



CESÁRIO LOPES MANUEL NUNES LINO

**ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE LÍNGUAS BANTU E EDUCAÇÃO
BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE, 2017-2022**

Vitória-ES, Brasil
2024



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

CESÁRIO LOPES MANUEL NUNES LINO

**ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE LÍNGUAS BANTU E EDUCAÇÃO
BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE, 2017-2022.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina de Araujo

Coorientador: Prof. Dr. Armindo Saúl Atelela Ngunga.

Vitória

2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

L735e Lino, Cesario Lopes Manuel Nunes, 1989-
Estado do Conhecimento sobre Linguas Bantu e Educação Bilingue em Moçambique, 2017 a 2022. / Cesario Lopes Manuel Nunes Lino. - 2024.
120 p. : il.

Orientadora: Debora Cristina de Araujo.
Coorientador: Armindo Saul Atelela Ngunga.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Introdução: Memorial. 2. O contexto sociolinguístico do continente africano. 3. Bilinguismo e Educação Bilingue em Moçambique. 4. Estado do Conhecimento. 5. Considerações Finais. I. Araujo, Debora Cristina de. II. Ngunga, Armindo Saul Atelela. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV. Título.

CDU: 37



CESÁRIO LOPES MANUEL NUNES LINO

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE LÍNGUAS BANTU E EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE, 2017-2022

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 05 de setembro de 2024.

A Comissão Examinadora

Professora Doutora Débora Cristina de Araujo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Armindo Saúl Atelela Ngunga(coorientador)
Universidade Eduardo Mondlane

Professora Doutora Kyria Rebeca Finardi
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Alexandre Antonio Timbane
UNILAB e UEFS



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por DEBORA CRISTINA DE ARAUJO-SIAPE1017519 Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais-DTEPE/CE Em 05/09/2024 às 13:02

Para verificar a assinatura e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/984755?tipoArquivo=O>



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por KYRIA REBECA NEIVA DE LIMA FINARDI-SIAPE1714542 Departamento de Linguagens, Cultura e Educação-DLCE/CE Em 05/09/2024 às 13:06

Para verificar a assinatura e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/984764?tipoArquivo=O>



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por TANIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI-SIAPE2243465 Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/CE Em 05/09/2024 às 17:53

Para verificar a assinatura e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/985155?tipoArquivo=O>

*À memória do meu querido pai, meu herói e minha inspiração de vida,
Manuel Nunes Lino!*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu todo-poderoso Deus, por ter me dado vida, saúde e paz ao longo dessa caminhada!

Com imensa gratidão no coração, agradeço aos meus ancestrais por me presentarem com a herança de suas vidas, valores e sabedoria. Que a sua proteção continue a me acompanhar em cada desafio e que a sua luz continue a iluminar meu caminho!

À minha família, porto seguro em meio às tempestades da vida, dedico a mais profunda gratidão pelo apoio incondicional e o encorajamento constante.

À minha querida mãe, Helena Macala, que sempre foi uma fonte de força e sabedoria, agradeço por estar ao meu lado em todas as fases da minha vida. Aos meus filhos, Manuela, Florência, Lynce e Gerson, que são a razão da minha inspiração e felicidade, manifesto meu amor eterno por suas vidas, que iluminam o meu caminho.

À minha querida esposa, Francisca Donco, companheira incansável nesse percurso árduo, mas gratificante, agradeço por sua presença constante, por seu amor incondicional e por ser a bússola que me guia em direção à felicidade.

Às minhas irmãs, Felizarda Manuel, Elsa Manuel, Amélia Manuel e Maria Lina Manuel, presentes abençoados que Deus colocou em minha vida, dedico minha mais sincera gratidão pelo carinho e pelo constante incentivo.

Em versos de gratidão, canto a melodia do meu reconhecimento aos professores e às professoras que me acompanharam nesta sinfonia do conhecimento. Como maestros experientes, conduziram meus passos pelos caminhos da ciência e da academia, semeando em mim a paixão pelo saber e a busca incessante pela verdade. Hoje, me encontro nesta etapa da minha vida como fruto do incansável empenho e dedicação desses maestros. Agradeço de todo o coração à minha orientadora, Débora Cristina de Araujo, e ao meu coorientador, Armindo Ngunga, por tudo que

me proporcionaram nessa caminhada. Por isso, digo e grito bem alto: “Kooxukhuru, khanimambu, Asante sana,” para dizer muito obrigado!

Ao professor Alexandre Timbane e à professora Kyria Finardi, expresso meu sincero reconhecimento pelo rigor científico demonstrado durante a fase de qualificação, bem como pelas valiosas sugestões que me impulsionaram a pensar de forma crítica e a encontrar soluções inovadoras para esta pesquisa.

À Rosangela e seu esposo José, ao Frederico e sua esposa Nina, expresso minha profunda gratidão pela amizade, acolhimento e sensível ajuda durante minha estadia nesta pátria amada, chamada Brasil.

De igual modo, expresso minha profunda gratidão ao Grupo LitERÊtura, por me proporcionar uma experiência única de aprendizado e crescimento pessoal. Cada encontro do Grupo me abriu novos horizontes, desafiou-me a pensar criticamente e inspirou-me a explorar a riqueza do conhecimento com entusiasmo e paixão.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agradeço de todo o coração por sua inestimável contribuição para o sucesso desta pesquisa.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

(Nelson Mandela, 1995)



Weetta atthu eeli okhanle murette wa etuniyaani! “Caminhar lado a lado com alguém é uma terapia poderosa. A conexão, o movimento e a conversa podem curar muitas coisas”

Okhala wa olumwenkuni ori okhalihaniwa! “A vida ganha significado quando nos apoiamos mutuamente. Afinal, somos todos parte dessa jornada chamada existência”.

Provérbio Makuwa

RESUMO

Esta dissertação é, por si só, uma imersão no campo da pesquisa acadêmica produzida no Brasil e em Moçambique sobre o ensino de línguas bantu e a educação bilíngue moçambicana. O principal objetivo é realizar uma análise de teses, dissertações e artigos acadêmicos publicados entre 2017 e 2022, utilizando a metodologia de Estado do Conhecimento. A partir dessa abordagem metodológica, a investigação faz um mapeamento crítico das produções acadêmicas, destacando suas abordagens, lacunas e resultados nos dois campos de estudo. Tal pesquisa assume relevância significativa para as áreas da linguística bantu e da educação bilíngue em Moçambique, pois oferece resultados que servirão como base de referência para diversos estudiosos, incluindo professores/as de educação bilíngue, pesquisadores/as, estudantes de línguas bantu e outros interessados/as, tanto no contexto moçambicano quanto no brasileiro. Relativamente aos resultados, para a categoria de línguas bantu, há uma tendência de mudança no quadro científico em Moçambique, com as línguas moçambicanas sendo cada vez mais referenciadas em diversos estudos. Isso é um sinal positivo, indicando que essas línguas estão sendo reconhecidas e valorizadas. No entanto, as pesquisas também revelaram desafios políticos e sociais que precisam ser superados para que as línguas moçambicanas possam desempenhar um papel mais relevante na sociedade. Relativamente à categoria de educação bilíngue, os resultados indicaram um certo ceticismo quanto ao modelo vigente em Moçambique. Por um lado, há quem veja o modelo como uma forma de inclusão cultural e social e confie em seus benefícios. Por outro lado, há preocupações sobre a qualidade e os resultados desse tipo de educação, principalmente devido à escassez de recursos humanos, materiais e financeiros, que dificulta a implementação eficaz desse modelo de ensino. Todavia, apesar dos desafios enfrentados, as pesquisas analisadas evidenciam que a educação bilíngue é uma proposta promissora para promover o acesso à educação e o desenvolvimento das línguas moçambicanas. A sua implementação tem o potencial de melhorar a qualidade da educação e fortalecer a identidade cultural de Moçambique.

Palavras-chaves: Línguas Bantu. Educação Bilíngue. Moçambique. Pesquisas acadêmicas. Estado do Conhecimento.

ABSTRACT

This dissertation is an in-depth exploration of academic research on the teaching of Bantu languages and bilingual education in Mozambique, conducted in both Brazil and Mozambique. The study critically examines theses, dissertations, and academic articles from 2017 to 2022, with the aim of analyzing scientific production related to Bantu languages and Mozambican bilingual education. Utilizing the State of Knowledge methodology (Morosini, Santos, Bittencourt, 2021), the study systematically maps academic works, highlighting their focuses, methodologies, and results. The findings reveal a growing recognition of Bantu languages in Mozambican scientific research, indicating a positive acknowledgment of these languages. However, political and social challenges are identified that need to be addressed for these languages to play a more significant role in society. Concerning bilingual education, there is skepticism about the current model, primarily due to the lack of human, material, and financial resources. Nonetheless, many view the model as a promising avenue for cultural and social inclusion. Additionally, bilingual education is considered a potential strategy to enhance access to education and promote the development of Mozambican languages, thereby contributing to educational quality and the strengthening of cultural identity in Mozambique.

Keywords: Bantu languages. Bilingual Education. Mozambique. Academic research. State of Knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1. Línguas e grandes famílias linguísticas de África	31
Imagem 1: Ibrahim Njoya	33
Mapa 2: Zonas linguísticas de Moçambique.....	38
Figura 3: Programa de transição com características de manutenção	62
Imagem 2: No âmbito do estudo sociolinguístico na EPC de Lijombo/Mavago.....	69
Imagem 3: Momento de capacitação de professores/as de educação bilíngue no distrito de Lichinga.....	71
Imagem 4: Encontros de produção e exposição de materiais de educação bilíngue.....	72
Imagem 5: Supervisão e Superação Pedagógica de educação bilíngue em Ngaúma e Mandimba.....	73
Imagem 6: Processo de distribuição de livros escolar de educação bilíngue.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo das etapas da Metodologia do Estado do Conhecimento.....	78
Quadro 2: Resultados por repositórios	80
Quadro 3: Pesquisas sobre as políticas linguísticas em Moçambique.....	84
Quadro 4: Pesquisas sobre as políticas educacionais em prol das línguas bantu em Moçambique.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Línguas Moçambicanas	42
Tabela 2: Ensino bilíngue em Moçambique	62
Tabela 3: Processo de transição da modalidade de ensino bilíngue (PCEP ¹ , 2020, p. 23)	62
Tabela 4: Efetivo de estudantes, docentes, escola, língua, distrito e província.....	64
Tabela 5: Escolas pilotos da província.....	67

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

ADPP	Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo
AGP	Acordos Gerais de Paz
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BFLA	Bilingual First Language Acquisition
BM	Banco Mundial
BSLA	Bilingual Second Language Acquisition
DPEN	Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Niassa
DPEs	Direções Provinciais de Educação
EPC	Escola Primária e Completa
EC	Estado do Conhecimento
EB	Educação Bilíngue
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
MANU	União Nacional Africana de Moçambique
UDENAMO	União Democrática Nacional de Moçambique
UNAMI	União Nacional Africana para a Independência de Moçambique
GA	Google Acadêmico
IFP	Instituto de Formação de Professores
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
ISCED	Instituto de Ciências e Educação à Distância
LB	Línguas Bantu
LP	Língua Portuguesa
LM	Língua Materna
L1	Língua Primeira
L2	Língua Segunda
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MINEDH	Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
MISAU	Ministério da Saúde
ONG	Organização Não Governamental

PALOP	País Africano de Língua Oficial Portuguesa
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico
PEBIMO	Projeto de Experimentação Bilíngue em Moçambique
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGLL	Programa de Pós Graduação em Linguística e Letras
RENAMO	Resistência Nacional de Moçambique
RIUEM	Revista Institucional da Universidade Eduardo Mondlane
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SNE	Sistema Nacional de Educação
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
USAID	United States Agency for International Development
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	17
1.1. Memorial.....	17
CAPÍTULO 2: O CONTEXTO SOCIOLINGUÍSTICO DO CONTINENTE AFRICANO ...	22
2.1. Introdução.....	22
2.2. Pluralidade e diversidade linguística em África.....	25
2.3. Breve histórico sobre os primeiros estudos das línguas africanas	29
2.4. Classificação e caracterização das línguas bantu	35
2.5. As políticas linguísticas de Moçambique: do passado ao presente.....	39
CAPÍTULO 3: BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE	47
3.1. Pressupostos sobre o conceito de educação	47
3.2. Breve histórico da educação moçambicana: Da era colonial à independência	49
3.3. Algumas concepções sobre Bilinguismo e Educação Bilíngue em Moçambique.....	58
3.4. Educação Bilíngue em Moçambique.....	61
3.5. Relatos de algumas experiências do campo sobre práticas de Educação Bilíngue em Moçambique, o caso da província do Niassa.....	67
CAPÍTULO 4: A METODOLOGIA DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS LÍNGUAS BANTU E EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE	78
4.1. Sobre o Estado do Conhecimento	78
4.2. Procedimentos do levantamento bibliográfico	80
4.3. Análise de conteúdo.....	85
4.4. Proposições sobre as categorias analisadas.....	105
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	110

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

1.1. Memorial

O presente estudo foi realizado no curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Trata-se de uma revisão aprofundada das produções científicas sobre línguas bantu e educação bilíngue em Moçambique, no período de 2017 a 2022, a partir da metodologia do Estado do Conhecimento (EC).

Conforme descrevem Marília Morosini, Priscila Kohls Santos e Zoraia Bittencourt (2021, p. 36), o “Estado do Conhecimento (EC) é uma revisão bibliográfica que busca identificar e analisar as principais pesquisas sobre um determinado tema”. Essa metodologia se caracteriza por sua abrangência e rigor, mapeando um vasto panorama de estudos relevantes para um determinado tema. Além disso, ao analisar criticamente os estudos existentes, o EC pode contribuir para a reflexão sobre abordagens metodológicas, resultados obtidos e lacunas identificadas. Portanto, essa metodologia se distingue do Estado da Arte, na medida em que envolve uma análise mais abrangente, contemplando teorias, contextos históricos e tendências científicas ao longo do tempo. Em contrapartida, o Estado da Arte concentra-se nas práticas e descobertas mais recentes e avançadas em um campo específico.

Dessa forma, o Estado do Conhecimento se apresenta como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de pesquisas de qualidade, proporcionando uma base sólida para a construção do conhecimento e a promoção de avanços significativos nas áreas de línguas bantu e educação bilíngue.

Para Morosini, Santos e Bittencourt (2021) existem quatro etapas que compõe o EC, nomeadamente: (1) bibliografia anotada; (2) bibliografia sistematizada, (3) bibliografia categorizada e (4) bibliografia propositiva. Para a execução das quatro fases o/a pesquisador/a pode empregar uma variedade de técnicas analíticas, incluindo Análise de Conteúdo, Análise Temática e Análise do Discurso. Para este estudo, foi escolhida a Análise de Conteúdo, de acordo com a abordagem proposta por Laurence Bardin (2011).

A condução de qualquer estudo exige uma motivação intrínseca que reside na pessoa do/a pesquisador/a. Essa força motriz, moldada por experiências e reflexões acumuladas ao longo da vida, determina o foco e a paixão que orientam a realização de qualquer trabalho científico.

No meu caso, a motivação intrínseca vem de Cabo Delgado, Moçambique², onde tive o privilégio de nascer e crescer em Natite, um bairro humilde da cidade de Pemba. Tive a oportunidade de crescer em um ambiente permeado por uma rica diversidade linguística e cultural. Essa experiência singular moldou minha identidade e influenciou profundamente minha trajetória acadêmica e profissional.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística de Moçambique (INE, 2017) , a maioria da população da província de Cabo Delgado tem como língua materna o emakhuwa (ou makhuwa), com 66% de falantes, seguido do ximakonde (ou makonde), com 21,8%, o kimwani (ou mwani), com 6,1%. As outras línguas (incluindo o português) são faladas por 22,2% de habitantes. Dada essa riquíssima diversidade linguística, a minha infância foi influenciada pela língua makhuwa, que é a de maior impacto comunicativo no seio familiar e nas relações sociais, sobretudo no bairro onde nasci e cresci. O contato com a diversidade linguística e a predominância do emakhuwa despertaram em mim a fascinação pelas línguas. Por isso, em 2009, depois de ter feito a 12ª classe na Escola Secundária de Pemba, tive a oportunidade de dar sequência ao meu ciclo de formação no ensino superior, tendo cursado graduação em Gestão de Empresas, no Instituto Superior de Ciências e Tecnologia Alberto Chipande, delegação de Pemba. Era uma instituição privada, com sede na cidade da Beira, província de Sofala³. No entanto, a fascinação pelas línguas se tornou cada vez mais forte, me impulsionando a seguir um caminho diferente, mais alinhado com minhas paixões e vocações.

Eis então que, em 2011, tomei a difícil decisão de desistir no último ano da licenciatura em Gestão de Empresas. Essa escolha representava um rompimento com o caminho que havia sido traçado até então, mas era um passo necessário para seguir em busca de meus verdadeiros sonhos. Por outro lado, o sonho da família de ver um filho formado em um dos cursos mais cobiçados na época transformou-se em frustração e desespero, pois ver o seu investimento

² Acredita-se que o nome Moçambique seja uma adaptação do nome de um influente sultão árabe, Mussa Bem Mbiki, que exercia poder sobre uma grande parte da região Norte.

³ Província de Moçambique, situada na região centro.

financeiro perdido era muito doloroso, uma vez que a instituição era privada e exigia mensalidades.

Em 2012, após uma longa e dedicada preparação para os exames de admissão, fui admitido no curso de Ensino de Línguas Bantu na Universidade Eduardo Mondlane (UEM)⁴. Naquela época, o curso era pouco concorrido e frequentemente discriminado no meio social e acadêmico, devido à percepção de que oferecia poucas oportunidades no mercado de trabalho. Movido pela paixão por línguas e pela determinação de superar desafios, enfrentei o estigma social e continuei minha formação acadêmica. Essa trajetória me permitiu expandir meus conhecimentos linguísticos e culturais, além de aprimorar minhas habilidades como futuro professor de línguas.

À medida que ia estudando, meu horizonte linguístico foi se alargando e aumentando o interesse pelo conhecimento de línguas de outros povos. E com dedicação e entrega incansável a noites de estudo foram fundamentais para a conquista da licenciatura em tempo recorde, o que me valeu uma oportunidade de emprego no Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, em 2016, como consultor da educação bilíngue na província do Niassa, superando as barreiras e o preconceito que existiam sobre o curso de ensino de línguas bantu.

De acordo com os Termos Contratuais⁵ do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH)⁶, fui exercendo algumas atividades de caráter pedagógico, tais como: (1) assegurar a implementação da Estratégia de Expansão de educação bilíngue, de forma gradual, criteriosa e sustentável; (2) garantir que o processo de ensino e aprendizagem fosse de acordo com a estrutura das línguas moçambicanas e de escrita padronizada nas escolas; (3) realizar ações de supervisão pedagógica às escolas de educação bilíngue; (4) produzir materiais de apoio para os/as professores/as das turmas bilíngues; e (5) criar parcerias com as organizações não governamentais (ONG) para o financiamento das atividades pedagógicas de educação bilíngue.

⁴ É uma instituição pública de âmbito nacional, a mais antiga instituição de ensino superior em Moçambique. Foi fundada no dia 21 de agosto de 1962, pelo Decreto-Lei nº. 44530, sob a designação de Estudos Gerais Universitários de Moçambique (informação extraída a partir do portal universitário da UEM, em 05 de maio 2024).

⁵ Instrumento legal de âmbito jurídico, que descreve as responsabilidades de execução de uma atividade remunerável, por um período definido.

⁶ No presente trabalho, o acrónimo que representa o Ministério de Educação de Moçambique virá representado de duas formas: MINEDH e MEC. O segundo se refere o uso anterior, sobretudo na década 80 e 90, E o primeiro é o que está em uso na atualidade.

Durante o exercício das funções, consegui colocar em prática as atividades contratuais, para além de ter implementado outras, que não foram previamente definidas. Das atividades desenvolvidas, destacam-se: (a) divulgação da filosofia e política de educação bilíngue nas comunidades; (b) acompanhamento das capacitações de professores/as em exercício; supervisão e superação pedagógica nas escolas (bilíngues e monolíngues); (c) elaboração e implementação do plano de expansão para novas escolas e distritos, o que culminou no incremento do número de escolas, de 69 para 115, de seis distritos para 16. O número de professores/as aumentou significativamente, de 210 para 463, e o número de alunos/as⁷ passou de 15.565 para 26.453. Esses dados foram extraídos a partir de relatórios de atividades da Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Niassa, referentes ao período de 2017 a 2022, que foi o tempo da minha estadia na província. Para além dessas atividades, destaca-se a iniciativa de produção de livros didáticos e materiais de apoio aos/as professores/as a partir de recursos locais, com vista a suprir as necessidades de falta de material, que na altura era uma “pedra no sapato”.

Dadas essas experiências profissionais, nasceu a vontade de continuar a estudar para o nível do mestrado, visando/com intuito de aprofundar algumas questões relacionadas com as línguas bantu e educação bilíngue em Moçambique. Para além de que, a conclusão deste mestrado poderá ajudar a promover práticas educacionais sustentáveis que, além de atender à carência de materiais, também valorizem e integrem a cultura dos/as alunos/as no contexto de ensino bilíngue moçambicano.

O presente estudo justifica-se pelo fato de ser uma pesquisa que almeja conseguir espelhar o ponto de situação do desenvolvimento do campo de investigação da linguística bantu e de educação bilíngue em Moçambique, pois fornecerá uma visão geral as pesquisas realizadas nesses dois eixos de conhecimento, no período de 2017 a 2022. Ademais, permitirá a identificação das lacunas, tendências e abordagens que poderão contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas. Sendo assim, o estudo, para além de servir de base documental de consulta para pesquisadores/as, estudantes do curso de Ensino de Línguas

⁷ Por influência da minha orientadora, busco, nesta dissertação, enfrentar a linguagem sexista, natural da língua portuguesa, e que tende a generalizar para o masculino os substantivos. Neste estudo, utilizarei, sempre que possível, ambos os gêneros, seja por meio de barras (ex.: o/a) ou pela grafia por extenso das palavras (ex.: alunos e alunas). Da mesma maneira, apresentarei o primeiro nome dos/as autores/as para dar visibilidade à produção feminina.

Bantu⁸, docentes de instituição de Formação de Professores e outros interessados/as na matéria, também constituirá um ponto de partida para trabalhos subsequentes.

Em termos de recorte temporal, foi estabelecido o intervalo de 2017 a 2022, por ser um período que contém pesquisas mais recentes e atualizados. Relativamente, a escolha dos estudos realizados em Moçambique e no Brasil se justifica pela maior produtividade científica desses dois países no período em referência, comparativamente a outros países da Comunidade de Língua Portuguesa (CPLP), como Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, entre outros, que não apresentaram um volume significativo de publicações sobre línguas bantu e educação bilíngue.

1.2. Objetivos e contextualização da pesquisa

A presente pesquisa, que é de caráter bibliográfico, assume uma natureza exploratória, que busca compreender um determinado tema a partir de outros estudos realizados nos anos anteriores. O seu objetivo principal é analisar estudos sobre línguas bantu e educação bilíngue em Moçambique, no período de 2017 a 2022 através da Metodologia do Estado do Conhecimento. Em relação os objetivos específicos, destacam-se:

- a. Situar histórica e socialmente as línguas bantu e educação bilíngue em Moçambique;
- b. Analisar as pesquisas realizadas no âmbito de ensino de línguas bantu e educação bilíngue em Moçambique e Brasil;
- c. Identificar as tendências científicas sobre ensino de línguas bantu e educação bilíngue no contexto moçambicano.

Relativamente à organização do estudo, apresenta-se este primeiro capítulo, que se configura o memorial do pesquisador e contextualização da pesquisa. Para o segundo capítulo, autores/as como Clement Greenberg⁹ (2003), Armindo Ngunga (2004; 2010; 2014), Alexandre Timbane (2018; 2021), Gervásio Chambo (2020) entre outros, foram cruciais na apresentação de estudos sobre as línguas africanas e a classificação das línguas bantu. No terceiro capítulo, nomes como

⁸ Algumas vezes, a palavra **Bantu** aparecerá representada de duas formas, sendo a primeira com inicial maiúscula, para se referir ao curso lecionado na UEM, e a segunda com inicial minúscula para se referir o grupo linguístico.

⁹ No presente trabalho, subverte-se as normas acadêmicas ao transcrever o primeiro nome junto ao sobrenome de autoras e autores na primeira citação. Essa escolha, embora incomum na academia tradicional, visa reconhecer e celebrar a produção das mulheres, frequentemente invisibilizadas nos campos de conhecimento.

bell hooks (2017), Paulo Freire (2021 [1970]), Severino Ngoenha e José Castiano (2013), Samima Patel (2012) e outros, destacaram-se na discussão dos conceitos de educação, bilinguismo e educação bilíngue em Moçambique. No quarto capítulo, as autoras Marília Morosini, Priscila Santos, Zoraia Bittencourt (2021) e Laurence Bardin (2011) marcaram na discussão e análise dos textos a partir da metodologia do Estado do Conhecimento e análise de discurso. Por último, temos o quinto capítulo, que apresenta as proposições críticas para os eixos aqui investigados e as considerações finais.

CAPÍTULO 2: O CONTEXTO SOCIOLINGUÍSTICO DO CONTINENTE AFRICANO

2.1. Introdução

O presente capítulo tem como objetivo destacar a diversidade linguística na África e discutir as problemáticas associadas às noções de "língua" e "dialeto". Além disso, pretende refletir sobre a classificação das línguas africanas, com ênfase especial do grupo bantu. Para a materialização desse desiderato, foram constituídas quatro seções, sendo, a primeira contextualiza o panorama linguístico da África e aborda as discussões dos vários autores sobre o número de línguas existentes no continente. Na segunda seção, propõe-se discutir, de forma breve, o histórico dos primeiros estudos das línguas africanas, sublinhando o papel dos europeus e de alguns africanos na consolidação da linguística. Na terceira, apresenta-se a descrição e a classificação das línguas africanas, com foco especial nas línguas bantu. A quarta e última seção discute a política linguística adotada em Moçambique, abrangendo tanto o período colonial quanto a pós-independência.

No contexto geográfico, a África se localiza no hemisfério Sul, com uma área estimada em mais de 30 milhões de quilômetros quadrados e é o terceiro maior continente do mundo, superado apenas por Ásia e América do Sul. O continente faz fronteira com o Mar Mediterrâneo a norte e o Mar Vermelho a nordeste. À sudeste e à oeste localizam-se os Oceanos Índico e Atlântico, respetivamente. Em termos populacionais, a África é o segundo continente mais populoso do mundo, depois do continente asiático, com mais de um bilhão de habitantes, representando cerca de um sétimo da população mundial. Além desses dados, é fundamental destacar que o continente africano é subdividido em cinco grandes regiões. A primeira delas é a África Setentrional, localizada na porção norte do continente. Essa região é limitada ao norte pelo Mar Mediterrâneo, a leste pelo Mar Vermelho e pelo Oceano Índico, e a oeste pelo Deserto do Saara. região é composta por sete países, nomeadamente: Marrocos, Tunísia, Argélia, Líbia, Sudão, Egito e Saara Ocidental. Esses países são, em sua maioria, muçulmanos, o que se reflete na arquitetura, no modo de vida e na cultura. Portanto, A região setentrional é importante por sua localização estratégica, sendo um ponto de ligação entre o continente africano, a Europa e a Ásia. No que diz respeito ao clima, essa região é dominada pelo clima desértico, com exceção de algumas áreas costeiras. E as grandes cidades estão localizadas próximas às margens do rio Nilo, no caso do Egito, ou ao Mar Mediterrâneo.

Outra região destacada no mapa é de África Ocidental, que se localiza na parte oeste do continente, que inclui a costa Oriental do Oceano Atlântico e um pequeno número de países que compartilham a porção ocidental do deserto do Saara. A zona é composta por 15 países, nomeadamente: Senegal, Gâmbia, Guiné-Bissau, Guiné, Serra Leoa, Libéria, Costa do Marfim, Gana, Togo, Benin, Mauritânia, Burkina Faso, Mali, Níger e Nigéria. Além desses países, também faz parte desta região o arquipélago de Cabo Verde. A região é considerada de transição entre o deserto do Saara e a floresta tropical, o que resulta em uma grande variedade de paisagens e ecossistemas. Também é uma zona rica em cultura e história, com uma população composta por uma variedade de etnias e grupos linguísticos.

A terceira região é referente a África Central, que compreende grande diversidade de paisagens, com uma parte da sua área recoberta pela floresta tropical africana e outras áreas com estepes e savanas. Possui um clima quente e úmido em grande parte da sua extensão e pouco seco na zona planáltica. Essa região abrange os seguintes países: Camarões, Angola, República Centro-Africana, Chade, Congo, República Democrática do Congo, Guiné Equatorial, Gabão e São Tomé e Príncipe.

A quarta região é da África Oriental, que possui uma rica diversidade cultural, histórica e natural. Considera-se a zona com um local de grande variedade de grupos étnicos, linguísticos e religiosos, abrigando uma variedade de paisagens que vão desde o deserto do Saara até a floresta tropical do Congo. Localiza-se na costa do Mar Vermelho e do Oceano Índico abrangendo os seguintes países: Eritreia, Djibuti, Somália, Etiópia, Uganda, Quênia, Ruanda, Burundi e Tanzânia, bem como os territórios insulares de Seychelles, Maurícias, Ilhas Reunião e Madagascar.

Por último, temos a África Meridional ou a região sudeste, que é uma zona com uma grande diversidade de atrações turísticas, desde paisagens naturais deslumbrantes até culturas ricas e vibrantes. A região fica localizada no extremo sul do continente e é composta por 10 países, nomeadamente: África do Sul, Botswana, Comores, Lesotho, Malawi, Moçambique, Namíbia, Eswatini, Zâmbia e Zimbabwe.

Portanto, é notório que as cinco regiões descritas apresentam diferenças significativas em termos de clima, paisagens e culturas, uma diversidade que constitui uma das características mais marcantes do continente. Assim, observa-se que a África é um lugar fascinante e repleto

de oportunidades para aprendizado e descoberta. Portanto, não há razão para continuarmos no equívoco de pensar que a África é um espaço geográfico homogêneo, composto por um único país e uma única cultura. Pelo contrário, trata-se de um continente que abriga uma vasta gama de culturas, etnias, línguas e outras características diversas.

Depois da breve contextualização geográfica, em seguida apresentamos a seção que vai discutir a complexidade e a problemática linguística em África.

2.2. A pluralidade e a diversidade linguística na África

A diversidade linguística na África é um verdadeiro emaranhado de línguas, dialetos e grupos linguísticos, tornando o continente um dos mais ricos em termos de variedade linguística do mundo. Como se refere Abram de Swaan (2001) que cada língua carrega uma forma única de ver o mundo, refletindo as experiências, tradições e valores de seus falantes. Por isso que, na opinião do autor, a diversidade linguística deve ser celebrada e protegida, sobretudo quando se trata das línguas menores, pois cada língua oferece uma perspectiva única sobre a condição humana.

Estima-se que existam várias línguas faladas na África, pertencentes a diferentes famílias linguísticas, como as línguas indo-europeias, afro-asiáticas, nígero-congolesas, khoisan, entre outras. Essa diversidade é o reflexo da rica história do continente, marcada pela colonização, migrações e intercâmbios culturais.

No entanto, a complexidade linguística também traz alguns desafios e problemáticas, por exemplo, a dificuldade de comunicação entre diferentes comunidades, a falta de padronização linguística em alguns países, o risco de extinção de algumas línguas, a falta de precisão numérica das línguas existentes, para além de ausência de critérios de distinção entre os conceitos de língua e dialeto. Além disso, a questão linguística no continente africano também está intrinsecamente ligada às questões de identidade e poder. Em muitos casos, as línguas coloniais, como o inglês, o francês e o português, são consideradas línguas de prestígio e utilizadas como línguas oficiais, o que pode levar à marginalização das línguas locais e à perda de identidade cultural. Ou seja, a exclusão das línguas locais no sistema educacional é um fator significativo na perda de diversidade linguística. Quando as crianças são educadas exclusivamente em línguas coloniais, elas podem ter dificuldades para se conectar com suas

culturas e tradições. A educação bilíngue, que incorpora línguas locais, pode ajudar a mitigar esses efeitos e promover uma maior valorização cultural.

Para o caso da África, estima-se que entre 2.000 e 2.500 línguas diferentes sejam faladas no continente africano, representando cerca de 30% da totalidade de línguas do mundo. As línguas mais faladas nesse continente incluem o árabe, com aproximadamente 175 milhões de falantes; o swahili, que possui cerca de 10 milhões de falantes nativos e até 80 milhões que o utilizam como segunda língua; o amárico, com 42 milhões; o hausa, que tem 25 milhões como língua materna e 15 milhões como segunda língua; o oromo, com 35 milhões; e, finalmente, o igbo e o iorubá, cada um com cerca de 25 milhões de falantes (fonte: site Ethnologue).

Essa vastidão linguística, porém, torna árdua a tarefa de determinar um número exato de línguas, gerando debates e divergências entre especialistas. À guisa de exemplo, Pathé Diagne (2010) nos apresenta uma estimativa entre 1.300 e 1.500 línguas africanas. Já Herman Batido (2005) amplia a gama, sugerindo a existência de 2.000 a 2.500 línguas autóctones. Gervásio Chambo (2020), por sua vez, se aproxima da estimativa de Batido, propondo um número de cerca de 2.000 línguas diferentes.

Chambo (2020), acrescentando, afirma que

[...] na Nigéria, por exemplo, falam-se mais de 400 línguas de diferentes macrofamílias e, portanto, sem nenhuma relação entre algumas delas. Na República dos Camarões, existem quase 300 línguas e na República Democrática do Congo falam-se mais de 200 línguas. No outro extremo, não há nenhum país em África que seja estritamente monolíngue. Só em alguns existe uma língua que é falada por mais de 90% da população, como são os exemplos de Kirundi, no Burundi, e Kinyarwanda, no Ruanda. O mais comum é que em qualquer país de África se falem várias dezenas de línguas (Chambo, 2020, p. 20).

Embora a ideia de quantificar a vastidão linguística seja fascinante, afirmar com exatidão o número de línguas faladas na África se configura como uma tarefa praticamente impossível. Essa missão árdua se choca com a ambiguidade dos termos “língua” e “dialeto”, conceitos complexos e multifacetados que desafiam definições precisas (Djiby Mané, 2012, p. 40).

Em termos de definição, pode-se entender a língua como um sistema de comunicação verbal que é utilizada por uma comunidade de falantes, geralmente associada a uma identidade nacional, étnica ou geográfica. Conforme descrevem Timbane e Zacarias Quiraque (2019, p.

233), a língua representa um dos principais instrumentos de comunicação humana, utilizando uma variedade de recursos verbais e não-verbais. Ademais, os autores argumentam que a língua é uma entidade abstrata localizada em um nível macro, compartilhada pela sociedade, e que constitui o fenômeno social mais significativo que diferencia os seres humanos de outras espécies.

Se a língua é uma entidade abstrata, ela se concretiza através da fala, da escrita ou da linguagem de sinais. Nessas formas de expressão, é possível perceber o sotaque, a pronúncia, o estilo e a caligrafia, que indicam a variante ou variedade do falante, escritor ou sinalizador. Cada pessoa possui sua própria maneira de pensar, organizar seu discurso, selecionar palavras, bem como escolher a norma e o estilo que emprega na comunicação diária (Timbane, Quiraque, 2019, p. 232). Em comparação a isso, América César e Marilda do Couto Cavalcanti (2007, p. 61), utilizando a metáfora do caleidoscópio¹⁰ introduzem o conceito de língua de uma forma multifacetada e defendem que ela não é estática nem linear. Pelo contrário, a língua é multifacetada e está em constante dinamismo, abrangendo um conjunto híbrido de diversos fragmentos. Através dela, posicionamo-nos nos processos discursivos onde diferentes identidades e culturas convergem.

Em oposição a isso está o conceito de dialeto, que pode ser entendido como uma variante de uma língua específica de uma determinada região ou grupo social, diferenciando-se por características fonéticas, gramaticais e vocabulares. A distinção entre língua e dialeto nem sempre é clara, uma vez que muitas vezes é influenciada por questões políticas, culturais e históricas. Em alguns casos, variedades linguísticas que são consideradas dialetos por alguns linguistas podem ser consideradas línguas independentes por motivos de prestígio ou poder político.

Bagno (2011) corroborando com o trecho anterior, argumenta que a categorização de dialeto é frequentemente utilizada para estabelecer uma hierarquia linguística, onde as línguas dos povos

¹⁰ Um caleidoscópio é um aparelho óptico formado por um pequeno tubo de cartão ou de metal, com pequenos fragmentos de vidro colorido, que através do reflexo da luz exterior em pequenos espelhos inclinados, apresentam, a cada movimento, combinações variadas e agradáveis de efeito visual (Cesar; Cavalcanti, 2007, p. 61).

“civilizados” e “brancos” são consideradas superiores às formas de falar dos povos “selvagens”. A concepção de Bagno também pode ser observada em Mané (2012), quando afirma que:

[...] o termo dialeto é usado para descrever uma variedade da língua, e possui uma grande carga de preconceito. Dialeto, muitas vezes, sugere a fala informal, a fala de grupos de classe baixa ou oriundos de área rural, como é o caso de dialeto rural do Brasil. Na América do Norte, por exemplo, o chamado “bad English” é considerado um dialeto da classe baixa. Automaticamente, a linguagem falada pelas classes mais altas é vista como a forma correta de expressão. Nesses termos, o dialeto passa a ser uma linguagem excluída de uma sociedade de hábitos linguísticos ditos “polidos” (Mané, 2012, p. 43).

Aliada a essa questão, estão as línguas africanas, que sempre foram pejorativamente chamadas de dialetos e proibidas nas escolas. Para Timbane e Silvana de Almeida (2021, p. 14) citando Bagno (2011), afirmam que “[...] o conceito de língua foi pré-concebido a partir de teorias eurocêntricas. Esse conceito não foi elaborado com base nas línguas dos povos isolados geograficamente e com uma percepção endógena de suas culturas e tradições”. Além disso, o autor e a autora acrescentam que o conceito de língua é discutível, pois o que pode ser considerado língua para as culturas africanas pode ser dialeto para os outros.

Com esses argumentos, fica evidente que a política linguística imposta durante o período colonial visava promover as línguas dos colonizadores enquanto rebaixava as línguas africanas. Nas colônias portuguesas, por exemplo, aqueles que não falassem português eram impedidos de alcançar o status de assimilados. Essa imposição era uma ferramenta crucial para o processo de dominação cultural e social, pois permitia aos colonizadores exercer controle sobre a comunicação, a educação e a administração das colônias.

Portanto, é possível argumentar que a influência persistente do colonialismo continua a afetar as línguas africanas, restringindo-as a uma perspectiva eurocêntrica que as categoriza como "dialeto" subordinados às "línguas" dos colonizadores. Essa perspectiva, internalizada por muitos africanos, perpetua a desvalorização das línguas nativas e seus impactos negativos (Débora ARAUJO; Cesário LINO; Vitor REIS, 2024, p. 12). Diante disso, é comum atualmente as pessoas perguntarem: “Você fala que dialeto?” a um/a africano/a, e “Você fala que língua?” a um europeu. A primeira abordagem pode ser interpretada como um ato que subestima a língua falada pelo/a interlocutor/a africano/a, em contraste com a segunda, que tende a conferir prestígio e aceitação normativa. Nesse sentido, argumenta-se que em vez de indagar “Você fala

que dialeto?", dever-se-ia inquirir "Você fala que língua?", reconhecendo, assim, a língua utilizada pelo/a interlocutor/a como completa, independente e prestigiada.

De modo geral, a imposição das línguas europeias durante o processo de colonização contribuiu para a desvalorização das culturas, tradições e educação, levando à internalização de estereótipos negativos por parte de alguns africanos em relação à sua própria herança cultural. Por essa razão, muitas pessoas sentem vergonha de assumir ou falar sua própria língua, sob a alegação de que ela não lhes proporciona capacidade científica, sendo considerada apenas um dialeto.

No entanto, a crítica à definição de dialeto não significa negar a existência de variedades linguísticas, mas sim questionar as hierarquias e desigualdades que são frequentemente associadas a essa categorização. Por isso, a visão de Timbane e Almeida (2021) e Bagno (2011) reforçam a necessidade de uma abordagem crítica ao conceito de dialeto, que deve levar em consideração as relações de poder e as desigualdades sociais que permeiam a categorização linguística, reconhecendo a importância da valorização da diversidade linguística e cultural.

O terceiro fator relacionado à problemática numérica dos estudos sobre as línguas africanas é a falta de recursos financeiros. Por exemplo, em muitos países africanos, as pesquisas linguísticas ainda enfrentam uma carência de financiamento, o que limita a capacidade de instituições e pesquisadores(as) de desenvolverem projetos de grande envergadura, como aqueles voltados para a contagem precisa das línguas africanas, colocando assim, esses países em desvantagem em relação aos países desenvolvidos.

Após essa breve contextualização do cenário linguístico a típico que caracteriza o continente africano, apresentamos a seguir algumas discussões sobre os primeiros estudos das línguas africanas.

2.3. Breve histórico sobre os primeiros estudos das línguas africanas

O século XIX foi marcado por uma onda avassaladora de expansão colonial europeia na África. As nações europeias, movidas por ambições econômicas e políticas, buscavam dominar e explorar os recursos do continente africano. Para isso, era fundamental compreender as línguas

e culturas dos povos locais, facilitando a comunicação, a administração colonial e a exploração dos recursos naturais. Por isso, os primeiros estudos sobre as línguas africanas tenham tido início com missionários europeus ao serviço do colonizador. Eles traduziam a Bíblia e outros textos para fins de comunicação com os povos nativos, como evidencia Gonçalo Fernandes (2015, p. 44; 47), ao afirmar que "[...] os primeiros estudiosos a se dedicarem ao estudo das línguas africanas foram missionários portugueses ou indivíduos a serviço do padroado português, cujo objetivo principal era comunicar-se com os povos indígenas e convertê-los ao catolicismo". Para isso, eles traduziam cartilhas e catecismos para as línguas locais, escreviam vocabulários e dicionários, e sistematizavam as respectivas gramáticas.

Fernandes (2015) cita, como exemplo, o catecismo em português-quicongo, publicado em Évora (Portugal) por volta de 1556, por Frei Gaspar da Conceição, e o catecismo de Marcos Jorge e Inácio Martins, traduzido para o quicongo por Mateus Cardoso. Segundo o autor, esses trabalhos foram fundamentais para o desenvolvimento da linguística africana como disciplina acadêmica. Eles forneceram os primeiros dados e informações sobre as línguas africanas e ajudaram a estabelecer métodos de descrição e classificação para essas línguas.

De acordo com Quiraque (2017, p. 19-20), a história da diversidade linguística e cultural na África pode ser fundamentada em três momentos principais:

(i) A chegada de diversos grupos populacionais à região austral da África, entre os anos 200 e 300 d.C., resultou na substituição gradual e/ou na mistura com as comunidades primitivas khoi e san (khoisans). Esse processo, conhecido como expansão bantu levou à proliferação de numerosas línguas faladas atualmente na parte meridional da África, incluindo Moçambique, que são conhecidas como línguas bantu, o exemplo disso, temos o makhuwa, que é a língua mais falada no país, especialmente no norte, e o xichangana com abrangência na região sul.

(ii) A partir do século IX, a chegada dos primeiros mercadores árabe-persas na costa oriental e norte-africana, juntamente com indianos, chineses, indonésios e persas (Pangaia, 2013), contribuiu para o surgimento de novos grupos linguísticos na África. Exemplos disso incluem o ekoti, kimwani e enahara em Moçambique, e o kiswahili na Tanzânia, Zâmbia, Malawi, Quênia, entre outros países. Essa influência aumentou significativamente a diversidade linguística e cultural do continente africano.

(iii) A entrada de várias colônias britânicas, alemãs, francesas, portuguesas, entre outras, teve um impacto significativo nas dinâmicas linguísticas e culturais na África. Por exemplo, a chegada do português Diego Cão em 1484 e a subsequente luta dos portugueses pela conquista das terras angolanas. A chegada do navegador português Vasco da Gama a Moçambique, em 1498, e posterior início da penetração portuguesa. Esses eventos são apenas algumas das evidências da influência europeia que moldou as dinâmicas linguísticas e culturais na África.

Na obra “Introdução à Linguística Bantu” de Ngunga (2014), encontramos um relato fascinante sobre o crescente interesse pelas línguas africanas no século XIX entre os estudiosos europeus. Esses pesquisadores conduziram estudos minuciosos sobre a estrutura e a história das línguas africanas, explorando suas complexidades e documentando suas características distintas. Segundo Ngunga (2014) Carl Meinhof foi pioneiro ao sugerir que os mesmos métodos de estudo aplicados às línguas indo-europeias poderiam ser utilizados também para estudar as línguas africanas. Meinhof argumentava que essas línguas compartilhavam diversas semelhanças com as línguas indo-europeias, abrangendo aspectos como estrutura gramatical, vocabulário e fonologia (Ngunga, 2014, p. 24).

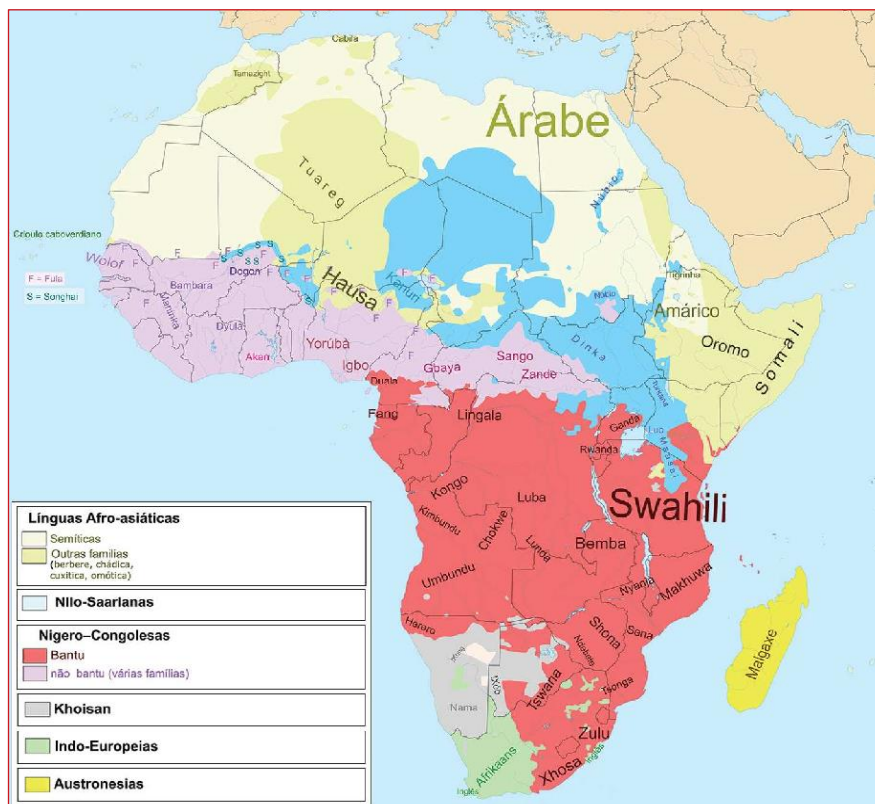
Outro exemplo significativo é a obra de Joseph Greenberg (1963), intitulada *The Languages of Africa*, que representou um marco fundamental na linguística africana ao propor uma classificação inovadora que desafiava as concepções tradicionais e eurocêntricas da época. A abordagem eurocêntrica não apenas obscurecia as relações genealógicas entre as línguas, mas também perpetuava estereótipos sobre a África e seus povos. Greenberg (1963) introduziu uma classificação baseada em critérios linguísticos rigorosos, como a análise comparativa da fonologia, morfologia e sintaxe das línguas africanas. Através de um estudo metódico, ele identificou similaridades e diferenças entre as diversas línguas do continente, agrupando-as em famílias e subfamílias linguísticas. Aliás, Ngunga (2014, p. 32) afirma que “[...] a classificação de Greenberg (1963) apresenta as quatro grandes famílias linguísticas da África, cada uma com um número variável de subfamílias”, como ilustrado a seguir:

Afro-asiática: compreendem as línguas que se encontraram ao mesmo tempo entre a África e a Ásia, (incluindo-se as subfamílias Berberes do Norte da África, as Cushitas da Etiópia e da Somália e ainda as Semitas, abrangendo o hebreu, o árabe e o aramaico).

- a. **Nilo-sahariana:** compreendem as línguas que se encontram ao redor do rio Nilo e do deserto do Saara. Inclui as subfamílias Songhai, Sahariana, Maban, Fur, Chari-Nilo, Koman.
- b. **Congo-Kordofaniana:** inclui numerosos grupos predominantes no sul do Saara, a qual podemos destacar as subfamílias Niger-Congo (bantu como a referencia maioritaria desse grupo) e Kordofaniana.
- c. **Khoi e San:** Compreendem as línguas que se estendem ao sul da África. São línguas com uma função fonológica distinta, articuladas através de sons chamados cliques (São línguas faladas pelos Pigmeus da floresta tropical do Congo Democrático e pelos povos Kung, vulgarmente conhecidos como Hotentotes, Bosquímanos ou, em Angola, Mucancalas).

Para melhor compreensão dessa subdivisão linguística, a seguir apresentamos o mapa que localiza cada grupo de línguas anteriormente mencionado.

Mapa 1. Línguas e grandes famílias linguísticas da África



Fonte: Extraído do Chambo (2020, p. 16)

Embora o interesse pelas línguas africanas no século XIX tenha sido motivado por diversos fatores, nem sempre nobres, como a expansão colonial, essa investigação científica deixou um impacto duradouro no estudo da linguística africana. O vasto acervo de conhecimento gerado pelos estudiosos europeus serve como base para pesquisas até hoje, contribuindo para a compreensão, preservação e valorização desse rico patrimônio cultural. Essas investigações iniciais estabeleceram fundamentos importantes para o campo da linguística africana, permitindo que futuras gerações de pesquisadores/as aprofundassem seu entendimento sobre a diversidade e a complexidade das línguas africanas.

No entanto, a jornada pelo estudo das línguas africanas vai além dos trabalhos realizados por acadêmicos europeus. Essa história rica e complexa é também moldada pelas contribuições de muitos pensadores africanos, como Ibrahim Mbouombouo Njoya. Este rei, poeta e intelectual camaronês, para além de ter se destacado não só pela sua liderança e criatividade literária, sobretudo no avanço linguístico, Njoya foi responsável por criar escolas para ensinar o shü-mom, o que permitiu a documentação da história e da cultura do povo Bamum, tanto no período anterior quanto durante seu reinado. Esse esforço de alfabetização e preservação foi parte de uma estratégia maior para reforçar a identidade cultural e política de seu povo. A seguir apresentamos a imagem que ilustra a figura do rei Ibrahim Njoya.

Imagem 1: Ibrahim Njoya



Fonte: <https://medium.com/fairplay/ibrahim-njoya...>

Conforme mencionado em um artigo da DW de 20 de março de 2021, por volta de 1915, Njoya também fundou uma religião sincrética que combinava elementos do Islã, Cristianismo e crenças tradicionais africanas. Esse movimento destaca sua visão inovadora e sua tentativa de unificar diferentes tradições espirituais em uma nova forma de fé que atendesse às necessidades culturais e espirituais de seu povo. Essas inovações, tanto no campo da escrita quanto no âmbito religioso, revelam o caráter visionário de Njoya e sua importância histórica.

Outro destacado pensador africano nos estudos sobre a África é o sacerdote Momolu Duwalu Bukele, da Libéria, reconhecido por ter promovido o desenvolvimento da escrita Vai em 1833. Esse sistema de escrita foi criado pelo povo Vai, que vive na região que hoje abrange a Libéria e a Guiné, no século XIX. A escrita Vai combina elementos ideográficos e fonéticos, baseados em símbolos antigos dessa comunidade, formando um sistema com 212 caracteres. Escrito da esquerda para a direita, o sistema é um silabário, utilizado para representar os sons de uma língua tonal que possui 12 vogais (incluindo 5 nasais) e 31 consoantes.

Portanto, a contribuição de Njoya e Bukele para a linguística africana é apenas um exemplo da rica tradição de conhecimento e reflexão que existe no continente. Diversos outros pensadores africanos, ao longo da história, têm se dedicado nos seus trabalhos ao estudo das línguas africanas, enriquecendo o campo com suas perspectivas únicas e inovadoras. Por exemplo, na atualidade, destaca-se Théophile Obenga, linguista e historiador congolês que estudou as origens das línguas africanas e sua relação com outras línguas do mundo. Também pode-se destacar nesse mergulho científico africano o filósofo e historiador senegalês Cheikh Anta Diop, que defendeu, durante toda a sua vida e obra, a importância do estudo das línguas africanas para a compreensão da história e da cultura do continente.

Depois dessa breve exploração dos estudiosos que contribuíram para o avanço dos estudos das línguas africanas, a próxima seção se dedicará à classificação e caracterização das línguas bantu.

2.4. Caracterização das línguas bantu e do núcleo proto-bantu

O estudo das línguas africanas durante o século XIX representou um avanço crucial na linguística moderna. Ngunga (2014) destaca a importância fundamental do método comparativo na identificação e classificação das línguas bantu. De acordo com o autor, essa abordagem, que

já havia sido eficaz no estudo das línguas indo-europeias, revelou-se uma ferramenta essencial para esclarecer as complexas relações genealógicas entre as línguas africanas. Destaca-se, ainda, que a obra de Wilhelm Heinrich Immanuel Bleek, publicada em 1851, é reconhecida como um marco significativo na história da linguística africana, especialmente no contexto do grupo bantu.

Em outra parte de sua obra, Ngunga (2014, p. 28-29) enfatiza o papel crucial de Wilhelm Bleek na identificação e classificação das línguas bantu. Essa perspectiva é corroborada por Guthrie (1967), que atribui a Bleek o mérito de ter sido o primeiro a destacar a existência do grupo bantu, sendo responsável pela introdução do termo " bantu¹¹" na linguística para designar a esse grupo linguístico.

Na linguística atual, o termo "bantu" é amplamente utilizado para se referir a esse grupo linguístico, atribuindo a Bleek o crédito pela sua identificação inicial e pela compreensão das línguas da África subsaariana. Bleek introduziu o conceito de línguas com prefixos pronominais, observando um sistema de concordância comum entre elas, o que levou à adoção do termo "bantu" (Ngunga, 2014, p. 29). Para chegar essas conclusões, Bleek (1851 *apud* NGUNGA, 2014) utilizou a língua Xhosa, falada na África do Sul, como ponto central para suas investigações linguísticas. Através da análise comparativa entre Xhosa e outras línguas, Bleek identificou similaridades gramaticais e lexicais que sugeriam uma origem comum. Essa descoberta crucial lançou luz sobre a estrutura subjacente das línguas bantu e evidenciou sua coesão como um grupo linguístico.

Entretanto, há várias hipóteses, por vezes contraditórias entre os estudiosos, que debatem a origem da expansão do povo bantu. Por exemplo, a teoria proposta por Greenberg (1963) sugere que o povoamento bantu teve início com uma expansão que começou na borda noroeste das grandes florestas congolenses cerca de 300 anos atrás, migrando para a bacia do Congo e África Oriental, seguida por uma migração relativamente rápida para o sul. Enquanto que, Ngunga (2014) aponta que o termo "bantu" é utilizado nos estudos linguísticos modernos para descrever um grupo de aproximadamente 600 línguas faladas por mais de 220 milhões de pessoas em uma vasta região da África contemporânea. Esta região se estende ao sul de uma linha que vai desde os Montes Camarões, no sul da Nigéria, ao longo da costa atlântica, até a foz do Rio Tana, no

¹¹ pessoas" ou "gente", sendo composta pela raiz **ntu** (que significa "pessoa") e o prefixo **ba-** (indicando plural).

Quênia, abrangendo países como África do Sul, Angola, Botswana, Burundi, Camarões, Comores, Congo, Gabão, Guiné Equatorial, Lesoto, Madagascar, Malawi, Moçambique, Namíbia, Quênia, República Democrática do Congo, Ruanda, Suazilândia, Tanzânia, Uganda, Zâmbia e Zimbábue (Ngunga, 2014, p. 35).

Para Chambo (2020, p. 17), “a grande família de línguas bantu compreende mais de 500 línguas com uma origem comum, sendo faladas em toda a metade sul da África. Juntamente com muitas outras línguas de diversas famílias, formam a macro-família nigero-congolesa, de origem comum mais remota”. O autor acrescenta que os povos bantu se originaram em uma região entre o sudeste da Nigéria e os Camarões, de onde se expandiram para o centro da África há cerca de 2.500 a 3.000 anos. Na segunda fase desse movimento, ocorrida há cerca de 1.500 anos, esses povos teriam se expandido a partir das florestas tropicais da região de Shaba, na atual República Democrática do Congo, ou da área que hoje é a Zâmbia. Por volta do ano 1000, teriam chegado à África do Sul. Portanto, durante esse processo, as línguas bantu se diversificaram, substituindo ou deslocando possivelmente as línguas khoisan, que eram anteriormente mais amplamente disseminadas do que são atualmente (Chambo, 2020, p. 17).

Rajabo Abdula (2022), em concordância com o trecho anterior, afirma que os povos bantu originalmente viviam na região dos Grandes Lagos, na África. A partir dessa área, eles se espalharam em três direções distintas rumo ao sul do continente, em busca de condições de vida mais favoráveis. Esse processo migratório, que levou à quase total ocupação da África Meridional por esses povos, é conhecido como a "expansão bantu". Ademais, o autor destaca que as principais razões para essa expansão foram o desenvolvimento da agricultura e da metalurgia do ferro. Portanto, a prática da agropecuária trouxe estabilidade e melhores condições de vida para os bantu, o que resultou em um crescimento populacional e em conflitos por terras férteis. Além disso, a descoberta do uso do ferro possibilitou o desenvolvimento de ferramentas mais eficientes, o que incrementou a produção e a produtividade de excedentes (Abdula, 2022, p. 36).

Embora o processo de expansão bantu na África Austral ainda seja objeto de debate entre os/as especialistas, podemos considerar como prováveis causas e consequências deste fenômeno a procura de terras férteis, a difusão do conhecimento, da tecnologia do ferro e da atividade agropecuária. Para o caso de Moçambique, destacam-se as diversas estações arqueológicas

espalhadas pelo território, que fornecem evidências contundentes da expansão bantu na região. Nisso podemos mencionar a estação arqueológica da Matola, que apresenta vestígios da cultura Nkope, datada do século IX d.C., cujos achados incluem cerâmica decorada com motivos geométricos, instrumentos de ferro para o trabalho agrícola e da pecuária, além de restos mortais que indicam a prática da agricultura e da pesca.

O segundo exemplo que podemos tomar como evidência da presença do povo bantu em Moçambique são as estações arqueológicas de Xai-Xai, na província de Gaza, Vilanculos (Chibuene, Bazaruto) e Save (Hola-Hola) em Inhambane, Bajone (Zambézia), Monapo e Mavita, na província de Nampula, Maúa em Niassa, e Monte Mitukui, na província de Cabo Delgado. Essas estações forneceram aos arqueólogos uma riqueza de informações sobre a vida e a cultura dos povos bantu que viviam na região há milhares de anos.

A classificação de Guthrie (1971), proposta em sua obra *The Classification of the Bantu Languages*, é um marco fundamental na linguística bantu. Essa classificação, baseada em critérios geográfico-genealógicos, agrupa as línguas em 15 zonas devidamente codificadas por letras maiúsculas, sendo: A, B, C, D, E, F, G, H, K, L, M, N, P, R, S. De acordo com Ngunga (2014, p. 48), cada zona divide-se em diversos grupos de línguas estabelecidos conforme critérios de proximidade ou distanciamento linguístico e geográfico refletindo um certo grau de a proximidade genealógica.

O caso de Moçambique, destaca-se a proposta de Maho (2009) que classifica as línguas bantu moçambicanas em quatro zonas principais, identificadas por letras maiúsculas: G, P, N e S (Ngunga, 2014, p. 51). Essas zonas, por sua vez, abrangem oito grupos linguísticos específicos. No entanto, é importante destacar que o swahili, embora pertença à família bantu, ocupa uma zona distinta (G.40) devido às suas características específicas e à sua distribuição geográfica particular dentro do país.

De forma resumida, a classificação de Maho (2009) revela a seguinte distribuição das línguas bantu em Moçambique, de norte a sul:

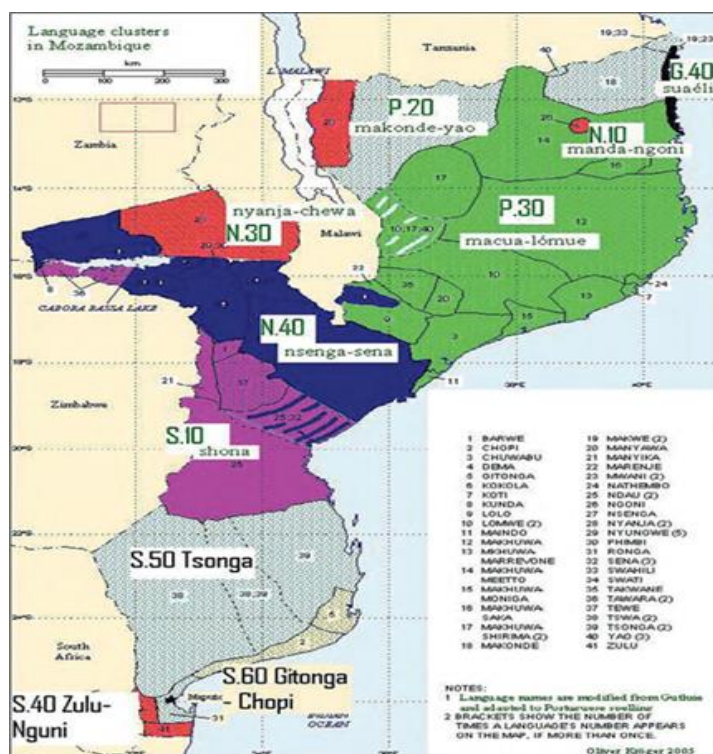
- **Zona G:** G. 40 Swahili (distribuição limitada na costa norte);
- **Zona P:** P. 20 Yao;

P. 30 Makhuwa-Lomwe (região centro e norte);

- **Zona N:** N. 30 Nyanja;
N. 40 Nsenga-Sena (região centro);
- **Zona S:** S. 10 Shona;
S. 50 Tswa-Ronga;
S. 60 Copi (região centro e sul).

Observando essa classificação, verifica-se que cada grupo linguístico contém um conjunto de línguas que compartilham traços fonéticos e gramaticais comuns. Isso resulta em um alto nível de inteligibilidade entre as línguas do mesmo grupo, permitindo que os falantes de diferentes línguas dentro de um grupo comuniquem-se entre si com relativa facilidade (Paula; Quiraque, 2016, p. 226). Essa inteligibilidade mútua ocorre porque as línguas de um mesmo grupo compartilham um ancestral comum, que se ramificou em diferentes línguas ao longo do tempo. Como resultado, as línguas mantêm muitas semelhanças, o que facilita a comunicação entre seus falantes. A seguir apresentamos o mapa de distribuição linguística de Moçambique.

Mapa 2: Zonas linguísticas de Moçambique



Fonte: KRÖGER (2005) apud Rego (2012, p. 17)

Conforme representado no mapa, a região norte de Moçambique é delimitada pelos grupos

linguísticos N.10, cuja maior predominância se observa na província do Niassa, com especial destaque para o distrito do Lago. Segue-se o grupo P.20, que abrange tanto as províncias de Cabo Delgado quanto Niassa. O grupo P.30, por sua vez, se notabiliza nas províncias de Nampula, Cabo Delgado, Niassa e em partes da região central, sobretudo na província da Zambézia. Além desses, destaca-se o grupo G.40, de caráter transfronteiriço, presente principalmente nos distritos fronteiriços com a Tanzânia, como Mueda, Nangade e Palma, na província de Cabo Delgado, bem como em Mecula, Mavago, Sanga e Lago, no Niassa. Embora seja uma língua de natureza transfronteiriça, sua presença tem se expandido para outras regiões em decorrência da globalização e migração. Um exemplo é o distrito de Montepuez (Cabo Delgado), onde, em função da exploração de minas de rubi, há comunidades que falam o kiswahili.

Para os grupos linguísticos N.30, N.40 e S.10 têm maior destaque na região central de Moçambique, especialmente nas províncias da Zambézia, Nampula, Sofala e Tete. Em contrapartida, nas províncias do sul, como Inhambane, Gaza e Maputo (tanto a cidade quanto a província), os grupos S.50, S.60 e S.40 são os mais predominantes.

Portanto, essa classificação é, sem dúvida, fundamental para compreender a diversidade linguística de Moçambique, bem como as inter-relações entre as várias línguas bantu faladas no país. No entanto, é crucial ressaltar que esta é apenas uma das classificações disponíveis, e diferentes abordagens podem apresentar agrupamentos e denominações variados.

Para uma análise um pouco detalhada sobre a política linguística em Moçambique, a próxima seção analisará a situação linguística no período colonial e no pós-independência.

2.5. As políticas linguísticas de Moçambique: do passado ao presente

Moçambique é administrativamente dividido em províncias, distritos, postos administrativos e localidades, além das autarquias locais ou municípios. As autarquias foram introduzidas no mapa administrativo do país em 1998, quando ocorreram as primeiras eleições autárquicas. O país está dividido em 11 províncias: no Sul, estão Maputo Província, Maputo Cidade (a capital do país), Gaza e Inhambane; no Centro, encontram-se as províncias de Sofala, Manica, Tete e Zambézia; e no Norte, situam-se Nampula, Cabo Delgado e Niassa.

O país é limitado ao Norte pela Tanzânia, ao noroeste pelo Malawi e pela Zâmbia, a oeste pelo Zimbábue e pela África do Sul, ao Sul pela Eswatini (Suazilândia) e pela África do Sul, e a Leste pelo Canal de Moçambique e pelo Oceano Índico. A localização geográfica de Moçambique confere ao país uma posição estratégica na África Austral, facilitando o escoamento de produtos de importação e exportação para países sem acesso direto ao mar, como Malawi, Zâmbia e Zimbábue, que compõem o hinterland¹² da região.

Embora os portugueses tenham chegado a Moçambique em 1498, conforme amplamente aceito pelos historiadores, a colonização efetiva do país só começou a se intensificar após a Conferência de Berlim, realizada entre 19 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885, na capital da Alemanha. Portanto, a Conferência de Berlim estabeleceu o princípio da ocupação efetiva do continente africano, definindo regras para a colonização e comprometendo as potências coloniais a respeitar as áreas já ocupadas por outras nações. Com esse princípio, a África foi dividida de maneira arbitrária, assemelhando-se à divisão de um bolo, e Moçambique não foi exceção (Ilídio Macaringue, 2014, p. 73). Um exemplo disso é o Império dos Mwenemutapas¹³, que além de Moçambique, abrangia outros territórios, como o atual Zimbabwe. Para Macaringue (2014, p. 74) “[...] o povo moçambicano resistiu à ocupação, inicialmente sob a liderança dos governantes dos diversos reinos implantados no território, caracterizando-se como uma proto-resistência nacionalista.”

No entanto, essa resistência não conseguiu suportar à superioridade militar portuguesa e às divisões internas entre grupos étnicos. Assim, o povo acabou sucumbindo à dominação, que se

¹² No contexto histórico, econômico ou geográfico, o hinterland é a região interior que serve de suporte ou está conectada a uma cidade, porto ou região mais desenvolvida. Geralmente, essas áreas são responsáveis pelo fornecimento de matérias-primas e outros recursos, além de serem influenciadas por redes de comércio ou transporte que ligam o interior ao exterior.

¹³ A invasão e conquista do Norte do planalto zimbabweano pelas tropas de Mutota entre 1440 e 1450 deu origem a um novo Estado, dominado pela dinastia dos Mwenemutapas. Esses invasores, que também falavam a língua Shona, estabeleceram sua capital em um local próximo ao rio Zambeze, no Norte da atual província de Manica. No século XVI, este império estendia sua influência e domínio entre o rio Zambeze ao Norte, o Oceano Índico a Leste, o rio Limpopo ao Sul, e alcançava o Sudoeste do deserto de Kalahari (Macaringue, 2014, p. 73). Os Mwenemutapas estabeleceram uma sociedade organizada e complexa, sustentada por uma combinação de agricultura, comércio e mineração. Dominando as rotas comerciais que conectavam o interior da África ao litoral, acumularam riqueza e poder, promovendo uma cultura sofisticada e a construção de monumentos impressionantes. A economia do império dependia fortemente do comércio de ouro, cobre, marfim e outros recursos naturais, trocados por bens importados, como tecidos e miçangas. Esse comércio intenso com mercadores árabes e, mais tarde, portugueses, fortaleceu a posição do império na região. No final do século XVI, o império Mwenemutapa começou a declinar devido a conflitos internos, pressão dos invasores portugueses e concorrência de outros poderes regionais.

consolidou com uma ocupação militar efetiva, resultando na completa submissão dos estados existentes. Isso culminou, no início do século XX, na instauração de uma administração colonial plenamente estabelecida.

Em 1928, com a ascensão de Óscar Carmona ao poder em Portugal, que nomeou António Salazar como Ministro das Finanças, um homem com uma visão mais mercantilista e capitalista da exploração colonial, Portugal introduziu os preceitos do “Acto Colonial” em 1930 (Macaringue, 2014, p. 74). Este documento orientou a política externa portuguesa no contexto da colonização, levando à intensificação da presença colonial em Moçambique. Essa intensificação foi acompanhada pela promoção do ensino da língua e cultura portuguesas nas escolas moçambicanas, facilitada pela Igreja Católica conforme estipulado pelas diretrizes da Concordata assinada em 1940, que regulava as relações diplomáticas entre Portugal e o Vaticano.

Moçambique conquistou sua independência em 25 de junho de 1975, após um longo conflito armado de libertação nacional liderado pela FRELIMO. Esta organização foi constituída pela fusão de três movimentos nacionalistas: MANU¹⁴, UDENAMO¹⁵ e UNAMI¹⁶. A luta pela independência foi impulsionada pela visão de Estado e unidade nacional defendida pelos nacionalistas moçambicanos, cuja figura central foi Eduardo Chivambo Mondlane, considerado o principal arquiteto da unidade nacional. Mondlane faleceu em 3 de fevereiro de 1969, devido à explosão de uma bomba na Tanzânia. Após sua morte, a FRELIMO escolheu Samora Moisés Machel, então líder do Departamento de Defesa, para assumir a liderança do movimento nacionalista. Machel reorganizou as frentes de combate e expandiu a luta armada para várias regiões do país.

A guerra de libertação de Moçambique durou aproximadamente 10 anos, de 25 de setembro de 1964 a 7 de setembro de 1974. O conflito foi encerrado com a assinatura do Acordo de Lusaka, na capital da Zâmbia, um evento celebrado pelos moçambicanos como o dia da vitória, pois marcou o fim oficial das hostilidades militares com os portugueses. Este acordo foi uma

¹⁴ União Nacional Africana de Moçambique, fundada em 1959;

¹⁵ União Democrática Nacional de Moçambique, fundada em 1960;

¹⁶ União Nacional Africana para a Independência de Moçambique, fundada em 1961.

consequência direta do Golpe de Estado ocorrido em Portugal, historicamente conhecido como a “Revolução dos Cravos” ou “Revolução de Abril”.

É crucial ressaltar que o Golpe de Estado de 25 de abril de 1974 em Portugal foi diretamente influenciado pelo fracasso das operações militares nas colônias portuguesas, também conhecidas como ultramar. Este evento foi fundamental, como afirmou Samora Machel, pois “o 25 de Abril em Portugal é consequência da derrota do colonialismo em Moçambique”. Em decorrência deste evento, Portugal iniciou negociações para a transferência de poder a um governo de transição liderado por Joaquim Alberto Chissano como Primeiro-Ministro. O Governo de Transição assumiu suas funções em 20 de setembro de 1974, com o propósito de preparar o caminho para a proclamação da independência nacional em 25 de junho de 1975.

Com a conquista da independência, Moçambique adotou novos valores culturais e ideológicos, optando pelo português como língua oficial e de unidade nacional. Essa decisão visava fortalecer a construção do Estado-Nação, promovendo a unificação linguística e cultural. A escolha da norma europeia do português em Moçambique foi uma decisão política, considerando a realidade específica do país. O objetivo era integrar todas as sensibilidades étnico-linguísticas em um sistema nacional para fortalecer a unidade nacional e combater as disparidades regionais, que poderiam ameaçar a soberania do Estado e a coesão nacional (Macaringue, 2014, p. 76).

Ademais, Macaringue (2014) afirma que,

[...] ao atribuir-se à língua portuguesa um estatuto tão importante; o de língua oficial e de unidade nacional para forjar e consolidar os alicerces basilares do jovem Estado-Nação, criou-se uma impermeabilidade com um limbo rústico: a estratificação hierárquica da diversidade étnico-linguística e cultural na mesma pirâmide onde o cume é a língua portuguesa sustentada na base pelas línguas autóctones. Com este estatuto, o Português reforçou-se como língua de prestígio e de inserção socioprofissional, neutralizando o prestígio sociocultural das línguas autóctones e, com isso, a dissonância ideológica entre a classe dirigente no seio da FRELIMO, uma vez que havia certos círculos de opinião que não viam com bons olhos a crescente subalternização das línguas locais tendo em conta o seu papel importante na sociedade, por exemplo, na ramificação das relações intra-familiares, inter-culturais, inter-étnicas e intra-étnicas, com a necessária salvaguarda do interesse nacional assente na consolidação de um Estado-Nação forte, uno e indivisível (Macaringue, 2014, p. 91).

De acordo com Mazula (1995, p. 215), durante o IV Congresso da FRELIMO em 1982, realizado de 26 a 30 de abril de 1983, em um contexto de ideias liberais dentro do partido, foi reconhecida a diversidade cultural como uma riqueza nacional, marcando o início do estudo das línguas autóctones. Contudo, o Congresso evitou deliberadamente referir-se a essas línguas como nacionais, limitando-se ao termo “moçambicanas”. Essa distinção é crucial: embora sejam identificadas como moçambicanas por serem utilizadas no território de Moçambique, mas não foram vistas como capazes de contribuir plenamente para a construção da identidade nacional.

Assim, o poder político reconheceu a importância de valorizar as línguas autóctones, embora não fosse viável unificar todos os moçambicanos sob uma única língua. Esse reconhecimento foi significativo ao validar a ideia de que qualquer língua, por mais minoritária que seja, tem a capacidade de estabelecer conexões emocionais e práticas no contexto sociocomunicativo. Isso permite compreender ao longo do tempo e do espaço as pessoas envolvidas nos discursos, suas representações e interações dentro dos processos discursivos.

Dessa forma, emergiu um novo cenário que reconheceu o valor linguístico, cultural e étnico das línguas autóctones para a população, esclarecendo a capacidade do país de se fortalecer e garantir sua unidade na diversidade. Este foi um marco significativo que abriu caminho para o estudo formal e estruturado das línguas autóctones, destacando sua importância como suporte para a língua portuguesa no contexto geoestratégico, político e ideológico na construção e consolidação do Estado moçambicano (Macaringue, 2014, p. 92).

Os estudos sobre a situação linguística de Moçambique desde 1975 até hoje revelam uma variação significativa nas estimativas do número de línguas moçambicanas faladas no país, que oscilam entre 8 e 44 (Chambo, 2020, p. 25). No entanto, é amplamente reconhecido que a maioria dessas línguas apresenta uma notável diversidade de variantes e dialetos. Por exemplo, Ngunga (2012, p. 4) destaca que as línguas moçambicanas são utilizadas por mais de 80% da população, desempenhando um papel fundamental como substrato linguístico que molda a comunicação, o pensamento e a interação dos moçambicanos com o mundo.

No entanto, a determinação do número preciso de línguas em Moçambique tem sido uma questão desafiadora e intrigante para estudiosos e autoridades ao longo dos anos, devido à

considerável discrepância nos dados estatísticos disponíveis sobre a situação linguística, os quais diferem dependendo da fonte consultada. A seguir apresentamos a tabela proposta por Ngunga (2021).

Tabela 1: Número de Línguas Moçambicanas

Fonte	Ano	Número de Línguas
Cabral	1975	15
Yai	1983	13
Conselho Coordenador do Recenseamento	1983	16
Ngunga	1987	33
Katupha	1988	13
NELIMO	1989	20
Ngunga	1992	21
Lopes	1999	20
Firmino	2000	24
Cardoso	2005	25
Liphola	2009	41
INE	2010	22

Fonte: Ngunga (2021)

A divergência entre as fontes, conforme mostrado na tabela, torna difícil definir com precisão o número de línguas em Moçambique. Assim, embora não seja possível determinar um número exato e definitivo de línguas, ao discutir a quantidade de línguas em Moçambique, é razoável afirmar que esse número pode variar consideravelmente, situando-se entre 13 e 41. Por isso, Ngunga (2021) defende que,

[...] é urgente a realização de um recenseamento linguístico com base no qual se possa saber quantas línguas existem e quais as suas variantes, o que poderia permitir a elaboração de um atlas linguístico do país. Um tal estudo ajudaria também a esclarecer a problemática que há entre línguas e variantes, cuja falta de clareza parece favorecer a proliferação de línguas em Moçambique (Ngunga, 2021, p. 91).

A multiplicidade de fontes com dados divergentes, a dinâmica das línguas e a ausência de um censo linguístico abrangente contribuem para a incerteza sobre o número real de línguas presentes no país. Portanto, concordamos com Ngunga (2021) quanto à necessidade de realizar um censo linguístico que forneceria um conhecimento mais preciso e atualizado da situação linguística de Moçambique, possibilitando uma gestão mais eficaz da diversidade linguística.

Ao concluir este capítulo, vale ressaltar a importância das línguas como elementos basilares da identidade sociocultural africana. Elas transcendem a mera ferramenta de comunicação, servindo como guardiãs de um rico legado de conhecimento e tradições, transmitidos através das gerações. No caso dos povos bantu, por exemplo, os tabus linguísticos assumem um papel crucial na organização social e na preservação de valores ancestrais. Esses tabus, frequentemente associados a temas como morte, sexualidade e religião, servem como um guia de conduta, delineando normas e reforçando crenças profundamente arraigadas em sua cosmovisão. Por isso, compreender a importância das línguas africanas é fundamental para apreciar a diversidade cultural do continente e para reconhecer o valor inestimável de seus legados milenares.

Entretanto, em Moçambique, o debate sobre a escolha da língua de ensino tem sido frequente, especialmente na educação primária e na educação de jovens e adultos, com uma atenção particular para as zonas rurais. Na tentativa de solucionar ou, pelo menos, minimizar os possíveis efeitos negativos decorrentes desta situação aparentemente complexa, o país tenta criar, desde a independência, várias estratégias educacionais, incluindo experiências em educação bilíngue com línguas moçambicanas, através de um trabalho conjunto entre o Instituto de Desenvolvimento da Educação (INDE), uma instituição subordinada pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano e a Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Embora alguns resultados positivos na implementação desses programas já possam ser observados, o caminho a seguir ainda é longo e cheio de obstáculos, e, portanto, a solução desse dilema ainda está distante. Para abordar essas questões, o Capítulo 3 é dedicado a um estudo aprofundado da educação bilíngue em línguas bantu moçambicanas, examinando seus desafios e perspectivas no contexto educacional de Moçambique. A partir de uma análise crítica, o capítulo visa contribuir para o debate sobre a importância e as estratégias para a implementação eficaz dessa modalidade de ensino.

CAPÍTULO 3: BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE

Após uma análise das bases históricas das línguas africanas e da expansão bantu no Capítulo 2, este capítulo investiga a implementação da educação bilíngue em Moçambique. Serão examinados os seguintes aspectos: fundamentos teóricos relativos à educação, bilinguismo e educação bilíngue, assim como os programas e modelos em vigor para educação bilíngue no país.

3.1. Pressupostos sobre o conceito de educação

A educação é um conceito amplo e multifacetado, com diversas interpretações e definições ao longo da história. No entanto, alguns elementos centrais se repetem em diferentes perspectivas. Como se refere Vitor Paro (2010, p. 20), “[...] na linguagem comum, a educação é normalmente associada ao ensino, quer para lhe servir de sinônimo, quer para se diferenciar”. Ademais, o autor explica que

[...] o uso diferenciado se dá, em geral, no senso comum, quando se associa a educação ao campo dos valores e das condutas, aquela por meio da qual se propicia ao educando formação moral e disposição à prática dos bons costumes, e se associa o ensino à passagem de conhecimentos, contidos nas disciplinas teóricas ou nas ciências de um modo geral e que são úteis para a vida em geral ou o exercício de uma ocupação (Paro, 2010, p. 21).

Nesse sentido, é importante ressaltar que essa distinção não é absoluta. A família também pode contribuir para o ensino formal, incentivando os filhos e filhas a estudarem e auxiliando-os com as tarefas escolares. Da mesma forma, a escola pode desempenhar um papel na educação em um sentido mais amplo, como promover atividades culturais e artísticas. Paro (2010, p. 21) observa que os termos “educação básica” e “ensino básico” são frequentemente utilizados de maneira intercambiável, tanto no discurso cotidiano quanto no acadêmico, sem uma distinção clara entre seus significados. Esta visão é corroborada por Carlos Vianna (2006, p. 130), que postula que a educação pode ser concebida em duas dimensões distintas: em um sentido amplo, que inclui todas as atividades destinadas ao desenvolvimento integral do ser humano, e em um sentido restrito, que se refere especificamente à instrução formal e ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

Por outro lado, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO argumenta que a educação é um processo contínuo ao longo da vida, não se limitando a eventos isolados na infância ou adolescência. Esta perspectiva é crucial dado o ambiente dinâmico em constante transformação, no qual as pessoas devem estar preparadas para se adaptar. Nelson Mandela, o ex-presidente sul-africano, expressou essa ideia de forma eloquente ao afirmar que “a educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo”. Ou seja, é através da educação que, contribuímos para a formação de indivíduos conscientes e críticos, capazes de questionar os paradigmas sociais e construir um futuro melhor.

A pedagogia de Paulo Freire (2021 [1968]), magistralmente retratada em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, apresenta uma visão revolucionária da educação, transcendendo os limites da mera transmissão de conhecimentos e lançando as bases para uma transformação profunda da prática educativa. Sua pedagogia libertadora e problematizadora, rompe com o modelo tradicional da educação bancária, em que o/a professor/a assume o papel de depositante e o/a aluno/a é um receptor passivo de informações. Freire critica incisivamente a educação bancária, que trata os/as estudantes como recipientes vazios a serem preenchidos com o conhecimento transmitido pelo/a docente. Essa abordagem desumaniza o processo educacional, reprimindo a criatividade, a criticidade e a autonomia dos/as alunos/as.

Em contraposição à educação bancária, Freire propõe a educação libertadora, um modelo que coloca o/a aluno/a no centro do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o conhecimento não é algo estático e pronto a ser transmitido, mas sim um processo dinâmico e em constante construção. A educação, segundo Freire, não se trata de moldar os/as alunos/as, mas sim de emponderá-los para que se tornem sujeitos autônomos e responsáveis por seu próprio aprendizado. Por isso, a célebre frase “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2021[1968], p. 95) resume uma visão transformadora da educação. Essa frase vai além da simples transmissão de conhecimentos, defendendo uma aprendizagem dialógica, crítica e contextualizada. Ademais, Freire sublinha que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já, não valem” (Freire, 2021, p. 96).

Em sua obra inspiradora "Ensinando a Transgredir: a Educação como Prática da Liberdade" (2017), bell hooks¹⁷ tece uma inovadora visão da pedagogia engajada, entrelaçando os fios do legado de Paulo Freire com sua própria perspectiva crítica e feminista. hooks (2017) apresenta-se como um farol que ilumina o caminho para uma educação transformadora, emancipadora e libertadora. Através da crítica radical, da consciência crítica, do diálogo autêntico e da aprendizagem engajada, a autora impulsiona a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e livre de opressões. Por isso, ao abraçarmos os princípios de hooks, podemos tecer um futuro mais promissor para todos, em que a educação se torna um instrumento de mudança e a liberdade, um direito fundamental para todos os seres humanos. Portanto, pode-se considerar que a pedagogia engajada de bell hooks (2017) oferece uma alternativa valiosa para a educação em Moçambique, especialmente no que tange à educação bilíngue, que é uma matéria a ser discutida dentro desse capítulo.

O conceito de educação pode ser descrito como um processo sistemático e contínuo destinado a facilitar a aquisição de conhecimento, habilidades, valores, crenças e hábitos. Este processo pode ocorrer em uma variedade de contextos, incluindo instituições educacionais, ambientes familiares, comunitários e profissionais. Além de transmitir informações, a educação busca promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, capacitando-os para enfrentar desafios, tomar decisões informadas e contribuir de maneira construtiva para a sociedade.

A análise do conceito de educação torna-se ainda mais complexa e multifacetada ao se considerar o contexto de países africanos como Moçambique, marcados por um passado histórico violento e pela diversidade linguística. Francisco António e Luís Thiago Dantas (2022), citando a filósofa nigeriana Foluke Adebisi, afirmam que o continente africano, com sua rica e complexa história, enfrenta o desafio de desenvolver um projeto educacional que recupere um "passado glorioso" e evite a dependência de "modelos exógenos" sem rejeitar as contribuições tradicionais (Antônio; Dantas, 2022, p. 60). Além disso, os autores destacam um desafio significativo na educação africana: superar a tendência de imitar modelos externos, uma herança do colonialismo, que frequentemente não atendem às necessidades específicas dos estudantes africanos e suas comunidades. É necessário um sistema educacional que esteja

¹⁷ Conforme apresentam Débora Araujo e Marcelly Campos (2022, p. 301): "Gloria Watkins passou a adotar em seus escritos o nome 'bell hooks' em homenagem à sua avó que tem o mesmo nome. Mas também acrescentou uma atitude política: o registro de seu nome grafado em letras minúsculas". Por isso, neste texto também grafarei o nome da autora em minúsculas, conforme era o seu desejo.

enraizado nas ricas tradições e culturas africanas, preparando os jovens para os desafios e oportunidades das sociedades em que vivem.

José Castiano e Severino Ngoenha (2013) também defendem que a educação em África enfrenta uma aporia complexa. Eles apontam para a necessidade de repensar o sistema educacional com base em fundamentos externos herdados do período colonial, enquanto há uma urgência em resgatar e valorizar as bases epistemológicas locais, frequentemente negligenciadas por um modelo educacional elitista. Esse dilema reflete o desafio de equilibrar a influência de sistemas coloniais com a promoção do conhecimento e das tradições africanas autênticas (Castiano; Ngoenha, 2013, p. 16).

No presente estudo defendemos que a descolonização da educação em África deve ser tomada como um processo essencial para a construção de um sistema educativo mais justo, inclusivo e relevante para as necessidades do continente. É preciso romper com os modelos educativos coloniais que ainda persistem em muitos países africanos e construir um currículo que valorize a história, a cultura e as epistemologias africanas. Por isso, as reflexões propostas por Wanderson Flor do Nascimento (2020, p. 82) “como nos tornamos aquilo que somos? e de que forma nossas heranças ancestrais nos chegam?” – nos convidam a uma jornada profunda e multifacetada acerca da construção da identidade.

Essa busca por autoconhecimento e ancestralidade se torna ainda mais significativa quando consideramos a necessidade de uma educação afrocentrada¹⁸, livre da interferência de valores ocidentais. Logo, a abordagem educacional afrocentrada emerge como um caminho essencial para fortalecer uma identidade africana autêntica e robusta. Ao reconectar-se com suas raízes culturais e valorizar sua herança, os povos africanos podem não apenas superar os desafios históricos, mas também construir um futuro mais próspero e equitativo. Este movimento não só fortalece a voz da África no contexto global, mas também contribui para a construção de um mundo mais justo e humano. Aliás, Macaringue (2014, p. 40) citando Moita Lopes (2002) aborda essa questão quando afirma que é fundamental “pensar o mundo a partir de uma

¹⁸ A educação afrocentrada transcende a mera pedagogia contra hegemônica. Ela se configura como um movimento emancipador, reavivando as epistemologias, saberes e vivências dos povos africanos e da diáspora africana no cerne do processo educativo (Cledson Severino de Lima, 2018, p. 41). Para Ama Mazama (2012, p. 117) acredita que, através da educação afrocentrada, “[...] podemos transmitir a gerações futuras valores, estéticas e crenças sociais e espirituais de tradição negra. É a manutenção da tradição que garante a autoconsciência de um povo”.

perspectiva não ocidentalista”, para compreender que a episteme ocidental destruiu outras formas de vida social e modos de produção de conhecimento. Isso, em parte, explica as visões problemáticas que referem à “cultura africana”, “identidade africana” e “tradição africana”, como se fosse possível defini-las sem uma abordagem homogeneizante e essencialista de origem europeia ocidental. As consequências dessa visão para os africanos são tão graves que, frequentemente, as pessoas se sentem constrangidas e obrigadas a especificar: “Sou de Moçambique, da África”. Sem essa segunda identificação (África), muitos interlocutores não saberiam a sua origem, pois ainda persiste a ideia equivocada de que a África é um único país e que todos os africanos possuem a mesma cultura, identidade e tradições (Macaringue, 2014, p. 41).

A partir das configurações apresentadas anteriormente, a próxima seção pretende descrever de forma breve a história da educação em Moçambique, marcada por transformações significativas, moldadas pelo contexto sociopolítico do país. Compreender essa trajetória é crucial para entender os desafios e perspectivas da educação moçambicana na atualidade.

3.2. Breve histórico da educação moçambicana: da era colonial à independência

Esta seção explora a evolução da educação em Moçambique desde o período anterior à colonização até os dias atuais, com ênfase no movimento de democratização educacional iniciado após a independência em 1975. Serão discutidos os obstáculos encontrados e as medidas adotadas para assegurar a universalização do acesso à educação.

A trajetória da educação em Moçambique, desde o período pré-colonial até os dias atuais, revela uma evolução marcada por diferentes contextos históricos e desafios significativos. Por exemplo, antes da chegada dos invasores portugueses, o povo nativo já possuía um sistema educacional baseado em valores e princípios tradicionais próprios. Esse tipo de educação, enraizada nas práticas ancestrais das comunidades, desempenhou um papel crucial na transmissão de conhecimentos, valores e costumes por gerações. Através da oralidade, da música, da dança e da participação em rituais, as pessoas mais velhas transmitiam as mais jovens a sabedoria acumulada da comunidade, moldando sua identidade cultural e preparando-as para a vida adulta.

De acordo com a Lei nº 4, de 23 de março de 1983, “[...] na sociedade tradicional, a educação transmitia conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva, inculcava o seu código de valores políticos, morais, culturais e sociais, dando uma visão idealista do mundo e dos fenômenos da natureza”.

Apesar de essa educação ser fundamental para a preservação da cultura e identidade moçambicana, ela também se confronta com alguns aspectos adversos. Noutro ponto, a mesma Lei mostra que “[...] pela iniciação e rito, pelo dogma e superstição, pela religião e magia, pela tradição, o indivíduo era preparado para aceitar a exploração como uma lei natural e assim reproduzi-la no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo, etnia e raça”.

A citação anterior ilustra como a submissão e a exploração podem ser perpetuadas por meio de mecanismos sociais e culturais, especialmente através dos ritos de iniciação na educação tradicional. Os ritos de iniciação são amplamente reconhecidos como marcos significativos que marcam a transição da infância para a idade adulta, da vida individual para a vida comunitária, ou de um status social para outro.

Embora esses rituais carreguem um profundo simbolismo e sejam acompanhados de celebrações importantes, eles também podem ter um lado mais sombrio. Muitas vezes, esses ritos transmitem valores de obediência, submissão à autoridade e conformidade com as normas sociais, contribuindo para a perpetuação de estruturas de poder e controle social. Os participantes desses rituais são frequentemente submetidos à provas físicas ou psicológicas que criam uma sensação de vulnerabilidade e dependência. Esse processo pode torná-los mais suscetíveis à doutrinação e ao controle social. A dor, o medo e a humilhação experimentados durante esses rituais são frequentemente vistos como testes de caráter e lealdade, reforçando a hierarquia social e a autoridade dos grupos dominantes. Dessa forma, os ritos de iniciação, além de sua função tradicional de marcar passagens e transformações pessoais, podem também atuar como mecanismos de controle social e manutenção das estruturas de poder existentes.

Em vista disso, é importante sublinhar que os ritos de iniciação muitas vezes, sua função coercitiva se manifesta de forma sutil e inconsciente, mascarada por crenças tradicionais, valores culturais ou a necessidade de pertencimento a um grupo. Por isso, há necessidade de construirmos um entendimento mais profundo e crítico desses rituais, considerando não apenas

suas funções aparentes, mas também as dinâmicas subjacentes que podem contribuir para a manutenção de estruturas de poder e controle social.

Com a colonização portuguesa, o sistema educacional tradicional foi suprimido e substituído por um modelo colonial eurocêntrico. O objetivo principal era “civilizar” os moçambicanos à cultura portuguesa. O português tornou-se a língua oficial da instrução, e os currículos escolares passaram a focar na história, cultura e valores portugueses. Conforme descrevem Castiano e Ngoenha (2013), essa mudança teve profundas implicações para a identidade cultural e a estrutura social de Moçambique. Ademais, os autores afirmam que,

[...] no período colonial a educação começa a ter um cunho rácico e marginalizante. Os chamados ‘povos primitivos’ deviam ser civilizados sim, mas lentamente e a sua educação devia, sobretudo, estar virada para a formação em trabalhos manuais. Além disso, esta educação devia estar em harmonia com os usos e costumes, assim como com o grau de desenvolvimento intelectual e moral do povo indígena. E acrescenta-se mais: é que tendo em conta que as condições climáticas (calor, clima inóspito) impedem que os europeus possam entregar-se ao trabalho físico, os indígenas, mais habituados ao clima, podem ser educados só na medida e na exigência do trabalho muscular. O ‘liberalismo’; e a ‘igualdade’; só se aplicam como princípios para aos colonos brancos. Os negros, esses podiam continuar oprimidos (Castiano e Ngoenha, 2013, p. 24).

O trecho anterior evidencia a intenção do sistema educacional do período colonial em Moçambique. A visão dominante sobre esse sistema era de que os povos indígenas¹⁹ eram "primitivos" e precisavam ser "civilizados" de maneira lenta e gradual. Por isso, a educação para esses povos era vista como algo secundário, com foco principal na formação para trabalhos manuais, alinhando-se aos seus "usos e costumes" e ao suposto "nível de desenvolvimento intelectual e moral" que lhes era atribuído. Ou seja, havia a ideia de que, por serem considerados mais adaptados ao clima quente e inóspito, os indígenas deveriam ser educados apenas para o trabalho físico. Em contrapartida, os colonos brancos, tidos como superiores, teriam acesso à educação "liberal" e aos princípios de "igualdade" (Castiano; Ngoenha, 2013, p. 28).

¹⁹ Conforme Mazula (1995, p. 100), são classificados como indígenas nas suas respectivas províncias os indivíduos de ascendência negra que, tendo nascido ou residido nelas de forma habitual, ainda não possuem os conhecimentos culturais e os comportamentos individuais e sociais exigidos para a plena aplicação das leis públicas e privadas dos cidadãos portugueses.

O relatório de *Afrimap e Open Society Initiative for Southern Africa* (2012) confirma essa visão desumanizante perpetrada pelo sistema colonial ao descrever que:

“O sistema educacional durante o período colonial em Moçambique foi caracterizado por profundas desigualdades raciais e sociais, onde os moçambicanos eram segregados e recebiam uma educação de qualidade inferior, focada em habilidades manuais e práticas que os preparavam para servir a economia colonial, enquanto a população branca tinha acesso a uma educação de melhor qualidade, voltada para posições de liderança e administração” (Afrimap; Open Society Initiative for Southern Africa, 2012, p. 30)

Assim, o colonialismo português, em sua hipocrisia, pregava a liberdade e a igualdade apenas para si mesmo, perpetuando a opressão e a marginalização dos povos negros. A escola, durante o período colonial, desempenhava um papel crucial não apenas como um mecanismo de administração e implementação de políticas coloniais, mas também como um veículo de doutrinação cultural e ideológica. Para Castiano e Ngoenha (2013, p. 210), o sistema educacional colonial era projetado para inculcar nas crianças e nas elites educadas um reconhecimento da suposta superioridade racial dos colonizadores brancos. Este processo de doutrinação também envolvia a desvalorização ou o desprezo das culturas locais. Ou seja, as práticas culturais e os conhecimentos tradicionais eram relegados a uma esfera privada, excluída da vida pública e política, reforçando assim a hegemonia cultural e social dos colonizadores.

Brazão Mazula (1995, p. 38) relata que, a partir de 1930, o governo colonial implementou reformas no sistema educacional com o objetivo de controlar a educação da população negra e prepará-la para o trabalho barato. Essas reformas estabeleceram uma segregação entre o ensino destinado aos brancos e aos negros, além de proibir o ensino das línguas moçambicanas em contextos formais. Corroborando a visão de Mazula, Rui Bonde (2016, p. 44) ressalta que os objetivos e conteúdos educacionais durante o período colonial foram intencionalmente diferenciados para segregar a população moçambicana e promover valores que sustentavam a dominação colonial. O ensino rudimentar destinado à população negra, por exemplo, foi administrado pela Igreja Católica em consonância com os objetivos do governo colonial português, visando a adaptação e o controle social.

Durante a década de 1960, com o surgimento da consciência nacionalista contra as atrocidades do colonialismo europeu, os moçambicanos iniciaram a luta pela independência, liderada pela

FRELIMO. Esse movimento simbolizou a rejeição do domínio colonial português e deu origem a uma nova visão de educação. Segundo Leonel Elias Bene e Fabiane Maia Garcia (2021, p. 8), a meta era estabelecer uma sociedade justa e livre de exploração, promovendo a formação do “Homem Novo”. Nesse sentido, a educação era considerada uma ferramenta crucial para a transformação das consciências e mentalidades, com a participação ativa de soldados no processo educacional.

Entretanto, devido à segregação vivenciada no período colonial, a FRELIMO decidiu nacionalizar o sistema de ensino e outros serviços, atribuindo ao Estado moçambicano a responsabilidade pela execução das políticas públicas. Esse processo incluiu também as escolas sob gestão das igrejas católica e protestantes. Para a FRELIMO, o objetivo da nacionalização era “[...] romper com os elementos de desigualdade social perpetuado pelo sistema de educação colonial e, com isso, possibilitar a planificação da ação educativa visando a criação de um sistema de educação ao serviço dos interesses das massas” (Bonde, 2016, p. 51).

A nacionalização das escolas representou um marco histórico na construção de um sistema educativo unificado e centralizado no Estado moçambicano. Contudo, esse processo não foi fácil devido aos diversos desafios administrativos e de gestão enfrentados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), responsável pela implementação do novo sistema educacional. O MEC e as escolas careciam de uma estrutura consolidada e de quadros suficientes, tanto em número quanto em qualificação, para garantir o pleno funcionamento de um sistema de ensino centralizado (Bene; Garcia, 2021, p. 9).

Portanto, as intervenções pontuais após a independência nacional, em 1975, não geraram mudanças significativas no sistema educacional vigente à época, conforme aponta Augusto Luís (2005). Diante disso, tornou-se evidente a necessidade de abandonar o sistema de educação transitório e introduzir um novo modelo que atendesse às demandas do crescimento em diferentes setores da economia nacional (Bonde, 2016, p. 52). Por isso, em 1983, foi aprovada a primeira Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), a Lei nº 4 de 23 de março. Com esse instrumento legal, foi possível criar oportunidades educacionais mais equitativas, eliminando a discriminação herdada do período colonial. Como destaca Luís (2005, p. 45), essa legislação “[...] eliminou a discriminação colonial, permitindo, conseqüentemente, que muitos alunos/as tivessem acesso aos níveis mais altos de formação”.

A Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação (SNE) foi implementada em um contexto histórico marcado por diversas dificuldades, como a pobreza, a falta de infraestrutura e de quadros capacitados, além da guerra civil. Conforme cita Bonde (2016), o conflito entre a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO²⁰) e o Governo, que durou 16 anos (1976-1992), agravou ainda mais as condições de implementação da Lei 4/83 do SNE. Os recursos financeiros, para a sua sustentação escasseavam, o que fez com que o período de 1987 a 1992 fosse caracterizado como uma época de crise geral da educação, por conta de falta de recursos económicos, destruição das poucas infraestruturas herdadas do período colonial, abandono das zonas rurais pelos/as professores/as e centralismo excessivo que caracterizava a governação. Além desses fatos, uma nova Constituição da República de carácter liberal foi aprovada em 1990 sob pressão dos organismos internacionais (Bonde, 2016, p. 58).

Em 1992, deu-se a assinatura dos Acordos Gerais de Paz²¹, colocando ao país a árdua tarefa de reconstruir um sistema educacional devastado por 16 anos de guerra civil. A infraestrutura das escolas estava em ruínas, milhares de professores/as haviam fugido ou sido mortos/as e a população em geral vivia em meio a traumas e incertezas. Diante desse cenário desafiador, o governo moçambicano, com o apoio da comunidade internacional, empreendeu um ambicioso projeto de reconstrução e reforma educacional com objetivo explícito de: garantir o acesso à educação de qualidade para toda população, independentemente da idade, sexo ou localização.

Uma das inovações significativas na época foi a aprovação da Lei nº 6, de 6 de maio de 1992, conhecida como a Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), pela Assembleia da República. Esta legislação marcou um avanço crucial na reformulação do sistema educacional em Moçambique, buscando superar as limitações da Lei 4/1983 e ajustar a educação às novas circunstâncias do pós-guerra. Entre as mudanças mais relevantes, destaca-se a abertura para a participação de entidades não estatais no processo educativo. Conforme estabelecido na alínea (b) do Artigo 1 da Lei 6/1992, o Estado passou a permitir a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas, no processo educativo

²⁰ A Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO) foi um movimento guerrilheiro que surgiu em Moçambique em 1976, durante os primeiros anos após a independência do país do domínio colonial português. Liderado por Afonso Dlakhama, a RENAMO se opôs ao governo da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), que havia liderado a luta pela independência e implementado um regime socialista de partido único.

²¹ Após a independência, o país mergulhou em uma sangrenta guerra civil entre a FRELIMO e a RENAMO. E no dia 4 de outubro de 1992, foi assinado em Roma, na Itália, o Acordo Geral de Paz (AGP), um marco histórico que pôs fim a 16 anos de guerra civil em Moçambique. O acordo foi mediado pela Comunidade de Santo Egídio e pelo governo italiano.

(Moçambique, 1992, p. 8). Essa lei também trouxe a descentralização da gestão educacional para as províncias, distritos e escolas, visando aumentar a autonomia das instituições e fomentar a participação da comunidade na administração escolar. Além disso, a lei também estabeleceu a gratuidade do ensino básico, assegurando o acesso à educação para todas as crianças em idade escolar.

Conforme aponta Ngoenha (1999, p. 197), “o retorno à paz reavivou o debate sobre a educação, indo além da mera expansão do acesso à educação formal”. As discussões passaram a se concentrar na relevância do ensino e na necessidade de garantir que a educação fosse de qualidade e atendesse às demandas da sociedade moçambicana. Nesse contexto, o governo iniciou diversas ações que culminaram em 1998 com a elaboração do Plano Estratégico de Educação para o quinquênio 1999-2003. Este plano tinha como objetivo principal ampliar o acesso à educação em todos os níveis, além de incluir medidas como a expansão da rede escolar, o desenvolvimento de programas de alfabetização e educação de adultos, a melhoria da qualidade do ensino e o aumento da participação da comunidade na educação (Ngoenha, 1999, p. 192).

Apesar dos avanços realizados, o sistema educacional de Moçambique ainda enfrenta desafios substanciais. Um dos problemas mais críticos é a infraestrutura inadequada, uma questão persistente desde o passado. Muitas escolas carecem de condições adequadas, como salas de aula equipadas com carteiras, e, em alguns casos, os/as alunos/as são forçados a estudar ao ar livre devido à falta de instalações apropriadas. Para além de que, a superlotação das salas de aula é outro desafio que compromete a qualidade do ensino e o aprendizado dos/as alunos/as no sistema educacional moçambicano.

O outro problema que a educação em Moçambique enfrenta tem haver com a falta de materiais didáticos e a sua chegada tardia às escolas, sobretudo nas zonas rurais. Aliado a esse problema, está a escassez de professores/as qualificados/as, especialmente nas zonas rurais, o que contribui para a fragilidade acentuada do próprio ensino.

A prevalência de casamentos prematuros e ritos de iniciação, especialmente nas zonas rurais, constituem outros desafios que impactam negativamente a continuidade educacional das crianças, particularmente das meninas. Além disso, desastres climáticos, como ciclones e secas,

representam uma ameaça constante, destruindo escolas e interrompendo as atividades escolares dos/as alunos/as.

Para minimizar esses desafios, em 2018 foi aprovada a Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro. Esta Lei introduz diversas inovações significativas. Entre as principais mudanças está a reestruturação da educação básica, que agora é dividida em dois níveis, sendo, o ensino primário (1ª a 6ª classe) e o primeiro ciclo do ensino secundário (7ª a 9ª classe), o que contraria a estrutura curricular anterior, que definia a educação básica como um período de 7 anos.

A nova Lei também estabelece a obrigatoriedade da educação escolar até a 9ª classe, promovendo a universalização do acesso à educação básica e proporcionando aos alunos/as um tempo mais adequado para desenvolver as competências e habilidades necessárias para o sucesso em suas vidas pessoais, profissionais e sociais.

A educação bilíngue, também foi uma das abordagens considerada nessa nova lei, tendo sido reestruturada o seu funcionamento, sobretudo nas classes de transição. Com mais detalhes, as seções que se seguem irão discutir essa questão.

3.3. Algumas concepções sobre Bilinguismo e Educação Bilíngue em Moçambique

Esta seção objetiva analisar o conceito de bilinguismo e a educação bilíngue à luz das abordagens de diversos estudiosos. Além disso, busca explorar, de maneira específica, a política de educação bilíngue em Moçambique, com ênfase no processo de sua operacionalização.

Em Moçambique, o bilinguismo é um fenômeno particularmente complexo, refletindo a diversidade linguística do país, que abriga mais de 30 línguas bantu. Nesse contexto, o bilinguismo não é apenas uma característica social relevante, mas também um elemento essencial no sistema educacional, influenciando práticas e políticas de ensino.

Apesar de não haver uma definição única, universal e consensual entre os/as pesquisadores/as sobre o bilinguismo, algumas definições tentam esclarecer quem pode ser considerado um sujeito bilíngue. Por exemplo, alguns estudos descrevem que o bilinguismo se manifesta de múltiplas formas, desafiando estereótipos e rotulações. Não se trata apenas de dominar duas

línguas com perfeição, mas sim de navegar com fluidez entre diferentes níveis de proficiência, contextos de uso e nuances culturais. O bilinguismo transcende o mero conhecimento vocabular e gramatical, pois envolve a capacidade de compreender e utilizar as línguas em diferentes contextos sociais, culturais e acadêmicos, adaptando-se às nuances e sutilezas da comunicação.

Historicamente, os primeiros estudos sobre bilinguismo foram influenciados por uma visão idealizada, na qual o domínio completo de duas línguas era considerado o padrão máximo de competência bilíngue. Por exemplo, no início do século XX, prevalecia a crença em um sistema linguístico fixo e uniforme, onde se esperava que os falantes bilíngues demonstrassem um conhecimento perfeito em ambas as línguas. Com o decorrer do tempo, essa perspectiva idealizada evoluiu para uma compreensão mais abrangente e complexa do bilinguismo.

Outras pesquisas destacam a natureza dinâmica e multifacetada do bilinguismo, mostrando que a proficiência em mais de uma língua pode se manifestar de várias maneiras e que não há um único padrão de “perfeição”. Para exemplificar essa questão, Augusto Buchweitz e Chantel Prat (2013) afirmam que o bilinguismo não deve ser visto como um conjunto fixo de habilidades, mas como um espectro que considera tanto o nível de desenvolvimento das habilidades linguísticas quanto a frequência com que cada língua é utilizada. Essa perspectiva mais abrangente transcende a dicotomia simplista de “fluyente / não fluyente”, reconhecendo a complexidade e diversidade das experiências bilíngues.

Letícia Almeida e Cristina Flores (2017, p. 275) entendem que

[...] o termo ‘bilíngue’ passou a designar falantes que possuem competência linguística em pelo menos duas línguas. Essa competência pode ser adquirida de diversas formas, em diferentes idades e contextos e atingir níveis de proficiência variáveis, mas, em todo o caso, é sempre necessário que o falante tenha contacto regular com duas (ou mais) línguas durante um determinado período para que o conhecimento linguístico se construa.

Ademais, as autoras apresentam alguns casos que demonstram contextos mais comuns em que existe situação de bilinguismo. O primeiro caso se refere à imersão da criança em um ambiente bilíngue desde a tenra idade, sendo exposta a ambas as línguas de forma regular e frequente. Esse caso se considera de *Bilingual First Language Acquisition* (BFLA) ou bilinguismo simultâneo. O segundo caso se refere a uma criança que já adquiriu uma língua materna e, em

seguida, é exposta a uma segunda língua durante a infância. Esse caso se considera de *Bilingual Second Language Acquisition* (BSLA) ou de bilinguismo sucessivo (Almeida; Flores, 2017, p. 276).

Um dos cenários mais frequentes de bilinguismo simultâneo (BFLA) ocorre em comunidades bilíngues onde as duas línguas coexistem e são utilizadas no dia a dia pela maioria da população. Essa imersão natural no ambiente bilíngue proporciona à criança um contato constante com ambas as línguas, desde os primeiros anos de vida. Como afirmam Almeida e Flores (2017, p. 276-277):

[...] uma criança é bilíngue simultânea quando está em contacto com duas línguas desde o nascimento. Esta situação ocorre com bastante frequência, por diversas razões e em diferentes contextos. Em primeiro lugar, uma criança pode estar em contacto com duas línguas desde o primeiro ano de vida nos casos em que vive numa comunidade bilíngue, que utiliza duas línguas no quotidiano. Isto verifica-se nos países ou regiões que possuem duas línguas oficiais ou em que, mesmo não havendo explicitamente duas línguas oficiais, as duas línguas são partilhadas e utilizadas pela maioria da comunidade. Situações deste tipo verificam-se com o francês e o inglês na província de Québec no Canadá, ou ainda com o castelhano e o catalão na Catalunha, ou o castelhano e o basco no País Basco, em Espanha. Nestes casos, quando as duas línguas são partilhadas pela comunidade, geralmente as duas são maioritárias e possuem o mesmo nível de prestígio. Por outro lado, a criança também pode estar inserida numa comunidade bilíngue em que uma das línguas é tida como minoritária: não é língua oficial. Esse é geralmente o caso das comunidades imigrantes com forte representação num dado país, em que existe suporte social para a utilização das duas línguas, mas uma delas é língua de imigração, também chamada língua de herança.

O bilinguismo sucessivo se caracteriza pela aquisição de uma segunda língua após a consolidação da língua materna. Essa jornada linguística se inicia quando a criança já adquiriu ou está em processo de aquisição da sua primeira língua e é exposta a uma segunda língua (Almeida; Flores, 2017, p. 288).

A proposta de Josiane Harmers e Michel Blanc (2000) é uma tentativa de superar as limitações das definições tradicionais de bilinguismo. Esses estudiosos propõem seis dimensões para o entendimento de quem poderia ser o sujeito bilíngue: (1) *nível de proficiência* (refere-se ao domínio que o indivíduo tem de cada língua); (2) *função das línguas* (uso que o indivíduo faz de cada língua em seu dia a dia); (3) *contexto de aquisição* (a forma como o indivíduo aprendeu as línguas); (4) *relação entre as línguas* (a forma como o indivíduo organiza e usa as duas línguas em sua mente); (5) *identidade* (a maneira como o indivíduo se identifica com as duas línguas); (6) *consciência linguística* (trata-se da capacidade do indivíduo de refletir sobre as

suas línguas). Essas dimensões, no entanto, são inter-relacionadas e ajudam a compreender a complexidade do bilinguismo. Dessa forma, elas permitem que os/as estudiosos/as analisem o bilinguismo de forma mais abrangente e realista.

Em linhas gerais, o conceito de bilinguismo na atualidade é considerado flexível na sua definição, o que faz com que diferentes pessoas sejam consideradas bilíngues, independentemente de seu nível de proficiência ou contexto de uso. Como se refere Antonieta Megale (2005), atualmente, o foco não está na definição do bilinguismo em si, mas na identificação de sua natureza, considerando critérios como a proficiência nas línguas, a idade de aquisição da segunda língua, a organização dos códigos linguísticos, o status da língua, a manutenção da língua materna e a identidade cultural (Megale, 2005, p. 41).

A partir desses breves apontamentos, pode-se concluir que não existe uma definição única de bilinguismo que seja consensual entre todos os estudiosos. As definições que são apresentadas são baseadas em diferentes dimensões de análise, como o nível de fluência, o contexto de aquisição, a função das línguas e a relação entre as línguas. Por isso, é importante reiterar que o bilinguismo é um fenômeno complexo que ainda é objeto de estudo. e, para se ter melhor compreensão da sua operacionalização, a seção que se segue pretende analisar a educação bilíngue no contexto moçambicano.

3.4. Educação Bilíngue em Moçambique

Em países africanos, a língua de instrução é uma questão complexa que tem implicações sociais, políticas e culturais. A escolha da língua de instrução pode ter um impacto significativo no acesso e na qualidade da educação.

Em Moçambique, a política colonial deixou um legado de discriminação linguística e cultural que afetou profundamente os povos locais. Essa situação criou desigualdades sociais, educacionais e dificultou o desenvolvimento das línguas nativas. Isso vai ao encontro do que discute Kyria Finardi (2018), sobre a omissão e a discriminação das minorias linguísticas como um problema de desenvolvimento social. Na opinião da autora, omissão das minorias linguísticas ocorre quando esses grupos não são reconhecidos, valorizados ou quando são tratados de forma injusta ou prejudicial, o que pode levar a uma sensação de ressentimento,

exclusão, marginalização e desconfiança (Finardi, 2018, p. 105). Essa visão nos leva a considerar que a educação bilíngue pode ser uma forma eficaz de combater a omissão e a discriminação das minorias linguísticas que, no caso de Moçambique, constitui um problema grave deixado pelos colonos. Por isso, recorrer ao uso das línguas maternas dos/as alunos/as durante o processo de ensino e aprendizagem pode permitir que a cultura e a língua das sociedades minoritizadas estejam valorizadas e promovidas. Ou seja, a educação bilíngue também ajuda a promover o entendimento e a convívio respeitoso com os diferentes grupos, já que ao aprender sobre diferentes línguas e culturas, os/as estudantes desenvolvem uma compreensão mais profunda da diversidade humana, o que pode ajudar a reduzir o preconceito e a discriminação.

A implementação da educação bilíngue em Moçambique apresenta-se como uma iniciativa promissora e com grande potencial para transformar o panorama educacional do país e promover o desenvolvimento integral dos alunos e alunas. Essa modalidade de ensino, que utiliza duas línguas como meios de instrução, sendo uma das línguas bantu moçambicana (L1) e outra portuguesa (L2), apesar de oferecer várias vantagens (cognitiva e pedagógica), durante muitos anos não constituiu preocupação para o governo moçambicano, conforme reflete Samima Patel (2012, p. 26). O seu processo de introdução resulta das transformações curriculares levadas a cabo pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique (MINEDH) e das exigências impostas pela comunidade, parceiros e algumas organizações da sociedade civil ao governo de Moçambique.

Patel (2012, p. 26) em outro trecho da sua pesquisa descreve que, “[...] em função dos altos índices de reprovações e desistências na escola primária, entre 1984 a 2000, surgiu um forte movimento reivindicatório liderado por alguns segmentos da sociedade civil e acadêmicos, no sentido de se introduzir as línguas moçambicanas no ensino primário”.

Com efeito, entre 1993 e 1997, o Instituto de Desenvolvimento de Educação, uma instituição subordinada ao Ministério de Educação, levou a cabo o Projeto de Experimentação Bilíngue em Moçambique (PEBIMO) nas províncias de Gaza (uma escola), em língua Changana, e Tete (uma escola), em Cinyanja. Esta experiência tinha o objetivo principal avaliar as condições de aplicabilidade de programas de educação bilíngue no país e não propriamente testar a eficácia deste tipo de programa (Patel, 2012, p. 26). Ademais, a autora acrescenta que:

[...] O PEBIMO cobriu 365 alunos, e 200 deles completaram a 5ª classe com sucesso depois de 5 anos. Funcionou em cinco escolas, sendo três em Tete e duas em Gaza. A população alvo eram crianças do meio rural em idade escolar, filhos de camponeses falantes da língua local, com uma economia de subsistência e com características socioculturais e económicas semelhantes. Um aspecto importante a ressaltar é que o projeto PEBIMO iniciou quando o ano letivo já tinha começado, pelo que foi necessário retirar alguns alunos das turmas já constituídas. Os professores selecionaram os alunos com pior desempenho escolar, inclusive os portadores de deficiência, para formar as turmas do PEBIMO, ou seja, parecia que se desenhava o cenário para um ensino de segunda categoria, o que parecia ser a planificação do fracasso (Patel, 2012, p. 26).

Apesar das condições de implementação desfavoráveis e das limitações do modelo, a experimentação desse programa educacional produziu resultados positivos em comparação com o ensino regular (monolíngue), o que permitiu a inclusão das línguas moçambicanas na reforma curricular levada a cabo pelo INDE no período de 2003 a 2004. Para Ngunga (2005) referenciado pela Patel (2012),

[...] os resultados de investigação dos quadros do INDE foram instrumentais para convencer os políticos a reconsiderarem a língua materna como meio de instrução nas primeiras classes do ensino primário em Moçambique. O reconhecimento oficial da importância do uso da L1 dos alunos no ensino primário é o primeiro passo para o desenvolvimento de políticas linguísticas que valorizem cada vez mais as línguas bantu moçambicanas no ensino e no país, além dos primeiros anos de escolarização. (Ngunga, 2005 *apud* Patel, 2012, p.28).

Os resultados positivos obtidos no Programa de Educação Bilíngue de Moçambique (PEBIMO) e na avaliação externa realizada pelo Ministério da Educação durante o período de 2009/2010, que indicavam um melhor aproveitamento escolar dos alunos envolvidos no programa bilíngue em comparação com os do programa monolíngue, impulsionaram a expansão dessa abordagem. Em resposta, a reforma curricular de 2003/2004 ampliou o número de línguas de duas para 16 e o número de escolas de duas para 23 que implementam o ensino bilíngue no ensino básico (Moçambique, 2004, p. 29), conforme ilustrado na tabela a seguir:

Tabela 2: Ensino bilíngue em Moçambique

Nº	Província	Língua
1	Maputo	Rhonga, Changana
2	Gaza	Changana, Copi
3	Inhambane	Tonga, Tshwa
4	Sofala	Sena, Ndau
5	Manica	Ndau
6	Tete	Nyanja, Nyungwe, Sena

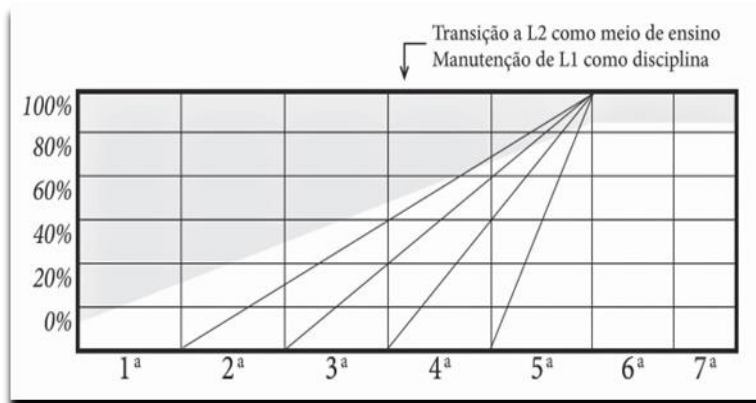
7	Zambézia	Chuwabu, Lomwe
8	Nampula	Makhuwa
9	Niassa	Makhuwa, Nyanja, Yaawo
10	Cabo Delgado	Makonde, Makhuwa, Mwani

Fonte Reforma Curricular 2003/2004

O Plano Curricular de 2003 preconizava duas estratégias principais para a expansão do programa de educação bilíngue, sendo expansão vertical, que consiste na implementação gradual de novas classes/turmas bilíngues dentro de uma mesma escola; e expansão horizontal, que propõe a introdução de educação bilíngue em novas escolas, priorizando zonas linguisticamente homogêneas (Moçambique, 2003, p. 30).

Conforme estabelecido pela Lei 18/2018 e a Estratégia de Expansão da Educação Bilíngue (2020-2029), o programa de educação bilíngue em Moçambique passou por ajustes substanciais em relação ao modelo anterior implementado desde 2003. Uma das mudanças significativas consiste no adiamento da transição gradual para o português como meio de ensino, que agora ocorre na 4ª classe, em contraste com o modelo anterior em que essa transição se dava na 3ª classe. Consequentemente, a língua materna é utilizada como meio de instrução nas primeiras três classes do ensino primário, ampliando o seu período de aplicação em comparação ao regime anterior, que a limitava às duas primeiras classes (1ª e 2ª), enquanto a introdução progressiva da língua portuguesa é delineada pelo seu ensino inicial de forma oral nas duas primeiras classes, evoluindo para a forma escrita na 3ª classe. Na 4ª classe, ocorre a transição para o uso da língua portuguesa como língua de instrução em disciplinas específicas como Matemática e Ciências Naturais. Nas classes subsequentes (5ª e 6ª classes), a língua materna é ensinada como disciplina curricular, enquanto o português assume o papel exclusivo de meio de ensino para todas as disciplinas. A seguir se ilustra o programa de transição com característica de manutenção usado em Moçambique.

Figura 3. Programa de transição com características de manutenção



Fonte: INDE/MINED (2003)

Como se referencia no Plano Curricular do Ensino Primário (2020), no programa de transição a operacionalização das línguas moçambicanas começa nas classes iniciais do ensino primário como meio de ensino e disciplina de estudo da própria língua e, progressivamente, vão-se tornando uma disciplina, nas classes terminais do ensino primário, num processo de transição. Na 1ª e 2ª classes, todas as disciplinas são lecionadas em uma língua moçambicana, com a exceção da disciplina de língua portuguesa, que inicia pela oralidade como forma de familiarização do aluno com esta língua. Na 3ª e 4ª classes, o/a aluno/a começa a desenvolver as habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa. A partir da 5ª classe, os programas de ensino e livros didáticos são os mesmos que os da modalidade monolíngue, excetuando os da disciplina de educação visual e ofícios. Na 6ª classe, todas as disciplinas são lecionadas em língua portuguesa e usam os mesmos materiais da modalidade monolíngue (Moçambique, 2020, p. 22). A seguir apresenta-se a tabela que descreve o processo de transição nesta modalidade de ensino no contexto moçambicano.

Tabela 3: Processo de transição da modalidade de ensino bilíngue (PCEP²², 2020, p. 23)

Disciplina	Classe					
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Língua Portuguesa	Oralidade	Oralidade	Oralidade, Leitura e Escrita	Leitura e Escrita	*Leitura e Escrita	*Leitura e Escrita
Língua moçambicana	L. Moç	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.
Matemática	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	*L.Port.	*L.Port.	*L.Port.
Ciências Naturais				L. Moç	*L.Port.	*L.Port.
Ciências Sociais				L. Moç	*L.Port.	*L.Port.
Educação Visual e Ofícios					L. Moc	*L.Port
Educação Física	L. Moç.	L. Moç.	L.Port.	L.Port.	L.Port.	L.Port.
Língua Portuguesa	80%	80%	67,7%	43,3%	16,7%	6,7%

²² Plano Curricular do Ensino Primário

Língua Portuguesa	20%	20%	30,3%	56,7%	83,3%	93,3%
-------------------	-----	-----	-------	-------	-------	-------

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

Fonte: Plano Curricular do Ensino Primário, 2018.

Em relação aos resultados, destacam-se alguns estudos realizados por pesquisadores/as e organizações não governamentais que reafirmam que os/as estudantes do programa bilíngue obtêm resultados melhores quando comparado com alunos/as das turmas monolíngue. O exemplo disso foi contextualizado no documento intitulado “Estratégia de Expansão Bilíngue” (Moçambique, 2019, p. 4), que cita um estudo realizado pelo INDE em 2006 com estudantes da 3ª classe dos programas bilíngue e monolíngue. Nele ficou constatado que os/as alunos/as do programa bilíngue superaram seus/suas colegas do programa monolíngue em todas as habilidades testadas, incluindo leitura de vogais, sílabas, palavras, frases, escrita, oralidade em português e identificação de imagem. Isso ratifica o quanto a educação bilíngue é uma abordagem eficaz para o ensino no contexto moçambicano, ao permitir que os/as estudantes desenvolvam habilidades linguísticas em duas línguas, o que pode levar a um melhor desempenho acadêmico e à inclusão social.

Outro aspecto destacado pela “Estratégia de Expansão Bilíngue” (Moçambique, 2019) é que, ao adotar como abordagem educacional duas línguas de instrução (L1 e L2), o programa bilíngue gera um impacto positivo na cultura e na sociedade moçambicana. Ele contribui para a valorização, preservação e desenvolvimento das línguas locais, que são parte integrante da cultura e da identidade do país. Além disso, possibilita que todos os/as alunos/as, independentemente de sua língua materna, tenham acesso à educação e possam participar plenamente dentro da sua comunidade.

Num outro estudo realizado por Armindo Ngunga et al. (2010), sobre a província de Gaza, é apresentado que os/as estudantes da 3ª classe do ensino bilíngue obtiveram melhores resultados em matemática do que os/as colegas do modelo monolíngue. Esses resultados evidenciaram mais uma vez, que os benefícios pedagógicos do ensino bilíngue são enormes, por favorecer que os/as alunos/as dessa modalidade consigam auto afirmarem-se durante o processo de ensino e aprendizagem. Essa breve contextualização nos leva ao entendimento de que a introdução das línguas moçambicanas no processo de ensino e aprendizagem no país tem contribuído para a melhoria da qualidade de educação, sobretudo nas regiões onde se registra o fraco domínio da língua portuguesa.

Apesar desse ganho, ainda há desafios que devem ser ultrapassados, entre os quais a resistência ou receio dos pais, mães ou encarregados de educação em relação à educação bilíngue, alegando que esse modelo de ensino retarda a aprendizagem dos conteúdos e da língua portuguesa. Outro desafio está relacionado com a formação dos recursos humanos e na aquisição de material didático-pedagógico. O corpo docente precisa ser capacitado em metodologias de ensino bilíngue (incluindo em didática e ortografia das línguas moçambicanas, assim como e ensino de português língua segunda) para permitir que tenham competências suficientes para fazer face aos desafios impostos nessa modalidade. E os materiais didáticos precisam ser adaptados às necessidades dos/as alunos/as que estudam em sua língua materna, o que torna mais desafiante para o país, um desafio que vale a pena enfrentar para o sucesso e a inclusão educativa das crianças.

A seguir apresentamos os dados de educação bilíngue referente ao período de 2017 a 2022 sobre o número de estudantes, escolas, professores, línguas e distritos.

Tabela 4: Efetivo de estudantes, docentes, escola, língua, distrito e província

Ano	Província	Distritos	Língua	Aluno	Professor	Escola
2017	11	87	16	101.769	1.898	700
2018	11	109	16	237.958	4.047	1.907
2019	11	126	17	530.730	8.049	2.924
2020	11	144	19	683.607	10.812	3.161
2021	11	131	19	808.389	20.068	3.143
2022	11	130	19	1.028.004	15.626	3.346

Fonte: MINEDH/DPEs

O aumento exponencial do número de escolas e alunos nessa modalidade nos últimos anos, conforme demonstra a tabela, justifica-se pelo fato de algumas províncias, o caso de Nampula, Zambézia, Maputo contarem com a presença de alguns parceiros não governamentais, como são os casos de Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), que têm desempenhado um papel crucial na implementação dessa modalidade de ensino, fornecendo recursos financeiros, materiais e formação docente. Também o governo moçambicano tem implementado políticas públicas que visam à expansão desse tipo de educação, com maior destaque para a Estratégia de Expansão de Educação Bilíngue (2020-2029).

3.5. Relatos de experiências do campo sobre práticas de Educação Bilíngue em Moçambique: o caso particular da província do Niassa

Esta seção tem por objetivo demonstrar exemplos de implementação e de funcionamento de educação bilíngue em Moçambique, com maior incidência para a província de Niassa, que é a região onde o pesquisador desse estudo trabalhou durante cinco anos como consultor e ponto focal de ensino bilíngue.

Com esse breve relato de experiência não se pretende fugir do foco da pesquisa, mas sim, dar ênfase do contexto prático das teorias discutidas anteriormente no presente capítulo.

Em relação a localização geográfica, a província do Niassa, situa-se no norte de Moçambique. Essa província, por um lado, ostenta o título de maior província do país em termos de extensão territorial, com uma área de 129.056 km². Por outro, apresenta uma população relativamente pequena, estimada em 1.865.976 habitantes, de acordo com o censo populacional realizado pelo Instituto Nacional de Estatísticas de Moçambique (INE, 2017).

Niassa é notável pela sua significativa diversidade cultural, manifestada através da coexistência de múltiplos grupos étnicos, caracterizados por suas línguas maternas distintas, tradições, costumes e sistemas de crenças.

De acordo com INE (2017), a província de Niassa é habitada predominantemente por três grupos étnicos distintos. Sendo que, a maioria da população, cerca de 43,6%, é composta pelo grupo makhuwa, concentrado principalmente nas regiões central e sul da província. Em seguida, o grupo yaawo com aproximadamente 37,2% da população, com sua presença marcada nas regiões sul, centro e norte de Niassa. Por último, o grupo étnico Nyanja compreende cerca de 10,0% da população, predominantemente estabelecido nas regiões sul e oeste da província.

Caracterizada por um cenário sociolinguístico diversificado, com a presença de falantes de várias línguas maternas, a província encontra na educação bilíngue uma ferramenta crucial para a promoção da inclusão social, o desenvolvimento da identidade cultural e a melhoria da qualidade da educação.

No entanto que, no período de 2003/2004, a província foi beneficiada com a introdução da educação bilíngue em três línguas, nomeadamente: (1) Emakhuwa, (2) Ciyaawo e, (3) Cinyanja.

Para a língua makhuwa foi introduzida na Escola Primária Completa de Capunda, no distrito de Mandimba com duas turmas de 50 alunos/as por cada uma. Para o caso do Ciyaawo, foi implementada na Escola Primária Completa de Mitamba, no distrito de Ngaúma, também com duas turmas, sendo 50 para cada uma delas. Por fim, está o Cinyanja, que se tinha implementado na Escola Primária Completa de Messumba, no distrito do Lago com 100 alunos/as, distribuídos 50 em duas turmas.

A implementação da educação bilíngue em Niassa, em sua fase inicial, visou equilibrar a abrangência e a inclusão étnica. Para atingir esse equilíbrio, foi adotada uma estratégia que consistiu na seleção de uma língua por região, priorizando os três grupos étnicos mais representativos da província (Makhuwa, Yaawo e Nyanja).

Embora os resultados iniciais para esse tipo de modelo de ensino dentro da província fossem fundamentados em relatos orais de diretores e membros do Conselho de Escola durante as visitas de supervisão pedagógica, os mesmos mostravam um desempenho pedagógico superior nas turmas bilíngues em comparação com as turmas monolíngues nas mesmas instituições.

Esses resultados positivos, são fruto de um esforço conjunto entre o Governo local e diversos atores não estatais, como a Associação Progresso²³, que desempenhou um papel crucial no apoio e na orientação das ações de educação bilíngue, com maior incidência na capacitação de professores/as em metodologias de ensino bilíngue e no desenvolvimento de materiais didáticos.

Por outro, ressalta-se a participação da comunidade local, que foi fundamental, contribuindo de maneira inestimável para o sucesso desse tipo de modalidade de ensino. Ou seja, o envolvimento ativo e o engajamento das comunidades foram essenciais para sensibilizar famílias, estudantes e outros membros da comunidade sobre a importância da educação bilíngue, garantindo assim a adesão ao novo modelo de ensino. A seguir, apresentamos a tabela

²³ é uma organização da sociedade civil moçambicana que atua na província de Niassa desde 1991. A missão da organização é promover o desenvolvimento das comunidades locais, com foco na melhoria das condições de vida das mulheres, crianças e jovens

ilustrativa de escolas, estudantes e línguas do período piloto da educação bilíngue, ao nível da província do Niassa.

Tabela 5: Escolas pilotos da província

Distrito	Número Escola	Número alunos/as	Número Turmas	Nome das escolas	Língua
Mandimba	1	100	2	EPC Capunda	Emakhuwa
Ngaúma	1	100	2	EPC Mitamba	Ciyaawo
Lago	1	100	2	EPC Messumba	Cinyanja

Fonte: Arquivo do autor (DPEN, 2017)

De 2003 a 2004, que foi a fase piloto, o número de efetivo de alunos/as era de 300, distribuídos 100 para os três distritos.

Desde 2017 a 2022, o período em que o pesquisador esteve profissionalmente ativo na Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Niassa, o número de alunos/as, escolas e distritos cresceu. Por exemplo, dos três distritos pilotos que se tinha em 2003/2004, passaram para 16 em 2022. Em relação ao efetivo de alunos/as saiu de 300 para 26.453, o que também influenciou no crescimento no número de turmas, passando de 6 em 2003 para 653 em 2022. O mesmo aconteceu em relação ao corpo docente, que saiu de 9 para 463. Esses dados foram extraídos nos relatórios anuais de atividades ao nível da Direção Provincial de Educação (DPEN, 2022).

O sucesso da educação bilíngue em Moçambique pode ser atribuído, em parte, ao fortalecimento do corpo de especialistas em línguas moçambicanas, tanto nas províncias quanto no órgão central do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Esse investimento representou um marco fundamental para o desenvolvimento e a eficácia do ensino bilíngue, superando os desafios do passado. Além de consolidar esse modelo educacional, o avanço também promoveu a valorização das línguas e culturas locais, ampliando o acesso à educação e contribuindo para a preservação das tradições linguísticas do país. Assim, o ensino bilíngue tornou-se uma ferramenta crucial para a inclusão social e a promoção da equidade educacional em Moçambique.

Para o caso da província de Niassa, podemos destacar várias ações realizadas durante a fase de implementação do ensino bilíngue, conforme descrito a seguir:

a. **Estudos sociolinguístico de expansão**

A implementação da educação bilíngue em novas escolas ou distritos requer um planejamento cuidadoso e estratégico que considere as particularidades linguísticas e socioculturais da comunidade local. Nesse contexto, a realização de um estudo ou mapeamento linguístico prévio é essencial para assegurar a conscientização e o sucesso da iniciativa. Esse estudo permite identificar a realidade linguística da região, incluindo o número de falantes de cada língua, a distribuição geográfica das línguas, os níveis de proficiência e as variedades linguísticas presentes. Com essas informações, é possível adaptar o ensino bilíngue de maneira mais eficaz, respeitando as necessidades e a dinâmica linguística da comunidade.

Conforme mencionado no documento intitulado *Estratégia de Expansão do Ensino Bilíngue (2020-2029)*, o processo de implementação do ensino bilíngue para novas escolas, ZIPs ou distritos deve ser precedida de mapeamento linguístico que poderá incluir a avaliação da situação linguística das zonas onde se pretenda introduzir esta modalidade pela primeira vez no domínio escolar (Moçambique, 2019, p. 9). Esse processo é essencial para garantir uma implementação com sucesso, considerando as particularidades linguísticas das áreas envolvidas.

Para a província de Niassa, o processo de implementação de educação bilíngue foi sempre antecedido por um estudo sociolinguístico, o que permitiu o sucesso e o crescimento de número de distritos, escolas e alunos/as. Por exemplo, de 2017 a 2022, a província realizou 46 estudos de socialização, resultando em um aumento expressivo de escolas que oferecem essa modalidade de ensino, passando de 53 para 129. Além disso, o número de distritos que adotaram a educação bilíngue cresceu significativamente, passando de 6 para 16, o que evidencia o impacto positivo desse planejamento estratégico na expansão do ensino bilíngue na província. Para ilustrar esses momentos de encontro e de estudo sociolinguístico, apresentamos a seguir imagens capturadas durante uma sessão realizada na Escola Primária e Completa (EPC) de Lijombo, no distrito de Mavago.

Imagem 2: No âmbito do estudo sociolinguístico na EPC de Lijombo/Mavago



Fonte: Arquivo do autor (2020)

b. Capacitação de professores/as

A capacitação refere-se ao processo de treinamento e educação voltado para o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos que visam o aprimoramento profissional. Esse processo é fundamental para o crescimento na carreira, pois permite que os indivíduos adquiram as competências necessárias para enfrentar os desafios específicos de um setor ou função. Em outras palavras, a capacitação não apenas fortalece a base de conhecimentos dos profissionais, mas também os prepara para se adaptarem a mudanças e inovações em suas áreas de atuação (Porter, 1998, p. 29).

Uma das ações que precedem a implementação da educação bilíngue diz respeito à capacitação dos/as professores/as para lecionarem nas turmas. É impossível formar essas turmas sem a presença de professores/as já treinados em metodologias de ensino bilíngue.

No contexto de Moçambique, como destacado na Estratégia de Ensino Bilíngue 2020-2029, a formação e capacitação inicial e contínua de professores para atuarem na modalidade de educação bilíngue é assegurada pelas instituições de formação de professores, incluindo a Direção Nacional de Formação de Professores e os Institutos de Formação de Professores, além das organizações parceiras da Educação no país (Moçambique, 2019, p. 16).

Para o caso de Niassa, as capacitações de professores/as para a educação bilíngue são geridas pelos Institutos de Formação de Professores (IFP) de Lichinga e Cuamba, enquanto que, a

Direção Provincial de Educação é responsável por acompanhar e fiscalizar a execução dos planos fornecidos pelos IFPs, além de apoiar na elaboração dos conteúdos e na capacitação dos/as professores/as.

Segundo o relatório de atividades da Direção Provincial de Educação de Niassa, referente ao período de 2017 a 2022, foram promovidas um total de 12 capacitações de professores/as em educação bilíngue. Dessas, seis foram realizadas pelo Instituto de Formação de Professores (IFP) de Lichinga e as outras seis pelo IFP de Cuamba. Para melhor ilustração, a seguir, apresentamos algumas imagens que evidenciam o momento das capacitações de professores/as para atuarem nas turmas bilíngue.

Imagem 3: Momentos de capacitação de professores/as de EB no distrito de Lichinga



Fonte: Arquivo do autor (2019)

c. **Produção de material didático**

A produção de material didático complementar para professores/as de turmas bilíngues configura-se como atividade essencial para o sucesso desse tipo de modalidade de ensino. Através da elaboração de materiais estruturados e contextualizados à realidade local, torna-se possível a condução de aulas de forma mais eficaz, assegurando a progressão curricular e o engajamento de alunos/as.

No caso específico de Niassa, as capacitações de professores/as para além de serem o momento de aprendizagem, também foram transformados em momentos de produção de textos de apoio para o processo de aprendizagem para as turmas bilíngues. As imagens a seguir ilustram alguns momentos da produção desses materiais.

Imagem 4: encontros de produção e exposição de materiais de educação bilíngue



Fonte: Arquivo do autor (2020)

d. **Supervisão pedagógica dentro da província**

A supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante, mas também voltada para o interior com o objetivo de compreender o significado da realidade. Trata-se de uma visão que possui a capacidade de previsão, uma retrovisão, e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, evitar o que não se deseja e reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (Maria Gaspar e Cláudia Neves, 2012, P. 30). Por isso, entendemos que, a supervisão envolve ações de acompanhamento e orientação dos profissionais de qualquer área, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade de serviços.

Em relação, a supervisão pedagógica se configura como um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, promovendo a superação contínua das práticas docentes e a excelência no ensino-aprendizagem. Através de um processo colaborativo e reflexivo, a supervisão auxilia os/as professores/as a aprimorarem suas habilidades, inovarem suas metodologias e otimizarem seus resultados, garantindo que todos os/as alunos/as alcancem seu pleno potencial.

Para o caso de Niassa, foram realizadas diversas supervisões pedagógicas nas escolas de educação bilíngue. Embora não tenha sido possível quantificar com precisão o número de supervisões realizadas entre 2017 e 2022, em média, duas a três supervisões eram promovidas anualmente pela Direção Provincial de Educação, em coordenação com o Ministério da

Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), nos distritos onde a educação bilíngue estava em funcionamento. Vide imagens ilustrativas.

Imagem 5: Supervisão e Superação Pedagógica de EB nos distritos de Ngaúma e Mandimba



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Através da observação em sala de aula, da análise de materiais didáticos e do diálogo colaborativo, oferecíamos suporte aos professores na escolha e organização dos conteúdos, na seleção de recursos didáticos apropriados e na implementação de metodologias de aprendizagem para os alunos/as nessa modalidade de ensino.

e. **Distribuição de livros escolares**

O processo de distribuição do livro escolar é crucial para garantir que todos os/as alunos/as tenham acesso a esses materiais educacionais para acompanhar as aulas e aprimorar suas habilidades. Além de contribuir para a redução das disparidades educacionais, essa ação promove a inclusão social ao proporcionar igualdade de oportunidades de aprendizado para todos os/as alunos/as.

Para o caso do livro de educação bilíngue em Moçambique, a produção, edição, impressão e distribuição dos livros escolares são integradas no circuito de provisão do livro escolar, sob responsabilidade do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). Portanto, a produção desses materiais deve seguir a ortografia padronizada das línguas moçambicanas, considerando variantes linguísticas e sensibilidades em relação às especificidades socioculturais locais (Moçambique, 2020, p. 20).

Na província de Niassa, de 2017 a 2022, foi possível garantir o processo de distribuição de material didático de educação bilíngue para os distritos e escolas. Embora as dificuldades de falta de veículos, que na altura era o mais recorrente, o que em alguns casos, eramos sujeitos a usar os nossos próprios meios de transportes para darmos face a esses desafios e garantirmos que os materiais chegassem a tempo nas escolas e nas mãos dos/as alunos/as. Era uma estratégia viável e que mostrava bons resultados em relação aos nossos objetivos, enquanto consultor e ponto focal de educação bilíngue. Vide as imagens que ilustram o momento de distribuição do material em algumas escolas.

Imagem 6: O processo de distribuição do livro escolar de educação bilíngue



Fonte: Arquivo do autor

Após uma imersão detalhada nas experiências de campo relacionadas à educação bilíngue na província de Niassa, o próximo capítulo se propõe a desvelar o panorama dos estudos realizados entre 2017 e 2022 sobre línguas bantu e educação bilíngue em Moçambique. Para tanto, será empregada a Metodologia do Estado do Conhecimento, a qual possibilita uma abordagem abrangente e sistemática da produção científica nesse domínio, delineando os principais temas, autores, instituições e metodologias de pesquisa.

CAPÍTULO 4: A METODOLOGIA DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE LÍNGUAS BANTU E EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE

O presente capítulo pretende analisar estudos realizados sobre línguas bantu e educação bilíngue moçambicana, no período referente 2017 a 2022. Para análise dos textos, elegemos a metodologia do Estado do Conhecimento (EC). O capítulo está estruturado em quatro seções principais, sendo que a primeira apresenta algumas definições sobre o estado do conhecimento; a segunda destaca os procedimentos de busca dos textos nas plataformas, previamente selecionadas; a terceira faz uma análise de conteúdo das pesquisas coletadas nos repositórios; a quarta e última apresenta algumas proposições sobre as categorias analisadas.

4.1. Sobre o Estado do Conhecimento

Para melhor compreensão e aprofundamento sobre a metodologia do Estado de Conhecimento, selecionamos alguns autores/as que se têm dedicado ao aprofundamento desse tipo de metodologia, como são os casos de: Romanovski e Ens (2006); Morosini, Santos e Bittencourt (2021); Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002) e outros/as.

Para Ferreira (2002, p. 114), os estudos do tipo de Estado do Conhecimento são pesquisas bibliográficas que visam mapear e analisar a produção acadêmica em uma determinada área de conhecimento. Eles utilizam técnicas de busca e análise de dados para identificar os principais temas, tendências e lacunas da área requerida. No entendimento, das autoras Marília Costa Morosini e Cleoni Maria Barboza Fernandes (2014, p. 154), “[...] estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Nessas duas reflexões, faz-se necessário considerar que, quando se fala de Estado do Conhecimento se refere a um levantamento sistemático e abrangente da produção científica sobre um tema específico, em um determinado período de tempo e espaço, que visa identificar, analisar e sintetizar as principais pesquisas existentes sobre o tema, a fim de fornecer um panorama da área de estudo. Por isso, consideramos ser importante para pesquisadores/as, estudantes, professores/as e profissionais que desejam se atualizar sobre um determinado tema

ou se aprofundar em uma área específica de conhecimento. Aliás, Joana Romanowski e Romilda Ens (2006) descrevem que as pesquisas sobre o EC

[...] podem contribuir na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move o estudo, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática investigativa e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Enes, 2006, p. 39).

Essas primeiras discussões deixam evidente que a metodologia de EC é um tipo de levantamento bibliográfico que tem por objetivo identificar lacunas, tendências e reconhecer as contribuições dos estudos de um determinado campo de investigação. Conforme descrevem Morosini, Santos e Bittencourt (2021), a metodologia do EC desempenha um papel crucial ao oferecer uma visão abrangente do que foi ou está sendo produzido em determinado domínio. Além disso, possibilita a ordenação do progresso das pesquisas e a identificação de temas emergentes e prioritários em cada período, revelando suas características e enfoques específicos. Ademais, o EC permite identificar as contribuições e avanços alcançados em um campo científico específico, além de promover e aumentar a visibilidade das produções existentes.

Ademais, Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 61) afirmam que para constituição da metodologia Estado do Conhecimento devem ser seguidas quatro etapas principais. A primeira refere-se à **bibliografia anotada**. Nesta fase, o/a pesquisador/a realiza uma busca bibliográfica sobre o tema de interesse, identificando as principais fontes de informação. As fontes podem ser livros, artigos, teses, dissertações, documentos normativos, relatórios, entre outros. Após isso, realiza uma leitura exploratória de cada fonte, anotando as informações relevantes. As informações podem incluir o título da obra, o/a autor/a, o ano de publicação, o resumo, as principais conclusões e as contribuições para o tema de interesse. Por isso, tal etapa é de extrema importância, pois permite ao pesquisador ou pesquisadora ter uma visão geral do tema de interesse e identificar os principais pontos de discussão. Já na segunda etapa, designada por **bibliografia sistematizada**, o/a pesquisador/a organiza as informações da bibliografia anotada de forma sistemática, que pode ser feita por meio de categorias, temas ou autores. Esse exercício permite ao pesquisador ou à pesquisadora identificar padrões e tendências, além de comparar as diferentes fontes de informação e identificar lacunas do estudo.

A terceira etapa designada por **bibliografia categorizada**, o/a pesquisador/a agrupa as publicações selecionadas em blocos temáticos, ou seja, organiza os textos de acordo com as áreas de estudos (categorias). Nessa fase o/a pesquisador/a deve identificar os temas comuns que unem as diferentes publicações, e isso pode ser feito por meio de uma análise do conteúdo, incluindo o título, o resumo, o corpo do texto e as referências. A outra etapa, quarta e última, é da **bibliografia propositiva**. Aqui, o/a pesquisador/a organiza e apresenta proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir das suas análises. Para melhor compreensão dessas quatro fases, a seguir compõe-se o quadro resumo adaptado de Morosini, Santos e Bittencourt (2021) sobre metodologia do Estado do Conhecimento.

Quadro 1: Resumo das etapas da Metodologia do Estado do Conhecimento.

ETAPAS	DEFINIÇÕES
Bibliografia Anotada	Identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do corpus de análise.
Bibliografia Sistematizada	Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento.
Bibliografia Categorizada	Reorganização do material selecionado, ou seja, do corpus de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas.
Bibliografia Propositiva	Organização e apresentação de, a partir da análise realizada, proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise.

Fonte: Adaptado de Morosini, Santos e Bittencourt (2021).

4.2. Procedimento do levantamento bibliográfico

Conforme mencionado anteriormente, este estudo de revisão bibliográfica tem como objetivo analisar as tendências, lacunas e proposições nos campos de estudo de línguas bantu e educação bilíngue em Moçambique, a partir de pesquisas realizadas entre 2017 e 2022.

Relativamente aos critérios que referenciam a definição e levantamento dos textos nos repositórios, destaca-se o seguinte: após a formulação do tema e dos objetivos do estudo, as palavras-chave “Línguas Bantu”, “Educação Bilíngue” e “Moçambique” foram definidas como base para a busca dos estudos nos repositórios. O conector booleano “AND” foi utilizado para combinar as palavras-chave, o que resultou na identificação de estudos mais relevantes para o presente trabalho.

Depois dessa fase, seguiu-se o segundo momento que consistiu na definição e seleção dos repositórios de busca. Aqui, foram identificados aqueles que apresentavam maior consistência em termos de publicação de trabalhos com a temática em estudo. Os repositórios selecionados foram: (a) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD); (b) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; (c) SciELO; (d) Revista Institucional da Universidade Eduardo Mondlane (RIUEM); (e) Google Acadêmico (GA). Para complementar a busca nos repositórios, foram consultadas plataformas acadêmicas especializadas em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programas de Pós-Graduação em Linguística e Letras (PPGLL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Apesar da amplitude da busca, não foram encontradas publicações relacionadas à temática em estudo na nossa universidade.

A busca dos textos nos repositórios foi realizada de forma individualizada, com base em descritores e filtros previamente definidos. Na primeira etapa, realizada sem a aplicação de filtros, obteve-se o maior número de resultados com alguma relação à temática em estudo. Na segunda etapa, os descritores foram combinados com o operador booleano “AND”, resultando nas seguintes expressões: “Línguas Bantu AND Moçambique” e “Educação Bilíngue AND Moçambique”. Essa estratégia resultou na redução da quantidade de resultados das buscas.

Devido à quantidade significativa de textos coletados nas etapas iniciais da pesquisa, e visando a obtenção de resultados mais consistentes e específicos para o estudo, na terceira etapa foram aplicados os filtros de ano e língua de publicação. Esse processo resultou em uma redução considerável no número de estudos encontrados, principalmente no repositório Google Acadêmico, que anteriormente apresentava um volume elevado de resultados. Para além da aplicação dos filtros, foi realizada uma leitura flutuante dos resumos dos estudos que atenderam aos critérios pré-estabelecidos. Essa leitura crítica teve como objetivo identificar aqueles que apresentavam maior relevância para o estudo em questão.

É importante ressaltar que a leitura flutuante não se limitou aos resumos dos estudos. Buscou-se explorar, ainda que de forma breve, o conteúdo e as considerações finais ou conclusões dos próprios textos. Essa estratégia permitiu identificar estudos mais confiáveis e relevantes para a composição do quadro de bibliografia anotada. Após essa etapa, compôs-se o quadro da bibliografia sistematizada, o qual gerou um banco de dados de publicações de trabalhos com a

temática em estudo. Para melhor compreensão desse processo, elaboramos um quadro resumo de distribuição dos resultados dos textos por repositórios, como se pode ver a seguir:

Quadro 2: Resultados por repositórios

Resumo dos resultados de busca por repositório								
Etapa	Filtro/Critério de exclusão	Campo de estudo	GA ²⁴	BDTD ²⁵	RIUEM ²⁶	CTD ²⁷	SCIELO	TOTAL
1ª	Sem aplicação	L. Bantu	6.349	41	27	9	6	6.432
		E. Bilíngue	5.018	63	14	5	4	5.104
Subtotal			11.367	104	41	14	10	11.536
2ª	“LB AND Moçambique”	L. Bantu	1.650	11	7	6	3	1.677
	“EB AND Moçambique”	E. Bilíngue	981	6	3	3	2	995
Subtotal			2.631	17	10	9	5	2.672
3ª	Filtro “ano” e “língua”	L. Bantu	126	9	5	4	3	147
		E. Bilíngue	47	4	2	2	2	57
Subtotal			173	13	7	6	5	204
4ª	Leitura Flutuante	L. Bantu	73	7	5	4	3	92
		E. Bilíngue	21	3	2	2	2	30
Subtotal			94	10	7	6	5	122
5ª	Seleção aleatória para Análise de Conteúdo (AC)	L. Bantu	5	3	3	1	1	13
		E. Bilíngue	5	3	3	1	1	13
Total			10	6	6	2	2	26

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme ilustrado no quadro, a busca por estudos foi realizada em cinco etapas. Na primeira, sem a aplicação de filtros, foram identificados 11.536 textos para as duas categorias, dos quais, 6.432 para Línguas Bantu e 5.104 para Educação Bilíngue.

Na segunda etapa, o operador booleano "AND" foi aplicado na combinação das palavras-chave "Línguas Bantu e Moçambique" e "Educação Bilíngue e Moçambique". Essa estratégia resultou na redução do número de resultados para 2.672. Embora essa redução tenha sido significativa, o número de textos ainda era considerado elevado. Na terceira etapa, os filtros "ano" e "língua" foram aplicados, o que resultou em uma queda drástica do número de buscas para 204 textos. Considerando que esse número ainda era superior ao desejado para a constituição do corpus de análise de conteúdo, recorreu-se à leitura flutuante dos resumos e das conclusões dos textos selecionados na terceira etapa. Essa estratégia permitiu a seleção de 122 estudos, porém ainda não possibilitava a leitura e a sistematização para a composição do quadro de análise. Assim, na quarta e última etapa, foram selecionados aleatoriamente 26 estudos, sendo 13 para a

²⁴ Google Académico

²⁵ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da CAPES;

²⁶ Revista Institucional da Universidade Eduardo Mondlane;

²⁷ Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

categoria de Línguas Bantu e 13 para Educação Bilíngue, para compor o quadro que nos permitiu a análise de conteúdo.

Uma análise adicional do Quadro 2 revela a distribuição das publicações por repositório onde se destaca o Google Acadêmico como a plataforma com o maior número de textos publicados, o que pode ser atribuído a vários fatores, incluindo a amplitude da sua base de dados, a facilidade de uso da plataforma e a visibilidade que proporciona aos/às autores/as. O Banco Digital de Dissertações e Teses da CAPES figura como a segunda maior fonte de publicações sobre a temática em questão, seguido pelo Repositório Universitário da Universidade Eduardo Mondlane. Essa distribuição sugere que tanto os repositórios de acesso amplo quanto os específicos de instituições de ensino superior são importantes fontes de informação para pesquisas sobre línguas bantu e educação bilíngue em Moçambique.

Outro dado não menos importante que merece ser destacado, tem a ver com o acréscimo substancial na produção de estudos na área de “Línguas Bantu”, quando comparado com “Educação Bilíngue”. Essa disparidade é passível de ser justificada por uma intrincada gama de fatores inter-relacionados. Em primeiro lugar, ressalta-se que o campo de estudo das “Línguas Bantu” detém uma história mais longínqua em Moçambique, possuindo alicerces sólidos em discussões científicas do que o campo de estudo de educação bilíngue. Tal contexto naturalmente atrai a atenção de acadêmicos/as interessados/as em aprofundar sua compreensão no âmbito da Linguística Bantu.

Por outro lado, a “Educação Bilíngue” emerge como um domínio de investigação relativamente recente no contexto moçambicano. Apesar de sua crescente importância, encontra-se em fase de evolução e refinamento científico. Essa circunstância pode explicar o número reduzido de publicações em comparação com as “Línguas Bantu”. À medida que a educação bilíngue adquire maior reconhecimento e consolida-se como uma área de estudo, é previsível um incremento no volume de publicações, refletindo o crescente interesse da comunidade acadêmica e a maturidade do campo científico. Portanto, como já havíamos avançados anteriormente, os textos selecionados para análise de conteúdo foram agrupados em duas categorias, sendo uma categoria de políticas linguísticas e a outra categoria de políticas educacionais.

Segundo Louis-Jean Calvet (2007), as políticas linguísticas envolvem decisões acerca das relações entre a sociedade e as línguas. Assim, essas políticas estão estreitamente vinculadas a decisões tomadas em âmbito global, nacional, estadual, municipal ou familiar sobre o uso das línguas. Ademais, o autor destaca que

[...] o termo “política linguística” nasce e torna-se área de estudo na década de 1960, e diz respeito à relação de poder e utilização das línguas, as decisões políticas sobre o uso das línguas na sociedade, a que lugar determinada língua pode ou não ser utilizada, a proibição e promoção das línguas (Calvet, 2007, p. 166).

As políticas linguísticas podem ter um impacto significativo na vida das pessoas. Elas podem determinar quais línguas são usadas na educação, no governo, nos negócios e na comunicação Social. Portanto, as políticas linguísticas também podem afetar a identidade e o senso de pertencimento das pessoas. Por isso, nem sempre são bem-sucedidas, já que podem ser contestadas por grupos que se opõem às suas diretrizes. Além disso, as políticas linguísticas podem ter efeitos colaterais inesperados, por exemplo, uma política que promove o uso de uma língua majoritária pode levar à diminuição na aceitabilidade das outras línguas. Em outras palavras, uma política que privilegia a língua majoritária pode criar a percepção de que as demais línguas são menos importantes ou de menor valor, o que pode desmotivar os alunos/as e a comunidade a utilizá-las e preservá-las.

No contexto educacional, se a língua de instrução for a majoritária, os/as alunos/as que não a dominam podem enfrentar dificuldades para acompanhar as aulas, o que pode gerar desigualdade no acesso à educação de qualidade e comprometer o desenvolvimento desses/as alunos/as. Este é o caso observado em Moçambique e em muitos outros países africanos. Para a nossa análise, foram considerados textos pertencentes à categoria de política linguística aqueles que abordavam questões relacionadas à utilização, proibição e valorização das línguas bantu.

Quanto às políticas educacionais, estas são programas de ação governamental deliberados e planejados pelo Estado, configurando-se como expressões dos valores ideais da sociedade dirigidas aos públicos escolares. Conforme descrito por Moacir Gadotti (2003, p. 145), “[...] as políticas educacionais são ações ou atividades conduzidas pelo Estado. Elas visam a garantir os direitos à educação para a sociedade, o que significa que são orientadas pelos princípios de

igualdade de oportunidades e de justiça social”. Por isso, consideramos os textos com teor de educação bilíngue como pertencentes a essa categoria, uma vez que essa modalidade de ensino faz parte de uma política que visa assegurar a todas as crianças o seu direito à educação de qualidade e inclusiva através da aprendizagem em sua língua materna.

Depois da apresentação dos resultados das buscas das publicações por repositórios, segue-se a fase da análise de conteúdo das pesquisas selecionadas, de acordo com as categorias identificadas.

4.3. Análise de conteúdo

A presente seção pretende analisar o conteúdo dos textos selecionados e agrupados por categoria previamente definida para esse trabalho. Para tal, recorreremos à Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011, p. 46), que a define como “[...] uma metodologia que permite explorar os significados das comunicações por meio da identificação de padrões e tendências”. Ou seja, a análise de conteúdo possibilita aprofundar o conteúdo e as tendências das pesquisas realizadas e construir alguns pressupostos sobre as mesmas. Ademais, Bardin (2011) acrescenta que, para ser bem-sucedida, a análise de conteúdo deve seguir alguns pressupostos metodológicos, como: (a) a constituição do corpus de dados consistente e representativo, o que implica que os dados devem ser coletados de uma maneira que seja imparcial e que reflita a realidade do fenômeno estudado; (b) a categorização do conteúdo deve ser sistemática, ou seja, todas as unidades de análise devem ser categorizadas de acordo com um conjunto de critérios predefinidos; por último, (c) os resultados da análise devem ser triangulados para permitir que os mesmos sejam confirmados por meio de diferentes fontes ou métodos.

Para além desses pressupostos metodológicos, Bardin (2011) destaca três etapas importantes que compõem a análise de conteúdo, sendo: *pré-análise*, que é uma fase de exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Nesta etapa, o/a pesquisador/a deve realizar uma série de atividades para organizar e preparar o material a ser analisado. E isso pressupõe uma leitura flutuante dos textos, a definição das unidades de análise e formulação das hipóteses. A segunda etapa é de *codificação do material*, de acordo com as unidades definidas na pré-análise. Por último, realiza-se a etapa de *interpretação de resultados* por parte do/a pesquisador/a.

Com o intuito de proporcionar um panorama abrangente das pesquisas selecionadas para análise de conteúdo, elaboramos um quadro resumo detalhado, segmentado por duas categorias, sendo uma política linguística e outra política educacional. A primeira categoria é composta por treze textos, dos quais, dez são artigos, uma tese e duas dissertações. A segunda categoria é constituída por sete artigos, cinco teses e uma dissertação, perfazendo, também, treze estudos. Relativamente à organização dos textos no quadro, a ordem é cronológica decrescente, ou seja, do ano de publicação mais recente para o mais antigo. A representação do quadro a seguir pertence à categoria de política linguística.

Quadro 3: Pesquisas sobre as políticas linguísticas em Moçambique

Título	Autor/a	Tipo	Ano
Política Linguística			
Espetando Rosas em Espinhos da Micaia? O português e as Línguas Bantu na Televisão Pública em Moçambique.	Eliseu Mabasso	Artigo	2022
“As línguas não ocupam espaço dentro de nós”: vitalidade das línguas bantu moçambicanas em situação de conta	Letícia Cao Ponso	Artigo	2022
Ordenamento linguístico e concepção de categorias linguísticas: o caso das línguas bantu no sul de Moçambique	Gregório Firmino	Artigo	2021
Os desafios da investigação linguística em África: o caso de Moçambique	Armindo Ngunga	Artigo	2021
Descrição e análise sintática de extensões verbais em Kimwani, uma língua bantu falada em Moçambique	Calawia Salimo	Tese	2021
Imagens de língua no discurso do professor: as Línguas Bantu prejudicam a aprendizagem do português?	Sheila Perina de Souza	Artigo	2021
COVID-19 e o Multilinguismo em Moçambique	Crisófia Langa da Câmara	Artigo	2021
Percepções da comunidade moçambicana bilíngue em relação ao uso do português e das línguas maternas bantu	David Seth Langa	Artigo	2019
A influência da língua portuguesa nas línguas bantu faladas em Moçambique: o caso da língua Xichangana	Alexandre Timbane e Rosane de Andrade Berlinck	Artigo	2019
Relevância do ensino das línguas nacionais no sistema educativo moçambicano	Feliciano Felisberto Manuel	Artigo	2018
As influências das línguas bantu no português falado em Moçambique: um estudo descritivo do Cindau	Beatriz Damaciano Paulo Chalucuané	Dissertação	2017
A influência negativa da imposição do português num contexto multilíngue e multicultural Bantu: caso do ensino fundamental de Moçambique	Marcelino Horácio Velasco	Dissertação	2017
A interação das culturas bantu e portuguesa numa tirinha Moçambicana	Nancy Aparecida Arakaki e Victor Matheus da Costa	Artigo	2017

Fonte: Organização do autor.

A partir desse quadro, cada pesquisa será brevemente apresentada destacando-se outros aspectos relevantes nos moldes que se seguem. A primeira delas foi realizada por Eliseu Mabasso, intitulado “Espetando Rosas em Espinhos da Micaia? O português e as línguas bantu na Televisão Pública em Moçambique”. O estudo resulta de um artigo publicado em 2022, pela Revista VERBUM. O autor analisou a introdução de serviços noticiosos e de outros conteúdos de interesse nacional em línguas moçambicanas do grupo bantu, questionando o futuro do português como língua de comunicação social e interpessoal em Moçambique. Mabasso (2022) assinala que a introdução das línguas bantu na televisão pública marca um passo de extrema importância para o processo de resgate e valorização das línguas autóctones em Moçambique. Para o estudioso, essa nova realidade pode levar a uma diminuição do uso do português na comunicação social. Entretanto, apesar desse efeito marcante, o português como língua franca e de comunicação mais ampla entre os moçambicanos continuará imaculado face à crescente valorização das línguas nativas, particularmente na comunicação social. Além disso, o português é a única língua oficial do país e é utilizado em diversos setores, como na educação, na administração pública e nos negócios. Por isso, na opinião do autor, essa língua continuará a ter um papel importante na comunicação social e interpessoal em Moçambique.

O estudo encerra afirmando que a coabitação do português com as línguas bantu pode contribuir para a crescente massificação da língua oficial e a simultânea valorização das línguas moçambicanas, sobretudo na educação.

A pesquisa de Letícia Cao Ponso (2022), intitulado “As línguas não ocupam espaço dentro de nós: vitalidade das línguas bantu moçambicanas em situação de contato”, analisou as atitudes e práticas linguísticas de jovens universitários moçambicanos. De acordo com a autora, os estudantes entrevistados afirmam que valorizam as línguas bantu moçambicanas, pois consideram importantes para a sua identidade cultural. Também os entrevistados reconhecem a importância e o papel do português para a sua educação e para o acesso ao mercado de trabalho.

Ponso (2022) identifica alguns desafios, nomeadamente, a crescente influência da língua portuguesa e a falta de oportunidades de uso das línguas moçambicanas em contextos formais. Por isso, a autora sugere que, para garantir a vitalidade das línguas bantu moçambicanas, é necessário que: (a) se invista na educação bilíngue, para que os jovens moçambicanos tenham acesso ao conhecimento, tanto nas línguas moçambicanas quanto na língua portuguesa; (b) se

promova a valorização das línguas moçambicanas por meio de campanhas educativas e de atividades culturais; (c) se fortaleça a participação dos falantes das línguas moçambicanas na tomada de decisões sobre políticas linguísticas.

No artigo “Língua, Educação e Sociedade em Moçambique: Da Marginalização à Revalorização das Línguas Nativas”, Feliciano Chimbutane (2022) oferece uma análise crítica da situação das línguas nativas em Moçambique no contexto da educação e da sociedade. O autor inicia o artigo traçando um panorama histórico da marginalização das línguas nativas em Moçambique. Ele destaca como o colonialismo português impôs o português como a única língua oficial da educação e da administração pública, relegando as línguas nativas a um papel subalterno. Chimbutane (2022) argumenta que, apesar de algumas iniciativas de revalorização, as línguas nativas ainda são marginalizadas no sistema educativo e na vida pública do país. Ademais, o estudo destaca que a introdução da educação bilíngue constitui uma forma de promover tais línguas e, apesar desse ganho, a sua implementação tem sido dificultada por insuficiências de recursos e mentalidades coloniais, retardando, assim, o progresso e o sucesso pretendido.

No texto “Ordenamento Linguístico em Moçambique: Uma Perspectiva Histórica e Crítica”, Gregório Firmino (2021) oferece uma análise abrangente do processo de (re)criação de categorias (etno)linguísticas em Moçambique, focando na região sul do país. O autor argumenta que a categorização linguística em Moçambique é um processo histórico e dinâmico, moldado por diferentes fatores, incluindo colonialismo, políticas linguísticas pós-coloniais e ativismo linguístico local. Firmino (2021) inicia o artigo traçando um panorama histórico da categorização linguística em Moçambique, desde o período colonial até aos dias atuais. Ele destaca como o colonialismo português impôs um sistema de classificação racial e linguística que marginalizava as línguas africanas e privilegiava o português como língua oficial. O estudo encerra propondo uma abordagem mais flexível e contextualizada para o ordenamento linguístico em Moçambique.

O artigo "Os Desafios da Investigação Linguística em África: O Caso de Moçambique", Armindo Ngunga (2021) analisou os obstáculos que dificultam o desenvolvimento da investigação linguística no continente africano, focando particularmente no caso de Moçambique. O autor destaca que os países africanos enfrentaram uma série de desafios após a independência, como a pobreza, a desigualdade e a instabilidade política. Na opinião de

Ngunga, esses desafios condicionaram o desenvolvimento da investigação linguística, que é um campo de pesquisa que requer recursos e infraestruturas. O autor afirma que o estudo das línguas africanas é fundamental não apenas pelo seu contributo ao desenvolvimento da teoria linguística (Hyman, 2003), mas também porque as línguas são repositórios das filosofias que sintetizam o conhecimento milenar dos povos que as falam, o qual permitiu às comunidades que as utilizam resistir e sobreviver a diversas investidas ao longo da história. Por isso, a pesquisa linguística pode modernizar esse conhecimento e contribuir para redesenhar os caminhos do desenvolvimento africano, promovendo, assim, o progresso da humanidade. Ademais, Ngunga (2021) destaca que, um passo importante foi dado em Moçambique com a introdução das línguas moçambicanas no sistema de ensino, um gesto de enorme significado histórico e cultural para o país e para o mundo. Para o autor, esse ato não só valoriza as línguas e as pessoas que as falam, mas também reforça o direito humano de adquirir conhecimento escolar através da língua materna.

No entanto, é preciso reconhecer que esta iniciativa representa um grande desafio, não só para os linguistas, mas também para todos os pesquisadores/as moçambicanos/as e africanos/as de diversas áreas do conhecimento (como matemáticos, físicos, astrônomos, geógrafos, historiadores, cientistas políticos, informáticos, educadores, biólogos, etc.), que têm a tarefa de produzir materiais didáticos em suas línguas, algo que transcende o campo da linguística.

Para tal, Ngunga enfatiza a necessidade urgente de apoio e cooperação internacional para a academia moçambicana, com destaque para as universidades brasileiras. Esse apoio é essencial tanto na formação de profissionais capacitados para enfrentar os desafios da pesquisa linguística quanto na investigação contínua das línguas africanas. Tal colaboração será efetiva apenas se for implementado um programa bem estruturado, com tarefas claramente atribuídas a cada parte envolvida. Por exemplo, atividades compartilhadas poderiam incluir a coorientação de estudantes de mestrado e doutorado (de Moçambique e do Brasil) e a participação em projetos de pesquisa conjunta. Além disso, poderiam ser organizados intercâmbios de quatro a cinco semanas entre pesquisadores de ambos os países para a conclusão de livros ou projetos de pesquisa, proporcionando o tempo, a tranquilidade e o distanciamento necessários.

A tese de Calawia Salimo (2021) oferece uma descrição e análise detalhada da sintaxe de cinco extensões verbais em Kimwani, uma língua Bantu falada no norte de Moçambique. O estudo

se concentra nas extensões²⁸ causativa (-is-), aplicativa (-ir-), passiva (-iw-), recíproca (-na-) e estativa (-ek-) investigando seus efeitos na estrutura argumental e na valência dos verbos. O autor chega às seguintes conclusões: (a) as extensões verbais podem modificar a estrutura argumental do verbo primitivo, adicionando, removendo ou alterando a função sintática de seus argumentos; (b) a valência de um verbo, ou seja, o número de argumentos que ele requer, pode ser aumentado ou diminuído como consequência da adição de uma extensão verbal; (c) as extensões verbais podem estabelecer uma hierarquia entre os argumentos do verbo, determinando sua ordem de aparição na frase. A tese fornece uma análise sintática rigorosa das extensões verbais, utilizando ferramentas da teoria linguística moderna, como a estrutura de argumentos e a gramática relacional, por isso, o estudo se torna importante no avanço da linguística bantu.

O artigo de Sheila Perina Souza (2021) explorou as representações de 38 professores/as em formação, acerca das línguas bantu (LB) e como tais representações podem influenciar a aprendizagem da língua portuguesa. A pesquisadora realizou entrevistas individuais buscando identificar se as imagens de língua presentes nos discursos dos futuros professores e professoras corroboravam a visão colonial que marginaliza as LB ou se apresentavam perspectivas alternativas que reconhecem seu valor cultural e educacional. A autora concluiu que os discursos revelaram uma variedade de imagens de língua, desde perspectivas que defendem a primazia do português e veem as LB como obstáculos, até concepções que reconhecem as LB como ferramentas de ensino e valorização cultural. A outra conclusão vincada por Souza (2021) é de que algumas representações negativas associam as LB à inferioridade linguística e cultural, à dificuldade de aprendizagem do português e à perpetuação de desigualdades sociais. Além disso, o estudo descreve outras perspectivas que reconhecem o potencial das línguas bantu (LB) como suporte para o ensino do português e como meio de inclusão social para a valorização da identidade cultural dos/as alunos/as. Conclui-se que a formação dos/as professores/s desempenha um papel fundamental na promoção de uma abordagem mais positiva e inclusiva em relação às línguas bantu, contribuindo assim para um ambiente educacional mais rico e diversificado.

²⁸ As extensões verbais são morfemas derivacionais que facultam a derivação de verbos a partir de outros verbos, ao serem adicionados ao radical verbal para modificar-lhe o sentido, a morfologia e, comumente, alterar as relações de transitividade, isto é, o número inerente de argumentos internos (Ngunga, 2014, p. 199).

A pesquisa conduzida por Crisófia Langa da Câmara (2021), intitulada “COVID-19 e o Multilinguismo em Moçambique”, teve como objetivo analisar o conteúdo das mensagens sobre Covid-19 em línguas moçambicanas, visando contribuir para a compreensão do descumprimento das medidas de prevenção anunciadas pelo Ministério da Saúde (MISAU). A pergunta mobilizadora da pesquisa foi: Que informação sobre Covid-19 foi recebida pelos falantes das línguas bantu em Moçambique? A hipótese da autora foi fundamentada na premissa de que a política linguística legada do período colonial ainda influencia a maneira como o Estado garante o direito à informação sobre saúde. Câmara (2021) recorreu à metodologia quantitativa para analisar conteúdo de spot produzidos nas línguas Nyungwe²⁹, Sena³⁰, Changana e Copi³¹. A análise desses spots revelou deficiências significativas na transmissão de informações completas e relevantes sobre a Covid-19. Ou seja, os spots frequentemente apresentavam mensagens fragmentadas e, em alguns casos, forneciam informações irrelevantes ou inadequadas.

A autora ressaltou a importância de uma abordagem cuidadosa na formulação e transmissão de conteúdos de saúde em contextos multilíngues, destacando que a simples disponibilidade de diferentes línguas não garante a qualidade da informação. Por isso, o Ministério da Saúde (MISAU) deve fazer esforços para garantir que o direito à informação sobre doenças seja efetivamente garantido, coordenando a produção de spots informativos abrangentes e culturalmente sensíveis em todas as línguas relevantes para a população. O estudo concluiu afirmando que, em contextos multilíngues como de Moçambique, a qualidade de informação sobre saúde não é assegurada exclusivamente com o uso das diferentes línguas bantu, mas sim, através do tratamento cuidadoso do conteúdo transmitido através de canais oficiais em língua portuguesa. Por isso, o Ministério da Saúde (MISAU) tem a responsabilidade de assegurar que o direito à informação sobre as doenças seja garantido a todos os cidadãos e todas as cidadãs, através das línguas locais e do português, por via de produção de spots.

O artigo “Percepções da comunidade moçambicana bilíngue em relação ao uso do português e das línguas maternas bantu” de David Langa (2019) oferece uma análise minuciosa das

²⁹ Nyungwe, também conhecido como Cinyungwe, é uma língua bantu falada em Moçambique, ao longo do rio Zambeze, principalmente na província de Tete.

³⁰ Sena ou Cisena é uma língua bantu falada em dois países vizinhos; que são Malawi e Moçambique. na República de Moçambique é fado mais concretamente na região central, as atuais províncias de Zambézia, Sofala, Tete e Manica (Sitoe e Ngunga 2000).

³¹ Copi ou Cicopi é uma língua bantu falada no sul de Moçambique, concretamente nas províncias de Gaza e Inhambane.

percepções e atitudes da comunidade moçambicana bilíngue em relação ao uso do português (LP/L2) e das línguas bantu (LB/L1). A investigação centra-se na questão do bilinguismo em Moçambique e na possibilidade de este fenómeno contribuir para o declínio e abandono das línguas bantu locais. Nesse sentido, o estudo busca identificar fatores que contribuem para a erosão linguística, como as atitudes em relação às LB e LP, bem como a vitalidade das LB. Relativamente a metodologia, a pesquisa utilizou uma combinação de questionários e entrevistas para coletar dados de 270 estudantes universitários de três cidades moçambicanas. A metodologia permitiu uma coleta abrangente de percepções e atitudes dos jovens universitários sobre o bilinguismo.

Os resultados do estudo revelaram que a geração jovem moçambicana convive harmoniosamente com o bilinguismo. Especificamente, os dados mostraram que: (a) Os participantes não se sentem discriminados como cidadãos moçambicanos pelo fato de falarem português; (b) apesar de considerarem o domínio do português importante, os participantes tendem a acreditar que falar uma língua bantu os torna cidadãos mais genuinamente moçambicanos. Essas conclusões indicam uma coexistência positiva entre o português e as línguas bantu, sugerindo que o bilinguismo em Moçambique, ao invés de enfraquecer as línguas moçambicanas, pode estar reforçando a identidade cultural e a valorização dessas línguas. Este equilíbrio reflete uma adaptação social e cultural onde ambas as línguas desempenham papéis significativos na vida dos moçambicanos.

No artigo “A influência da língua portuguesa nas línguas bantu faladas em Moçambique: o caso da língua Xichangana”, Timbane e Rosane Berlinck (2019) analisaram os empréstimos linguísticos do português na língua changana³², mapeando suas origens e implicações para a compreensão da dinâmica interligada entre as duas línguas. A partir da metodologia de análise de corpus e levantamento lexical, os/as autores/as identificam que os empréstimos linguísticos na língua changana não se restringem ao português, já que o inglês e o africâner também foram identificados como fontes de empréstimos, embora em menor escala. Essa diversificação das origens dos empréstimos reflete a complexa história sociocultural de Moçambique e as diversas influências que moldaram a língua changana ao longo do tempo.

Como conclusão, os autores afirmam que os empréstimos linguísticos na língua changana têm implicações linguísticas e socioculturais importantes. No âmbito linguístico, contribuem para a

³² Língua Bantu falada no sul de Moçambique.

expansão do léxico da língua changana e para a adaptação da mesma às novas realidades sociais. No âmbito sociocultural, os empréstimos refletem o contato entre diferentes culturas e a constante interação entre o português e as línguas bantu em Moçambique.

Na dissertação de mestrado intitulada "As influências das línguas bantu no português falado em Moçambique: um estudo descritivo do Cindau³³", Beatriz Chalucane (2017) buscou compreender de forma abrangente a influência das línguas bantu sobre o português utilizado em Moçambique por falantes nativos de Cindau que aprendem o português como segunda língua. O estudo mapeou as diversas formas pelas quais essa influência se manifesta em diferentes níveis linguísticos, além de analisar as implicações socioculturais dessa dinâmica interligada. A pesquisa sublinha a necessidade de políticas educacionais e culturais que reconheçam e valorizem a influência das línguas bantu no português. Essa valorização é vista como um meio de promover a inclusão social, preservar a diversidade cultural e fortalecer a competência linguística em português entre os falantes nativos de Cindau.

Chalucane (2017) concluiu que a influência do Cindau no português de Moçambique é um fenômeno complexo e multifacetado que se estende além do âmbito linguístico, permeando a identidade cultural do país. Ademais, a pesquisa insta a necessidade de reconhecer e valorizar essa influência como forma fundamental para promover a inclusão social, preservar a riqueza cultural e fortalecer o ensino do português em Moçambique.

No artigo "A interação das culturas bantu e portuguesa numa tirinha moçambicana", Nancy Arakaki e Victor Costa (2017) apresentam uma análise profundeada da construção de sentido em tirinhas moçambicanas, considerando a interação entre locutor, texto e interlocutor, bem como seus conhecimentos sociocognitivos. O estudo destacou o papel do gênero tirinha no contexto sociocultural e linguístico de Moçambique, considerando-o uma ferramenta eficaz para o ensino da língua e cultura, ao utilizar padrões mentais que ressaltam as histórias e culturas bantu, portuguesa e luso-bantófona. Arakaki e Costa (2017) sublinham a importância de integrar as tirinhas moçambicanas no currículo escolar como uma forma de enriquecer o ensino da língua e cultura. Essa abordagem não apenas torna o aprendizado mais atrativo, mas também reforça a identidade cultural dos/as estudantes, promovendo um maior entendimento e valorização das influências culturais bantu e portuguesa. As conclusões da pesquisa reforçam

³³ Uma língua bantu falada na zona centro de Moçambique, concretamente nas províncias de Sofala, Manica e uma parte da província de Inhambane.

o potencial transformador da tirinha moçambicana como ferramenta pedagógica na sala de aula. O humor presente nas tirinhas, aliado à sua capacidade de abordar temas relevantes da história e da cultura moçambicana, cria um ambiente de aprendizagem dinâmico e engajador para os/as alunos e alunas.

Na dissertação de mestrado intitulada “A influência negativa da imposição do português num contexto multilíngue e multicultural bantu: caso do ensino fundamental de Moçambique”, Velasco (2017) analisou criticamente a política linguística do país, que privilegia o português como única língua de instrução no ensino fundamental. A pesquisa teve como objetivo investigar as implicações da política linguística para os/as alunos/as falantes de línguas bantu e sugerir alternativas mais inclusivas. A abordagem metodológica adotada por Velasco (2017) foi qualitativa e teórico-conceitual, o que se justifica pela complexidade do problema investigado. Esse método permitiu uma análise aprofundada das políticas públicas e das práticas pedagógicas, bem como suas implicações para a transição linguística e o desenvolvimento de competências de letramento entre os/as alunos/as falantes de línguas bantu.

Velasco (2017) termina o seu estudo afirmando que a política linguística vigente tem um impacto negativo significativo na educação dos/as alunos/as que falam línguas bantu como língua materna. Embora o governo tenha feito esforços para melhorar o acesso à educação, esses esforços não são suficientes para atender às necessidades linguísticas e culturais desses alunos/as.

Após a análise das pesquisas relacionadas à categoria de política linguística, a seguir apresenta-se o quadro resumo de estudos da categoria de política educacional.

Quadro 4: Pesquisas sobre as políticas educacionais em prol das línguas bantu em Moçambique

POLÍTICA EDUCACIONAL			
Título da pesquisa	Autor	Ano	Tipologia
Ensino bilíngue em Moçambique: um confronto entre forças centrípetas e centrífugas	Lourenço Alfredo Covane	2022	Tese
Uma política pública de combate ao insucesso e ao abandono escolar em Moçambique: o programa de ensino bilíngue	José Bento Aleixo	2021	Tese
Variação Linguística no Livro Didático do ensino bilíngue em Moçambique: Verbos da Língua Echuwabo como objeto de análise	Rajabo Alfredo Mugabo Abdula	2022	Tese
Ensino bilíngue em Moçambique: Discurso e realidade	Adelina Stela Chambal e Manuel Guro	2021	Artigo

Educação bilíngue em Moçambique e o empoderamento comunitário	Silvestre Cumbane	2020	Dissertação
Moçambique: olhares sobre a educação bilíngue e seus professores	Samima Patel	2020	Artigo
Percepção dos professores e encarregados de educação sobre o Ensino Bilíngue: caso da ZIP de Chimondzo em Gaza.	Nelpódio Anselmo Miranda	2018	Tese
O Letramento na Formação de Formadores em Moçambique: O Caso da Educação Bilíngue	Samima Patel	2018	Artigo
Educação bilíngue em Moçambique: reflexões sobre a relação entre língua oficial e materna no ensino básico.	Lucas Rodrigues Soares da Conceição	2018	Artigo
Do Ensino Bilíngue em Moçambique: elementos em jogo na sua implementação e desenvolvimento	Ângela Filipe Lopes, Maria da Graça L. Castro Pinto	2017	Artigo
O Português Makhuwa: Representação escrita e proposta de exercícios didáticos no Ensino Bilíngue	Artinésio Widnesse Saguete	2017	Tese

Fonte: Elaborado pelo autor.

O primeiro estudo analisado foi a tese de Lourenço Alfredo Covane (2022), intitulada “Ensino Bilíngue em Moçambique: Um Confronto entre Forças Centrípetas e Centrífugas”. Utilizando uma abordagem bakhtiniana, o autor investigou as forças centrípetas e centrífugas que permeiam o programa de educação bilíngue no país. Segundo Covane (2017), as forças centrípetas promovem a homogeneidade e a unidade, enquanto as forças centrífugas incentivam a diversidade e a pluralidade. No contexto da educação bilíngue moçambicana, as forças centrípetas são representadas pelo modelo oficial de ensino bilíngue, que prioriza o uso do português como língua de instrução e as línguas nacionais como línguas de apoio. Em contraste, as forças centrífugas são manifestadas nas práticas de ensino e aprendizagem nas escolas, que muitas vezes divergem do modelo oficial.

Os resultados da pesquisa revelaram uma tensão conflituosa entre essas duas forças. Conforme observado pelo autor, as forças centrípetas predominam no processo de ensino e aprendizagem, com ênfase na gramática, leitura e escrita como decodificação. Embora as forças centrífugas tentem reverter esse cenário, elas frequentemente enfrentam a pressão das forças centrípetas. Covane (2017) conclui que a educação bilíngue em Moçambique enfrenta um dilema cultural, educacional e social, oscilando entre aceitação e contestação. O mesmo sugere a valorização das relações dialógicas no processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como na leitura e escrita, dentro do programa de educação bilíngue.

O artigo de Gervásio Absolone Chambo (2021), intitulado “Percepções e Reflexões dos Professores sobre as Práticas Pedagógicas de Translinguagem no Ensino Bilíngue em Moçambique”, investigou as percepções e reflexões dos professores de ensino bilíngue em Moçambique acerca da utilização de práticas de translinguagem³⁴ nas classes de pós-transição. O estudo revela que os docentes reconhecem os problemas pedagógicos decorrentes da utilização da pedagogia monoglóssica nessas classes, mas existe uma divisão entre aqueles que participaram de experiências práticas de translinguagem e aqueles que apenas analisaram evidências dessas práticas em sala de aula.

Os resultados sugerem que experiências práticas de translinguagem podem auxiliar os professores/as a superar as barreiras pedagógicas associadas à pedagogia monoglóssica nas classes de pós-transição. Aqueles que participaram dessas experiências relataram que a translinguagem facilita a comunicação e a interação entre os/as alunos/as, bem como a compreensão dos conteúdos acadêmicos. Com base nesses achados, recomenda-se que o governo moçambicano e as instituições de ensino promovam a formação de professores/as em translinguagem, incluindo experiências práticas que permitam aos docentes vivenciar os benefícios dessa abordagem em sala de aula.

A tese de José Bento Aleixo (2021), intitulada “Uma Política Pública de Combate ao Insucesso e ao Abandono Escolar em Moçambique: O Programa de Ensino Bilíngue”, oferece uma contribuição significativa para a compreensão da educação bilíngue em Moçambique como uma política pública destinada a combater o insucesso e o abandono escolar. Utilizando uma abordagem qualitativa, o autor analisou documentos relativos à educação bilíngue e monolíngue em Moçambique, além de realizar entrevistas semiestruturadas com membros seniores do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, professores, diretores de escolas e membros dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologias.

Os resultados da pesquisa indicam que a língua é um dos fatores que contribuem para a reprovação e o abandono escolar em Moçambique. O ensino em português, a língua oficial do país, representa um desafio para muitos alunos, especialmente aqueles que vivem em áreas

³⁴ De acordo com Chambo (2021), refere-se a uma metodologia pedagógica que valoriza o papel das línguas maternas no aprendizado de uma segunda língua. Essa abordagem permite que os estudantes utilizem suas línguas nativas para acessar conhecimentos e construir significados durante as aulas de línguas estrangeiras. No contexto de Moçambique, a translinguagem é considerada "uma abordagem promissora para o ensino bilíngue, pois a maioria dos alunos moçambicanos fala uma língua materna africana, além do português.

rurais e falam línguas nativas distintas do português, influenciando negativamente seus resultados educacionais. O estudo também revela que a implementação da educação bilíngue tem sido facilitada pela disponibilidade de recursos humanos e financeiros, bem como pela pressão das comunidades rurais. No entanto, ainda existem fatores que dificultam essa implementação, como a resistência à educação bilíngue, o desconhecimento de sua filosofia e a pobreza. Para mitigar o impacto desses fatores inibidores, Aleixo (2021) sugere um maior investimento na disseminação e inclusão das línguas moçambicanas na formação de determinados profissionais, como médicos e jornalistas.

O estudo conduzido por Abdula (2021) investigou a variação linguística presente nos materiais didáticos utilizados no contexto do ensino bilíngue em Moçambique, com foco específico nos verbos da língua Echuwabo, no trabalho intitulado “Variação Linguística no Livro Didático do ensino bilíngue em Moçambique: Verbos da Língua Echuwabo como objeto de análise”. A pesquisa constatou que os programas educacionais e os planos curriculares reconhecem a diversidade linguística inerente ao país, bem como a relevância do ensino das línguas nacionais. No entanto, observou-se a carência de diretrizes claras sobre como abordar as diversas variedades linguísticas no âmbito do ensino.

Um aspecto crítico abordado pela pesquisa refere-se à formação dos professores/as. Abdula identificou que nem todos/as os/as docentes têm recebido a capacitação necessária para o ensino bilíngue. Embora o programa “Vamos Ler”, financiado pela USAID, tenha sido eficaz na formação de alguns professores/as e gestores/as escolares, sua abrangência não alcança todos os distritos do país. Como resultado, há professores/as lecionando em turmas bilíngues sem o devido treinamento, especialmente aqueles sob a jurisdição do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, que enfrentam desafios na oferta regular de capacitação, devido a diversas razões.

No contexto das observações de aulas, constatou-se que tanto os/as professores/as quanto os/as alunos/as são predominantemente falantes da variedade Echuwabo, considerada como padrão. Além disso, todos/as os/as estudantes demonstraram competências básicas de leitura, escrita e compreensão dos conteúdos presentes nos manuais didáticos. Um ponto relevante levantado pela análise dos livros didáticos diz respeito à presença de prefixos de marcação de tempo em Echuwabo. Quanto aos prefixos de sujeito, observou-se que a marca do sujeito varia em função da pessoa gramatical.

Em suma, os resultados desta pesquisa destacam a necessidade premente de uma abordagem mais abrangente e estruturada de aspetos gramaticais das línguas moçambicanas no ensino bilíngue em Moçambique. Isso inclui uma ênfase na formação adequada de professores/as, bem como na implementação de diretrizes claras para lidar com a variação linguística presente nos materiais didáticos e no ambiente escolar. Essas medidas são fundamentais para promover um ensino eficaz e inclusivo, que reconheça e valorize a diversidade linguística do país.

O estudo de Adelina Stela Chambal e Manuel Guro (2021), “Ensino bilíngue em Moçambique: Discurso e realidade”, representa uma significativa contribuição para a compreensão dos desafios enfrentados pelo ensino bilíngue em Moçambique. Ao examinar a lacuna entre o discurso oficial que enfatiza a importância do ensino bilíngue e sua implementação prática, os/as autores/as identificam uma série de obstáculos que comprometem a eficácia desse modelo educacional.

O primeiro desafio destacado é a carência de formação adequada para os/as docentes. Os/as professores/as frequentemente carecem de preparo específico para lecionar em duas línguas, resultando em um ensino potencialmente deficiente. A formação disponível para o ensino bilíngue ainda é incipiente em Moçambique, e quando existe, muitas vezes não é direcionada de forma específica para o contexto bilíngue. Além disso, a falta de domínio suficiente da língua local por parte dos/as professores/as pode comprometer sua capacidade de utilizá-la como meio de instrução.

O segundo desafio identificado está relacionado à escassez e inadequação do material didático-pedagógico disponível. Tanto os livros dos/as alunos/as quanto dos/as professores/as frequentemente não são adaptados ao contexto bilíngue, dificultando o processo de aprendizagem. A falta de qualidade e quantidade adequada de material didático-pedagógico específico para o ensino bilíngue é uma questão preocupante que afeta diretamente a qualidade da educação oferecida.

O terceiro desafio apontado na pesquisa é a falta de formação adequada para os/as gestores/as escolares. Os/as gestores/as muitas vezes não estão preparados/as para coordenar um sistema de ensino bilíngue, o que pode resultar em dificuldades na implementação do modelo. A ausência de formação específica para essa função e a falta de competências necessárias para

garantir a eficácia do ensino bilíngue são questões que precisam ser abordadas de maneira urgente.

Para superar esses desafios, Chambal e Guro (2021) propõem que o governo moçambicano adote medidas concretas para melhorar a formação docente, adquirir material didático-pedagógico adequado e oferecer formação de qualidade para os/as gestores/as escolares. Eles enfatizam a importância dessas medidas para garantir o sucesso do ensino bilíngue em Moçambique, considerando também o contexto sociocultural diversificado do país. O ensino bilíngue, argumentam os autores, deve ser implementado de maneira a respeitar e valorizar a diversidade linguística e cultural de Moçambique, proporcionando aos/as alunos/as a oportunidade de aprender sobre suas próprias línguas e culturas.

O artigo de Silvestre Cumbane (2020), intitulado “Educação bilíngue em Moçambique e o empoderamento comunitário”, investigou a dinâmica entre língua, educação e comunidade no contexto da educação bilíngue em Moçambique. O autor adotou o conceito de cidadania linguística como base para argumentar que a educação bilíngue possui o potencial de empoderar as comunidades e valorizar os conhecimentos por elas produzidos. No entanto, ele observou que, na prática, essa potencialidade não está sendo plenamente aproveitada.

Uma das principais constatações é de Cumbane (2020) é que as comunidades e seus conhecimentos continuam a ocupar uma posição periférica no processo de ensino-aprendizagem. Ele identificou que as comunidades têm pouca participação como agentes ativos nesse processo, enquanto a escola e seu conhecimento são sobrevalorizados em detrimento da comunidade e de seus saberes locais. Para superar esses desafios, o autor sugere a implementação de medidas concretas pelo governo moçambicano para promover a participação efetiva das comunidades na educação bilíngue. Essas medidas incluem a formação de professores/as para trabalhar em parceria com as comunidades, o fornecimento de recursos financeiros para apoiar essa participação e a promoção de uma cultura escolar mais inclusiva e participativa.

A implementação dessas medidas, argumenta Cumbane (2020), seria fundamental para o empoderamento das comunidades e de seus conhecimentos no contexto da educação bilíngue. Isso não apenas melhoraria a qualidade da educação oferecida, mas também promoveria a inclusão e a equidade no sistema educacional moçambicano. Em suma, o estudo destaca a

importância de valorizar e integrar os saberes locais das comunidades no processo educacional, visando uma educação mais relevante e contextualizada.

A pesquisa realizada por Samima Patel (2020), intitulada “Moçambique: olhares sobre a educação bilíngue e seus professores”, constitui uma importante contribuição para a reflexão e compreensão dos desafios enfrentados pela formação de professores no contexto da educação bilíngue em Moçambique. A autora destaca que a formação atualmente disponível é insuficiente para atender às demandas específicas desse modelo educacional, que requer uma abordagem holística e inclusiva.

Um dos principais obstáculos identificados pela pesquisa é a escassez de recursos humanos, materiais e financeiros. Essa falta de recursos dificulta a implementação de uma formação de qualidade, que abarque todas as áreas curriculares relevantes e esteja alinhada com as necessidades das escolas bilíngues.

Patel (2020) sugere que todos os professores e professoras em Moçambique deveriam receber formação em educação bilíngue, independentemente do modelo de ensino que adotam. Essa formação deve ser oferecida tanto no contexto inicial quanto continuado, abrangendo todas as áreas curriculares pertinentes. Além disso, a autora defende que os/as formadores/as na área de línguas também devem ser capacitados/as em educação bilíngue, a fim de garantir que a formação docente seja fundamentada em princípios e práticas pedagógicas adequadas a esse contexto específico.

Em resumo, a pesquisa de Patel (2020) enfatiza a necessidade premente de repensar e reestruturar a formação docente para a educação bilíngue em Moçambique. Uma formação de qualidade é fundamental para o sucesso e eficácia desse modelo educacional, e requer investimentos significativos em recursos humanos, materiais e financeiros. A implementação das recomendações propostas pela autora pode contribuir significativamente para melhorar a qualidade e a equidade do sistema educacional bilíngue em Moçambique.

O estudo conduzido por Lucas Rodrigues Soares da Conceição (2018), intitulado “Educação bilíngue em Moçambique: reflexões sobre a relação entre língua oficial e materna no ensino básico”, oferece uma análise abrangente dos fenômenos linguísticos e não linguísticos presentes no contexto do ensino bilíngue em Moçambique. Com base nas teorias de Hymes, Vygotsky e

Heugh, o autor propõe estratégias didáticas e metodológicas para aprimorar o ensino das línguas bantu e do português no país.

Uma das contribuições centrais do estudo é a defesa do modelo de manutenção como o mais adequado para o ensino bilíngue em Moçambique. Esse modelo permite que os alunos e alunas desenvolvam suas habilidades em ambas as línguas, a língua materna e o português, focando no desenvolvimento da capacidade de comunicação por meio de atividades diversificadas e adaptadas aos objetivos, conteúdos pedagógicos e realidade sociocultural dos estudantes.

Conceição (2018) destaca a importância da conscientização de todos os envolvidos na prática educativa escolar sobre a relevância do ensino bilíngue, especialmente em ambientes de diversidade cultural e linguística. Ele propõe estratégias didático-metodológicas específicas para promover uma educação bilíngue abrangente em Moçambique. Entre essas estratégias, destacam-se a variedade de atividades, a descrição de rotinas diárias, o uso de jogos didáticos, o trabalho em grupo e o respeito aos contextos plurilíngue e intercultural dos alunos e alunas.

Essas estratégias são consideradas cruciais para o sucesso da educação bilíngue em Moçambique, uma vez que permitem que os/as alunos/as aprendam de acordo com suas necessidades individuais e contextos específicos. A implementação efetiva dessas estratégias pode contribuir significativamente para a promoção da inclusão, equidade e qualidade da educação bilíngue no país.

A pesquisa conduzida por Feliciano Felisberto Manuel (2018), intitulada “Relevância do ensino das línguas nacionais no sistema educativo moçambicano”, ofereceu valiosas insights sobre os desafios e oportunidades enfrentados pela educação bilíngue em Moçambique. O estudo destacou que, apesar do reconhecimento da importância das línguas maternas no processo de ensino e aprendizagem, ainda persistem obstáculos significativos para a implementação eficaz da educação bilíngue no país. Um dos principais desafios identificados é a questão da formação de professores/as. A maioria dos/as docentes responsáveis pelo ensino das línguas moçambicanas não possui uma formação específica na área do bilinguismo, o que dificulta a adoção de práticas pedagógicas adequadas ao modelo de educação bilíngue. Essa lacuna na formação docente pode impactar negativamente na qualidade do ensino oferecido.

Além disso, a pesquisa aponta a escassez de recursos materiais como outro desafio significativo. Os programas de ensino e os materiais didáticos são frequentemente traduzidos do português

para as línguas nacionais, e não vice-versa, o que pode resultar em traduções que não refletem com precisão a realidade linguística e cultural dos alunos e alunas. A falta de livros de leitura disponíveis para todos/as os/as estudantes também foi identificada como um dos obstáculos que dificultam o processo de aprendizagem e contribuem para uma desigualdade de tratamento entre alunos/as de modalidade monolíngue e bilíngue.

Além dos desafios mencionados, a pesquisa destacou a existência de divergências de opinião entre pais, mães ou encarregados/as da educação em relação à aceitação da introdução da educação bilíngue. Enquanto alguns defendem e aceitam esse modelo de ensino, outros o rejeitam sob a alegação de que ele retarda o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem do português.

Em suma, os achados da pesquisa de Manuel (2018) evidenciaram a complexidade e os desafios enfrentados pela educação bilíngue em Moçambique. Esses desafios incluem a necessidade de uma formação docente mais especializada, o desenvolvimento de materiais didáticos adequados e a promoção de um maior entendimento e aceitação da educação bilíngue por parte da comunidade educacional e da sociedade em geral.

O artigo de Samima Patel (2018), intitulado “O Letramento na Formação de Formadores em Moçambique: O Caso da Educação Bilíngue”, representou uma contribuição significativa para a compreensão do letramento em contextos bilíngues, particularmente no contexto moçambicano. A pesquisa identificou uma variedade de níveis de letramento entre os/as estudantes entrevistados/as, tanto em português quanto em suas línguas maternas. Notavelmente, os/as alunos/as originários/as de áreas rurais e com acesso limitado à educação bilíngue desde a educação primária demonstraram níveis de letramento mais baixos.

Os resultados obtidos sugerem que o acesso à educação bilíngue desde a educação primária desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do letramento. Portanto, a pesquisa ressalta a importância de integrar a educação bilíngue desde as etapas iniciais do percurso educativo como um meio de promover o desenvolvimento adequado do letramento entre os/as estudantes moçambicanos/as. Além disso, o artigo destaca a relevância da formação de professores/as e formadores/as, que devem estar sensibilizados/as para a diversidade linguística e cultural dos/as alunos/as. Os/as educadores/as devem estar preparados/as para lidar com estudantes provenientes de diferentes origens e com diversas experiências sociolinguísticas,

promovendo o letramento como uma ferramenta para a participação social e cultural desses/as estudantes.

O estudo de Patel (2018) encerra enfatizando a necessidade de uma abordagem abrangente e inclusiva para a formação de professores/as e formadores/as, que leve em consideração a diversidade linguística e cultural dos/as alunos/as moçambicanos/as. Somente assim será possível promover efetivamente o desenvolvimento do letramento e a participação plena dos/as estudantes na sociedade e na cultura.

A pesquisa de Nelpódio Anselmo Miranda (2018), intitulada “Percepção dos professores e encarregados de educação sobre o Ensino Bilíngue: caso da ZIP de Chimondzo em Gaza”, oferece uma análise abrangente sobre a implementação da política linguística de educação bilíngue na província de Gaza, em Moçambique. O estudo, conduzido em duas escolas de Chimondzo, no distrito de Bilene, contou com a participação de seis professores do Ensino Bilíngue e seis pais e encarregados de educação.

Os resultados obtidos revelaram que os/as professores/as apresentam uma posição geralmente favorável em relação ao ensino bilíngue. Eles destacam que o uso da língua materna facilita a interação com os alunos e alunas, bem como a assimilação do conteúdo. No entanto, os professores também identificaram algumas dificuldades, especialmente relacionadas à transição do ensino na língua Changana para o português. Por outro lado, as percepções dos pais e encarregados de educação sobre a implementação do ensino bilíngue são diversas. Uma parte expressa apoio à iniciativa, enaltecendo o uso da língua Changana no contexto escolar como motivo de orgulho. Entretanto, outra parte se mostra contrária, argumentando que o ensino bilíngue pode retardar o progresso educacional de seus filhos e filhas.

No estudo realizado por Ângela Filipe Lopes e Maria da Graça Pinto (2017), intitulado “Do Ensino Bilíngue em Moçambique: elementos em jogo na sua implementação e desenvolvimento”, é feita uma análise crítica da implementação do ensino bilíngue em Moçambique, com um questionamento sobre a validade da política linguística que estabelece o português como língua oficial desde a independência em 1975. Esta política, que promove o uso exclusivo do português como língua de instrução, tem sido alvo de críticas por parte de linguistas e segmentos da sociedade civil, os quais argumentam que ela prejudica o acesso à educação de crianças e jovens que têm línguas bantu como línguas maternas.

As autoras identificaram dois principais modelos de ensino bilíngue em discussão no contexto africano e moçambicano: o modelo de transição e o modelo de manutenção. O modelo de transição prevê o uso das línguas bantu nos primeiros anos de escolaridade, para serem gradualmente substituídas pelo português. Já o modelo de manutenção defende o uso contínuo das línguas bantu ao longo de toda a escolaridade. Segundo as autoras, o modelo de manutenção é mais adequado para Moçambique, pois promove um bilinguismo harmonioso e o desenvolvimento integral dos alunos, onde as línguas coexistem de forma equitativa, valorizando os conhecimentos e experiências culturais e linguísticas dos/as estudantes.

O estudo concluiu que o uso da língua materna como meio de instrução é essencial para o desenvolvimento cognitivo e pedagógico dos/as alunos/as. A língua materna facilita a aprendizagem dos conteúdos de forma mais natural e promove o respeito pela cultura e identidade das crianças. Portanto, defende-se que o ensino bilíngue em Moçambique deve adotar o modelo de manutenção, visando proporcionar uma educação mais inclusiva e eficaz, que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural do país.

A pesquisa de doutorado conduzida por Artinésio Widnesse Saguete (2017), intitulada “Português Makhuwa: representação escrita e proposta de exercícios didáticos no ensino bilíngue”, acrescenta uma perspectiva ao panorama do ensino bilíngue em Moçambique. Além dos desafios previamente identificados por Chambal e Guro (2021), o estudo revela a persistência do desafio representado pela representação preconceituosa das línguas nativas.

Segundo Saguete (2017), esta representação preconceituosa, enraizada no legado colonial, ainda perdura na sociedade moçambicana. Essa visão depreciativa das línguas nativas dificulta o processo de ensino e aprendizagem e pode resultar na desvalorização dessas línguas. O autor também observa que, embora os alunos e alunas do ensino bilíngue em Moçambique transitem de forma dialogada entre as duas línguas, o português é frequentemente valorizado como uma língua mais prestigiosa e importante.

Diante dessas constatações, Saguete (2017) propõe que o ensino bilíngue em Moçambique priorize a desconstrução da representação preconceituosa das línguas nativas. Isso implica em uma formação adequada para os/as professores/as sobre as línguas moçambicanas e a produção de materiais didáticos que valorizem essas línguas. Essas sugestões oferecem medidas práticas e essenciais para superar as dificuldades enfrentadas na implementação do ensino bilíngue no país.

Em linhas gerais, o estudo de Saguete (2017) fornece contribuições valiosas que podem servir como base para o aprimoramento do ensino bilíngue em Moçambique, destacando a importância de promover uma abordagem mais equitativa e inclusiva que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural do país.

Ao evidenciarem os desafios e promessas das línguas bantu e educação bilíngue em Moçambique, as pesquisas analisadas abrem caminho para a exploração de novas possibilidades e perspectivas para o futuro. É crucial que este debate seja fomentado, a fim de promover uma reflexão crítica acerca da trajetória e do futuro nessas duas áreas de estudo. Por isso, a seção que se segue se dedica a explorar as possibilidades e perspectivas emergentes nas áreas supracitadas.

4.4. Proposições sobre as categorias analisadas

A metodologia do Estado do Conhecimento (EC) distingue-se pela capacidade de transcender a mera síntese e análise de pesquisas anteriores, destacando-se na etapa da bibliografia propositiva. Nesta fase, o/a pesquisador/a assume um papel ativo e transformador, indo além do simples mapeamento do estado da arte, desafiando o status quo e propondo soluções inovadoras. Conforme salientam Morosini e Fernandes (2021, p. 142), a partir de uma análise aprofundada do corpus de pesquisa, o autor do EC se torna um guia experiente, capaz de oferecer orientações substanciais para subsidiar ações e estratégias, direcionando o desenvolvimento de novas práticas e soluções. Por isso, nos propomos, nesta seção, com base nas lacunas e desafios identificados, avançar em algumas sugestões e perspectivas para as duas categorias analisadas.

No contexto da política linguística em Moçambique, as pesquisas analisadas no período de 2017 a 2022 sobre as línguas bantu revelam um movimento animador em direção a uma postura mais inclusiva e plurilinguística. Este cenário promissor reconhece a importância fundamental das línguas bantu, acompanhado de o português, para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país. As pesquisas, por um lado, demonstram uma tendência de inversão do quadro científico em Moçambique, sendo que as línguas bantu, antes relegadas a um segundo plano, agora ganham destaque como referências em diversos estudos realizados nas instituições de ensino superior.

Essa mudança de paradigma reflete a crescente consciência do valor inestimável das línguas bantu na construção da identidade nacional e no fortalecimento da diversidade cultural. Além disso, as línguas bantu são apontadas como um vetor essencial para garantir o acesso à informação e aos serviços públicos para toda a população, combatendo a exclusão social e promovendo a cidadania plena.

Por outro lado, apesar da tendência positiva em relação à valorização das línguas bantu, as pesquisas também apontam para desafios importantes que precisam ser superados para que essas línguas possam desempenhar um papel ainda mais relevante no país. Entre os desafios mais destacados, configuram-se:

(a) A necessidade de fortalecer a legislação que promove o uso das línguas bantu

À exceção da lei 18/2018, de 28 de dezembro, que determina claramente o ensino bilingue como uma das modalidades do ensino primário, a maioria das leis atuais ainda são fracas e não garantem a plena utilização dessas línguas em todos os âmbitos da sociedade. É imperativo que a legislação seja reforçada para assegurar a presença efetiva das línguas bantu em contextos oficiais e cotidianos.

(b) A ausência de uma política linguística clara e inclusiva

A falta de uma política explícita bem definida é um grande obstáculo. Uma política linguística explícita abrangente e inclusiva é fundamental para orientar ações e garantir a efetividade da valorização das línguas bantu. Isso permitiria a abertura de novas oportunidades no mercado de trabalho para muitos jovens recém-formados, impulsionando, assim, o desenvolvimento econômico do país.

(c) A escassez de especialistas em línguas bantu

A carência de profissionais qualificados é um desafio crucial. É necessário investir na formação de professores/as, pesquisadores/as e tradutores/as para que as línguas bantu possam ser utilizadas de forma profissional e eficiente em diferentes áreas. Além disso, é fundamental considerar a produção de materiais didáticos para apoiar esses/as professores/as durante sua formação e ao longo de sua carreira.

Apesar dos desafios, as perspectivas para a área de línguas bantu em Moçambique são positivas. O crescente interesse pelas línguas bantu, o aumento do investimento em pesquisa e o

compromisso do governo com a valorização da cultura moçambicana indicam que essa área continuará a crescer e a se desenvolver nos próximos anos. Esses avanços sugerem um futuro promissor, onde as línguas bantu desempenharão um papel central na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. A tendência de valorização das línguas bantu, aliada a políticas públicas mais robustas e ao incremento na formação de especialistas, aponta para um cenário em que as línguas bantu não apenas coexistirão com o português, mas também enriquecerão o tecido social, cultural e econômico do país.

Portanto, com a continuidade desse movimento de valorização e o enfrentamento dos desafios identificados, as línguas bantu têm o potencial de transformar a paisagem educacional e cultural de Moçambique, promovendo uma identidade nacional mais forte e uma maior coesão social mais forte.

Para a categoria de política de educação bilíngue, as pesquisas apontam um cenário complexo e contraditório. Por um lado, existe um grupo que reconhece os benefícios dessa modalidade educacional como ferramenta de inclusão cultural e social. Esses indivíduos entendem que a educação bilíngue contribui para a promoção do respeito à diversidade cultural e fortalece a identidade dos/as alunos/as. Além disso, as pesquisas indicam que, quando bem implementada, a educação bilíngue pode aprimorar as habilidades cognitivas e o aprendizado dos discentes.

Por outro lado, há indivíduos que ainda duvidam da qualidade e dos resultados da educação bilíngue. Essa desconfiança pode ter diversas origens, entre as quais se destaca a falta de informação, que gera um terreno fértil para dúvidas e receios, muitas vezes impedindo a população de reconhecer os benefícios concretos dessa modalidade educacional. Aliada a essa questão, circulam informações incorretas e mitos sobre a educação bilíngue, muitas vezes propagados por fontes não confiáveis, até por detratores desta modalidade de ensino, o que contribui para a desconfiança e o ceticismo.

Entretanto, para superar esses desafios, torna-se necessário reforçar as campanhas de conscientização, informando a população sobre as vantagens da educação bilíngue e desmistificando os mitos e as crenças. Também é urgente divulgar os resultados positivos de pesquisas e estudos sobre a efetividade da educação bilíngue, demonstrando seus benefícios concretos. Além disso, promover eventos e debates através de diversos canais de comunicação, como rádio, televisão, internet e materiais impressos, pode ajudar a comunidade a tirar dúvidas e ter acesso a informações precisas sobre esse modelo de ensino.

Outro fator que contribui para a rejeição da educação bilíngue em Moçambique está relacionado a experiências negativas que algumas pessoas tiveram com essa modalidade no passado. Essas experiências, muitas vezes enraizadas em práticas ineficazes ou em contextos precários (como professores/as mal preparados/as ou falta de infraestruturas), podem gerar desconfiança na qualidade e nos resultados bilíngue, dificultando a aceitação pela população. O terceiro fator tem a ver com a escassez de recursos humanos e materiais, gerando diversas dificuldades para a implementação da modalidade. Essa falta de recursos pode levar à percepção de que a educação bilíngue é inferior à educação monolíngue, minando o apoio da população e dificultando o progresso da modalidade.

Para superar esse desafio, sugere-se que os órgãos competentes, como o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, redobrem esforços para oferecer formação de qualidade para professores/as que atuam na educação bilíngue, preparando-os para lidar com os desafios dessa modalidade e promover o bilinguismo de forma eficaz. Essa formação deve incluir conteúdos sobre metodologias específicas da educação bilíngue, desenvolvimento de habilidades linguísticas em ambas as línguas, gestão da sala de aula bilíngue e avaliação do aprendizado.

A quarta e última razão que impede o pleno desenvolvimento do modelo de educação bilíngue está relacionado à visão tradicionalista, defendida por algumas pessoas que valorizam o domínio de uma única língua. Essa visão, enraizada em concepções ultrapassadas e na história de invasão portuguesa no país, gera resistência à educação bilíngue e dificulta a aceitação do modelo por parte da sociedade. Ou seja, durante o período colonial, a língua portuguesa era/foi imposta como a única de valor e de acesso à educação formal, desvalorizando as línguas maternas dos/as alunos/as, muitas vezes de origem do grupo bantu. Essa imposição linguística e cultural gerou a crença de que o domínio de uma única língua era suficiente para o sucesso na vida. E para superar essa lacuna, é necessário que se crie um esforço conjunto de diversos setores da sociedade, resultando na realização de campanhas de conscientização que informem a população sobre os benefícios da educação bilíngue e desmistifiquem mitos e crenças infundadas sobre as línguas bantu, construídos ao longo do processo de invasão colonial.

As proposições apresentadas nesta seção representam apenas um ponto de partida para a construção de um futuro promissor para as línguas bantu e a educação bilíngue em Moçambique. É fundamental que o debate sobre o tema continue envolvendo todos os atores sociais interessados, para que juntos possamos construir um sistema educacional inclusivo e de

qualidade que atenda às necessidades e aspirações do povo moçambicano, com base em suas línguas maternas.

Assim, acreditamos que, com um compromisso firme com a educação bilíngue e as línguas bantu, Moçambique poderá construir um futuro melhor onde todos os cidadãos tenham a oportunidades iguais de aprender e se desenvolver em suas línguas maternas. Isso contribuirá significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e próspera, onde a diversidade cultural e linguística é reconhecida, valorizada e promovida.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa do Estado do Conhecimento sobre línguas bantu e educação bilíngue em Moçambique, com foco no período de 2017 a 2022, oferece um panorama detalhado sobre o desenvolvimento das pesquisas nessas áreas cruciais para o país. Ao analisar estudos realizados em Moçambique e no Brasil sobre a temática, os resultados revelaram avanços, lacunas e perspectivas promissoras para o futuro. Os achados indicam um crescente entusiasmo pelas línguas bantu e pela educação bilíngue no contexto moçambicano, evidenciado pelo expressivo aumento de estudos publicados nos últimos anos. Esta atenção crescente reflete o reconhecimento cada vez maior da importância das línguas bantu para a identidade nacional, o desenvolvimento cultural e a coesão social em Moçambique. Os estudos destacam também a valorização das línguas bantu não apenas como meios de comunicação, mas também como componentes essenciais do patrimônio cultural e da identidade dos povos moçambicanos. Além disso, as línguas bantu são vistas como uma estratégia eficaz para promover a inclusão social e melhorar a qualidade da educação, especialmente em áreas rurais onde as mesmas são predominantemente faladas. Também, as iniciativas educacionais bilíngues têm mostrado potencial para reduzir a taxa de abandono escolar e aumentar a compreensão dos/as alunos/as, ao fornecer instrução em línguas que lhes são familiares desde a infância.

Apesar dos avanços, a pesquisa mostra lacunas importantes. Uma delas é a falta de formação adequada para professores que ensinam em línguas bantu. Muitos ainda não têm as habilidades necessárias para aplicar a educação bilíngue de forma eficaz, o que alimenta a desconfiança sobre o sucesso desse modelo de ensino. Além disso, a escassez de materiais didáticos adequados em línguas bantu dificulta o sucesso das iniciativas de educação bilíngue. Outra área que necessita de maior atenção é a investigação sobre o impacto a longo prazo da educação bilíngue no desempenho acadêmico e na integração social dos/as alunos/as. Embora existam estudos que mostram benefícios iniciais, há carência de pesquisas longitudinais que possam fornecer uma visão mais abrangente sobre os efeitos sustentados dessas práticas educacionais.

Portanto, as perspectivas para o futuro são promissoras, com várias áreas sugerindo oportunidades de desenvolvimento e inovação. A colaboração entre pesquisadores/as moçambicanos/as e brasileiros/as pode ser fortalecida promovendo o intercâmbio de conhecimentos e experiências sobre a educação bilíngue e o ensino de línguas bantu. Projetos conjuntos podem contribuir para a criação de programas mais robustos de formação de

professores/as e a produção de material didático de alta qualidade. Além disso, o uso de tecnologias digitais oferece novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem de línguas bantu. Ou seja, através do uso de plataformas online e aplicativos educacionais pode-se ter acesso facilitado a recursos educacionais de apoio a aprendizagem em contextos rurais e urbanos.

Em resumo, a pesquisa do Estado do Conhecimento sobre línguas bantu e educação bilíngue em Moçambique (2017-2022) identifica um campo em crescimento, caracterizado por avanços significativos e desafios importantes. O reconhecimento da relevância das línguas bantu e o aumento da valorização da educação bilíngue são evidentes, apontando para um potencial robusto de inovações futuras e melhorias que podem beneficiar amplamente o sistema educacional e a sociedade moçambicana como um todo.

REFERÊNCIAS

ABDULA, Rajabo Alfredo Mugabo. **Marcas de influência do Echuwabo no português de Moçambique: a questão dos verbos nas redes sociais**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4962f418-5bc6-4238-b3b7-8be90e252063/content>. Acesso em: 14 fev. 2022.

ABDULA, Rajabo Alfredo Mugabo; TIMBANE, Alexandre António; QUEBI, Duarte Olossato. **As políticas linguísticas nos PALOP e o desenvolvimento endógeno**. Revista Internacional em Língua Portuguesa, n. 31, p. 21-44, 2017.

AFRIMAP; OPEN SOCIETY INITIATIVE FOR SOUTHERN AFRICA. **Moçambique: a prestação efetiva de serviços públicos no sector da educação**. Joanesburgo: Open Society Foundations, 2012.

ALEIXO, José Bento. **Uma política pública de combate ao insucesso e ao abandono escolar em Moçambique: o programa de ensino bilíngue**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Évora, Instituto de Investigação e Formação Avançada, 2021. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/29828/1/Doutoramento-Ciencias_da_Educacao-Jose_Bento_Aleixo.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

ALMEIDA, Silvana da Silva Santana de; TIMBANE, Alexandre Antônio. Analisando a cultura e as línguas africanas, a partir da Costa da Mina até a formação da identidade brasileira. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras, São Francisco do Conde (BA)**, v. 2, n. Especial, p. 700-726, 2021. Disponível em: <https://testerevistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/1045/828>. Acesso em: 27 de fev. 2024.

ANTÓNIO, Francisco; DANTAS, Luís Thiago Freire. A Filosofia na Atualidade Africana. In: VASCONCELOS, Francisco A. (Org.). **Teresina – PI: Entre Trópicos Editora**, 2022. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/643770610/DANTAS-Luis-Thiago-Filosofia-Africana-na-Atualidade-E-Book-pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

ARAKAKI, Nancy Aparecida; DA COSTA, Victor Matheus. A interação das culturas bantu e portuguesa numa tirinha moçambicana. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, v. 17, n. 1, 2017. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10219>. Acesso em: 9 jul. 2023.

ARAUJO, Débora Cristina de; LINO, Cesário Lopes Manuel Nunes; DOS REIS, Vitor Amorim. **RELAÇÕES AFRODIASPÓRICAS ENTRE LÍNGUAS E TRADIÇÕES BANTU: A RESISTÊNCIA COMO SÍMBOLO.** *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 18, n. 46, 2024.

ARENA, Dagoberto Buim; COVANE, Lourenço Alfredo. As concepções de linguagem e a formação de professores do ensino bilíngue em Moçambique. *Ensino em ReVista*, v. 26, n. SPE, p. 1034-1054, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/52064/27654>. Acesso em: 22 de fev. 2023.

BAGNO, Marcos. O português não procede do latim. **Uma proposta de classificação das línguas derivadas do galego. À busca do tesouro**, n. 191, p. 34-39, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70; Ed. Rev. Ampl. 2011.

BATIBO, Herman. **Language decline and death in África: Causes, consequences, and challenges.** Multilingual Matters, 2005.

BENE, Leonel Elias; GARCIA, Fabiane Maia. Educação básica em Moçambique: desdobramentos de sua democratização e possibilidades futuras. *Revista Educação em Questão*, v. 59, n. 60, 2021.

BLOOMFIELD, Leonard. **Linguistic aspects of science.** *Philosophy of Science*, v. 2, n. 2, p. 499-517, 1935. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/BLOLAO.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

BONDE, Rui Amadeu. **Políticas públicas de educação e qualidade de ensino em Moçambique.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BOSCH, Sonjala; KOSCH, Inge. African linguistics in southern África. In: WOLFF, H. E. (Eds.). **A history of African linguistics.** Cambridge, 2019. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/history-of-african-linguistics/african-linguistics-in-southern-africa/2AFF132E76838C4F99CAED341FB2A7F1>. Acesso em: 8 de jul.2023.

BOSTOEN, Koen. **The Bantu Expansion.** Department of Languages and Cultures and UGent Centre for Bantu Studies, Ghent University, 2018. Disponível em: <https://biblio.ugent.be/publication/8587548/file/8587550>. Acesso em: 11 jan. 2023.

BUCHWEITZ, Augusto; PRAT, Chantel. **The bilingual brain: Flexibility and control in the human cortex.** *Physics of Life Reviews*, v. 10, n. 4, p. 428-443, 2013.

BUENDÍA, Gómez Miguel. **Educação Moçambicana. História de um processo: 1962-1984**. Maputo: Livraria Universitária, 1999. Disponível em: <https://searchworks.stanford.edu/view/4437577>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CALVET, Louis-Jean. **Os instrumentos do planejamento linguístico**. In: CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007. p. 61-86. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/j9JXzYQLyHXC5gBB3qNpWMp/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CÂMARA, Crisófia Langa. COVID-19 e o multilinguismo em Moçambique. **Revista Científica da UEM: Série Ciências Biomédicas e Saúde Pública**, 2021. Disponível em: <http://196.3.97.23/revista/index.php/cbsp/article/view/130>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CAMPOS, Marcelly; ARAUJO, Débora Cristina de. O amor como prática educativa revolucionária: O compromisso com uma docência amorosa. **Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 3, n. 5, p. 300-315, 2022.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: **Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais**, São Paulo, v. 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/45821>. Acesso em: 25 out. 2022.

CASTIANO, José P.; SEVERINO, Ngoenha. **Longa Marcha duma “Educação para Todos” em Moçambique**. 3. ed. Maputo: Publix, Lda, 2013.

CAVALCANTE, Lívia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v26n1/v26n1a06.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

CHALUCUANE, Beatriz Damaciano Paulo. **As influências das línguas bantu no português falado em Moçambique: um estudo descritivo do Cindau**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9369/DissBDPC.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

CHALUCUANE, Beatriz Damaciano Paulo. **As influências das línguas bantu no português falado em Moçambique: um estudo descritivo do Cindau**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade

Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9369/DissBDPC.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

CHAMBAL, Adelina Stela; GURO, Manuel Z. Ensino bilíngue em Moçambique: discurso e realidade. **Revista Moçambicana de Psicologia e Educação – PSIEDU**, Maputo, v. 1, n. 3, p. 160-171, set. 2021. Disponível em: <https://www.up.ac.mz/media/attachments/2021/09/16/revista-mocambicana-de-psicologia-e-educacao-vol1-numero3.pdf.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

CHAMBO, Gervásio Absolone et al. **A educação bilíngue em Moçambique: guia prático**. Pontevedra, Espanha: Universidade de Vigo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.uem.mz/bitstream/258/599/1/2020%20%20Chambo%2C%20Gerv%C3%A1si%20Absolone.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

CHILDS, George Tucker. **An introduction to African languages**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2003.

CHIMBUTANE, Feliciano. Multilingualism in education in post-colonial contexts: A special focus on Sub-Saharan Africa. In: GARCÍA, Ofelia; WEI, Li (Eds.). **The Routledge Handbook of Multilingualism**. Routledge, 2012. p. 184-200. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203154427-18/multilingualism-education-post-colonial-contexts-special-focus-sub-saharan-africa-feliciano-chimbutane>. Acesso em: 6 jan. 2023.

CHIMBUTANE, Feliciano. O uso da L1 dos alunos como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em Português/L2: O contexto de Ensino Bilíngue em Moçambique. **Revista Científica da UEM: Série Letras e Ciências Sociais**, Maputo, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <http://196.3.97.23/revista/index.php/lcs/article/view/38>. Acesso em: 6 jan. 2023.

CONCEIÇÃO, Lucas Rodrigues Soares da. Educação bilíngue em Moçambique: reflexões sobre a relação entre língua oficial e materna no ensino básico. **Inventário**, Salvador, n. 22, p. 87-98, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/23575/17358>. Acesso em: 29 fev. 2024.

COOPER, Robert. **Language Planning and Social Change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/language-planning-and-social-change/932B8B56E2BD115B6DB25E317AE1F120>. Acesso em: 29 jul. 2023.

COVANE, Lourenço Alfredo. **Ensino bilíngue em Moçambique: um confronto entre forças centrípetas e centrífugas**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação,

Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Marília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/69491f8d-8d87-4441-b104-a9b8470d1fa2>. Acesso em: 29 fev. 2024.

CUMBANE, Silvestre. Educação Bilíngue em Moçambique e o empoderamento comunitário. **Multilingual Margins: A journal of multilingualism from the periphery**, v. 7, n. 1, p. 11-29, 2020. Disponível em: <https://www.epubs.ac.za/index.php/mm/article/view/1376>. Acesso em: 13 jan. 2023.

DIAGNE, Pathé. História e linguística. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 247-281. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000042823>. Acesso em: 03 jun. 2023.

ETHNOLOGUE. *Languages of the word*. Disponível em: <http://www.ethnologue.com>. Acesso em 12 de Set. 2024.

FERNANDES, Gonçalo. Primeiras descrições das línguas africanas em língua portuguesa. **Confluência**, p. 43-67, 2015.

FERREIRA, Ivana. A aprendizagem de língua estrangeira nos anos iniciais do ensino fundamental. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 128, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/6930>. Acesso em: 12 maio 2023

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 79, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 19 maio 2023.

FINARDI, Kyria Rebeca (Org). **A pesquisa em educação e linguagens: perspectivas em diálogo**. Campinas. São Paulo: Pontes Editoras, 2018.

FIRMINO, Gregório. Ordenamento linguístico e concepção de categorias linguísticas: o caso das línguas bantu no sul de Moçambique. **Revista Científica da UEM: Série Letras e Ciências Sociais**, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <http://www.revistacientifica.uem.mz/revista/index.php/lcs/article/view/140>. Acesso em: 8 dez. 2022.

FLORES, Cristina; ALMEIDA, Letícia. Investigação em Bilinguismo. Caminhos percorridos e perspectivas futuras. **Revista da Associação Portuguesa de Linguística**, n. 9, p. 250-263, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 80ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacyr. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GASPAR, Maria; NEVES, Cláudia. A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Lisboa, v. 12, p. 29-57, 2012.

GREENBERG, Joseph. Classificação das línguas da África. In: KI-ZERBO J. (Ed.). **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 317-336. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000042827_por. Acesso em: 3 jan. 2023.

GROSJEAN, François. The right of the deaf child to Grow up bilingual. **Deaf worlds**, v. 15, n. 2, p. 29-31, 1999. Disponível em: https://www.francoisgrosjean.ch/English_Anglais.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.

GUTHRIE, Malcom. **Comparative Bantu: an introduction to the comparative linguistics and prehistory of the Bantu languages**. Farnborough: Gregg International, v. 4, 1967-1971.

HARMERS, Josiane; BLANC, Michel. **Bilingualism and Bilinguals**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipola. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HORNBERGER, Nancy Hughes (Ed.). **Encyclopedia of Language and Education: Bilingual Education**. 2. ed. New York: Springer, 2008.

LANGA, David Alberto Seth. **Percepções da comunidade moçambicana bilíngue em relação ao uso do português e das línguas maternas Bantu**. Tabuleiro de Letras, v. 13, n. 3, p. 259-281, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337837802_Percepcoes_da_comunidade_mocambicana_bilíngue_em_relacao_ao_uso_do_portugues_e_das_linguas_maternas_Bantu. Acesso em: 3 de jun. 2023.

LIMA, Cledson Severino de; REIS, Maria da Conceição dos. **Afrocentricidade e Educação: um legado epistêmico para estudantes negros(as) na sociedade brasileira**. Revista Semana Pedagógica, v. 1, n. 1, 2018.

LOPES, Ângela Filipe; PINTO, Maria da Graça L. Castro. **Do ensino bilíngue em Moçambique**. *Lingvarum Arena*, v. 8, p. 62-92, 2017. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/3249/2933>. Acesso em: 29 fev. 2024.

LUIS, Augusto Jone. **Políticas do Banco Mundial para a Educação Básica Moçambicana – 1985-2000**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MABASSO, Eliseu. **Espetando rosas em espinhos da micaia? o português e as línguas bantu na televisão pública em Moçambique.** *Verbum, Cadernos de pós-graduação*, v. 11, n. 1, p. 12-24, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/58143>. Acesso em: 22 nov. 2022.

MACARINGUE, Ilídio Enoque Alfredo. **Políticas linguísticas e nacionalização do português de Moçambique.** Dissertação (mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014.

MACNAMARA, John. Bilingualism in the modern world. *Journal of Social Issues*, v. 23, p. 1-7, 1967. Disponível em: <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00571.x>. Acesso em: 19 jan. 2023.

MAHO, Jouni Filip. **The Bantu bibliography.** African linguistic bibliographies, n. 8. Köln: Rüdiger Köppe Verlag, 2009.

MANÉ, Djiby. As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico. *Via Litterae* (ISSN 2176-6800): **Revista De Linguística E Teoria Literária**, v. 4, n. 1, p. 39-51, 2012.

MAZAMA, Ama. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2012. p. 111-127.

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique.** Maputo: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa, 1995.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 3, n. 5, p. 1-13, 2005. Disponível em: http://revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilíngue.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

MINDOSO, André Victorino. **Os assimilados de Moçambique: da situação colonial à experiência socialista.** Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46471>. Acesso em: 8 ago. 2023.

MIRANDA, Nelpódio Anselmo. **Percepção dos professores e encarregados de educação sobre o ensino bilíngue: caso da ZIP de Chimondzo em Gaza.** UDZIWI, *Revista de Educação da Universidade Pedagógica*, Ano IX, n. 31, p. 35-52, dez. 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/41584969/Revista_UDZIWI_Dezembro. Acesso em: 29 fev. 2024.

MOÇAMBIQUE, Ministério de Educação. **Ensino Bilíngue: Uma Alternativa para a Escolarização Inicial (EP1) nas Zonas Rurais**. Maputo: INDE, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/193963>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MOÇAMBIQUE, Ministério de Educação. **Estratégia de expansão do Ensino Bilíngue 2020-2029**. Maputo, 2019. Disponível em: <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2020/estrat%C3%A9gia-de-expans%C3%A3o-do-ensino-bil%C3%BAngue-2020-2029-7082>. Acesso em: 6 jan. 2023.

MOÇAMBIQUE, Ministério de Educação. **Lei 18/2018 de 28 de Dezembro de 2018, que substitui a Lei n.º 6/92 (promulgada em 1992, em substituição da Lei 4/83 de 23 de Março do SNE), ambas leis que regulam o funcionamento do Sistema Nacional de Educação**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/462407751/Lei-18-2018-MOZAMBIQUE>. Acesso em: 16 maio 2023.

MOÇAMBIQUE, Ministério de Educação. **Lei 6/92 de Maio de 1992, que substitui a Lei 4/83 de Março de 1983, ambas leis que regulam o funcionamento do Sistema Nacional de Educação**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/111946095-Republica-de-mocambique-proposta-de-lei-de-revisao-da-lei-n-o-6-92-de-06-de-maio-lei-do-sistema-nacional-de-educacao-fundamentacao.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: Teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. **Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369794361_Entre_apostas_e_herancas_contornos_africanos_e_afro-brasileiros_na_educacao_e_no_ensino_de_filosofia_no_Brasil. Acesso em: 14 ago. 2023.

NGOENHA, Severino Elias. Os missionários suíços face ao nacionalismo moçambicano. Entre a tsonganidade e a moçambicanidade. **Lusotopie**, v. 6, n. 1, p. 425-437, 1999.

NGUNGA, Armindo et al. Educação bilingue na província de Gaza: avaliação de um modelo de ensino. **Maputo: CEA. Coleção as Nossas Línguas II**, 2010.

NGUNGA, Armindo Saúl Atelela. Os desafios da investigação linguística em África: o caso de Moçambique. **África**, n. 42, p. 86-108, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/193963>. Acesso em: 8 de ago. 2023.

NGUNGA, Armindo. Interferências de línguas moçambicanas em português falado em Moçambique. **Revista Científica da UEM: Série Letras e Ciências Sociais**, v. 1, 2012.

NGUNGA, Armindo. **Introdução à Linguística Bantu**. 1ª. ed. Maputo: Imprensa Universitária da UEM, 2004.

NGUNGA, Armindo. **Introdução à Linguística Bantu**. 2. ed. Maputo: Imprensa Universitária da UEM, 2014.

NGUNGA, Armindo. **Práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos**. Maputo: CEA, 2011. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/laliafro/PDF/Ngunga_Armindo_Praticas_linguistica_Mocambique_PORTUGUES. Acesso 17 de dez. 2022.

PARO, Vitor. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PATEL, Samima. **Moçambique: olhares sobre a educação bilíngue e seus professores África: passado, presente, perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 1. ed., 2020. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/files/ugd/35e7c6_6719ced2130a4909b5b5492eb10728fe.pdf#page=147. Acesso em: 21 jan. 2024.

PATEL, Samima. **O letramento na formação de formadores em Moçambique: o caso da educação bilíngue**. *Línguas & Letras*, Unioeste, v. 19, n. 44, p. 54-65, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20484/pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

PAULA, Maria Helena de; QUIRAQUE, Zacarias Alberto Sozinho. Diversidade linguística, direitos linguísticos e planificação linguística em Moçambique: problemática e desafios na adoção da língua de instrução no ensino e aprendizagem. **Gragoatá**, v. 22, n. 42, p. 208-231, 2017.

QUIRAQUE, Zacarias Alberto Sozinho. **Estudo morfo-lexical de provérbios em língua tewe e suas estratégias de (não) correspondência no português usado no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6878>. Acesso em: 19 abr. 2023.

REGO, Sóstenes Valente. **Descrição sistêmico-funcional da gramática do modo oracional das orações em Nyungwe**. Tese (Doutorado em Linguística Geral) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2012. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Descrição-sistêmico-funcional-da-gramática-do-modo-Rego/bb6a498c9ee4715b5722d851e0034b8e7aa4552b>. Acesso em: 11 abr. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação.** Revista Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2006000300004&script=sci_abstract. Acesso em: 2 ago. 2023.

SAGUATE, Artinesio Widnesse. **O português makhuwa: representação escrita e proposta de exercícios didáticos no ensino bilíngue.** Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-10112017-120739/publico/2017_ArtinesioWidnesseSaguata_VCorr.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

SANTIAGO, Joane de Lima. **Zoonimia histórico-comparativa bantu: os cinco grandes herbívoros africanos.** Revista Eletrônica Língua Viva, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/linguaviva/article/view/717/0>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SWAAN, Abram de. Words of the World: The Global Language System. 1. ed. Cambridge, UK: Polity Press, p. 253, 2001.

SOUZA, Sheila Perina de. **Imagens de língua: um estudo educacional a respeito das línguas bantu na escola moçambicana.** Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003014070>. Acesso em: 2 jul. 2023.

TIMBANE, Alexandre António; BERLINCK, Rosane. **A influência da língua portuguesa nas línguas bantu faladas em Moçambique: o caso da língua xichangana.** Inter DISCIPLINARY Journal of Portuguese Diásporas Studies, v. 8, p. 105-125, 2019. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-influ%C3%Aancia-da-l%C3%ADngua-portuguesa-nas-l%C3%ADnguas-bantu-Timbane-Berlinck/b1ad0a2befff19ba249351d2d91328c00ae777e8>. Acesso em: 29 de jun. 2023.

TIMBANE, Alexandre António; QUIRAQUE, Zacarias Alberto Sozinho. Língua ou línguas portuguesas? a variação linguística e ensino nos países lusófonos. **Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade**, v. 6, p. 230-250, 2019.

TIMBANE, Alexandre. **Políticas linguísticas de internacionalização do português nos países africanos de língua oficial portuguesa: caminhos e desafios do português africano.** Revista de Estudos de Português Língua Internacional, v. 2, n. 2, p. 187-205, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/repli/article/view/64329>. Acesso em: 27 fev. 2024.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira.** Revista Janus, Lorena, v. 3, n. 4, 2006. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/19367028-Evolucao-historica-do-conceito-de-educacao-e-os-objetivos-constitucionais-da-educacao-brasileira.html>. Acesso em: 13 abr. 2023.