em contexto moçambicano, atribuir-se culpa aos nativos/falantes das línguas nacionais. Os discursos pedagógicos reportam com clareza estes aspectos. A culpa é deles que não sabem falar a língua portuguesa (sagrada e intocável). Uma posição de superioridade etnocêntrica colonial bem herdada e legitimada. Em hipótese alguma nos perguntamos, afinal, por que é que deve ser o nativo na direção da língua estrangeira e não o estrangeiro em direção da língua nativa? Porque é que somente nós devemos mudar nossa língua?

6.1.4. Efeito de obrigatoriedade de língua materna no ensino

Lembra-se que a língua portuguesa é a língua oficial em Moçambique. Isso implica que esta língua é a que orienta a escolarização formal e move os sentidos públicos. As línguas nacionais foram introduzidas recentemente.

(7). **Ntekwase:** *Aí é preciso mesmo recorrer a essa... A essa língua (língua nacional); Na, na 1ª classe, porque aí nos primeiros dias é obriga... é quase obrigatório trabalhar nessa língua.*

(8). **Ntekwase:** *Não negavam, porque haviam mesmo circunstâncias que eram obri; mas não estava assim, muito aberto. Yim... Então, no passado não estava assim muito oficializado, mas falava-se.*

É quase impossível o ensino exclusivo em língua portuguesa. A professora enfatiza essa constatação - *Ai é preciso mesmo recorrer a essa.* O **mesmo** mostra que não existe outro jeito de contornar a situação lingüística dos alunos que chegam pela primeira vez na escola, uma vez que muitos só falam a língua materna nacional.

Porque ai nos primeiros dias é obriga... é quase obrigatório trabalhar nessa língua. A professora mostra que tem alternativa de escolha, ou seja, se quer *recorrer a essa língua* ou não, dado que *é quase obrigatório trabalhar nessa língua*, ou seja, não é obrigatório, faz por boa vontade e remete na verdade que esses alunos estão despidos de seus direitos de serem

ensinados através das suas línguas maternas. E isso é fato. Apesar da introdução das línguas nacionais no sistema nacional de educação, os objetivos do programa bilíngüe e as políticas lingüísticas de Moçambique referem que o único meio de ensino em Moçambique é a língua portuguesa.

O termo – *quase* – mostra, entretanto, que o sujeito não adota na sua prática exatamente o que está preconizado na orientação pedagógica do sistema de ensino. O professor mostra incerteza dizendo que antes da implementação do currículo bilíngüe, era proibido. A professora dá a entender que a língua materna do aluno era interdita no espaço escolar, mas, contudo, os sujeitos driblavam o sistema, aliás, nenhum sistema consegue interditar por completo algumas práticas não aceitas. Sempre se falou a língua materna, na escola, extra-oficialmente, afinal de contas *havia mesmo circunstâncias que eram obri; mas não estava assim, muito aberto, mas falava-se.*

Entretanto, a professora mostra adesão à posição conhecida no ensino de língua estrangeira que preconiza que se ensine somente nesta língua para que haja aprendizagem.

As línguas vernáculas não eram aceitas no ensino formal, mas os professores recorriam a elas no seu ofício de docência, mas num currículo oculto, escondido.

6.1.5. Efeito de graça na fala do professor em língua materna

(9). Intase: *Rs... As crianças pensam que Changana não se pode falar na sala de aula yim... Nos meus tempos de escola... era proibido e então, as crianças crescem né! Então, as crianças ainda têm aquele pensamento antigo que não se deve falar Changana na escola. Isso... Acham graça quando o professor fala. Rs...*

Rs... As crianças pensam que Changana não se pode falar na sala de aulas yim.

Todavia, são as formações discursivas que ditam o que deve ser dito ou não. Portanto, neste processo nos constituímos, formando assim as nossas identidades lingüísticas. Orlandi (1998) refere que identidade lingüística escolar é o conjunto dos saberes adquiridos formalmente na escola e compreende os discursos produzidos por e na língua que falamos na escola (op. cit). *As crianças ainda têm aquele pensamento antigo que não se deve falar Changana na escola,* destarte o aluno internalizou que na escola não deve-se falar as línguas nacionais, apesar de ele falar longe do professor por temer as represálias.

Entretanto, *acham graça quando o professor fala. Rs.* Portanto, a identificação dos alunos para com a língua falada (momentaneamente) pelo professor na sala de aula é, hipoteticamente, a graça ou a alegria manifestada pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Às vezes, os alunos “pensam” que o professor é um sujeito que não pertence

ao mundo deles e ao “descobrir” essa proximidade evidentemente se emocionam. Aliás, de acordo com Mutti (2007), os registros lingüísticos são desde cedo aprendidos pelos falantes (Mutti, 2007).

6.1.6. Efeito de filiação à política do bilingüismo

(10). Ntekwase: [...] *Eu acho muito positivo (a introdução das línguas nacionais no ensino formal)... As nossas línguas; como posso dizer!... Isto é Moçambique e já é bom nos conhecermos perfeitamente e valorizar a nossa cultura não é?*

(11). Ntekwase: *Houve um tempo quando alguém falasse língua materna em certos sítios, olhavam... Na cidade, por exemplo, tinhas que chegar lá, começar a falar em Português né?... Mas agora não! Nós estamos livres, em qualquer sítio é... E, é bonito... Já não é desprezível não...*

Filiação aos discursos oficiais, estatais. Antes a professora aderira ao ensino em Português como língua de unidade nacional e via a impossibilidade de orientar os alunos na produção de sentidos em outra língua, que por sinal é a sua LM, que fala ou que utiliza na sua descontração em outros ambientes da vida cotidiana. Entretanto, agora a professora identifica-se com o discurso oficial que propôs o uso das línguas nacionais, no ensino, recentemente legalizado (2004), clamando assim a valorização das línguas nacionais como necessário à constituição identitária do povo.

Houve um tempo quando alguém falasse língua materna em certos sítios, olhavam... Na cidade, por exemplo, tinhas que chegar lá, começar a falar em Português. A continuidade das políticas lingüísticas do colonialismo feita no Moçambique pós-independente possibilitou a continuidade da política de assimilação dos negros. “Era civilizado quem falasse Português” e essa formação imaginária habitou os sujeitos sociais ao ponto de constituir deslocamento, margem, quem falasse dialeto, landí¹⁷ (como se chamava naquele tempo), principalmente na Cidade, afinal de contas Cidade era Cidade, ou seja, *na cidade, por exemplo, tinhas que chegar lá, começar a falar em Português né!* Mesmo não sabendo falar tinha que tentar ou ficar de boca fechada.

Portanto, dantes não era bonito falar a língua materna fora do seu meio familiar e ou social. *Mas agora não! Nós estamos livres, em qualquer sítio é... E, é bonito... Já não é*

¹⁷ Landí significava língua do negro: esta palavra vem de língua Tsonga - Xichangana – Mulandi, ou seja, negro.

desprezível não. Portanto, atualmente o sentido vigente é de reconhecimento da importância das línguas nacionais.

6.1.7. Identificações e efeito de apropriação de língua

(12). Ntekwase: [...] *Eu acho que não há língua que é evoluída... O povo que está dentro desta língua é que está evoluída. [...] de, da sorte de estado que está evoluído... Então, as pessoas ambicionam e pensam que a língua a que... Se eu falasse aquela língua, eu também me sentiria evoluída, não é assim?*

(13). Ntekwase: [...] *Se os nossos representantes falassem makua, acha que nós não iríamos ambicionar falar como presidente? .. Falar como ministro, que fala? ... Falar como doutor que fala? .. Makua? ... Nós estaríamos; nós iríamos achar aquilo evoluído...*

(14). Ntekwase: [...] *O que motiva éh... a pessoa é o Estado, como posso dizer! é Estado... as pessoas prefere é... Mudar para poder se sentir evoluída.*

Por outro lado, e talvez inconscientemente, a professora reforça a teoria moderna iluminista que excluía outras culturas e povos (africanos) da evolução e civilização. Reforça as teorias iluministas sem se dar conta. Ela reconhece *que não é a língua que é evoluída*, mas as pessoas, *o Estado*, ou seja, sendo de país pobre, torna-se evidente que não é civilizada. Nota-se aqui a internalização da inferioridade, da não evolução. Provavelmente, estes pressupostos podem contribuir também no abandono das línguas africanas catalisando a corrida desenfreada no apagamento da história, cultura e, sobretudo do ser africano. Não constitui estranheza a imitação de sotaques de brancos portugueses etc.

É freqüente ouvir um moçambicano a embolar o sotaque (dos portugueses brancos), ou depois de estar em um determinado país desenvolvido. Esta atitude advém provavelmente na tentativa clara de induzir os seus próximos de que já não entende ou não fala adequadamente a sua língua materna ou que a esqueceu.

O aprendizado da língua estrangeira se realiza com solicitação das mesmas estruturas da língua materna que, por sinal, estão presentes na vida do sujeito, parecendo como se fosse uma língua “já presente”, sempre aí, no indivíduo. Segundo Revuz (1998), a língua é investida de subjetividade e por isso a língua materna não se separará jamais dessa sedimentação afetiva. Isso leva-nos a pressupor que a língua materna é parte integral de um indivíduo (op. cit).

Por outro lado, as línguas nacionais não tendo sido tomadas para estudos, não são conhecidas na cultura da escrita. Não se tem obras literárias para estudo, as gramáticas estão

em processo de sistematização. O material acerca das línguas nacionais é pouco, consequentemente é pouco conhecido, pois as escolas não se ocupam dele.

Ao questionar: se os nossos representantes falassem makua, acha que nós não iríamos ambicionar falar como presidente? E afirmando que o que motiva éh... a pessoa é o Estado, como posso dizer! A professora está apontando, evidentemente, à falta de políticas de incentivos na promoção das línguas, o que na sua óptica deveria se verificar na representatividade das elites.

6.1.8. Importância do ensino bilíngüe na recepção dos alunos falantes das línguas nacionais

(15). Djapisa: *A criança sai de casa sem saber falar é... a língua oficial, portuguesa. Então, em muitos casos é preciso trabalhar exatamente com... a língua nacional da criança para que possa partir exatamente daquilo que a criança diz... Poder associar com a língua oficial. Então, tem que partir daquilo que ele diz, por exemplo, é... na língua materna pra ensinar, isto em língua materna está certo, mas pra língua oficial tem que falar assim. Sim.*

(16). Djapisa: *Há vezes que a criança fica inibida porque não sabe como vai dizer em língua oficial. Eu acho muito importante a implementação das línguas, visto que contribui também pra o aproveitamento... há mais curiosidade na criança que sabe falar Changana em voltar a aprender com rapidez... Por exemplo, disse – kayà, e a professora diz kayà é casa. Então, começa a ver que afinal português é importante.*

A professora está assimilando as diferenças entre as línguas como fator a ser controlado, mas sua preocupação pode ser com relação ao sentido, com a compreensão. Como “demonstra” a formulação em causa é preciso trabalhar exatamente com... a língua nacional da criança para que possa partir exatamente daquilo que a criança diz... Poder associar com a língua oficial. De fato a preocupação com a o sentido e a compreensão parece evidenciar a preocupação da professora em ensinar a língua estrangeira. Mas será possível essa associação?

Lembra-se que as duas línguas distam-se lexicamente e sintaticamente, além de que o trabalho de reconhecimento ou re-contextualização do português moçambicano na fala e escrita do aluno é, talvez, pouco conhecido entre os docentes do EP1 e EP2. De acordo com Revuz (1989), aprender a falar uma língua estrangeira é, efetivamente utilizar uma língua estranha na qual as palavras são apenas muito parcialmente “contaminadas” pelos valores da língua materna na medida, precisamente, em que não há correspondência termo a termo (op. cit.).

A professora destaca na sua formulação que tem que partir daquilo que ele diz na língua materna pra ensinar, isto em língua materna está certo, mas pra língua oficial tem que falar assim. Sim. Portanto a professora parece entender que a associação termo a termo, isto em língua materna está certo, mas pra língua oficial tem que falar assim. É como se a criança tivesse a noção da língua segunda e isto se trata a nosso ver de uma ruptura com a língua materna; Revuz (op. cit) afirma que o que estilhaça o contacto com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto único sobre as coisas. É a ilusão de uma possível tradução termo a termo de uma adequação da palavra à coisa (Revuz, 1998).

Por outro lado a professora esboça uma visão colonialista acerca da relação entre as línguas africanas e europeias. Apesar de reconhecer que com as línguas nacionais há mais curiosidade na criança que sabe falar Changana em voltar a aprender com rapidez... Essa rapidez se dá devido a transição possivelmente rápida para o português, ou seja, disse – kayà, e a professora diz kayà é casa. E, de fato constitui os objetivos da implementação do ensino bilíngüe (modelo transicional) em Moçambique. A criança “aprende” em sua língua para ir direto à portuguesa e - Então, começa a vez que afinal português é importante e não é para menos, a professora sabe que sem a língua europeia portuguesa, o africano está na margem do bem-estar e sendo discriminado.

As línguas nacionais são importantes à medida que possibilitam o contorno do não sucesso absoluto do ensino da/em língua portuguesa, ou seja, constituem caminho/meio para se chegar à abrangência de uma sociedade lusofonizada ou lusófona.

6.1.9. Línguas nacionais: difíceis de se aprender

(17). Djapisa: *A alfabetização em uma língua nacional da criança pode até tornar-se mais difícil, isto por quê? Os pais só ensinam a falar, a escrever não! ...até pode chegar na sala, enquanto o professor, essa língua não domina.*

A professora já falara em formulações acima que o fato de as crianças virem de casa não sabendo, nem pelo menos tentar a falar a língua oficial era motivo de constrangimentos de aprendizagem. Contudo, no cenário em as crianças sejam alfabetizados em sua língua materna afirma que podem existir constrangimentos pelo fato destes falarem somente e não escrever. Esquece também que as crianças que aprendem/alfabetizadas por ela na sua sala de aula vêm despidas da escrita - Os pais só ensinam a falar, a escrever não, como seria o caso das crianças alfabetizadas em suas línguas e não na língua do colonizador. Aqui o problema do aprendizado parece se dever à língua materna, as nacionais, pois com a língua portuguesa não,

tudo parece normal, encaixa direito, é um dado adquirido. Reconhece que as crianças que iniciam a escolarização sabendo falar português têm mais facilidades no aprendizado em detrimento da maioria que vem despida dela. Contudo nega um cenário contrário, dado que a língua nacional é vista como sendo de menos prestígio ou incapaz.

A professora se exime de sua tarefa de alfabetizar atribuída socialmente, e que por sinal goza de legitimidade. Ao enunciar que *os pais só ensinam a falar, a escrever não!* Emite sentidos de transferência de papéis, já que tem que ser os pais a ensinar seus filhos a escrever em língua nacional. Mostra, por outro lado que inserir o aluno na cultura escrita em sua língua materna é papel dos pais e não da escola moçambicana. Assim, nela cabe somente o ensino do Português, a língua dos desejos. A professora nos mostra que as línguas nacionais são de uso privado e não cabe ao ensino formal ministrá-las.

6.1.10. A paixão e o desejo de dominar a língua portuguesa

(18). **Djapisa:** *Domino mais Changana, porque os meus pais cresceram no Chibuto e minha avó sempre nos ensinava changana, sim. ...Prefiro mais a oficial, a língua portuguesa, sim.*

(19). **Djapisa:** *[...] Bom, não posso dizer língua portuguesa porque, talvez, ainda há mais vocábulo que preciso aprender né! ...Penso que Changana domino sim.*

(20). **Djapisa:** *Eu tenho conversado mais em língua portuguesa... A conversar em língua nacional chega a um certo ponto em que até o professor engasga-se porque nem todo vocabulário o professor domina... É mais fácil conversar em língua oficial mesmo entre colegas... É muito importante. Mesmo pra os alunos. O aluno... mas pra ele é... É um sinal positivo, porque consegue adaptar-se à realidade com muita facilidade. Sim.*

O professor se divide entre a língua familiar (nacional) e a língua oficial. Como se constata na formulação. *Domino mais Changana*. De fato Xichangana é a língua materna e o sujeito não tem idéia de ter aprendido, ou seja, é a língua de que se nasce a falar, a língua da infância (Revuz, 1998). Entretanto, a língua portuguesa é a língua da escola que constitui desafio. De fato, *não posso dizer língua portuguesa porque, talvez, ainda há mais vocábulo que preciso aprender né!*

No discurso da professora permeia o desejo de dominar a língua portuguesa e que esse desejo é interpelado pela língua materna, fato que constitui desafio, pois *ainda há mais vocábulo que preciso aprender*. A professora entrega-se à provável falta e desejo - *Bom, não posso dizer língua portuguesa*. Entretanto não resta mais alternativa senão língua nacional, ou seja, *Penso que Changana domino sim*. A língua materna é a língua presente no nativo que até possibilita-nos criar sem contudo, nos preocupar com as regras escolásticas e a evidência de dominá-la é iniludível.

Apesar de dominar Xichangana, seu desejo era de dominar a língua portuguesa. Coracini (2003) explica que a atração forte em aprender as línguas estrangeiras pode ser explicada de modo geral pela psicanálise; como o desejo do outro, desse outro que nos constitui e cujo acesso nos é interdito, esse outro que viria completar o um; e isso explica, segundo a autora, a vontade sôfrega de alguns em aprender línguas estrangeiras, o que combinado com o desejo da completude e com seu conseqüente recalçamento ou o alcance de um nível de excelência tal de modo a ser confundido com um falante nativo. Explica que tal atitude perfeccionista pode ser explicada pela recusa da sua própria língua, fuga inexorável dos recalçamentos e da exclusão à qual se viu condenado dos quais desejaria escapar na esperança ilusória da liberdade e da realização plena de seus mais profundos desejos (op. Cit.).

A contradição entre o dominar a língua materna ou a língua portuguesa é evidenciada pela professora, dado que na formulação número (18), a professora afirma dominar a língua materna, neste caso a língua Xichangana. Ao afirmar que a conversar em língua nacional chega a um certo ponto em que até o professor engasga-se porque nem todo vocabulário o professor domina... a professora mostra, na verdade, não dominar nenhuma língua, pois se é que se - engasga porque nem todo vocabulário ela domina na língua nacional e noutra formulação - não posso dizer língua portuguesa porque, talvez, ainda há mais vocábulo que preciso aprender, a professora mostra que não domina nenhuma língua, restando-lhe somente o desejo e adoração pela língua oficial portuguesa, dado que é mais fácil conversar em língua oficial. Na verdade, seria possível que alguém dominasse totalmente alguma língua? A língua não é um produto acabado.

A professora filia-se rigidamente ao discurso oficial dominante de não se falar a língua nacional, pois de fato é muito importante, mesmo pra os alunos, pois sabe que o não falar ou dominar esta língua implica ainda, automaticamente estar à margem do processo que lhe garante usufruir bens públicos e, evidentemente não deseja isso aos seus alunos e enfatiza - o aluno... mas pra ele é... é um sinal positivo, porque consegue adaptar-se à realidade com muita facilidade. Sim.

O desejo pela língua estrangeira do outro se tece entre a tentativa de mostrar que não domina a sua língua materna, (embora afirmasse que é a língua que mais domina) e as vantagens advindas de se falar língua oficial em detrimento das línguas bantus. Esta situação faz com que a professora negue dominar e falar constantemente a sua língua materna, pois sua preocupação é propiciar a adaptação à realidade. “A realidade”, para a professora,

consiste na dificuldade que é assimilar o ensino em Português para quem fala uma língua africana como primeira língua.

6.1.11. Efeito de língua interditada

(21). **Djapisa:** *Uso Changana, por exemplo, quando estou em situações de uma família que não está apto a pra entender aquilo que possa falar... Então, ali já... Há certo desnível, a pessoa sente-se premida! ... Pra evitar muitas chatices e talvez a pessoa achar me mal... Adaptar-me àquele clima. Sim.*

A professora refere que fala a língua Xichangana quando está numa família que não está apta pra entender aquilo que possa falar (neste caso a língua portuguesa), ou seja, essa família não está prestes ou talvez não quer entender a “sua” língua.

Considera a interlocução em “outra língua”, ou seja, a sua “língua materna”, a não preferida, com um não alfabetizado, falante quase exclusivo de língua bantu, como uma interlocução em que há certo desnível, ou seja, *a pessoa sente-se premida!* Inferior, por não falar a língua culta como ela, demonstra a professora.

A professora nega falar a língua nacional, apesar de ter dito que é a que domina mais. Refere que fala a língua nacional pra evitar muitas chatice e talvez a pessoa achar-me mal. Assim a professora se constitui através da língua portuguesa com a produção/reprodução dos sentidos, deste modo rejeitando alguns e re-significando outros. Portanto a língua materna da professora, a língua nacional, constitui a língua interditada pelos desejos da língua estrangeira que a faz “completa”.

6.1.12. A vontade de ver seus filhos aprenderem o Português

(22). **Djapisa:** *Eles... procurem mais aprender a língua oficial, porque a língua materna é fácil de aprender. Qualquer sítio onde a pessoa possa, pode aprender... Por enquanto ainda não, não estão escolarizados, falam mais línguas maternas...*

(23). **Djapisa:** *[...] Bom, eu uso duas línguas, por exemplo, em casa, como é uma família restrita, eu, meu marido e meu filho usamos a oficial portuguesa, mas quando sai pra fora, sofraria ou entre amigos dele, Changana, sim.*

(24). **Djapisa:** *Quando estou na minha sofraria, chego lá, a pessoa não, não consegue falar a língua oficial, então, eu tenho que me adaptar àquela pessoa... Não só na sofraria, em qualquer outro sítio onde eu esteja.*

A professora atesta a sua posição de falante fluente do Português, pois como professora é um dado adquirido que deve falar bem essa língua e dar o exemplo, neste caso, falar em casa e em muitos ambientes provavelmente coloca-lhe em posição “favorável”.

A negação da sua realidade lingüística faz emergir os dizeres interditados que modelam os indivíduos através das formações ideológicas. Mas, contudo, como a língua é permeada pelo equívoco, deixa escapar o efeito de evidência que o sujeito pretende imprimir.

Na formulação (22), a professora recomendaria aos seus filhos que *procurem mais aprender a língua oficial, mas por enquanto ainda não, não estão escolarizados, falam mais línguas maternas...* Ou seja, afirma que seu filho não fala português. Falaria esta língua quando começasse a estudar, já que esta língua se aprende na escola. Entretanto, na formulação (23) afirma que *eu, meu marido e meu filho usamos a oficial portuguesa, mas quando sai pra fora, sograria ou entre amigos dele, Changana, sim*. Portanto transparece o policiamento do “eu” na qualidade de professora imersa dentro das formações discursivas que regula o que deve ser dito, ou seja, falar a língua portuguesa com frequência e em todos os espaços da vida social. Como se constata, a professora refere que *em casa... eu, meu marido e meu filho usamos a oficial portuguesa*, portanto, representa o espaço restrito em que o desejo é plenamente satisfeito – falar a língua oficial. Contudo, as relações sociais não só se restringem ao ambiente de seu domínio, casa e local de trabalho, *quando sai pra fora...*

O seu espaço de integração social, neste caso, na *sograria ou entre amigos dele*, do marido, aí *Changana, sim*. A professora tenta dar a impressão de que no seu círculo de amizade fora da sograria e amigos dele somente se fala Português.

Portanto, o falar português constitui o marco elitista da escolarização, “civilização”, ou seja, da hegemonia; daí a preocupação da professora na filiação a esse discurso. De acordo com Larsen (2003), a língua portuguesa assumiu a hegemonia lingüística em detrimento dos falantes de língua bantu e desempenha um papel fulcral na política de assimilação. A política de assimilação caminha paralelamente com o bem-estar espiritual e material que, afinal de contas, é desejado pela população, daí justificar a regulação e, ou a interdição do “eu falo e gosto de falar a língua nacional” (Xichangana, Xirhonga, Cisena, Ciyao, Gitonga etc.). Larsen (op. cit.), afirma que “há uma relação entre condições sociais e materiais e o uso da linguagem” e que “o destino das línguas europeias em África é mais uma questão política, sociolingüística e emocional-ideológica do que lingüística” (op. cit. p.9). Não é para menos, as línguas nacionais foram hostilizadas em duas frentes: pelo colonialismo e pelos independentistas, sob a ordem do discurso tribal em favor da suposta homogeneidade. Aqui, é importante lembrar que estes acontecimentos são regidos e regulados pela ideologia,

manifestando-se na língua. De acordo com Orlandi (2005), “enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade” (Orlandi, 2005, p.48).

Por outro lado, os dizeres da professora encontram evidências, pois se tratando de uma sociedade multilíngüe, é uma condição freqüente o convívio dos falantes com a realidade bilíngüe, o que demanda adaptação.

6.1.13. Efeito da unidade nacional através do Português

(25). Djapisa: *Eu acho que até foi bom por termos sido colonizados pelos portugueses... Tornou-nos mais... adaptados à própria língua portuguesa, visto que o nosso país tem muitos falantes... A própria escola em si, também, insiste que é preciso falar a língua portuguesa... É possível aprender muito mais o próprio vocabulário da língua, porque é falando que se aprende a falar.*

É verdade que uma língua falada por todos os nacionais ajudaria na comunicação entre as diferentes regiões e povos de Moçambique. E essa poderia ser tanto a língua oficial como língua/s nacional (is). Não existe fronteira que não possa ser atravessada tanto por uma língua emprestada como uma língua nacional.

Uma língua nacional africana gozaria de vantagens acentuadas, dado que entra em consonância com outras línguas africanas por pertencerem à mesma origem, bantu. É de fato mais fácil se aprender uma língua nacional do que uma língua estrangeira, que entra em conflito, com a cultura, com o léxico e com a sintaxe da língua nativa ou vernácula. Desse modo, a posição que a professora assume pode ser contestada.

Importa lembrar que está em processo à produção de materiais¹⁸ didáticos em línguas nacionais, no momento prevalece os materiais em Português.

¹⁸ Referimos como material didático, gramáticas, livros, dicionários e outras planilhas que possam auxiliar na revitalização das línguas nacionais.

6.1.14. Efeito da facilidade de falar a língua materna

(26). **Djapisa:** *A língua nacional, a gente fala de qualquer maneira... Basta a pessoa aperceber só. Não tem uma organização. A pessoa começa a ter uma organização da língua nacional, talvez quando vai mesmo ao ensino superior, seguindo aquela cadeira de lingüística...*

A professora ignora ou esquece que as línguas nacionais possuem escritas e têm também toda uma estrutura lexical, semântica e sintática, como quaisquer outras. Pode ser que não consiga perceber, talvez devido a sua paixão pela língua do colonizador ou porque não teve a devida formação, que o seu falar Português é permeado pela estrutura da sua língua materna. O efeito do estar já aí da língua materna ofusca a sua materialidade. Contudo, conforme Revuz (1998), esse estar-já-aí da primeira língua é um dado iniludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido.

O efeito da língua materna do qual a professora nega que tenha a organização se faz sentir na interferência da sua estrutura nas diferentes línguas, como é o caso do português. As línguas nacionais interferem tanto do ponto de vista estrutural, como do ponto de vista cultural, apesar de se pensar e se pretender que isso não aconteça. A demonstração cotidiana, através da procura pelo sotaque de branco português, revela este aspecto absurdo. Portanto, a língua materna constitui os sujeitos, e permeia o efeito de jamais tê-la aprendido (Revuz, 1998). É um dado adquirido para o nativo falante.

6.1.15. Unidade nacional: Português e línguas nacionais

(27). **Ntanguene:** *Era impensável àqueles que... é, iniciaram a luta armada, aqueles que... é, uniram os moçambicanos... para lutar contra o colonialismo escolhessem uma outra língua e seria, iria, como posso dizer, provocar ânimos. Mas só que volvidos cerca de... três décadas... depois da independência... a consciência nacional tem sido outra, houve evolução, temos que aceitar; de tal maneira que pelo sim ou pelo não, se um dia se optar por uma língua, por outra língua, de, de acordo com a evolução que nós estamos a atingir agora... eu penso que... prontos, não seria mau... É claro que também tem que ser gradual...*

(28). **Ntanguene:** *Não concordo que a unidade nacional se possa fazer com a língua; só e só com a língua portuguesa... Se calhar se fosse uma língua, não assim de unidade nacional, mas uma língua que permita que todos nós, que falamos diferentes línguas, falemos a língua portuguesa... Temos que valorizar outras línguas também... outras línguas nacionais... Eu não, não estou a favor de se acabar com a língua portuguesa, não! Mas temos que valorizar outras línguas nacionais também...*

Os pressupostos que levaram a política da Frelimo a negligenciar ou mesmo a pretender silenciar as línguas nacionais tiveram por um lado a unidade entre os guerrilheiros na luta

contra o colonialismo e, por outro, a ambição da unidade lingüística como contorno à diversidade etnolingüística e cultural vista como empecilho na construção da “nação moçambicana”. Apresentando-se como sujeito constituído pelas formações discursivas a partir de uma posição dada, o professor refere que era impensável àqueles que... é... iniciaram a luta armada... escolhesse uma outra língua. O pré-construído acerca do tribalismo aparece enfatizar as causas da impossibilidade de se falar as línguas nacionais, ou seja, seria... iria, como posso dizer, provocar ânimos. Entretanto, de acordo com as minhas vivências na altura da independência, embora criança, via os guerrilheiros de origem nortenha a falarem suas línguas entre eles e, também, aconteciam casos em que os do sul sabiam falar a língua deles.

De acordo com Larsen (2003), a teoria de que a língua única poderia – e deveria – desempenhar um papel no combate ao tribalismo e ao regionalismo nunca obteve, na prática, o apoio necessário.

Mas só que volvidos cerca de... três décadas... depois da independência... A consciência nacional tem sido outra, portanto isto é um fato. De acordo com Larsen (op. cit.), a língua portuguesa continua a ser oficial no país – a do governo, da administração e do comércio – mas a sua primazia em termos de reconhecimento já não se encontra inquestionável, como na altura em que uma atitude condescendente para com as línguas nacionais andava, freqüentemente, de mãos dadas com a instigação de se aprender Português.

Larsen (2003) destaca que, de modo geral, a política lingüística da África “lusófona” [grifo meu] – com evidentes diferenças entre países – reflete as exigências do ressurgimento cultural, o qual é o componente essencial da construção nacional.

Nisto, em 2004 introduziu-se o programa de ensino bilíngüe formal. Segundo Larsen (op. cit.), o argumento utilizado pelo governo para justificar a atual promoção das línguas nacionais liga-se precisamente à preocupação em relação à adesão ao estado-nacional, tendo, desta vez, o presidente instado os órgãos de comunicação a promoverem a utilização das línguas nacionais no processo educativo como uma das formas de promover a unidade nacional. Larsen (op. cit) destaca que o presidente frisou ainda que “no passado pensava-se que o uso das línguas nacionais poderia criar a divisão, mas pelo contrário, facilita o acesso à informação até para as pessoas não alfabetizadas” (Larsen, op. cit.).

6.1.16. Efeito de unidade na diversidade

(29). Ntanguene: *Eu tenho algumas noções da língua Echuwabo, falada em Quelimane... Então, eu sempre quis também conhecer a língua; aquela língua Echuwabo... Isso sempre como forma de valorizar a língua nacional... Sim, então, de fato o Português é um elo de*

unidade nacional, mas não é a única... Não podemos dizer: Vamos consolidar a unidade nacional através da língua portuguesa querendo... com isso esquecer as línguas nacionais. Está errado.

(30). Ntanguene: *[...] Yà! ...Aquilo que eu chamo de unidade nacional efetiva... Penso eu que não se dá apenas... com a língua portuguesa... Portanto, a língua portuguesa se calhar seja uma das partes que vai concorrer para uma unidade nacional de fato...*

Eu tenho algumas noções da língua Echuwabo, falado em Quelimane... Então, eu sempre quis também conhecer a língua; aquela língua Echuwabo... De fato a inscrição do sujeito no bilingüismo projeta esse indivíduo no mundo.

Larsen (op. cit) refere:

Que relativamente às intenções de melhorar a mobilidade social e assegurar a comunicação dentro do país e internacionalmente, só é possível tirar conclusões relativas, visto que em, 1997, apenas 3% da população utilizava o Português como língua materna – o que por sua vez permite concluir que continua a ser exagero designar Moçambique como um país de língua portuguesa (op.cit.).

O professor visualiza o reconhecimento da diversidade que o constitui como moçambicano. Sabe que o seu país possui diversidade etnolingüística e cultural e isso, certamente, o faz o enxergar a riqueza dessa diversidade na formação da moçambicanidade. Portanto, *a língua portuguesa se calhar seja uma das partes que vai concorrer para uma unidade nacional de fato...* este pressuposto aponta uma possibilidade, ou seja, a língua portuguesa ainda não constitui a língua da unidade nacional; *se calhar seja uma das partes que vai concorrer para uma unidade nacional de fato.* De fato, o professor sabe que há esforço no sentido de torná-la língua da homogeneidade, mas este pressuposto torna-se duvidoso, pois a consciência dos moçambicanos está a mudar. Está a imergir, segundo Larsen (op.cit), a elaboração de planos para a promoção do ensino bilíngüe e a realização de estudos e de intervenção sobre as línguas bantus na faculdade de Letras, a mudança do clima ideológico, a pressão dos académicos para que se dê o reconhecimento necessário às línguas nacionais e, sobretudo, o discurso político está a mudar.

6.1.17. Efeito da pertinência da valorização do português moçambicano (PM)

(31). **Ntanguene:** *É muito evidente de fato nos alunos... De fato há casos em que é... Diz – Ah! Você é quem? Quer dizer: Aquilo logo você entende... De fato, há muita influência. Só que é... Que isso é um potencial dos alunos trazerem uma língua nacional para a escola, mas nós professores acabamos destruindo esse potencial... No sentido do aluno abandonar os usos e passar a pegar o sotaque, a maneira, portanto, todo... Aquilo que é redação das regras da língua portuguesa.*

A importância dos estudos e valorização do português moçambicano permeia no discurso do professor.

Muitas crianças e, inclusive, adultos e até escolarizados em Moçambique, na sua fala ou escrita socorrem-se de léxico português e se convencem estarem a falar a língua portuguesa como nativo português (lusitano) ou Português padrão europeu. Contudo, na verdade seu léxico é permeado por sintaxe e concordância da língua materna (Xichangana, Xirhonga, Cishona, Emakhuwa etc.) - *De fato, há muita influência*, ou seja, a sintaxe das línguas bantu, influi na tomada da palavra em uma outra língua e muitas vezes, o sujeito não se apercebe. Alguns se apropriam de sotaque do nativo falante de português se diferenciando na tentativa equivocada de se distanciar das suas origens lingüísticas que habita o inconsciente com a língua materna de seus pais, avós, ancestrais.

O professor moçambicano precisa de uma preparação sólida e contextualizada dentro da sintaxe das línguas bantu e português porque - *nós professores acabamos destruindo esse potencial...* Do aluno. Isso permitirá discernir a estrutura das línguas, definindo com clareza e ponderação as diferenças de cada uma, não no sentido de eliminar a fala do aluno, mas sim para potencializar esta fala rumo ao português moçambicano. Isso permitirá o auxílio dele na correção ou orientação lingüística, possibilitando o desenvolvimento de todas as línguas faladas no país, bem como as variações do Português moçambicano em cada província. Segundo Lopes (2000), “é importante que, no processo de ensino-aprendizagem, o professor desenvolva sensibilidades especiais quanto aos seus contextos sócio-culturais e quanto aos contextos do aluno no que se refere à diversidade dos tópicos e temas a tratar na sala de aulas e nisso poderá mais acessivelmente estabelecer uma base epistemológica sobre a qual constrói significados mais próximos dos significados do aluno acedidos através da sua produção” (Lopes, 2000). Portanto isso possibilitará, também, a compreensão de qualquer texto escrito por moçambicano independentemente da língua que for.

Ainda acerca deste assunto, Larsen (2003) afirma que Moçambique assumiu a sua herança lingüística para posteriormente começar a transformá-la, desenvolvê-la, introduzi-la em novos contextos e, não menos importante, para criar um discurso sobre si mesmo (Larsen

op. cit.). A língua portuguesa não deve constituir um instrumento de colonização lingüístico-mental, mas sim utilizar a língua de opressão numa língua que “assumisse uma nova dimensão” (Ashcroft, 2001 apud Larsen 2003 p.11).

6.1.18. O desejo de sotaque do falante nativo ou a procura do sotaque de um europeu

(32). **Ntanguene:** *Xikhelene é nome e não se pode mudar o nome, ela devia – paragem no Xikhelene... Outro senhor estava no Chapa disse: Não! Não é Chiquelene; é Xikhelene... Épa, o nome, temos que dizer da forma como se diz. O sotaque tem que ser aquele... Há vezes em que a pessoa usando a língua Xichangana ou Xirhonga ou outras línguas, mas tenta conferi-lo, quer dizer no seu sotaque português, mas numa língua Xichangana, o que é muito caricato porque isso só dá sinal de que está a falar Xichangana, mas não quer. Quer dizer, não tem Xichangana como um valor.*

Xikhelene é nome e não se pode mudar o nome, ela devia – paragem no Xikhelene... A pronúncia dentro de fonema apropriada em língua materna nacional é contornada ou substituída com fonema tendente ao esforço de um nativo português na pronúncia do vocábulo de língua bantu. Esta situação provoca repulsa, talvez porque é considerada como a forma não ideal de um moçambicano falar a sua língua e também se considerar que pode se tratar de uma fuga à moçambicanidade. De acordo com Firmino (2002), “uma pessoa que fala à branco é vista como pretensiosa (Gingão) e associada negativamente a, entre outras coisas, tendências arrogantes e de desprezo pelos valores tradicionais moçambicanos, aliás a língua invoca realidades sociais” (Firmino, 2002 p.193). *É muito caricato porque isso só dá sinal de que está a falar Xichangana, mas não quer. Quer dizer, não tem Xichangana como um valor.*

Portanto, não é por acaso que *outro senhor que estava no Chapa disse: Não! Não é Chiquelene é Xikhelene...* Afinal de contas *Épa! O nome, temos que dizer da forma como se diz. O sotaque tem que ser aquele.*

A paixão pela língua portuguesa desencadeia onda de repulsa e filiações, e o sotaque não escapa disso no falar de alguns moçambicanos. Conforme Uyeno (2003), o desejo de apropriação de uma outra língua que, portanto, não é sua, essa língua é tomada como desafio porque interdita aquela que sabe, aquela por quem se é falada autoriza o locutor a falar como mestre (Melman, 1992 apud Uyeno, 2003).

6.1.19. A oficialidade das línguas nacionais

(33). **Ntanguene:** *Eu penso que as línguas nacionais de fato deviam ser valorizadas... Devia ser ensinada, como forma de preservar... Devia haver alguns documentos também escritos nas nossas línguas... Devia haver documentos de fato que podia até sair para estrangeiro nas línguas nacionais, porque não? ...Podia sair. Isso passa necessariamente por nós os donos aqui em Moçambique, valorizarmos.*

(34). **Ntanguene:** *Bom!... É eu posso Se calhar seja necessário... A própria introdução das línguas nacionais no sistema nacional de educação oficial né? ...Isto de fato... Ainda está numa fase muito elementar... Acredito né, que a partir dessa maneira, um dia possamos valorizar bem bem bem¹⁹, em vez de usar as línguas como uma forma de se alcançar à língua portuguesa.*

(35). **Ntanguene:** *A introdução dessas línguas nacionais no sistema nacional de ensino oficial vai permitir a valorização da nossa cultura... Porque é... A língua é uma parte importante da cultura.*

O professor se refere à disponibilização maior de escrita, necessário ao ensino. A oficialização da vida dos cidadãos passa pelos documentos na língua. No caso, essa documentação teria de ser ampliada, não só em Português, mas, sobretudo nas línguas nacionais²⁰.

Como elemento social que se constitui através da linguagem, o professor sugere que as línguas nacionais de fato deviam ser valorizadas... Devia ser ensinada, como forma de preservar... Talvez, a integridade, direitos dos moçambicanos em falar e aprender em suas línguas, ou talvez, a cultura, aliás, a língua se relaciona com a sociedade porque é, segundo Mey (1998), a expressão das necessidades humanas de se congregar socialmente, de construir e desenvolver o mundo.

De acordo com Mey (1998), para que as identidades étnicas sejam preservadas (línguas ameaçadas), é imperativo que as fundações de tal preservação sejam assentadas em uma sólida compreensão dos mecanismos que movem a nossa sociedade (Mey, op. cit.). Portanto, isso envolve a máquina ideológica burocrática (através da escrita), a escola e o Aparelho do Estado até a própria mobilidade social..

O professor apela, na nossa óptica, à produção dos sentidos em línguas nacionais. Entretanto a produção ou reprodução dos sentidos em línguas nacionais demanda a inserção

¹⁹ “Bem bem bem” é uma palavra empregada no Português moçambicano que enfatiza a ação, atitude. (Bem bem bem e muito muito é sinônimo de principalmente).

²⁰ A igreja, como referimos em capítulos anteriores, soube se apropriar das línguas nacionais em língua escrita: bíblia.

destas línguas nos processos de significação da escrita. Introduziu-se recentemente o programa de ensino bilíngüe e esforço está sendo empenhado de momento, apesar de lento, para futuramente propiciar, talvez, a constituição de sujeitos produtores de sentidos nestas línguas.

De fato a introdução das línguas nacionais no sistema nacional de educação oficial constitui um passo e reconhecimento acerca da importância das línguas nacionais no desenvolvimento de Moçambique, *ainda que esteja numa fase muito elementar e acredito né! Que a partir dessa maneira, um dia possamos valorizar bem bem bem.* A reprodução do vocabulário vem reforçar os dizeres impressos pelo professor, ou seja, enfatiza a valorização das línguas nacionais no sentido nato da palavra. Portanto, esta forma escrita faz parte da repetição freqüente e caracterizada pela oralidade das línguas nacionais.

Neste caso o professor posiciona-se no reconhecimento de que está de fato havendo uma valorização, mas essa valorização não é bem bem bem consistente, pois as línguas nacionais estão, provavelmente sendo “valorizadas” como uma forma de se alcançar à língua portuguesa. Entendemos que para o professor a valorização devida seria o alcance das línguas nacionais no mesmo estatuto da língua portuguesa, propiciando uma sociedade bilíngüe, sendo cada língua opcional segundo interesses de sujeito. Devia haver alguns documentos também escritos nas nossas línguas... de fato que podia até sair para estrangeiro nas línguas nacionais, porque não?

Haja uma escolarização equitativa onde as línguas nacionais e português caminhem paralelamente.

6.1.20. Ensino bilíngüe como ponte para o ensino da língua portuguesa

(36). Ntanguene: *O ensino bilíngüe tem a ver com o ensinar português e ensinar uma língua nacional, não é isso? ...Então, a importância do ensino... bilíngüe é para usar a língua nacional pra aprender a língua portuguesa... isso justifica logo a priori que nós estamos longe de valorizar as próprias línguas nacionais. Nós não estamos no ensino bilíngüe como forma de fazer alunos entender aqui a língua nacional... Aquilo é uma ponte. Não é destino...*

O ensino bilíngüe tem a ver com o ensinar português e ensinar uma língua nacional, não é isso? O professor sabe que o ensino bilíngüe trata as questões do ensino através de duas línguas e, especialmente em nosso contexto, visa-se ensinar uma língua nacional (materna) e a segunda língua, a língua da colonização. Entretanto o professor destaca polemizando que então, a importância do ensino... bilíngüe é para usar a língua nacional pra aprender a língua portuguesa, circunstâncias que evidentemente são questionadas pelo professor,

entendida como *isso justificar, logo a priori, que nós estamos longe de valorizar as próprias línguas nacionais*. Nos dizeres do professor se constata talvez o desejo de ver estabelecido ou programado o ensino bilíngüe, que valorize as duas línguas caminhando paralelamente, dada a importância que elas têm na constituição histórico-social dos sujeitos moçambicanos.

Lembra-se que o modelo do bilingüismo adotado é transicional, portanto, com algumas características da língua inicial, língua materna (LM), por forma, segundo seus idealizadores, a garantir o desenvolvimento de um bilingüismo aditivo nos alunos. De acordo com Serrani-Infante (1998), considera-se que o bilingüismo é aditivo quando ambas as línguas são valorizadas socialmente, e a segunda aprendizagem representa um benefício suplementar para o aprendiz.

No entanto, ao enunciar que *nós não estamos a ensinar bilíngüe como forma de fazer alunos entender aqui a língua nacional... Aquilo é uma ponte. Não é destino...* dá a entender que da forma como são introduzidas, as línguas bantus, são tendentes ao bilingüismo substrativo. Segundo Serrani-Infante (op. cit), o bilingüismo substrativo é quando o contexto desvaloriza a primeira língua aprendida, neste caso as línguas maternas da maioria esmagadora dos moçambicanos. Afinal de contas *aquilo é uma ponte. Não é destino*, ou seja, embora se cogite que o bilingüismo é aditivo e ambas as línguas são valorizadas socialmente, implicitamente constata-se a renitência na implementação do bilingüismo equilibrado (onde os níveis de competência são relativamente equivalentes (Op. cit.)) às línguas nacionais e isso é evidente na formulação do professor. Nisto Pêcheux (1981) acrescenta que o Estado propicia uma política de invasões, de processos de oficialização, de campanhas de educação, que, reconhecendo as diferenças, procura, no entanto, apagá-las (Pêcheux, 1981 apud Orlandi, 1998 p.205).

6.1.21. Línguas nacionais entre o desejo e a regulação

(37). Ntanguene: *Eu gosto muito de falar as línguas nacionais... Tenho tido uma boa integração, é, comunicando-me nessa língua... Salvo aqueles casos né! ...De.. Aqueles colegas que beberam aquela idéia de que a língua nacional não se pode falar assim, nos espaços públicos. Tem que ser num sítio escondido etc.*

(38). Intase: *Comunico-me com a língua local né. Porque eu vivi, nasci nessa língua e cresci até a idade escolar; é que fui lá aprender o português... Em casa não falo a língua portuguesa yim... Eu gosto de falar Changana yim... Falo mais melhor e a outra veio como ensino, como uma aprendizagem.*

Ao referir que *eu gosto muito de falar as línguas nacionais... Tenho tido uma boa integração, é, comunicando-me nessa língua*, o professor imprime a sua identidade e segurança de pertença. Estas palavras ganham mais corpo na formulação (38) *eu vivi, nasci nessa língua e cresci até a idade escolar, é que fui lá aprender o português*. Portanto, a língua materna indica de acordo com Coracini (2003) a primeira língua adquirida. E de fato, para a maioria das crianças moçambicanas tem o contacto (intensivo) com a língua portuguesa na escola, ou seja, “adquire-se a língua materna, mas aprende-se uma língua estrangeira” (op. cit.).

Entretanto, nem sempre é que o falar uma língua nacional é vista com bons olhos e o professor sabe disso, afinal de contas a língua habita no meio social. É por isso que só não fala *salvo aqueles casos né! De... Aqueles colegas que beberam aquela idéia de que a língua nacional não se pode falar assim, nos espaços públicos*. Neste caso constata-se o efeito de sentidos da existência de línguas de prestígio e assim sendo, a língua nacional não goza deste prestígio daí que *Tem que ser num sítio escondido etc*.

No entanto, *em casa não falo a língua portuguesa yim... Eu gosto de falar Changana yim... Falo mais melhor*. Não é por acaso que “saber uma língua, ou conhecer uma língua, quer dizer, ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece [...] a língua que se sabe é dita língua materna” (Melman, 1992 apud Coracini, 2003 p.144).

6.1.22. O sujeito professor entre o dito e o não dito

Perguntado como se sentiria ao ver um determinado aluno a falar a língua nacional no recinto escolar, o professor se posiciona da seguinte maneira:

(39). Ntanguene: *Bom! Eu tenho um posicionamento, se calhar, não sei por ser diferente dos outros... Porque eu sinto-me normal, até fico feliz, quando um... encontro um aluno a falar a língua nacional... Não se pode marginalizar as línguas nacionais. Agora, quando encontro um aluno a falar a língua nacional fico feliz, pior se for aquele aluno que já sei que esse é bom à língua oficial.*

O professor introduz seus dizeres, tentando demarcar a sua identificação dentro das formações discursivas do discurso pedagógico: *eu tenho um posicionamento, se calhar, não sei por ser diferente dos outros*. Assim, o professor projeta, entre a certeza e a dúvida - *se calhar, não sei* – a sua identidade dentro da alteridade. E de acordo com Serrani-Infante (1998), dentro da referência da definição de Robin (1993), a alteridade é aquilo que escapa à

atribuição, aquilo que não pode se definir totalmente. É o sentido que foge, que excede, aquilo que não pode ser dominado (Robin, 1993 apud Serrani-Infante, 1998).

Essa diferença, o faz estar numa posição, provavelmente, não bem vista pelos seus colegas, neste caso sentir-se *normal, até fico feliz, quando um... encontro um aluno a falar a língua nacional*, pois apesar de haver, já, aceitação do uso das línguas nacionais em sala de aula, a atitude dos demais ainda é provavelmente hostil a elas. Na óptica do professor, que nós também consideramos legítima, *não se pode marginalizar as línguas nacionais*.

Essa posição discursiva é marcada também pela atitude perante a língua. A partir da definição de Lambert (1987) acerca da atitude, Serrani-Infante (1998), destaca que:

Trata-se de “uma maneira consciente e organizada de pensar, sentir e reagir às pessoas, a grupos sociais ou, mais geralmente, a qualquer evento no ambiente. Uma atitude em relação à língua diz respeito a importância dada a ela, no quadro dos imaginários sociais, e que é justificada pela representação, construída socialmente, de sua utilidade (Lambert, 1987 apud Serrani-Infante, 1998).

Entretanto, já que o professor é um sujeito afetado pela construção histórico-social, ou seja, o sujeito da linguagem (Orlandi, 1996 p.83), ele emite seus dizeres a partir de uma posição dada dentro das formações discursivas que o constitui ideologicamente. Portanto, o efeito de professor que o aproxima dos outros escapa de seu dizer – *Agora! quando encontro um aluno a falar a língua nacional fico feliz, pior se for aquele aluno que já sei que esse é bom à língua oficial*. Indubitavelmente, a condição benéfica da felicidade do professor está em encontrar o aluno a falar a língua nacional, mas, *pior*, ou seja, *melhor se aquele aluno que já sei que esse é bom à língua oficial*. A marca discursiva *pior* vem estabilizar o dito por não dito, afinal de contas, o professor não pode deixar que isso “aconteça”.

6.1.23. O sujeito professor entre o discurso autoritário e o questionamento

(40). **Ntanguene:** *Ya! Aqueles que reprimem, não sei. Talvez, seja a própria... Eu penso que é falta de conhecimento, da importância das línguas nacionais. Portanto, as pessoas pensam que uma língua nacional, conforme dizem - é uma língua, ora selvagem, portanto é uma vergonha falar uma língua nacional; o que é mau... Se calhar fomos ensinados que a língua nacional é uma língua de cão.*

*Ya!*²¹ Aqueles que reprimem, não sei. Talvez, seja a própria... Portanto, há muita coisa que o professor queria dizer, afinal “o dito” aborda-se além do “querer dizer”, (Serrani-Infante, 1998). Entretanto, eu penso que é falta de conhecimento, da importância das línguas nacionais. O professor como sujeito que se constitui na língua(gem) e, evidentemente, dentro das formações discursivas que o afetam dentro do processo das identificações, sabe o que circula no seu meio social - as pessoas pensam que uma língua nacional, conforme dizem - é uma língua, ora selvagem, portanto é uma vergonha falar uma língua nacional. De fato, dentro do universo lingüístico característico em Moçambique, as línguas nacionais ainda têm pouco prestígio na produção dos sentidos que regem os discursos oficiais e o ensino.

Segundo Coracini (op. cit), a língua materna é ainda considerada inimiga de uma aprendizagem eficaz da língua estrangeira (portuguesa). Por esta razão evita-se ou proíbe-se ao aluno falar, trocar impressões em sua língua e assim imprime neste sujeito a tábula rasa dos conhecimentos que o aluno traz de casa e em seu meio: “enquanto língua materna e a partir do zero para ensiná-lo a falar outra língua” (Coracini, op. cit. p.141). Estes fatos acarretam a na interdição destas - o que é mau... Se calhar fomos ensinados que a língua nacional é uma língua de cão.

6.1.24. Efeito de respeito à língua dos pais

(41). Ntanguene: *Pessoalmente eu, o que me vale mais para respeitar a língua nacional é porque os meus pais se calhar, seja por um lado... Por um lado, os meus pais não foram à escola... Não tiveram; não sabem falar português. Até agora estão vivos, graças a Deus, mas não sabem falar Português.*

Os meus pais não foram à escola... Não tiveram; não sabem falar português. Até agora estão vivos, graças a deus, mas não sabem falar português. O emprego do **mas** é interessante, pois indica lamentação à situação dos pais. Isso faz sobressair um efeito de prestígio: ter pais escolarizados, falantes de Português. Afinal de contas não darão vexame perante aos amigos escolarizados, no caso de intervirem na conversa em casa. Portanto, não errarão o português.

Entretanto, no meu entender, o fato de ter pais não escolarizados e que não falam a língua estrangeira portuguesa, não o faz diferente de outros cujos pais são escolarizados, cujos filhos (da mesma geração que o professor) falam somente a língua do colonizador. Portanto,

²¹ “Ya” é um elemento lingüístico vindo das línguas nacionais que podemos significar como ideofone e é na verdade uma palavra. Pode transmitir impressões, ação, e também como advérbio (Thumbo, 2003). (neste caso significa: Bom! Bem!). Pode também significar “sim”, “é verdade”.

não pensamos que este fato deva constituir “estigma ou uma pessoa marcada, ritualmente poluída que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos” (Goffman, 1982 [1963]). Pelo contrário, devem constituir valor, pois faz dele um sujeito completo, com um horizonte cultural de realce.

6.1.25. Efeito de pertinência de um acadêmico ser falante da língua oficial

(42). Ntanguene: *Eu fui educado em um meio de línguas nacionais, Gitonga e Xirhonga... Então, fui valorizando mesmo a partir da formação que tenho, apesar de estar no ensino superior, mas eu sempre criei um valor nessas línguas...*

Ao referir que *fui valorizando mesmo a partir da formação que tenho, apesar de estar no ensino superior*, o professor faz sobressair efeitos de sentidos da negação destas línguas no meio acadêmico ao qual pertence ou provavelmente no círculo de amizade (escolarizados) a que ele pertence. Contudo, mostra-nos que *apesar de estar no ensino superior*, lugar da interdição ideológica sócio-histórico das línguas africanas, *mas eu* (ele) *sempre criei um valor nessas línguas*. Segundo Orlandi (1998), “onde há censura (apagamento), há resistência, migração de sentidos, transferências obrigadas” (Orlandi, 1998 p.205).

Portanto, na fala do professor estão evidenciadas marcas lingüísticas discursivas *mesmo* e *apesar de*. O professor sabe que, no seu meio acadêmico, o falar uma língua nacional pode lhe implicar isolamento, estigmatização e outros males da indigesta filosofia pré-concebida cartesiana que muitos dos seus colegas carregam dentro das suas mentes e atitudes, em Moçambique.

6.1.26. Efeito da interdição das línguas nacionais pelos encarregados²²

(43). Ntanguene: *É... Aqui existem... aquilo que... valoriza-se muito em regra geral a língua portuguesa... Geralmente nos pais, sobretudo da camada jovem, poucos são os pais que gostariam que seus filhos falassem uma língua nacional em detrimento da língua oficial. Isso digo pela minha experiência... Até dão chapatadas, quando vem o filho a falar uma língua nacional... Mas penso que isso é por causa da própria educação que tivemos desde a era colonial.*

(44). Mundau: *É posição deles, alguns acabaram-nos dizendo que... Senhor professor! Nós em casa; é... Proibimos as crianças em falar em língua materna, mas numa de que vão à escola aprender mais português, mas acabaram aprendendo lá... as nossas línguas são... Tem um grande poder de si... Sabem que o espaço deles roubado; então, qualquer oportunidade*

²² “Encarregados”: pai, responsável pela criança ou aluno, ou seja, encarregados de educação do aluno.

intrometem-se lá... não são permitidas a falar Xichangana em casa, mas aprendem Xichangana na escola, tas a ver como é incrível?

Poucos são os pais que gostariam que seus filhos falassem uma língua nacional em detrimento da língua oficial. E isto não é para menos, pois de acordo com Larsen (2003), “não há dúvida que a desigualdade existente (em termos de acesso a formação, emprego e influência em geral) está igualmente ligada à exigência que se faz em termos do domínio do Português” (Larsen, 2003 p.11).

Na verdade, os pais esperam da escola que o aluno progrida. Assim tornou-se dever da escola trabalhar nesse sentido, sem facilitações. Os pais temem que os alunos sejam prejudicados. A formação histórico-social-política do país colocou as línguas nacionais no discurso coloquial e repletas de estigmatização, acarretando na sua desvalorização. Com as línguas nacionais corre-se o risco de não ser ninguém, e com certeza, ninguém quer ser ninguém, daí o medo dos pais que resulta chapatadas, quando vem o filho a falar uma língua nacional. Tanto o colonizador, como os independentistas viram as línguas nacionais como empecilho na construção da “nação imaginada” (Anderson, 1989 p.146/7 apud Lopes, 2000) e essa visão traduziu-se nas formações ideológicas dominantes. Por isso, é por causa da própria educação que tivemos desde a era colonial e pós-independência.

Proibimos as crianças em falar em língua materna, mas numa de que vão à escola aprender mais português, mas acabaram aprendendo lá. A partir desta formulação podemos visualizar a preocupação dos pais quanto à inserção de seus filhos na língua de prestígio e do bem-estar, mas o contexto social de Moçambique é bilíngüe e em outros casos há uma língua mais fluente, principalmente em locais suburbanos e nas zonas rurais. De acordo com Revuz (1998), a criança não se pode subtrair às falas de seu ambiente. A audição é o sentido mais desenvolvido do feto e ao recém nascido (Revuz, 1998). A autora adianta referindo que antes da criança falar, ela é falada intensamente pelo seu ambiente. Se antes de nascer, ou seja, ainda feto, a criança é influenciada pelo ambiente (Revuz, 1998), na saída da criança de casa para a escola está imersa em processos interativos com as outras crianças e certamente, isso traz o desenvolvimento do bilingüismo, ou seja, a produção dos sentidos a partir de seu meio.

Aprender a falar é, para a criança, estabelecer um compromisso, é encontrar alguma coisa pra dizer de seu próprio desejo (Revuz, 1998).

6.1.27. Efeito de resistência e proteção da língua

(45). **Ntanguene:** *Tenho me comunicado em Gitonga, mas agora me comunico mais em gitonga. Tenho que te confessar uma coisa, dantes, quando eu tinha os meus 12 e 13 anos, eu falava mais em Gitonga, por uma questão de obrigação do meu pai... Agora sou independente não preciso ser coagido com ninguém, já tenho a minha independência... Agora falo Gitonga por uma questão por uma questão de eu não querer a língua... Porque eu... Porque estou né...*

Tenho me comunicado em Gitonga, mas agora me comunico mais em gitonga. O professor emite o efeito de sentido que denota que na verdade ele se comunicava/utilizava provavelmente duas línguas nacionais, **mas** provavelmente ganhou consciência da falta da sua língua materna - e agora me comunico mais em gitonga. O desejo de comunicar-se através da sua língua materna mobiliza a sua constituição de sujeito falante da língua Gitonga, pois dantes, quando eu tinha os meus 12 e 13 anos, eu falava mais em Gitonga, por uma questão de obrigação do meu pai. Entretanto, agora sou independente não preciso ser coagido com ninguém, já tenho a minha independência. “As interdições produzem a falta e o conseqüente desejo pelo objeto interdito” (Uyeno, 2003 p.53).

Agora falo Gitonga por uma questão por uma questão de eu não querer a língua... Porque eu... Porque estou né... O professor queria expressar algo importante, entretanto, o que seria confessado talvez constitua dizeres interditos e que, apesar de serem tidos como controlados escapam do controle. Agora falo Gitonga por uma questão de eu não querer a língua... Porque eu... Porque estou né... É dito sempre mais do que se sabe, não se sabe totalmente o que se está dizendo, pois algo a mais da ordem do inconsciente e da determinação ideológica é sempre dito além do formulado ou fala-se para não dizer nada (Serrani-Infante, 1998).

Por outra, cala-se algo que constitui o não dito e que faz parte da censura, ou seja, “aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura (é o que faz com que o sujeito não diga o que poderia dizer: numa ditadura não se diz a palavra ditadura porque não se saiba, mas porque não se pode dizê-lo)” (Orlandi, 2005, p.83).

6.1.28. Efeito de resistência e proteção entre a influência do meio

(46). **Ntanguene:** *Poucas pessoas falam Gitonga, mas eu essa língua. Pra mim, tem um grande significado cultural pra mim. Quando tenho oportunidade expressar, pior quando estou com meus avôs, falo Gitonga, agora, quando estou com os meus irmãos falo Xirhonga e Xichangana.*

Poucas pessoas falam Gitonga, mas eu essa língua. Pra mim, tem um grande significado cultural pra mim. A interdição das línguas nacionais tem muitos efeitos na significação dos sujeitos em uma sociedade (como a nossa) e, ainda mais, quando essa interdição é acompanhada pelo processo de sobrevivências e relações de poder inter-línguas.

Os termos “tribalismo” e “regionalismo” foram empregues de uma forma nefasta para a sociedade moçambicana. Isso acarretou a estigmatização de certas pertencas identitárias em detrimento de outras, ou seja, “o sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação” (Orlandi, 1998) – não é por acaso que poucas pessoas falam Gitonga. A permanência das ideologias dominantes nas formações discursivas faz com que “identificamo-nos com certas idéias, com certos assuntos, com certas afirmações e talvez porque temos a sensação de que elas “batem” com algo que temos em nós. Assim nos filiamos a redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos com processos de significação, nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido” (op. cit p.206).

Entretanto o professor destaca a sua posição - *Pra mim, tem um grande significado cultural pra mim.* Ou seja, além de falar o Português que é a língua oficial, a sua língua tem também *um grande significado.* Portanto, *quando tenho oportunidade expressar, pior quando estou com meus avôs, falo Gitonga,* ou seja, fala com todo prazer e sem interdição quando está com seus avôs, aliás, provavelmente seus avôs somente falam Gitonga. Entretanto esse desejo e é meio interditado na interação com seus irmãos, pois *quando estou com os meus irmãos falo Xirhonga e Xichangana.*

O contexto multilíngüe que o cerca faz com que tenha o desejo de falar muito mais a sua língua materna Gitonga e Xirhonga ou Xichangana, dada a imersão (cidade de Maputo tem maior influência lingüística de Xirhonga e Xichangana) em que se encontra o sujeito. Por outra, os seus irmãos nasceram²³ em Maputo e filiam-se mais às línguas Xichangana e Xirhonga.

²³ Uyeno (2004) desenvolve estudo acerca do assunto. (ver na bibliografia).

6.1.29. Efeito dos constrangimentos do ensino bilíngüe

(47). **Ntanguene:** *Os professores não estão preparados pra trabalhar com o bilingüismo... A dificuldade pode ser no âmbito técnico; estamos a falar de conhecimentos... Em alguns casos no âmbito cultural, isto é, ele não crer.. Quer dizer, ele não aceitar que haja ensino de uma língua nacional e o português... Isso também existe.*

Ao afirmar que os professores não estão preparados pra trabalhar com o bilingüismo, o professor denuncia a não preparação dos próprios docentes no sentido destes tomarem em conta do ensino bilíngüe. O professor aponta que além do mais a dificuldade pode ser no âmbito técnico; de conhecimentos... Em alguns casos no âmbito cultural, isto é, ele não crer. Portanto, refere a complexidade da questão do bilingüismo, uma vez que sabe que as formações ideológicas desfavoráveis às línguas nacionais no sistema de ensino ainda permeiam o discurso dos colegas. E enfatiza: Isso também existe.

Para a valorização das línguas nacionais e implementação efetiva destas línguas há, segundo Mutti (2007), todo um caminho a ser construído para a implantação da nova proposta. O desconhecido gera a insegurança e rejeição (op. cit.). Há necessidade de ousadia para desenvolvê-lo à experiência.

Um dos caminhos a ser sanado é a falta de preparo do professor para enfrentar o ensino bilíngüe.

6.1.30. Desenvolvimento e sua relação com a língua nacional

(480). **Ntanguene:** *O desenvolvimento sócio-cultural... Acho que não é possível porque afinal de conta a nossa cultura é essa que estamos a negar, que são as nossas línguas. Então, nós claro vamos evoluir sim, mas noutra sentido...*

Agora, a, a nível econômico, eu penso que é um pouco discutível, até certo ponto posso dizer... Eu penso que podemos, mas a partir do momento em que nós podemos ter problemas... ao atingir o desenvolvimento sócio-cultural, desenvolvimento humano porque nós não respeitamos as nossas línguas, isso pode interferir. Pode retardar o desenvolvimento econômico.

(49). **Ntanguene:** *Se nós... Vamos chegar lá, usamos a língua oficial, aquele agricultor, não vai perceber. É... Como é que vai melhorar a agricultura? Ele está a ouvir, mas não está entender corretamente. Até pode ter noção do que se está a falar, mas não está a entender... Nós vamos explicar tudo – porque eu já sou acadêmico, pá! Eu fiz; eu sou agrônomo não é! ...Aquele não vai ter a produção e, e o desenvolvimento econômico, nesse caso, também fica influenciado yim.*

Ao falarmos sobre o desenvolvimento e a sua relação com a língua somos obrigados a abordar a questão da interação dentro dos processos discursivos, pois os conceitos de interação (intercurso social) e trabalho encontram-se incluídos no pensamento lingüístico

(Orlandi, 1996) e “esses elementos não são separados, não podem ser colocados na interioridade, pois o que existe é a simultaneidade” (Benveniste, 1974 apud Orlandi, 1996 p.97).

O desenvolvimento sócio-cultural... Acho que não é possível porque afinal de conta a nossa cultura é essa que estamos a negar, que são as nossas línguas. De fato, a ação humana transformadora caminha paralelamente com a produção ou reprodução dos sentidos e a questão que se coloca é de fato: como desenvolver o país na situação que a nossa cultura é essa que estamos a negar, que são as nossas línguas. O questionamento do professor tem legitimidade, pois sabe que neste processo existe a exclusão da massa que deveria contribuir para esse anseio do combate da pobreza em Moçambique. Portanto, ele não nega que possa haver desenvolvimento; claro vamos evoluir sim, mas noutra sentido. Portanto, “*sim*” reforça que de fato pode haver certo desenvolvimento, mas a partir do momento em que nós podemos ter problemas. Talvez, sejam problemas sociais advindos da exclusão, dado que a maioria dos nacionais podem viver à margem por não estarem inseridos na língua dominante, e conseqüentemente, no sistema de trabalho.

De acordo com Orlandi (1996), “a língua transforma o social. E essa transformação social pode catalisar o desenvolvimento do que é social, ou seja, a linguagem, então entendida como mediação necessária, não é instrumento, mas é ação que transforma. Não podemos estudá-la fora da sociedade” (op. cit p. 82). Portanto, se nós não respeitamos as nossas línguas, isso pode interferir. Pode retardar o desenvolvimento econômico.

O professor questiona que se nós... vamos chegar lá, usamos a língua oficial, (na zona rural) aquele agricultor não vai perceber. É... Como é que vai melhorar a agricultura? Esta questão constitui o cerne do desenvolvimento e entendemos que não adianta haver intérpretes. A escolarização em línguas nacionais pode permitir que aquele agricultor desenvolva práticas lingüísticas discursivas na escrita, permitindo atualização constante no seu trabalho. A materialidade da língua (escrita) é mais viável em detrimento das recomendações sem registro.

6.1.31. A língua nacional nos interstícios sociais: no recreio

Perguntado qual a língua que a professora privilegiava para o conhecimento de seus filhos, ela formulou o seguinte:

(50). **Intase:** *Eu, prontos... primeiro preparo a eles (os filhos da professora) é... na língua nacional... A língua que fala-se mais na zona, na comunidade Ya. Sim... Na escola já tem a*

própria língua que aprende lá, porque eles estão nas classes iniciais... Aprende a língua portuguesa que já vem nos livros, não sei quê, mas eu tenho a máxima certeza que na escola, na hora do recreio, que já estão livres, eles vivem mais a língua, a língua local. Sim.

Ao afirmar que aprende a língua portuguesa que já vem nos livros, não sei quê, a professora diz na verdade que a língua portuguesa é um idioma utilizado para a aprendizagem, na escolarização, a língua oficial que muitas crianças moçambicanas aprendem na escola e não só. Aprendem mais, ou seja, não sei quê dentro da complexidade do aprender uma língua estrangeira. Contudo, este aprendizado é afetado ou anda lado a lado com as línguas nacionais em um processo informal, o currículo oculto que habita os interstícios do circuito escolar - daí eu tenho a máxima certeza que na escola, na hora do recreio, que já estão livres, eles vivem mais a língua, a língua local. Sim. Portanto esta constatação é enfatizada – *Sim* aprendem e falam as línguas nacionais nos intervalos. Portanto esta é a realidade das zonas urbanas, talvez excetuando a Cidade de Maputo - zona predial.

Portanto, a introdução das línguas nacionais na totalidade no sistema educacional poderá valorizar estas línguas e também inserir os alunos na produção dos sentidos dentro da cientificidade em suas línguas. Entretanto, resta se pensar, como fazer para que estas línguas tenham o estatuto de escolarizado? Não podem mais ficar dentro do recinto escolar como de línguas do pátio. Estas línguas constituem os sujeitos escolarizados e isso é evidente.

6.1.32. Aprender a língua nacional para comunicar-se com os mais velhos

(51). Intase: [...] *Pra mim é vantajoso, porque aprender as duas línguas não é nada mau, yim. A pessoa aprende, vai chegar uma altura que vai usar aquela língua que aprendeu e... é vantajoso sim. Também pra poder se comunicar com, com os mais velhos que não tiveram oportunidade de aprender a língua portuguesa... Comunicar com aqueles que estão no campo.*

Pra mim é vantajoso, porque aprender as duas línguas não é nada mau, yim. A professora se posiciona com esses dizeres a partir do contexto que a rodeia. Como já referimos antes, o contexto educacional das zonas urbanas é caracterizado por ter a diversidade étnica-lingüística, devido ao êxodo da população vindo de vários cantos de Moçambique²⁴. Ao enunciar que é vantajoso - não é nada mau, terminando pelo reforço

²⁴ Contudo não queremos secundar que os sujeitos emitem seus sentidos através da língua oficial. Mesmo coexistindo a diversidade etnolingüística, as cidades têm uma ou duas línguas nacionais dominantes. A Cidade-

enfático *Yim* (é verdade/sim), pode indicar que o aprendizado de língua “outra” e, principalmente africana, em muitos casos, é uma questão complexa. Parece envolver aprendizado sem valor, como a perda de tempo, uma desvalorização do sujeito.

Entretanto a professora visualiza o resgate dessas línguas, que embora lenta, tendem a ocupar espaço maior nas interações cotidianas, em muitos espaços da sociedade. Por esta razão, a professora refere que a pessoa aprende, vai chegar uma altura que vai usar aquela língua que aprendeu, o que é evidenciado pelo contexto bilíngüe moçambicano.

6.1.33. Efeito da incompatibilidade do novo currículo (ciclos)

(52). *Intase: Acho que deveria se rever o novo currículo (ciclos)... Porque tem de, tem desvantagens. Ai, a vantagem é porque a criança progride, sempre em menos tempo... Embora que o currículo diz que a criança aprende; tem que sair da escola com qualquer coisa de bom né! Mas não é verdade. As crianças não conseguem.*

(53). *Intase: É melhor dizer a verdade... Encaramos problemas sérios, principalmente com currículo... Essa passagem automática, para mim não é muito bem vinda... A criança passa sem saber yim... A culpa pode ser do professor também, não vou pôr de fora o professor... Mas próprio aluno tem problemas, o encarregado, aqui os problemas são gerais...*

Aqui se vislumbra o desconforto pelo novo. E, sempre foi assim; a introdução do novo, por vezes, desencadeia ondas de repulsa e também filiações. A professora manifesta essa posição flutuante, uma vez que para ela, o novo currículo, por ciclos, vem pra desconfigurar o já estabelecido. Na mudança do currículo colonial, que estabelecia a aritmética e preparava o indígena a servir o colono gerou repulsa, pois “**as crianças de hoje, não sabem nada mesmo**”.

Há também uma razão que não podemos descurar: as turmas numerosas e as dificuldades da eficácia no aprendizado daí advindo.

Mas, sobretudo, a professora parece descartar as etapas do aprendizado; não é para menos, era, ou é comum não se atribuir avaliação merecida (20 valores) ao aluno, pois este seria igual ao professor, afinal ele é um simples aluno, não?

Logo no ensino primário já se espera o futuro médico (na continuidade desta formulação que não foi incluso aqui) e tem que provar essas capacidades, ou seja, aqui o

Capital Maputo ilustra a situação e Xichangana e Xirhonga desempenham também papéis de línguas franca. (ver no quadro III).

aprendizado e os conhecimentos não se estabelecem a partir de processos interdiscursivos que constitui o sujeito ao logo da história e cultura.

Entretanto, a culpa pode ser do professor também, não vou pôr de fora o professor... Mas próprio aluno tem problemas, o encarregado, aqui os problemas são gerais.

É interessante que a enunciação da professora em nenhum momento aponta as políticas educacionais como possíveis catalisadores dos maus resultados que podem ser obtidos no ensino. A falha do sistema educacional é sempre atribuída aos sujeitos do processo educacional.

Por outro lado, a escola ciclada demonstra interesses bem complexos na conjuntura atual. Fica parecendo que a sua introdução nos países do terceiro mundo visa simplesmente aumentar os dígitos comparativos feitos por órgãos internacionais acerca do aumento dos alfabetizados ou não, ou seja, o ser bem referenciado em relação aos números de alfabetizados no sistema comparativo com outros países.

6.1.34. Práticas do letramento na profissionalidade docente

(54). **Intase:** (leitura/literatura) *Gosto, só que não tenho tempo rs... Mas gosto... Haaa! Trabalho de casa yim... Eu sou muito caseira yim... Leio muito pouco rs... yiii!... No ano passado, já não me lembro, mas livros que gosto de ler são livros assim, de histórias... essas Marias²⁵... livros de alguns... autores como José Craveirinha, são livros que gostava muito... Chiziane, mas há um tempinho que não... Ano passado só Marias, este ano também Marias rs...*

A professora introduz a formulação dizendo que - *gosto*, (de ler) só que não tenho tempo rs... Mas gosto. A professora deixa a impressão evidente que não lê (livros, além dos livros didáticos que constitui seu universo de trabalho). Não tenho tempo rs justifica com um sorriso que, provavelmente, apela à nossa compreensão ou cumplicidade, afinal “todo mundo sabe” que o professor deve ser exemplar, e gostar da leitura, mas, no entanto, a professora não lê, Mas gosto. De fato, as tarefas domésticas e serviço “atrapalha” no “seu gosto pela leitura”, não é por acaso que leio muito pouco rs...

Entretanto, a professora determina os tipos de livros que constitui a sua preferência - gosto de ler são livros assim, de histórias... Essas Marias... Livros de alguns... Autores como José Craveirinha, são livros que gostava muito... Chiziane, mas há um tempinho que não...

²⁵ Marias é uma revistinha que faz narrativas dos bastidores das telenovelas brasileiras e palpitam os próximos capítulos e outros assuntos da culinária e colunas sociais etc.

Repara-se que ao nomear a bibliografia é permeada pelas formações imaginárias determinadas neste caso pela ideologia, ou seja, fica bem dizer que lê José Craveirinha, Paulina Chiziane, afinal são os nossos escritores de referência, entretanto “não me pergunte mais”, ou seja - *mas há um tempinho que não...* (leio).

Contudo, no *ano passado só Marias, este ano também Marias rs...*

A falta de leitura nos professores pode permitir certa acomodação e a escassez de atualização e criatividade em sala de aula.

Como é possível o surgimento de práticas de letramento se a língua que seria veicular, a materna dos sujeitos, permanece sem a literatura necessária? Um indivíduo que foi iniciado no processo de alfabetização em sua língua tem mais probabilidade em brincar com as palavras e descobrir o gosto pela leitura do que o indivíduo que aprende a falar, escrever e a ler em uma língua estranha. O processo de assimilação dessa língua e o processo de codificação da mesma constituem desafio para o processo de significação em um sujeito com língua materna própria e leva tempo. Não tenho os dados que possam apoiar a minha argumentação acerca do alfabetismo funcional ou não em Moçambique, mas segundo a minha experiência, as práticas de letramento, o gosto pela leitura é coisa menos acentuada no país.

6.1.35. Efeito de desistências: evasão escolar

(55). **Intase:** *Até onde tem mais desistências, para mim é o primeiro ciclo... Esses grandinhos, assim, 5ª, 6ª são poucos que desistem, porque já tem noção... Já tem... Já conhecem o valor da escola yim... Tem um e outro que desiste, mas por brincadeiras, não sei quê, mas são muito pouco... Enquanto que no primeiro ciclo há desistências yim; mas para mim, acho que é por problemas sociais yim.*

Ao referir que até onde tem mais desistências, para mim é o primeiro ciclo... Esses grandinhos, assim, 5ª, 6ª são poucos que desistem, a professora nos mostra que existem desistências em quase todas as classes, mas não é freqüente ou não é comum. No entanto, evidencia o primeiro ciclo, pois esses grandinhos, assim, 5ª, 6ª são poucos que desistem, aliás, já tem noção... Já tem... Já conhecem o valor da escola yim. Já tem, põem em evidência a maturidade, o tempo na escola que está de acordo com os processos de filiação aos discursos escolares, já que a identidade é um movimento na história, além de que “todo processo de significação é uma mexida (deslize) em redes de filiação de tal modo que o sujeito se produz ao mesmo tempo como repetição e como deslocamento” (Orlandi, 1998 p.207). A autora realça que a questão do sujeito, na escola, é seu trabalho de identificação na

relação com o conhecimento seja do mundo, seja da realidade natural ou da realidade social, onde ele mesmo se inclui (op. cit.).

6.1.36. Efeito de línguas nacionais como fator de atraso no desenvolvimento educacional

(56). **Mundau:** (As línguas nacionais) *Têm sido conotadas, mas não é o próprio. Não é o valor real... Só que elas foram delegadas para o segundo plano... no sentido de não elas... elas não servirem para nada. Mas se conseguimos ver agora, muitas crianças que vêm à escola, vêm e sabem fazer alguma coisa... sabem fazer mais do que aprendem na escola, é que aprendem em casa com as línguas nacionais.*

O professor manifesta-se ciente deste fato, dado que a maioria das crianças moçambicanas não falam a língua portuguesa, mas no entanto, elas vêm à escola, vêm e sabem fazer alguma coisa... Apesar de o ensino formal os tratar como tábula rasa, ou seja, crianças despidas de tudo (que não sabem nada) e começa a lhes “ensinar” a partir do zero. Se de fato as línguas nacionais atrasassem o desenvolvimento das crianças na educação, diríamos que a escola é o que lhes dá a “primeira sabedoria” da sua vida e identidade. Entretanto, as crianças sabem fazer mais do que aprendem na escola, certamente é que eles aprendem em casa com as línguas nacionais.

O professor é um sujeito social e é habitado pelas formações discursivas que se definem de acordo com Orlandi (2005), a qual retoma Pêcheux, “como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada” determina o que deve ou não ser dito (Orlandi, 2005 p. 43). Mas apesar de saber que as línguas nacionais têm sido conotadas, mas segundo sua experiência essa conotação certamente não é o próprio. Não é o valor real que as línguas nacionais têm.

Portanto, as línguas nacionais valem mais e são importantes na vida de muitos moçambicanos. Além do mais, foi através dessas línguas que a maioria dos moçambicanos, dirigentes ou líderes do país, emitiram os sentidos e aprenderam as primeiras noções da vida. É importante referir que entendemos por sentidos, conforme Orlandi, (op. cit.), como uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história (Orlandi, op. cit.).

6.1.37. Dificuldades de aprendizagem em sala de aula.

(57). **Mundau:** *A dificuldade que existe é exatamente do, do, do próprio aluno, não entender alguns, algumas coisas porque temos a usar a, a própria língua oficial... e na medida em que o professor pretende ajudar, também, o professor ter dificuldade de interpretar aquilo na língua local... os próprios professores formados com, com habilidade pra, pra tal fazer da melhor forma não existe...*

(58). **Mundau:** *Tornou mito pra nós os professores é... parece que as nossas línguas têm aquele sentido grosseiro... tem aquele sentido de peso. Há casos em que não pode ajudar nos ajudar no ensino. Então, é o que nós devemos combater, porque esse complexo existe... por exemplo, vamos supor que está a falar do sistema reprodutor feminino, tenho que falar do órgão... é sexual... Ai, não posso, não consigo recorrer à língua local para explicar que estou a falar disto. Parece que português está sendo suave.*

Christine Revuz (1998), em A língua estrangeira entre o desejo de um outro e o risco do exílio, afirma que a aprendizagem de línguas estrangeiras se destaca primeiramente pela sua taxa de insucesso escolar. Adianta referindo que:

Não são muitas pessoas que alcançam um bom conhecimento de uma língua estrangeira nesse estágio no qual se pode, sem dificuldade, ler um livro, seguir um filme, uma conversa entre falantes nativos e por sua vez expressar-se de forma precisa (Revuz, 1998).

Para deceparmos dúvidas acerca do que é uma língua estrangeira achamos adequado defini-la. Segundo Revuz (1998), a língua estrangeira é por definição, uma segunda língua aprendida depois e tendo como referência uma língua primeira, aquela da infância, a língua materna (Revuz, 1998). Portanto, não é de se estranhar a dificuldade ... do próprio aluno, não entender alguns, algumas coisas, pois a primeira língua, a língua materna (nacional) é tão onipresente na vida do sujeito que as suas estruturas constituem impedimentos para outras línguas. Por outra, “a língua estrangeira, objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é ao mesmo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua” e nisto o confronto que nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem de uma segunda língua. (Revuz, 1998 p.215). Maria José Coracini realça, com base em Melman (1992), que “a língua estrangeira é a língua “estranha”, a língua do estranho, do outro. Tal estranhamento tanto provoca medo como uma forte atração” (Melman, 1992 apud Coracini, 2003 p. 149).

A formação adequada do professor para lidar com esta situação é obviamente relevante. O professor focaliza certas dificuldades que consistem na interpretação de certos sentidos na língua nacional ao referir que parece que as nossas línguas têm aquele sentido grosseiro...

têm aquele sentido de peso. Esta visão constatada encontra sustentação por Coracini (op. cit) ao referir que uma língua materna é o lugar da interdição, carregando o peso da história do sujeito e, portanto, do imaginário resultante da ideologia que naturaliza o que foi construído. Conforme Coracini (op. cit), a língua estrangeira parece ser o lugar onde quase tudo é permitido, onde os desejos podem irromper mais livremente, ainda não moldada pelos interditos.

A língua estrangeira é língua das liberdades. Conforme Melman (op. cit), pode-se falar uma língua estrangeira com mais facilidade do que sua própria língua, como se tivéssemos triunfado a barreira oposta pela significância e que tudo, a partir de então, pudesse ser dito (Melman, op. cit apud Coracini, op. cit). A autora demonstra a situação a partir de fenômeno de uso por um falante estrangeiro, todo comedido na sua própria língua, de palavras reconhecidas como de baixo calão por falantes “nativos”. É por estes pressupostos que o professor refere que falar do sistema reprodutor feminino, tenho que falar do órgão... É sexual... Na explicação em aula de ciências naturais afirma que ai, não posso, não consigo recorrer à língua local para explicar que estou a falar disto. Parece que português está sendo suave. O Português parece aliviar o peso histórico e ideológico das palavras que sempre foram interdidas nos espaços públicos e em “crianças”.

6.1.38. A diversidade cultural e etnolingüística e a oficialidade das línguas nacionais

(59). **Mundau:** *as nossas línguas podem ter aquelas categorias de língua oficial, sim, pode... Sim podem, só que... é preciso um trabalho muito sério... é difícil uma língua nacional ser oficial devido à diversidade cultural, é preciso delimitar.*

(60). **Mundau:** *Pessoas de Moçambique são... é... de diferentes culturas e que falamos diferentes línguas. A partir do momento que eu adoto Xichangana como língua oficial num sítio... é... posso a priori estar a interditar que, pelo menos, um Nyanja não possa decidir nessa instituição, porque não conhece aquela matéria.*

(61). **Mundau:** *Ou pelo menos vai procurar intérprete; essa, pelo menos será a segunda alternativa, mas... pra mim isso aí é preciso um grande trabalho; mas eu também vou voltar um pouco atrás... Talvez daqui a alguns anos é possível porque agora existe o que se chamam... essas... Autorização... que vão procurar resolver os seus problemas. Ah! esses já podem é... oficializar a língua local como oficial, mas é... naquele espaço.*

Na afirmação de que é difícil uma língua nacional ser oficial devido à diversidade cultural, é preciso delimitar, o professor imprime efeitos de sentidos que demonstram a preocupação ou, talvez, o empecilho da oficialidade das línguas nacionais gerado por causa da

diversidade cultural e lingüística de Moçambique. Portanto a diversidade na/s sociedade/s parece constituir o perigo à construção de uma nação imaginada chamada Moçambique. De acordo com Anderson (1989 p.146/7), se o radical Moçambique fala Português, o que isto significa é que o Português é o meio pelo qual Moçambique é imaginado (e ao mesmo tempo, limita o seu território com a Tanzania e com a Zâmbia) (Anderson, 1989 apud Lopes, 2000).

Nos dizeres desta formulação discursiva, a diversidade cultural e lingüística em Moçambique parece ser tomada pelo sujeito-professor como um entrave ou um mau elemento a uma possível oficialidade das línguas africanas. Este sentido, provavelmente, pode constituir a verdade, dado que é evidente o desejo de ter uma língua internacional e paralelamente vislumbra-se a resistência quanto à valorização efetiva das línguas nacionais, por isso é preciso delimitar, ou seja, sabe-se que uma nação só pode ter uma única língua, esta de unidade nacional.

Neste aspecto nota-se a busca por modelos prontos que espelhassem o que acontece noutros cantos do ocidente, entretanto estes modelos entram em choque com as realidades africanas.

O professor se depara com a realidade que, na verdade, constitui o seu cotidiano e faz uma virada - ou pelo menos vai procurar intérprete, essa, pelo menos será a segunda alternativa. Apesar da resistência e desconfiança quanto à diversidade das línguas em Moçambique, o professor sabe que ela não constitui entrave para as relações inter-pessoais em nossos dias - talvez daqui a alguns anos seja possível porque agora existe o que se chamam... essas... autorização... A ciência está tão desenvolvida que a escrita em uma outra língua já não constitui entrave nenhum. A criação de tradutores ou programas de tradução informatizada são exemplos claros do convívio entre diferentes falantes e diferentes produtores de sentidos nas diversas línguas. Além disso, é possível a criação ou se incentivar a sociedade bilíngüe integrada, ou seja, um nacional pode falar duas, três ou mais línguas em uma sociedade. Portanto, não é possível se interditar um Nyanja se este pretender inserir-se em determinado espaço social. “Quantos moçambicanos que anualmente emigram para os países vizinhos para trabalhar e se inserirem no cotidiano da diáspora”?

6.1.39. Provável limitação das línguas nacionais nas disciplinas escolares

(62). **Mundau:** *Aquelas cadeiras (disciplinas) que são mais ligadas a própria nossa cultura; porque há um limite em que nós pra nossas línguas temos limitações, não podemos tocar...*

(63). Mundau: *É difícil aplicar a língua local na disciplina de matemática. Na disciplina de matemática... a imposição do português é mais forte... e que mesmo quem não tenha ido á escola, às vezes, há imposição do Português.. Você vai contando, chega num dado limite, você perde a contagem naquela tua língua nacional... língua portuguesa venceu muito... dominou muito as línguas nacionais. Mesmo os próprios falantes, quer dizer a nível da região... não sabem contar na sua própria língua nacional e se contam tem uma certa limitação, e essa dificuldade é transportada até à escola.*

O professor esquece que a língua não é um sistema pronto de que um indivíduo nasce já dotado. O sujeito aprende e se desenvolve ao longo da sua vida e, intermediado das produções de sentidos sociais.

Como os indivíduos sociais iriam saber ou desenvolver a numeração abstrata sem que a escola trabalhe para tal? Como uma pessoa saberia contar sem a educação para esse fim? Será que o nativo falante de português lá na Lusitânia, Portugal, sendo analfabeto/a sabe contar sem limitação ou sem que este tenha estudado?

Tanto na língua nacional como noutra língua no mundo, os falantes só podem desenvolver certa habilidade da matemática se tiverem oportunidade de desenvolver a partir da educação. Existem muitas pessoas que sabem contar em Xichangana, por exemplo, de 1 – *jenwe*, até 1000000 *gidi* e mais adiante. Portanto, o essencial é a pessoa ser ensinada, tanto em português como nas línguas nacionais. Contudo não queremos descartar certos empréstimos científicos, pois isso é incontornável para qualquer língua; a palavra matemática não é portuguesa, no entanto, o Português e muitas línguas se apropriaram dela.

6.1.40. A língua e a identidade étnica

(64). Mundau: *Ya! A língua da minha identificação é Xichangana... Recordo que já passei de vários sítios converso com colegas é... alguns acabam me dizendo de que – você, da maneira que fala é Xichangana; quer dizer, a minha pronúncia em Português tem influência de Xichangana. Alguns... Há pessoas que não sei como, conseguem identificar só a pessoa falando português.*

(65). Ntanguene: *Vou falar de... dos encarregados... Quando recebo um encarregado... eu uso sempre a língua nacional. Só quando noto que é uma pessoa que não é daqui do sul, portanto que não fala a nossa língua... daqui falada na região sul. Aí é que uso a língua portuguesa. Mas eu falo com naturalidade a língua nacional.*

Jacob Mey conta que há algum tempo visitou um amigo em casa dele em Evanston. “Seu filho de 8 anos, o Mark, não tinha trocado mais do que três frases comigo, quando perguntou ao pai: Que sotaque é esse que ele tem?” Mey (1985) refere que mesmo não tendo dúvidas de que a língua que ele falava era a inglesa, o fato que lhe chamou atenção não foi o

idioma em que se comunicava, mas a maneira em que ele o pronunciava: o sotaque: *você, da maneira que fala é machangana.*

Nesta situação, o falante nativo (ou não nativo de uma determinada língua, mas que essa língua constitui seu universo lingüístico), apercebe-se que este apesar de falar a nossa língua, ou falar fluentemente, não é dos nossos, ou seja, não pertence à etnia de falante nativo. A sua identidade étnica é outra. A sua fala te denuncia (Mateus 26:73). *Língua tua manifestum te facit* (Mey, 1985).

O professor sabe e está evidente que ao falar com seus colegas (provavelmente provenientes de vários cantos de Moçambique) utiliza a língua portuguesa, a língua oficial, mas esses vários cantos possuem as suas respectivas línguas, o que evidentemente se revela no contacto entre ambos. O professor afirma que *há pessoas que não sei como, conseguem identificar só a pessoa falando português.* É evidente que a língua materna interfere na estrutura da segunda língua e o sujeito por mais que se aproprie da segunda, a primeira língua é, com freqüência, denunciada através do sotaque e da concordância.

As variações lingüísticas e fonéticas são visíveis até em falantes da mesma língua, “comum” e entre o mesmo grupo étnico (Mey, 1985). Um falante de Xichangana de Magude fala Xichangana diferente do sujeito que vive em Chibuto, Chókwe, Manjacaze e vice-versa; mas todos são falantes nativos de Xichangana e o mesmo acontece com indivíduos falantes de Emakhuwa ou Cisena entre outras línguas faladas em Moçambique.

6.1.41. A educação entre ensino em língua portuguesa e em línguas nacionais

(66). Mundau: *O ensino da língua portuguesa em Moçambique é importante. É... não há que menosprezar; estamos num grande passo. Avançamos até aqui... não podemos recuar atrás. Única coisa que temos que fazer é também puxar outras línguas a ver se avança se comparando com ele...*

(67). Mundau: *É... A língua portuguesa como oficial no nosso caso tem desempenhado um grande papel na medida em que diminui os conflitos de língua. Nós sabemos que nos grupos onde há mui; há muita diversidade de cultura ou há muitos tribos... ou muitas tribos né! Há facilidade de conflito...*

(68). Mundau: *No nosso país registra-se muito pouco conflito porque existe união, única que é língua oficial; bem, línguas que existe não há sobreposição de que esta língua é, é importante ou não é... O próprio colonialismo nos impôs português... em, em parte contribui para minimizar os nossos, os conflitos étnicos no nosso país.*

O efeito que fica evidenciado é que quando se cogita ou se fala da oficialização das línguas nacionais, alguns sujeitos pensam que este fato implica a não mais oficialidade da língua estrangeira portuguesa. Não está cogitada a possibilidade de haver em um determinado país duas ou mais línguas oficiais. Logo à partida, visualiza-se a perda do espaço ou ameaça da língua do colono, língua que constitui sua paixão, o que evidentemente provoca repulsa.

Não tenho informação de em que país já houve conflito por que este tivesse adotado as línguas nacionais como línguas oficiais e terem sido valorizadas. O que na verdade se visualiza é que a ideologia da educação moderna cartesiana está mais viva do que nunca na mente dos africanos, em especial, dos moçambicanos. O moçambicano não vive sem o referencial do colono. Precisa do modo *vivendi* branco para a sua pulsação.

A ideologia iluminista que hostilizava e transformava o africano em fera selvagem permeia os discursos dos acadêmicos africanos e constitui a identidade. Não é de se estranhar que este processo de filiação os coloca em posição de hegemonia em detrimento dos restantes.

O professor imprime que a imposição da língua portuguesa foi bem acertada pelo colonialismo, pois se não fosse este gesto tão heróico os moçambicanos morder-se-iam uns aos outros.

6.1.42. O professor entre a identidade bantófona e lusófona, entre o paradoxo

A partir da pergunta feita ao sujeito-professor, acerca da língua oficial falada em Moçambique e, atendendo e considerando que o país foi colonizado pelo Portugal, para além de que, fazemos parte dos países da CPLP²⁶, perguntou se ao professor se se considerava lusófono? Ou se o povo moçambicano é lusófono?

Da sua posição, organizou-se a seguinte formulação discursiva:

(69). Masotxa: *Ah! Mas não! Eu... eu p... i... particularizando né! Quer dizer! Não generalizar, não me considero lusófono... isso por quê? Épa! Como já tenho uma visão assim ampla. Sei que sou, quer dizer! Tenho essa minha origem, prontos! É... Português é uma língua oficial, apareceu por vários motivos né! E colonização o que, prontos! Yà! Tenho de momento tal mais... considero-me lusófono épa! É um pouco assim relativo né...*

(70). Mundau: *Eu tenho dito várias vezes que sou machangana, mas até que fui admirado algumas vezes, aliás, já fomos admirados algumas vezes na escola... a nossa língua é o meio de identidade, só que... identidade como tal agora como moçambicano identificamos lá fora em Português porquê? Para evitar esse, essa diferenciação de cultura já que temos muitas línguas.*

²⁶ CPLP – comunidade dos países de língua portuguesa.

O professor está numa busca incessante por uma identidade lusófona. Em primeiro instante, eu p... particularizando né! Ou seja, não generalizar, não me considero lusófono... O professor talvez saiba que a condição de ser lusófono parte do pressuposto da descendência da Lusitânia, com a língua materna da Lusitânia e, certamente, o professor não consegue preencher estes requisitos, apesar, talvez do desejo; desejo esse “interditado” pela língua e a natividade oriental africana. Além disso, Épa! Como já tenho uma visão assim ampla. Sei que sou, quer dizer! Tenho essa minha origem. Não há como se desviar desta “origem”, além do mais, prontos! É... Português é uma língua oficial, apareceu por vários motivos né! E colonização. De fato a língua portuguesa veio através de caravelas pelo mar e todo mundo sabe. Contudo, apesar deste conhecimento da sua origem verdadeira, a apropriação da língua portuguesa o faz próximo da origem Lusitânia e assume a posição desejada considero-me lusófono, mas a dúvida permanece; épa! É um pouco assim relativo né... De fato é relativo, pois vivemos identificações de acordo com nossos interesses e processos de filiações que extrapolam as fronteiras físicas, ainda mais com o advento da globalização.

De fato, a língua portuguesa constitui seu universo ideológico, o pré-construído, o sempre já aí histórico-social. Assim, pela tomada da palavra em língua portuguesa nos constituímos e extrapolamos a nossa “identidade”. De acordo com Serrani-Infante (1998), ao “tomar a palavra somos tomados pela língua”. Assim, segundo esta autora, “quando se toma a palavra, toma-se um lugar que dirá respeito a relações de poder, mas, simultaneamente, toma-se a língua que tem um real específico, uma ordem própria” (Serrani-Infante, 1998 p.247). Além do mais, segundo Hall (2005 [1992]), o unificado e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. De acordo com este autor, esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 2005). O autor conclui dizendo que dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (op. cit).

Portanto não é de se surpreender à tomada da posição: quer dizer! Não generalizar, não me considero lusófono... No entanto seguidamente o professor volta atrás, preenchendo o lugar do seu desejo - Yà! Tenho de momento tal mais... considero-me lusófono.

6.1.43. Modo de desenvolvimento de uma língua

(71). **Masotxa:** *Yà! Uma língua pode desenvolver quando ela é como é quê.. yà! Uma língua pode desenvolver quando ela é como é quê.. com uma metodologia... com uma parte semântica mesmo... trabalhar com um vocabulário exato; quer dizer! Empregar termos como deve ser; quer dizer! Em todos aspectos; quer dizer! Ou é plural, masculino, feminino; quer dizer! Ter um padrão mesmo...*

Os dizeres do professor refletem o plano secundário em que as línguas nacionais foram relegadas. Lembra-se que estas línguas permanecem no âmbito informal e coloquial, assim não fazendo parte da instrução formal.

O professor tenta mostrar a possibilidade de uma língua se desenvolver. Entretanto, pensamos que ele não visualiza que as línguas nacionais estejam, talvez, no mesmo patamar doutras línguas e possam orientar sentidos diversos. Imprime que uma língua pode desenvolver quando ela é como é quê.. com uma metodologia... Ou seja, o desenvolvimento de uma língua passa quando tem uma metodologia. Uma questão pertinente a saber é: a que metodologia o professor se refere, de ensino? Pois se assim for, pensamos que o professor, tenha se esquecido o que, afinal é uma metodologia e, qual relação tem para o desenvolvimento de uma língua.

O professor adiciona que uma língua deve ter, provavelmente Uma parte semântica mesmo... Trabalhar com um vocabulário exato; quer dizer! Empregar termos como deve ser. Evidentemente ao enunciar em língua nacional, neste caso Xichangana, o professor se faz entender através de um leque de palavras que certamente foram utilizadas pelos seus ancestrais e as mesmas têm significados diferentes das de seus antepassados. A mesma palavra utilizada em Manjacaze, por exemplo, tem significado ou sentido diferente da usada em Maputo. Contudo, na formulação dá a entender que as línguas nacionais não têm uma parte semântica mesmo. Entendemos esta marca lingüística **mesmo** como enfatizar o que seja necessário para o desenvolvimento de uma língua, ou que esteja em falta nas línguas africanas. Parece que as línguas africanas, ou seja, as nacionais, não estiveram a trabalhar com um vocabulário exato, quer dizer! Empregar termos como deve ser. Isto não constitui a verdade e revela o desconhecimento total da estrutura das línguas africanas. Parece que na produção dos sentidos em língua nacional, língua que o professor afirmara em outra formulação dominar, não emprega termos como deve ser. Se assim fosse ninguém entenderia o professor.

6.2. O sujeito-professor entre a posição tradicional e a nova

Entre a posição inscrita na perspectiva moderna e na perspectiva que podemos denominar pós-moderna, o sujeito-professor é flagrado a imprimir evidências no seu dizer, na certeza de ser dono de seu discurso, mas na verdade, ele é um sujeito “interpelado pela ideologia” (Orlandi, 2005 p.46).

6.2.1. Efeito de conflito e dúvida

Indagado se tinha contacto com a língua nacional e em que circunstância recorria a ela, a professora imprime esta formulação:

(72). **Ntekwase:** [...] *Essa língua é uma língua em que, vou dizer... como posso dizer!... Depende da pessoa que vou conversar; eu vou falar. Existem pessoas que logo ao ver, tens, tenho que falar a língua materna, yim... mas em casa, em quem meus irmãos... é, é língua, como é? É língua portuguesa, mas quando aparece um familiar, com os meus pais, falamos.*

(73). **Ntekwase:** *Eu consigo falar a língua portuguesa, mas as tantas, as pessoas que me rodeiam não conseguem falar a língua portuguesa. ... Então, facilmente, a língua nacional; eu consigo me comunicar com ela... Eu acho que até essa, a língua nacional, comunico-me mais com mais pessoas do que com a língua portuguesa.*

Essa língua é uma língua em que, vou dizer... como posso dizer! A professora parece logo em dúvida, receosa de dizer que usa a língua materna. Como professora, é muito arraigado que adote a língua portuguesa, dado a sua influência como língua culta.

Entretanto, esse receio é contornado - depende da pessoa que vou conversar; eu vou falar. É interessante que a dependência da professora é solucionada a partir do momento em que existem pessoas que logo ao ver, tens, tenho que falar a língua materna, Yim. Hipoteticamente, se não houvesse essa dependência, a posição seria favorável à língua portuguesa. Por outro lado, a partir desta formulação entende-se que a aparência do sujeito determina a língua da interpelação, o que faz emergir a pobreza dos não falantes de uma certa língua em detrimento dos falantes da outra. E como a língua portuguesa é língua que move os sentidos públicos, isso implica que a língua ou as línguas nacionais simbolizam a pobreza, a humildade, afinal - existem pessoas que logo ao ver, tens, tenho que falar a língua materna.

A professora está entre os dizeres que são permitidos e os regulados e isso a coloca em posição de conflito consigo mesma, uma vez que consigo falar a língua portuguesa, mas as

tantas, as pessoas que me rodeiam não conseguem falar a língua portuguesa. E, seguidamente, a professora abre novo posicionamento - eu acho que até essa, a língua nacional, comunico-me mais com mais pessoas do que com a língua portuguesa. Portanto, a professora assume que fala mais língua nacional em detrimento da língua portuguesa. Então, se a professora fala Português em sua casa com seus irmãos, fala na escola com seus colegas e alunos e só fala língua nacional em casos nos quais as tantas, as pessoas que me rodeia não conseguem falar a língua portuguesa. Esta situação remete: que a professora fala Xichangana com estranho. Então, em que circunstância que até acha que com essa língua comunica-se mais com mais pessoas do que com a língua portuguesa? Este fato nos diz que a professora fala a Xichangana com frequência, apesar tentar ocultar.

Na verdade, a professora é habitada por processos de filiação instáveis, permeada pelo conflito entre a discursividade da hegemonia lingüística da língua portuguesa e segurança de se falar a língua que nos pertence, a língua da gente, a língua materna.

6.2.2. Efeito de “superioridade” do falante de Português

(74). Djapisa: *Quanto às línguas nacionais em espaços públicos (presença das línguas nacionais nos espaços públicos)... nem todos conseguimos ir à escola... Se chegar num sítio público em que a maioria não fala a língua oficial portuguesa, acredito que as pessoas vêem aquela pessoa... como se fosse uma pessoa de outro mundo. Então, é sempre bom haver essa interação sim.*

(75). Djapisa: *A língua nacional também é importante, visto que o nosso país ainda não está totalmente com muita gente alfabetizada... Então é preciso pra que eles também não se sintam reprimidos.*

A professora se distancia da sua língua materna e posiciona-se na elite, “nós e eles”, ou seja, “nós” que falamos a língua oficial do colonizador português e “eles”, os analfabetos que não sabem falar a “nossa” língua. Porém, redutoramente diz que isso é uma questão de tempo, já que o nosso país ainda não está totalmente com muita gente alfabetizada.

A professora assume a posição de quem tolera já que o nosso país ainda não está totalmente com muita gente alfabetizada... Então é preciso se introduzir a língua pra que eles também não se sintam reprimidos. A evidência do “eu” e “eles” desencadeia processos de diferenciação, ou seja, “o parecer de duas coisas” Hall (1997) – de acordo com este autor, as pessoas que são de alguma forma significativamente diferentes da “maioria” [grifo meu] – “eles” em vez de “nós” – são frequentemente expostas a esta forma binária de representação. Parecem ser representados através de extremos binários intensamente opostos, polarizados –

bom/ruim, civilizado/primitivo, feio/excessivamente atraente, desagradável diferente/coativo por ser estranho e exótico (Hall, 1997), afinal vimos nele o tribalismo caracterizado nos discursos colonialistas e da modernidade em contraposição ao exótico, primitivo que só fala a língua de cão.

De acordo com Hall (op. cit), a diferença tem sido marcada. Entretanto, como é interpretada, é uma preocupação constante e recorrente na representação das pessoas racial e etnicamente diferentes da “maioria” da população. Lembra-se que em nosso caso a diferença é marcada através de processos binários contrastantes alfabetizado/analfabeto, falante de Português/falantes de línguas bantus (nacionais), tribal/sujeito integrado. Portanto entendemos que de fato se tratou de representação assente nas bases raciais e étnicas a partir da colonização e, portanto, prolongada depois no período pós-colonial, mas desta vez é evidenciado a partir da língua que orienta sentidos públicos e as vantagens que se tiram com essa apropriação. Larsen (2003) mostra que a dicotomia colonizador/nativo está dissimulada desde há muito tempo, pelo menos em um determinado nível; uma circunstância que parece ter dificultado uma discussão aberta e sem preconceitos, uma vez que uma outra interligada dicotomia, privilegiado/desprivilegiado em termos de acesso à língua/cultura/formação basicamente se tem mantido intacta (Larsen, 2003).

Cada imagem é lida em termos da sua questão mais ampla relativamente à pertença e à diferença cultural (op. cit) “eu” escolarizado e “eles” os não escolarizados.

Portanto, acompanhando os discursos oficiais que voltam a enfatizar as línguas nacionais, a professora refere que a língua nacional também é importante, visto que o nosso país ainda não está totalmente com muita gente alfabetizada... Está claro que se o país estivesse alfabetizado a importância destas línguas seria, talvez, discutida “provavelmente”.

6.2.3. A língua como fator de status social

(76). **Ntekwase:** *Então, nós quando chegávamos na escola, só podemo-nos; comunicávamo-nos mais com as pessoas que falavam mais português... Então, sentíamos-nos... um pouco a camada um pouco mais elevada...*

(77). **Ntekwase:** *Eu estive num bairro que a maioria dos pais das crianças falavam português... um bairro que estava cheio de pessoas que tinha, pelo menos, o nível acadêmico elevado... já tinha um pouco de, de visão.*

Quando chegávamos na escola, só podemo-nos; comunicávamo-nos mais com as pessoas que falavam mais português. Nesta formulação constatamos que a língua funciona

como instrumentos de reprodução das relações de forças, o poder e, conseqüentemente, como elemento de diferenciação, discriminação.

A classe socioeconômica mais alta, as elites, políticas, acadêmicas, econômicas distam-se pelo uso/apropriação da língua portuguesa, ficando distantes do povo e de suas culturas, representadas pelas línguas que falam. Aliás, o bairro que estava cheio de pessoas que tinha, pelo menos, o nível acadêmico elevado... Já tinha um pouco de, de visão. Antes, de ter o nível acadêmico elevado, não tinha nem um pouco de visão, era sujeito zero, se é que existe sujeito zero.

6.2.4. Língua como definidora do estrato social

(78). Ntekwase: *Não sei como é que... Eu acho que tem qualquer coisa que a gente consegue ver que com esta pessoa vamos falar Português... Não sei se é a aparência, éh... Mas conseguimos ver que aqui nós temos que falar língua nacional. Yim...*

(79). Ntekwase: *A gente consegue ver que este: ele ainda pode mudar... a apresentação dele; a maneira dele de ser, indica que devemos falar mais com ele, a língua nacional. Yim.*

Não sei como é que... Eu acho que tem qualquer coisa que a gente consegue ver que com esta pessoa vamos falar Português. A professora introduz a formulação colocando a incerteza no seu dizer. É como se tivesse dúvida. Uma dúvida assente no óbvio, evidência. Entretanto, como é impossível controlar a língua, dado que está repleta de equívoco, o pré-construído salta e se escancara na formulação em forma de disfarce - não sei se é a aparência, éh... Mas conseguimos ver que aqui nós temos que falar língua nacional. É como se diz – *ewè mudlawana, indje xa pfuka xilungu kolà?*²⁷

Analisando esta formulação conseguimos enxergar que o fator língua influi na condição de vida nos moçambicanos, ou seja, ao mesmo tempo que possibilita posição de elitizado e, acesso ao emprego, por outra possibilita a perpetuação da discriminação dos não falantes desta língua estrangeira. De acordo com Mutti, (2006), as culturas têm suas línguas, e portanto, a dominação de uma cultura por outra implica registro de língua na escola, e nisso as diferenças lingüísticas se tornam fator de discriminação (Mutti, 2006).

Agente consegue ver que este: ele ainda pode mudar... a apresentação dele; a maneira dele de ser. Nesta enunciação encontramos os efeitos de sentido que remete a aparência

²⁷ Expressão ou frase (Tsonga – Xichangana/Xirhonga) que se utiliza para censurar alguém tendo ponto central as aparências.

manifestada através de modos de vestir/trajar roupa que, entretanto, também está aliada ao poder aquisitivo - terno, gravata, camisa-calça social, bem apurado, ou seja, a aparência nutrida em detrimento do pobre/humilde que logo à vista, como destaca a professora – a gente consegue ver... a apresentação dele indica que devemos falar... a língua nacional.

Usualmente, os sujeitos com baixo poder aquisitivo, humildes, pobres não apresentam elegância burguesa ocidental ou consumista e, contextualizando o meio social de Moçambique, isto remete aos sujeitos não escolarizados e que, por sua vez, “logicamente”, sem proficiência na língua da elite, o português: só de ver a aparência já intui que não é escolarizado.

Em conseqüência destes fatores, parece ficar a adesão ao sentido discursivo de que o aluno deve sair de sua língua/cultura para entrar na língua/cultura que a escola prestigia.

6.2.5. Efeitos da impossibilidade de as línguas nacionais expressarem sentidos abstratos

(80). Mundau: *É possível, mas no estágio em que nos... no estágio em que se encontram agora é possível com muita dificuldade... primeiro, é... para... sobretudo as tecnologias é preciso códigos. É... Códigos científicos. Existe... a parte técnica da própria língua... Então, é muito difícil codificar. Não no sentido de que eles não podem. No sentido de que, pelo menos, elas foram trabalhadas até esse, sentido... pelo menos, há caso em que para designar certas peças e certos números recorrem-se à língua estrangeira... ainda não tem concedido um espaço para não só servir de explicar, usando empréstimo dos termos de outras línguas, mas ela mesmo servir como instrumento principal naquela atividade.*

A língua é uma entidade viva que a cada momento se desenvolve de acordo com o ambiente espacial e temporal. Ela não é um dado adquirido e não existe uma língua no mundo que surgiu pronta. Quase todas as línguas são frutos de interação entre si e com outras culturas. Essa interação contamina a ciência e tecnologia, modificando a vida dos sujeitos. Se formos reparar a língua Xichangana, por exemplo, encontraremos palavras de outras línguas africanas e européias e seus falantes (de Xichangana), talvez, não dêem conta desse empréstimo. Temos a título de exemplo as palavras *xipune*, palavra inglesa *spoon* – colher em português; *kesemusi* – festas - do inglês *kristmas*; *mubedo* – cama – do inglês *bed* e mais palavras que o leitor começará a rebuscar. Portanto, não existem e nem existiram códigos exclusivos de cientificidade para Xichangana, Xirhonga, Cisena, Emakhuwa. Estas línguas terão de incluir no seu léxico, palavras de outras línguas, isso quando houver interesse de pesquisa. O que pode acontecer é significá-las na pronúncia bantu de acordo com a constituição silábica própria, por exemplo, a palavra *book* é escrita e pronunciada *buku*; o

nome Lourenço, são poucas pessoas que pronunciam no Português falado pelo nativo falante; para muitos é *Lorenço* e outros não alfabetizados no português é *rolenço*. Os exemplos acima refletem esta questão.

O fato de se falar uma língua materna bantu não implica que ela não seja contaminada por outras línguas no meio científico e tecnológico, aliás, o português provém do latim vulgar, segundo Maria Mateus, falado no noroeste da península Ibérica, e foi modulado pela influência de certas características dos primitivos habitantes da região. De acordo com a autora, mais tarde recebeu larga contribuição do Árabe, sobretudo no campo do léxico e em algumas pronúncias particulares. E realça que como todas as línguas, o Português foi enriquecendo e mudando em contacto com outras línguas próximas e afastadas (Mateus, 2003).

Portanto, o professor não devia se indignar no *caso em que para designar certas peças e certos números recorrem-se à língua estrangeira...*, pois se trata de desenvolvimento normal das línguas nacionais. Este empréstimo não afeta a sintaxe das línguas bantu. Não é possível que as línguas nacionais, ou qualquer língua, *ela mesma, servir como instrumento principal naquela atividade*, ou seja, a língua integralmente Xichangana na produção dos sentidos, pois isso não existe, porque uma língua falada em uma comunidade, sociedade, ela não é morta. Segundo Mey (1998), a língua se relaciona com a sociedade porque ela é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo (Mey, 1998).

6.2.6. Programa do ensino bilíngüe: entre zonas urbanas e rurais

(81). Mundau: *As nossas cidades em particular a Cidade de Maputo... Tem característica principal. É uma cidade de gente que imigrou. Então, quando nós tentamos introduzir a língua nacional, a, aliás, a língua local com grande peso será numa tentativa de, discriminar. algumas pessoas quando chegam, vêm, traz a sua; a língua da sua própria comunidade e chegam aqui com algumas noções também de português; Chegam aqui provavelmente impor aprender a língua local daqui parece superiorizar a língua local em detrimento daquela que traz...*

(82). Mundau: *Há um... um ditado popular; dizem pelo menos, a Cidade de Maputo passou a ser uma cidade sem dono em termo de língua... quando há uma diversidade cultural, tem que se prestar muito cuidado pra conflitos lingüísticos entre outras coisas... O português nos ajuda a, a, a estabilizar esse conflito, mas não porque as línguas estão sendo menosprezadas; precisamos ao, ao, aos arredores fora das instituições.*

(83). Ntanguene: *Não se justifica dizer que em Maputo tem multiculturalismo não! Porque em princípio, cada zona, cada zona sempre tem a sua língua... Maputo sim senhora, existe*

muitos moçambicanos de vária; de várias partes que estão aqui em Maputo, mas há uma língua que tem que se preservar aqui em Maputo. Não se pode, por exemplo, destruir Xirhonga...

Ao retorquir que *não se justifica dizer que em Maputo tem multiculturalismo não! Porque em princípio, cada zona, cada zona sempre tem a sua língua...*, o professor mostra, na nossa óptica, a sua discordância à justificativa que pressupõe a não introdução do programa do ensino bilíngüe nas zonas urbanas, sob o argumento de que as zonas urbanas são compostas pela população heterogênea, ou seja, população vinda de várias partes do país. Esta situação é complexa, afinal é nas cidades onde vivem as “elites políticas que deu seguimento a estrutura colonial e seus valores coloniais - os filhos ou descendentes dos colonizadores” Larsen (op. cit) e, na verdade, essa política tende a seu favor. Segundo Weaver (2000) citado por Larsen (op. cit), “o fato da esmagadora maioria dos estudiosos ser descendente de cidadãos dos poderes coloniais constitui um problema enorme, pois o que eles oferecem é o ‘*patronizing care*’, enfraquecendo daí o projeto político-ético da área e contribuindo apenas para continuar a hegemonia filosófica do ocidente” (Weaver, 2000 apud Larsen, 2003 p.8).

É um dado adquirido que, *em princípio, cada zona, cada zona sempre tem a sua língua... Maputo sim senhora, existe muitos moçambicanos de vária; de várias partes, mas há uma língua que tem que se preservar aqui em Maputo.*

Contudo, são as formações discursivas dominantes que regulam os discursos e que ditam o que deve ser dito, isso a partir da ideologia. Portanto, é daí que emerge a sensibilidade ou a complexidade acerca do assunto. De fato, *não se pode, por exemplo, destruir Xirhonga*, apesar de se verificar nos últimos anos a existência de um número maior de falantes de Xichangana.

Quando nós tentamos introduzir o, a língua nacional, a, aliás, a língua local com grande peso será numa tentativa de, discriminar. Algumas pessoas quando chegam, vêm, traz a sua. A enunciação do professor traz de fato uma situação “complexa” no cenário moçambicano. Contudo, entendemos que se eu sou quem estou a me deslocar a uma determinada região, é obvio que tenho que abrir mão de uma parte de mim. Acredito que é diferente de se chegar a Niassa, em Lichinga, ensinar-se a língua Cisena; aí é que veríamos a tentativa de superiorizar uma língua em detrimento da língua local, mas se o nativo de Lichinga se fixar em Sofala, precisamente local nativo dos Cenas, aí, pode aprender a língua local para efetivar a comunicação. Imposição é esse nativo chegar a Sofala, impor que não se ensina a língua Cisena, mas somente o português. Estará claro que este sujeito está a contribuir ao silenciamento de Cisena, enquanto que no Niassa, onde se fala Ciyao, esta

língua está a progredir. Xirhonga corre o risco de desaparecer e parece não haver preocupação com este fato, já que a Cidade de Maputo é um local “heterogêneo”.

As línguas mais faladas na Cidade de Maputo são Xichangana e Xirhonga. Por que o constrangimento só pode efetivar-se quando um moçambicano (vindo de um outro canto de Moçambique) aprende uma outra língua africana e não ocidental? A língua estrangeira europeia, esta não constitui a superioridade branca sobre nós? Ou será que essa superioridade é sagrada, normativa, bem-vinda e é mais confortável em relação à diversidade e ao entendimento com um outro africano que temos algo em comum?

O conflito só surge quando um africano aprende a língua do outro africano, mas se aprender a língua europeia, não. Por vezes, fica a impressão de que para o moçambicano é mais vantajoso e socialmente benéfico aprender uma língua do branco em detrimento da sua língua ou a língua de um outro africano.

6.2.7. A introdução das línguas nacionais na visão do professor

(84). Mundau: *A língua portuguesa oficial, podemos negar assim como não, já nos foi imposta... a introdução da língua tsonga não vem arrancar espaço à língua portuguesa, vem auxiliar a língua portuguesa na melhoria do processo de ensino-aprendizagem... esse uso da língua local vai ser uma tentativa gradual de aprendizagem à língua portuguesa. Havemos de ver, pelo menos, se chega ao nível que já não se é, usa taxativamente a língua local... por mais que vai-se progredindo e... Vai perdendo u lugar.*

(85). Mundau: *Até que com, com essa introdução do das línguas locais vem ter mais... nós íamos ter medo quando não se aceitava na escola; não corria o risco de desaparecer? Mas agora corre o risco de fortificar... eu creio que daqui a 10 anos as línguas locais já vão ser muito mais valorizadas... só que se nós tentarmos introduzir com força estaremos a lutar com que depende da própria mobilidade social... esse sistema de Português tudo mais isso no futuro vai ser questão de opção...*

Os sentidos que sobressaem dos dizeres do professor imprimem efeito de uma certa instabilidade social, quanto à adoção das suas próprias línguas africanas ou nativas: fica parecendo como se a introdução das línguas nacionais fosse uma imposição, esquecendo-se que neste contexto a língua portuguesa, a oficial, é que foi imposta e continua imposta à população moçambicana. De fato os dizeres impressos pelo professor vêm expressos nos pressupostos do ensino bilíngüe. Entretanto, estes pressupostos camuflam, provavelmente, a intenção primordial deste programa - vem auxiliar a língua portuguesa na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, se não houvesse muitas dificuldades no aprendizado de português, repetências e evasão escolar, este programa teria pouca aceitação no seio dos discursos educacionais oficiais.

Os efeitos de sentidos que encontramos nos dizeres do sujeito-professor denotam a evidência de que a introdução das línguas nacionais no sistema de ensino não visa em si a potencialização das línguas nacionais, ou a produção dos sentidos via estas línguas. Entretanto, permeia que estas servirão de trampolim para o aprendizado de português, ou seja, por mais que vai-se progredindo e... Vai perdendo o lugar. Portanto, a introdução das línguas nacionais é uma estratégia ao ensino eficaz do português. À medida que as pessoas assimilam a língua do colono estas línguas serão descartadas, tornando-se desse modo parte de cultura a ser preservada através de uma disciplina específica, ou seja, a sua mumificação, a língua do museu.

Contraditoriamente, depois de afirmar que - havemos de ver, pelo menos se chega ao nível que já não se é, usa taxativamente a língua local... por mais que vai-se progredindo e... vai perdendo o lugar, o professor demonstra a esperança quanto à “introdução” destas línguas no ensino formal nós íamos ter medo quando não se aceitava na escola; não corria o risco de desaparecer? A filiação ao discurso oficial faz com que o professor acredite e, provavelmente, sem fazer muita reflexão no assunto. O professor acredita que agora corre o risco de fortificar... eu creio que daqui á 10 anos as línguas locais já vão ser muito mais valorizadas. A nossa preocupação é: Como irá fortificar-se, haja vista que o aluno ao saber melhor se comunicar na língua oficial, a sua língua é descartada ficando em, talvez, terceiro plano, já que outras línguas européias (inglês, francês e agora se cogita o mandarim) são valorizadas em detrimento das nacionais?

É evidente, no discurso do professor, a sua filiação discursiva, e sem questionamento, ou seja, os sujeitos sociais só emitem seus sentidos a favor ou contra uma questão depois que o enunciado regulador do Estado se manifesta, entretanto para secundar e reforçar o dito.

6.2.8. Efeito de respeitar e aprender as línguas de comunicação mais ampla

(85). Mundau: *Bom! As línguas pra mim desempenham um papel importante... é... nós temos uma coisa... temos que lutar pela nossa moçambicanidade, mas também pensarmos naquilo que pode nos ajudar... agora há imposição do que se diz... há, há necessidade de introdução de Inglês nas escolas. Isto parece puxar uma cultura estrangeira, mas não é bem assim... As outras línguas servem como patrocínio a enriquecimento das nossas próprias línguas.*

(86). Mundau: *Então, é necessário termos uma informação doutras línguas para sabermos valorizar de seguida o que é nosso... essa história de valorização das línguas nacionais não está escrita em Xichangana. Então é preciso respeitar a posição das outras línguas. A língua que impôs... Impôs-se por si própria, num contexto próprio.*

Por mais que se tente moçambicanizar a língua portuguesa é indubitável que esta língua tem a sua cultura específica, da Lusitânia, europeia. Portanto, seria um equívoco se dizer que o ensino de inglês nas escolas moçambicanas é puxar uma cultura estrangeira, pois o próprio Português não é uma língua bantu e faz parte da cultura estrangeira.

O professor parece não conhecer a história de Moçambique ou parece ignorar ou não querer ver os fatos. Profere em seu discurso que a língua que impôs... Impôs-se por si própria, num contexto próprio. Tenta ignorar o sistema governativo que determina o que deve ou não regular a sociedade. Parece que o professor apela ao reconhecimento em gesto de passividade ao contexto atual da nossa internacionalização. Segundo Mey (1998), na sua discussão quanto ao cenário focalizado pelo professor, refere que no contexto atual da globalização os sujeitos sofrem influências. Refere que somos sujeitos a várias influências culturais e isso se reflete direta ou indiretamente, este fato é incontornável, nesta chamada aldeia global. Entretanto, o autor afirma que se a aldeia global veio para ficar, o provincialismo terá que dar lugar ao internacionalismo, mas terá que acontecer nas premissas concretas das províncias, não em alguns ditames exclusivos que se filtram lá de cima, das estâncias centralizadoras do mercado internacional, cujos interesses em questões étnicas é exclusivamente de enobrecimento internacional (Mey, 1998).

O professor afirma ser necessário termos uma informação doutras línguas para sabermos valorizar de seguida o que é nosso, ou seja, se não termos a informação de outras línguas não podemos valorizar as nossas línguas. Falar uma língua é se inscrever nela, fazendo parte dela e isso na nossa óptica soa como nos negarmos para depois sermos aceitos por outros, afinal de contas essa história de valorização das línguas nacionais não está escrita em Xichangana. Ou seja, por que correr na valorização das nossas línguas enquanto não conhecemos, não respeitamos as línguas internacionais, LWC? É preciso respeitar a posição das outras línguas. O professor imprime sentidos que condizem com a posição de que a língua portuguesa se impôs por si própria, num contexto próprio, tentando ignorar a história de dominação. Na nossa visão, seria um pouco difícil que uma língua estranha se impusesse sem a articulação política em um determinado país ou sociedade.

6.2.9. Efeito de não se desenvolver falando línguas nacionais

(87). **Mundau:** *Bom! Eu... conversar com algumas pessoas; é... algumas vezes chegaram me perguntar – você já viu um machangana rico ou macopi rico? já vi em empresário rico e que... é... diz que enriqueci por seguir tanto a língua Xichangana o quê... agora, mesmo os que conservavam a língua... começam a comunicar (em Português)...*

O professor está a trilhar por um campo muito complexo e que envolve talvez a redefinição do que seja riqueza de uma forma geral. Entretanto, consideramos que devido à diversidade étnico-cultural no mundo, seria difícil uma definição satisfatória que abarcasse todos os povos do globo. O conceito do que pode ser a riqueza, depende da situação cultural e axiológica de cada povo.

6.2.10. Efeito de disciplinamento: Línguas na sala de aula

(88). **Ntekwase:** *Yim... (falar a língua nacional) dentro da sala de aula é... seria muito... como posso dizer! Enquanto ainda não se estabelecer uma disciplina, exata, que agora esta disciplina vamos falar.. é... quando está, se falar Português, está-se a trabalhar deveria ser esta; a cumprir o que está se a... a, a trabalhar, não é?*

(89). **Ntekwase:** *Ya! Para mim torna se difícil... porque estamos a trabalhar; estamos a falar a uma outra língua... depois aparece um grupo e falar outra coisa... Então, já estão a contrariar o sistema de trabalho... Então, para mim... não, não, me sinto bem. Yim...*

Ao enunciar que dentro da sala de aula é... seria muito... como posso dizer... a professora vasculha os interstícios interdiscursivos, o lugar da história, do equívoco para delinear o seu posicionamento. Segundo Serrani-Infante (1998), “o interdiscurso remete à dimensão vertical, não linear, do dizer, à rede complexa de formações discursivas em que todo dizer está inserido” (Serrani-Infante, 1998 p.235). Finalmente, imprime seus dizeres enquanto ainda não se estabelecer uma disciplina, exata, que agora esta disciplina vamos falar. A professora sabe que em 2004 foi introduzido o programa bilíngüe e apesar de vigorar nas zonas rurais, se permite que os professores (nas zonas urbanas) recorram às línguas nacionais para explicar conceitos, mas também sabe que esta autorização veio de forma implícita e, como respeita as leis, espera a autorização formal ou o estabelecimento de uma disciplina, exata, que agora esta disciplina vamos falar.

A professora precisa de uma referência que a possa dirigir. Permeia nela o dever, ou seja, o que ela tem de cumprir. Precisa de ordens, leis, referência para poder trabalhar com as línguas nacionais ou para recorrer ou permitir que o aluno balbucie em sua língua materna. O Soar doutras línguas não recomendadas na sala de aula representa um problema, disciplinar

ou empecilho na docência. Portanto, a professora é cumpridora do sistema, mesmo estando no permeio da realidade conflitante com as ordens.

Em outra formulação, a professora refere que torna-se difícil... porque estamos a trabalhar; estamos a falar a uma outra língua... Depois aparece um grupo e falar outra coisa... a professora mostra-se agastada, provavelmente porque na escola de fato não se trabalha com ou em língua materna do aluno. Quando se está a trabalhar; estamos a falar a uma outra língua... Depois aparece um grupo e falar outra coisa... Outra coisa refere-se à língua nacional, que por sinal é a língua materna, que a irrita ao ponto de - para mim... não, não, me sinto bem. Yim.

Trabalhar em português como normalidade docente. Posição: difícil trabalhar com línguas diferentes, a não ser por uma orientação superior.

6.2.11. Uso de línguas nacionais no recinto escolar

(90). Ntekwase: *Dentro do recinto escolar, é que a nossa língua nacional é português. Yim... Devemos respeitar... regras são regras... que é falar a língua nacional, dentro da escola.*

(91). Ntekwase: *[...] A nossa língua nacional que é português, eu tenho chamado atenção, para pelo menos poderem falar a língua nacional, pelo menos dentro da escola.*

Dentro do recinto escolar, é que a nossa língua nacional é português. Yim. Devemos respeitar. A enunciação da professora enfatizada com **Yim** parece ressoar o discurso pedagógico autoritário (Orlandi, 1996), afinal regras são regras, ou seja, falar a língua nacional, dentro da escola.

O efeito de evidência e identificação da/com a língua portuguesa faz com que a apropriação a nossa língua nacional que é português, se desloque de língua oficial para a nossa língua nacional. De fato, não é para menos, as línguas nacionais desempenham/vam papel secundário e, ao mesmo tempo, prejudicial ao ponto de comprometer o aprendizado da criança em “língua nacional que é português”.

Destarte, como sujeito autorizado, pela sociedade que lhe incumbiu a tarefa de ensinar, a professora tem chamado atenção, para pelo menos poderem falar a língua nacional, pelo menos dentro da escola. Esta formulação sugere o efeito de sentido de que, na verdade, as crianças falam as suas línguas (nacionais) de fato e que, pelo menos, dentro do recinto escolar deveria ser privilegiada “a língua nacional”, ou seja, “o nosso Português”.

O uso da expressão - *pele menos* – mostra que a professora reconhece a dificuldade em realizar um trabalho monolíngue, no qual é (ou tende a ser) transformado o português como língua nacional num país e numa sala de aula de falantes de línguas diferentes da oficial.

Portanto, os dizeres da professora a posicionam no lugar de um sujeito disciplinado e cumpridor das regras, dentro da escola. Esta posição pode, a nosso ver, contrastar com a visão de educador criativo que deve buscar alternativas viáveis para efetivar um aprendizado integrado com seus educandos. Ela está em constante procura de seguir o sistema paulatinamente, apesar de ver e presenciar uma realidade fora dos manuais escolares.

6.2.12. Efeito de estabilidade lingüística/conformismo

(92). Ntekwase: [...] *O meu comentário é muito pouco; rs... nasci... , já havia se introduzido muito... e já estou dentro também dos costumes da língua portuguesa... eu acho que deveria ter escolhido depois da independência uma língua é... rs... nacional né!... numa língua nacional nossa que... que deveríamos estar usar... só que... rs... Eu não sei... rs... Está difícil por que... dominou todos... todos os países que foram colonizados pelos portugueses não é?*

Ao enunciar que *o meu comentário é muito pouco; rs... nasci... , já havia se introduzido muito*, nos parece que o sujeito já tem *a priori* a sua formulação acabada, um pré-construído, os dizeres que constituem o universo discursivo das formações discursivas populares. De acordo com Serrani-Infante (1998), “o pré-construído é o ‘sempre já aí’ histórico-social que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’, é o que fornece a matéria-prima na qual o sujeito se constitui em relação a suas formações discursivas preponderantes” (Serrani-Infante, 1998 p.235).

Por outro, a professora introduz uma risada “*rs*” e depois estabiliza os dizeres - *nasci... , já havia se introduzido muito*. “*Muito*” é enunciada com uma palavra puxada, significando o tempo sem conta (há muito, muito tempo) que já se introduziu a língua portuguesa, e o que é que pode se fazer? *Já estou dentro também dos costumes da língua portuguesa*. A professora, ao enunciar durante a entrevista acerca da sua profissionalidade, está-se constituindo na língua portuguesa. Ao falarmos a língua estrangeira somos afetados pela discursividade e cultura do outro e, segundo Serrani-Infante (op. cit.), as posições subjetivas nunca serão as mesmas depois do processo de inscrição em segunda(s) língua(s) (Op. cit. P.257).

A professora reforça a sua estabilização lingüística enunciando que: *está difícil por que... dominou todos... todos países que foram colonizados pelos portugueses não é?* Ou seja, já *dominou todos*, não resta mais nada a fazer a não se render à língua portuguesa, *está difícil* para falar outra(s) língua (s) que por sinal é a sua língua materna, além do mais, *todos os*

países que foram colonizados pelos portugueses não é? Não mudaram ou não adotaram uma língua nacional para oficial! Destarte, a professora emite sentidos que remetem à reprodução de modelos prontos, já que todos países que foram colonizados pelos portugueses não é! Quem somos nós para nos diferenciar?

Deveria ter escolhido depois da independência uma língua é... rs... nacional né!... numa língua nacional nossa que... que deveríamos estar usar... Só que... rs... Eu não sei... rs. Agora é muito tarde. Já está assim e prontos.

A professora bloqueia o espaço das línguas nacionais dentro do seu processo de identificação. Não imagina que seja possível escolarizar-se também em sua língua nacional e, muito menos, orientar sentidos públicos na mesma ou outra língua qualquer falada em Moçambique.

6.2.13. Importância da língua portuguesa

Perguntado, como seria Moçambique, falando as línguas nacionais e sem a língua portuguesa, o sujeito-professor formula o seguinte:

(93). Ntekwase: *Por enquanto não podemos sobreviver. Yim... Mas só daqui a dez anos... porque... até que podia-se alterar a língua portuguesa, introduzir uma nacional, mas já não para nós rs...*

(94). Ntekwase: *Até poderia se introduzir agora uma língua nacional... é... oficializar-se não é?... Os nossos filhos podem crescer e saberem... mas agora, é... Como já fomos dominados, ninguém reagiu naqueles tempos...*

Está evidente na constituição do sujeito-professor que sem a língua portuguesa não podemos sobreviver. Por enquanto, Yim... mas para nós nos constituir (economicamente) nessas línguas, provavelmente só daqui a dez anos... De um lado a professora entende que o processo de escolarização e produção de sentidos da “cultura da escrita” (Brito, 2004) em línguas nacionais levará tempo, afinal mesmo essa introdução do ensino bilíngüe no sistema do ensino formal está sendo lenta e até ao momento é a “realidade” apenas das zonas rurais.

Talvez devido ao conhecimento de seu contexto, a professora afasta a sua possibilidade de poder utilizar as línguas nacionais formalmente. E sem mostrar com clareza o seu afastamento perante essa possibilidade, denegando a situação, refere que até que podia-se alterar a língua portuguesa, introduzir uma nacional, mas já não para nós rs... Ou seja, afasta-se das línguas ou da possibilidade de ver as línguas nacionais nos discursos oficiais, indicando a sua posição de conformismo na formulação (94) - os nossos filhos podem crescer

e saberem... mas agora, é... Como já fomos dominados ninguém reagiu naqueles tempos... A introdução das línguas nacionais seria benéfica para os nossos filhos, dado que podem crescer e saberem as línguas nacionais. Entretanto, segundo a formulação seguinte, a professora mostra que apenas estava mostrando a possibilidade, afinal a possibilidade não é a realização. Na verdade, a professora veda as línguas nacionais. Ela tem o seu posicionamento pronto em relação à questão: como já fomos dominados ninguém reagiu naqueles tempos... e não se tem nada a fazer. A língua estrangeira, o Português, basta na constituição dos moçambicanos ou para ela. Já fomos dominados.

6.2.14. Línguas entre o retrocesso e a civilidade

(95). Ntekwase: *Sim... são vistas (línguas nacionais - retrocesso) assim... já existe uma que dominou. Yim... Os portugueses que civilizaram Moçambique. Então, quando nós falamos a língua portuguesa, nos... sentimo-nos civilizados não é...*

Ao afirmar que *- sim... São vistas (línguas nacionais - retrocesso) assim... já existe uma que dominou. Yim...*, a professora não assume diretamente este ponto de vista, mas tenta mostrar o domínio das formações imaginárias que elevam a língua portuguesa à posição hegemônica e faz ressaltar que o desnível advém do fato de que *já existe uma que dominou. Yim...* A língua portuguesa. O domínio da língua portuguesa aparece recheado de divindades, ou seja, dominou sem que haja políticas que propiciaram esse domínio. É como se o destino fosse esse de nós falarmos ou orientarmos sentidos públicos em Português e pronto.

O que nos sugere esta formulação e que talvez a professora não consiga visualizar é que a cultura e a língua estão intimamente ligadas. De acordo Com Mey (1998), a identidade cultural é como um legado mais representativo e mais precioso de um povo (Mey, 1998) - e ela está ligada à língua. Contudo, não queremos afirmar que seja fechada, acabada.

Assim sendo, a questão da identidade torna-se um assunto complexo, tratando-se de países africanos e em especial Moçambique. As línguas locais desempenham papel secundário na constituição dos sujeitos e é sabido, segundo Orlandi (1996), que a linguagem é como a mediação necessária e, ao mesmo tempo, ação que transforma (op. cit). Estes fatos nos levam a questionar, às vezes, o processo de identificação dos sujeitos africanos. Faz parte do nativo a aspiração pela posição do colono, a posição de dominador, entretanto, posição contrária às suas línguas e seus contextos, o que provavelmente afeta o desenvolvimento de seus países.

Aceitar a dominação como normal e benéfica, está impresso consciente ou inconscientemente no discurso da professora e isso é mostrado através do conformismo: *já existe que dominou Yim* - uma verdade incontestável.

Por outro lado: *os portugueses que civilizaram Moçambique. Então, quando nós falamos a língua portuguesa, nos... sentimos civilizados não é...* O efeito da civilidade mostra-se presente nas conversas cotidianas entre moçambicanos e perpassa pelo uso da língua portuguesa. Antes de falarmos esta língua não somos civilizados e de fato, um nativo que não professa esta língua pode/sente-se diminuído perante o falante fluente do português.

6.2.15. Efeito de disciplinamento pelo uniforme: a cultura entre o paradoxo

(96). Ntekwase: *Sim... para uma escola que tem uniforme, nós ensinamos as crianças que capulana, lenço é nossa cultura, sim... , mas temos aqui o nosso uniforme. ...Nós temos o nosso uniforme. ...aparecer alunos com uniforme e aparecer outros com capulanas e lenços... não podem.*

(97). Ntekwase: *[...] Nós ensinamos que isso é nossa cultura... há dias que nós temos cerimônias... crianças podem vestir... , até professor, podem vestir. ... nas grandiosas festas, **pode** vestir assim, mas quando é dia de trabalho **tem que** vestir aquela roupa do... do trabalho.*

(98). Ntekwase: *[...] Eu vou depender da lei que é uniforme... Primeiro o aluno que vou escolher é o aluno, aluno uniformizado.*

Nestes dizeres sobressaem os efeitos de sentido que remetem ao caráter homogeneizador da escola. Este efeito é catalisado pelo discurso autoritário ao qual a escola se legitima. De acordo com Orlandi (1996), nesse tipo de discurso, não são relevantes para as suas condições de significação, a utilidade, a informatividade e o interesse do destinatário (op. cit.). Aliás, o professor “sabe” o que é melhor para os alunos.

Portanto, *nós ensinamos que isso é nossa cultura... há dias que nós temos cerimônias... crianças podem vestir... , até professor, podem vestir. ... Nas grandiosas festas, **pode** vestir assim.* A professora delimita o local da cultura. Constatam-se sentidos que apontam à separação da cultura “nossa” ocidental e nossa africana. Assim sendo, *dias que nós temos cerimônias podem vestir,* ou seja, o lugar para capulana, lenço (traje feminino africano) é no folclore, na informalidade, nas coisas sem “responsabilidade,” e o lugar destinado ao *nosso uniforme*, ou traje do colonizador, é evidentemente setor público (serviços, escola), ou seja, lugares de responsabilidades. Não é por acaso que a identidade é um movimento na história, como diz Orlandi (op. cit.).

A professora até pode reconhecer que um indivíduo com capulana está vestido “a responsável”, contudo ela é obrigada a recorrer à lei que regula a maneira de vestir. O sujeito-professor apresenta-se como um modelador das mentes e não um produtor de conhecimento. Ela privilegia a reprodução de modelos prontos e veda a criatividade da ação docente, revelando-se uma disciplinadora e cumpridora das ordens. Ensina/mostra a capulana e, às vezes, fala de alguns valores da cultura africana, mas somente para que os alunos saibam. A mumificação cultural está em destaque na ação profissional da docente. Segundo Mutti (2006) se não aceita mais a sua tradição típica, como ira aceitar a língua correspondente?

A cultura, as tradições somente fora da escola, nas festas ou cerimônias, Crianças podem vestir... , até professor, podem vestir. A professora esquece que a escola é uma instituição de extrema importância na preservação da cultura e valores. Não é por acaso que o livro didático dedica um capítulo do ensino dos modos de vestir à cultura africana... Cremos que estes conteúdos deviam ser adequadamente explorados em prol da cultura moçambicana.

6.2.16. Efeito de disciplinamento: estímulo e resposta

Comentando acerca da relação professor-aluno, a professora imprime a seguinte formulação:

(99). Ntekwase: [...] *Batia, se as crianças... minha mãe, uma vez disse assim, que existem professores que às vezes batiam; tinha problema com encarregados... Por quê? – Porque você tem que bater e saber defender e a criança entender por que que foi castigado... mesmo um filho que nós temos em casa, você tem que castigar, mas, a saber, porque está a castigar...*

A professora tenta escamotear ações que ainda ocorrem até no momento, inclusive no seu local de trabalho. Quando afirma que – existem professores que às vezes batiam – implicitamente refere que esses professores ainda existem – e não justificação desse ato - tem que bater e saber defender e a criança entender - denota a sofisticação do ato punitivo que ainda prolifera até aos nossos dias e que o seu repúdio depende de como o professor bate, ou seja - criança entender porque que foi castigado. A professora parece buscar alternativa para controlar os sentidos que escaparam do seu controle, o não dito que escapou devido à impossibilidade de controle da língua.

A professora sabe que oficialmente não se deve bater nas crianças, mas por outra, você pode – Você tem que bater, mas o mais importante é saber defender ao ponto da criança entender por que foi castigada.

Também é difícil imaginar como seria o ensino moçambicano sem disciplinamento. O disciplinamento não deve ser visualizado de forma negativa somente, mas também de forma positiva. Entretanto, não pretendemos atribuir a beneficidade da ação docente contida no recorte acima. O “disciplinamento” é fruto das culturas moçambicanas como um todo, herdado em família, cuja manifestação se dá na sociedade através do respeito aos mais velhos (não somente idosos) e ao próximo. É neste posicionamento que o professor consegue conduzir, mais ou menos, as suas aulas em contexto de turmas saturadas, afinal são aproximadamente 75 a 80 alunos por turma (de crianças, adolescentes, jovens). A aplicação de limites é uma ação concertada entre a família e a escola e é inseparável na orientação dos sentidos socialmente compartilhadas.

Contudo, existem de fato professores com comportamento neurótico que hostilizam seus educandos, através de vários métodos, físicos ou psicológicos.

6.2.17. Línguas nacionais como entrave ao aprendizado

(100). Djapisa: *Tenho que dizer que deve falar mais a oficial em relação à Xirhonga, isto por quê? ...quando ele for a escola, pode ter problemas sérios na leitura, na escrita e na própria ambientação.*

(101). Djapisa: *Se já for todos educados é preferível falar a língua oficial em relação às nacionais, isto porque retardam a própria aprendizagem da criança, mesmo não só a criança, mesmo um adulto, se for a falar Xichangana durante uma semana, sem falar a língua portuguesa, semana seguinte pode notar diferença... que já terá perdido certos vocabulários da língua portuguesa.*

Permeia a visão de que falar línguas nacionais impossibilita a leitura na língua portuguesa, ou seja, se *for à escola, pode ter problemas sérios na leitura*, contudo, a leitura é desenvolvida a partir de práticas de letramento integradas que possibilitem o desenvolvimento para as outras áreas de conhecimento e não falar uma língua outra como pressupõe a professora.

Não negamos aqui que o uso constante de uma língua não possa trazer mais aperfeiçoamento. Entendemos que falar mais de uma língua não constitui em si problema nenhum em uma criança, pelo contrário, enriquece-o no pensamento abstrato. Christine Revuz destaca que “o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem” (Revuz, 1998 p.216).

Na formulação (100), o dizer da professora concerne a formações discursivas que vêm desde a colonização, consolidadas na independência nacional, e são contrárias à realização de aprendizagens ricas.

Por outro lado, é praticamente sentido comum que a língua que não é praticada é “esquecida” (Mutti, 2007).

6.2.18. A língua oficial romantizada

(102). Djapisa: *É uma nova língua pra ele, é uma novidade, nunca ouviu falar em relação àquela que já sabe falar a língua nacional... É possível aprender mais essa que fala a língua nacional... por que está a ver uma nova coisa... começa a imaginar – afinal escola é uma coisa bonita assim... Em casa falo isto, mas na escola estou a aprender a falar Português... tem mais interesse em relação àquela que já sabe falar, até pode tirar melhores notas em relação àquela que sabe falar a língua portuguesa.*

A língua portuguesa é romantizada pela professora. Parece que a língua está despida de cultura e valores. É só querer aprender, pois o novo é melhor recebido em detrimento do velho. No entanto, o aprender uma língua segunda traz consigo muitas implicações e confrontos com a nossa primeira língua e a nossa história. Não é só um clique e pronto, como é dito: *afinal escola é uma coisa bonita assim... Em casa falo isto, mas na escola estou a aprender a falar português... Tem mais interesse em relação àquela que já sabe falar.* De acordo com Revuz (1998), toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós como as palavras dessa primeira língua (op. cit) – e isso não se dá de forma pacífica.

A professora faz transparecer o mito moçambicano que diz que a criança não falante de Português aprende mais que a criança que fala a sua língua materna. No entanto, este pressuposto entra em contradição, uma vez que alguns pais não medem esforço para proibir seus filhos de falarem as línguas nacionais. Além do mais, não haveria a evasão escolar que caracteriza o processo educacional moçambicano. Se o aprendizado na/da língua estrangeira em criança falante de línguas nacionais possibilitasse *tirar melhores notas em relação àquela que sabe falar a língua portuguesa*, o sistema educacional não teria, na nossa óptica, que procurar se adequar à realidade lingüística das crianças falantes de línguas bantu. Aprender as línguas nacionais como forma de preservar a cultura não constitui, a nosso ver, prioridade mais relevante do que a unidade lingüística imaginada, ao modelo das “nações” europeias, como desejaram certas elites africanas.

6.2.19. Efeito da dificuldade de se ensinar a escrita nas línguas nacionais

(103). **Intase:** *Eu acho que devia-se ensinar primeiro a oralidade, porque é difícil, as crianças que nem a língua portuguesa, as crianças não encaram com muita facilidade, principalmente as crianças das comunidades, que lá falam mais as línguas locais... A minha idéia era de que as crianças comesçassem, pelo menos com a oralidade... terem noções da língua, depois de algum tempo, vamos já à escrita, porque acho que tem que se começar do, do alfabeto...*

A professora apela a que as crianças comesçassem, pelo menos com a oralidade... Terem noções da língua. Portanto, a professora posiciona-se no sentido de que o aprendizado da primeira língua e segunda língua sejam a mesma coisa. Considera semelhante tanto o contexto que constitui a normalidade (crianças enfrentando a língua estranha na escola), quanto o contexto em que a língua do ensino é a mesma das crianças.

Talvez seja melhor referir que no contexto do novo currículo (ensinado nas zonas rurais e recepcionado nas zonas urbanas) trabalha-se diretamente na língua do aluno. As crianças já falam a sua língua (língua nacional) e tem noção. Como é que as crianças deveriam começar, pelo menos com a oralidade... Terem noções da língua, e depois de algum tempo, vamos já à escrita, se os mesmo já tem noção da sua língua?

Portanto, a professora mostra-se menos informada acerca das vantagens de se aprender primeiro em língua materna, a língua do aprendente. A distância que separa o conhecimento da língua escrita bantu provoca a sensação de estranhamento, uma vez que as línguas nacionais foram/ainda são línguas interdidas nas relações escolares. Pensa-se que o ensino das línguas nacionais é mais difícil que a língua estrangeira, portuguesa.

6.2.20. Efeito de línguas nacionais serem difíceis de ensinar em contexto multilíngüe

(104). **Intase:** *As línguas são bem encaradas né. Só que há um bocadinho de, de dificuldade sim... principalmente nas classes iniciais, sim... as pessoas vêm de muitos sítios diferentes. Ali temos junção de várias línguas, yim. É difícil, entra numa sala de aula, a professora fala língua portuguesa né! ...mas tem que trabalhar com novo currículo; já entra línguas locais, mas dentro da sala existem crianças que vem de Nampula, não sei aonde, Zambézia a pessoa, tem de Gaza... Acho que aí devia-se analisar melhor sobre o novo currículo e sobre as línguas na escola, no ensino.*

(105). **Intase:** *Entre eles, as crianças do norte, posso assim dizer, mesmo do sul, a interação é de falar a língua local que é Xichangana, a língua da zona... Sim aprendem... As crianças conseguem falar Xichangana, mas os pais lá em casa continuam com aquela língua... Fala com os colegas na escola yim. Isso no recreio acontece mais...*

Ao referir que - entre eles, as crianças do norte, posso assim dizer, mesmo do sul, a interação é de falar a língua local que é Changana, a professor situa-nos nas circunstâncias de aprendizagem por imersão. De acordo com Serrani-Infante (1998), o encontro com a segunda língua talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões da identidade no sujeito (Serrani-Infante, 1998). Portanto, a aprendizagem por imersão acontece para o aprendiz de segunda ou terceira línguas entre os imigrantes do norte de Moçambique, ao se deslocarem para o sul ou vice-versa (um sujeito do sul que se imigra para o norte do país). É mais provável que assimile ou aprenda a língua que constitui o meio acolhedor.

De fato, em contexto moçambicano, as crianças conseguem falar Changana, mas os pais lá em casa continuam com aquela língua, pois no seu contexto de serviço é, talvez, mais freqüente seus colegas a interpelarem através da língua oficial, o que talvez não aconteça no meio em que a criança se encontra (escolas das zonas suburbanas, ou seja, cidade do Maputo não predial).

Contudo, não queremos dizer que a aprendizagem neste contexto seja fácil. O encontro com a segunda língua sempre abala a estrutura da nossa língua materna e exige ao aprendente a estrutura da língua materna. Por outro lado, de acordo com Coracini (2003), aprender línguas é uma atividade de conflito, pois outra língua a ser aprendida é interpelada pela primeira (a língua materna) e ela mesma torna-se língua das liberdades, causando medo e repulsa devido à interferência na cultura do indivíduo (Coracini, 2003)

Entretanto, a professora, parece conforme posição discursiva que assume, não reconhece que a língua portuguesa é estranha para quem não a constitui como sua língua materna, é a língua do outro. Contudo, enxerga as dificuldades que uma ou duas crianças podem enfrentar com as línguas nacionais/locais. Parece, que para a professora, o português é uma língua dada, que faz parte, naturalmente, dos moçambicanos, constituindo um símbolo sacro e sem interpelar as línguas nacionais da mesma forma que uma língua nacional do sul interpelaria a língua materna da criança de Zambézia etc.

6.2.21. O bilingüismo como efeito de trocar a língua portuguesa

(106). Intase: *A língua portuguesa une os moçambicanos, porque neste momento é que tem mais peso sim... rs... é uma língua que nós já estamos habituados... É uma língua já tratada há muitos anos, então, pra mudar de um momento pra outro não é fácil, porque só a mudança em si, acho que pode trazer muitos transtornos...*

Nesta formulação encontramos a reserva quanto a nova política bilíngüe em processo no país. A entrada das línguas nacionais no processo de ensino desencadeia medo, dado que é fato “novo”, as formações ideológicas contra (ou que desconhecem) as línguas ainda permeiam as formações imaginárias dos sujeitos sócio-históricos. Portanto, a língua portuguesa *é uma língua já tratada há muitos anos, então, pra mudar de um momento pra outro não é fácil*. O não conhecimento da política lingüística em questão faz imergir processos de bloqueio do assunto, uma vez que pensa-se que a introdução gradativa do ensino bilíngüe em Moçambique vem tirar o lugar da língua portuguesa. Como a professora afirma: *só a mudança em si, acho que pode trazer muitos transtornos*. Portanto, na óptica da professora, a introdução do ensino bilíngüe devia ser bem pensado. Entretanto, de acordo com Larsen (2003), a situação moçambicana parece ainda evidenciar que uma política de língua, que paralelamente à gradual divulgação de uma língua de alcance nacional, procura reconhecer e ensinar as línguas nacionais não deve ser analisada a partir dos conceitos polares da tradição – modernidade, pois isso implica que se considere a tradição como ‘reverso’ da modernidade e não como dois elementos que, dialogando, modernizem, por assim dizer, a tradição (Larsen, 2003).

Na elaboração desta política não se pretende tirar o mérito da língua portuguesa, mas sim permitir que a língua portuguesa caminhe em consonância com as línguas nacionais no processo do bilingüismo aditivo.

6.2.22. Efeito de ser difícil um país ter mais de uma língua oficial

(107). Intase: *Bom!... Acho... pra eles lá... acho que foi fácil (países com mais de uma língua oficial) né? ...Mas vendo a nossa realidade cá, acho que não... não seria assim muito positivo ter duas línguas diferentes... uma única só... língua é que é melhor. Nesse caso o português né. Que é a língua que nos une... outra língua acho que ai é difícil yim... Falo dos custos, como pra mudar yim. Acho que pode haver muitas divergências*

A acomodação ou a paixão na/pela língua portuguesa misturada, talvez, com a identificação com o colono podem constituir fatos que possibilitam a rejeição ou a visão da inviabilidade das línguas nacionais no processo de constituição dos sentidos públicos. A

professora sabe que é possível que um país tenha duas ou mais línguas oficiais, mas acredita que no caso de Moçambique não é possível - *pra eles lá... Acho que foi fácil né?* uma afirmação e negação ao mesmo tempo mergulhada na dúvida - *né?* Talvez a professora saiba que a realidade de muitos países africanos e/ou até asiático não difere tanto de Moçambique e nestes países as suas línguas convivem com a língua do colonizador. Entretanto, reforça a sua rejeição: *vendo a nossa realidade cá, acho que não... não seria assim muito positivo ter duas línguas diferentes...* A convicção da ordem e talvez progresso num país com *uma única só língua a Língua é que é melhor. Nesse caso o português né!* Assim a professora imprime os sentidos da modernidade iluminista da desvalorização das línguas não europeias que, por conseguinte, a sua língua materna faz parte.

A professora não percebe que, apesar desta paixão, a língua estrangeira permanece estranha ao falante não nativo, e isso vem impresso em outras formulações discursivas por ela proferidas. Segundo Revuz (1998, p.225), o eu da língua estrangeira não é jamais, completamente, o da língua materna, neste caso, a rejeitada em detrimento das línguas estrangeiras.

6.2.23. O desejo de sotaque do falante nativo ou a procura do sotaque de um europeu

(108). Intase: *Sotaques yim... Tem a ver com ambiente em que a pessoa vive e a vontade que a pessoa tem... A pessoa chega até mudar a pronúncia, porque a vontade é essa, que é falar assim... enquanto há quem pode viver muitos anos no Brasil, mas não tem aquela vontade né, não chega a falar exatamente... àquela pronúncia. Mas com ambiente a pessoa chega-se adaptar.*

Acho que a pessoa quer melhorar a sua pronúncia né... Já que o português é de Portugal, a pessoa prefere é...

Sotaques yim... Tem a ver com ambiente em que a pessoa vive e a vontade que a pessoa tem. A professora refere que o sotaque *tem a ver com ambiente em que a pessoa vive*. A língua materna nos constitui em sujeito falante, a partir das bases estruturais dessa mesma língua de infância. Entretanto, no que concerne *à vontade que a pessoa tem* é um pouco discutível, quando se trata de uma língua segunda (estrangeira) e, ainda mais, se essa língua não coincide com a estrutura lingüística (fonológica, semântica, lexical) da nossa língua materna.

Nesta formulação o sujeito afirma que - *a pessoa chega até mudar a pronúncia, porque a vontade é essa, que é falar assim... Enquanto há quem pode viver muitos anos no Brasil, mas não tem aquela vontade né, não chega a falar exatamente... Àquela pronúncia,* fazendo

emergir efeitos de sentidos que demonstram que o aprendizado de uma segunda língua realiza-se de forma mecânica, um mexer no botão e pronto - *a pessoa quer melhorar a sua pronúncia né... Já que o português é de Portugal*. Outro sentido transparece: o efeito de alienação cultural, ou seja, “a identificação como condição instauradora, a um só tempo, de um elo social, e de um elo com o objeto de desejo do sujeito” (Serrani-Infante, 1998, p. 52), o que evidentemente, no nosso contexto, pode ser conotado como a busca de um sotaque europeu como uma fuga (da sua cultura, identidade) inexorável para identidade “branca”, *Já que o português é de Portugal, a pessoa prefere é....*

Portanto, nestes dizeres somos interpelados pela contradição acentuada, dado que o ambiente ou o contexto da língua ou fala/sotaque moçambicano em relação à língua portuguesa é característico.

Entretanto, para a professora, tudo se resume na - *vontade que a pessoa tem que é falar assim* - a professora parece ignorar a questão da identidade que a língua carrega ou da cultura de que a língua é portadora. Portanto, é fato para dizer que “todo discurso, representa um deslocamento nas filiações sócio-históricas de identificação, das que por sua vez, também é efeito” (Serrani-Infante, 1998 p.250). A autora adianta a partir dos dizeres do Mannoni (1994) que “uma identidade é uma captura. Aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas na verdade é ele quem é capturado” (Mannoni, 1994 apud Serrani-Infante, 1998, p.253).

No entanto, é verdade que o ambiente chega a influenciar a pessoa, mas também é evidente que existira sempre o confronto entre a língua materna e a língua paterna, acabando por haver interferência estrutural e lexical em ambas as línguas.

6.2.24. Efeito de professor onipotente

(109). Intase: *As vantagens que o professor... É aprender e... é... formando o homem novo né! O professor é, é um espelho, é exemplar. O professor é obrigado querendo como não, a andar numa linha muito positiva éh, praticando o bem né! Tanto na comunidade, na escola, por onde estiver o professor é obrigado a ser um exemplo, ser um espelho pra as crianças, seja para os encarregados... deve estar sempre preparado para encarar todas situações, mesmo que tenha desvantagens...*

(110). Intase: *Ser professor é orientador né... dos conteúdos já programados, e... ser professor não é uma tarefa fácil... Tem que ser responsável né! Porque vai trabalhar com... Vai formar pessoas. Então, professor é um formador. rs...*

Afirmar que - *as vantagens que o professor... É aprender*. A professora evidencia os sentidos de aprendizagem na ação, ou seja, aprende, aperfeiçoa no exercício da atividade e, de

fato está em constante contacto com a cultura escrita, o que nas palavras de Brito (2004), “supõem produtos, culturas e formas de participação social que implica muito mais que o simples conhecimento de normas do uso do código escrito” (Brito, 2004 p.50). Contudo ao acrescentar que *aprender e... é... formando o homem novo né!* O professor parece sobressair efeitos de sentidos de um aprendizado realizado dentro do processo interativo professor-aluno. Apesar do *né!* Remeter-nos a meia dúvida ou a solicitação para a nossa confirmação acerca dessa vantagem que é *aprender e... é... formando o homem novo*, o professor sabe que ao ministrar as suas aulas existe um processo de troca. De acordo com Orlandi (1996), a linguagem constitui um veículo da interação, como modo de ação social. Por outro, o discurso não é fechado em si mesmo e nem domínio exclusivo do locutor (Orlandi, 1996).

Entretanto, a professora adianta enunciando que - *o professor é... é um espelho, é obrigado querendo como não, a andar numa linha muito positiva, é obrigado a ser um exemplo*, coloca o professor num patamar supranatural, super-herói, ou um Messias. De acordo com Lawn, (2000):

A identidade dos professores tem constituído uma parte importante da gestão do sistema educativo e simboliza o sistema e a nação que o criou. Este adianta referindo que a identidade dos professores deve ajustar-se à imagem do próprio projeto educativo da nação, por exemplo, se o sistema está empenhado em produzir uma determinada moral individual, então, a identidade do professor deve refletir tal fato (Lawn, 2000).

Em todo caso, o professor é reverenciado na sua profissionalidade de inculcador ou *formador homem novo*. Além de estar nos interstícios da divindade, o messias que mesmo sofrendo é *obrigado querendo como não, a andar numa linha muito positiva*, afinal de contas toda sociedade o vê como a força motriz para o progresso.

6.2.25. Línguas nacionais e a impossibilidade da oficialidade de mais de uma língua

(111). **Masotxa:** *É... uma ou duas línguas nacionais? Por mim acho que seria difícil de ser de unidade nacional porque é... é são línguas que a criança aprende ou a pessoa aprende logo de início né! Na parte, na nascença. Agora, pra... pra transformá-la em uma língua de... oficial em nível nacional épa, tratando se duma língua cultural, quer dizer! Em que há hábitos culturais de uma zona, isso podia, acho... um pouco difícil, uma língua nacional tornar-se oficial.*

(112). **Masotxa:** *Pessoa que nasceu no meio cultural em que ali só falava mesmo essa é... é... Cisena, por exemplo, pra ter que mudar ter Xirhonga como língua nacional... Pode haver uma pequena discriminação quanto a isso. Yà.*

O sujeito-professor introduz a formulação com um espanto É... Uma ou duas línguas nacionais? E logo o professor se posiciona: *por mim acho que seria difícil de ser de unidade nacional porque é... é são línguas que a criança aprende ou a pessoa aprende logo de início né! Na parte, na nasença.* O fato de uma língua ser aprendida desde a nasença, faz torná-la empecilho da nossa união. Por ser da nossa *nasença*, ou seja, em que há hábitos culturais de uma zona, limita a sua oficialidade. O fato de uma determinada língua moçambicana ter uma origem específica implica, à primeira vista, uma cultura do outro moçambicano, e isso pode significar o repúdio em ser afetado pela cultura deste, afinal este outro não é europeu. A formulação (111) emite sentidos que mostram que na língua portuguesa ou em LWC não há hábitos culturais de uma zona. O professor sabe que mesmo nestas línguas a questão cultural é evidente, mas talvez porque “língua europeia é língua europeia”, aliás, é mais importante e “cultura em relação às africanas”. O que fica talvez imperceptível seja: afinal o que ou por que é difícil uma língua nacional ser oficial. Será por ser realmente a nossa, a língua africana e não europeia? Ou *isso podia, acho*, talvez pudesse acarretar custos elevados como afirmam outros segmentos da sociedade. Ou que talvez possam promover intrigas entre os moçambicanos, pressupostos que se subentendem na enunciação do professor e que sempre permearam os discursos oficiais. Portanto fica a impressão de que as línguas africanas constituem perigo para as nações imaginadas e cultuadas aos modelos modernos europeus.

É o efeito ideológico que possibilita ao moçambicano pensar que o falar a língua de um outro moçambicano pode ser a discriminação à sua língua materna, contudo, e paradoxalmente, o falar a língua estrangeira ocidental não implica e não constitui discriminar a sua língua materna.

6.2.26. A unidade lingüística

(113). **Masotxa:** *Ya minha opinião praticamente era tentar colocar todos elas numa mesma posição, quer dizer, tentarmos abraçar a língua oficial... recorreremos já na materna. Caso se for para explicar certos conteúdos... mas tinham que ter sempre a língua oficial, quer dizer, portuguesa. Todos eles tinham que dominar língua portuguesa, que é a base do estudo; que é a língua que vão usar até ao fim... como se trata de EPI, uma escola primária assim português é uma língua básica e todos tinham que ter conhecimentos básicos da língua.*

(114). **Masotxa:** *Eu sei que algumas regiões do país yà! Pode tentam defender essa idéia. Eu não defenderia... cada tribo, cada região tem a sua língua específica materna, agora se temos*

como duas três línguas nacionais oficiais que possam ser línguas de unidade nacional, isso pode nos criar alguns problemas, mas se for a única língua aí já há, não sei bem... não haverá constrangimentos porque há que ser uma única língua. Prontos, quer dizer, ingressa-nos todos.

(115). Masotxa: *Épa! Claro num país tem de haver uma língua padrão, que pra unir nós todos. Uma única. Agora, mudar se a língua oficial, bem! Não no sentido de mudar a língua portuguesa, quer dizer, é... um exemplo, pode Xichangana ser uma língua oficial, ah! Não! Eu não estou a ver.*

A questão da valorização das línguas nacionais, a sua permanência no sistema de ensino formal, bem como a oficialização delas está se mostrando um assunto complexo em continente africano, dado que mexe com os interesses e as sensibilidades de políticos, estes, empanturrados pelas teorias indigestas modernas (Silva, 1999). A ideologização das formações discursivas através da colonização, dominação e adoção de modelos ocidentais como espelho para o seu “desenvolvimento” se revela eficaz. As aspirações do negro alfabetizado ou elitizado é alcançar o patamar de estilo, hábitos, cultura de vida ocidental. De acordo com Bhabha (2005), não existe um colonizado que não sonhe sequer um dia estar na posição do seu colonizador (Bhabha, 2005).

É impressionante como os dizeres do professor imprimem que todos tinham que ter conhecimentos básicos da língua. Entretanto, sabe que a questão não é da falta de uma língua nos alunos, aliás, os educandos possuem conhecimentos relevantes na sua língua materna, mas o sistema é que não está contextualizado de acordo com a realidade social africana, entrando em confronto direto com a maioria das crianças africano-moçambicanas.

Ao enfatizar que todos eles tinham que dominar língua portuguesa, que é a base do estudo; que é a língua que vão usar até ao fim..., o professor tenta “coagir” os seus educandos, pois sabe que sem a língua portuguesa seus alunos estarão condenados à marginalidade, pois de fato a língua portuguesa constitui item principal e chave da inserção no mercado de trabalho e na aquisição de patamar elevado de vida.

O professor enfatiza o imperativo da unidade lingüística em um país - *Claro num país tem de haver uma língua padrão*, talvez, na falta desta língua haverá certa confusão, desentendimento total entre a população ou, talvez, seja inconcebível o contexto da diversidade lingüística dentro das formações discursivas dos professores, apesar da realidade. É ideal que haja *uma única língua*, neste caso a língua portuguesa pra unir nós todos.

Mesmo em países homogeneamente lingüísticos como Portugal, por exemplo, não existe o padrão lingüístico. O “Bom Português”²⁸ é uma medida fictícia. De acordo com Mey (1998), a língua comum é a medida fictícia do ouro na nossa fala. Seu dialeto padrão – virtualmente inexistente, é tipicamente falado, na melhor das hipóteses, por muito poucos entre a população de um país (Mey, 1998). Se não vejamos não haveria a preocupação constante em corrigir esta forma ou aquela de frasear um contexto, situação, palavra. Esta luta incansável em corrigir é uma tentativa de absolutizar a língua “padrão comum”, que, na maioria dos casos, é descontextualizada pelos sujeitos falantes.

Será que essa necessidade de uma língua única, *padrão*, seja a única premissa básica de união em sociedades como moçambicanas ou africanas com a diversidade cultural e etnolingüística? Será que é somente no continente africano que há países com várias línguas? Claro que não! Existem vários países com a diversidade cultural e lingüística, mas a implementação de políticas lingüísticas contextualizadas com a realidade desses países é uma premissa básica para o desenvolvimento.

6.2.27. Efeito de desenvolvimento nacional como refém das línguas nacionais

(115). **Masotxa:** *Épa! Uma riqueza natural, um recurso mineral que queremos exportar... numa certa zona do país. Eu sei que há, há aqueles hábitos, aqueles costumes locais naquela região... quer dizer! Aquelas pessoas que estão naquela zona entendem; é... Vem, uma pessoa que fala bem português, quer dizer! Uma pessoa escolarizada, quer dizer! Consideram como; quer dizer! Ainda considera como um explorador; quer dizer! Isso que tem dificultado, as vezes é... a, o desenvolvimento em si do próprio país.*

(116). **Masotxa:** *Por mim ia dizer que apesar de dessas duas línguas é... O desenvolvimento em si em Moçambique está a progredir mesmo, há um desenvolvimento global... No território moçambicano. Apesar de haver é... interferência doutras línguas nacionais.*

Encontramos no discurso do professor efeitos de sentidos que evidenciam o *status* elevado de um falante da língua portuguesa. Imprime o discurso do colonizador e, talvez com pouco conhecimento da realidade dos povos africanos, evidenciando dizeres modernos e iluministas. Encarna o eu falante de português escolarizado e eles falantes de suas línguas com *aqueles hábitos, aqueles costumes locais naquela região que entendem; é... Vem, uma pessoa que fala bem português, quer dizer! Uma pessoa escolarizada, nós, nesse caso. Consideram como; quer dizer! Ainda considera como um explorador.* Como a população não iria considerar um explorador se o falante ao chegar naquela região se comporta como se de

²⁸ Programa da Rádio Televisão Portuguesa (RTPI) que entrevista transeunte, procurando o falar de Bom Português.

colono tratasse? Na verdade, trata-se de um explorador, pois não respeita aqueles hábitos, aqueles costumes locais naquela região, ou seja, considera valores africanos atrasados, retardados, ou seja, na condição de nós e eles.

Alguns escolarizados deslocam-se para as zonas rurais não com intuito de trocar impressões, experiência com os locais, mas sim para imprimir a sua sabedoria aos não escolarizados, os analfabetos. Para nós, essa sabedoria não os faz serem diferentes ou sagrados em relação aos não escolarizados, daí consideramos normal sobressaírem formas de resistência nas populações do campo, pois na verdade enxergam o que fala bem português, quer dizer! Uma pessoa escolarizada, um intruso, um explorador encarnado na pele negra da história recente de Moçambique.

O professor imprime sentidos que denotam que a língua portuguesa e línguas bantus são línguas nacionais, porém evidencia que não compartilham o mesmo estatuto, quando refere que - o desenvolvimento em si em Moçambique está a progredir mesmo apesar de haver é... interferência doutras línguas nacionais, estas nocivas ao desenvolvimento, ou seja, as outras línguas, as línguas africanas interferem na “boa” ação de desenvolvimento de Moçambique. O professor demonstra a “intolerância” perante a diferença, a diversidade cultural existente em Moçambique e imprime que o fato de ser escolarizado o diferencia da cultura e dos valores de seu povo.

6.2.28. Os empréstimos lexicais entre línguas nacionais e o português

(117). Masotxa: *Contaminação por outras palavras; posso chamar por calão né! Yà! Isso por enquanto tem, tem criado; como é! Eu faço mesmo, quer dizer! A falar, as vezes, puxar um termo da língua portuguesa pra chamar ou pra língua nacional ou de língua portuguesa pra Xichangana; quer dizer! Isso é... sim da própria linguagem... isso é um calão que de uma ou doutra forma pode ter complicações negativa pra mim... É claro que cada língua tem os seus parâmetros né! Agora por que nós vamos misturar línguas nesse sentido! Yà! Acho que cria, cria às vezes obstáculos...*

(118). Masotxa: *Vejo como calão. Isso pra mim é um calão. Quer dizer! Isso épá! Cada língua tem que se tentar trabalhar a ela como ela é mesmo. Não fazer misturas; quer dizer! É, é uma calão que nós vamos transformar uma língua; quer dizer! Que.. chegamos a transformar uma língua para, pra associação de vocábulos que não fazem sentido, não fazem parte... Ah! Isso não é aconselhável. Por mim eu fico mal.*

Segundo consta no dicionário Ferreira (2005), “calão é gíria com uso de termos baixos”. O professor manifesta de repúdio perante o emprego de palavras de outras línguas (bantu) no Português, classificando isso como calão, ou seja - posso chamar por calão né!. Transparece-nos nesta fala, efeitos de sentido que remete a existência de uma língua acabada, pronta. A

língua que não sofre influência ou contaminação de outras línguas, o que é impossível. Todas as línguas emprestam palavras de outras línguas [ver na F(80)], devido a necessidade humana e a própria mobilidade social de desenvolvimento.

O professor refere que - nós não vamos transformar uma língua; quer dizer! transformar uma língua para, pra associação de vocábulos que não fazem sentido. O empréstimo de palavras de outra/s línguas não pode ser associação de vocábulos que não fazem sentido, pelo contrário, enriquece as línguas e a cultura dos povos.

O professor evidencia sentidos que denotam a estaticidade de determinadas línguas, as mais “importantes”. É como se a língua fosse somente de um indivíduo e daí ficasse estático, pois a esse indivíduo somente pertence e, não é falada por mais ninguém. Ele não cogita que uma língua não é uma entidade estática, ela evolui consoante à mobilidade social, ou seja, a língua é um bem da comunidade e essa comunidade é constituída pelos distintos membros e cada qual com a suas forma específica de tratá-la. Conforme Mey (1985) embora o usuário individual da língua perceba que ela lhe pertença – em suma ‘propriedade pessoal [grifo do autor] – essa língua é, também, propriedade da comunidade. Adianta referindo que uma língua verdadeiramente “individual”, estritamente egocêntrica, não seria entendida por ninguém (Mey, 1985).

É indubitável que aqui encontramos a resistência do(s) professor(es) em adequar ou contextualizar as línguas faladas em Moçambique dentro de contexto bilíngüe. O mais interessante é que os mesmo professores aceitam a contaminação das línguas nacionais pelas línguas européias, mas o contrário é mal visto.

Uma língua sofre influência do meio em que é falada, e a língua portuguesa não fica/não ficará isenta destas transformações, dado que é falada pelos moçambicanos subdivididos pelas regiões étnicas lingüisticamente distintas. Não é por acaso que a fala de um sujeito do norte do país é diferente da fala de um indivíduo do sul, centro e vice-versa.

Portanto, não se trata de transformar a língua, mas sim enriquecê-la com léxico, sintaxe com as respectivas concordâncias das línguas nacionais, ou seja, darmos à língua portuguesa a nossa identidade, pois não é falada em Portugal, mas sim em Moçambique. A escola e o professor são importantes para esta tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todo o processo de produção/reprodução dos sentidos que ocorreu na elaboração deste estudo, em relação aos objetivos delineados, imprimimos aqui algumas observações que consideramos pertinentes acerca da questão das línguas nacionais no sistema de ensino em Moçambique, o qual é orientado através da língua portuguesa, numa realidade das línguas bantu.

Embora este trabalho não tivesse o propósito de produzir evidências, nos é lícito observar que em algumas formulações, nas nossas análises, constatou-se que o fato dos sentidos públicos serem orientados através de uma língua estrangeira, contribui para o agravamento das diferenças sociais, agravando no nosso entender, a pobreza que assola a população moçambicana.

Os sentidos constatados nas análises realizadas nesta pesquisa não tomam como ponto de partida as evidências, mas sim, buscamos o objetivo de constatar efeitos de sentidos. Desse modo, visamos, nas formulações dos sujeitos, captar nos interstícios dessas formulações, desejos, adesões diversas, rejeições que permeiam os discursos dos professores. Assim sendo, acreditamos que o trabalho possibilite deslocamentos e novas filiações discursivas a respeito da problemática tratada.

A partir do pressuposto de que o sujeito, ao tomar a palavra, é afetado pela opacidade da linguagem, dos sentidos pela história, constituído pela ideologia e pelo inconsciente, constatou-se, nos dizeres de professores, a persistência de posições identitárias que condizem com o conceito moderno de uma nação unificada através de uma língua comum, uma única cultura, um único valor. Esse sentido encontra-se enraizado nos discursos do sujeito-professor, mas apesar dessa dominância, pôde ser encontrada, também, a heterogeneidade de sentidos.

Destarte, o país encontra-se no processo de definição e aperfeiçoamento das suas políticas lingüísticas iniciadas com a constituição de 1990. Assim sendo, é importante focalizarmos que a formação do professor deve incluir ou dar certa ênfase aos estudos sobre as línguas bantus, de modo que os futuros professores saibam trabalhar em contexto bilíngüe, valorizando a sua cultura, e participem junto com os alunos na historicização dos sentidos.

Como diz Orlandi (1998), a escola deve levar ao “deslocamento” da identidade, para que o sujeito não seja o lugar cego que resulta automaticamente dos processos de identificação.

Entretanto, sabemos que o currículo similar já ocorre nos cursos de Institutos de Magistérios (IMAP), mas esta disciplina deve/devia constituir o cerne da formação docente, de modo a contextualizá-la no processo de significação em línguas nacionais. Importa frisar aqui, de acordo com os efeitos de sentidos constatados na nossa pesquisa, que a escola, através da ação do professor, pode auxiliar a sociedade no reconhecimento e valorização dos aspectos sócio-culturais da moçambicanidade. Há necessidade de se produzir e reproduzir sentidos que re-signifiquem positivamente o contexto étnico-lingüístico e cultural de seu país.

Existe a urgência de contextualizar o sujeito-professor acerca da realidade que o circunda, de modo que este contribua na elevação da auto-estima dos alunos/crianças. A realidade étnico-lingüística e cultural de Moçambique não deve/devia ser vista como empecilho ao desenvolvimento social e econômico; pelo contrário, devia ser encarada como riqueza da (s) nação (ões) moçambicana (s) e contextualizá-la no atual cenário social e econômico, regional e mundial.

Um outro ponto que consideramos importante é o processo de re-significação da língua portuguesa, ao encontro da realidade lingüística dos moçambicanos. Durante a pesquisa, constatou-se efeitos de sentidos que tendem a posicionar o Português como a língua mais importante em detrimento das línguas nacionais, o que na nossa óptica perpetua a colonização cultural. Sendo uma língua herdada do colonizador português e com estrutura distinta das línguas bantu, há uma necessidade de tornar a língua portuguesa moçambicanizada²⁹, sem que isso constitua submissão aos padrões da Lusitânia. Assim, a valorização das variedades do Português falado em Moçambique ou das formas que caracterizam a (s) sociedade (s) moçambicana (s), contribuiria para o enriquecimento desta língua, além de aproximá-la do contexto moçambicano.

Entretanto, a falta de ações mais ousadas visando à promoção de políticas lingüísticas que auxiliem a sociedade na tomada de atitude para a valorização das línguas nacionais, pode tornar lento o processo de significação destas línguas. Sabe-se que o assujeitamento, ideologização dos sujeitos não se dá sem resistência, mas também esperar que cada processo de mudança se dê perante a mobilidade própria da sociedade pode tornar utópico o desejo de desenvolvimento do povo moçambicano. Por outro lado, há a necessidade de efetivação das práticas políticas contextuais e negociáveis, dentro das condições africanas. As línguas

²⁹ Em direção ao primeiro léxico de usos do português moçambicano (Lopes, 2000).

africanas, vernáculas, constituem o ponto de partida para a produção e reprodução de saberes que auxiliem a população a melhorar as suas condições de vida.

A potencialização das línguas no Sistema Nacional de Educação pode propiciar o desenvolvimento das zonas rurais e transformar estes locais em pólos agroindustriais, de agricultura familiar sustentável, de pecuária e de beneficiamento da produção. No entanto, é necessário que a introdução ou a implementação destas línguas não se faça como atrativo para se aprender somente o Português, ou seja, ensinar-se estas línguas com a despreocupação pela qualidade do seu ensino, mas sim introduzi-las no processo de letramento e potencialização dos sujeitos falantes na produção dos sentidos diversos, ampliando o seu poder de escolha.

Portanto, pensamos que os sentidos constatados nas análises da nossa dissertação possam auxiliar na produção e reprodução de novos sentidos, bem como ampliar discussões acerca da necessidade da política bilíngüe, que responda às necessidades reais da sociedade moçambicana. Já que a maioria esmagadora dos moçambicanos não tem a língua portuguesa como língua materna, o ensino bilíngüe dará mais condições de valorização de si, de se exercer a cidadania. E esta iniciativa, provavelmente, dará mais qualidade ao ensino ministrado na escola, pois dialoga com o contexto real da língua primeira e evidentemente da segunda, o que virá enriquecer ainda mais o universo lingüístico do aluno. Porém, este ensino não pode se tornar uma mera “facilitação”, mas um fator de crescimento efetivo do aluno. A produção dos sentidos a partir da escrita constitui a chave das escolhas cidadãs no uso de determinada língua, no contexto bilíngüe dado. Assim, com uma ação política educacional e econômica articulada, tendente à valorização da educação bilíngüe, é possível diminuir as assimetrias no aproveitamento escolar e as diferenças nas condições sócio-econômicas entre sujeito falante da língua do colonizador e sujeito falante da (s) língua (s) bantu.

Desta maneira, é necessário que as línguas nacionais assumam o estatuto de “escolarizadas”: o discurso da escola. Isso permitirá a produção de sentidos nestas línguas, a exemplo da língua Xichangana na África do Sul e outras línguas em outros países africanos e asiáticos. Dada a complexidade da implementação do currículo bilíngüe nas zonas urbanas, é de fato necessária a escolha de uma língua de consenso, ou talvez de maior influência no seio na comunidade, e isso deve ser acompanhado da disposição ou preparação de materiais de ensino adequados.

Finalizando, concluímos que a aplicação de políticas lingüísticas e educacionais, que caminhem paralelamente a uma ação docente contextualizada, pode auxiliar na re-significação dos sentidos que permeiam as línguas nacionais e, conseqüentemente, contribuir no êxito do ensino bilíngüe em curso no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCALÁ, Carolina Rodríguez. A língua urbana: O Guarani no espaço público da cidade. In: Orlandi, Eni P. (org.) **Cidade Atravessada..** – Campinas, SP: Pontes, 2001.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: Reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo.** (1983-1991). Lisboa/Portugal: edições 70, 2005.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas** – As não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- _____. “Heterogeneidade (s) enunciativa (s)”. Trad. C. M. Cruz e J. Geraldi; **Cadernos de estudos lingüísticos, Nº. 19** Campinas, SP: IEL, UNICAMP, 1990, pp.25-42.
- BECKER Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Editora Hucitec, 1994.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998a.
- BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOLOGNINI, Carmen Zink. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, Maria J. (org.) **Identidade e discurso.** – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- BRANDÃO, Helena N. **Introdução à análise do discurso.** Campinas, SP: 2ª ed. Editora UNICAMP, 2004.
- BRITTO, Luiz P. Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: Ribeiro, V. M.(Org.). **Letramento no Brasil, Reflexões a partir do INAF.** Sao Paulo: 2ª ed. Editora Global, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick. In: CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso.** São Paulo: Editora CONTEXTO, 2004.
- CHISSANO, Alberto J. Relatório do desenvolvimento humano. Jornal **Notícias**, Maputo, maio 2003.
- CORACINI, Maria J. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: LEFFA, vilson J.; PERREIRA, Aracy E. (org.) **O ensino da leitura e produção textual** – alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.
- _____. **Identidade e Discurso.** Campinas, SP: Ed. Universitária Argos e Unicamp, 2003.

DIAS, Hedelzina. **O Fracasso escolar e as questões sociolingüística**. Maputo, Moçambique: Editora PROMÉDIA, 2002.

ECKERT-HOFF, Beatriz. A denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer. In: CORACINI, Maria J. (org.) **Identidade e discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Mini Aurélio Século XXI**: Mini-dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005

FIRMINO, Gregório. A “**Questão Lingüística**” na **África pós-colonial**: O caso do português e das línguas autóctones em Moçambique. Maputo, Moçambique: Editora PROMÉDIA, 2002.

GENETTE, G. Fiction et diction. Paris, 1991. In: CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Editora CONTEXTO, 2004.

GERMANO, Ana Vilela. Contribuição do ensino pré-escolar no aproveitamento pedagógico. *Jornal Notícias*. Maputo, 24/10/2002.

GOFFMAN, Erwing. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: 4ª edição, LTC Editora, 1988.

GOMÈZ, Miguel Buendía. **Educação moçambicana** (história de um processo: 1962-1984). Maputo, Moçambique: Ed. Livraria Universitária-UEM, 1999.

GRIGOLETTO, Marisa. O discurso do livro didático de língua inglesa: Representações e construção de identidades, In: CORACINI, M. J. (org.) **Identidade e Discurso**. Campinas, SP: Ed. Universitária Argos e Unicamp, 2003.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALLDORSON, Gunnar. Entrevista no jornal suíço *Tangesanzeiger*, por ocasião das comemorações do cinquentenário da Islândia. 17/6/1994, sexta-feira, p. 2. MEY, J. Etnia e língua: A identidade e a língua. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua (gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Edição FAPESP; FAEP/UNICAMP; Mercado de LETRAS, 1998.

HALL, Stuart. A identidade cultural na Pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: 10ª ed. Editora DP&A, 2005.

HAROCHE, C., HENRY P., PÊCHEUX M. “**A semântica e o corte saussuriano**: língua, linguagem, discurso”. Trad. Ireno António Berticelli. N.º. 24, 1971. (1990).

HISTÓRIA DE MOÇAMBIQUE. **Moçambique no auge do colonialismo**, 1930-1961. Maputo, Moçambique: Volume 2. Ed. Livraria Universitária-UEM.

INDE – Instituto de Desenvolvimento da Educação, **programa do ensino básico** – Plano curricular do ensino básico 1º, 2º e 3º ciclo. Maputo: Abril, 2001.

INDURSKY, F. A análise do discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem. In: **Cadernos do I. L. nº 20**. Porto Alegre, UFRGS, Instituto de Letras, Dez/ 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (ed.) **Situação lingüística de Moçambique**. Dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997. Maputo: INE, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LARSEN, Ingemai. O império português responde por escrito ou estamos numa *nice* – sobre a situação luso-africana na perspectiva dos estudos de pós-colonialismo. In: **Folha de lingüística e literatura**. Maputo: UEM, 2003.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: António Nóvoa e Jürgen Schriewer (org.) **A difusão mundial da escola**. Imprensa de Coimbra, Lda, 2000.

LERAY, Christian. A língua como vetor identitário: o caso particular do gaulês na Bretanha. In: CORACINI, M (org.) **Identidade e Discurso**. Campinas, SP: Ed. Universitária Argos e Unicamp, 2003.

LOPES, Armando Jorge. **A batalha das línguas**: Perspectivas sobre lingüística aplicada em Moçambique. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.

_____. **Política Lingüística**: Princípios e Problemas. Maputo: Ed. Livraria Universitária-UEM, 1997.

_____. O pluralismo lingüístico é o mais poderoso veículo de desenvolvimento. Entrevista ao jornal **Notícias**. Maputo: fevereiro, 2005.

_____. Em direção ao primeiro léxico de usos do português moçambicano. **Veredas** 3-33, Porto Editora, 2000.

LOPES, J. de S. Miguel. **Cultura Acústica e Letramento em Moçambique**: Em busca dos fundamentos antropológicos para uma educação intercultural. SP: EDIPUC, 2004.

MACHEL, Graça. **O papel da cultura para o desenvolvimento do homem e da sociedade**. Apresentado na Conferência Internacional sobre o Papel da Cultura para o Desenvolvimento do Homem na Sociedade, Sófia, 1981.

MAINGUENEAU, Dominique. In: In: CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Editora CONTEXTO, 2004.

MATEUS, Maria Helena Mira. Variação e variedades: O caso do Português: O tempo e o espaço da língua portuguesa. In: **Folha de lingüística e literatura**. Maputo: Vol. 4 Nº. 6 Universidade Eduardo Mondlane (UEM), 2003.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e ideologia em Moçambique**: 1975-1985. Maputo, Moçambique: Edição fundo Bibliográfico da língua portuguesa, Ed. Afrontamento, 1995.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. In: Inês Signorini (org.) **Língua (gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Ed. FAPESP; FAEP / Unicamp; Mercado de Letras, 1998.

MINISTÉRIO DA CULTURA E JUVENTUDE. **Proposta de política cultural de Moçambique**. 1ª Conferência nacional sobre cultura. (documento não publicado). Maputo, 1993.

MONTERO, Paula. Diversidade cultural: Inclusão e sincretismo. In: Juarez Dayrell (org.) **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

MUTTI, Regina V. **Análise do Discurso: Anotações em aulas**. FACED, 2005.

_____. **Análise do Discurso: Anotações em aulas**. FACED, 2006.

_____. **Análise do Discurso: Anotações em aulas**. FACED, 2007.

NGUENHA, Alcídio. Educação. **Jornal Notícias**, Maputo: março, 2001.

NGUNGA, Armindo. Línguas nacionais no ensino formal. **PNUD** p.39. Moçambique, 2000.

NÓVOA, António. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez digressões sobre um programa de investigação. In: António Nóvoa, Jürgen Schriewer (org.) **Difusão mundial da escola**. Imprensa de Coimbra, Lda, 2000.

NÚCLEO DE ESTUDOS DAS LÍNGUAS MOÇAMBICANAS. **1º Seminário sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas**. Maputo: INDE-UEM/NELIMO, 1989.

OLIVEIRA, Marta. Letramento, cultura e modalidade de pensamento. **Caderno de Educação de Jovens e Adultos**, UFRGS, 1993.

OLIVEIRA, Regina M. **O sentido da escola em diferentes realidades sócio-econômicas e culturais**. Campinas: Tese-Unicamp, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. As formas do silêncio. Campinas, SP: Ed. Pontes. 1990.

_____. **Terra à vista**. São Paulo, Cortez / Unicamp, 1992.

_____. **A linguagem e seu Funcionamento**: As formas do discurso. Campinas, SP: 4ª edição, Editora Pontes, 1996.

_____. **Cidade Atravessada**: Os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas, SP: Ed. Pontes. 2001.

_____. **Análise de Discurso**: Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 6ª edição, 2005.

_____. A identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua (gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 203-212.

PÊCHEUX, M. [(1969) (1990a)] Análise automática do discurso (AAD-69) (1ª parte). In GADET, F. & HAK, T. (org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 61-161.

_____. (1984). **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. E. P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990b.

_____. **Lê role de la memoire in linguistique et histoire**. Paris, Maison des Sciences de l'Homme. 1981.

_____. **Semântica e Discurso**: Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi, 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. “Moses au point et perspectives à propôs de l’analyse automatique du discours”, *Langages*, nº 37, 1975, pp. 7-79. In GADET, F. & HAK, T. (org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano, **PNUD** – Moçambique. 1999.

Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano: percurso, lições e desafios. **PNUD** – Moçambique. 2000.

Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano, **PNUD** – Moçambique. 2001.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. In: SIGNORINI, I (org.) **Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Edição FAPESP; FAEP/Unicamp; Mercado de LETRAS, 1998.

ROSÁRIO, Lourenço. Educação Global e Interculturalidade: Questões epistemológicas – Educação e globalização. Comunicação ao 1º Encontro de estudantes lusófonos do Ensino Superior, Alcobaça, 2001. In: **Savana**. Maputo: 25/05/2001.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: As identificações no discurso. In: Inês Signorini (org.) **Língua (gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Ed. FAPESP; FAEP / Unicamp; Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: 1ª edição-1999, Autêntica, 2000.

_____. Educação pós-crítica e formação docente. In: Álvaro M. Hypolito, Jarbas dos S. Vieira e Maria Manuel A. Garcia (org.). **Trabalho docente: Formação e identidades**. Pelotas: Seiva, 2002.

_____. **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: ed. Universidade/UFRGS: Sulina, (1995).

SILVA, Rosineide Guilherme da. **Análise do Discurso; princípio e aspectos gerais**. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO / FIOCRUZ / UFF, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização In: Ribeiro, Vera Magasão (org.). **Letramento no Brasil, Reflexões a partir do INAF**. SP: – 2ª ed. Editora Global, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

STREET, Brian. *What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches do literacy in theory and practice*. (trad. Ricardo Uebel) In: *Current Issues in Comparative Education*, New York: Teachers College/ Columbia University. 2003.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação e desenvolvimento**. www.prossiga.br/anisioteixeira2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização: Questões da nossa época**. São Paulo: Editora Cortez/ Unicamp, 1995.

TSIYEMBÉ, Mwaita. Rever o conceito de nação em África: Sugestão argumentada com os constantes conflitos. Jornal **Correio da Manhã**, Maputo, 2006.

THUMBO, Herculano. Cassamo e a oralização da escrita, In: **Folha de lingüística e literatura**, Vol. 4 N°. 6. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane (UEM), 2003.

UYENO, Elzira Y. Determinações identitárias do bilingüismo: A eterna promessa da língua materna, In: CORACINI, M. (org.) **Identidade e Discurso**. Campinas SP: Ed. Universitária Argos e Unicamp, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semi-estruturada dirigida a sujeito-professor

Título da pesquisa: Línguas Nacionais no sistema do Ensino para o Desenvolvimento de Moçambique

Questionário de base

- 1- A professora fala alguma língua nacional?
- 2- Qual é o seu contacto com essa língua e em que circunstância recorre a ela?
- 3- Durante a sua escolarização, nas primeiras classes, que língua a professora falava?
- 4- Moçambique esta a introduzir as línguas nacionais no sistema nacional do ensino. Qual é o seu comentário acerca deste assunto?
- 5- Como o senhor visualiza a implementação das línguas nacionais no ensino formal?
- 6- Que comentário pode deixar pra nós acerca das línguas nacionais no quotidiano em espaços públicos, administrativo (tribunais, Estado, na rua, lazer...).
- 7- A presença das línguas nacionais nos espaços públicos, escolas, principalmente na sala de aula, aluno-aluno e aluno professor. Comentário?
- 8- Qual é o seu sentimento como professora ouvir dois ou três alunos a conversar/interagir através de uma língua nacional?
- 9- Língua portuguesa é língua de unidade nacional em Moçambique. Pode comentar?
- 10- Qual é a importância que a língua nacional tem na sua vida? E também qual a importância da língua portuguesa na sua vida?
- 11- Que significado tem a unidade nacional dos moçambicanos através da língua portuguesa?
- 12- Qual ou quais línguas que mediam a sua interação com seus colegas?
- 13- Pode comentar mais a interação com pais, alunos, colegas e outros através da língua portuguesa?
- 14- As línguas nacionais entre atraso e o desenvolvimento intelectual da criança. Pode comentar?
- 15- Como é que a professora visualiza o desenvolvimento do nosso país na situação em que o ensino é ministrado em língua portuguesa que contrasta com as línguas maternas faladas aqui em Moçambique.
- 16- Qual é o sentimento de ser professora na sociedade moçambicana?
- 17- Gostaria de saber a sua relação... A relação do professor-aluno.
- 18- O (a) professor (a) acha que as línguas nacionais podem expressar sentidos abstratos da ciência e tecnologia?
- 19- Falamos línguas bantu. Nós fomos colonizados pelo Portugal e fazemos parte dos países da CPLP. O professor considera-se lusófono? Ou o povo moçambicano é lusófono?

Obrigadíssimo pela participação nesta pesquisa

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ALUNO: Lourenço eugénio cossa
ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Regina Maria Varini Mutti

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Em virtude da pretensão de incluir as imagens (fotográfica) em que constam alunos (crianças) da Escola Primária Completa Acordos de Roma na dissertação de mestrado do mestrando Lourenço Eugénio Cossa a frequentar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil solicita-se o termo de consentimento do encarregado de educação do aluno,..... Com idade..... Classe..... Turma.....

Eu,..... Portador/a do B.In°.....
Residente no bairro..... rua..... Quarteirão n°..... Casa n°.....
Cidade..... Abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para a inclusão da imagem do meu educando na dissertação de mestrado realizado nesta escola, sob a responsabilidade do professor Lourenço Eugénio Cossa, mestrando da Universidade Federal do Rio grande do Sul, Faculdade de Educação-PPGEDU.

Assinando o Termo de Consentimento, estou ciente de que:

- 1- Esta imagem procura ilustrar a realidade escolar das crianças em Moçambique.
- 2- Fui informado/da que a imagem do meu educando estará mesclada com outras crianças.
- 3- Estou ciente de que a dissertação será divulgada através de publicações em periódicos especializados, apresentação em eventos de educação em geral e em espaços que discutem as propostas de políticas educacionais lingüísticas.
- 4- Obtive as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a inclusão da imagem do meu educando na referida dissertação.
- 5- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.

.....
Responsável legal

.....
Lourenço Eugénio Cossa
Pesquisador Responsável

.....
Regina Varini Mutti
Professora Orientadora/PPGEDU

Maputo, ____ de _____ de 2006

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ALUNO: Lourenço eugénio cossa
ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Regina Maria Varini Mutti

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu,....., portador/a do B.I n°.....
residente no bairro..... rua..... quarteirão n°..... casa n°.....
Cidade abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para a
realização da pesquisa supracitada, sob a responsabilidade do professor Lourenço Eugénio
Cossa, mestrando da Universidade Federal do Rio grande do Sul, Faculdade de Educação-
PPGEDU.

Assinando o Termo de Consentimento, estou ciente de que:

- 1- Este estudo procura constatar os efeitos de sentidos/posicionamentos do professor frente às línguas nacionais no sistema do ensino em Moçambique.
- 2- Fui informado/da que a pesquisa será realizada através das entrevistas singulares e/ou por vezes coletivas em número reduzido no espaço escolar, sempre que necessário.
- 3- Fui informado/da que durante a pesquisa vou responder questionários referentes a mesma, assim como responder entrevistas que serão gravadas em fita magnética e depois transcritas.
- 4- Estou ciente de que os resultados desta pesquisa serão divulgados através de publicações em periódicos especializados, apresentação em eventos de educação em geral e em espaços que discutem as propostas de políticas lingüísticas.
- 5- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.
- 6- Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação com compromisso de avisar por escrito com uma semana de antecedência sobre a desistência.
- 7- Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima.
- 8- Poderei entrar em contacto com o responsável da pesquisa, o Professor Lourenço Eugénio Cossa, pelo telefone....., sempre que julgar necessário.
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.

.....
Pesquisado/responsável legal

.....
Lourenço Eugénio Cossa
Pesquisador Responsável

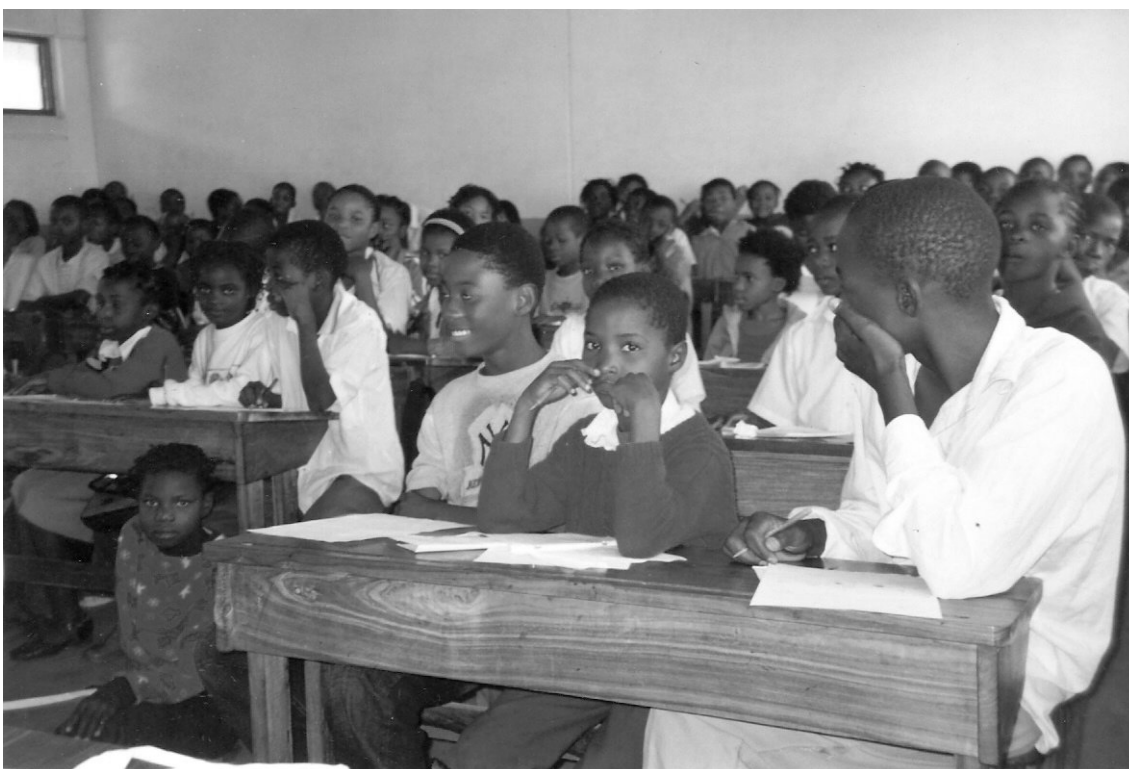
.....
Regina Varini Mutti
Professora Orientadora/PPGEDU

Maputo, ____ de _____ de 2006

ANEXOS



(Fig. 1) Vista da Escola Primária Completa.



(Fig. 2) Alunos em aulas



(fig. 3) Alunos e professor do intervalo.



(Fig.4) Alunos logo à entrada da escola.