

**Políticas linguísticas
educacionais em
contextos africanos**

ORGANIZADORES:

Cristine Gorski Severo
Ezra Alberto Chambal Nhampona
Ezequiel Pedro José Bernardo

Políticas linguísticas educacionais em contextos africanos



© Cristine Gorski Severo, Ezra Alberto Chambal Nhampoca e Ezequiel Pedro José Bernardo

Todos os direitos reservados à Mazza Edições

Revisão
Joelma Santos

Projeto gráfico
Marcela Paim

Capa
Amanda Paim

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)

Políticas linguísticas educacionais em contextos africanos / organização
Ezequiel Pedro José Bernardo, Ezra Alberto Chambal Nhampoca, Cristine Gorski
Severo. -- 1. ed. -- Belo Horizonte, MG : Mazza Edições, 2024.

ISBN 978-65-5749-086-0

1. África - Educação 2. Línguas e linguagem 3. Linguística - Estudo e ensino
4. Políticas educacionais I. Bernardo, Ezequiel Pedro José. II. Nhampoca, Ezra
Alberto Chambal. III. Severo, Cristine Gorski.

23-185986

CDD-410.7

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

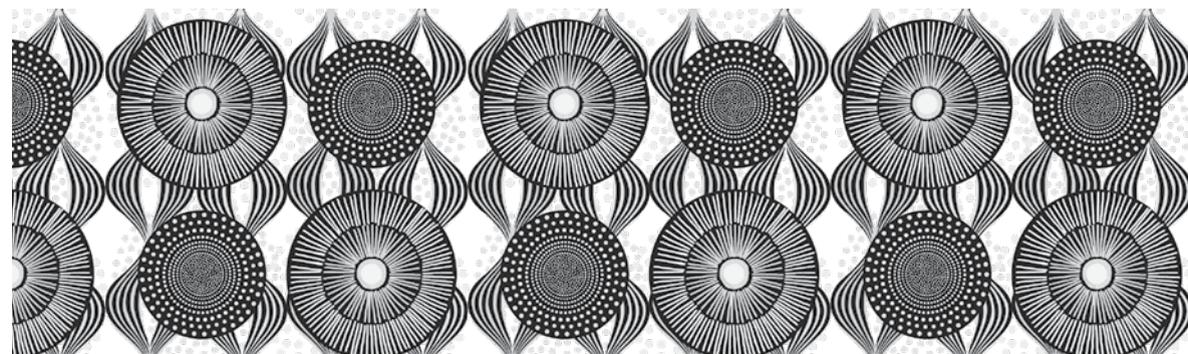
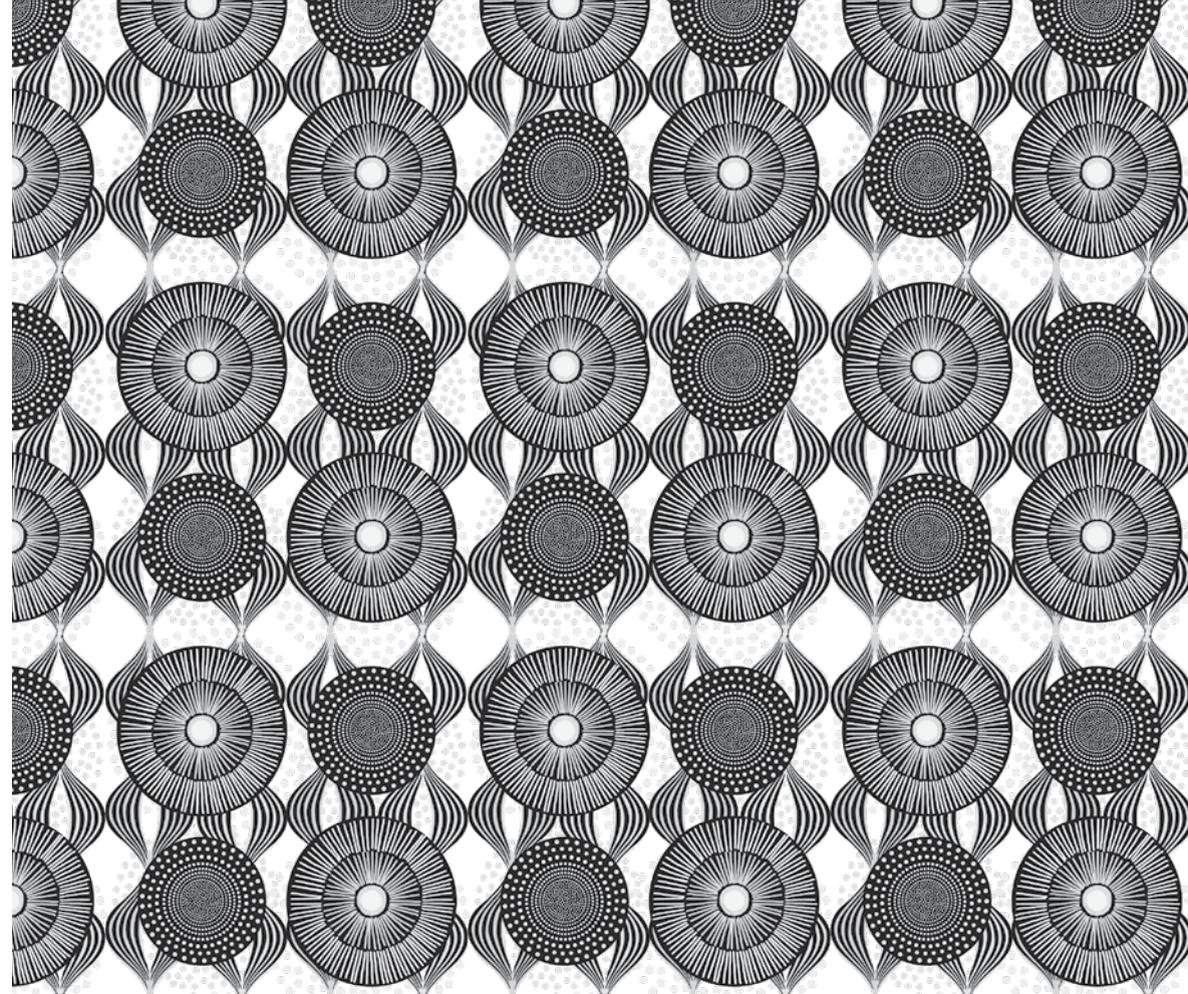
Índices para catálogo sistemático:

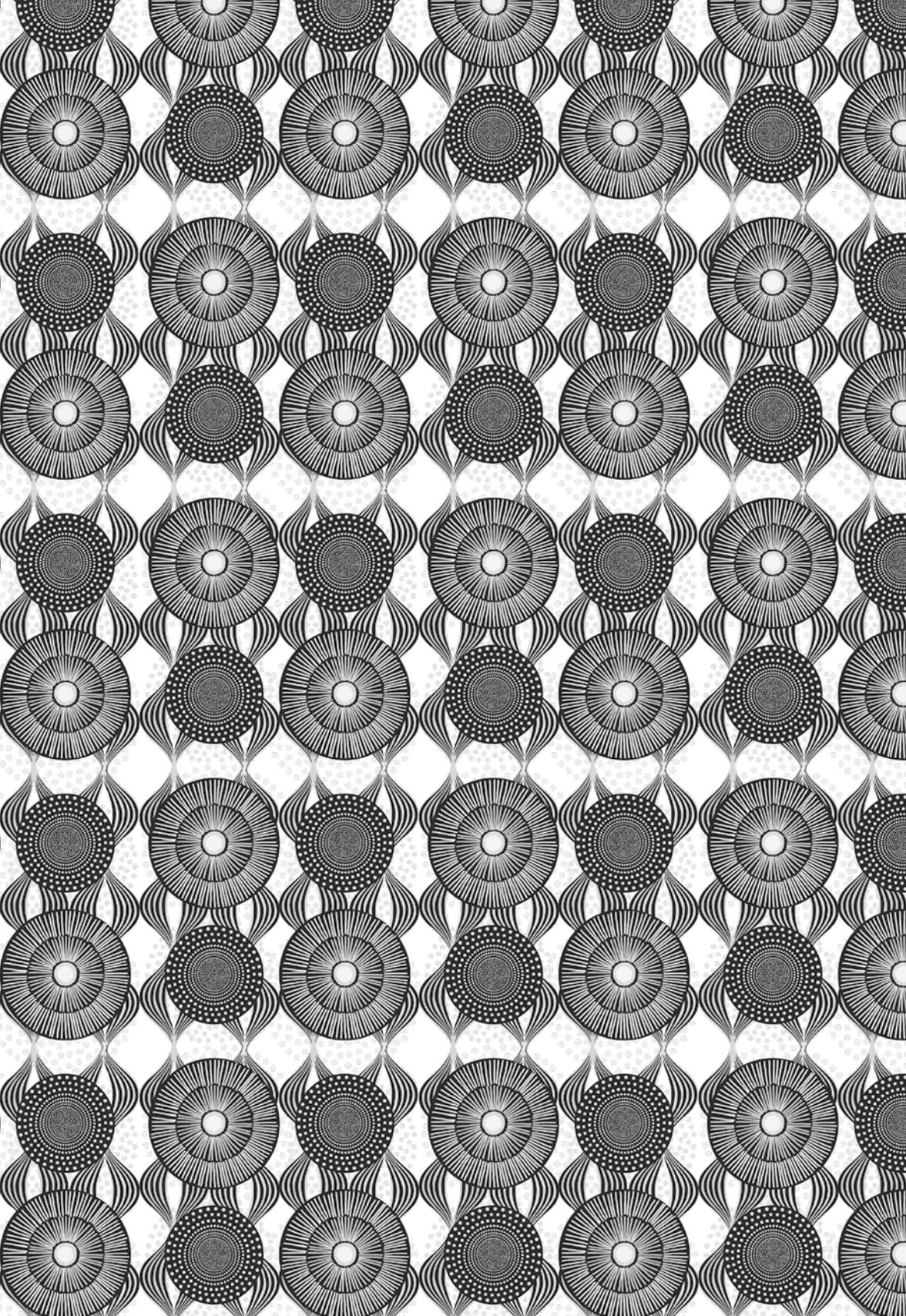
1. Linguística : Estudo e ensino 410.7

MAZZA EDIÇÕES

Rua Bragança, 101 - Pompeia
30280-410 Belo Horizonte - MG
(31) 3481-0591
pedidos@mazzaedicoes.com.br
www.mazzaedicoes.com.br

Agradecemos o apoio financeiro recebido do Conselho Nacional de
Desenvolvimento Científico e Tecnológico
(CNPq, processo 423561/2021-9).





Sumário

Apresentação.....	9
Prefácio	15
Bento Siteo	
Políticas linguísticas educacionais em contextos africanos: por um olhar do sul global.....	19
Cristine Gorski Severo Ezra Alberto Chambal Nhampoca Ezequiel Pedro José Bernardo	
The role of language in the revitalisation of the humanities.....	41
Chanel van der Merwe Pamela Maseko Jacqueline Lück	
Ideologias e atitudes linguísticas para ensino do Gitonga na Escola Primária do 1.º e 2.º graus de Marrambone - Moçambique	69
Lucério Gundane Nildo Chilundo	
Políticas linguísticas educacionais: um olhar sobre a implementação da modalidade de ensino bilingue em Manhiça - Moçambique	97
David Alberto Seth Langa	

**Política educacional e qualidade do ensino em Angola:
um olhar sob a lente da língua de escolarização 125**

Nicolau Nkiawete Manuel

**Análise crítica da política e do planeamento linguístico dos povos
Khoisan de Angola153**

Alexandre António Timbane

Mirian Brito da Penha

**Language-in-education policy in Ghana:
decentering colonial epistemologies and re-envisioning
alternative forms of policy 183**

Edwin A. Dartey

Phoebe Quaynor

Lista de autoras/es207

Apresentação

Este livro se vincula ao projeto de pesquisa e de extensão ORALIDADES, MULTILINGUISMOS E LETRAMENTOS POLÍTICOS: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO, coordenado pela docente Cristine Gorski Severo (UFSC). O projeto recebe apoio financeiro e institucional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, processo 423561/2021-9, edital Universal). Ele tem um caráter internacional e interinstitucional, contando com a parceria da Dra. Ezra Chambal Nhamposa (Universidade Eduardo Mondlane/Moçambique) e do Ms. Ezequiel Bernardo (Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-Cabinda/Angola). A presente obra apresenta alguns dos debates e reflexões realizados no decorrer de uma série de rodas de conversa – feitas com pesquisadores/as, gestores/as e representantes das comunidades educacionais – sobre a relação entre as esferas políticas e educacionais. As rodas foram transmitidas pelo canal do YouTube do grupo Políticas Linguísticas Críticas e Direitos Linguísticos (PoLiTicas, UFSC) e estão disponíveis em <https://www.youtube.com/channel/UCl3lJ7qZwd57G3Y1W429cHQ/featured>.

Buscamos, nesse projeto, um diálogo entre as políticas linguísticas e a esfera educacional no que tange a três elementos interligados: os conceitos de língua e oralidade, as propostas de educação multilíngue e os letramentos políticos. Atentamos para uma abordagem sensível às realidades locais, criando, em parceria com os sujeitos interessados, espaços de interlocução que reconheçam a pluralidade linguística, em diálogo com discursos e práticas institucionalizados. Reconhecemos o papel que a educação escolar desempenha na legitimação institucional de uma língua, contudo defendemos que o problema da legitimidade deve

ser visto não apenas a partir dos discursos e práticas institucionalizados – Estado, escola, universidades – mas também daquilo que as comunidades reconhecem como legítimo.

Neste livro, enfocamos o contexto educacional africano, em atenção às políticas de valorização e reconhecimento do multilinguismo nas esferas escolares e educacionais, desde a formação básica até o ensino superior. Enfocamos não apenas as práticas escolares mas também a formação docente nas universidades e a atuação da esfera política na promoção de políticas linguísticas educacionais engajadas e comprometidas. Entendemos que as experiências africanas podem contribuir para um debate mais amplo sobre a importância de modelos educacionais multilíngues, interculturais e engajados com os interesses das comunidades. Embora o direito à educação seja uma normativa global (Unesco), defendemos que os sentidos de ensinar e aprender línguas – a educação linguística – não podem ser reduzidos a um mesmo modelo monolíngue e cognitivo de ensino-aprendizagem. Trata-se de considerar não somente os diferentes sentidos de ensinar e aprender línguas como também o que conta como língua e prática de linguagem em espaços multilíngues e sociolinguisticamente fluidos. Acreditamos que a experiência africana pode contribuir para um debate global sobre os desafios enfrentados pelas políticas linguísticas educacionais, elucidando a importância desse campo de pesquisa e reflexão.

Os trabalhos que compõem o livro foram escritos em língua portuguesa e em língua inglesa. Em relação ao português, respeitamos a grafia utilizada, em atenção às variedades do português nos contextos de Angola e Moçambique. Além desses contextos, os textos incluem reflexões embasadas nas experiências político-educacionais da África do Sul e de Gana. Embora se trate de localidades que foram perpassadas por experiências coloniais distintas – portuguesa e inglesa –, entendemos que as resistências e agentividades locais atuaram de maneira similar, em busca da valorização do próprio legado multilíngue diante da oficialização e nativização do português e do inglês.

O livro inicia com um PREFÁCIO redigido pelo professor Bento Siteo – linguista e escritor moçambicano, doutor em Linguística Africana e docente e investigador vinculado ao Departamento de Linguística e Literatura da Universidade Eduardo Mondlane –, no qual apresenta uma defesa veemente das políticas de educação multilíngue em Moçambique, em consonância com o seu engajamento histórico com a pauta da política linguística.

O primeiro capítulo intitula-se POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS AFRICANOS: POR UM OLHAR DO SUL GLOBAL, de autoria de Cristine Gorski Severo (UFSC/CNPq), Ezra Alberto Chambal Nhamppoca (Universidade Eduardo Mondlane; Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro) e Ezequiel Pedro José Bernardo (ISCED-Cabinda). O texto discute o conceito de políticas linguísticas educacionais em contextos africanos, atentando para a importância da valorização e do reconhecimento das demandas e iniciativas locais. Para tanto, as/os autoras/es exploram o conceito de Ubuntu como pano de fundo ético-político para embasar o sentido de educação (tradicional) em Moçambique, além do papel e da importância da educação multilíngue em contextos angolanos rurais, em diálogo com as necessidades socioeconômicas das comunidades.

Na sequência, Chanel van der Merwe (Nelson Mandela University), Pamela Maseko (Nelson Mandela University) e Jacqueline Lück (Nelson Mandela University) assinam o capítulo THE ROLE OF LANGUAGE IN THE REVITALISATION OF THE HUMANITIES, que versa sobre os sentidos de revitalização das Humanidades no contexto das línguas africanas, especialmente no ensino superior sul-africano. Com essa questão em mente, as autoras tomam a Carta para as Humanidades (Charter for Humanities, 2011) como ponto de partida para refletirem sobre a importância da interdisciplinaridade, da historiografia africana e do multilinguismo. Para tanto, o texto tematiza as deficiências do cenário linguístico atual no ensino superior sul-africano que levaram aos protestos #MustFall, denunciando a fragilidade do “modelo de institucionalização” das línguas adotado pelas

universidades. O texto busca mostrar o que um projeto de línguas, desenvolvido em conjunto com a Revitalização das Humanidades, pode oferecer ao projeto de descolonização da universidade.

Os terceiro e quarto capítulos enfocam o contexto moçambicano. O terceiro capítulo intitula-se IDEOLOGIAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS PARA ENSINO DO GITONGA NA ESCOLA PRIMÁRIA DO 1.º E 2.º GRAUS DE MARRAMBONE - MOÇAMBIQUE, de autoria de Lucério Gundane (Universidade Save/Universidade Federal de Santa Catarina) e Nildo Chilundo (Universidade Save). Os autores analisam as crenças, atitudes e práticas linguístico-educacionais de professores, alunos, pais e encarregados da educação linguística do Gitonga, na escola primária do 1º e 2º graus de Marrambone, na região sul de Moçambique. Os dados foram gerados através da entrevista e do questionário administrados ao público-alvo do estudo. Em relação ao ensino da língua Gitonga, os autores destacam atitudes positivas por parte da direção da escola e dos alunos, e negativas por parte dos professores, dos pais e de encarregados de educação. O capítulo mostra como os valores atribuídos às línguas constituem construções socioculturais e valorações no que se refere ao ensino bilíngue.

O quarto capítulo, de autoria de David Alberto Seth Langa (Universidade Eduardo Mondlane), aborda o tema POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS: UM OLHAR SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA MODALIDADE DE ENSINO BILÍNGUE EM MANHIÇA - MOÇAMBIQUE. O autor analisa a implementação do ensino bilíngue em Moçambique, com enfoque no distrito da Manhiça, tendo em vista: (i) a Lei Nº 18/2018, de 28 de dezembro, que determina o ensino bilíngue como uma das modalidades de ensino em Moçambique; (ii) a aprovação da Estratégia de Expansão do Ensino Bilíngue no país para o período 2020-2029; (iii) e a aprovação da Política do Professor e Estratégia de Implementação no período 2023-2032. O texto argumenta que, a despeito de um ambiente político favorável ao crescimento da modalidade bilíngue em Moçambique, evidenciam-se atitudes linguísticas relacionadas à língua portuguesa que

levam à preferência dos pais pela modalidade monolíngue em detrimento da modalidade bilíngue.

Os dois capítulos seguintes – quinto e sexto – enfocam o contexto angolano. O capítulo cinco intitula-se POLÍTICA EDUCACIONAL E QUALIDADE DO ENSINO EM ANGOLA: UM OLHAR SOB A LENTE DA LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO, de autoria de Nicolau Nkiawete Manuel (Universidade Agostinho Neto). Esse texto analisa algumas políticas educativas em Angola, com enfoque para as línguas de escolarização. O autor problematiza e questiona a política educativa vigente em Angola, evidenciando a fragilidade existente na formação de professores. Por fim, o texto apresenta propostas para fomentar uma educação linguística inclusiva e democrática.

O sexto capítulo, de autoria de Alexandre António Timbane (UFS/Unilab) e Mirian Brito da Penha (Unilab), intitula-se ANÁLISE CRÍTICA DA POLÍTICA E DO PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO DOS POVOS KHOISAN DE ANGOLA. O texto enfoca, de maneira didática e propositiva, a realidade sociolinguística, cultural e política dos povos khoisan no território angolano, atentando, também, para as relações que ocorrem entre os bantu e os khoisan. O capítulo justifica a sua relevância em razão de as línguas e culturas desses povos estarem em perigo de extinção, uma vez que, segundo os autores, as políticas linguísticas dos bantu não contemplam os khoisan.

Por fim, o texto LANGUAGE-IN-EDUCATION POLICY IN GHANA: DECENTERING COLONIAL EPISTEMOLOGIES AND RE-ENVISIONING ALTERNATIVE FORMS OF POLICY, de Edwin A. Dartey (Penn State University) e Phoebe Quaynor (Penn State University), trata do contexto linguístico-educacional de Gana. Os autores defendem que a orientação colonial da atual política bem como as ideologias monolíngues que a sustentam não dialogam com as necessidades educativas da população. O capítulo propõe formas alternativas de revisão e descentralização dessa política, com fins de uma maior adequação às realidades sociais do multilinguismo em Gana.

Esperamos que as reflexões propostas, oriundas de diferentes contextos linguísticos africanos, contribuam para uma ampliação da compreensão de leitoras/es brasileiras/os sobre a complexidade linguístico-educacional africana. Com isso, pretendemos que os textos enriqueçam os estudos sobre educação linguística no Brasil, atentando tanto para a potência linguístico-cultural africana como para as suas heranças no contexto brasileiro. Entendemos que o ativismo linguístico exercido por intelectuais, escritores/as e docentes de países africanos nos ajuda a ilustrar a importância das línguas nos debates sociais, políticos e educacionais.

Cristine Gorski Severo
Ezra Alberto Chambal Nhampoca
Ezequiel Pedro José Bernardo

Prefácio

Bento Siteo
(Universidade Eduardo Mondlane)

Estamos diante de um livro que procura desvelar os meandros da problemática **língua e educação** com olho crítico sobre África.

Os seus organizadores, Cristine Gorski Severo (UFSC, Brasil), Ezra Alberto Chambal Nhampoca (UEM, Moçambique) e Ezequiel Pedro José Bernardo (ISCED, Angola), já nos vão habituando a esse tipo de empreendimento. O vínculo que têm com o projeto de pesquisa e de extensão *Oralidades, multilinguismos e letramentos políticos: diálogos com a educação* da Universidade Federal de Santa Catarina permite-lhes uma notória mobilidade internacional e interinstitucional.

Depois de nos conduzirem por suculentas e profícuas rodas de conversa no Zoom e no YouTube sobre estradas sinuosas, mas aliciantes, porque ladeadas de verdejantes paisagens multilíngues e multiculturais, regadas de esperanças, desta vez juntam-se a mais cinco estudiosos para nos convidarem a uma viagem-diálogo sobre políticas linguísticas educacionais em contextos africanos! Ecos a reter daquelas rodas de conversa!

É uma estonteante viagem intra e intercontinental no emaranhado de esforços conjugados na busca do conhecimento sobre este Sul global, nosso sempre conhecido mundo da **língua e educação**, mas sempre desconhecido porque vezes sem conta lido com foscas óculos emprestados!

Aceitemos esta viagem pelo mundo desta *lingualândia*, este espaço-tempo onde todos cabemos por herança e por direito adquirido, com os nossos diferentes viveres, amores e desamores, adjetivos e apetências nas esferas política e educacional!

Que dizer do *ubuntu*, o humanismo que sempre serviu de lastro, leme e âncora para a educação tradicional da África pré-colonial e tão dilacerado na noite colonial? Terá soçobrado nos escombros da subtilmente imposta automutilação ou ainda se insinua no hoje da África que se ergue sobre os próprios pés para se firmar na sua identidade cultural outrora ultrajada?

Na minha infância, aprendi que o expoente máximo da sabedoria *ubuntu* é o amor e o respeito à natureza e ao outro, passando naturalmente pela *linguacultura*! Será que os programas educacionais desenhados em e para línguas estrangeiras pelas autoridades institucionais locais e centrais, coletivas e singulares, refletem a situação multilíngue e multicultural que caracteriza os países africanos? Será que tais programas logram ensinar os jovens a pensar na língua de cada um para que possam agir com sabedoria sobre o mundo que os rodeia nesta aldeia global(izada)?

Que ingredientes político-educacionais, para além das componentes linguística e pedagógica, deverão condimentar a educação bilíngue para que ela seja, por um lado, apetecível a pais, encarregados e gestores de educação e, por outro lado, encarada com a merecida seriedade pelos centros decisores? Há evidências sobejas dos bons resultados pedagógicos da educação bilíngue. Mas ainda há pais que enviam os seus filhos para o ensino monolíngue, numa língua segunda. Medo do desconhecido ou preconceito linguístico, sequela das investidas assimilacionistas coloniais? Não será altura de a África parar de lançar perdigotos aos regimes coloniais e rumar para a sua emancipação, que passa necessariamente pela (re)valorização do que é seu?

E para terminar: que estratégias outras as instituições de ensino superior poderão desenvolver para a revitalização das humanidades de sorte que os programas e currículos incentivem a pesquisa, a produção e

divulgação do saber nas línguas locais? Para quando a defesa de teses de doutoramento sobre e em línguas locais?

E mesmo para terminar: um camponês tinha uma parilha de mulas que o ajudava na lavoura e no transporte pessoal e de bens. Como compensação, soltava as suas mulas para que pudessem pastar nos verdes campos da sua propriedade. Uma severa seca abateu-se sobre a região. Durou cinco séculos. O capim secou. As mulas recusavam-se a comer capim seco. Minguavam a olhos vistos. O camponês teve uma ideia genial. Aplicou-lhes vendas de plástico verde. Passaram a ver tudo verde e começaram a comer capim seco “verde”! Sobrevieram anos de chuvas amenas que repuseram o verde dos campos e a esperança de dias melhores. O camponês retirou os “óculos verdes” das suas queridas mulas, mas uma pergunta lhe dilacerava a alma: será que as mulas voltarão a apreciar o capim verde “realmente verde” e fresco do lugar?

Caro leitor, a viagem por esta *lingualândia* intitulada *Políticas linguísticas educacionais em contextos africanos* irá permitir-lhe dialogar com os seus brilhantes autores e encontrar respostas a estas questões. Recomendo fortemente a leitura deste livro!

Maputo, Junho de 2023

Políticas linguísticas educacionais em contextos africanos: por um olhar do sul global

Cristine Gorski Severo

(UFSC/CNPq)

Ezra Alberto Chambal Nhampoca

(Universidade Eduardo Mondlane; Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro)

Ezequiel Pedro José Bernardo

(ISCED-Cabinda)

Introdução

No presente capítulo, buscamos refletir sobre o conceito de educação, de forma geral, e de políticas linguísticas educacionais, de forma específica, em contextos africanos. Para tanto, dialogamos com uma abordagem crítica e decolonial de educação em África, com enfoque no ensino e aprendizagem de línguas em contextos multilíngues e interculturais do Sul Global (Freire, 1970; Makoni; Severo, 2022; Makoni, 2019; Ndhlovu; Makalela, 2021; Pennycook; Makoni, 2020; Thiong'o, 2020; Walsh, 2009). Defendemos que os contextos educacionais locais podem contribuir para um projeto descolonial relativo tanto ao ensino e aprendizagem de línguas quanto à política educacional de línguas da seguinte forma: (i) contribui para uma mudança na geografia da razão (Gordon, 2020), concernente à nossa compreensão sobre a experiência da

linguagem em contextos educacionais africanos multilíngues, enfocando vivências do Sul Global; (ii) expande nosso compromisso ético com o papel desempenhado pela autonomia e a posicionalidade dos sujeitos africanos na definição das agendas relativas à política linguística educacional e ao próprio significado da língua/linguagem no âmbito educacional. Olhamos para o Sul Global a partir de relações de poder que tanto inscreveram o Sul em posições de subalternidade e objetificação como criaram espaço para resistências e reinvenções em diferentes planos: econômico, político, cultural, social, linguístico, identitário e histórico. Com base nisso, nos interessa valorizar o papel do Sul Global na produção e exportação de modos de sobrevivência altamente imaginativos (Camaroff; Camaroff, 2011).

Para tanto, refletimos sobre dois contextos educacionais africanos: um concernente à chamada educação tradicional, e outro referente à noção de educação rural, com atenção em Angola. Entendemos que ambas as noções – educação tradicional e educação rural – podem contribuir para uma problematização das heranças coloniais que incidem sobre as noções de escola, educação linguística, gestão educacional e aprendizagem de línguas em África. Buscamos refletir sobre o papel da comunidade, dos mais velhos, das mulheres, do multilinguismo africano e do humanismo africano na construção – ética e política – de modos de convívio e compartilhamento (Domingues, 2015; Makalela, 2016; Makoni; Severo, 2017; Makoni; Meinhof, 2004; Severo; Nhampoca, 2021).

Mais especificamente sobre o conceito de multilinguismo, evitamos um modelo monolíngue e quantitativo de línguas que reforce a ideia de línguas com fronteiras, nomes, gramáticas e dicionários previamente definidos. Dialogamos com propostas que busquem expandir a compreensão de multilinguismo em contextos africanos, a exemplo de Ndhlovu e Makalela (2021, p. 11), que defendem a relevância de uma descolonização do conceito de multilinguismo: “Portanto, a questão não é que o foco no multilinguismo possa em si mesmo constituir um empreendimento decolonial, mas sim que o próprio multilinguismo

precisa ser descolonizado”¹. Alinhamo-nos, portanto, com sociolinguistas africanos de orientação crítica que “têm chamado a atenção para a inaplicabilidade das noções de línguas discretas e de padrão para ambientes multilíngues complexos africanos, demandando o desenvolvimento de novos modelos sociolinguísticos capazes de capturar o multilinguismo fluido”² (Lüpke, 2021, p. 139).

O capítulo se estrutura da seguinte maneira: iniciamos enfocando o conceito de educação tradicional e de Ubuntu como elemento ético-político relevante; na sequência, trazemos a noção de educação rural, com atenção ao contexto angolano. Em ambas as seções, atentamos para o multilinguismo africano como realidade sociolinguística de fundo.

1. Educação tradicional e Ubuntu

Nesta seção, enfocamos o conceito de Ubuntu como matriz ética e filosófica africana (Makalela, 2016; Makoni; Severo, 2017; Tschaege, 2013). Apesar de o conceito Ubuntu só ter despertado a atenção dos estudiosos recentemente, é preciso destacar que se trata de uma forma de vida africana conectada a modos de se relacionar e de educar, existente e praticada antes da chegada dos colonizadores europeus e do cristianismo na África. Ubuntu é um termo existente nas línguas Xhosa e Zulu. Nas línguas Changana, Citshwa e Ronga, usa-se o termo Umunhu/Vumunhu. Há uma série de variações do termo nas diversas línguas africanas, sendo que todas compartilham a ideia de interdependência harmoniosa entre os membros da comunidade, daí a sua frase definidora: “Eu sou porque nós somos”, ou *motho ke motho ka batho or umuntu ngumuntu ngabantu* (Makalela, 2016). O termo Ubuntu origina-se das línguas Bantu, sendo que

1. “So the point is indeed not that a focus on multilingualism itself can constitute a decolonial enterprise, but rather that multilinguism itself is in need of decolonization.”
2. “have drawn attention to the inapplicability of the notion of discrete languages and of the standard to African complex multilingual settings, and have asked for the development of new sociolinguistic models better apt at capturing fluid multilinguism.”

a raiz “ntu” significa “ser” ou completude (wholeness); já “ubu” especifica a unidade (one-ness) (Tschaege, 2013), como se reflete no esquema abaixo.

Ubu (Ser) + Ntu (Pessoa)

De acordo com Ramose (2002), *Ser* refere-se a uma ideia sempre renovada na busca do bem-estar com o outro, com o cosmos e com o universo. E *Pessoa* diz respeito a como um ser é incapaz de viver sem os outros – não como dependência, mas sim como um viver coletivo e harmonioso que emana da sua natureza social. Uma pessoa (*ntu*) só é pessoa através de outras pessoas, porque vive no meio de outras pessoas, no coletivo. Nesse coletivo, ela se constrói como pessoa individual, mas também como parte do grupo, envolvendo a convivência, a educação e o cuidado que recebe e retribui, em uma relação de alimentação e realimentação (Ramose, 2002).

A amplitude desse conceito recobre, ao menos, cinco tipos de definição: qualidade humana; um tipo de filosofia ou ética; uma forma de humanismo africano; visão de mundo; e interconectividade, como afirma o provérbio “Eu sou porque nós somos” (Tschaege, 2013). Ubuntu engloba uma série de temas que dizem respeito à vivência sã das comunidades, tais como: amor ao próximo, justiça, respeito, empatia, solidariedade, coletividade e, até mesmo, formas de repreensão e de chamada de atenção. Essa visão filosófica já estava presente antes da chegada dos europeus, que pouco compreenderam a complexidade dos vários modos de vida africanos. No embalo de revisões decoloniais, testemunhamos várias manifestações evocando o Ubuntu em escolas, universidades, centro de pesquisas e outras instituições europeias, para reforçar pautas sobre direitos humanos, empatia, combate às discriminações, entre outros, como é o caso da chamada *academia de líderes Ubuntu (Ubuntu Leaders Academy, academialideresubuntu.org)*, um projeto de educação não formal destinado a jovens. A existência de um humanismo africano também é relevante para se contextualizar as ideias de direitos humanos e direitos linguísticos em África, atentando para o sistema de valores locais e historicamente constituídos (Makoni, 2011).

Ainda sobre o conceito de Ubuntu, a seguir apresentamos alguns exemplos que circulam pelo imaginário social e cotidiano, iniciando com o já clássico episódio das crianças e dos doces:

Um antropólogo estava estudando os usos e costumes da tribo Ubuntu e, quando terminou seu trabalho, teve que esperar pelo transporte que o levaria até o aeroporto de volta pra casa. Como tinha muito tempo ainda até o embarque, ele propôs, então, uma brincadeira para crianças que achou ser inofensiva. Comprou uma porção de doces e guloseimas na cidade, colocou tudo num cesto bem bonito com laço de fita e colocou debaixo de uma árvore. Aí ele chamou as crianças e combinou que quando ele dissesse “já!”, elas deveriam sair correndo até o cesto e a que chegasse primeiro ganharia todos os doces que estavam lá dentro. As crianças se posicionaram na linha demarcatória que ele desenhou no chão e esperaram pelo sinal combinado. Quando ele disse “Já!” instantaneamente todas as crianças se deram as mãos e saíram correndo em direção à árvore com o cesto. Chegando lá, começaram a distribuir os doces entre si e a comerem felizes. O antropólogo foi ao encontro delas e perguntou porque elas tinham ido todas juntas se uma só poderia ficar com tudo que havia no cesto e, assim, ganhar muito mais doces. Elas simplesmente responderam: –Ubuntu, tio. Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes? Ele ficou pasmo. Meses e meses trabalhando nisso, estudando a tribo e ainda não havia compreendido, de verdade, a essência daquele povo. Ou jamais teria proposto uma competição, certo? Ubuntu significa: “Eu sou porque nós somos” ou, em outras palavras “Eu só existo porque nós existimos”. “Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes?” A resposta singela da criança é profunda e vital, pois está carregada de valores, como respeito, cortesia, solidariedade, compaixão, generosidade, confiança – enfim, tudo aquilo que nos torna humanos e garante uma convivência harmoniosa em sociedade (Domingues, 2015).

Desmond Tutu, Prêmio Nobel da Paz em 1984 e arcebispo da igreja anglicana, quando indagado sobre o sentido de Ubuntu, considerou:

É a essência do ser humano. Ele fala do fato de que minha humanidade está presa e está indissolúvelmente ligada à sua. Eu sou humano, porque eu pertencço. Ele fala sobre a totalidade, sobre a compaixão. Uma pessoa com ubuntu é acolhedora, hospitaleira, generosa, disposta a compartilhar. A qualidade do ubuntu dá às pessoas a resiliência, permitindo-as sobreviver e emergir humanas, apesar de todos os esforços para desumanizá-las (Luz, 2014).

A partir dos depoimentos e exemplos expostos anteriormente, de ampla circulação por diferentes esferas midiáticas, não afirmamos que todas as pessoas se comportam desta forma ou que o Ubuntu deveria regular de maneira prescritiva as condutas. Diferentemente, trata-se de considerar como essa filosofia integra o processo contínuo de formação humana em sociedades africanas (Tschaege, 2013).

Nas sociedades africanas, existe uma relação dialética entre as gerações passadas e as novas, por isso a educação vai sendo passada de geração em geração, de forma contextualizada em práticas sociais e sistemas de valores e de conhecimentos validados pelas comunidades e lideranças locais (Mosweunyane, 2013; Nsaovinga, 2019). A passagem desse conhecimento é garantida por um manancial de gêneros orais – pela via da tradição oral (Hampatê Bá, 2010) – que ainda hoje são pouco considerados pelos estudos de linguística moderna, tais como provérbios, adágios, canções, adivinhas, narrativas, linguagem-ritual, entre outros. Essas formas de saber e de educar são muitas vezes narradas, contadas, ditas ou cantadas em volta da fogueira ou em um outro tipo de reunião simbólica, como a convivência familiar. Tal é a importância desses gêneros orais e, por tabela, das línguas africanas e do multilinguismo, entendido como fluido e dinâmico.

Atentamos tanto para as implicações das revisões teóricas sobre língua e educação para as políticas linguísticas educacionais como para o modo como o ensino e a aprendizagem de línguas opera em contextos africanos.

Um exemplo da fluidez do contexto linguístico africano é o conceito de translanguagem ubuntu (*ubuntu translanguaging* – Makalela, 2016), em que a noção de língua como fluida, porosa e interconectada é perpassada pelo sistema de valores do Ubuntu, fundamentado na premissa *eu sou porque nós somos; nós somos porque eu sou*. Trata-se de compreender as implicações dessa premissa para uma compreensão do funcionamento das práticas de linguagem:

Uma língua é porque outra língua é. Nesse sentido, as línguas são uma representação da lógica cultural do ser humano e, portanto, são inseparáveis da alma de seus falantes. Nesta perspectiva, a dotação das línguas africanas com o Ubuntu permite processos difusos e simultâneos de interrupção da ordem e de recriação das novidades³ (Makalela, 2016, p. 191-192).

Trata-se de uma forma de ensino-aprendizagem de línguas contextualizada em práticas sociais e cotidianas que não se resumem à esfera escolar ou à educação escolarizada. A inscrição da educação escolar baseada em modelos não africanos em contextos africanos multilíngues operou (e opera), muitas vezes, como uma forma de silenciamento das vozes e dos gêneros orais, conforme apontado por Mosweunyane (2013, p. 51):

Na África, a introdução da educação formal ocidental muitas vezes serviu como obstáculo para a processo de transmissão cultural e comunicação intergeracional, que são vistos culturalmente como algumas das funções da escola. Uma área que serviu como um importante veículo educacional para a juventude na África tradicional é a literatura oral. A literatura oral abrange fábulas, contos populares, lendas, mitos e provérbios.⁴

3. “[...] a language is because another language is. In this connection, languages are a representation of the human cultural logic of being and they are therefore inseparable from the soul of their speakers. When framed in this light, African languages’ endowment with ubuntu allows for fuzzy processes of simultaneous disruption of orderliness and recreation of newness.”

4. “In Africa, the introduction of western formal education has often served as obstacles to the process of cultural transmission and intergenerational communication, which are viewed culturally as some of the functions of the school. One area which served as an important

As implicações de tais obstáculos impostos pela introdução da educação formal na educação linguística africana é direta, uma vez que as línguas africanas são amplamente utilizadas nas práticas comunicativas orais cotidianas que caracterizam as fábulas, os contos, as canções, os mitos, os provérbios, etc. Tais gêneros orais estão fortemente inscritos na dinâmica social, cultural e histórica das comunidades, regulando o seu modo de funcionamento. Por isso, quando consideramos o papel do Ubuntu nas políticas linguísticas educacionais, estamos atentando para a importância de se considerar a dimensão ética e moral como reguladora das práticas comunicativas que orientam o que significa ensinar e aprender (línguas) em sociedades africanas. Contudo, não nos posicionamos contra a educação escolar formal, mas buscamos contribuir para a formação de professores e gestores que estejam sensíveis ao pensamento e aos modos de vida africanos.

Sabemos que os conhecimentos transmitidos na educação Ubuntu conectam gerações, sendo os mais velhos vistos como os transmissores desses conhecimentos, por isso o ditado popular: “em África os mais velhos são as nossas bibliotecas”. Para o africano, a cultura e a educação não podem ser dissociadas, complementando-se na sua vida e na sua formação (Nsaovinga, 2019). Um dos espaços em que a cultura e a educação africanas são vivenciadas é o seio familiar, inscrito no seio comunitário. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem é contínuo, uma vez que acontece desde o nascimento até a morte, contando com a participação da unidade familiar, da família alargada, da aldeia e da comunidade no seu todo. Com a invasão de África pela empreitada colonial, a educação africana, baseada em valores do Ubuntu, sofreu uma mudança penosa. Muitos valores que confluíram para a constituição da base educacional africana foram vandalizados, banalizados, discriminados, espezinhados e até usurpados, para, depois, os mesmos usurpadores transformarem esses valores em moeda de troca (Nhampoca, 2016). O privilégio do modelo

educational vehicle for the youth in traditional Africa was the oral literature. Oral literature encompasses fables, folktales, legends myths and proverbs.”

européu de educação formal contribuiu para subestimar os saberes e vivências locais, como atestado por Nyerere (1967, p. 423): “Tudo o que fazemos privilegia a aprendizagem através do livro e subestima o valor, para a nossa sociedade, do conhecimento tradicional e da sabedoria que muitas vezes é adquirida por homens e mulheres inteligentes na sua vivência da vida, mesmo sem poderem ler”⁵.

Contudo, apesar do silenciamento imposto pela empreitada colonial, alguns líderes africanos, logo após as independências, mesmo sem abandonar a educação herdada do processo da colonização, não deixaram de lado a possibilidade de vivificar a educação africana. São exemplos disso Jomo Kenyatta e Julius Nyerere, líderes africanos que, logo após as independências de seus países, defenderam a reafirmação do sistema de educação em África (Nsaovinga, 2019). Destacamos, sucintamente, Nyerere, por sua influência no governo de Moçambique: depois de se formar na Grã-Bretanha, Nyerere voltou ao seu país, Tanzânia, e participou ativamente da sua independência, tornando-se o primeiro presidente do seu país. Ele aplicou vários aspectos do Ubuntu em diferentes setores do seu governo, como é o caso de *Ujama*, uma ideia de fortalecimento econômico entre as pessoas. *Ujama* era uma espécie de economia cooperativa que viria a se constituir em uma política de desenvolvimento social na Tanzânia. No que tange à educação, podem ser observados valores do Ubuntu em alguns de seus escritos, tais como *Education for Self-Reliance* (1967), *Arusha Declaration* (1967) e *Man and Development* (1974). Nyerere foi apelidado como *Mwalimu*, que significa professor em Swahili. No seu caso, o termo *mwalimu* expandiu o seu significado e passou a significar também grande professor, guia do povo.

Resumidamente, consideramos que o Ubuntu nos ajuda a compreender o papel da visão africana de mundo como orientadora das ações, condutas e pensamentos, incluindo a esfera educacional. Nesse caso,

5. “Everything we do stresses book learning, and under estimates the value to our society of traditional knowledge and the wisdom which is often acquired by intelligent men and women as they experience life, even without their being able to read at all.”

a educação tradicional, quando aliada à educação escolar, pode contribuir para tornar os processos de ensino e aprendizagem de línguas mais contextualizado e significativo. Vale considerar os seguintes aspectos vinculados à ideia de educação tradicional: o papel dos gêneros orais e da transmissão oral; o papel dos mais velhos e das relações intergeracionais; o papel dos saberes práticos aliados aos saberes sistematizados; a formação continuada, que extrapola a esfera escolar, incluindo o papel da comunidade como formadora; o papel da comunicação com os ancestrais, vivos ou mortos (Mosweunyane, 2013). Alinhamos a esse conceito de educação tradicional os valores do Ubuntu, como: amor aos outros integrantes da coletividade; sentido de responsabilidade e cuidado pelos mais frágeis; hospitalidade como ordem natural e social⁶; respeito aos mais velhos⁷; prática do perdão mútuo e construção do consenso; senso de partilha; e relação com a natureza. Tais valores são compartilhados socialmente através das práticas sociais e do convívio.

Registra-se, por exemplo, que uma criança moçambicana, sobretudo a da região rural – onde os costumes da essência africana ainda prevalecem com certa rigorosidade –, antes de ir à escola (instituição), vivencia uma outra escola dentro da sua família, comunidade e aldeia. Nestes contextos, o desenvolvimento da personalidade dessa criança não é só da responsabilidade dos pais biológicos⁸, mas de toda uma rede mais

ampla de parentesco e afeto, o que mostra que, em primeiro lugar, há uma interdependência entre as pessoas. Assim, diferentemente de uma lógica individualista – alimentada pela racionalidade neoliberal (Mbembe, 2017) –, a experiência de ensino e aprendizagem é fortemente permeada pela interdependência.

2. Entre o rural e o urbano

Todo um professor que quero ensinar nas localidades longínquas deve dominar a língua daquela localidade [...] *se você falar português aqui mata automaticamente o aluno, mata* (Trecho da entrevista do professor Ferreira, 2022, grifo nosso).

No contexto angolano, cabe mencionar que o Censo de 2014⁹ registra a totalidade da população de 25.789.024, sendo que 16.153.987 (63%) reside em áreas urbanas e 9.635.037 (37%) em áreas rurais. Além disso, 72% da população está localizada em sete províncias, com cinco delas localizadas na região centro-sul. Um pouco mais de 27% da população está localizada na província de Luanda. Registra-se que a migração para os centros urbanos em Angola foi, em grande medida, influenciada pelos conflitos e tensões internos, que deslocaram em torno de 3.8 milhões de angolanos para as cidades¹⁰ (Rodrigues, 2018). Já em Moçambique, o

6. Há uma atenção dedicada aos que chegam de viagem, fugindo das guerras e perseguições. Um exemplo é dado por Mandela, ao dizer o seguinte: “*Em tempos antigos, quando um viajante atravessava uma aldeia africana, não precisava pedir água e comida, os aldeões acolhiam-no, davam comida e água. Esse acolhimento é uma característica do UBUNTU, mas há outros aspectos [...]*” (Nelson Mandela fala sobre o UBUNTU, https://www.youtube.com/watch?v=9QnEaKZ_4kY). Acesso em: 5 nov. 2022.

7. Como mostra Luz (2016): “Respeito e preservação das genealogias: em muitos contextos africanos, as crianças aprendem, desde cedo, a conhecer e a respeitar as suas origens. Os mais velhos têm a missão de passar esses valores e de garantir que depois de eles morrerem, haja sempre garantia de continuidade desse trabalho, usando-se de narrar os factos familiares às novas gerações”.

8. Nessas sociedades, as relações de parentesco têm outra estrutura. Por exemplo, em muitas sociedades, as pessoas têm vários pais, pois os irmãos do pai biológico, os padrastos e os padrinhos

são pais; têm muitas mães, pois as irmãs da mãe biológica, as madrastas e as madrinhas são mães; têm muitas irmãs e irmãos, pois os filhos dos irmãos do pai e da mãe são irmãs e irmãos. O conceito de primo é inexistente nessas sociedades, de forma que sequer existe um termo para o referir nas línguas.

9. Disponível em: www.embajadadeangola.com/pdf/Publicacao%20Resultados%20Definitivos%20Censo%20Geral%202014_Versao%2022032016_DEFINITIVA%2018H17.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

10. Sobre o investimento econômico nas áreas urbanas em detrimento das áreas rurais, em Angola, mencionamos: “Em Angola, dez anos depois de Moçambique, o final da guerra traduziu-se num aumento muito rápido do número e porte dos projectos de desenvolvimento baseados na reconstrução, o que favoreceu as cidades onde já se concentrava a maior parte da população e, por isso, não contribuiu para o algumas vezes idealizado regresso ao campo e aos locais de

último censo populacional, realizado em 2017, mostrou que 66,6% da população reside na região rural e 33,4 %, na região urbana (Moçambique, 2019). Registra-se, ainda, que grande parte da população de ambos os países pertence aos povos Bantu.

Evitamos assumir uma visão dicotômica entre rural vs. urbano, pois sabemos que os grupos e sujeitos estão em contínua mobilidade nos contextos africanos (Bruijn, 2001); além disso, não restringimos as noções de rural e urbano às localidades geográficas, uma vez que estão também ligadas a noções de identidade, cultura e modos de vida compartilhados, o que se evidencia, de certa forma, nas práticas linguísticas locais consideradas como “rurais” e “urbanas”, sendo que há ampla hibridização entre ambas (Makoni; Meinhof, 2004). Ademais, sabemos que o uso da língua materna nos contextos rurais está fortemente vinculado ao dia a dia das comunidades. Por isso, uma educação que considere os sentidos sociais, identitários e políticos da língua materna deve ser reconhecida e valorizada, conforme já propagado pela Unesco em 1953, no documento sobre “O uso das línguas vernaculares na educação” (*The Use of the Vernacular Languages in Education*), e reforçado em 2010, pelo documento “Por que e como a África deveria investir em línguas africanas e na educação multilíngue” (*Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education*). Embora se trate de um posicionamento positivo em relação à educação multilíngue, defendemos que os conceitos de língua materna, educação e multilinguismo propagados pela Unesco devem ser contextualizados, em atenção aos modos de vida e às práticas linguísticas africanas.

Sobre a política educacional em Angola, o ensino constitui um direito consagrado na Constituição da República de Angola (2010) e regulamentado pela lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 32/20, que tem como um dos princípios preparar de forma integral o indivíduo para as exigências da vida individual e coletiva. Atentamos para o papel da escola

origem da população migrante. Apenas muito timidamente foram feitos investimentos na construção de infra-estruturas e habitação em áreas rurais”. (Rodrigues, 2018, p. 459).

na realidade rural. De forma geral, as políticas linguístico-educativas aplicadas aos contextos urbanos têm sido replicadas no âmbito rural, seguindo uma orientação monolíngue em língua portuguesa tomada como modelo. Problematizamos essa orientação a partir de resultados de inúmeras pesquisas em escolas rurais da província de Malanje (2017), Cabinda (2019 e 2020) e Bié (2021 e 2022), onde observamos como a homogeneização das políticas linguístico-educativas e públicas tem contribuído para o subdesenvolvimento das localidades, o desinteresse do aluno pela escola e a evasão escolar (Bernardo, 2018, 2021). Os cenários observados evidenciam uma prática escolar de imposição da língua portuguesa e da cultura associada ao uso dessa língua, o que contribui para invalidar o uso das línguas maternas angolanas na esfera escolar.

Atentamos para a importância de uma política linguístico-educacional que considere as especificidades multilíngues e interculturais das escolas rurais angolanas, tendo em vista o papel dos saberes e das práticas locais. Isso inclui considerar, como elemento integrante do plano curricular, disciplinas voltadas à plantação, à colheita, à criação de hortas, à criação de animais, entre outras atividades que fazem parte das suas ocupações diárias, articulando práticas e saberes locais repassados oralmente com os conhecimentos sistematizados da esfera escolar (Mosweunyane, 2013). É preciso, portanto, que a escola se integre à comunidade, usando um modelo de ensino adequado ao contexto (Guebe, 2019).

A educação situada e contextualizada importa, pois – a partir das visitas em zonas rurais, realizadas por um dos autores deste capítulo – constatamos que a comunidade depende primordialmente da agricultura de subsistência. Contudo, ultimamente algumas aldeias passaram a produzir pouco, o que tem afetado a sua situação econômica. É preciso que haja, portanto, uma articulação entre o plano curricular, a realidade social e cultural das comunidades e as políticas públicas levadas a cabo pelo Instituto de Desenvolvimento Local de Angola (FAS). A crítica à dissociação da relação escola-comunidade é observada na abordagem de Calundungo (2020, p. 234) ao frisar que:

[...] as experiências, vivências e capacidade de lidar com o contexto local não têm para os arautos da educação formal qualquer valor; e chega-se ao cúmulo de, a pretexto de uma suposta cientificidade e modernidade, preterir muitas das formas alternativas e criativas de educação, por se considerar tal como nas zonas urbanas, a Educação Formal: (i) Se resume ao sistema educativo na escola; (ii) se estrutura de forma diferenciada, homogénea e hierárquica; (iii) tem carácter oficial, regulado, obrigatório e “credencialista”, ou seja, confere um certificado; (iv) se define pela sua natureza académica; (v) é exercida por profissionais do ensino procedentes de instituições especializadas de formação de professores.

Importante, ainda, frisar o papel da relação que se deve estabelecer entre ensino-trabalho, para que os objetivos da comunidade não sejam frustrados pela escola. É necessário que as políticas públicas sejam integradas e reais, evitando a reprodução abstrata do modelo de escola urbana. Sobre esse assunto, Calundungo (2020) reforça que o modelo urbano de escola tem limitado os sujeitos de localidades rurais ao anular a sua língua, cultura e modos de vida. Como destacam Pimentel e Coité (2021), a escola de zona rural emerge da relação que se estabelece entre conhecimento para a sobrevivência do sujeito e exaltação e afirmação de sua cultura como forma de vida.

Em termos de políticas públicas, destacamos o papel FAS na redução dos índices elevados de pobreza das comunidades de zonas críticas. Sobre a gestão das comunidades, mencionamos a Lei 317/20, de 17 de dezembro, cujas atribuições incluem:

- c) Dotar as comunidades locais de métodos de produção de riquezas eficazes, privilegiando, para o efeito, a formação e a introdução de técnicas adaptadas à actividade e realidade local;
- d) Realizar diagnósticos sobre os diferentes problemas sócio-económico das áreas e localidades menos desenvolvidas, com o objectivo de melhor identificar as suas necessidades e conceber, em função dessas necessidades, os mais adequados programas de desenvolvimento comunitário;

- e) Sensibilizar e estimular as populações menos favorecidas a desenvolverem iniciativas visando promover o desenvolvimento das respectivas localidades e promoções, bem como das comunidades tradicionais;
- f) Estimular as comunidades para a adopção de formas organizativas económicas, sociais e culturais eficazes.

Os artigos 13º e 14º da mencionada lei abordam as seguintes responsabilidades do Departamento de Protecção Social e Vulnerabilidade:

Artigo 13º

- b) Apoiar as comunidades locais na identificação e elaboração de projectos sócio-económicos;
- c) Promover medidas de geração de rendas pelas comunidades locais;

Artigo 14º

- a) Promover medidas que visam atenuar os estratos sociais mais vulneráveis;
- c) Apoiar as comunidades locais na adopção de medidas para solução dos problemas sociais básicos;

Registramos a ausência de políticas públicas de assistência social em diálogo com as políticas educacionais, uma vez que as comunidades visitadas não receberam apoio da instituição estatal para o desenvolvimento local. Assim, indagamos: Como produzir riqueza nas comunidades se a escola deslegitima as práticas das comunidades ao impor um plano curricular alheio ao seu contexto? Enquanto política pública, torna-se impossível para as comunidades produzirem riquezas e se desenvolverem localmente quando não recebem apoio da FAS e tampouco a escola legitima suas práticas. A doutrina escolar formal de orientação monolíngue e monocultural imposta nessas localidades, juntamente com uma política pública falha, contribui para intensificar o processo de emigração dos sujeitos para as cidades. A articulação entre escola e desenvolvimento econômico se justifica: é preciso o investimento em escolas que acolham as práticas locais vinculadas aos saberes da agricultura e do desenvolvimento

local, fortalecendo a identidade e autonomia da própria comunidade. Assim, indagamos: qual é o papel da escola? O que é que a escola em zona rural oferece ao aluno? De que escola precisamos para o contexto rural? Como é possível integrar desenvolvimento local, educação multilíngue e formação humana nos contextos rurais?

A centralização do modelo e das políticas linguístico-educacionais e públicas têm frustrado o desenvolvimento de zonas rurais. O direito à educação não se circunscreve única e exclusivamente na universalização do ensino, mas na inclusão da garantia de práticas que contribuam para o desenvolvimento local: “é fundamental valorizar as singularidades da educação do campo” (Pimentel, Coité, 2021, p. 270). Porém, percebe-se que o modelo de ensino aplicado, aliado às políticas públicas precárias de assistência socioeconômica, acaba incentivando o fluxo migratório de zonas rurais para a capital, em busca de melhores condições de vida.

Conclusão

Neste capítulo, abordamos a importância dos saberes africanos sobre educação como elemento norteador de práticas críticas e decoloniais envolvendo o ensino e a aprendizagem de línguas em países africanos. Reconhecemos que a experiência educacional de países africanos pode contribuir para expandir os debates e reflexões sobre educação multilíngue, ampliando os modelos formais monolíngues para incluir vivências interculturais e situadas. Exploramos a importância do sistema de pensamento local – o Ubuntu – como elemento norteador do que se entende por educação, de forma geral, e ensino e aprendizagem de línguas, de forma específica. Ao atentar para o conceito de translinguagem Ubuntu, destacamos seu papel pedagógico estratégico tanto ao fomentar o acesso ao conhecimento local como ao afirmar a identidade de crianças e jovens das culturas africanas através do reconhecimento e validação de suas práticas de linguagem (Makalela, 2016).

O Ubuntu inclui os princípios de harmonia, mútua dependência, incompletude, simultaneidade e coexistência (Makalela, 2016), que regulam não apenas o funcionamento das comunidades mas também das línguas, mediante um multilinguismo fluido e dinâmico. Essa fluidez linguística coloca em xeque os próprios sentidos de língua materna, proficiência, primeira e segunda línguas, pois as fronteiras que definem as línguas se tornam porosas. Por isso, os modelos monolíngues de ensino se tornam frágeis e incapazes de lidar com tais contextos. É o caso, também, das localidades rurais, cuja complexidade deve ser atendida a partir de suas próprias demandas econômicas, sociais e culturais, articulando escola, comunidade e políticas de desenvolvimento.

Referências

- ANGOLA. *Decreto Presidencial nº 317/20, de 17 de dezembro*. Aprova o Estatuto Orgânico do FAS [...]. Luanda: Imprensa Nacional, 2020.
- BERNARDO, E. P. J. *Política linguística para o ensino bilíngue em Angola*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2018.
- BERNARDO, E. P. J. Poscolonialidade e lugares linguísticos (des)conexos no ensino em contexto rural angolano: (in)visibilidade em tela. In: CONCEIÇÃO, M. C.; CHICUNA, A. M. (org.). *Ensino da língua portuguesa: contextos e perspectiva*. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), 2021. p. 17-33.
- BLACKLEDGE, A. Monolingual ideologies in multilingual states: Language, hegemony and social justice in Western liberal democracies. *Estudios de Sociolingüística*, v. 1, n. 2, 2000, p. 25-45.
- BRUIJN, M. *et al. Mobile Africa: Changing Patterns of Movement in Africa and Beyond*. Leiden: Brill, 2001.

CALUNDUNGO, S. Educação nas zonas rurais. In: NGULUVE, A.; PAXE, I.; FERNANDES, M. (org.). *A lei de bases do sistema de educação: debates e proposições*. Luanda: Literacia, 2020. p. 233-261.

COMAROFF, J.; COMAROFF, J. *Theory from the South: Or, How Euro-America is Evolving Toward Africa*. London: Routledge, 2011.

DOMINGUES, J. E. “Ubuntu”, o que a África tem a nos ensinar. *Ensinar História*, [s. l.], 28 abr. 2015. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/>. Acesso em: 2 nov. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogy of The oppressed*. New York: Bloomsbury, 1970.

GORDON, L. *Freedom, Justice and Decolonization*. Londres: Routledge, 2020.

GUEBE, A. *Educação escolar e educação tradicional: caminhos divergentes e convergentes*. Luanda: Mayamba, 2019.

HAMPATÉ, A. B. A tradição viva. In: ISKANDER, Z. (org.) *História geral da África*. São Paulo: Ática: Unesco, 2010. v. I. p. 181-218.

LÜPKE, F. Standardization in highly multilingual contexts: the shifting interpretations, limited reach, and great symbolic power of ethnonationalist visions. In: AYRES-BENNETT, W.; BELLAMY, J. (ed.). *The Cambridge handbook of standard languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. p. 139-169.

LUZ, N. da. Ubuntu: a filosofia africana que nutre o conceito de humanidade em sua essência. *Por dentro da África*, [s. l.], 24 set. 2014. Disponível em: <https://www.pordentrodaafrica.com/cultura/ubuntu-filosofia-africana-que-nut্রে-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia>. Acesso em: 2 nov. 2022.

MAKALELA, L. Ubuntu translanguaging: An alternative framework for complex multilingual encounters. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, [s. l.], v. 34, n. 3, p. 187-196, 2016.

MAKONI, S. B.; SEVERO, C. Southern perspectives of language and the construction of the common. *Language & Communication*, [s. l.], p. 1-7, 2022.

MAKONI, S. B.; SEVERO, C. An integrationist perspective on African philosophy. In: ADRIAN, P. (org.). *Critical Humanist Perspectives: The Integrational Turn in Philosophy of Language and Communication*. Londres: Routledge, 2017. v. 1, p. 63-76.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Western perspectives in applied linguistics in Africa. *AILA Review*, [s. l.], v. 17, p. 77-105, 2004.

MAKONI, S. Language and human rights discourses in Africa: lessons from the African experience. *Journal of Multicultural Discourses*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 1-20, 2011.

MBEMBE, A. *The critique of black reason*. Durham: Duke University Press, 2017.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística (INE). *Resultados definitivos do censo geral da população de 2017*. Maputo: INE, 2019.

MOSWEUNYANE, D. The African Educational Evolution: From Traditional Training to Formal Education. *Higher Education Studies*, [s. l.], v. 3, n. 4, p. 50-59, 2013.

NHAMPOCA, J. Os três C's da África e a desconstrução do rótulo. In: LEITE, I.; SEVERO, C. *Kadila: culturas e ambientes – diálogos Brasil-Angola*. São Paulo: Blucher, 2016.

NSAOVINGA, C. A importância do estudo da educação tradicional africana e sua caracterização. *Wizi-Kongo*, [s. l.], 7 out. 2019. Disponível em: <https://wizi-kongo.com/a-importancia-do-estudo-da-educacao-tradicional-africana-e-sua-caracterizacao/>. Acesso em: 2 nov. 2022.

NDHLOVU, F.; MAKALELA, L. *Decolonising Multilingualism in Africa: Recentering Silenced Voices from the Global South*. Londres: Routledge, 2021.

NYERERE, J. Education for self-reliance. *Cross Currents*, [s. l.], v. 18, n. 4, p. 415-434, 1967.

NYERERE, J. *Man and Development*. Dar es Salaam: Oxford University Press, 1974.

PIMENTEL, G. S. R.; COITÉ, S. L. S. Política curricular e educação do campo: discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 30, n. 61, p. 267-282, jan./mar., 2021.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. *Innovations and challenges in applied linguistics from the Global South*. Londres: Routledge, 2020.

RAMOSE, M. B. A ética do ubuntu. Tradução para uso didático de: RAMOSE, M. B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, P. H.; ROUX, A. P. J. (ed.). *The African Philosophy Reader*. Nova Iorque: Routledge, 2002. p. 324-330, por Éder Carvalho Wen.

RAMOSE, M. Globalização e Ubuntu. In: SOUSA SANTOS, B. de; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

RODRIGUES, C. U. Migração, movimento e urbanização em Angola e Moçambique. In: FORQUILHA, S. *Desafios para Moçambique*. Maputo: Instituto de Estudos Sociais e Económicos, 2018. p. 449-470.

SEVERO, C. G.; NHAMPOCA, E. A. C. Políticas linguísticas educacionais em contextos multilingues africanos. *Revista Letras* (no prelo).

SEVERO, C.; NHAMPOCA, E. Políticas lingüísticas y ética del cuidado. *Fórum Lingüístico*, [s. l.], v. 18, n. 4, p. 6797-7810, 2021.

THIONG'O, N. W. Decolonizing the mind, Something torn and new, and globalectics. *African Studies Global Forum*, Pennsylvania State University, 2020.

TSCHAEERGE, Mark. The humanistic Ethic of Ubuntu: understanding moral obligation. *The American humanistic Association*, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 47-61, 2013.

UNESCO. *The use of the vernacular languages in education*. Monographs on Foundations of Education, n. 8, 1953.

UNESCO. *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

The role of language in the revitalisation of the humanities

Chanel van der Merwe
(Nelson Mandela University)

Pamela Maseko
(Nelson Mandela University)

Jacqueline Lück
(Nelson Mandela University)

The child of January 2012 will enter the university gate of 2030 to study Aeronautical Engineering, confident that she is not driftwood and that her clans come from a long way back.

She will be bilingual, and her mother tongue and her English will be interchangeably strong—she can write and she can talk and, if need be, compose poems on periodic tables.

...

She would enter the university system already an African.

(DoHET, 2011: 12)

1. Locating language in the charter for humanities

The Charter for the Humanities and Social Sciences (hereafter, the Charter) (2011) was commissioned by the then Minister for Higher Education, Dr Nzimande, to craft recommendations for a “robust”

post-apartheid South African Higher Education system as part of his conviction that Humanities and Social Sciences “ought to have a major role in defining its character, its excellence and values” (DoHET, 2011, p. 5). The Charter paints a futuristic vision of the graduate attributes for the student entering the (South) African university in the year 2030. It crafts a narrative of a university knowledge project in which there exists a fluidity between the Humanities and Sciences, both disciplines contributing toward the development of a holistic graduate. Among the attributes, it cites a graduate who is globally conscious, and locally-rooted, but most importantly, confident and self-assured about their place in the world due to their deep knowledge of their history and their ability in their languages. The Charter (2011), rather than advocate for the importance of the Humanities as a stand-alone network of disciplines, develops a decolonial vision in which the ‘disciplinary decadence’ (GORDON, 2021) with which we approach the knowledge project in universities is let go in favour of a holistic approach that does not seek as its aim to produce linguists, lawyers, or engineers only, but rather asks larger questions about the values and the consciousness of its graduates as citizens of/in the world. The Charter reflects critically on the role of universities, as knowledge producing spaces, in achieving this goal given the tendency for universities to transpose Eurocentric knowledge where humanity is only afforded to some, and knowledge is legitimated by the global north (NDLOVU-GATSHENI, 2013). The vision of this Charter reflects closely the call for a decolonized curriculum as articulated by early African thinkers and later in the #MustFall protests.

In this chapter, we take the position that the vision of the Charter (2011) has a long intellectual lineage that draws from the thinking of early African intellectuals and their positions on a pluriversal education, and the role of language in education. Thus, while there are many ways in which to approach the revitalization of the Humanities, in this chapter we approach it not just by looking back in history, but by using our ‘ancestors as our archive’ (TISANI, 2017 as cited in MAGOQWANA, 2021, p. 92).

In a paper titled “The Education Debate in South Africa: From Gqoba (1885) to Fallists (2015-2017)”, Mkhize (2021) traces the work of early African intellectuals such as William Wellington Gqoba, S.E.K Mqhayi and Nontsizi Mgqweto to illustrate that the debates regarding the Eurocentric nature of the South African education system raised by the #RhodesMustFall protests are not new, in fact, it has been raised for more than 100 years since the introduction of missionary education in the Eastern Cape of South Africa. Some of the earliest writing on this topic by Gqoba (1885) is in the form of a thousand-line poem titled *Ingxoxo enkulu yemfundo (A great debate on education)* where Gqoba (1885) presents a debate, chaired by an elder, between those who make an argument for missionary education, and those who argue against the discriminatory nature of this education. In a heated debate between the two sides, one of the participants makes the following observation:

The arrival of these people occasioned limitless delight, until we relinquished our station and our respectability; we cast aside our government, shattered it up... (GQOBA, 1885 as cited in OPLAND; KUSE; MASEKO, 2015, p. 147).

In this excerpt, Gqoba questions why the introduction of missionary education required Black people to give up their ‘ways of being’ in favor of those of the whites, he questions why, in their engagement with the whites, their autonomy and dignity have been taken from them. In this debate, Gqoba (1885) highlights the epistemic erasure of indigenous traditions, governance, and knowledges (MKHIZE, 2021, p. 13). In contemporary times, this debate is reminiscent of the critiques of the #RhodesMustFall protests that called for ‘moving the centre’ of epistemic thought to Africa in university curricula.

Significant in the vision of the Charter (2011) is the role of language in the shaping of the graduate. It cites a curriculum in which language aids in accessing pluriversal and transtemporal knowledges. Building on the

introduction, the Charter (2011) develops a curriculum (and a university experience) for a graduate in which it counters epistemic erasure as follows:

First, for her to know that she was not driftwood and that her clans came from a long way back, presupposes a close link between the teachers of tomorrow and deep Humanities research. The metaphor comes from Mazisi Kunene's poetry, and to get the metaphor right we need to understand his discord, the Zulu intellectuals' of the 1940s and 1950s usage of isiZulu, the way their metaphors were linked to other sentiments of alienation, and we need to link all that to a historiography that traces how polities and clans emerged after the decline of Great Zimbabwe and how people lived – who moved where, and how her clans, their own oral poetry and memory fit into the bigger picture (CHARTER, 2011, p. 12).

In this excerpt, the Charter (2011) conceptualises African languages as 'sources of knowledge' (MASEKO, 2018). Early African intellectuals expressed similar sentiments and wrote in their own languages demonstrating as Ntantala (1992, p. 154) notes "the versatility of African languages: there is not a single concept that cannot be expressed in them". Nxasana (2016), drawing from early isiXhosa intellectuals, notes that:

A lot of early writers from the Eastern Cape in the nineteenth century wrote in Xhosa. Even though they had been through an English schooling system in missionary schools and could read both English and Xhosa, they still chose to write in Xhosa. This shows that these writers loved and respected their language and wanted to express their writings in Xhosa. They rendered their stories, history and opinion pieces in their own language, in their own words and primarily for an African audience. Thus Africa was at the centre of their literary output; they were not writing to the "European centre" but writing to each other (2016, p. 155).

If the core of decolonisation the curriculum is to create pluriversal knowledge systems in universities where African thought and African lived realities live alongside other knowledges, African languages are

essential, not just as communicative tools, but to engage the writings of these intellectuals and their thought as they provide a fuller account in their articulations of African history. The Revitalisation of the Humanities is thus important, as illustrated in the Charter (2011), as an existential project that has its origins *in the linguistic*.

South African universities as academic custodians of African languages development thus have an important responsibility in shaping the language project. It is the aim of this chapter, firstly, to question whether the 'institutionalisation model' (MKHIZE, 2016) (as will be discussed later) with which the South African university has approached the language project has been productive in achieving the vision of the Charter (2011), and secondly, to illustrate how vernacular approaches to the Humanities, using language as its entry point, produces the type of scholarship that aligns with the decolonial imperatives of the Charter (2011). It is our view that a language project conceptualised in tandem with the aims of the Revitalisation of the Humanities produces a project that aligns more with goals to decolonise the South African university curriculum.

Now that we have outlined the importance of the revitalization of the Humanities, this chapter will proceed to sketch the South African university and its position on the intersections between knowledge and language. It will then critique 'the institutionalization model' with which universities approach the language project. Ultimately, this chapter will illustrate a rich account of how the vernacular approach to Humanities has the potential to fulfil the vision of the Charter (2011).

2. The South African university: knowledge and language

The university in Africa, what it is and means, how it views and values knowledge and language, are contested ideas. The precolonial African university of Timbuktu, thought to be the oldest university in the world, is famed for producing multilingual Science and Arts scholarship. Universities in Africa post the 19th century period of colonization

were the offspring of European universities as characterised by disciplinary boundaries and monolingualism. According to Readings (1997), the European university has seen its role as firstly in the mould of a Kantian university of reason, then a Humboldtian university of culture and now as corporatised universities of excellence. The three core purposes of the university have endured as learning and teaching, research and community engagement. Historically the European university was linked to the idea of a nation-state and a nationalistic culture. This trend also found roots in African universities post-independence. Mamdani (2018), writing about the history of the colonial African university, notes that its disciplinary model drew on the Humboldtian concept of universal excellent scholars upholding colonial concepts of civilisation. He further states that pre-independence most African countries had a limited number of universities bar South Africa, Egypt and the Maghreb, with numbers increasing post-independence and building on the idea of university as private good. Africa inherited models of the European university but have also adopted market discourses in current framings. This can be seen in the proliferation of professional market related courses at universities and fee increases. The universities also functioned on the idea of a monolingual offering of education. Heugh (2019) documents the different phases (and affordances) of multilingual education in Africa starting in Egypt with Egyptian and Greek hieroglyphics from 200BC; to the horn of Africa with Classical Ethiopian language Ge'ez used with many Semitic languages from the second to 14th century, North Africa with Arabic scripts used with many African languages from seventh to 14th century. This shows that knowledge was always presented multilingually in Africa. The introduction of monolingual education after colonialism not only strengthened the powers of colonial languages but widened literacy and education gaps for Africans (HEUGH, 2019).

On the African continent postcolonial universities also have a strong vision for amelioration of colonial damage and restoration of human dignity and justice, with the university seen as a public good. For example,

the Nelson Mandela University's mission is to locate itself deliberately in Africa and to pass on knowledge from a social justice base. Despite tensions with a corporatized outlook, the South African university has undergone immense transformation after putting in place social inclusion and justice policies (ALEXANDER; HLALELE, 2012) like The White Paper on the transformation of Higher Education in South Africa (1997) and The National Plan for Higher Education (NPHE) (2001) with its focus on a single education system, equity of access for all and equity of success in South Africa. The NPHE was also in response to global economic demands. We can argue though that this access to normative global north knowledge was not neutral nor value-free. While a single differentiated Higher Education system was achieved, access broadened to all students amongst other achievements, the transformation discourse has been problematized as our society remains deeply unequal despite these changes. Increases in fees and knowledge erasures also resulted in South African student protests in 2015 and 2016. The value of knowledge passed down orally by indigenous communities has long been marginal and judged as unscholarly in universities. Magoqwana and Adesina's (2020) scholarship on maternal oral legacies and indigenous knowledges, for example, contest that which was considered scientific in the academy. As noted in the previous section that which is deemed knowable from the global north is reproduced globally and global south knowledge remains largely blotted. The kind of knowers – particularly those with science knowledge - and the dispositions they ought to take up in knowing are also part of this knowledge project. Alexander (2013) argues for a more radical approach to university transformation that is not bound to efficiency and effectiveness processes but new ways of seeing knowledge.

Disciplinary boundaries are of interest for this chapter as they delineate the Humanities and Sciences and the disproportionate attention given to each. Boundaries and battle lines have not always been drawn between Science and the Humanities. Science and Humanities were

seen as different through the ages but not in opposition and students were encouraged to study liberal arts. The second half of the 19th century though led to a deepening of the boundaries (BOUTERSE; KARSTENS, 2015), with widening university access, growth of research at universities and support for industrialisation and rise in social sciences. C.P. Snow's famous lecture in 1959 bemoaned the differences between a progressive science culture and a traditional literary culture that were not serving humanity well. His argument that Humanities or literary cultures needed understanding of scientific and techno-rational solutions cemented the boundaries and strengthened a scientific gaze in the academy. Further arguments at the time were that Science had 'won' the second world war and needed to be afforded more funding and that Science graduates knew more about Humanities than the other way around (SNOW, 1959). Mpalive-Hangson (2017) contends that the Humanities in Africa today arose from a particular colonial acculturation and that the disciplinary divides are part of a use-value proposition approach to knowledge where Science has more value than Humanities. African universities have thus also bought into the disciplinary divide and its use-value proposition. Today, in support of the acceleration of technology and need for scientific responses to a planet beset with problems, Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) continue to find favour in funding and in minds and hearts. A South African student who studies Science receives a higher weight in subsidy formulas funding, more so than a student who studies Humanities. The South African Department of Higher Education also sets annual student enrolment goals for different disciplines, with STEM earmarked to have the highest growth and Humanities the lowest.

While the value of the Humanities may be evident to those working and studying within the discipline, across the world, the Humanities has become synonymous with the adjectives of 'decline' and 'demise', referring to global falling admission rates, fossilised scholarship, and poor job prospects. The Charter (2011) called for a National Institute

for the Humanities and Social Sciences (hereafter NIHSS) to be established in response to the perceived crisis while acknowledging that the notion of a crisis was contestable. The NIHSS serves to strengthen the Humanities as a response to unsupportive social and institutional cultures and lessen the threats of all graduates who are only versed in one way of knowing. The Charter's (2011) call underscores the value of the Humanities and Social Sciences and its agential role in studying, understanding, and addressing social challenges and contributing to human advancement. While the Charter (2011) notes that it is debatable if the Humanities is in crisis in South African universities, it acknowledges that its position certainly had weakened, and its Eurocentric curriculum was in need of transformation. In the Charter (2011), a strong Humanities is conceptualized, alongside Science, that understands its social impact and has a heightened critical awareness of language and other tools to analyse the social, in what is termed "linguistic and social literacy" (DoHET, 2011:41).

We now turn to a discussion of language and power, and why indigenous languages remain thumbnail sketches in the larger Higher Education picture in South Africa in spite of legislation and policy efforts and calls by the Charter (2011) for its strengthening.

3. The institutionalisation of the language project at South African universities

In South Africa, during its multiple periods of colonisation, language policy was used as a tool to engineer societal power relations that privileged the white population over the Black population. *Apartheid* language policies gave power to only two languages, English and Afrikaans, as official languages and relegated to the margins all South African indigenous languages spoken by the majority of the population. The power of English and Afrikaans, therefore, lies not in the number of speakers but in powerful roles assigned to them through policy and other non-legislated

practices. The indigenous languages played official roles in the homelands¹ populated by the majority of their speakers, but they never developed effectively as languages of power like the role English and Afrikaans played in South African society. This is because the apartheid construction of the homeland system was to effect “separateness” and divisiveness not only in terms of race, but also in terms of linguistic ethnicity (ALEXANDER, 1989). It also rendered indigenous African languages impotent by limiting their capacity to access and participate meaningfully in opportunities of employment, education, and other areas of civic society. Social fragmentation and disruption in South Africa, therefore, as constructed by apartheid, was not only between black and white, but also within the black demographic groups. Language policy and its underlying basis of ‘divide and rule’, at an ideological level, was rooted in a type of exploitation-colonialism in which Black people were not seen as merely inferior, *but not even as human* (TAIWO, 2022) which then served as justification for the relegation of indigenous language speakers to the lower levels of society. This aligns to Veronelli (2016), who argues:

In this sense, the coloniality of language and speech represents more than the colonization of languages as systems of meaning. It is the coloniality of power in its linguistic form: a process of dehumanization through racialization at the level of communication (VERONELLI, 2016, p. 408).

Against this short background of South African colonial policy-making and its ideologies, the Revitalisation of the Humanities (as the focus area of this chapter) is an important part of the transformation of a

1. Homelands, or Bantustans were established by the *apartheid* government from the 1960s and were disestablished with the introduction of the democratic government in 1994. They were areas allocated to the Black population to prevent them from owning property in the urban areas of South Africa largely populated by whites. The system was part of separate development and divide and rule strategy of the apartheid government in which the black population was allocated a “homeland” mainly based on their linguistic lines. The Bantustans were the Transkei, Ciskei (isiXhosa), Bophuthatswana (Tswana), Venda Tshivenda), Gazankulu (Tshitsonga), KaNgwane (Siswati), KwaNdebele (isiNdebele), KwaZulu (isiZulu), Lebowa (Sesotho sa Leboa), and QwaQwa Sesotho). (SOUTH AFRICAN HISTORY ONLINE).

post-apartheid South African society, specifically the sphere of language in education. A post-apartheid Higher Education is inaugurated under the umbrella of transformation which includes ideals such as social justice, inclusion, and diversity (HIGHER EDUCATION ACT, 1997; White Paper 3 of 1997; KUMALO, 2020). In a multilingual society like South Africa, language is part of the goal towards social justice, however, to what extent has the approach to the development of African languages aided in achieving justice?

This section seeks to question the ‘institutionalisation model’ with which universities approach the development of African languages. Mkhize (2016) characterises the ‘institutionalisation model’ as a conservative scholarly practice that places significant attention on the administrative and lexicographic approach thus reducing the project to “university signage, dual-language circulars and terminological and lexicographic quibbles” that eventually fails the project to “intellectualise” African languages (2016: 147). This section will give an overview of the historiography of language policy in post-apartheid South Africa, but for a fuller account, see Maseko (2014).

The South African Constitution (1996) is a significant piece of legislation in the realisation of a South African society that valorises multilingualism. In the domain of education, section 29(2) of the Constitution (1996) provides a ‘progressive right’² to the use of these languages in education by stating that:

everyone has the right to receive education in the official language or languages of his/her choice in public educational institutions, where such education is reasonably practicable

In the sphere of Higher Education, the Language Policy for Higher Education (2002) (hereafter LPHE) serves as the first language policy, post-apartheid, that serves as a guideline for the use of African languages

2. It is a qualified right that is subject to internal qualifiers, e.g progressive realization. The government does not have to fulfil the right immediately.

in Higher Education. Given the dominance of English and Afrikaans during apartheid, it cites as its main challenge in section 6:

The challenge facing higher education is to ensure the simultaneous development of a multilingual environment in which all our languages are developed as academic/scientific languages, while at the same time ensuring that the existing languages of instruction do not serve as a barrier to access and success.

While symbolically this language policy is significant, at the level of epistemological access, evidence has shown that previously discriminated demographic groups in Higher Education underperform, remain longer in the educational system, and experience low throughput, with many experiencing “academic” exclusions and social exclusion. While many factors could be associated to this, language is seen as one of the factors that contribute to underperformance and failure in Higher Education (MAWONGA et al., 2014). It is for this reason that the focus on this section will be on the development of African languages as previously marginalised languages, even though the LPHE (2002) supports the use of all official languages.

To aid in the implementation of the LPHE (2002), a Ministerial Committee, appointed by the Ministry of Education, developed a report titled “The development of indigenous African languages as mediums of instruction in Higher Education” (2003). This report cites as its goal to “alleviate bipolarity” with the use of English and Afrikaans during the apartheid era, and a shift toward “multilingual versatility” (2003, p. 8). It advocates strongly for the democratization of literacy in African languages to combat the uneven literacy practices used by missionaries, during colonisation, to serve their own goals. To aid in the implementation of the LPHE (2002), this report cites universities as important avenues for facilitating a multilingual environment. Section 45 of the report states that

... if higher education is indeed located at the intersection between the public, private, and civil society sectors, then it is cause for serious concern

that higher education currently has a minimal ability to provide society with citizens who have a working competence in indigenous languages in a competitive contemporary environment.

This report proposes a strategy in which universities, as powerful institutions, chooses an African language to develop by assessing the regional and local contexts in which they are situated. This strategy aids in providing a spill-over effect to the local communities in which the university is situated – empowering not only the language for the university space, but also for the broader community. This strategy thus aligns with the research by Grin (2010) who argues that “given their strategic position in the fabric of society, universities’ language choices are per se elements of language policy – whether a university is a publicly-funded or a private one” (2010: 4). This strategy also aids the social justice perspective through which a post-apartheid university sphere has been conceptualised.

While the LPHE’s (2002) existence, as a text, is progressive in itself, and while it has facilitated the development of university language policies, there have been many critiques (MASEKO, 2014; KASCHULA, 2013; MKHIZE, 2022) levied in the years thereafter citing the policy’s failure to situate African languages in a position to become normalised in the domains of Learning and Teaching and Research thus positioning African languages in universities as mere tokens of transformation. The LPHE (2002) has been critiqued for its use of escape clauses that eradicates accountability, for providing vague time frames, and a lack of funding towards the development of African languages.

The failure of the LPHE (2002) does not merely remain in the ambit of language scholarship. Interestingly, in a report from the Ministerial Committee on Transformation and Social Cohesion and the Elimination of Discrimination in South Africa’s Public Higher Education Institutions (2008), lack of development and use of African languages in universities was noted as a finding in the lack of transformation in universities. Two years later, a Sector Position Paper (2010) that served as a response to the report from the Higher Education sector is released. To clarify the

flow of communication – the original Ministerial report was commissioned by government, and the Sector Position Paper is a response crafted by those in the Higher Education sector (like academics and researchers) as a response to the findings in the report.

In the Sector Position Paper (2010) a significant shift to the view of the role of African languages in the university is articulated. It reads as follows:

Rather than simply reducing these challenges to adding marginalised languages or to displacing those languages that have historically been dominant the challenge is one of crafting a multilingual environment which embraces multilingualism as an asset and extracts value from that asset for the advancement of scholarship that is nuanced and critically attentive to the multiplicity of human experience (HESA, 2010, p. 30).

The Sector Position Paper (2010) advocates for a move away from viewing languages as an adding and subtracting exercise, questioning whether the mere act of replacing a colonial language with an indigenous language is an “emancipatory move in itself” as argued by Pennycook and Makoni (2020, p. 89). Rather, it positions “multilingualism” in the realm of the university knowledge project and asks substantive questions about the role of “multilingualism” in theorizing “the multiplicity of human experience” (similar to the Charter, 2011). The substantive engagement with African languages as advocated here is found in the forthcoming recommendations by the Green Paper on Post-Secondary School Education and Training (2012), and the Ministerial Report on the Use of African Languages as Mediums of Instruction in Higher Education (2015). In these documents, one of the strong critiques that emerge is how universities favour second language speakers of African languages and tend to focus on the acquisition of African languages as additional languages rather than be taught as *first* languages to mother tongue speakers (MASEKO, 2014). This critique reveals the fixation to position African languages as communicative tools in universities, essentially divorcing it from the

knowledge project of the university. It thus disables the vision in the Charter to flourish (the potential of which is illustrated below).

In 2020, a revised Language Policy for Higher Education was released. Within it, it explicitly argues for the use of African languages “as sources of knowledge”. In the aftermath of the #*MustFall* protests where the critique of the university knowledge project took centre stage and the call for a decolonized curriculum has been the central outcome, it begs the question how the language project can be re-conceptualised as a knowledge project in the university. In order to answer this question, we look toward vernacular approaches located within the Revitalisation of the Humanities.

4. Vernacular approaches to Revitalisation of the Humanities

As has been illustrated in the preceding discussions, even though the attainment of democracy in 1994 in South Africa led to desegregation of Higher Education (HE) and legislative policies that sought to redress the practices that marginalised indigenous ways of knowing, but the theoretical foundations of institutions of learning and their pedagogic practices remain entrenched in the past. They reflect knowledge centred in western worldview. Recently, the Charter (2011), together with the university #*MustFall* student protests that started with #*FeesMustFall* in 2015 and led primarily by the Humanities students, challenges the academy to rethink and reimagine its theoretical and pedagogic practices and include knowledge derived from African experience. The transformation of the HE curriculum, as well as the Revitalisation of the Humanities is propelled by these experiences.

It must be stated that these challenges, and the calls for the disruption of the hegemonic Western knowledge systems (WKS) as well as the recognition of the virtues of African ways of knowing in institutions of power in this part of the continent are not new; they started immediately with the introduction of formal colonial schooling in the 18th century. As

is widely known, this education imposed the languages and knowledge of the coloniser on the colonised, while devaluing, disparaging and systematically erasing African knowledge systems (AKS).

In the eastern isiXhosa speaking region in South Africa, early African literates condemned the schooling system that treated AKS as mere folk thought meriting no place in institutionalised education (KUNENE, 1981, p. xiii). In response, African early intellectuals began producing writings, in their native language, that portrayed their indigenous ways of knowing. There is now growing academic discourse on the role of the African language textual archive in the reclamation of the AKS that have been undervalued through colonialism.

The value of a textual African language archive is two-fold: it is a record of a collective memory of society and, secondly, the lexicon of a language provides insights into word meanings and therefore gives a glimpse into a society's conceptualization about phenomena at the time of writing. This is significant in the recovery of knowledge that was deliberately obliterated in institutions of power.

In recognition of the above, and in an attempt to illustrate the value of the vernacular in the project of the Revitalisation of the Humanities, this part of the chapter interrogates the notions of law and justice as portrayed in the first extant isiXhosa novel, *Ityala lamawele* [The Lawsuit of the Twins] (1914) by S.E.K. Mqhayi. The novel is set in the period of the early encounter with colonialism, and illustrates a methodical and intricate legal process followed after a dispute between twins, following their deceased father's estate. In addition to above, we provide a lexico-semantic analysis of isiXhosa concepts *umthetho* [law], *ubulungisa* [justice] and *inkulu* [heir]³ that will provide further thoughts and experiences of isiXhosa speaking society about law and justice in the precolonial times. This is to illustrate the importance of language as a collective memory

3. The translations provide English equivalents, and subsequent discussions on the terms will provide literal translations so that the reader is able to understand the linguistic concepts in their social and cultural context.

bank of people's experience, and how it can be interrogated as one of the reliable sources in understanding the thoughts and experiences of its speakers in relation to their past and the present. The intention of this work is to challenge scholars to consider language and African literary archive as sources from which to hypothesise about African experience, and for knowledge diversification in Higher Education.

In this section we argue that for the Revitalisation of the Humanities and Social Sciences, the historiography of language/s in South needs to be revisited to include narratives written in indigenous languages. These narratives focus less on the communicative value of language. Rather, they put emphasis on the value of languages as reservoir of knowledge, thoughts, experiences and values of its speakers. Ntsiko (1879), Gqoba (1888), Mqhayi (1914), and Kunene (1981) lament the epistemicide at the core of language practices of the colonial education. Mqhayi writes "*iya kuthi yakutshonela iphele le ntetho nemikhwa inesidima yakowawo, kutshonele ntoni na emveni koko*" (1914, p. v) [when these indigenous languages disappear, and the dignified indigenous knowledge embedded in them cease to exist, what else will follow?] (loose translation) and he concludes that his writings are *amazwembwe-zwembe okuzama ukuxhathalaza kuloo msi-nga uza kutshayela isizwe siphela*" (ibid) (attempts in trying to hold steady against the powerful stream that will sweep away the entire knowledge of [an African] nation) (loose translation).

S.E.K. Mqhayi's *Ityala Lamawele* is without doubt the best-known literary text in isiXhosa. It has not only been prescribed for decades, albeit sometimes in horribly abridged versions, but has been analysed for its literary attributes in an impressive array of scholarly engagements. Much of the engagement with his work is preoccupied with binaries, e.g. Christianity *versus* tradition, learnedness *versus* un-learnedness, oracy *versus* literacy, male *versus* female, etc. We shift from these binaries and look at what we can extrapolate from the novel about the Southern African Nguni past before contact with the West, and what we can deduce about the present. Such a voice is important at this critical time in our history

when we are seeking African voices to make sense of Africa to ourselves and the rest of the world.

Mqhayi, born in the eastern Cape region of South Africa, was among the earliest Xhosa authors, and he was writing soon after his people's first contact with the written word brought by the missionaries. The book itself is set in the time of the times of the historical King Hintsa kaKhawuta, the ruler of the Xhosa kingdom between 1820 until his murder by the British troops in 1835.

Much of our interest in the old texts like Mqhayi's lies in the specific words authors used. As with any historical sociolinguistics study, we study the words and their changes in order to interpret the context in which the writers lived, make conjectures or assumptions about life before contact with the West (in our context), and engage with them about the present. Studying the words, their origins and history, and their meanings at many levels, enables us to make deductions about the users of the language. Also, as scholars engaging with Africanisation and decolonisation of knowledge, we do not have a wealth of sources from which to draw up hypotheses about African historical past. Therefore, these texts in the vernacular are immensely valuable and give us wonderful openings to both our pasts and futures.

Mqhayi, writing in the preface of the novel, states that he is writing so that people understand the intricacies of African law and its similarities with Western law. He even asserts that "*Intlanga eziMhlophe zithe zakufika kweli lizwe zafumana ukuba abantu beli lizwe baphantse baziintsutshe zomthetho ... baza ke nabo bacuntsula kanobom kuloo masiko nakuloo mithetho yesiXhosa*" (1914:v) [When the white nations arrived in this country, they discovered that local people had a vast knowledge of law, and that they actively practised it; the whites took a lot from those traditions and Xhosa laws, absorbing them into their own] (loose translation). He laments the epistemicide at the core of language practices of the colonial education as indicated above, and he concludes that his writings are *amazwembwe-zwembe okuzama ukuxhathalaza kuloo msinga*

uza kutshayela isizwe siphela" (ibid) (attempts in trying to hold steady against the powerful stream that will sweep away the entire knowledge of [an African] nation) (loose translation). So from the point of view of the law, there are many threads in this novel that lead us away from the old binary view of African *versus* European.

The novel uses the court case as a framework to illustrate how law and justice were meted out in African society in precolonial times, and the centrality of social values in the judgments made during those processes. Of course, the court case is also important because it shows Mqhayi's brilliance at crafting a story that draws from the oral art forms so characteristic of Xhosa society. But we read the text to see what he tells us about life in the precolonial era, and how we can make sense of that knowledge which is rooted in African and, specifically, isiXhosa-speaking people's experience. It is here that the text is most intriguing.

In the story the twins appeal to local authorities to determine who is to be the head of the family after the passing of their father. They first go to their local chief, who makes a ruling that Babini (the older twin by birth?) is the heir. The headman has based this on the assumption that the sequence of birth determines who the rightful heir is – as is also the case in Western society. But Wele (the younger twin by birth) does not accept it, and takes the case to the King.

Here Mqhayi's linguistic genius comes to the fore: he uses the terms *umkhuluwa*, which literary means nothing more than "elder brother," and *inkulu* which means the eldest son in both rank and responsibility. In other words, Mqhayi splits the concept of being "born first" from the concept of being the "rightful heir". Throughout the text Wele and the King's council make the point that one is not *umkhuluwa* by choice; this is determined by the timing of one's birth. However one's position as *inkulu* is not only achieved through the order of birth but also through behaviour and how well one performs one's required role in the position one has in society.

There are two points to make here. Firstly, the above illustrates that resolutions reached in the Xhosa legal system after a dispute are not puni-

tive, but are corrective and considerate to the one who “loses” a case. The purpose is to achieve some form of balance and harmony in society as a whole. This is unlike what is typically encountered in the present court of law, where there is always antagonism between the two sides, and the resolution determines one as guilty or not guilty. Consequently, Babini returns to the home, and begins to correct his behaviour. From that day onwards, his behaviour is constructive to the family and broader social structure. Secondly, the interpretation we have today of our indigenous culture is that males, especially sons and paternal uncles, take over as heirs after a father’s death, and the females are invisibilised. But here the King not only orders the “new” heir, Wele, to restore the homestead to its full potential so that it can not only contribute to the wellbeing of the whole village but also the wellbeing of the rest of the family, including the mother and his sisters. We need to take note of such writings when we hypothesise about gender relations in African society. Thirdly, the novella ends with the King’s restoration of Babini as the twin responsible for the affairs of his deceased father’s following Wele’s accounts to the King and his counsel, that Babini’s behaviour since the king’s ruling had been characteristic of both *umkhuluwa* and *inkulu*.

Through the lawsuit, which is skilfully used as a framework in the novella, Mqhayi challenges us to rethink the concept of heirdom, and of leadership: is one a leader simply because of one’s birth, or is leadership something to be earned through socially accepted behaviour, behaviour that is constructed from the smallest social unit, the family, to the largest social unit, society in general? So, what does this tell us about the Xhosa society’s past? A social role was not a given, it was not a right – whether you were a man or woman or leader – it came with rules and responsibilities, and you could be stripped of what is assumed as a predetermined role if your behaviour did not live up to your social responsibility, or if it was in conflict with it.

With regards to general Xhosa legal system and processes, Mqhayi makes another pertinent point: when Wele takes the case to the King

Hintsa, the king does not use his position to take a unilateral decision. The concept of *ukukhundla* from which the name *inkundla*, the King’s courtyard, is derived, means “to sit in a place unswervingly for the purposes of finding solutions to problems.” The king waits, he listens to his inner Counsel and evidence from all pertinent witnesses, so that the ruling he makes is informed by deliberations that have taken place with the purpose of reaching a fair resolution to the dispute. In contrast, the headman initially consulted does not provide this opportunity. The king’s *inkundla* is a space that allows everybody to participate and engage where it matters, without discrimination; it accommodates the level of detail that a legal expert trained in other ways of collecting evidence would expect, and Mqhayi vividly makes the reader aware of it: some people passing by on oxen “interrogate” Babini and Wele; onlookers in the courtyard, the midwives, the twins’ sisters and mother, and the wise sage Khulile, whose father had once presided over a familiar case, all provide evidence from which the king can draw for the final judgement he makes.

Mqhayi ends his preface to the novel with a passionate plea: he sees that the language of the Xhosa people and their social norms and values are fading and he charges the youth “to look carefully at precisely what will disappear when these wise and distinguished expressions and customs of their origin vanish completely.” The writing of *Ityala Lamawele* is “therefore a deliberate endeavour to validate the precolonial sociocultural practices of amaXhosa, using the legal system as an example.

Mqhayi cleverly uses the wise old Khulile to prophesy the coming of foreigners with their *umqulu* – meaning something voluminous, existing of volumes, the Bible. “Their coming will bring problems, volatility, poverty, great losses, but”, says the sage, “the solution should come from studying this very Volume. Mqhayi takes a position that is neither promoting absorption into the “new” social order, nor is it in total opposition to it, but that the new order should be studied and interpreted not through the ways of others, but in one’s own ways.”

Let us return to our earlier question: what does *Ityala Lamawele* tell us about now about the Revitalisation of the Humanities and the Social Sciences? If we talk about decolonisation and the need to construct new knowledge that considers sources from within Africa – we have to acknowledge that a lot may have been lost, but there are a great many lessons in older texts that need to be studied and interpreted as they may well be crucial for our cultural survival. This archival material needs to be brought back to the centre and studied not only for its literary attributes, but for the insight it can give into the precolonial past, and how this can contribute to pluriversality and the Revitalisation of the Humanities and Social Sciences, and their infusion in other disciplines such as Law. As Mqhayi charges above, the idea of the Revitalisation of the Humanities and Social Sciences does not imply non-recognition of the “new social order”, but rather the exegesis of the indigenous ways of knowing, and interpretation of the “new social order” alongside this where both co-exist in the knowledge creation process in the African university.

Conclusion

In this chapter, we ask the question: what can the Revitalisation of the Humanities mean for language, especially African languages, in South African Higher Education? We approach the Revitalisation of the Humanities by using the Charter (2011) as our entry point. Through the Charter’s (2011) vision of an interdisciplinary, African curricula, we make the point that it locates itself within the current calls for a decolonized university curriculum. We trace the intellectual lineages of the Charter (2011) from the #RhodesMustFall protests back to the work of early African intellectuals like Gqoba (1885) and Mqhayi (1914). Through an analysis of *Ityala Lamawele*, we illustrate what the Revitalisation of the Humanities means in practice for the use of African languages in South African Higher Education as it produces a position on the role of African languages in Higher Education that takes it further than the ‘institutionalisation model’

that is prevalent in South African universities where African languages are mobilized as mere communicative tools divorced from the knowledge project of the university.

References

- ALEXANDER, G.; HLALELE, D. University access, inclusion and social justice. *South Journal of Higher Education*, v. 26, n. 3, p. 487-502, 2012.
- ALEXANDER, N. *Language Policy and National Unity in South Africa*. Cape Town: Buchu books, 1989.
- ALEXANDER, N. *Thoughts on the new South Africa*. Johannesburg: Jacana Media, 2013.
- BOUTERSE, J.; KARSTENS, B. A diversity of divisions: Tracing the history of the demarcation of the Sciences and the Humanities. *Isis A Journal of the History of Science Society*, v. 106, n. 2, 229-515, 2015.
- DEPARTMENT OF EDUCATION (DoE). *Development of Indigenous Languages as Mediums of Instruction in Higher Education and Training*. (Report compiled by the Ministerial Committee appointed by the Ministry of Education). Pretoria, RSA: Government Printers, 2003.
- DEPARTMENT OF EDUCATION (DoE). *Report of the Ministerial Committee on Transformation and Social Cohesion and the Elimination of Discrimination in Public Higher Education Institutions*. Pretoria: Department of Education, 2008.
- DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING (DoHET). *Green Paper for Post-secondary School Education and Training*. Pretoria, RSA: Government Printers, 2012.
- DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING (DoHET). *Report on the Use of African languages as Mediums of Instruction in Higher Education*. Pretoria, RSA: Government Printers, 2015.
- DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING. *Report commissioned by the Minister of Higher Education and Training for the*

Charter for Humanities and Social Sciences. Pretoria, RSA: Government Printers, 2011.

GORDON, L. *Freedom, Justice and Decolonization*. New York: Routledge, 2021.

GQOBA, W.W. *Isizwe esinembali: Xhosa histories and poetry (1873–1888)*. Edited by J. Opland, W. Kuse & P. Maseko. Pietermaritzburg: UKZN Press, 2015.

GRIN, F. Managing languages in academia: Pointers from education economics and language economics. Paper presented at: *Professionalising Multilingualism in Higher Education Conference*, Luxembourg, 4 February 2010, 2010.

HEUGH, K. Multilingualism and education in Africa. In: WOLFF, E. (Ed.) *The Cambridge handbook of African linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 577-600.

HIGHER EDUCATION SOUTH AFRICA. *Sector position paper on the report of the Ministerial Committee on transformation and social cohesion and the elimination of discrimination in South Africa's public Higher Education institutions*. Pretoria: Higher Education South Africa, 2010.

KASCHULA, RH. *Multilingual Teaching and learning Models at South African Universities: Opportunities and Challenges*. Paper presented in the seminar on the implementation of the Charter for Humanities and Social Sciences. University of KwaZulu-Natal, 15 March 2013, 2013.

KUMALO, S. Justice through Higher Education: Revisiting White Paper 3 of 1997. *Higher Education Quarterly*, v. 75, p. 175–188, 2020.

KUNENE, M. *Anthem of the Decades: A Zulu epic dedicated to the women of Africa*. London: Heinemann, 1981.

MAGOQWANA, B.; ADESINA, J. Reconnecting African Sociology to the Mother. *African Sociological Review*, v. 24, n. 2, 4-21, 2020.

MAGOQWANA, B. Gendering social science: Ukubuyiswa of maternal legacies of knowledge for balanced social science studies in South Africa.

In: MUTHIEN, B.; BAM, J. (eds). *Rethinking Africa: Indigenous Women Re-Interpret Southern Africa's Pasts*. Cape Town: Fanele, 2021. p. 87–102.

MAMDANI, M. The African university. *London Review of Books*, v. 40, n. 14, 19 July 2018.

MASEKO, P. Multilingualism at work in South African Higher Education: From Policy To Practice. In: HIBBERT, L.; VAN DER WALT, C. (eds.). *Multilingual teaching and learning innovations in Higher Education in South Africa*, 2014. p. 28-45.

MASEKO, P. Language as source of revitalization and reclamation of indigenous epistemologies: Contesting assumptions and re-imagining women identities in (African) Xhosa society. In: NTSEBEZA, L.; ZINN, A.; BAM-HUTCHINSON, J. (eds). *Precolonial history of South Africa: Whose History Counts?* Stellenbosch: Sun Press., 2018. p. 35-57.

MAWONGA, S.; MASEKO, P; NKOMO, D. The Centrality of Translation in the Development of African Languages for Use in South African Higher Education Institutions: A Case Study of a Political Science English-isiXhosa Glossary in a South African University. *Alternation Interdisciplinary Journal for the Study of the Arts and Humanities in Southern Africa Special Edition*, n. 13, v. 17, 55-79, 2014.

MINISTRY OF EDUCATION. *Language Policy for Higher Education*. South Africa: Ministry of Education, 2002 URL: <https://www.dhet.gov.za/Policy%20and%20Development%20Support/Government%20Notice%20Revised%20Language%20Policy%20for%20Higher%20Education.pdf>

MINISTRY OF EDUCATION. *Language Policy for Higher Education*. South Africa: Ministry of Education, 2020. URL: https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/202011/4386ogon1160.pdf

MKHIZE, D. Multilingualism in South African Universities: A Reflection from an Integrationist Perspective. In: MAKONI, S; SEVERO, C; ABDELHAY, A.; KAIPER-MARQUEZ, A (eds). *The Linguaging of Higher Education in the Global South: De-Colonizing the Language of Scholarship and Pedagogy*. London: Roulledge, 2022. P. 116-132.

MKHIZE, N. Away with Good Bantus: De-linking African language literature from culture, 'tribe' and propriety. *Arts & Humanities in Higher Education*, v. 15, n. 1, p. 146–152, 2016.

MKHIZE, T. The education debate in South Africa: From Gqoba (1885) to Fallists (2015-2017). In: RALARALA, M.; HASSAN, S.; NAIDOO, R. (eds). *Knowledge Beyond Colour Lines: Towards Repurposing Knowledge Generation in South African Higher Education*. Belville: UWC Press, 2021.

MPALIVE-HANGSON, M. Rethinking the future of the Humanities in Africa and the question of epistemological agency. *J.Humanities (Zomba)*, v. 25, n. 1, 2017.

MQHAYI, S.E.K. *Ityala lamawele*. Alice: Lovedale Press, 1914.

NDLOVU-GATSHENI, S. *Empire, Global Coloniality, and African Subjectivity*. Oxford: Berghahn Books, 2013.

NTANTALA, P. *A Life's Mosaic: The autobiography of Phyllis Ntantala*. Berkeley: University of California Press, 1992.

NTSIKO, J. *Hadi waseluhlangeni: collected writings (1873– 1916)*. Edited by J. Opland, & P. Maseko. Pietermaritzburg: UKZN Press, 2023.

NXASANA, T. Nontsizi Mqgqwetho's *The Nation's Bounty*: A prophetic voice towards an African literary theory (Unpublished doctoral thesis). Rhodes University, Grahamstown, 2016.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. *Innovations and challenges in applied linguistics from the Global South*. New York: Routledge, 2020.

READINGS, B. *The university in ruins*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts and London England, 1997.

SNOW, C.P. *The two cultures and the scientific revolution*. Cambridge University Press: London, 1959.

SOUTH AFRICA: DEPARTMENT OF EDUCATION. *White Paper 3. A programme for the transformation of Higher Education*. Pretoria. Notice 1196 of 1997, 1997. Available at: <https://www.gov.za/documents/programme-transformation-higher-education-education-white-paper-3->

SOUTH AFRICA. MINISTRY OF EDUCATION. *The National Plan for Higher Education (NPHE)*, 2001. Available at: <https://www.justice.gov.za/commissions/feeshet/docs/2001-NationalPlanForHigherEducation.pdf>

SOUTH AFRICAN HISTORY ONLINE, *The Homelands*. <https://www.sahistory.org.za/article/homelands>.

SOUTH AFRICA. *The Constitution of the Republic of South Africa*, 1996.

TAIWO, O. *Against Decolonisation: Taking African Agency Seriously*. London: Hurst & Company, 2022.

VERONELLI, G. A Coalitional Approach to Theorizing Decolonial Communication. *Hypatia*, v. 31, n. 2, p. 404- 420, 2016.

Ideologias e atitudes linguísticas para ensino do Gitonga na Escola Primária do 1.º e 2.º graus de Marrambone - Moçambique

Lucério Gundane

(Universidade Save / Universidade Federal de Santa Catarina)

Nildo Chilundo

(Universidade Save)

Introdução

Durante o período colonial até um pouco depois da independência (1975), as línguas nativas, amplamente faladas em Moçambique, eram estigmatizadas e associadas a vários estereótipos e a questões tribais. Elas gozavam de menor prestígio social comparativamente à língua portuguesa (LP), fato que contribuiu para que fossem menos sistematizadas e valorizadas em vários domínios (políticos, econômicos, sociais). Essa situação subjaz aos problemas que caracterizam as línguas, como é o caso da seleção, estabilidade, expansão e diferenciação. Cada um desses problemas corresponde aos processos da política e planificação linguística, tais como: decisão política, codificação, elaboração e cultivação, respectivamente (Fishman, 1965).

Em Moçambique, a não integração das línguas nativas nas diversas esferas da vida sociocultural e política dos moçambicanos após a

independência deveu-se, por um lado, à conjuntura sócio-histórica que caracterizava o país e, por outro, aos fatores relacionados à mudança e/ou manutenção linguística, entre os quais: estatuto demográfico, institucional, geográfico, econômico, cultural e regulamentação (Fishman, 1965; Giles; Taylor, 1977). Por isso, o país adotou a LP (LWC¹) como oficial em face dos aspectos anteriormente descritos, olhando-se, sobretudo, para as vantagens econômicas e sociais a ela relacionadas.

Por estas e outras razões de ordem político-social, vários pensadores moçambicanos têm vindo, há cerca de 30 anos, estudar a possibilidade de uso das línguas nativas como veículo do saber em resposta à diversidade cultural moçambicana, através da implementação do ensino bilíngue – uso de duas línguas no sistema de ensino (García, 1996) – no ensino básico.

O ensino bilíngue deveria ter lugar em regiões rurais linguisticamente homogêneas (Majuisse; Ngungulo, 2018), como forma de permitir que cada moçambicano aprendesse a leitura, a escrita e a aritmética na sua língua materna (LI) (Ngunga *et al.*, 2010). No entanto, hoje em dia os programas de ensino bilíngue tendem a expandir-se para os contextos heterogêneos (García, 2009). No início, a pesquisa sobre o bilinguismo era mais ou menos sobre aquelas crianças “pobres” que cresciam bilíngues e que não podiam falar nenhuma das suas línguas perfeitamente. A atitude em relação às pessoas que crescem multilíngues mudou completamente, porque permite que as línguas se misturem e que os indivíduos usem suas línguas conforme o necessário (Hufeisen; Nordmann; Liu, 2022).

Segundo Mined (2003), o ensino bilíngue não deve ser visto apenas sob orientação linguística e pedagógica mas também como direito da criança de aprender na sua LI, interpretar a diversidade linguística patente no seu país e ser capaz de ter uma identidade sólida sem preconceito nenhum. Reitera, ainda, Matsimbe (2020) que a implementação do ensino

1. “Language wider communication” (Bamgbose, 1991).

bilíngue nas escolas moçambicanas constituiu uma oportunidade para a preservação da identidade cultural do povo moçambicano.

Neste sentido, visando-se promover uma educação linguística inclusiva (Gundane, 2019), com a reforma curricular do ensino básico (Mined, 2003), o ensino bilíngue passou a abranger todas as províncias, visto que, entre 1993-1997, o Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE) e o Ministério de Educação (Mined) já tinham começado um projeto experimental denominado Projeto de Escolarização Bilíngue em Moçambique (Pebimo). A sua implementação começou em 1993 com a introdução da 1.^a classe, envolvendo as províncias de Tete (Cinyanja/Português) e Gaza (Xichangana/Português), cobrindo um total de 365 alunos (Benson, 1997; Gundane; Chicavele, 2020; Mined, 2003; Patel, 2012).

Repara-se que a introdução do novo currículo abriu uma nova página na ecologia linguística moçambicana, uma vez que se admitiu o uso das línguas nativas no ensino formal (Chimbutane, 2011), ou seja, pela primeira vez, Moçambique adota uma “política linguística explícita” (Schiffman, 1996 *apud* Silva, 2013, p. 308; Calvet, 2007) referente ao ensino das línguas nativas.

Em Moçambique, até 2010, o número global de escolas com programas de ensino bilíngue somava 198, sendo que a concentração das escolas se encontrava, por ordem de grandeza, nas províncias de Gaza (72 escolas), Niassa (40), Cabo Delgado (26), Manica (20) e Tete (17). Ocupava posição líder na adoção experimental do ensino bilíngue a província do Niassa, seguida de Cabo Delgado e Gaza. Nas províncias de Maputo, Inhambane, Sofala, Zambézia e Tete, o ensino bilíngue encontrava-se em estágio refratário, enquanto na cidade de Maputo sequer foi adotado. Dados do INDE indicam que em 2012 havia cerca 400 escolas com programas do ensino bilíngue (Patel, 2012).

No que diz respeito à distribuição de escolas com o ensino bilíngue, a província de Inhambane, local do estudo, até 2010, ocupava a 4.^a posição, porém, no ano letivo de 2022, Inhambane arrancou com 171 escolas que lecionam o ensino bilíngue, nas quais são ensinadas as quatro

línguas nativas, nomeadamente: Gitonga, principalmente nos distritos de Inhambane e Jangamo; Citshwa, nos distritos de Homoine, Massinga, Morrumbene, Vilankulo; Cicopi, na região sul da província (Inharrime e Zavala); e Cindawu, no norte da província, concretamente no distrito de Govuro (Gundane, 2020). Entre as quatro línguas, constitui objeto deste capítulo a língua Gitonga (S.62)².

O presente estudo justifica-se, por um lado, pelo fato de se ter constatado a desvalorização do ensino da língua Gitonga na Escola Primária do 1.º e 2.º graus de Marrambone, o que propiciou a sua paralisação em 2019, dois anos depois da sua introdução, devido à rejeição desse modelo de ensino por parte de alguns pais e encarregados de educação. Essa paralisação está relacionada a: i) crenças linguísticas da população local; ii) consciencialização linguística da comunidade; iii) estereótipos e; iv) ideologias linguísticas associadas ao ensino das línguas nativas.

Por outro lado, o ensino bilíngue em Moçambique constitui objeto de estudo de muitos autores (Cumbane, 2020; Chambo, 2018, 2022; Chimbutane, 2022; Chimbutane; Stround, 2011; Chimbutane; Stround, 2011; Guirruço, 2010; Gundane, 2018, 2019; Gundane; Chicavele, 2020; Heugh, 2011; Joaquim, 2013; Matsimbe, 2020; Ngunga *et al.*, 2011; Nhampoca, 2015; Patel, 2006, 2012; Paula; Quiraque, 2017; entre outros), mas poucos se debruçam sobre as crenças e atitudes linguísticas da comunidade local, dos professores e dos alunos envolvidos nessa prática educativa.

As línguas constituem entidades discretas e bem delimitadas, uma construção social e histórica (Bonnin; Unamuno, 2021); por isso, a partir das abordagens sociolinguísticas de Lambert (1967), Bem (1973), García (1996, 2009), Fernández (2009), Kaufmann (2011) e Spolsky (2017), o estudo analisa práticas linguístico-educacionais referentes ao ensino da LI, buscando-se perceber as crenças, os comportamentos e as atitudes

2. Guthrie (1967-1971).

(positivas e negativas) linguísticas da comunidade de Marrambone referentes ao ensino do Gitonga.

Visando descrever o contributo do ensino bilíngue na inclusão sociocultural do aluno (Gundane, 2019), são identificadas as motivações sociolinguísticas que subjazem ao processo de construção da identidade linguística do aluno e são explicados os fatores linguísticos e extralinguísticos relacionados à estigmatização do ensino bilíngue na comunidade de Marrambone. E, para o efeito, propõe-se a seguinte questão: quais são as crenças e atitudes linguísticas da comunidade de Marrambone no âmbito do ensino da língua Gitonga na Escola Primária do 1º e 2º graus de Marrambone?

Em termos de contribuição, espera-se que o estudo interesse a todos os que discutem questões relacionadas às práticas e às políticas linguístico-educacionais, bem como ao ensino bilíngue em contextos de diversidade, visto que não só se analisam as atitudes linguísticas da comunidade de Marrambone referentes ao ensino do Gitonga como também se descreve a importância da manutenção do Gitonga em contextos multilíngues, como um vetor fundamental rumo à valorização e à preservação desse património sociocultural.

Espera-se, ainda, que o estudo seja uma mais-valia para outros estudos etnográficos e sociolinguísticos de fomento às línguas minoritárias e/ou maioritárias que se encontram na situação de desprestígio social em países pós-coloniais e contribua para debates que visem à sensibilização das autoridades governamentais sobre a importância do uso da LI do aluno no ensino básico.

Em relação à estrutura, o estudo encontra-se organizado em quatro seções: a primeira seção constitui a presente introdução, em que se apresenta a contextualização, os objetivos, a problematização, a teoria de base e a justificativa; segue a segunda seção, que apresenta o quadro teórico; a terceira seção descreve a metodologia; a quarta seção apresenta, analisa e discute os resultados; no fim, seguem a conclusão e as referências.

1. Situação linguística de Moçambique: descrição sócio-histórica da comunidade tonga

Do ponto de vista linguístico, Moçambique situa-se em uma região dominada por línguas nativas e herdou, desde os primórdios da sua existência até a atualidade, para além da influência portuguesa e árabe, línguas de outros países, como o inglês e o francês, que fazem parte do currículo do Sistema Nacional de Educação (SNE). Além dessas línguas, no país também se falam outras, ainda que com números de falantes pouco expressivos, tais como italiano, espanhol, alemão e russo (Macaringue, 2020).

Moçambique é caracterizada pela diversidade linguística e cultural (Gundane, 2019; Ngunga *et al.*, 2010; Nhampoca, 2015). Embora o país seja multilíngue, não detém nenhuma língua cujo estatuto é nacional (como acontece, por exemplo, no Zimbabwe, Malawi, Tanzânia, etc.). Todavia, a Constituição da República de Moçambique (CRM, 2004) usa a designação ‘língua nacional’ para referir-se às línguas nativas: “A designação de ‘línguas nacionais’ surgiu em Moçambique conotada politicamente com *construir a Nação*. Apesar de, hoje em dia, este termo ser utilizado como sinónimo de línguas bantu, pode ainda aparecer associado à sua origem política” (Mendes, 2006, p. 97).

A LP é a única língua oficial (CRM, 2004). Na óptica de Bourdieu (2008), a língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial – obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas, etc.).

Apesar de a LP constituir língua oficial, em termos numéricos, o Emakhuwa (P.31) é a L1 mais falada no país. Em 1997, o Xichangana (S.53) foi a segunda língua mais falada e, nos censos seguintes, essa língua deixou de fazer parte das línguas mais faladas, tendo sido substituída pela LP, que apresentou uma tendência crescente, passando de 10,7%, em 2007,

para 16,6%, em 2017 (INE, 2021). Com essa situação, torna-se fundamental a consciencialização de todos os atores da prática educativa escolar sobre a importância do reconhecimento do multilinguismo e do uso de várias línguas faladas no país, como forma de garantir a construção de uma sociedade inclusiva, bem como consolidar a harmonia social e a unidade nacional.

O Gitonga é umas das principais línguas nativas faladas em Inhambane. Segundo os dados do censo populacional de 2007, era falado por cerca de 227.256 pessoas de cinco ou mais anos de idade (Ngunga; Faquir, 2011), contudo os dados do último censo, realizado em 2017, mostram que o Gitonga perdeu um número significativo de falantes, sendo, atualmente, falado como L1 por cerca de 194.643 indivíduos (INE, 2019).

Essa língua é falada pelo povo Tonga, que habita os territórios correspondentes aos distritos de Inhambane, Maxixe, Jangamo, Morrumbene, com fortes ramificações nos distritos de Massinga, Homoine e Inharrime. O uso do Gitonga é o principal fator de distinção dos Vatonga³ no seio de um vasto lençol étnico e linguístico que apresenta uma profunda unidade histórica e cultural na região sul de Moçambique (Amaral, 2009).

Entretanto, a figura seguinte apresenta a situação geográfica da província de Inhambane, local onde foi efetuada a pesquisa.

3. Os Vatonga constituem um grupo étnico característico pelos valores peculiares de sua identificação com a língua, os apelidos ligados aos clãs e à cultura do coqueiro (Sumburane, 2018).

Figura 1 – Situação geográfica de Inhambane



Fonte: Disponível em: https://m.facebook.com/radiomoc/photos/a.343045879073672/4636401899738027/?type=3&_rdr. Acesso em: 17 fev. 2023.

O Gitonga é a LI para a maioria da população da comunidade de Marrambone, um dos bairros da cidade de Inhambane, e inclui as seguintes variantes: Gitonga gya Khogani ou Gikhoga, falada nas regiões costeiras que circundam a Baía de Inhambane; Ginyambe, falada no distrito de Inhambane; Gikhumbana, falada na zona sul do distrito de Jangamo; Girombe, falada no distrito de Morrumbene; Gisewi, falada na cidade de Inhambane. Para efeitos de padronização ortográfica, toma-se o Gitonga gya Khogani como variante de referência (Ngunga; Faquir, 2011).

Apresentada a situação linguística de Moçambique, com enfoque para a descrição sócio-histórica da comunidade Tonga, a seguir são discutidos os dois conceitos fundamentais do estudo, a saber: atitudes linguísticas e ideologias linguísticas.

2. Atitudes linguísticas

A análise das altitudes linguísticas está assente nas abordagens socio-linguísticas de Bem (1973), Fernández (2009) e Kaufmann (2011). Segundo Kaufmann (2011), a ciência que se ocupa dos aspectos teóricos de atitudes é a sociopsicologia. Na sociolinguística⁴, atitudes são aplicadas para analisar fenômenos em relação ao comportamento linguístico, seja esse comportamento vinculado às variantes específicas de uma variedade ou às variedades em si.

Bem (1973) argumenta que as atitudes são os gostos e as antipatias. São as afinidades e aversões a situações, objetos, grupos ou quaisquer outros aspectos identificáveis do meio, incluindo ideias abstratas e políticas sociais. As crenças, as atitudes e os valores parecem estar logicamente ligados. As crenças⁵ de um homem formam a compreensão que tem de si mesmo e do seu meio. Muitas crenças são o produto de experiência direta e estão entre as primeiras que a criança aprende quando interage com o seu meio, e, no sentido psicológico, elas estão constantemente sendo validadas pela experiência.

Fernández (2009) descreve duas perspectivas no âmbito do estudo das atitudes linguísticas: a conduzista e a mentalista. Nessas duas perspectivas, os estudiosos adotam a observação direta com vista à descrição do estado mental e interno dos falantes a partir da sua conduta linguística. Por seu

4. Na sociolinguística, três pontos fundamentais devem ser discutidos com relação a atitudes: aspectos teóricos de atitudes, relação entre atitudes e comportamento e problemas práticos no levantamento e na medição de atitudes.

5. Este autor divide os fundamentos psicológicos das crenças e atitudes em quatro partes: cognitivos, emocionais, comportamentais e sociais.

turno, Kaufmann (2011) distingue dois tipos de métodos no levantamento de atitudes linguísticas: as medidas implícitas (indiretas) e as explícitas (diretas). Não é recomendável o uso de medidas explícitas; não se pode medir o uso da língua como representante das atitudes se o objetivo é avaliar o vínculo entre atitudes e comportamento linguístico; neste caso, deve-se aplicar medidas implícitas.

As atitudes em relação a línguas e a grupos de falantes estão frequentemente encobertas por tabus. Dessa forma, os problemas metodológicos acarretados pelos meios diretos de mensuração de atitudes linguísticas são provavelmente maiores do que aqueles que surgem quando se confrontam os informantes com perguntas “menos agressivas” sobre a frequência de uso de suas próprias línguas (Kaufmann, 2011).

Visto que as atitudes explícitas influenciam as respostas, o estudo seguiu a abordagem implícita, porque se pretendia que as respostas dos informantes aos questionários fossem mais espontâneas e abertas. As questões eram simples e visavam analisar as atitudes linguísticas da comunidade de Marrambone face à importância do ensino do Gitonga.

3. Ideologias linguísticas

Com vista à percepção de crenças, comportamentos, ideologias e atitudes linguísticas da comunidade de Marrambone sobre o ensino do Gitonga, esta seção apresenta diversas abordagens sobre as ideologias linguísticas.

Para Fairclough (2001), as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. Woolard (2021)⁶ diz que as ideologias

6. Sendo raramente homogêneas em contextos socioculturais, as ideologias linguísticas são moral e politicamente vistas, uma vez que, implícita ou explicitamente, elas representam não apenas o que as línguas são, mas como elas deveriam ser.

linguísticas são representações, interpretadas moral e politicamente, que refletem a natureza e a estrutura dos usos da linguagem no mundo social. Elas não ocorrem somente nas construções mentais ou nas verbalizações mas também são incorporadas em disposições, práticas e em fenômenos materiais, como representações de caráter visual.

As ideologias linguísticas dependem de alguns processos semióticos e sociais, como é o caso da indexicalização, em que os usuários das línguas associam as formas linguísticas aos falantes particulares ou aos contextos em que elas ocorrem. Embora a indexicalização constitua o fundamento da teorização das ideologias linguísticas, destacam-se outros processos semióticos, como é o caso de *qualia*, um conceito filosófico recentemente discutido por Peircian usado para analisar as qualidades fenomenológicas atribuídas à iconização das formas linguísticas; e *chronote*, relacionado à diferenciação linguística (Woolard, 2021).

Kroskirty (2004), citado por Moita Lopes (2013), sustenta que as ideologias linguísticas são crenças ou sentimentos sobre as línguas como são usadas em seus mundos sociais. No mesmo diapasão, Irvine e Gal (2000) argumentam que as ideologias linguísticas são ideias com as quais participantes e observadores (linguistas, etnógrafos, elaboradores de políticas linguísticas públicas e de currículos para o ensino de línguas) enquadram suas compreensões das variedades linguísticas e projetam essas compreensões em pessoas, eventos e atividades que são significativas para eles.

As ideologias linguísticas são múltiplas e advêm de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas. A ideologia linguística é motivada por interesses específicos, valores e visões do mundo e do ser humano (Lopes, 2013).

Depois dessa breve discussão em torno de ideologias linguísticas, pode-se notar que não existe uma e única definição desse conceito, porém os autores focalizam aspectos comuns segundo os quais as ideologias linguísticas são variadas, multifacetadas, refletem interesses socioculturais e implicam a construção de identidades individuais ou coletivas, ideias, visões, representações sociais, culturais e de linguagem em uso e descrições

de pessoas e de objetos a partir de um ponto de vista subjetivo. O conceito de ideologia linguística foi fundamental durante a descrição de comportamentos, crenças e sentimentos da comunidade de Marrambone sobre o ensino do Gitonga.

4. Metodologia, análise e discussão dos resultados

Esta seção apresenta a metodologia adotada para a pesquisa. A pesquisa é exploratória (Santaella, 2006; Vergara, 2010). Em relação aos procedimentos, a pesquisa é de campo (Vergara, 2010) e foi realizada em fevereiro de 2022 na escola primária do 1.º e 2.º graus de Marrambone, situada no bairro de Marrambone, na cidade de Inhambane. A pesquisa contou com uma amostra não probabilística (May, 2004; Vergara, 2010), intencionalmente constituída por 25 indivíduos, dos quais: 12 pais e encarregados de educação, 7 alunos, 4 professores e 2 membros da direção da escola.

Relativamente à triangulação metodológica, além da pesquisa bibliográfica (Pessoa, 2012), desenvolvida a partir de fontes constituídas principalmente por livros, artigos científicos, dissertações, teses e outras literaturas que abordam o tema, foi adotada a entrevista estruturada (Ludke; André, 1988), direcionada aos pais e encarregados de educação e aos membros da direção da escola. A entrevista decorreu em 9 dias.

Durante a pesquisa, foram inqueridos (Dornyei; Taguchi, 2010) 4 professores, sendo 1 do ensino bilíngue e 3 do ensino monolíngue, e 4 alunos. Quanto à abordagem de análise, a pesquisa é qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006; Savin-Baden; Major, 2010) e baseou-se na análise de conteúdo (Bardin, 1977), na perspectiva analítico-social, interpretativa e interativa. Os dados analisados são referentes às percepções, opiniões, ideologias, visões e crenças linguísticas da comunidade de Marrambone sobre o ensino do Gitonga.

A seguir apresentamos, analisamos e discutimos os resultados obtidos durante o trabalho de campo. Os dados são apresentados em função dos

instrumentos adotados, começando pelos dados obtidos junto à direção da escola, seguido pelos dados das entrevistas com os pais e encarregados de educação e, por fim, pelos dados dos inquéritos aplicados aos professores e aos alunos.

4.1 Percepções da direção da escola sobre o ensino do Gitonga

No concernente aos membros da direção da escola, a pesquisa contou com a contribuição de dois membros diretivos: a diretora e a diretora adjunta da escola. Esses membros afirmaram que têm domínio das línguas faladas na província de Inhambane. Questionada sobre a existência de turmas de ensino bilíngue na escola que elas dirigem, a direção da escola respondeu positivamente, mas na fase de reintrodução. Confrontada sobre a reação dos pais e encarregados de educação sobre a reintrodução do ensino bilíngue, a direção da escola respondeu que a reação dos pais foi negativa, ao alegarem que as crianças já saem de casa falando Gitonga e que, continuando a falar o Gitonga na escola, perderiam a oportunidade de evoluir.

Em termos de escolhas linguísticas, segundo a diretora, alguns pais sugeriram o uso do Citshwa no lugar do Gitonga, por entenderem que é uma língua de fácil aprendizagem mesmo para quem não seja Mutshwa⁷. No entanto, propor-se o Citshwa numa zona em que a maioria da população é falante de Gitonga não seria ideal. Essa política pode propiciar uma “guerra étnica”, face à desvalorização da língua local em detrimento doutra. Argumenta Carvalho (2008, p. 83) que a “língua não é apenas um veículo de transmissão de informação, mas instrumento de poder. Em muitos momentos da história da humanidade, é possível observar o domínio de um grupo social sobre outros por meio da imposição da sua língua”, ou seja, a língua dominante é vista como elemento de poder e constitui um importante sustentáculo de massificação das culturas que se pretende que sejam dominantes (Macaringue, 2020).

7. Mutshwa refere-se ao falante nativo da língua Citshwa (S.51).

E, quanto aos professores, a direção da escola explica que estes não se mostram a favor do ensino bilíngue, justamente por não terem o domínio da língua Gitonga. Como sustenta García (1996), com vista a se desenvolver o bilinguismo e a biliteracia dos alunos, os agentes do sistema educativo devem ser dotados de algumas características e princípios, isto é, os professores devem ser bilíngues e ter alto nível de competência linguística na língua que ensinam.

Outro problema verificado na escola tem a ver com a falta de programas, manuais e material didático para o funcionamento do ensino bilíngue. Nesse cenário, García (1996) refere que os materiais de ensino devem corresponder à complexidade do uso da língua, em diferentes contextos sociais, incluindo o contexto bilíngue.

No que diz respeito à expansão do ensino bilíngue na escola, a diretora destacou alguns constrangimentos que contribuíram para a sua interrupção em 2019: falta de material; rejeição por parte quer de professores indicados para lecionar as turmas bilíngues, quer de alguns pais e encarregados de educação; falta de plano estratégico, entre outros. García (1996) afirma que, quando as escolas e as comunidades envidam esforços na criação de condições e recursos para o ensino bilíngue, os alunos têm largas possibilidades de se tornarem bilíngues e biliterados. Esse ensino envolve um sacrifício considerável por parte dos pais e da sociedade no geral.

Portanto, para que se promova uma educação linguística inclusiva em contextos de diversidade, é fundamental que haja consciencialização de todos os membros da comunidade em relação à mudança da sua atitude linguística, sobretudo quando o assunto é o ensino e aprendizagem em línguas nativas. É importante o envolvimento dos membros seniores da comunidade na sensibilização dos pais e encarregados de educação sobre a importância do ensino bilíngue para a promoção do património sociocultural e linguístico do aluno (Gundane, 2019).

Conforme a diretora da escola,

[...] sabe, os pais não percebem o quão importante é o ensino bilíngue para o desempenho académico do aluno [...] a minha filha que está na

quarta classe, que se beneficiou do ensino bilíngue, lê e interpreta a bíblia sem dificuldades [...] mesmo eu que sou a mãe dela não consigo. (Diretora da escola).

Há evidências de que o ensino da L1 pode fornecer uma vantagem educacional significativa na maioria dos contextos. Ao oferecer maior acesso educacional a grupos excluídos, o ensino da L1 pode reduzir as desvantagens sociais, políticas e económicas desfrutadas por grupos privilegiados (Tollefson; Tsui, 2014).

A diretora da escola destacou o fato de o ensino bilíngue facilitar a explicação e a compreensão dos conteúdos por parte de alunos, pois eles usam a língua Gitonga desde o contexto familiar como língua de socialização primária. Por isso, o impacto das ideologias ou crenças linguísticas é mais evidente no nível familiar, onde a escolha de uma língua em que se pretende falar com uma criança é determinada pelos valores que os membros da família atribuem às variedades linguísticas (FISHMAN; GARCIA, 2010 *apud* SPOLSKY, 2017; SILVERSTEIN, 1998).

4.2 Atitudes e crenças dos pais em relação ao ensino do Gitonga

Os 12 pais e encarregados de educação escolhidos para a amostra são falantes fluentes de Gitonga, ainda que tenham demonstrado fraco domínio da matéria ligada ao ensino bilíngue, ao afirmarem que esse ensino é ministrado apenas em Gitonga. Em contrapartida, conforme a Lei N° 18/2018, de 28 de dezembro, que procede à revisão do SNE, o número 3 estabelece que: “o Ensino Primário realiza-se em duas modalidades: a) modalidade monolíngue, em língua portuguesa; b) modalidade bilíngue, em uma língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e em língua portuguesa”.

Os entrevistados sublinharam ter recebido a informação sobre a reintrodução do ensino bilíngue durante a reunião de abertura do ano letivo de 2022, mas todos afirmam que a sua reação foi negativa, ou seja, não apoiaram a ideia, porque o seu desejo era que os seus filhos estudassem

em LP, na medida em que o Gitonga já é falado em casa, não se vendo a sua importância no contexto escolar.

A opinião dos pais sobre o ensino bilíngue revela que, independentemente das razões que motivaram a escolha da LP como língua oficial, o impacto dessa ideologia continua a ganhar espaço no seio da sociedade e, particularmente, no contexto educacional. Ainda que se problematize a relação entre atitude e comportamento, na maior parte dos casos, crê-se que as atitudes influenciam o comportamento (Kaufmann, 2011). A intrínseca motivação e o sucesso linguístico do aluno durante as aulas em Gitonga acarreta atitudes positivas por parte de todos envolvidos na prática educativa.

Questionados se aceitariam que os filhos frequentassem uma turma do ensino bilíngue, todos responderam negativamente, pois, na sua visão, esse modelo de ensino não é vantajoso para o aluno: “este ensino deveria ser abolido, porque não é benéfico, pelo contrário, prejudica o percurso acadêmico do aluno” (Encarregado 1).

Se a minha filha aprende Gitonga agora na escola primária, depois vai à escola secundária, lá é tudo em português [...] veja, ela terá dificuldades e estará em desvantagem quando comparada com as que se beneficiaram do ensino monolíngue. Ela depois vai ao ensino superior e lá também se usa o português. Então, diga-me: qual é a vantagem de a minha filha aprender Gitonga? Eu só vejo desvantagens (Encarregado 2).

Na asserção de Silva (2013), é importante que se olhe, além do sistema linguístico, para o sistema e a ordem social, onde a língua e a identidade são vistas como produtos discursivos e ideológicos da interação social e performances situadas de constituição de significado não fixas, socialmente construídas, múltiplas, variáveis, contraditórias e restritas por fronteiras simbólicas e materiais desigualmente definidas. A língua é uma forma de capital simbólico, um material e um instrumento de poder da luta pela definição do falante legítimo e do ator social que controla a produção e a distribuição de recursos.

A percepção de que a LP é um veículo de ascensão social constitui uma crença e uma ideologia recorrente na sociedade moçambicana. Como destacam Chimbutane (2011), Patel (2012) e Macaringue (2020), a população tende a ver o domínio da LP como meio obrigatório para a ascensão social. Essa visão remete à questão do prestígio da LP; é a única língua usada em quase todos os níveis de ensino; é a língua que permite ingressar no mercado de trabalho e ter acesso a outras instituições da vida do país, desempenhando um papel importante na mobilidade social dos cidadãos moçambicanos; a LP enraizou-se na sociedade como língua de prestígio sócio-profissional e tomada, erroneamente, como mecanismo medidor de competências.

Dos pais entrevistados, apenas 3 mostraram atitudes positivas e estão a favor da expansão do ensino bilíngue, embora sob outras perspectivas: que haja consenso entre o encarregado da criança e a escola durante a escolha do ensino bilíngue e não por imposição; o encarregado precisa ter espaço na decisão sobre o tipo de educação para o seu educando. Em conformidade com García (1996), os pais e encarregados de educação devem estar envolvidos na escolha das escolas bilíngues para seus filhos; devem estar bem informados e comprometidos com o ensino bilíngue e serem participantes ativos do processo de educação dos seus filhos.

4.3 Atitudes e crenças dos professores e alunos em relação ao ensino do Gitonga

Esta subseção apresenta os dados do inquérito conduzido com 4 professores, sendo 2 masculinos e 2 femininos. Relativamente às línguas faladas, 2 afirmaram serem falantes fluentes de Gitonga, ao passo que 2, ainda que tenham conhecimentos básicos dessa língua, são falantes de Cicopi (S.61) e Citshwa (S.51). Dos 4 professores inqueridos, apenas 1 leciona a turma da 1ª classe do ensino bilíngue e se encontrava na escola há duas semanas até a data do trabalho de campo. Segundo o professor, a atribuição da turma bilíngue foi por imposição da direção

da escola, visto que ele não tem formação específica para o ensino bilíngue. Conforme sublinhou: “[...] é difícil trabalhar num contexto em que você é malvisto pela sociedade; a maioria dos pais não apoia esta modalidade de ensino”.

Entretanto, a aprendizagem de uma variedade linguística depende da exposição da língua nas práticas da comunidade, que dependem, por sua vez, das crenças dos membros da comunidade. As crenças podem fornecer motivação para a política linguística ou refletir o poder de uma variedade dentro de uma comunidade de fala (Spolsky, 2017).

Instado a se referir às vantagens e às desvantagens do ensino bilíngue, o professor pronunciou-se nos seguintes termos:

[...] Para mim, este ensino coloca o aluno assim como o professor em desvantagem, eles não evoluem, uma vez que a mesma língua que falam em casa é a mesma que falam na escola. Este ensino pode ser prejudicial à criança no momento de transição para a LP, pois a LP tem suas características fonético-fonológicas que podem entrar em choque com as do Gitonga (Professor 1).

Contrariando o posicionamento deste professor, Gundane (2019) argumenta que a inclusão da LI no ensino permitirá ao aluno usar da sua experiência cultural e linguística para a construção de conhecimentos científicos e para a reflexão sobre a vida da sua comunidade, à medida que, nesta língua, estão veiculadas todas suas práticas e realizações socio-culturais ligadas à sua comunidade. Mais ainda, para García (2009), as práticas pedagógicas dos alunos devem ser enraizadas em dois princípios fundamentais: justiça social (identidade linguística do aluno e da comunidade local, direitos linguísticos) e prática social (aprendizagem vista como uma prática social colaborativa).

A respeito das dificuldades enfrentadas pelo professor, o inquerido falou não só da falta do material (livros, programa específico na língua Gitonga, manuais de professores) como também da sua incapacidade em lecionar vários conteúdos devido ao fraco domínio da língua.

Oralmente, foi administrado um inquérito por questionário a 7 alunos da 1ª classe (turma bilíngue), a fim de colher o seu posicionamento e crenças referentes ao ensino bilíngue. Embora com idades ainda inapropriadas para discutir ou analisar assuntos dessa natureza, os alunos revelaram que aprendem a leitura, a escrita e o cálculo usando quer o Português, quer o Gitonga e sentem-se motivados e alegres.

É um fato que o desenvolvimento de uma competência bilíngue envolve aptidões, atitudes e motivações (Lambert, 1967). Os alunos disseram que entendem as lições; nas aulas de Gitonga e Matemática, eles ficam muito felizes, porque, quando se trata da sua LI, entendem toda a matéria e as aulas são divertidas. Não obstante, segundo Leffa (2001), durante a aprendizagem da LI, não basta pôr o aluno em contato direto com um exemplo de uso da língua, é preciso tornar a língua compreensível para o aluno. Isso é feito basicamente pela mediação de materiais de ensino, incluindo explicações, sugestão de estratégias, fornecimento de pistas, etc.

Nas teorizações contemporâneas sobre a linguagem, as características linguísticas são vistas como o reflexo das imagens culturais dos indivíduos. Entretanto, há de se encarar a linguagem como uma prática social e cultural, como um sistema de ações simbólicas (Fabrício, 2006; Gal; Irvine, 2019), porque as relações sócio-históricas e humanas entre o professor, os alunos e a comunidade se constroem e dinamizam durante a prática educativa. *O uso do Gitonga no PEA implica, necessariamente, estudo da sociedade e da cultura de que esta língua é parte “constituente e constitutiva”* (Fabrício, 2006, p. 48).

Contrariamente às motivações negativas dos pais e encarregados de educação, destacam-se as atitudes positivas dos alunos em relação ao PEA em Gitonga. Na óptica de Lambert (1967), seria de se esperar que, para que o aluno tenha sucesso em suas tentativas de aprender uma determinada língua, ele deve ser capaz e estar disposto a adotar vários aspectos do comportamento, incluindo o comportamento verbal. Acredita-se que a sua motivação para aprender seja determinada tanto por sua atitude quanto pelo tipo de orientação que ele tem para aprender a sua língua.

A aprendizagem de línguas é moldada por três processos de globalização: migração, urbanização e mudanças na natureza do trabalho, que colocam as políticas linguísticas no centro dos processos que moldam a aprendizagem de línguas (Tollefson; Tsui, 2014). No âmbito da perspectiva sociopsicológica, Lambert (1967) discute dois processos de extrema significância para a aprendizagem de línguas: a instrumental e a integrativa. A motivação é instrumental se, por exemplo, os propósitos do estudo da língua refletem o valor mais utilitário da realização linguística, isto é, refere-se ao aprendizado de uma língua para a comunicação, ao passo que a motivação é integrativa se, por exemplo, o aluno é orientado a aprender mais a outra comunidade cultural.

Paralelamente aos dados da pesquisa, a perspectiva integrativa parece ser mais ideal para o PEA do Gitonga na comunidade de Marrambone, por promover um bilinguismo engajado na formação do aluno a partir da integração da língua do contexto familiar e/ou língua da comunidade na escola.

Perguntados se gostariam de aprender em português ou em Gitonga, os alunos responderam que gostariam de aprender em português. A escolha do português por parte dos alunos centra-se na relação entre os papéis e as funções sociais que as línguas desempenham. Enquanto o português gozar de estatuto de língua oficial, língua franca (Firmino, 2002), ele estará em vantagem quando comparado com as línguas nativas. Como mostram Gundane e Chicavele (2020), o sucesso escolar do aluno incide intrinsecamente na sua própria motivação; a sua atitude linguística deve espelhar a vontade e a necessidade de uma educação linguística inclusiva centrada não somente na L1 como também na L2.

Durante o ensino bilíngue, principalmente nas classes de transição (3^a e 4^a classes), há conflitos de valores entre línguas (LP vs. Gitonga). Lambert (1967) refere-se às consequências ou implicações sociais e psicológicas que podem influenciar os comportamentos dos bilíngues e se repercutir durante a sua vida. Assim sendo, torna-se pertinente a promoção de um bilinguismo dinâmico (García, 2009) que, natural e espontaneamente, assegure a mobilidade linguística e a fluidez das práticas comunicativas

dos alunos e do professor na sala de aulas, a partir das experiências de práticas pedagógicas de translinguagem⁸.

A hibridação, a mestiçagem, a superdiversidade e a mistura linguístico-co-identitária são cada vez mais evidenciadas nas práticas comunicativas, sendo necessária uma linguagem das práticas e dos contatos em posição a uma linguística das comunidades e da estrutura interior das línguas (Lopes, 2013). Pensar na pedagogia de translinguagem é contribuir para a valorização de outras linguagens que são consagradas sócio-histórica e culturalmente pelas ideologias dos sujeitos, cuja legitimação requer o questionamento dos construtos epistemológicos naturalizados que repercutem de forma contraditória a relação entre as línguas e os contextos social e cultural, ideológicos e sociossimbólicos (Macaringue, 2020).

A abordagem translinguística, por se tratar de uma prática que oferece várias possibilidades comunicativas aos alunos bilíngues (García, 2009), é recomendável para a Escola Primária do 1.º e 2.º Graus de Marrambone. O uso da linguagem deve, à partida, ser visto como um elemento que situa, social e historicamente, os falantes.

Conclusão

Conclui-se que os pais e encarregados de educação não conhecem as vantagens que o ensino bilíngue proporciona para o aluno, para a escola, para a família e para a comunidade. Em relação ao PEA em Gitonga na escola primária do 1.º e 2.º graus de Marrambone, destacam-se as atitudes positivas da direção da escola e dos alunos e negativas por parte dos professores e dos pais e encarregados de educação. Essa situação mostra

8. Para García e Wei (2014), a translinguagem é uma abordagem do uso da língua, do bilinguismo e da educação de bilíngues que considera as práticas linguísticas dos bilíngues não como dois sistemas de línguas autônomas, como tem sido tradicionalmente, mas como um repertório linguístico com características que foram socialmente construídas como pertencentes a duas línguas separadas. Na visão de Hufeisen, Nordmann e Liu (2022), sistematicamente, a translinguagem refere-se a várias línguas do repertório dum indivíduo, as quais ele usa para se fazer entender com a maior precisão possível.

o quanto os valores atribuídos às línguas constituem construtos socio-culturais, visto que as crenças, os comportamentos e as atitudes linguísticas da comunidade de Marrambone constituem fatores e motivações intrínsecas que subjazem à rejeição do ensino bilíngue.

Por isso, o estudo propõe um bilinguismo dinâmico que assegure a mobilidade linguística e a fluidez das práticas comunicativas dos alunos e do professor na sala de aulas. Propõe-se, igualmente, a consciencialização dos membros da comunidade em relação à sua atitude linguística; difusão, a toda comunidade, do contributo do ensino bilíngue durante as reuniões da escola; envolvimento dos membros da comunidade na sensibilização dos pais e encarregados de educação sobre a importância de uma educação linguística inclusiva; produção e alocação de livros e manuais nas escolas em tempo útil; e formação dos professores em matéria de ensino bilíngue.

Referências

- AMARAL, A. B. *Dzitekatekane nya Vatonga: provérbios dos vatonga*. Milano: Edizione Biblioteca Franciscana, 2009.
- BAMGBOSE, A. *Language and the Nation: The Language Question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1991.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEM, D. J. *Convicções, atitudes e assuntos humanos*. Tradução de: Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: EPU, 1973. (Coleção Ciências do Comportamento).
- BENSON, C. *Relatório final sobre o ensino bilíngue: resultados da avaliação externa da experiência de escolarização bilíngue em Moçambique*. Maputo: INDE, 1997.
- BONNIN, J.; UNAMUNO, V. Debating translanguaging: a contribution from the perspective of minority language speakers. *Language, Culture and Society*, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 231-254, 2021.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Editora da USP, 2008.

CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: Ipol, 2007.

CARVALHO, J. A Construção da identidade de uma nação por meio da língua escrita e falada. *Revista Fórum Identidades*, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 83-90, jul./dez., 2008.

CHIMBUTANE, F. O uso da língua materna como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em língua segunda. In: CHIMBUTANE, F.; STROUND, C. (org.). *Educação bilíngue em Moçambique: reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Textos Editores, 2011. p. 75-104.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DORNYEI, Z.; TAGUCHI, T. *Questionnaires in second language acquisition research: construction, administration and processing*. 2. ed. Nova Iorque: Routledge: University of Nottingham, 2010.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: descrições em curso. In: LOPES, L. P. M. (org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FERNÁNDEZ, F. M. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 4. ed. Barcelona: Editorial Ariel Letras, 2009.

FIRMINO, G. *A questão linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia, 2002.

FISHMAN, J. Language maintenance and language shift as a field of inquiry. *Linguistics*, [s. l.], n. 9, p. 32-70, 1965.

GAL, S.; IRVINE, J. *Signs of difference: Language and Ideology in Social Life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

GARCÍA, O. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In: SKUTNABB-KANGAS, T. et al. (ed.). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2009. p. 140-158.

GARCÍA, O. Bilingual Education. In: COULMAS, F. (ed). *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishers, 1996. p. 405-420.

GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y. Translanguaging in bilingual education. In: GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y.; MAY, S. (ed.). *Bilingual and Multilingual Education – Encyclopedia of Language and Education*. Switzerland: Springer, 2016. p. 117-130.

GUNDANE, L. Política linguística: educação inclusiva em contextos de diversidade linguística e cultural em Moçambique. *Revista científica da UEM: Série. Ciências Sociais*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 112-125, 2019.

GUNDANE, L. Práticas e gestão da diversidade linguística na comunidade Tshwa: compulsando sobre a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996. In: MAPERA, M.; SANTOS, N. dos (org.). *Educação, cultura e linguagem em Moçambique*. Beira: Editorial Fundza, 2020. p. 215-233.

GUNDANE, L.; CHICAVELE, B. O ensino e aprendizagem de línguas em contextos plurilíngues: estratégias didático-metodológicas para o ensino bilíngue em Moçambique. *Revista Glauks- Revista de Letras e Artes*, Viçosa, v. 20, n. 1, p. 104-131, 2020.

GUTHRIE, M. *The Classification of the Bantu Languages*. London: IAL, 1967-1971.

HUFEISEN, B., NORDMANN, A.; LIU, A. W. Two Perspectives on the Multilingual Condition - Linguistics meets Philosophy of Technology. *Technology and Language*, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 11-21, 2022.

INDE. *Relatório do Debate sobre «Estratégias de Introdução e Expansão de Ensino em Línguas Moçambicanas»*. Maputo: INDE, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *IV recenseamento geral da população e habitação, 2017: resultados definitivos – Moçambique*. Maputo: INE, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Estatísticas da Cultura, 2020*. Maputo: INE, 2021.

KAUFMANN, G. Atitudes na sociolinguística: aspectos teóricos e metodológicos. In: MELLO, H. et al. *Os contactos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 121-137.

LAMBERT, W. The social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 91-109, 1967.

LEFFA, V. J. A Linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 7-11.

LOPES, L. P. M. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: LOPES, L. P. M. (org.). *Português no século XXI: ideologias linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 18-52.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1988.

MACARINGUE, I. E. A. *Políticas linguísticas e políticas educacionais: prefiguração e performatização de identidades em Moçambique*. 2020. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

MAJUISSE, J. A.; GULUNGO, C. L. *Manual de didáctica da língua primeira: formação de professores para o ensino primário e educação de adultos*. Maputo: Associação Progresso, 2018.

MATSIMBE, H. G. *Factores que contribuem para rejeição do ensino bilíngue pelos pais e encarregados de educação na escola primária do 1º e 2º graus de Massinguir*. 2020. Monografia (Curso de Licenciatura em Ensino Básico) – UniSave, Maxixe, 2020.

MAY, T. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Tradução de: Carlos Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, I. Línguas moçambicanas no actual contexto sociolinguístico moçambicano. *Humanitas*, [s. l.], n. 2, p. 94-110, 2006.

MINED. *Programa do ensino básico: programas das disciplinas do ensino básico – II ciclo*. Maputo: INDE, 2003.

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

NGUNGA, A.; FAQUIR, O. *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: relatório do III seminário*. Maputo: CEA, 2011.

NHAMPOCA, E. Ensino bilíngue em Moçambique: introdução e percursos. *Work. Pap. Linguíst.*, [s. l.], v. 2, n. 16, p. 82-100, 2015.

PATEL, S. A. *Um olhar para a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique: foco na construção de posicionamentos a partir do locus de enunciação e actuação*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PESSOA, M. *Pesquisa científica*. São Paulo: Cortez, 2012.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Constituição da República*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2004.

SANTAELLA, L. *Comunicação e pesquisa: projectos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker Editores, 2006.

SAVIN-BADEN, M.; MAJOR, C. H. (ed.). *New approaches to qualitative research*. Nova Iorque: Routledge: University of Nottingham, 2010.

SILVA, E. R. da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trab. Ling. Aplic.*, [s. l.], n. 52.2, p. 289-320, 2013.

SILVA, E. Tensões sociolinguísticas na comunidade portuguesa/lusófona de Toronto. In: LOPES, L. P. M. (org.). *Português no século XXI: ideologias linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 169-191.

SPOLSKY, B. Language Policy in Education: Practices, ideology, and management. In: MCCARTY, T.; MAY, S. (ed.). *Language Policy and Political Issues in Education*. [S. l.]: Encyclopedia of Language and Education, 2017. p. 1-11.

SUMBURANE, J. As tradições culturais e a formação da identidade entre os Vatonga. *Revista Síntese*, Maputo, v. 7, n. 13, p. 19-35, 2018.

TOLLEFSON, J. W.; TSUI, A. B. M. Language Diversity and Language Policy in Educational Access and Equity. *Review of Research in Education*, [s. l.], v. 38, p. 189-214, 2014.

VERGARA, S. C. *Projectos e relatórios de pesquisa em administração*. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

WOOLARD, K. A. Language ideologies. In: STANLAW, J. (org.). *The international encyclopedia of linguistic Anthropology*. [S. l.: s. n.], 2021.

Políticas linguísticas educacionais: um olhar sobre a implementação da modalidade de ensino bilíngue em Manhiça - Moçambique

David Alberto Seth Langa
(Universidade Eduardo Mondlane)

Introdução

O presente artigo visa examinar a implementação do ensino bilíngue em Moçambique, mais concretamente no Distrito de Manhiça, tendo em conta as políticas aprovadas para o efeito, nomeadamente a Lei do SNE, a Lei N° 18/2018, de 28 de dezembro, que determina o ensino bilíngue como uma das modalidades de ensino em Moçambique (Moçambique, 2018), a aprovação da Estratégia de Expansão do Ensino Bilíngue no país para o período 2020-2029 (Minedh, 2020) e a aprovação da Política do Professor e Estratégia de Implementação no período 2023-2032 (Minedh, 2022).

As políticas em alusão constituem um contínuo do Governo de Moçambique em tentar garantir a educação formal para todos, tal que, em 2003, através do ministério que tutela a educação no país, ter se expandido o uso das línguas moçambicanas em todo o território, em quase todos os substratos do ensino formal, a saber: o Ensino Primário, os Institutos de Formação de Professores Primários e Educadores de Adultos (IFPs) e em algumas Instituições do Ensino Superior, fazendo

com que atualmente as 19 línguas com escrita padronizada estejam sendo usadas no ensino.

Este texto, com dados de 2021 do Distrito da Manhiça em comparação com os dados nacionais do mesmo ano disponibilizados pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), argumenta que, apesar de haver um ambiente político favorável para o crescimento da modalidade bilíngue em Moçambique, o estatuto alto dado à língua portuguesa (LP) em desfavor das línguas Bantu (LB) faz desenvolver atitudes e usos linguísticos que levam os pais a preferirem matricular mais os seus filhos na modalidade monolíngue (ensino apenas em português) em detrimento da modalidade bilíngue (ensino em português + uma das línguas Bantu moçambicanas) no país em geral e em Manhiça em particular.

Na linha do que estudos anteriores a este sugerem, a situação de diglossia¹ que caracteriza os países da África Austral e Moçambique em específico faz com que as línguas ex-colônias sejam as mais preferidas em detrimento das línguas nativas africanas; no caso, as línguas Bantu.

1. Local de recolha de dados e notas metodológicas

Os dados sobre o local de recolha de dados foram extraídos do Portal do Governo de Maputo.

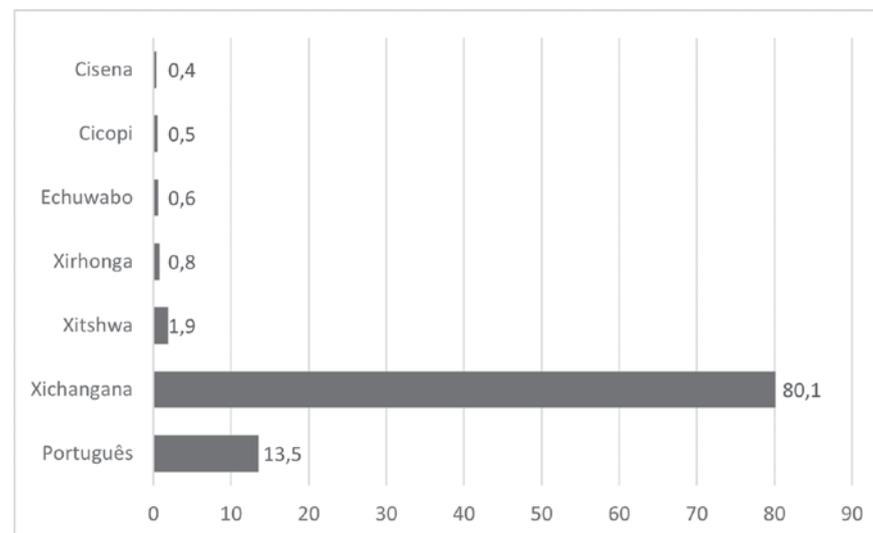
O Distrito da Manhiça localiza-se na Região norte da Província do Maputo, a 78 Km da Cidade de Maputo, a latitude de 25 24' sul e longitude 32 48'. Limita-se a Norte com o Distrito de Bilene (Província de Gaza), a Sul com o Distrito de Marracuene, a Leste com o Oceano Índico e a Oeste com os Distritos de Moamba e Magude, com uma população de cerca de 208.466 habitantes (Portal do Governo de Maputo, 2023).

1. Na noção de diglossia de Ferguson (1967), as duas variedades designadas H(igh) [Alta] e L(ow) [Baixa] distinguem-se por um certo número de fatores: a H é usada nos domínios formais, goza de mais prestígio na comunidade, tem tradição literária, é adquirida através do ensino formal e foi objeto de descrição e padronização linguística. Por seu turno, a L só é adequada para conversa informal, tem menos prestígio, não é usada para a escrita literária, é aprendida em casa ou em ambiente de amigos, de modo informal, e não é sujeita a tratamento linguístico (Firmino, 2002, p. 53).

O Distrito de Manhiça é constituído por seis postos administrativos, nomeadamente: Manhiça-sede-área Municipal, Maluana, Calanga, 3 de Fevereiro, Xinavane e Ilha Josina Machel e 13 localidades (Manhiça, 2008).

De uma forma geral, em Manhiça são faladas um pouco de todas as línguas do país. Contudo, as que mais se destacam estão apresentadas no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Língua materna de população de 5 a mais anos de idade do Distrito de Manhiça



Fonte: Gráfico produzido pelo autor com base em dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2017).

A grande maioria da população de Manhiça declara-se falar Xichangana (80.1%), como sua língua materna, seguido de português (13.5%). De fato, comparando com o padrão linguístico da Província de Maputo e da Cidade de Maputo, Xirhonga [Xizronga], que é uma língua originariamente falada na Manhiça, tem apenas 0.8% de falantes; portanto, abaixo de Xitshwa (1.9%), uma língua originariamente da Província de Inhambane. As outras línguas presentes nesse distrito são Echuwabo, Cicopi e Cisena, todas com percentagens bastante reduzidas.

Em termos metodológicos, o estudo adota uma abordagem qualitativa, usando o método filológico. Esse método consiste na recolha de documentos, nomeadamente relatórios produzidos pelo Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia da Manhiça (SDEJT) em 2021. Nesses relatórios, o objetivo era analisar os dados estatísticos referentes ao ensino primário, de 1^a a 7^a classe, classes abrangidas pela modalidade de ensino bilíngue, sendo esse distrito um dos que adota essa modalidade de ensino, usando as línguas Xichangana e/ou Xizronga e o português.

2. Situação linguística dos países da SADC

No geral, os países da SADC seguem políticas linguísticas similares, em que a língua do ex-colonizador é a dominante (nalguns poucos casos, com mais uma língua nativa africana), sendo o inglês e o português as que mais se destacam. Em todos os países da África subsaariana, a relação entre as línguas dos ex-colonizadores e as línguas nativas é diglósica, pois as línguas ex-coloniais têm o estatuto Alto; e as Bantu, o estatuto Baixo.

Assim, em Angola, por exemplo, a relação entre o português e as línguas Bantu existentes é diglósica, onde o português é a língua oficial e as LBs são relegadas ao plano secundário, embora algumas LBs já sejam usadas na rádio e televisão, especialmente nas novas emissoras (Mtenje, 2008).

Angola é um país plurilinguístico e multicultural, caracterizado por três grupos linguísticos, nomeadamente: as línguas bantu, as línguas não bantu e a língua portuguesa. As línguas bantu ocupam maior extensão territorial, sendo distribuídas em Angola em três zonas: as línguas kikongo (noroeste) e Kimbundu (Centro-oeste), reunindo as línguas Cokwe (Nordeste), Luvale (Leste) e Ngangela (Sudeste); associando as línguas Umbundu (Centro-Sudoeste), Oxiwambo (Sudoeste) oxikwanyama e oxidonga, Oxihherero (Sudeste) e Olunyaneka-Nkhumbi (Sud-Centro-Oeste) (Jorge, 2018, p. 3).

O Botswana também é um país multilíngue com cerca de 38 línguas nativas, sendo estas das famílias Bantu e Khoesan. Botswana não tem uma política linguística oficial, mas reconhece o inglês como língua oficial e o SeTswana como língua nacional (Mtenje, 2008; UN, 2018). Apesar de se referir a 38 línguas nativas, apenas 5 são mencionadas. O Lesotho também não tem uma política linguística claramente definida, mas o inglês é a língua oficial, por isso com estatuto Alto, ao passo que o SeSotho é a língua nacional, com estatuto Baixo. Embora não sejam línguas originárias de Lesotho, as línguas IsiXhosa, IsiZulu, IsiNdebele são também usadas nas zonas fronteiriças.

Malawi, outro país sem uma política linguística oficial, tem o inglês e o Cicewa como línguas oficiais; porém, entre essas oficiais, o inglês é a língua dominante e estabelece uma relação de diglossia com as línguas Bantu. Já a Namíbia tem cerca de 28 línguas faladas entre línguas do grupo Bantu e Khoesan. Diferentemente dos outros países, tem uma política linguística clara que elege 11 das 28 línguas para o sistema educacional, como se pode atestar na passagem a seguir: “Língua oficial, artigo 3.º da Constituição, afirma claramente: ‘A língua oficial da Namíbia será o inglês’. A língua oficial neste documento refere-se à língua usada no governo e para negócios oficiais”² (Namíbia, 2003, p. 8).

A África do Sul exibe uma política linguística elaborada. A constituição reconhece 11 línguas, nas quais 9 são de origem africana. Não obstante esse aparato legislativo, o inglês e o Afrinkaans são de maior prestígio que as outras, ou seja, as do grupo Bantu.

Eswathini, apesar de considerar ter apenas uma língua Bantu SiSwati, que, a par do inglês, é a língua oficial do país, em comparação a essas duas, o inglês é a língua com maior estatuto. A Zâmbia tem cerca de 30 línguas, o inglês é a língua dominante e as 7 mencionadas a seguir são as escolhidas para a educação. Tal como na Zâmbia, no Zimbabwe, o inglês é a língua

2. “Official language Article 3 of the Constitution clearly states: ‘The official language of Namibia shall be English’. Official language in this document refers to the language used in government and for official business”.

dominante em detrimento das línguas nativas. A seguir, apresentamos um quadro que resume a situação linguística da África Austral.

Quadro 1 – Situação linguística da África Austral

País	Política linguística	
	Língua do ex-colonizador + (língua(s) oficial(s))	Língua Bantu
Angola	Português	kikongo Kimbundu Cokwe Luvale Ngangela Umbundu
Botswana	Inglês (LO)	SeTswana (língua nacional) OtjiHerero
Lesotho	Inglês	SeSotho (IsiXhosa)
Malawi	Inglês Cicewa	CiCewa CiYao CiTumbuka
Moçambique	Português	Shimakonde/ Ximakonde Kimwani eMakhuwa Ciyaawo Cinyanja ELomwe Ekoti Echuwabo Cinyungwe Cisena
Namíbia	Inglês	Ju 'hoansi Khoekhoegowab Oshikwanyama Oshindonga Otjiherero

País	Política linguística		
	Língua do ex-colonizador + (língua(s) oficial(s))	Língua Bantu	
África do Sul	Afrikaans Inglês	isiNdebele isiXhosa isiZulu sePedi	seSotho seTswana siSwati tshiVenda xiTsonga
Swazilândia (Eswatini)	Inglês SiSwati	SiSwati (IsiZulu)	(xichangana)
Zâmbia	Inglês	iciBemba siLozi kiKaonde Luvale	Lunda ciNyanja ciTonga
Zimbabwe	Inglês chiShona isiNdebele	chiShona isiNdebele chiKaranga chiNambya tshiVenda	ciTonga seSotho seTswana ciNyanja xiChangana

Fonte: Adaptado de Mtenje (2008), Jorge (2018) e Chimbutane *et al.* (2023).

3. Modalidade de ensino bilíngue em Moçambique

Moçambique é um país multilíngue e multicultural onde, para além do português (a língua oficial), são faladas várias línguas moçambicanas do grupo Bantu e também várias línguas estrangeiras (Chimbutane, 2011; Firmino, 2002; Lopes, 2014). Ainda, convivem no mesmo espaço diversas culturas, incluindo culturas exógenas, ou seja, trazidas de fora do país.

De acordo com Chimbutane *et al.* (2022), à luz da abertura constitucional, o uso das línguas moçambicanas na educação foi sustentado pelo Artigo 4 do Decreto 6/92, do Sistema Nacional da Educação (República de Moçambique, 1992). Foi essa abertura legislativa que permitiu que se legitimassem as primeiras experiências de educação bilíngue para crianças e adultos, a partir dos meados dos anos 1990, envolvendo o

uso do português e de línguas moçambicanas. Tais experiências culminaram com a introdução experimental da educação bilíngue no Ensino Primário, em 2003.

Entre outros objetivos, a introdução da educação bilíngue é vista como uma forma de permitir o acesso à aprendizagem a uma maioria de crianças moçambicanas que não falam a língua portuguesa quando entram no Ensino Primário. Nesta linha de argumentação, considerou-se que o uso do português como meio exclusivo de ensino concorria para a exclusão da maior parte das crianças moçambicanas do processo educativo, o que se ilustrou através dos elevados índices de desperdício escolar, como taxas de reprovação e desistência. Nestes termos, alegou-se, no geral, que essa situação podia ser invertida com um programa de ensino bilíngue com enfoque inicial sobre as línguas maternas das crianças.

Apesar de constrangimentos de vária ordem, como a falta de materiais de ensino e aprendizagem em línguas moçambicanas e deficiências na formação de professores, estudos mostram que o uso das línguas locais no Ensino Primário está a oferecer um ambiente que propicia a aprendizagem nas classes iniciais, em particular nas zonas rurais, onde a esmagadora maioria das crianças não tem ou tem pouco acesso à língua portuguesa. Com efeito, em contraste com situações em que o português é a língua de ensino e aprendizagem, quando as línguas moçambicanas são usadas com esse papel, a comunicação professor-aluno e aluno-aluno flui facilmente. Os alunos sentem-se tão à vontade nas salas de aula que, às vezes, até questionam a autoridade científica do professor, podendo coconstruir o seu próprio conhecimento, incluindo através da capitalização da ligação entre os saberes escolares e os saberes locais parte integrante do seu universo de representações (Chambo, 2018; Chimbutane, 2011).

Foi a percepção das vantagens da educação bilíngue que levou o Estado moçambicano a legalizar a introdução dessa modalidade de ensino no Sistema Nacional de Educação, através da Lei 18/2018, de 28 de dezembro (República de Moçambique, 2018). De acordo com essa Lei, o Ensino Primário passa a ser legalmente oferecido em duas modalidades, nomea-

damente modalidade monolíngue (em português) e modalidade bilíngue (em português e numa língua moçambicana). Espera-se, assim, assegurar a equidade no acesso, participação e retenção escolar das crianças no sistema educacional.

Desde a sua introdução, em 2003, registrou-se alguma expansão da educação bilíngue em escala nacional (Minedh, 2020).

4 .Apresentação e análise dos dados

A análise de dados é feita com base nos dados nacionais de 2021 e do Distrito da Manhiça, também de 2021. Como antes se referiu, o estudo é de carácter exploratório, bem como vai se cingir em análise de números absolutos, por razões de se considerar que os números vistos desta forma podem facilitar uma melhor compreensão do fenómeno.

4.1 Dados nacionais

Quadro 2 – Dados nacionais do ensino bilingue (2021): 1.º e 2.º ciclos

Levantamento Estatístico do < 3 de março >, Educação Geral, EPI, Ensino Bilingue, 2021
Annual School Survey < 3 march >, General education, Primary education 1st Level, bilingual education, 2021
 Alunos por classe, sexo e província. Turmas e professores por classe e província
Papils by grade, sex and province. Classes and teachers by grande and province

Província	Escolas/schools		1 classe / grade 1				2 classe / grade 2			
	Em func. existing	Com inf. With date	Totais Total		Turmas Class	Professores Teachers	Totais Total		Turmas Class	Professores Teachers
			M	MH			M	MH		
Niassa	31	31	754	1425	32	33	798	1582	33	31
Cabo Delgado	46	46	1394	2717	48	46	1274	2459	40	38
Nampula	885	885	43382	84972	1385	1333	42258	82459	1397	1285
Zambézia	271	271	9629	15240	345	319	9674	15603	351	312
Tete	101	101	2352	4632	92	88	2372	5056	95	92
Manica	78	78	1647	3161	74	73	1314	2554	63	63
Sofala	45	45	786	1645	30	29	1154	2283	42	41
Inhambane	131	131	1335	2822	84	84	1812	3702	99	98
Gaza	101	101	1354	2610	75	74	1508	3014	76	75
Maputo	161	161	1818	3657	141	140	1863	3808	134	133
C. do Maputo	8	8	202	327	8	8	162	327	8	8
Total do País	1858	1858	64653	123208	2314	2227	64189	122847	2338	2176

Província	Escolas/schools		3 classe / grade 3				4 classe / grade 4			
	Em func. existing	Com inf. With date	Totais Total		Turmas Class	Professores Teachers	Totais Total		Turmas Class	Professores Teachers
			M	MH			M	MH		
Niassa	31	31	675	1267	30	26	557	1094	24	22
Cabo Delgado	46	46	678	1324	23	22	288	609	13	11
Nampula	885	885	35053	68806	1196	1059	10519	20951	397	312
Zambézia	271	271	9747	14508	333	294	2467	4345	107	93
Tete	101	101	1916	3886	78	73	1333	2643	52	50
Manica	78	78	752	1552	39	38	197	398	11	11
Sofala	45	45	763	1537	33	32	537	1101	23	25
Inhambane	131	131	1638	3316	98	96	1154	2343	72	82
Gaza	101	101	1032	1969	50	47	663	1376	38	35
Maputo	161	161	1790	3717	112	108	1463	3120	87	85
C. do Maputo	8	8	116	215	5	5	96	201	3	3
Total do País	1858	1858	54160	102097	1997	1800	19274	38181	827	729

Provincia	Escolas/schools		5 classe / grade 5						Total EP1		
	Em func. existing	Com inf. With date	Totais Total		Turmas Class	Professores Teachers	Totais Total		Turmas Class	Professores Teachers	
			M	MH			M	MH			
Niasa	31	31	366	746	20	16	3170	6114	139	128	
Cabo Delgado	46	46	178	317	9	9	3812	7426	133	126	
Nampula	885	885	677	1285	33	33	131889	258473	4408	4022	
Zambézia	271	271	318	466	15	13	30835	50162	1151	1031	
Tete	101	101	807	1642	37	51	8780	17859	354	354	
Manica	78	78	96	208	7	7	4006	7873	194	192	
Sofala	45	45	524	1081	21	19	3764	7647	149	146	
Inhambane	131	131	877	1734	56	54	6816	13917	409	414	
Gaza	101	101	538	1044	30	31	5095	10013	269	262	
Maputo	161	161	722	1351	45	44	7656	15653	519	510	
C. do Maputo	8	8	23	48	-	-	599	1118	24	24	
Total do País	1858	1858	5146	9922	273	277	206422	396255	7749	7209	

Em func. – Em funcionamento, Com inf. – com informações, M – Mulheres / M - Female, HM – Homens e Mulheres / Male and Female

Fonte: Minedh (2021, p. 31).

O Quadro anterior foi extraído de “Estatísticas da educação, levantamento escolar-2021”, do Minedh. Olhando para as estatísticas ao nível do país, nota-se que, em 2021, o país registrou 123.208 ingressos para a primeira classe, distribuídos em 2.314 turmas e 2.227 professores. Já na segunda classe, o número de alunos reduziu para 361 em relação à primeira classe ao registrar 122.847 alunos. O número de turmas subiu para 24 alunos, ao passo que o número de professores reduziu para 51.

Se as turmas da primeira e segunda classes pareciam homogêneas em termos de número de alunos, da 2.^a classe para a 3.^a classe, o número de alunos reduziu drasticamente para 20.750, redução também de turmas da 3.^a classe para 341 alunos e também uma redução de número de professores da 3.^a classe para 376 alunos comparativamente à 2.^a classe. Da 3.^a classe para a 4.^a classe, a redução do número de alunos é ainda maior, cerca de 1/3: 63.916 alunos deixaram de frequentar o ensino bilíngue em Moçambique, ao passar de 102.097 na 3.^a classe para 19.274 na 4.^a classe. Na sequência, o número de turmas reduziu quase para a metade (em 1.170 alunos), ao passar de 1997 na 3.^a classe para apenas 827 na 4.^a classe, o que se passou também com o número de professores, que reduziu para 1.071 alunos da 3.^a classe para a 4.^a classe.

A sequência de redução de efetivo continua da 4.^a classe para a 5.^a classe, onde o número de alunos volta a reduzir em quase metade (28.259 alunos), ao passar de 38.181 na 4.^a classe para 9.922, sendo que o número de professores reduziu em quase 1/3, ao passar de 827 na 4.^a classe para 273 na 5.^a classe. Por fim, o número de turmas seguiu a mesma tendência de redução de número, ao passar de 729 na 4.^a classe para 277 na 5.^a classe, o que corresponde à redução de 72 professores.

Quadro 3 – Dados nacionais do ensino bilingue (2021): 3.º ciclo

Levantamento estatístico do < 3 de março >, educação geral, EP2, Ensino Bilingue, 2021
Annual School Survey < 3 march >, general education, primary Education 2nd level, bilingual Education, 2021
 Alunos por classe, sexo e província. Turmas e professores por classe e província
Pupils by grade, sex and province. Classes and teachers by grade and province

Província	Escolas/schools			6 classe / grade 6				7 classe / grade 7			
	Em func. existing	Com inf. With date	Totais Total	Turmas Class	Professores Teachers	Totais Total		Turmas Class	Professores Teachers	Totais Total	
						M	MH			M	MH
Niassa	11	11	311	12	13	550	220	484	11	10	
Cabo Delgado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Nampula	9	9	218	12	9	451	188	357	10	8	
Zambézia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Tete	12	12	240	12	17	565	245	543	12	17	
Manica	-	-	217	16	18	496	133	316	10	10	
Sofala	4	4	115	5	4	274	63	154	4	3	
Inhambane	31	31	447	30	31	958	307	605	21	16	
Gaza	30	30	466	28	30	990	413	892	27	24	
Maputo	10	10	135	10	9	292	68	145	7	6	
C. do Maputo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Total do País	107	107	2149	125	131	4576	1637	3496	102	94	

Fonte: Minedh (2021, p. 37).

Na entrada para o 3.º ciclo, o número de alunos que transita de 5.ª classe para a 6.ª classe reduz em 5.346 alunos, ao passar de 9.922 na 5.ª classe para 4.576 na 6.ª classe, portanto quase a metade. O número de turmas, por consequência, também reduz para 752 turmas, ao passar de 273 turmas na 5.ª classe para 125 turmas na 6.ª classe ao nível nacional, e o mesmo se passa com o número de professores, que vai passar de 277 na 5.ª classe para 131 na 6.ª classe, uma redução em 96 professores.

Para fechar o 3.º ciclo, nota-se que o número de alunos reduz da 6.ª classe para a 7.ª classe em 1.080, ao passar de 4.576 na 6.ª classe para 3.496 na 7.ª classe, bem como o número de turmas vai também reduzir para 23, ao passar de 125 na 6.ª classe para 102 turmas na 7.ª classe em todo o país. Finalmente, o número de professores vai seguir a mesma tendência de redução, ao passar de 131 professores na 6.ª classe para apenas 94 professores na 7.ª classe, portanto uma redução de 37 professores.

Em termos relativos ou percentuais, mantendo tudo em condições ótimas, comparando-se os ingressos na 1.ª classe até a saída na 7.ª classe, logo no fim do ciclo, podemos notar que, no geral, os números de alunos, turmas e professores vão reduzindo de ciclo para ciclo.

4.2 Dados do Distrito da Manhiça

A análise destes dados vai se cingir no aproveitamento por classe, conforme os relatórios de 2021 do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT), tendo como enfoque o Ensino Primário nas modalidades monolíngue e bilingue.

Quadro 4 – Relação de monolíngue e bilíngue no ano de 2022 (1.ª classe - 7.ª classe)

Classe	Modalidade	Matriculados			Final do ano			Positivos			%		
		H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
1ª	Monolíngue	2334	2165	4499	2239	2219	4458	2143	2169	4312	95,7 %	97,7 %	96,7 %
	Bilíngue	447	410	857	437	393	830	414	370	784	94,7 %	94,1 %	94,5 %
	Total	2781	2575	5356	2676	2612	5288	2557	2539	5096	95,6 %	97,2 %	96,4 %
2ª	Monolíngue	2573	2458	5031	2533	2497	5030	2243	2284	4527	88,0 %	91,5 %	90,0 %
	Bilíngue	452	409	861	430	393	823	187	380	567	43,5 %	96,7 %	63,9 %
	Total	3025	2867	5892	2963	2890	5853	2430	2664	5094	82,0 %	92,2 %	87,0 %
3ª	Monolíngue	2934	2638	5572	2896	2665	5561	2167	2160	4327	74,8 %	81,1 %	77,8 %
	Bilíngue	599	468	1067	587	464	1051	439	376	815	74,8 %	81,0 %	77,5 %
	Total	3533	3106	6639	3483	3129	6612	2606	2536	5142	74,8 %	81,0 %	77,8 %
4ª	Monolíngue	2427	2504	4931	2470	2526	4996	2191	2337	4528	88,7 %	92,5 %	90,6 %
	Bilíngue	642	596	1238	631	585	1216	534	531	1065	84,6 %	90,8 %	87,6 %
	Total	3069	3100	6169	3101	3111	6212	2725	2868	5593	87,9 %	92,2 %	90,0 %
5ª	Monolíngue	3398	3046	6444	3480	3140	6620	3053	2857	5910	87,7 %	91,0 %	89,3 %
	Bilíngue	637	561	1198	637	554	1191	529	508	1037	83,0 %	91,7 %	87,1 %
	Total	4035	3607	7642	4117	3694	7811	3582	3365	6947	87,0 %	91,1 %	87,1 %

Classe	Modalidade	Matriculados			Final do ano			Positivos			%		
		H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
6ª	Monolíngue	2675	2808	5483	2866	2805	5671	2079	2245	4324	72,5 %	80,0 %	76,2 %
	Bilíngue	181	219	400	166	213	379	129	178	307	77,7 %	83,6 %	81,0 %
	Total	2856	3027	5883	3032	3018	6050	2208	2423	4631	72,8 %	80,3 %	76,5 %
7ª	Monolíngue	4045	3623	7668	3738	3533	7271	2745	2832	5577	73,4 %	80,2 %	76,7 %
	Bilíngue	208	186	394	188	180	368	140	144	284	74,5 %	80,0 %	77,2 %
	Total	4253	3809	8062	3926	3713	7639	2885	2976	5861	73,5 %	80,2 %	76,7 %
TOTAL	Monolíngue	20386	19242	39628	20222	19385	39607	16621	16884	33505	82,2 %	87,1 %	84,6 %
	Bilíngue	3166	2849	6015	3076	2782	5858	2372	2487	4859	77,1 %	89,4 %	82,6 %
	Total	23552	22091	45643	23298	22167	45465	18993	19371	38364	81,5 %	87,4 %	84,4 %

Fonte: SDEJT (2022, p. 6).

O quadro anterior está organizado em 6 categorias, sendo a coluna 1 a classe (de 1.^a à 7.^a classe); a coluna 2 a modalidade (monolíngue ou bilíngue); a coluna 3 referente aos alunos matriculados; a coluna 4, dos matriculados que chegaram ao fim do ano; a coluna 5 referente aos alunos aprovados, isto é, dos matriculados e tendo chegado ao fim do ano, quais desses transitaram. Por fim, a coluna 6 é referente às percentagens.

De uma forma geral, a grande maioria dos alunos passa de classe, o que pode se considerar de aproveitamento bastante positivo, nas duas modalidades, tal que, a partir desta variável (% de positivos, que é o aproveitamento pedagógico), parece não ser possível aferir com segurança em que modalidade se tem o maior aproveitamento, pois se equivalem. Por exemplo, da 1.^a classe à 5.^a classe, há uma ligeira acessão do aproveitamento positivo para a modalidade monolíngue e no sentido inverso nas duas últimas classes do Ensino Primário.

Havendo um equilíbrio no tocante ao aproveitamento pedagógico, esperava-se que o número de ingressos se mantivesse ou que fosse próximo nas classes seguintes, mas a tendência é contrária, como mostra o fato de, ao longo das classes, o número absoluto dos alunos na modalidade bilíngue tender a baixar.

Na 1.^a classe, tem-se 4.499 matriculados na modalidade monolíngue contra 857 na modalidade bilíngue. Na modalidade monolíngue, o número de matriculados na 1.^a classe sobe em 532 alunos na segunda classe, ao passar de 4.499 alunos para 5.031, sendo que, na modalidade bilíngue, no mesmo período, também cresce em 4 alunos, ao passar de 857 matriculados na primeira para 452 na 2.^a classe. Dos matriculados na 1.^a classe, registra-se que 4.458 chegam ao final do ano, o que corresponde a um incremento de 41 alunos na modalidade monolíngue contra aproximadamente o mesmo número de incremento de alunos matriculados que chegam ao fim do ano na modalidade bilíngue, ao passar de 857 na primeira para 823 na 2.^a classe, portanto uma subida de 38 alunos.

No fim do terceiro ciclo, o número de alunos da modalidade monolíngue subiu em 541 alunos, ao passar de 5.031 na 2.^a classe para 5.572 na

terceira classe, sendo que o número de matriculados reduziu em 11 que chegaram ao fim do ano, ao passar de 5.772 para 5.561. Já no ensino bilíngue, da 2.^a classe para a 3.^a classe, o número de alunos incrementou em 206 alunos, ao passar de 861 na 2.^a classe para 1.067 na 3.^a classe, incremento também existente em relação ao número de alunos que chega ao fim do ano na modalidade bilíngue, em 16 alunos.

Olhando-se para estes dados, pode-se dizer então que, em termos de números absolutos, a modalidade bilíngue se posicionou ligeiramente melhor em relação à modalidade monolíngue, ao ter registrado uma subida de número de alunos quer em relação aos matriculados, quer em relação aos que chegam ao fim do ano.

Do segundo para o terceiro ciclo, sempre comparando as duas modalidades, nota-se que, na modalidade monolíngue, da 3.^a para a 4.^a classe, o número de matriculados baixou em 641 alunos, ao passar de 5.571 na 3.^a classe para 4.931 na 4.^a classe. Contudo, em relação aos matriculados que chegaram ao fim do ano, o número cresceu em 65 alunos. Nos mesmos anos, na modalidade bilíngue, o número de matriculados subiu da 3.^a para a 4.^a classe em 171 alunos, ao passar de 1.067 na 3.^a classe para 1.238 na 4.^a classe. Contudo, dos matriculados, 22 alunos não chegaram ao fim do ano.

Da 4.^a classe para a 5.^a classe, na modalidade monolíngue, houve um incremento em 1.513 alunos, ao passar de 4.931 na 4.^a classe para 6.444 na 5.^a classe, incremento registrado em relação aos matriculados que chegam ao fim do ano, em 176 alunos. Na direção inversa, em relação aos matriculados, foi a modalidade bilíngue que reduziu em 40 alunos, ao passar de 1.238 na 4.^a classe para 1.198 na 5.^a classe, sendo que, dos matriculados, mais 7 chegaram ao fim do ano.

Para o terceiro ciclo, na modalidade monolíngue, registrou-se uma redução de 961 alunos matriculados da 5.^a classe para a 6.^a classe, ao registrar 6.444 matriculados na 5.^a classe para 5.483 na 6.^a classe; contudo, dos matriculados na modalidade monolíngue, mais 188 alunos chegaram ao final do ano. A modalidade bilíngue também sofreu uma redução grande, de 798 alunos, da 5.^a classe para a 6.^a classe, ao passar de 1.198

na 5.^a classe para apenas 400 matriculados na 6.^a classe (cerca de 1/3 de matriculados), sendo que, destes matriculados, chegaram ao fim do ano 379, portanto uma redução em 21 alunos.

Para terminar, da 6.^a classe para a 7.^a classe, na modalidade monolíngue, houve um incremento de 2.185 alunos, ao passar de 5.483 na 6.^a classe para 7.668 de matriculados na 7.^a classe, embora 397 matriculados não tenham chegado ao fim do ano. Na modalidade bilíngue, no mesmo período, seguindo a tendência da 5.^a para a 6.^a classe, o número de matriculados reduziu em 6 alunos, ao passar de 400 na 5.^a classe para 394 na 6.^a classe, sendo que, dos matriculados, 26 não chegaram ao fim do ano letivo na 7.^a classe.

4.3 Análise de dados

De uma forma geral, a avaliação pelo aproveitamento positivo nas duas modalidades (monolíngue e bilíngue) apresenta resultados próximos, o que é bom do ponto de vista dos objetivos preconizados para a introdução no sistema de ensino, pois se conforma com as diretrizes da Unesco (1953), que preconizam a aprendizagem inicial em língua materna como um direito do indivíduo, bem como resolve as razões culturais, de identidade e linguístico-pedagógicas (INDE; Minedh, 2001). Nas duas modalidades, registram-se oscilações quanto ao número de matriculados por ciclos de ensino primário. Porém, porque os números de matriculados são bastante reduzidos na modalidade bilíngue ao contrário da monolíngue, em termos absolutos, a modalidade bilíngue é a mais penalizada, como mostra o fato de essa modalidade ter sofrido uma redução grande de 798 alunos da 5.^a classe para a 6.^a classe, ao passar de 1.198 na 5.^a classe para apenas 400 matriculados na 6.^a classe (cerca de 1/3 de matriculados), perdas não registradas na modalidade monolíngue.

Comparando os números dos matriculados nas duas modalidades, pode-se dizer que a modalidade monolíngue é a mais preferida pelos pais para matricular os seus filhos. De fato, olhando para a situação linguística

da Manhiça, em que 80.1% da sua população declara-se falar Xichangana e 13,5% declara-se falar português, seria expectável que a língua maioritária fosse a preferida no ensino, mesmo tendo em conta razões culturais e de identidade. Contudo, esse padrão é típico da África Austral, como mostra o fato de a globalidade dos países dessa região ter adotado as línguas ex-coloniais como suas línguas oficiais, conferindo-as, desse modo, o estatuto de línguas de maior prestígio em relação às nativas, ainda que nalguns casos, oficialmente, as línguas dos ex-colonizadores sejam definidas como tendo o mesmo estatuto que as nativas do grupo Bantu, como mostra o caso da África do Sul e Namíbia (Mtenje, 2008).

A pouca aderência dos pais na modalidade de ensino bilíngue em favor de monolíngue pode pôr em risco a vitalidade linguística das línguas Bantu, pois pode não motivar os filhos (futuros pais e mães) a não transmitir a sua língua para os seus filhos e, conseqüentemente, colocar as línguas em situação de perigo (Gonçalves *et al.*, 2014; Langa, 2019a; Langa, 2019b).

A tendência de maior adesão à língua portuguesa, através da adesão à modalidade monolíngue em detrimento da modalidade bilíngue, é consistente com o padrão linguístico de Moçambique (Chimbutane *et al.*, 2022), em que na província de Maputo e cidade de Maputo registra-se uma clara hegemonia da língua portuguesa, tal que, nestas duas províncias, a língua portuguesa exhibe 49.5% de inquiridos que a declaram como sua língua materna contra 62.5% na cidade de Maputo.

O Português (49.5%) e o Xichangana (36.6%) são as línguas maternas predominantes na província de Maputo. Destas duas, o Português registou uma subida considerável, na ordem de 36.5 pontos percentuais, entre 1997 e 2017, ao passo que, o Xichangana baixou em 6.2 pontos percentuais (Chimbutane *et al.*, 2022, p. 43).

Tal como na província de Maputo, também na cidade de Maputo, o Português (62.5%) e o Xichangana (24.5%) se destacam como as línguas maternas predominantes. Como se pode notar, o Português aumentou a

hegemonia conquistada a partir do Censo 2007 como a língua materna da maior parte dos residentes desta cidade, à frente do Xichangana (Chimbutane *et al.*, 2022, p. 43).

As razões para a preferência do português em detrimento das línguas Bantu são várias. Um estudo sobre as percepções da comunidade moçambicana bilíngue em relação ao uso do português e das LB (Langa, 2019b), partindo do princípio segundo o qual o uso de uma língua desenvolve no falante uma certa avaliação sobre a imagem que pretende criar de si mesmo (Romaine, 1995; Skutnabb-Kangas, 1981; Pauwels, 2004), bem como a definição de identidade (*kind of person*) de um indivíduo (Gee, 2000), seguindo as perspectivas dos autores mencionados em Moçambique, se está a desenhar um cenário de mudança de língua para o português, com conseqüente abandono das línguas Bantu. Chimbutane *et al.* (2022) e Firmino (2002) afirmam que isto pode estar associado ao fato de o conhecimento da LP estar mais associado ao acesso de bens e da melhoria da qualidade de vida dos moçambicanos.

Olhando para os benefícios do uso da LP em Moçambique, concretamente na Manhiça, verifica-se uma diglossia onde a LP, no seu estatuto de língua oficial, de administração pública ou de acesso a todos os espaços públicos de gestão e de recursos econômicos, constitui um motivo maior para a sua preferência, deixando de lado as questões de identidade e cultura dos indivíduos, pois não contribuem substancialmente para a sobrevivência deles. Se calhar, este seja o maior móbil para, apesar de as LB serem as mais faladas, sobretudo como línguas maternas e serem da cultura e da identidade, os pais matriculem mais os seus filhos na modalidade monolíngue que na bilíngue. Também pode-se considerar que esta pode ser a justificativa para, do segundo para o terceiro ciclo do Ensino Primário, os números de matriculados terem reduzido drasticamente na modalidade bilíngue.

Mtenje (2008) afirma que a literatura sobre políticas linguísticas na África é muito clara sobre os fatores que contribuem para o baixo *status* das línguas nativas africanas, conforme se pode ver no quadro que se segue.

Quadro 5 – Fatores que contribuem para o baixo status das línguas nativas africanas

Ordem	Descrição
1	“Síndrome de fechamento de elite”: mentalidade colonial das elites africanas que lutam vigorosamente pelo uso das antigas línguas coloniais em domínios formais, em detrimento das línguas africanas, de forma a proteger os seus interesses socioeconômicos minoritários e excluir a maioria dos africanos que não têm proficiência em línguas estrangeiras de participar de assuntos nacionais.
2	Falta de valor de mercado para as línguas africanas em comparação com as línguas estrangeiras: a proficiência em uma língua africana não atrai recompensas econômicas suficientes.
3	Equívocos sobre as capacidades científicas intrínsecas das línguas africanas para funcionar eficazmente nos domínios da ciência e tecnologia.
4	Persistente hegemonia das línguas ex-coloniais: o fato de que a maioria dos africanos menospreza suas culturas e línguas como inferiores às línguas ex-coloniais.
5	A ausência de uma forte vontade política entre os líderes africanos de promover e desenvolver genuinamente as línguas nativas africanas em níveis apreciáveis de modernidade.

Fonte: Adaptado de Mtenje (2008).

Sem pretender discutir com exaustão cada fator apresentado, é razoável dizer que, para o caso de Moçambique, as políticas visando à promoção das línguas Bantu ou moçambicanas existem desde a Constituição da República de Moçambique, no seu artigo 9, sobre as línguas nacionais, que afirma que “O Estado valoriza as línguas nacionais como patrimônio cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade” (Moçambique, 1990). No artigo 10, a Lei-Mãe de Moçambique, sobre a língua oficial, afirma que “Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial”.

Embora não apareça escrito de forma explícita que línguas nacionais estão envolvidas, pode-se dizer seguramente que, no campo

político, o espaço para o uso das línguas Bantu foi criado, cabendo às práticas linguísticas e políticas linguísticas individuais ditarem o caminho a seguir. Ainda no campo político, o ministério que tutela a educação no país elaborou uma série de leis, a saber: Lei do SNE, a Lei N° 18/2018, de 28 de dezembro, que determina o ensino bilíngue como uma das modalidades de ensino em Moçambique (Moçambique, 2018), a aprovação da Estratégia de Expansão do Ensino Bilíngue no país para o período 2020-2029 (Minedh, 2020), a aprovação da política do Professor e Estratégia de Implementação no período 2023-2032 (Minedh, 2022). Portanto, não é a ausência de leis ou políticas que está associada à preferência de matrícula das crianças na modalidade monolíngue que na bilíngue.

Com o contexto linguístico favorável à descrição de panoramas linguísticos multilíngues, como o moçambicano (Chimbutane, 2011; Chimbutane *et al.*, 2022), o preconceito linguístico, as atitudes linguísticas e os usos linguísticos dos indivíduos que os levam a preferir a LP em detrimento das LB podem ser a principal razão. De fato, Batibo (2012) considera que em África, sobretudo no início do séc. XXI, está-se a desenhar um cenário de abandono das LBs em favor das línguas europeias (línguas dos ex-colonizadores), o que faz com que as línguas locais africanas estejam, a médio e longo prazo, em perigo de extinção. Essas atitudes incluem (i) o desenvolvimento de atitudes negativas das suas próprias línguas; (ii) indiferença em relação à transferência da língua para os filhos; (iii) associação da língua materna com o baixo estatuto social e econômico. E os usos linguísticos incluem: (i) inativa transmissão da língua dos pais para os filhos; (ii) redução dos domínios de uso; (iii) diminuição do número de falantes. Essas categorias de atitudes e usos linguísticos foram testadas em estudos sobre a comunidade universitária de Moçambique, tendo-se revelado a sua manifestação nesta comunidade.

Conclusão

O presente capítulo examinou a implementação do ensino bilíngue em Moçambique, mais concretamente no Distrito da Manhiça no ano de 2021.

A partir dos números absolutos de matriculados nas duas modalidades (monolíngue e bilíngue), nota-se que há uma clara preferência dos pais em matricular os seus filhos na modalidade monolíngue (uso exclusivo de LP) do que na modalidade bilíngue (uso de LP mais uma das línguas Bantu), como mostra o fato de haver uma redução muito grande em termos absolutos quando se sai de um ciclo para o outro, com o maior destaque para a redução do efetivo de matriculados quando se passa do 2º ciclo para o 3º ciclo de ensino primário. As razões associadas a essa redução podem ser várias, desde o prestígio associado ao conhecimento e uso da LP, resultante da relação de diglossia entre a LP e as LB em Moçambique, até as políticas subjacentes associadas à escolha de uma ou outra língua na comunidade e na sociedade moçambicana.

A preferência dos pais por matricular os seus filhos na modalidade monolíngue parece não ter a ver com os resultados pedagógicos, visto que a grande maioria dos alunos transita quer numa ou noutra modalidade, o que faz com que as razões apresentadas aventem a hipótese de preconceito linguístico associado aos falantes das LBs e o consequente desenvolvimento de atitudes negativas perante as suas próprias línguas. A sugestão das hipóteses aventadas tem a ver com o fato de o ambiente político para o uso das línguas no sistema de ensino e demais domínios formais ter sido criado com a abertura constitucional e demais políticas referentes ao uso das línguas Bantu no país.

Para terminar, o estudo sugere que reverter a atual situação, em que parece haver pouca preferência dos pais por matricular os seus filhos no ensino formal, é importante desenvolver mas ações visando convencer os pais e os filhos a aderir a modalidade de ensino bilíngue. Por exemplo, permitindo que as comunidades tenham o direito de fazer pedidos formais ao Governo, ao menos em nível local, bem como a participação na vida governativa local nas suas línguas nativas. Ao assim proceder, a visibilidade das línguas Bantu seria acentuada e poderia ajudar na redução do preconceito sobre elas e no consequente desenvolvimento de atitudes positivas em relação às línguas Bantu.

Referências

- BATIBO, H. *Language decline and death in Africa: causes, consequences and challenges*. Toronto: Multilingual Matters, 2012.
- CHAMBO, G. A. *Revitalização dos ambientes participativos e interativos na educação bilingue em Moçambique através do translanguaging e do cross-cultural learning*. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Escola Internacional de Doutoramento, Universidade de Vigo, Vigo, 2018.
- CHIMBUTANE, F. *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 2011.
- FELICIANO, F. *et al.* Padrão linguístico de Moçambique: análise dos dados do IV recenseamento geral da população e habitação de 2017. Maputo: INE, 2022. (Relatório não publicado).
- FIRMINO, G. A. “*questão linguística*” na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique. Maputo: Promédia. 2002.
- FISHMAN, J. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 29-38, 1967.
- GEE, J. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research education*, [s. l.], v. 25, p. 99-125, 2000.
- GONÇALVES, P., LANGA, D.; TEMBE, F. Panorama da comunidade moçambicana bilíngue Língua Bantu/L1-Português/L2: fase piloto. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2014. (Relatório não publicado).
- INDE/MINEDH. *Programa do ensino básico*. Maputo: INDE, 2021.
- JORGE, F. *A situação linguística em Angola: valorização das línguas nacionais e sua coabitação pacífica com a língua portuguesa*. Disponível em: <https://www.webartigos.com/storage/app/uploads/public/5ac/287/848/5ac2878480429614479384.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.
- LANGA, D. Usos linguísticos da comunidade moçambicana bilíngue. In: SIOPA, C. *et al.* (org.). *Língua e literacia(s) no século XXI: textos selecionados das 9.ªs Jornadas da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 2019a. p. 99-126.
- LANGA, D. Percepções da comunidade moçambicana bilingue em relação ao uso do português e das línguas maternas Bantu. *Revista Tabuleiro de Letras*, Salvador, v. 13, n. 3, p. 259-281, 2019b.
- LOPES, A. *A batalha das línguas: perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.
- MINEDH. *Estatística da educação, levantamento escolar-2021*. Maputo: MINEDH, 2021.
- MINEDH. *Estratégia de expansão do ensino bilíngue (2020-2029)*. Maputo: MINEDH, 2020.
- MINEDH. *Política do professor e estratégia de implementação (2023-2032)*. Maputo: MINEDH, 2022.
- MOÇAMBIQUE. *Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro*. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. Maputo: República de Moçambique, 2018. Disponível em: https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-n%C2%BA-18-2018-28-Dezembro_-SNE.pdf. Acesso em: 9 set. 2023.
- MOÇAMBIQUE. *Relatório do aproveitamento pedagógico/2022*. Maputo: Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT), 2022.
- MTENJE, A. L. Language Policies in the SADC region: Stock-taking and prospects. *OSISA, Openspace*, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 24-29, 2008.
- NAMIBIA. Ministry of Basic Education, Sport and Culture. *The Language Policy for Schools in Namibia: Discussion Document*. 2003. Disponível em: http://www.nied.edu.na/assets/documents/05Policies/NationalCurriculumGuide/Po_LanguagePolicy-discussion_2003.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.
- PAUWELS, A. Language maintenance. In: DAVES, A.; CATHERINE, E. (ed.). *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 719-734.
- ROMAIN, S. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 1995.
- SKUTNABB-KANGAS, T. *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Metters, 1981.

UNITED NATIONS. *Country Profile 2017*: Botswana: Addis Ababa: Economic Commission for Africa, 2018. Disponível em: https://archive.uneca.org/sites/default/files/uploaded-documents/CountryProfiles/2018/botswana_cp_2017_en.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

Política educacional e qualidade do ensino em Angola: um olhar sob a lente da língua de escolarização

Nicolau Nkiawete Manuel
(Universidade Agostinho Neto)

Introdução

Sendo a educação um processo dialético, a sua análise exige compreensão e articulação do contexto social, histórico, político e cultural, além de fatores intervenientes na sua realização. Definimos educação como espaço múltiplo em que atuam vários atores e diferentes dinâmicas formativas. Essa perspectiva ressalta possibilidades e limitações impostas às políticas e práticas educativas e sua relação com os macroprocessos sociais e políticos (Tollefson, 1991). Nesta ótica, a “educação é constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, desse modo, contraditoriamente, para a transformação e manutenção dessas relações” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 203). Políticas educacionais fazem parte das políticas públicas de um país que tem interesses sociais. Elas constituem um instrumento de normatização do Estado, guiado pela sociedade civil, que visa garantir e assegurar o direito universal à educação de qualidade.

Portanto, entendendo que a educação é um direito social inalienável consagrado pela Constituição da República de Angola, podemos dizer que o Governo considera as políticas educacionais como um fator preponderante para o desenvolvimento social e individual de cada angolano. Nas últimas décadas foram registradas duas reformas no sistema educativo, que objetivaram a melhoria da organização, gestão e aproveitamento escolar em Angola.

Defendemos que, para construir um sistema de educação inclusivo que respeite os princípios de equidade, justiça social e garanta a qualidade de ensino e aprendizagem, as políticas educacionais devem considerar os diversos fatores intervenientes nos processos de organização, gestão e planificação escolar. Para além do contexto social, histórico e político, esses fatores intervenientes constituem pedra basilar na qual se assenta o sucesso escolar e a qualidade da educação. Entre os fatores intervenientes, podemos destacar alguns, mormente a visão, ou seja, uma filosofia clara sobre os padrões que regem o desenvolvimento curricular, a formação de professores, os sistemas de avaliação e a língua de instrução. Sustentando-se nas contribuições da política linguística educacional (Johnson, 2013; Tollefson, 2002, 2013; Tsui; Tollefson, 2004), defendemos que a qualidade de ensino em Angola está ligada a uma multiplicidade de fatores, entre os quais está subjacente a questão da língua de instrução ou escolarização. Atendendo às circunstâncias sócio-históricas e políticas, a escolha de políticas linguísticas exógenas (que privilegiam a língua do ex-colono) é uma situação quase conjuntural na África Subsaariana (Kamwangamalu, 2016).

Tal como noutros países da África Subsaariana, após a sua independência, em 1975, Angola adotou uma política linguística e educacional que privilegia a língua portuguesa como única língua oficial e de escolarização, tal como está plasmada na Constituição de 2010, no artigo 19, e na atual lei de base do sistema de educação, Lei N° 32/20, de 12 de agosto, que revoga a Lei N° 17/16. Entretanto, essa escolha consciente ou inconsciente tem sido, no nosso ponto de vista, um dos fatores que

influencia a qualidade de ensino em Angola. A literatura sobre a língua de escolarização em África Subsaariana (Alidou, 2004; Alidou; Boly; Brock-Utne; Diallo; Heugh; Bamgbose, 2004; 2005; Ouane; Glanz, 2010) e no resto do mundo (Tsui; Tollefson, 2004) indica que, entre as várias questões que influem na qualidade da educação em geral e no ensino e aprendizagem em particular, destacam-se a língua de escolarização e a qualidade dos professores.

Obviamente, reconhecemos que a questão da língua não é a única variável que afeta a educação em África e em Angola em particular. Porém, concordamos com Wolff (2006), que comenta que, embora a questão da língua não seja tudo, a educação de qualidade para todos não é possível sem uma política linguística clara e inclusiva.

No entanto, sabemos que as mudanças em políticas educativas nem sempre resultam em melhorias na qualidade do ensino. Tal como notam Baxe, Fernando e Paxe (2017, p. 4), as reflexões sobre:

o nível de abrangência do sistema educacional, a integração de formação que se pretende para o país, a transmissão cultural, a integração social do indivíduo assim como as políticas de acesso e permanência na escola, fazem parte de uma análise mais abrangente da política educacional.

Entre as políticas educacionais, destacam-se as políticas linguísticas, que, segundo Johnson (2013), às vezes se confundem com a noção de planificação linguística. Embora relacionados, esses dois campos se engajam em atividades diferentes.

Definimos políticas linguísticas como “conjunto de ideias, leis, regulamentos, regras e práticas que visam atingir uma mudança linguística planificada nas sociedades, grupos ou sistemas” (Kaplan; Baldauf, 1997, p. 11). A política linguística educacional refere-se às atividades de política e planificação linguística relacionadas ao contexto educacional (Johnson; Pratt, 2014). Tendo em conta as mudanças globais resultantes do desenvolvimento tecnológico, a globalização econômica, os movimentos diaspóricos (Appadurai, 1991) e as políticas linguísticas educacionais estão no

centro de atenção das maiores disputas políticas entre os interessados nos resultados instrumentais e aqueles que veem seu potencial para emancipação, transformação, e justiça social (Bernardo, 2017; Freire, 1970; Tollefson, 1991, 2013). Assim sendo, em Angola, as políticas educacionais também têm antecedentes históricos e ideológicos (Manuel, 2015) que precisam ser desconstruídos, porque, sem uma exegesis e exercício hermenêutico, podemos facilmente perder de vista a necessidade da coerência na elaboração das políticas, de suas funções e de sua natureza essencialmente diferencial e contraditória (Codd, 1988).

Neste capítulo, propomos um tema atual. Os assuntos nele analisados não são só de interesse acadêmico mas também de interesse da sociedade em geral (Cohen; Manion; Morrison, 2018). É importante salientar que, nos últimos anos, o Governo tem estado a trabalhar em várias iniciativas para a melhoria do sistema de ensino e da qualidade de ensino em Angola. Por exemplo, o projeto educação para todos, do Ministério da Educação com o patrocínio do Banco Mundial, tem estado a formar professores e a desenvolver capacidades no domínio da gestão escolar. Todavia, salienta-se que, apesar desses esforços, a variável língua de escolarização, que tem uma influência capital no ensino e aprendizagem e na qualidade da educação, tem sido relegada para o segundo plano (Manuel; Johnson, 2018).

Por outro lado, a capacidade de acesso aos serviços, tais como educação, emprego e oportunidades sociais, dependerá sobremaneira da competência linguística dos cidadãos na língua de escolarização. Em outras palavras, a falta de competência linguística em língua portuguesa limita o acesso dos cidadãos a esses serviços, por um lado; e, por outro, põe em causa o aproveitamento escolar das crianças, sobretudo aquelas que vivem nas zonas rurais. Ainda assim, reconhecemos que o poder das políticas educativas, isto é, os regulamentos e leis que regulam o uso da língua de escolarização, é também limitado por vários fatores, incluindo a dinâmica do uso da língua. Logo, o discurso que enfatiza que 71,1% dos angolanos têm o português como língua primeira (L1) e, por isso, dominam a língua portuguesa é pretensioso na melhor e, na pior, falacioso, na

medida em que esse discurso oculta o fato de que em Angola existe um bilinguismo interno e uma grande variação em termos do domínio da língua portuguesa. Assim, é preciso questionar o seguinte: qual é o nível de competência do português das crianças quando ingressam no sistema escolar? A médio e longo prazo, a competência linguística adquirida facilita o processo de aprendizagem e o exercício da cidadania? Então, se o objetivo último do ensino e aprendizagem é formar a personalidade do indivíduo, isto é, desenvolver a sua capacidade cognitiva, intelectual e crítica para o fim de contribuir no desenvolvimento do país, a língua constitui a pedra de toque para o desenvolvimento dessas capacidades.

O objetivo deste capítulo é problematizar o princípio da qualidade de serviços plasmado na Lei N^o 32/20, de 7 de outubro, no artigo 14, que estipula o seguinte: “as instituições de ensino devem observar elevados padrões de desempenho e alcançar os melhores resultados no domínio científico, técnico, tecnológico, e cultural e na produção do sucesso escolar da qualidade, da excelência, do mérito e da inovação” (Angola, 2020, p. 3995), em sua relação com a língua de escolarização e a formação de professores em Angola. Metodologicamente, o capítulo toma uma abordagem qualitativa baseada na pesquisa bibliográfica e documental. Para o efeito, os documentos analisados foram criteriosamente selecionados para aferir sua autenticidade. Também, verificamos a autoria dos documentos e textos selecionados de forma criteriosa, para evitar erros de autoria e data de publicação. Esses procedimentos visam garantir a representatividade e a autenticidade dos documentos selecionados (Flick, 2018; Kridel, 2015; Morgan, 2021).

O capítulo está dividido da seguinte forma: na primeira seção, apresenta-se o resumo das reformas educativas em Angola, desenvolvendo a tese sobre a relação entre língua de escolarização e aprendizagem da língua portuguesa em Angola, bem como sobre a qualidade de ensino. Na seção seguinte, discute-se o papel do professor, sua formação e identidade, considerando um paradigma que ressalta o professor como agente ativo nos processos educacionais, e a necessidade de uma mudança paradig-

mática na formação de professores. Na última seção, apresentam-se as considerações finais e reitera-se o nosso ponto de vista em relação ao problema de língua de escolarização, formação de professores e como ultrapassar os desafios existentes no ensino.

1. A reforma do sistema educativo em Angola

Após a sua independência em 1975, Angola herdou um sistema educativo com vários problemas, mormente a insuficiência de infraestruturas educacionais, falta de professores qualificados e elevado índice de crianças fora do sistema escolar (Caare, 2009). Com vistas a reestruturar o sistema Nacional de Educação, particularmente o ensino de base regular, o governo da então República Popular de Angola passou dois decretos: o Decreto 26, de 27 de janeiro de 1977, e o segundo, que revogava o anterior, o Decreto 40, de 4 de maio de 1980 (Angola, 2013). Essa iniciativa caracterizou-se pelo aumento de oportunidades ao acesso escolar e pelo alargamento da gratuidade a todos os níveis de ensino e aperfeiçoamento de professores (Angola, 2014). O relatório sobre o diagnóstico do sistema de educação elaborado em 1986 identificou: problemas na organização e gestão escolar, falta de um sistema eficaz e dinâmico de preparação dos professores, falta de meios de ensino adequados e baixo nível acadêmico entre os professores, sobretudo do 1º e 2º nível de ensino de base.

O sistema de ensino é dividido em três níveis diferentes, baseado no antigo critério do ensino primário, do ciclo preparatório e dos cursos gerais, o que constituía uma das causas da alta percentagem de reprovações e, conseqüentemente, não satisfazia os objetivos da visão e missão da educação preconizada pelo estado angolano (Angola, 2013). Essa situação motivou a primeira reforma educativa, cuja primeira etapa começou em 1986 e se estendeu até 2011. Essa reforma estava constituída em três fases, resumidas da seguinte forma: (1) fase de experimentação de materiais pedagógicas nos subsistemas de ensino geral de formação de professores; (2) fase de avaliação e correção dos materiais pedagógicos e dos

dispositivos de reforma; e (3) fase de generalização dos novos materiais. Porém, é importante salientar que desta reforma resultou a promulgação de novas políticas educativas em Angola, mas, no que tange à língua de escolarização, a Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei Nº 13/01, de 31 de dezembro, Lei Nº 17/16, de 7 de outubro, e Lei Nº 32/20, de 12 de agosto, definem que “o ensino deve ser ministrado em português”.

Com vistas à contínua adequação do ensino às novas exigências sociais e às dinâmicas socioeconômicas e políticas do mundo contemporâneo, o diagnóstico de 1986 serviu de base para a promulgação da segunda reforma educativa em Angola. Os objetivos da 2ª reforma educativa eram produzir mudanças substanciais, isto é, mudanças estruturais profundas no sistema educativo, com ênfase em uma educação para o desenvolvimento de uma nova geração e a criação de condições técnico-materiais conducentes a uma efetiva organização do sistema de educação. Para além da expansão da rede escolar, a reforma também visava melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Um olhar crítico sobre a avaliação global da reforma relativa à formação de professores de língua portuguesa sugere que tem havido muita ênfase nos aspectos de metodologia de ensino da língua portuguesa, sendo que a educação linguística e literária, que é central para a formação de professores, está relegada ao segundo plano.

É importante sublinhar que, de modo geral, a reforma educativa gerou algumas melhorias, mormente na universalização do ensino primário, na organização e gestão escolar, na expansão escolar, no aumento da oferta formativa de professores, no aumento de salários dos professores na ordem de 20% e 30 % entre 2010 e 2011 e no surgimento do magistério primário em complementaridade com as escolas de formação de professores do 1º ciclo, que também formam professores do ensino primário (Angola, 2014a). Porém, apesar de ter havido uma melhoria substancial em alguns critérios de ensino e aprendizagem, no que toca a performance dos alunos na língua portuguesa e o desempenho dos professores de língua portuguesa no Ensino Primário, 1º e 2º ciclo do Ensino Secundário, os

resultados da avaliação global da reforma educativa não são muito animadores. Surpreendentemente, as médias nacionais de língua portuguesa dos alunos no Ensino Primário e no Ensino Secundário são negativas, especialmente no que concerne à modalidade escrita. Por outro lado, os resultados do relatório de avaliação global sobre a reforma educativa indicam que a avaliação dos professores de língua portuguesa em metodologia de ensino do português no Ensino Primário é satisfatória (Angola, 2014a). Porém, quando se trata de uma disciplina fundamental para a formação de professores, a situação é preocupante. Baseando-se nos resultados anteriormente discutidos, podemos dizer que, para que se consiga melhorar a qualidade de ensino em Angola, será necessário melhorar a formação de professores de língua portuguesa. Diga-se de passagem que, não obstante as lacunas metodológicas presentes no estudo de avaliação global sobre a reforma educativa em Angola, os resultados elucidam claramente que o problema da deficiente proficiência em língua portuguesa e da qualidade de ensino está intrinsecamente ligado à questão da língua de escolarização e à fraca preparação dos professores de língua portuguesa.

Tal como dissemos anteriormente, para além dos conhecimentos pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos, o professor de língua deve ter conhecimento especializado de língua portuguesa, articulado com o conhecimento das literaturas em língua portuguesa. Em conclusão, sendo a língua portuguesa a língua de escolarização, seu ensino deficiente continuará, de modo geral, a comprometer não só a proficiência linguística dos educandos mas também a qualidade do ensino.

2. A língua de escolarização e a qualidade de ensino

Na perspectiva das políticas linguísticas educacionais críticas, a língua de escolarização constitui um poderoso instrumento ideológico que pode influenciar e determinar quem tem acesso às oportunidades sociais e econômicas numa determinada sociedade (Tollefson, 1991).

Nessa perspectiva, a língua de escolarização serve como um instrumento de poder, dominação cultural e econômica que tem implicações para a educação linguística e para a justiça social (Manuel; Johnson, 2018). Entendendo que a língua portuguesa é a língua oficial de Angola e a língua de escolarização, reconhecemos que seja imperioso melhorar a qualidade do seu ensino. A língua de escolarização tem sido um dos maiores fatores de insucesso escolar de muitas crianças (Neto, 2009). Ela tem sido também a causa de impedimento para o exercício de cidadania, isto é, a participação ativa dos cidadãos nas decisões importantes sobre o desenvolvimento e o futuro do país. Daí, é preciso encontrar os mecanismos que possam ajudar na solução deste problema, com todos os desafios inerentes a ele.

Sustentando-se nas contribuições teóricas e na política educativa do Estado angolano, é necessário refletir sobre a questão da língua de escolarização, que, no nosso entender, constitui um dos maiores fatores que influem na qualidade de educação em Angola. Apesar da existência do monolingüismo normativo plasmado na Lei de Bases do Sistema de Educação e na Constituição no seu artigo 19, alínea 1, é preciso reconhecer que a Angola é um país plurilingue e multicultural.

Porém, embora as evidências provenientes da pesquisa empírica sistemática apresentem posições contraditórias sobre a língua de escolarização em Angola (Gaspar, 2015; Neto, 2009; Mingas, 2002), existem evidências que mostram que a língua de escolarização é um dos fatores de maior impacto no insucesso escolar no país (Neto, 2009). Por exemplo, Costa (2015) nota que em Angola a língua portuguesa já é vista como uma língua unificadora. Gaspar (2015) defende que o fato de a língua portuguesa ser a língua oficial usada na administração, nas interações informais e na escolarização, facilita sua aprendizagem. Apesar dos resultados da reforma sugerirem a existência de grandes dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa, as posições contraditórias entre os acadêmicos e pesquisadores mostram a complexidade do problema da língua, bem como a sua importância para o ensino e aprendizagem.

É importante sublinhar que, mesmo unificadora, o uso exclusivo da língua portuguesa como língua de escolarização marginaliza as línguas africanas e cria dificuldades de aprendizagem, sobretudo para as crianças que vivem nas zonas rurais. Segundo Cummins (2000), a literacia é a atividade central do processo de ensino e aprendizagem. A aprendizagem é influenciada pelos fatores contextuais e linguísticos. O fator língua joga um papel fundamental na aprendizagem, porque, segundo Cummins (2000), quando aprendemos a língua no contexto informal, ou seja, na família, com amigos, etc., essa aprendizagem, embora contextualizada, desenvolve somente as nossas habilidades comunicativas interpessoais básicas (BICS – Basic interpersonal communication skills). Essas habilidades linguísticas permitem aos alunos comunicarem-se sem grandes preocupações. Em outras palavras, quando o aluno vai para a escola, já domina as habilidades comunicativas interpessoais. Todavia, no contexto acadêmico, a situação já não é a mesma. O aluno precisa desenvolver a proficiência linguística cognitiva acadêmica (CALP – Cognitive Academic language proficiency) (Cummins, 1979, 2008).

Segundo Cummins (2000), a proficiência linguística acadêmica exige muito esforço da cognição do estudante, devido a uma aprendizagem da língua que é descontextualizada; em outras palavras, as evidências empíricas indicam que, apesar dos desenvolvimentos da didática de ensino das línguas modernas, que enfatizam o desenvolvimento e uso de materiais autênticos na sala de aula para colmatar as insuficiências e lacunas da falta do contexto natural na aprendizagem, a aprendizagem de língua no contexto acadêmico é muito exigente cognitivamente (Bialystok; Barac, 2013; Cummins, 2000). Assim sendo, para o desenvolvimento da linguagem acadêmica, os alunos encontram dificuldades em colmatar a lacuna entre os BICS e o CALP, que é fundamental para a aprendizagem da linguagem acadêmica. O fato de o aluno desenvolver capacidades comunicativas básicas confere a percepção de que ele/ela é muito proficiente na língua. Numa outra elaboração, Cummins designa os BICS como língua usada em situações altamente contextualizadas para atividades comunicativas

cognitivamente não desafiantes (interpessoais), isto é, relacionada à fluência conversacional, e designa os CALP como língua usada em situações de reduzido contexto para atividades comunicativas acadêmicas cognitivamente exigentes, isto é, relacionadas a habilidades do estudante em compreender e expressar-se de forma oral e escrita. Esta última constitui a habilidade necessária para o desenvolvimento da linguagem acadêmica conducente ao sucesso escolar (Cummins, 2013, 2017).

Embora a teoria de Cummins seja criticada por alguns pesquisadores educacionais por supostamente promover um pensamento deficitário sobre a literacia das crianças de minorias marginalizadas (Edelsky, 1990; Wiley, 1996), ela já foi testada em vários contextos internacionais. Apesar das críticas, Cummins argumenta que a capacidade comunicativa interpessoal básica cria uma percepção errônea da competência linguística do aluno no contexto acadêmico. Corson (1997) investigou falantes de inglês e confirmou a existência de diferenças lexicais nas interações conversacionais e no uso acadêmico da língua. Gibbons (1991) reforçou essa teoria no seu estudo sobre a diferença entre a linguagem que as crianças usam quando estão a brincar e a linguagem acadêmica usada na sala de aula. Segundo ela, as brincadeiras das crianças não exigem uma linguagem que requer o desenvolvimento de habilidades de alta ordem psicológica, mas, ainda assim, essas habilidades são necessárias para aprendizagem e desenvolvimento cognitivo (Cummins, 2008). Habilidades linguísticas de alto nível, tal como a linguagem figurativa (expressões idiomáticas, sequências formulaicas) e a linguagem não verbal, que faz parte do CALP, exigem um grande desenvolvimento cognitivo (Guduru, 2011).

Entretanto, é preciso sublinhar que a escolha da língua de instrução é fundamental, porque, através da língua, as pessoas têm acesso aos recursos para o desenvolvimento social e individual. No ponto de vista da política linguística educacional, a língua de escolarização reveste-se de suma importância, porque o desenvolvimento cognitivo, que é central para a aprendizagem, depende sobremaneira de como essa capacidade se desenvolve nos educandos (Adesope; Lavin; Thopmson; Ungerleid, 2010).

Em Angola, as contribuições sobre política educacional e política linguística educacional apontam para a necessidade de uma reflexão profunda sobre a questão da língua de instrução ou escolarização (Manuel, 2015; Manuel; Johnson, 2018, Nzau, 2011). Do ponto de vista da influência interlinguística e da variação linguística, o português falado em Angola resulta de um contato linguístico com as línguas africanas, cujas influências são, marcadamente, manifestas nas realizações fonéticas, fonológicas, lexicais e nas construções sintáticas e semânticas, o que tem implicações para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa e, conseqüentemente, para a qualidade da educação em Angola (Bernardo, 2017; Nzau, 2011; Nzau, Venâncio; Sardinha, 2013).

Para reiterar, a partir dos pressupostos anteriormente apresentados, podemos chegar à conclusão de que, em Angola, a política sobre língua de escolarização está baseada em uma doutrina monolinguista que suprime e marginaliza a variação entre o português europeu (PE) e o português falado em Angola e, concomitantemente, ignora a realidade sociolinguística do país. Essa doutrina se assenta em ideologias linguísticas que promovem preconceitos (Lippi-Green, 2012; Stroud, 1999) e marginalização linguística da variante angolana do português (Nzau, 2011).

3. O papel do professor, sua formação e identidade

Uma reforma educacional para inovação passa por vários fatores que influem na atividade pedagógica ou no ato de ensino e aprendizagem, mormente as normas institucionais (políticas educacionais) e as práticas discursivas que determinam as práticas de literacia (ler e escrever) (Luke, 1995, 2019). Nos últimos anos, em Angola, fala-se muito na qualidade de ensino. A solução para a qualidade de ensino, para além de outros fatores, passa necessariamente pela qualidade do professor. Apesar dos benefícios das reformas educativas, olhando para as políticas de formação de professores desde a formação inicial, contínua e dos mecanismos de desenvolvimento, somos de opinião que a questão da formação de professores

não tem merecido a devida atenção. Assim sendo, não é possível discutir a questão da qualidade de ensino sem abordar a interdependência entre as políticas educacionais e a formação de professores e sua identidade. Entendemos que a qualidade é um conceito dinâmico, na medida em que dependerá da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma determinada sociedade. Nas últimas décadas, sendo entendido como um dos fatores que contribuem para a melhoria da qualidade da educação, a formação de professores é tema que tem atraído a atenção de pesquisadores educacionais, acadêmicos, administradores educacionais e da sociedade civil (Flores, 2017). Entretanto, antes de tudo, afigura-se importante avançar com a definição de professor, que vai servir como pano de fundo para a compreensão do papel do professor, sua identidade e sua formação. Ensino e aprendizagem exigem um trabalho pedagógico que “conduz a um saber estruturado, criticamente elaborado por uma entidade mais experiente, mais madura e detentora de conhecimentos previamente adquiridos e validados” (Duarte; Figueiredo, 2011, p. 16). Essa entidade autorizada para transmitir tais conhecimentos chama-se professor.

A eficácia e eficiência do professor constitui um dos temas mais discutidos no contexto da educação em nível mundial, porque existe um reconhecimento de que o professor é o fator escolar mais importante ligado ao sucesso dos educandos (Darling-Hammond, 2017). A literatura sobre a formação de professores mostra que se trata de um tema vasto que reflete várias perspectivas (Flores, 2014). Entretanto, é consensual entre os pesquisadores educacionais e filósofos da educação que a visão sobre o profissionalismo dos professores serve de baliza para a estipulação dos padrões e competências que norteiam o desenvolvimento curricular, o tipo de conhecimento e os procedimentos de avaliação de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, essa filosofia adotada determina o tipo de professor que se pretende formar e avaliar (Flores, 2015). Em outras palavras, essa filosofia constitui um conjunto de conhecimentos, comportamentos e ritos cujos conteúdos possibilitam a aquisição dos elementos

simbólicos e significados vinculados ao sistema de poder afirmado por meio do ensino (Baxe; Fernando; Paxe, 2017). A construção e interpretação da identidade do professor está primeiramente ligada ao caráter social da profissão de professor. Daí que a formação de professores no contexto das mudanças globais remete-nos à integração de conhecimentos que ajudem os professores a lidar com o cada vez mais complexo ambiente escolar, por um lado, e com a adaptação aos estilos, às estratégias de aprendizagem individuais de cada aluno e às necessidades coletivas dos educandos, por outro (Flores, 2015).

As mudanças globais proporcionadas pelas ideologias neoliberais e capitalistas, e pelo desenvolvimento rápido das tecnologias de informação, colocam a educação, as escolas e os professores no centro das pressões (Mitchell; Shipp; Crowson, 2018). Essas transformações urge repensar o papel do professor e sua formação, com vistas a adequá-lo de conhecimentos científico-técnicos que lhe permitam compreender a dimensão ética da profissão do professor (Townsend, 2011, 2019). Sendo o professor um sujeito social, linguístico e cultural, o contexto social no qual ele ou ela se desenvolve tem uma influência na formação de sua identidade social e profissional. A formação inicial de professores em Angola é regulada pela lei Nº 32/20, de 12 de agosto, nos seus artigos 43 e 44, respectivamente. Essa lei comporta o subsistema de formação de professores. O artigo 44 reza que um dos objetivos desse subsistema de educação é formar professores e agentes de educação com conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, linguísticos, culturais, técnicos e humanos (Angola, 2020).

Em Angola, a formação de professores é da inteira responsabilidade do Ministério da Educação, embora haja parceiros sociais que formem professores para trabalhar em zonas rurais, como é caso da organização não governamental Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP) (Baxe; Fernando; Paxe, 2017). No que tange à formação e atuação do professor, concordamos com a ideia avançada por Baxe, Fernando e Paxe (2017, p. 3) de que, sem a “compreensão da política de ensino, é difícil ter

uma postura profissional clara em relação ao trabalho escolar”. O fato de que a escola não funciona fora do contexto social remete-os a uma compreensão do papel social da educação e, fundamentalmente, à visão política do governo sobre a educação, isto é, de determinar o fim último da educação.

Em Angola, o estudo de carreira docente – do Ensino Primário e Secundário Técnico e Pedagógico e de especialistas de administração de educação – mostra que a maioria dos professores formados nos institutos normais não permanece no sistema de educação porque eles buscam melhores oportunidades, condições de trabalho e de remuneração (Angola, 2003). O estudo sobre a identidade do professor no Ensino Primário em Angola indica vários fatores que estão na base das dificuldades que os professores enfrentam. Entre esses fatores, podemos citar o fraco conhecimento de conteúdos pelos professores, as condições de trabalho, a formação contínua, os salários e as condições sociais de uma maneira geral (Baxe; Fernando; Paxe, 2017). Sobre a investigação dos fatores psicossociais e emocionais que influenciam a atuação do professor, Coelho (2014, p. 277) nota que as experiências dos professores se “fundam em emoções, como tristeza e frustração que constituem um sistema de relações de trabalho prejudicial ao desenvolvimento profissional”.

É consenso que as crenças, emoções e motivação desempenham um papel preponderante na formação da identidade do professor e influenciam sua percepção em relação ao seu trabalho como uma categoria profissional (Borg, 2011; Busch, 2010; Flores, 2013; Kumaravadivelu, 1991; Kurihara; Samimy, 2007; Song, 2015). Por exemplo, a melhoria nas condições de trabalho, de uma forma geral, e a remuneração, em particular, fizeram com que os professores na Finlândia, mesmo depois de concluírem o doutoramento, continuassem a ensinar nas escolas de ensino de base (Darling-Hammomd, 2017). Segundo Darling-Hammomd (2017), os sistemas de formação de professores da Finlândia e de Singapura são competitivos e assertivos, no sentido de que, após a formação, os professores desenvolvem um perfil identitário e uma base de conhecimento que

estimula não só suas capacidades intelectuais, mas a sua motivação. A motivação constitui um conjunto de processos psicossociais que estimulam o ser humano a realizar uma determinada tarefa (Dörney; Al-Hoorie, 2017). Não é surpreendente que a maior parte dos professores formados nos institutos normais não permaneçam no sistema de educação, pois a atuação do professor no sistema de ensino exige que sejam criados mecanismos e sistemas de apoio que possam estimular e responder não só ao desenvolvimento profissional e sua formação contínua mas também ao seu equilíbrio emocional e aspirações econômicas (Darling-Hammond, 2010, 2017; Darling-Hammond *et al.*, 2017).

Tal como dissemos anteriormente, existem várias perspectivas sobre como melhorar a formação de professores e o seu desenvolvimento profissional. Por exemplo, embora diferentes, os sistemas de formação inicial de professores da Austrália, Canadá, e Finlândia têm algo em comum, pois eles enfatizam a formação de professores e de líderes educacionais (Darling-Hammond; Bransford, 2019; Flores, 2016). Nos Estados Unidos, a prática comum é “o desenvolvimento de um conselho nacional que desenvolve os padrões para o ensino. Este tem a responsabilidade de desenvolver padrões de avaliação de ensino e também a revisão dos padrões para programas iniciais de formação de professores” (Darling-Hammond, 2017, p. 295). O desenvolvimento de padrões tornou-se o modelo de referência para países que atingiram resultados satisfatórios em alguns países africanos (Alidou, 2004; Batibo, 2013; Ouane; Glanz, 2010). É evidente que os padrões são importantes, mas não podemos perder de vista a promoção de políticas, os procedimentos de ensino e as avaliações baseadas em evidências empíricas, o que, por sua vez, serve para o desenvolvimento curricular. Para além dos padrões e competências, a literatura releva os desafios ligados ao recrutamento de candidatos de qualidade e à estruturação de um sistema de apoio aos formandos, tal como estipêndios para professores em formação inicial, material didático, etc.

Entretanto, ainda na perspectiva de ensino e aprendizagem e no contexto da formação de professores, os novos paradigmas indicam que

a profissionalização da atividade docente é uma tarefa coletiva e não individual. Essa visão está assente em epistemologias construtivistas e interacionistas que enfatizam o papel da interação entre o aluno e o ambiente em que a aprendizagem ocorre. Essa interação é fundamental para a construção da relação entre o aluno e o professor, entre os professores e entre os professores e outras instituições e organizações que contribuem para o desenvolvimento da atividade pedagógica e docente. Esse paradigma consolida as contribuições de Vygotsky (1978), segundo as quais a interação é importante para a construção da capacidade cognitiva necessária para o desenvolvimento de uma visão do mundo (Freire; Macedo, 1987).

Essa perspectiva enfatiza o diálogo entre o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Duarte e Figueiredo (2011), essa perspectiva está alinhada aos paradigmas atuais que olham para o aluno como agente ativo. Em outras palavras, “a aprendizagem é a construção de um saber sustentado não apenas por uma estrutura cognitiva relacional e organizadora, mas também pela integração e pela transformação de saberes passados, permitindo aceder a novas informações e novos conceitos” (Duarte; Figueiredo, 2011, p. 16). A partir desse pensamento, o ensino-aprendizagem e a formação dos professores exigem as contribuições de todos os agentes educacionais e de todos aqueles que têm interesse na formação das futuras gerações. A consolidação de conhecimentos específicos de língua numa visão colaborativa e reflexiva torna-se um aspecto fundamental para a formação do professor de língua.

Conclusão

Retomando as questões que apresentamos inicialmente, queremos reiterar a nossa posição de que a qualidade do ensino depende de muitos fatores intervenientes, mas ressaltamos a questão da língua de escolarização como um dos pilares para a qualidade de qualquer sistema de ensino. Não perdendo de vista que a questão da língua de escolarização

em Angola é um problema ideológico, cultural e político, é importante que o Estado crie condições técnico-materiais que possam, a médio e longo prazos, levar em conta um estudo sobre as realidades rurais e a realidade de ensino e aprendizagem linguística. Nos novos paradigmas de ensino e aprendizagem, a língua é considerada como um fenômeno sociocultural cuja aprendizagem depende das práticas sociais, culturais e discursivas no ambiente escolar (Lantolf; Thorne, 2007; Levinson; Sutton, 2001). Essa concepção da língua remete-nos a práticas de literacia que revelam um entendimento multimodal de texto e discurso na perspectiva de estilo e gênero cuja construção e interpretação abrem o aluno a vários mundos.

Tal como dissemos anteriormente, não é possível ter um eficiente e eficaz processo de ensino e aprendizagem sem o domínio da língua de escolarização e a formação de professores, com base em uma educação linguística adequada. Reiteramos também a necessidade de um sistema de ensino bilíngue para tirar vantagem das capacidades cognitivas, sobretudo para as crianças nas zonas rurais, cujas bases linguísticas e culturais necessárias para a aprendizagem de qualidade são marginalizadas devido à hegemonia do português. O recrutamento para formação inicial de professores deve também estar assente no rigor intelectual, na vocação, nas qualidades de liderança, nos conhecimentos apurados sobre questões globais na educação e na vontade de contribuir para a educação.

Em conclusão, a língua de escolarização reveste-se de capital importância, tal como mostram os estudos em nível mundial e em África (Adesope *et al.*, 2010; Alidou, 2004; Ouane; Glanz, 2010). Sabe-se que o uso da língua que a criança domina para a sua escolarização ajuda a desenvolver melhor a sua capacidade cognitiva e o sucesso escolar (Collier, 1992; Thomas; Collier, 2002). De acordo a teoria sociocultural, a língua tem papel mediador forte no desenvolvimento da capacidade cognitiva necessária para a aprendizagem. Apesar do discurso dominante de que em Angola toda a população fala português, os resultados do senso populacional mostram que nas áreas rurais as línguas africanas são as mais faladas (Angola, 2014b). À luz dessas evidências, podemos argumentar que o uso

da língua portuguesa como única língua de escolarização marginaliza as bases socioculturais da maioria das crianças que vivem nas zonas rurais. Se considerarmos a língua como um capital necessário para acessar as oportunidades sociais e econômicas (Bourdieu, 1991), o uso da língua portuguesa como a única língua de instrução opera como um mecanismo de exclusão social que põe em causa as oportunidades e o futuro de muitas crianças e viola o princípio da democraticidade de educação (Dewey, 2012), consagrado pela constituição e pela lei de base do sistema de educação de Angola.

Referências

- ADESOPE, O. O. *et al.* A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, [s. l.], v. 80, n. 2, p. 207-244, 2010.
- ALIDOU, H. Medium of instruction in post-colonial Africa. In: TOLLEFSON, J. E.; TSUI, A. B. M. (ed.). *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 195-214.
- ALIDOU, H. *et al.* Optimizing learning and education in Africa-the language factor: A stock-taking research on mother tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa. *Association for the Development of education in Africa*, Libreville, 2006. Disponível em: https://biennale.adeanet.org/2006/doc/document/B3_1_MTBLE_en.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.
- ANGOLA. *Estudo da carreira dos docentes do ensino primário e secundários técnicos pedagógicos e especialistas de administração de educação*. Luanda: 2003.
- ANGOLA. *Constituição de Angola*. Luanda: Governo de Angola, 2010.
- ANGOLA. *Relatório de balanço: do trabalho realizado pelo grupo de prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola do mês de marco ao mês de junho de 1986*. Luanda: Ministério da Educação, 2013.

- ANGOLA. *Avaliação global da reforma educativa*. Luanda: Ministério da Educação, 2014.
- ANGOLA. *Resultados definitivos do recenseamento geral da populacional e habitação de Angola 2014*. Luanda: Instituto Nacional de Estatística, 2014.
- ANGOLA. *Lei de bases do sistema de educação*. Luanda: Ministério da Educação, 2020.
- APPADURAI, A. *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.
- BAMGBOSE, A. *Language of instruction policy and practice in Africa*. Disponível em: www.unesco.org/education/languages_2004/languageinstruction_africa.pdf. Acesso em: 23 jul. 2012.
- BAMGBOSE, A. Mother tongue education: lessons from the Yoruba experience. In: BROCK-UTNE, B.; HOPSON, R. K. (ed.). *Language of instruction in African emancipation: Focus on postcolonial contexts and considerations*. Cape Town: CASAS, 2005. p. 210-234.
- BATIBO, H. M. Maximizing people's participation through optimal language policy: Lessons from the SADC region. In: MCILWRAITH, H. (ed.). *Multilingual education in Africa: Lessons from the Juba language –in-education conference*. London: British Council, 2013. p. 109-115.
- BAXE, H., FERNANDO, M.; PAXE, I. *Ensino primário em Angola: formação, actuação e identidade dos professores*. Luanda: Open Society Initiative for Southern Africa, 2017.
- BERNARDO, E. P. J. Norma e variação linguística: Implicações no ensino da língua Portuguesa em Angola. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, Lisboa, v. 32, p. 39-54, 2017.
- BIALYSTOK, E.; BARAC, R. Cognitive effects. In: GROSJEAN, F.; LI, P. (ed.). *The psycholinguistics of bilingualism*. Malden, MA: Wiley- Blackwell, 2013. p. 192-213.
- BORG, S. The impact of in-service teacher education on teachers' beliefs. *System*, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 370-380, 2011.
- BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Cambridge: Cambridge Polity Press, 1991.
- BUSCH, D. Pre-service beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research*, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 318-337, 2010.
- CAARE. *Comissão de acompanhamento das acções da reforma educativa em Angola*. Luanda: 2009.
- CODD, J. The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Education Policy*, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 235-247, 1988.
- COELHO, H. S. Somos capazes de mudar nossa trajetória: experiências e emoções de professoras na educação continua. In: MICCOLI, L. S. (ed.). *Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução*. São Paulo: Ponte Editores, 2014. p. 267-292.
- COHEN, L., MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. 7. ed. London/ New York: Routledge, 2018.
- COLLIER, V. P. A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal*, [s. l.], v. 16, n. 1-2, p. 187-212, 1992.
- CORSON, D. The learning and use of academic English words. *Language Learning*, [s. l.], v. 47, p. 671-718, 1997.
- COSTA, T. M. C. J. *Umbundismos no Português de Angola: proposta de um dicionário de umbundismos*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015.
- CUMMINS, J. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, [s. l.], v. 19, p. 121-129, 1979.
- CUMMINS, J. *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000.
- CUMMINS, J. BICS and CALP: empirical and theoretical status of the distinction. In: STREET, B.; HORNBERGER, N. H. (ed.). *Encyclopedia of*

language education. New York: Springer Science: Business Media LLC, 2008. p.71-83.

CUMMINS, J. BICS and CALP. In: ROBINSON, P. (ed.). *The Routledge encyclopedia of second language acquisition*. New York: Routledge, 2013. p. 65-66.

CUMMINS, J. Teaching for transfer in multilingual contexts. In: GARCIA, O.; LIN, A.; MAY, S. (ed.). *Encyclopedia of language and education*. 3. ed. New York: Springer International Publishing, 2017. p. 104-113.

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. *Preparando os professores para um mundo em transformação*. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, [s. l.], v. 61, n. 1-2, p. 35-47, 2010.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice. *European Journal of Teacher Education*, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017.

DARLING-HAMMOND, L., HYLER, M. E.; GARDNER, M. *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017.

DEWEY, J. *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. Durham, NC: Duke Classics, 2012.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade de educação: Perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, [s. l.], v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

DÖRNEY, Z.; AL-HOORIE. The motivational foundation of learning languages other than global English: Theoretical issues and research directions. *The Modern Language Journal*, [s. l.], v. 102, n. 3, p. 455-468, 2017.

DUARTE, I.; FIGUEIREDO, O. *Português, língua e ensino*. Porto: Porto Editora, 2011.

EDELSKY, C. *With literacy and justice for all: rethinking the social in language and education*. London: The Falmer Press, 1990.

FLICK, U. *An introduction to qualitative research*. Los Angeles, CA: Sage, 2018.

FLORES, M. A. *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Edições Almedina, 2014.

FLORES, M. A. Editorial. Teaching and developing as a teacher in contradictory times. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 123-126, 2017.

FLORES, M. A. (Be) coming a teacher in challenging circumstances: sustaining commitment or giving up in Portugal. In: CRAIG, C., MEIJER, P.; BROECKMANS, D. (ed.). *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community*. Nova Iorque: Emerald Publishers, 2013. p. 405-425.

FLORES, M. A. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In: ACTAS do seminário inicial de professores. Lisboa: Conselho nacional de educação, 2015. p. 192-222.

FLORES, M. A. Teacher education curriculum. In: LOUGHRAN, J.; HAMILTON, M. (ed.). *International handbook of teacher education*. Cham, Switzerland: Springer, 2016. p.187-230.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Literacy: reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1987.

FREIRE, P. *The pedagogy of the oppressed*. New York/London: Continuum, 1970.

GASPAR, S. I. N. *A língua portuguesa em Angola: contributos para uma metodologia de língua segunda*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015.

GIBBONS, P. *Learning to learn in a second language*. Newtown: Primary English Teaching Association, 1991.

GUDURU, R. K. Enhancing ESL learners' idiom competence: Bridging the gap between BICS and CALP. *International Journal of Social Sciences and Education*, [s. l.], v. 1, n. 4, p. 540-556, 2011.

JOHNSON, D. C. *Language policy*. London: Palgrave Macmillan, 2013.

- JOHNSON, D. C.; PRATT, K. L. Educational language policy and planning. In: CHAPELLE, C. A. (ed.). *Encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: John Wiley & Sons, 2014. p. 2-7.
- KAMWANGAMALU, N. M. *Language policy and economics: the language question in Africa*. London: Palgrave Macmillan, 2016.
- KAPLAN, R. B.; BALDAUF, R. B. *Language planning: from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- KRIDEL, C. The bibliographical and documentary milieu. In: HE, M. F.; SHULTZ, B. D.; SCHUBERT, W. H. (ed.). *The sage guide to curriculum in education*. Los Angeles, CA: Sage, 2015. p. 331-3318.
- KUMARAVADIVELU, B. Language learning tasks: teacher intention and learner interpretation. *English Language Teaching Journal*, [s. l.], v. 45, n. 2, p. 98-107, 1991.
- KURIHARA, Y.; SAMIMY, R. The impact of a U.S. teacher training program on teaching beliefs and practice: a course study of secondary school level Japanese teachers of English. *JALT Journal*, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 99-121, 2007.
- LANTOLF, J.; THORNE, S. L. Sociocultural theory and second language learning. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (ed.). *Theories in second language acquisition*. New York: Routledge, 2007. p. 201-224.
- LEVINSON, B. A.; SUTTON, M. (ed.). *Policy as practice: toward a socio-cultural analysis of educational policy*. London: Ablex Publishing, 2001.
- LIPPI-GREEN, R. *English with an accent: language, ideology, and discrimination in the United States*. 2. ed. London/ New York: Routledge, 2012.
- LUKE, A. Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 3-48, 1995.
- LUKE, A. *Critical literacy, schooling, and social justice: the selected works of Alan Luke*. New York: Routledge, 2018.
- LUKE, A. *Educational policy, narrative and discourse*. New York: Routledge, 2019.
- MANUEL, N. N. Language and literacy policies in Sub-Saharan Africa: towards a bilingual language education policy in Angola. 2015. PhD Dissertation. Pullman: Washington State University, Washington.
- MANUEL, N. N.; JOHNSON, D. C. Intertextuality across Angolan medium of instruction policy texts, discourses, and practices. *Current Issues in Language Planning*, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 161-182, 2018.
- MINGAS, A. A. Ensino da língua portuguesa no contexto. In: MIRA, M. H. (org.). *Uma política de língua para a português*. Lisboa: Colibri, 2002. p. 69-73.
- MITCHELL, D. E.; SHIPPS, D.; CROWSON, R. L. (ed.). *Shaping education policy: power and process*. 2. ed. New York: Routledge, 2018.
- MORGAN, H. Conducting qualitative analysis. *The Qualitative Report*, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 64-77, 2021.
- NETO, C. G. *O perfil linguístico e comunicativo dos alunos da escola de formação de professores 'Garcia Neto', Luanda, Angola*. 2009. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Nova Lisboa, Lisboa, 2009.
- NZAU, D. G. N., VENANCIO, J. C.; SARDINHA, M. G. A. Em torno da consagração de uma variante angolana do português: subsídios para uma reflexão. *Limite*, [s. l.], v. 7, p. 159-180, 2013.
- NZAU, D. G. N. *A língua portuguesa em Angola: um contributo para o estudo da sua nacionalização*. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011.
- OUANE, A.; GLANZ, C. *Why and how Africa should invest in African languages and multilingualism*. Hamburg: Unesco Institute of Lifelong Learning, 2010.
- OUANE, A.; GLANZ, C. *Optimizing learning, education and publishing: the language factor*. Paris: Unesco, 2011.
- SONG, S. Y. Teachers' beliefs about language learning and teaching. In: BIGELOW, M.; ENNSER-KANANEN, J. (ed.). *Handbook of educational linguistics*. New York/ London: Routledge, 2015. p. 263-275.

STROUD, C. Portuguese as ideology and politics in Mozambique: Semiotic (re)construction of postcolony. In: Blommaert, J. (ed.). *Language ideological debates*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 1999. p. 343-380.

THOMAS, W. P.; COLLIER, V. *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Center for Research on Education, and Diversity and Excellence, 2002.

TOLLEFSON, J. W. *Planning language, planning inequality: language policy in the community*. London: Longman, 1991.

TOLLEFSON, J. W. *Language policies in education: critical issues*. Mahwah, N. J.: Erlbaum, 2002.

TOLLEFSON, J. W. Language policy and democratic pluralism. In: TOLLEFSON, J. W. (ed.). *Language policies in education: critical issues*. New York: Routledge, 2013. p. 301-310.

TOWNSEND, T. Searching high and searching low, searching east and searching west: looking for trust in teacher education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, [s. l.], v. 37, n. 4, p. 483-499, 2011.

TOWNSEND, T. Changing understandings of school leadership. In: TOWNSEND, T. (ed.). *Instructional leadership and leadership for learning in schools: understanding theory of leading*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019. p. 1-12.

TSUI, A. B. M.; TOLLEFSON, J. W. The centrality of medium of instruction policy in sociopolitical processes. In: TOLLEFSON, J. W.; TSUI, A. B. M. (ed.). *Medium of instruction policies: which agenda? Whose agenda?*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 1-18.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WILEY, T. G. *Literacy and language diversity in the United States*. Washington: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 1996.

WOLFF, H. E. Managing educational reform in Africa. In: ALIDOU, H. et al. (ed.). *Optimizing learning and education in Africa-the language factor: a stock-taking research on mother tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa*. Johannesburg: ADEA, 2006. p. 156-174.

Análise crítica da política e do planeamento linguístico dos povos Khoisan de Angola

Alexandre António Timbane
(UFS/UNILAB)

Mirian Brito da Penha
(UNILAB)

Introdução

A República de Angola, como é oficialmente chamada, é um país localizado na costa ocidental do continente africano. Seu território é limitado ao norte e ao nordeste pela República Democrática do Congo, ao leste pela Zâmbia e ao sul pela Namíbia; ao oeste, é banhado pelo Oceano Atlântico e, através do enclave de Cabinda (Província da região norte), faz fronteira com a República do Congo. Angola tem a sua divisão política e administrativa constituída por 18 províncias, 162 municípios e 559 comunas, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2016). A língua portuguesa é a língua oficial do estado angolano, de acordo com o artigo 19 da Constituição da República (parte 1: “a língua oficial da República de Angola é o português”), sendo uma língua de origem europeia adquirida primeiramente por meio do processo de colonização portuguesa, ocorrido no século XV.

Angola é um país multilíngue em que coabitam línguas de várias origens, das quais se citam línguas de origem africana, europeia e asiática.

As línguas africanas faladas em Angola são de origem Bantu e Khoisan¹, sendo línguas faladas como maternas pela maioria dos angolanos, especialmente nas zonas suburbanas e rurais. Trata-se de línguas dos ritos de passagem, dos ritos de casamento, de evocação aos antepassados e de uso no funcionamento da estrutura tradicional local. Os chefes locais (soba/regedor) são os garantidores das políticas linguísticas locais. Isso porque eles lutam pela preservação da cultura e da língua local, diferentemente do Governo. Há políticas linguísticas feitas pelos grupos étnicos, e é essa política que felizmente faz esforço para que essas línguas persistam ao longo do tempo.

A segunda parte do Art. 19 da Constituição de Angola determina que o “Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola” (Angola, 2010). Mas essa instrução está apenas no “papel”, pois o Estado angolano não dedica esforços significativos na promoção, na revitalização e no ensino desse patrimônio linguístico nacional. O preconceito linguístico e a falta de vontade política impedem a efetivação desse desejo do legislador. A implementação da “valorização” deveria provir do Estado por meio da adoção de políticas contundentes para o uso real, para o ensino, para expansão e, sobretudo, para a proteção desse patrimônio imaterial da humanidade. A multiplicidade de línguas africanas é reflexo da pluralidade étnica. Cada língua está associada a um grupo étnico ao qual o indivíduo pertence (Ndombele, 2017).

O plurilinguismo não deveria ser problema para os angolanos, mas sim visto como motivo de orgulho. Neste capítulo, enfocamos a língua falada pelos povos Khoisan. A palavra “khoisan” é um termo linguístico criado por Joseph Greenberg, Wilhelm Bleek e outros linguistas dos séculos XVIII e XIX para designar um conjunto de línguas com uma característica comum: uso de cliques. Clique é um som ingressivo produzido com

1. *Khoi* é uma palavra da língua Khoikhoigowab que significa “pessoa”. O termo *san* é uma evolução de “Sonqua/Soaqua” (plural masculino) ou “Saan/saon” (plural de gênero comum). Originário das línguas Khoikhoi, *san* significa “aborígenes” ou “autóctones”, pessoa originária da terra em que habita (Kondja, 2022).

a língua ou os lábios sem a ajuda dos pulmões (pertence às consoantes não pulmonares). Essas línguas têm características diferentes no nível gramatical, especialmente na formação lexical e sintática. Vejamos alguns exemplos no quadro 1.

Quadro 1 – Algumas características lexicais das línguas do grupo Khoisan

Línguas	Sandawe	Hadza	Khoe	Ju	!Xóóo
Pessoa	Inomese	’únù	Khoe	zú	tâa
Homem	Inomese	†eme	k’ákhoe	!hõá	tâa ǁa
Criança	Ilnoó	wa’a	lũá	dama	⊙ àa
Orelha	Kéké	†at’pit’i	†ée	lhúi	†nùhã
Olho	Igweé	’ákhwa	†xái	lgà’á	!’ũĩ
Avestruz	sa’ámasu	kénàngu	Igáro	dsùú	qúje
Girafa	ts’ámasu	ts’ók’wàna	!nábe	†oah	llqhũũ
Búfalo	Ieu	nák’óma	lão	làò	lqhái
Ouvir	khé’é	llná’e	kúm	ts’á’á	†ǁa
Beber	ts’ee	fá	kx’áa	†ji	kx’áhã

Fonte: Adaptado/traduzido de Anthony Traill.

A palavra “khoisan” é formada pelas palavras *khoekhoe* (que significam “pessoa”, cf. Quadro 1) e *saan* (que significa “morador do mato”) na língua Nama, uma das línguas desse grupo que é falada em Namíbia, Botsuana e África do Sul por mais de 200 mil pessoas (Fehn, 2017). Para além de Angola, as línguas desse grupo são encontradas em Botswana, Namíbia, África do Sul, Tanzânia e Quênia. Quanto às línguas do grupo Khoisan faladas em Angola, destacam-se as línguas Kankala (bosquimano) e Vakankala (hotentote), que têm como variantes Kankala (bosquimano), Hotentote, Kazama, Kasekele e Kwankala (Zau, 2011). Segundo Zau (2011), para além dos Bantu e dos Khoisan, há um terceiro grupo denominado Vátua que fala as línguas Kwisi e Kwepe, a exemplo dos povos com os

mesmos nomes, isto é, os povos Kwisi e Kwepe. Salienta-se que essas línguas não pertencem aos grupos linguísticos Bantu nem Khoisan. Essa riqueza linguística precisa de estudos e registros com máxima urgência, de forma que possam ser preservadas, classificadas e divulgadas para além das fronteiras político-linguísticas.

A presente pesquisa questiona: quais são as políticas linguísticas e educacionais e qual é o lugar dos povos e da cultura na vida prática dos angolanos? Partimos do princípio de que esses povos são marginalizados e segregados na vida urbana. A política linguística das suas línguas é inexistente e nem recebe apoio do Estado. Os povos Khoisan são tidos como exóticos, sem história e línguas próprias; são povos com pouca participação ativa na sociedade angolana devido ao isolamento em que vivem da vida moderna. Suas línguas são pouco disseminadas e apoiadas pelo governo local. Assim, este capítulo analisa a situação dos povos e línguas dos grupos Khoisan de Angola, buscando compreender o espaço que essas línguas ocupam na vida daquele povo. Especificamente, busca-se discutir a constituição do povo Khoisan, explicar a situação sociolinguística, descrever a situação atual das línguas faladas e debater como a política linguística angolana segrega e exclui as línguas autóctones, sem fomentar o resgate, a valorização e o ensino delas, o que pode contribuir para o seu desaparecimento num futuro breve.

A pesquisa se justifica pelo fato de que as línguas do grupo Khoisan estão desaparecendo, o que se evidencia pelo fato de não aparecerem citadas nos Recenseamento Populacional de Angola. Pouco se fala dessas línguas e os seus povos são marginalizados pela sociedade angolana. Por isso, é de suma importância desenvolver pesquisas que possam valorizar essas línguas e incentivar a criação de políticas públicas e linguísticas que visem resgatá-las e valorizá-las.

O capítulo se divide em quatro seções. As três primeiras seções abordam os aspectos sociolinguísticos e culturais dos povos Khoisan no território angolano, bem como as relações que ocorrem entre os Bantu e os Khoisan. Na sequência, apresentam-se a metodologia utilizada e a

análise dos resultados. Por fim, segue a conclusão. Podemos afirmar que os povos Khoisan de Angola são grupos étnicos muito bem identificados no território angolano e que suas línguas e culturas estão em perigo de extinção. As políticas linguísticas dos Bantu não contemplam os Khoisan. Registra-se que já existem algumas pesquisas em português que destacam e apontam a situação sociolinguística dos povos Khoisan de Angola, tais como os de Kondja (2022), Pedro e Mussili (2021, 2022), Zau (2011), Tavares (2018), Redinha (1974), Santana e Timbane (2021), Rocha (2010), entre outros.

1. Aspectos sociolinguísticos dos povos Khoisan

De acordo Olderogge (2010), o termo “khoisan” é o resultado da união de duas palavras, KhoiKhoi (koi), que significa “homem”, e San, que significa “acumular, colher frutos, arrancar raízes da terra, capturar pequenos animais”. Segundo Olderogge (2010, p. 305) “os san constituem outro grupo muito original do continente africano. São de pequena estatura, tem a pele amarelada ou acobreada e cabelo em pequenos tufos”. Os Khoi-Khoi destacam-se pela cor clara da pele e a estatura baixa.

Alguns pesquisadores apontam em seus estudos que os Khoi-Khoi e os San são um único povo pela semelhança quanto ao uso de cliques fonéticos ou estalos fonéticos em suas pronúncias, alocando-os no grupo etnolinguístico Khoisan. Mas, diferentes dos Khoi-Khoi (koi), que são nômades, os San são povos caçadores coletores, “sua dieta alimentar e a atividade econômica são à base de raízes de plantas, frutos silvestres, carnes de caça e mariscos” (Pedro; Mussili, 2021, p. 168). Os San são considerados os povos mais antigos a povoar o continente africano, como explica Aguiar (2020, p. 68):

Caçadores-coletores, os San são os povos mais antigos do sul da África, e hoje se encontram na Namíbia, em Botswana, na África do Sul, em Angola, na Zâmbia, em Lesoto e no Zimbábue. Geneticistas apontam que as mais antigas amostras de genes modernos encontradas vieram dos San e datam de cerca de 80.000 anos atrás.

No território que conhecemos atualmente como Angola, vivem povos endógenos que dialogam entre si, tais como os Bantu, os não Bantu – destacando os Khoisan e os Vátuas – e povos de origem europeia (Rendinha, 1974). É importante notar que não existem ainda estudos definitivos sobre a quantidade de línguas faladas em Angola. Uma das principais razões é a de que o conceito de língua adquiriu outras características não previsíveis por Saussure e outros pesquisadores ocidentais. Daí que o que é língua para o conceito ocidental pode não ser língua em contextos da cultura e das tradições locais. O que é dialeto no contexto da definição ocidental pode ser língua em contexto da cultura e das tradições locais.

O conceito de língua ultrapassa as dimensões “instrumento de comunicação”, porque ela é “a própria comunicação”. Por outro lado, a língua não é utilizada apenas entre “os vivos”, porque existem “vivos invisíveis” que usam a língua, que compartilham a língua e contribuem para a sua preservação. A percepção desses conceitos só é possível a partir de dentro da cultura e das tradições da comunidade de fala, daí que “a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça” (Leroy, 1971, p. 79). A língua é ao mesmo tempo cultura e só pode ser compreendida e interpretada dentro do contexto sociocultural. Determinar quantas línguas existem em Angola ainda é um desafio, porque é necessário definir o que é uma língua para cada sociedade ou para cada grupo sociolinguístico.

Os Bantu são o maior grupo etnolinguístico do território angolano. De acordo com Mudiambo (2013), o grupo Bantu em Angola é composto por sete povos e línguas, sendo eles: os bakongo, que falam a língua Kikongo; os ambundu ou akwambundu, que dialogam através da língua Kimbundu; os ovimbundu, a sua língua é o Umbundu; os lunda-cokwe, com a língua Cokwe; os ngangela, nyaneka-humbe ou nkhumbi, que dialogam com a língua Lunyaneka e Lukhumbi; os ovambo, cuja língua é a Kwanyama; e os helelo ou herero, que utilizam a língua Tjichelelo. Sobre os grupos não Bantu, mencionamos:

Em relação aos vátuas, outra comunidade etnolinguística não bantu, estes são considerados povos de origem pouco conhecida. No entanto, julga-se que o subgrupo kwisi, de língua com o mesmo nome, apresenta afinidades com o grupo khoisan/hotentote, ao passo que o subgrupo kwepe, também com língua assim designada, terá resultado da miscigenação de khoisan como kwisi (Zau, 2011, p. 47).

Os povos vátuas são considerados também como um dos primeiros povos a migrarem para o território angolano há milhares de anos, sendo uma comunidade Pré-Bantu ou não Bantu, assim como os Khoisan (Zau, 2011). Os vátuas são povos pouco conhecidos pela sociedade angolana, estando localizados no deserto ao sul de Angola, na província do Namibe. Eles agregam dois grupos etnolinguísticos, os kwisi e os kwepe, que, por sua vez, falam as línguas do mesmo grupo.

Para Tavares (2018, p. 85), “os povos khoisan (hotentotes e bosquímanos, designação colonialista) que foram agrupados em clãs”, são povos negros não Bantu que migraram pelo sul do continente africano e se instalaram há milhares de anos em Angola, sendo os primeiros povos a habitarem o território angolano. O grupo Khoisan de Angola não se resume apenas aos Khoi-Khoi e aos San. É possível identificar algumas variedades que estão interligadas à família do grupo Khoisan, a exemplo dos !Kung e os Kwadi, como explicam Pedro e Mussili (2021, p. 171).

Importa-nos salientar aqui que na localidade do Oshilomo, província do Cunene, em Anagola, encontram as seguintes variedades da família Khoisan: Os Kwadi (localmente conhecidos por Ovakedi), uma das variedades dos Khoi-khoi, e !Kung (uma das variedades dos San).

Para Kondja (2021), as línguas dos povos Khoisan estão localizadas nas províncias da Huíla (no município de Quipungo, localidades de Mupalala, Kachila-Ompo, Derruba-Sêndi e Mupembati), no Cunene, nos municípios de Namacunde, Cuanhama, Cuvelai e Ombadja, especificamente nas localidades/comunidades de Okafima, Omalyata, Okafunuka, Okapungu, Oshana-Nandjili, Onelombo, Chivemba, Onghuti, Okatope, Ohongo,

Omulola, Odayandema, Oshimolo, Okafunuka, Omanhenge-Okayolwa, Oshana-Nalama e Omwoongo-Omulembe) e no Cuando Cubango (nos municípios do Cuito Cuanavale, Nancova, Menongue, Mavinga, Rivungo, Dirico, Calai e Cuangar, especificamente nas localidades de Jamba-Cueio, Wefo, Buabuat, Urondo, Ntopa, Cafita, Inkama e Mucundi, Mbundu, Tchatwika, Waiombwa, Cuatir, Tandawe, Mangondo, Mavu, Chimanha, Ngongoma, Cafuma, Mpandato, Bondo, Kkene, Cambinda e Alto-kakene).

Os Khoisan são povos de línguas autóctones excluídos da cultura moderna ocidental e que sofrem preconceito (no seu sentido amplo) pelo resto da sociedade angolana, principalmente pelos Bantu que não reconhecem e não valorizam a cultura e línguas desses povos. Não há reconhecimento das culturas e tradições que são legítimas e herdadas dos antepassados. Os Khoi-Khoi e San de Angola são denominados pelos Bantu como:

Ova-Kwangala, Mukuassekele, Camussequele, Tuzala-Majimo, Ova-Kwankala, Cacuengos, Vakwengo, Ovassekele, Ovakedes, Kazama. Os !Kung chamam aos Ovawambo de *!kai*, significa negro e *!nany* a todos povos negro Angolanos que não sejam Ovawambo (Pedro; Mussili, 2021, p. 170, grifos do autor) .

De acordo com a constituição da República de Angola, o Art. 21 determina como tarefa fundamental do estado “proteger, valorizar, e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e proteger o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação”. Essa tarefa só se pode materializar se houver políticas públicas e linguísticas que realmente apoiem a revitalização e proteção dessas línguas minorizadas pela política linguística. A Constituição da República de Angola afirma que promove o ensino e incentiva a comunicação das línguas em seu território. A ideia da proteção de uma língua deve ser sustentada pelo ensino bilíngue, que, de certo modo, pode revitalizar as línguas, fazendo com que o número de falantes aumente ao longo do tempo. Ainda no campo legislativo, mencionamos o artigo 10, inciso I, da

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que afirma que “todas as comunidades linguísticas são iguais em direito” (Unesco, 1996).

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) é um documento que está associado à noção de liberdade linguística, em que o falante pode utilizar livremente a sua língua materna ou primeira língua em qualquer lugar, sem nenhum tipo de preconceito. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Unesco, 1996), em seu artigo 3º, garante ao indivíduo “o direito ao uso da língua em privado e em público”. A declaração ajuda na desconstrução das práticas preconceituosas e pejorativas que inferiorizam as línguas faladas por outros povos ou grupos etnolinguísticos.

As línguas do grupo Khoisan são línguas que estão isoladas do resto da sociedade, elas não gozam do status de língua, não há incentivo dessas línguas e, desse modo, as línguas do grupo Khoisan estão em vias de extinção. É extremamente importante entendermos que, quando uma língua morre, também morre uma cultura, um povo e uma nação, sendo necessário que o governo angolano e a sociedade civil estabeleçam políticas que assegurem e valorizem as línguas e a cultura do grupo Khoisan de Angola, para que haja democracia e igualdade de povos no estado angolano. Assim, nenhuma língua é inferior à outra, nenhuma cultura é superior à outra. Cada língua e cada cultura são vistas pelos seus falantes ou praticantes como algo suficiente e essencial para a existência das gerações atuais e futuras. Kondja (2022, p. 23) critica o não reconhecimento das línguas Khoisan, mostrando que “as línguas dos !Khun-San permanecem na tradição oral, isto é, não se usam na escrita. Em consequência disso, é exígua a existência de uma bibliografia que descreva o funcionamento do sistema fonético e fonológico da língua !Khun, em Angola”.

2. A cultura e as tradições dos povos Khoisan de Angola

Numa abordagem conceitual de noções de cultura, Cuche (1999, p. 140) conceitua cultura como “um conjunto dinâmico, mais ou menos

homogêneo. Os elementos que compõem uma cultura não são jamais integrados uns aos outros, pois provêm de fontes diversas no espaço e no tempo”. A pesquisadora Marilena Chaui define a cultura como a capacidade dos seres humanos de se relacionar com o ausente, ou seja, é a capacidade de se relacionar com o tempo (presente, passado e futuro) e a percepção de definir as coisas. É a habilidade de definir as coisas, de distinguir o bom e o mau, o belo e o feio, o justo e o injusto, o verdadeiro e o falso.

Uma cultura é definida por costumes, tradições, religião, arte, entre outros, de um determinado grupo, que são passados de um indivíduo para o outro, englobados no espaço e no tempo, isto é, a cultura é um patrimônio material e intelectual daquela comunidade repassado de geração em geração. Uma cultura não pode ser alocada apenas em um aspecto, pois ela abrange todos os contextos de uma comunidade, carregando consigo uma identidade. Assim sendo, a *cultura* é uma construção histórica distribuída em todos os aspectos sociais da vida de um povo.

Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social, como, por exemplo, se poderia falar da religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros (Santos, 2006, p. 44-45).

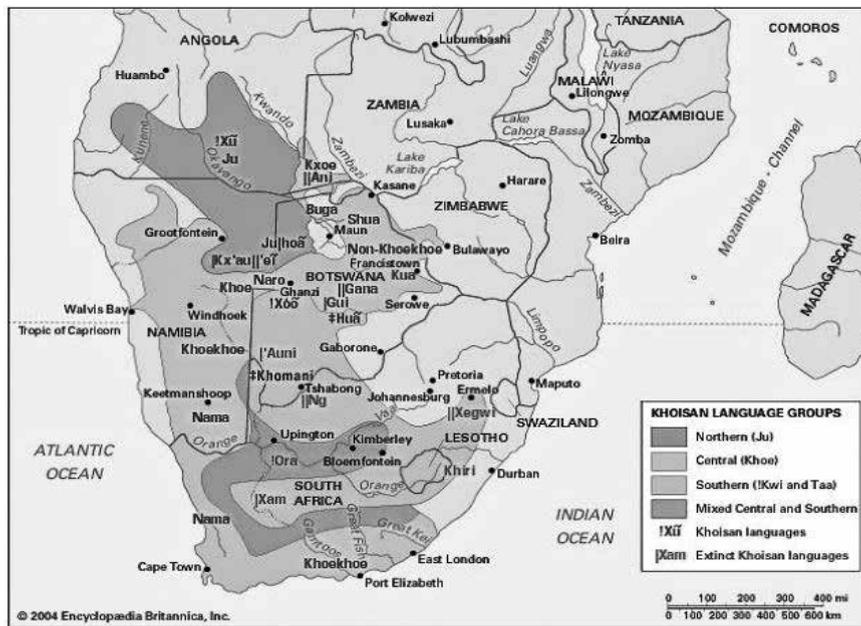
Os povos Khoi e San de Angola são caracterizados como povos nômades de raça negra não Bantu que estão organizados em clãs com cerca de 15 a 50 pessoas, sendo que a maioria deles, geralmente, integra a mesma família, que é comandada pelo mais velho regedor da comunidade. Como corroboram Pedro e Mussili, esses povos formam um núcleo que é “composto por um número que varia entre 15 e 50 pessoas,

sendo o poder exercido pelo mais velho do núcleo, cada indivíduo pode deixar o seu núcleo e ligar-se ao outro quando quiser” (Pedro; Mussili, 2021, p. 175).

O Mapa 1 mostra a localização desses povos na África Austral. Na qualidade de povos coletores e caçadores, a sua vida parece “nômade”, mas não o é na concepção da cultura desses povos. O deslocamento ocorre dentro do que os povos chamam de quintal. Ninguém é chamado de nômade dentro do seu quintal. A noção de quintal para eles ultrapassa a noção de comunidades que vivem em bairros ou cidades, onde os limites territoriais são muito exíguos. Do mesmo modo, não se pode dizer que eles andam nus, pois a ideia de nudez é relativa, a depender da concepção do mundo dos membros da comunidade. Também não se pode dizer que os Khoisan são pobres, porque a noção de pobreza varia de cultura para cultura, a depender das concepções que essa comunidade tem. Há culturas em que ter filhos já configura ser rico ou, ainda, há culturas em que ter dois bois no quintal é sinal de riqueza. Na cultura ocidental, ser rico implica ter milhões de dólares/euros/libras na conta ou em bens. Tanto a cultura africana como a ocidental devem ser respeitadas, pois são povos diferentes com visões de mundo diferentes.

O termo “analfabeto” também é estranho para as culturas dos Khoi e San. As línguas faladas por esses povos são de tradição oral e a escrita é artificial, em vez de essencial. Os conhecimentos são transmitidos de geração em geração por meio da oralidade. Todo indivíduo que foi criado na comunidade ou que passou por ritos de passagem não é analfabeto, porque nesses espaços há aprendizagem e aquisição, há uma formação multidisciplinar que parte da prática para a teoria. O soba (líder comunitário) tem “diploma de licenciatura, de doutorado e de pós-doutorado” obtido na comunidade local. Essa formação é validada pela comunidade.

Mapa 1 – Localização dos grupos linguísticos Khoisan na África Austral



Fonte: Köhler; Traill (2004).

A presença dos Khoi e San na região Austral da África não é por acaso e data de 2000 a. C. Eles são os primeiros povos a povoar a África, bem antes dos Bantu. São povos agricultores, pescadores, caçadores, coletores e criadores. Os Khoisan têm as suas casas feitas de palha e madeira; eles vivem da agricultura, produzindo lavras, como a plantação de milho e abóbora, e realizam troca de alimentos e utensílios com os vizinhos Bantu; eles também são grandes caçadores de animais. Em localidades onde predominam a seca, esses povos saem para as matas em busca de comida para se alimentar. Vale ainda destacar que os Khoisan são povos que acreditam na existência de uma divindade suprema que criou o mundo e todos os seres que nele habitam, a quem eles denominam *Gama*, (Pedro; Mussili, 2021).

O casamento dos povos Khoisan ocorre quando os mais velhos das duas famílias (pais e avós) escolhe o noivo e a noiva para a realização do

casamento. Tal como nos povos Bantu, há a entrega do dote para o homem ou a mulher, a depender da linhagem a que pertence. Há festa e celebração acompanhada de dança e cantos que culmina com a entrega do dote como confirmação do casamento tradicional. Os !kung e Kwadi realizam as cerimônias de casamento entregando um animal, roupas ou panos que sejam do agrado da noiva e da sua família. Para os povos Khoisan, o incesto é visto de forma natural, sem nenhum tipo de penalidade ou discriminação, como ocorre com os povos Bantu e outras sociedades.

Os !kung vivem em torno de famílias nucleares monogâmicas, praticam o incesto, salvo raras exceções devido às influências dos Bantu, ao contrário dos khoi que são polígamos. Praticam a exogamia no *clã*, as mulheres gozam de grande independência. Os seus casamentos são muito estáveis, em comparação com os dos Bantu (Pedro; Mussili, 2021, p. 183, grifo do autor).

Ao sul de Angola é possível encontrar as mais belas pinturas feitas pelos !kung e Kwadi. Esses grupos têm o hábito de se expressar através de pinturas e esculturas feitas em rochas, para retratar os cenários de guerra, como também informações sobre o seu modo de viver, apresentando as suas tradições culturais, músicas, danças e cerimônias religiosas: “Angola tem o privilégio de testemunhar estas belas artes líricas, no deserto do Namibe” (Pedro; Mussilli, 2021, p. 181).

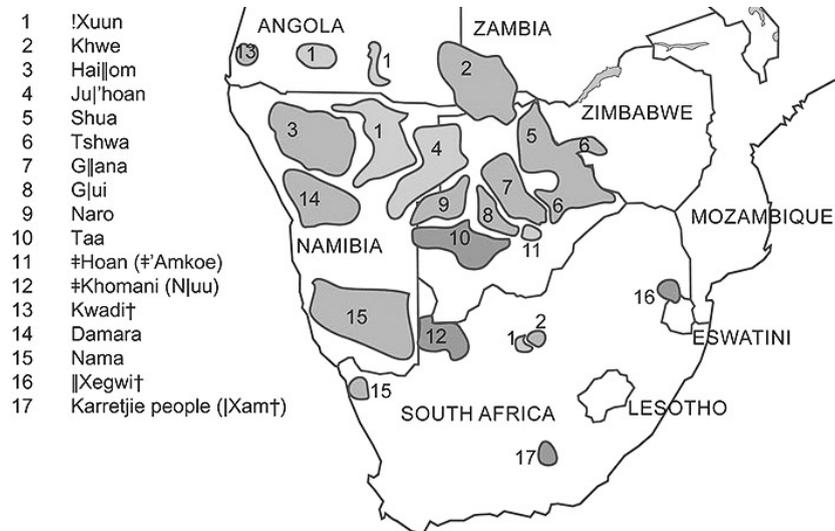
Apesar de serem línguas do mesmo grupo, por vezes não há inteligibilidade entre elas. Por exemplo, os estudos de Bernd Heine e Henry Honken mostram que os povos !xun, falantes da língua !xun de Angola, não entendem os falantes da mesma língua em Namíbia e Botswana (Heine; Honken, 2010). Mesmo os seus dialetos não permitem a inteligibilidade, o que reforça a necessidade urgente de estudos em Angola. Monografias, dissertações, teses, artigos e outras publicações possíveis devem ser incentivados para que possamos conhecer esses primeiros habitantes da África. Investigar, pesquisar, estudar e conhecer esses povos é, sem dúvidas, rastrear a história do povo africano nos seus profundos detalhes.

3. As relações entre os Bantu e os Khoisan em Angola

Estudos de Rocha (2010), Stoneking e Pakendorf (2021), Santana e Timbane (2021) mostram que as línguas Khoi e San são fundamentais para a identidade sociocultural da comunidade de fala. Está claro que apagar a vontade linguística dos povos é uma violação dos direitos linguísticos previstos na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Segundo o INE (2016), a língua mais falada em Angola é o português, com 71% dos falantes; o Umbundu é a segunda língua mais falada, com 22%; em seguida, temos o Kikongo, que representa 8%; e o Kimbundu, com 7%; a língua Chokwe abrange 6% dos falantes; e as línguas Nhaneka e Ngangela, 3% cada uma; já as línguas Fiote, Kwanhama, e Muhumbi têm 2% dos falantes; o Luvale apresenta 1% dos falantes angolanos; e outras línguas representam 3%, segundo os dados do último Censo Geral da População e da Habitação realizado em 2014. A seguir, registramos a localização dos falantes das línguas Khoi e San na África Austral.

Mapa 2 – Localização dos falantes das línguas Khoi e San na África Austral



Fonte: Stoneking; Pakendorf (2021).

O Mapa mostra a localização aproximada dos grupos de língua Khoisan, com base em dados etnolinguísticos de Güldemann (2014), Hitchcock (2020), Karretjie de Schlebusch *et al.* (2008). As cores indicam a filiação da família linguística: a cor azul representa Kx'a; o vermelho representa Tuu; e o verde representa Khoe-Kwadi. As línguas extintas são indicadas por cruzes (Stoneking; Pakendorf, 2021). O mapa mostra a localização dos falantes das línguas dos grupos Khoi e San. Em todos esses países, as línguas Khoi e San são oficiais, exceto em Angola. Os países que oficializaram as línguas dos grupos Khoi e San ensinam revitalizar, proteger e ensinar essas línguas. As línguas do grupo Khoi e San são línguas de ensino nos países apresentados no mapa, exceto em Angola. É por meio dessa crítica que entendemos que a política linguística de Angola falha. O país se tornou independente em 1975, mas não oficializou essas línguas. O país é dos angolanos e eles podem fazer tudo o que é justo com as suas línguas. Por isso, a coragem política é fundamental para que as línguas dos grupos Khoi e San não desapareçam e sejam ensinadas nas escolas.

Os dados apresentados pelo censo de 2014, publicados em 2016, apontam que 51% da população angolana que são residentes das áreas rurais têm como língua preferencial de contato as línguas de origem africanas. Mesmo que o português seja a língua oficial angolana, os povos nativos do interior de Angola dão preferência a falar informalmente suas línguas maternas, sendo o português utilizado apenas como via de comunicação nas instituições formais do território angolano. Até mesmo em algumas zonas rurais, não se tem contato com o português de Angola. Pelos Khoisan serem povos étnicos que vivem em algumas localidades isoladas de toda a sociedade angolana, não foi possível coletar dados em Angola apresentados pelo Instituto Nacional de Estatística em 2016. O instituto não realizou um censo específico que incluísse as línguas dos povos Khoisan. Por isso mesmo, raramente as línguas dos Khoi e San são citadas como línguas autóctones.

No contexto de Angola, observam-se relações permanentes entre os povos do grupo Bantu e povos do grupo Khoisan, embora distantes, porque os Khoisan sempre viveram isolados nas florestas densas. Devido às guerras, esses povos se aproximaram das grandes cidades, estabelecendo relações com os Bantu. Dessa forma, a integração desse grupo social e cultural não é pacífica, porque cada grupo tem as suas práticas e tradições e isso provoca problemas na integração.

A cultura de um povo é fundamental para a identidade, desde a visão do mundo até os usos e costumes. Dessa forma, percebe-se uma intolerância por parte dos Bantu, visto que as práticas desse grupo são diferentes. A noção de “casa” difere de cultura para cultura, o que pode provocar ambiguidades na compreensão do outro. Para os Khoisan, uma árvore pode ser uma casa e uma caverna pode ser uma casa. O quintal dessa casa tem dimensões incalculáveis. Aquilo que muitos chamam de “vida nômade” seria a extensão do quintal e do espaço a ser ocupado para os Khoisan. Essa concepção de mundo não é entendida pelos Bantu, uma vez que a maior parte deles está aculturada, vivendo a cultura ocidental, respeitando os limites (culturais) estabelecidos pelos europeus. Isso mostra claramente que a falta do entendimento sociocultural pode provocar atritos e usurpações dos espaços físicos territoriais.

As relações entre os Bantu e os Khoisan são visivelmente caóticas e isso se mistura ao preconceito porque estes são tratados como exóticos, atrasados e merecendo ser colonizados, tal como os europeus fizeram com os Bantu. Entendemos que os Khoisan são povos independentes, de cultura própria, de tradições e práticas tradicionais próprias e que deveriam ser respeitados nas suas práticas e formas de ser e estar em sociedade. Isso significa que os Bantu poderiam tratar os Khoisan como iguais, em respeito à dignidade humana, estabelecendo parcerias, oferecendo oportunidades, sem produzir interferência nas formas de ser e de estar, porque, se isso acontecer, estaríamos diante de uma outra colonização praticada pelos Bantu.

4. Metodologia e análise

A pesquisa científica exige uma metodologia bem planejada com vista ao alcance dos objetivos previamente preconizados. Por isso, ela deve ser muito bem delimitada, usando técnicas e instrumentos muito bem definidos. Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, porque “preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados” (Zanella, 2006, p. 99). Desta forma, “os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo, e não com os resultados e produtos. A preocupação está em conhecer como determinado fenômeno se manifesta” (Silva, 2015, p. 56). O método qualitativo utiliza métodos indutivos, objetivando a descoberta, a identificação e a descrição detalhada e aprofundada. Desta maneira, Zanella argumenta que:

a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave. Os estudos qualitativos têm como preocupação básica o mundo empírico em seu ambiente natural. No trabalho de campo, o pesquisador é fundamental no processo de coleta de dados. Não pode ser substituído por nenhuma outra técnica: é ele quem observa, seleciona, interpreta e registra os comentários e as informações do mundo natural (Zanella, 2013, p. 100).

A presente pesquisa incide na observação e análise do povo Khoisan de Angola, analisando aspectos socioantropológicos, culturais e linguísticos que fazem parte da vida social. Uma vez que os Khoisan eram povos isolados, havia dificuldades na busca dos dados. Hoje, os Khoisan estão nas cidades ou comunas. Circulam pela internet diversos vídeos que demonstram a vivência desses grupos populacionais. Na pesquisa, analisaram-se onze vídeos extraídos do YouTube, com o intuito de compreender como os Bantu enxergam os Khoisan na vida urbana. A pesquisa não foi submetida à Comissão de Ética, pois os materiais (vídeos) são de domínio público, o que significa que basta fazer a devida citação ou referência.

Nos vídeos aparecem várias temáticas, como a vida e as línguas, a convivência e as relações com os Bantu, culturas e tradições. Os critérios utilizados na seleção dos vídeos no YouTube foram: (i) todos os vídeos deviam ter a temática povos Khoisan; (ii) os vídeos não deviam ser muito longos; (iii) os vídeos tinham de ter sido produzidos em Angola. A duração total dos vídeos selecionados foi de 2 horas e 4 minutos. Os vídeos foram selecionados nos seguintes canais: Televisão Pública de Angola (TPA), Olhar Angolano, Mwana África, Zango Maka Notícias na Hora, TV 61, Fórum Universitário, Tchivalanga e Canhoto Kondja. A metodologia de análise seguiu o seguinte roteiro: a) seleção do vídeo e codificação; b) visualização do vídeo por duas ou mais vezes; c) seleção dos itens da pesquisa; d) anotações para as análises. O Quadro 2 mostra a distribuição dos vídeos e as respectivas codificações.

Quadro 2 – Lista dos vídeos selecionados e as codificações

TÍTULO	LINK E FONTE	TEMPO	CÓDIGO
Comunidade San no Cuando Cubango é assistida com bens diversos	https://youtu.be/CdNMVGEcyaw Fonte: TPA	3'54''	(VDKA001)
Comunidade dos Khoisans dedicam se a agricultura, Huíla	https://youtu.be/yAb9Nw9DWek Fonte: TPA	2'04''	(VDKA002)
Comunidade Khoisan Governo do Cuando Cubango Promete reassentamento	https://youtu.be/nWpmdrgLgpo Fonte: TPA	3'07''	(VDK003)
Os Primeiros habitantes a Viverem em Angola / Investigação Completa	https://www.youtube.com/watch?v=5TnRTrQ9u0o Fonte: Olhar Angolano	7'43''	(VDKA004)
Casos da Vida - Khoisan	https://youtu.be/m13nPTZKDXA Fonte: Analtina Dias	36'25''	(VDKA005)

TÍTULO	LINK E FONTE	TEMPO	CÓDIGO
Khoisan, o Povo mais antigo do Planeta? Mwana Afrika Oficina Cultural	https://www.youtube.com/watch?v=Ab8SGOVIX1k Fonte: Mwana África	3'31''	(VDKA006)
Comunidade khoisan clama por ajuda devido a fome e seca no cuando cubango	https://www.youtube.com/watch?v=HthaPhGvpic Fonte: Zango Maka Notícias na Hora	3'07''	(VDKA007)
Entre o Rasto e o Rosto na Alma dos Khoisans do Cunene	https://www.youtube.com/watch?v=zgBgAcmlnKO Fonte: TV 61	54'46''	(VDKA008)
!Khun San de Angola (KHOISAN) Cunene	https://www.youtube.com/watch?v=ZktRQbW-nUw Fonte: Canhoto Kondja	2'52''	(VDKA009)
khoisan população sem direitos em angola m2ts2022	https://www.youtube.com/watch?v=Md7C67VmWwE Fonte: Fórum Universitário	19'39''	VDKA010)
Projecto de Reinserção social dos KHOISAN implementado pela ONG OCADEC na Província da Huíla_2021	https://www.youtube.com/watch?v=TKiVAyLfUA Fonte: Tchivalanga	7'00''	(VDKA011)

Fonte: Dados da pesquisa.

4.1 Convivência entre os Bantu e os Khoisan

A convivência entre os San e os Bantu é de uma aparente tranquilidade. Mas há uma tentativa de aculturação e integralização desses povos, tal como mostra o vídeo VDKA011. Há grupos étnicos, contudo, que não aceitam se juntar com os Bantu. Por exemplo, a antropóloga Ana Maria Oliveira, no vídeo VDKA008 (minuto 5'20'') afirma que há grupos que se isolam mais para evitar que haja miscelânea com os povos

Bantu. As florestas que eram o lar dos San, hoje são reservas controladas por guardas florestais do Estado. Essa atitude afasta e elimina profundamente a possibilidade de tornar os povos San mais independentes. Os San enfrentam uma situação de vulnerabilidade social e cultural porque deixaram de ser nômades e coletores, passando a depender da prática da agricultura familiar, cultivando o milho, a mandioca e criando animais de pequeno porte.

Com relação ao número dos Khoi e dos San, esse quantitativo ainda é desconhecido, mas se sabe que o número é reduzido. A razão do desconhecimento do número total se deve ao fato de que o recenseamento populacional não inclui esse grupo. Como se trata de povos isolados, não são criadas condições logísticas e materiais para que sejam recenseados. Em outras palavras, esses povos ainda são excluídos do resto dos angolanos. O vídeo VDKA009 ilustra esse distanciamento e mostra a redução significativa desses povos.

Evidencia-se uma tentativa permanente de colocar os Khoi e os San na vida política. Por exemplo, o soba Samueke Sipanga (Video VDKA008, minuto 22'17) mostra como há incorporação política através da distribuição de roupa de identificação partidária do soba. Todos os sobas recebem roupa específica oferecida pelo Governo local. Sobre a religião, realça-se a sua relevância para os povos Khoi e San, que ainda é preservada pelos povos locais. O sociólogo Alexandre Hongolo reforça a ideia de que os Bantu precisam respeitar a cultura e as tradições Khoi e San sem atribuir nenhum juízo de valor. Há uma tendência de marginalizar a religião e a civilização desses povos. Não se pode forçar que os San sejam evangélicos ou católicos. Ngawa é o nome do Deus dos Khoisan e é necessário que respeitemos os limites socioculturais desses povos. Na cultura Khoi e San há domínio da medicina, que se manifesta por meio do uso de plantas medicinais locais. Sobre a prática da saúde, os hospitais estão distantes dessas comunidades, o que faz com que os partos sejam feitos em casa. O parto é feito longe da casa, com acompanhamento de uma matrona (vídeo VDKA008, minuto 36'20"). O

depoimento de Ndchimana Chauinge (minuto 36'01", vídeo VDKA008) é uma prova viva de que esses povos têm conhecimentos profundos sobre o cuidado da vida.

4.2 As línguas dos povos Khoi e San

As línguas desses povos estão restritas ao seu grupo, pois não há políticas públicas que visem à revitalização das línguas locais. O vídeo VDKA011 mostra que alguns San ainda conservam a língua e resistem à aprendizagem da língua portuguesa. Mas os contextos em que vivem impulsionaram a aprendizagem, pois os filhos já estão sendo escolarizados em língua portuguesa. Alguns San falam as línguas do grupo Bantu, como o caso ilustrado no vídeo VDKA010. Para além da língua étnica, os San procuram aprender outras línguas do grupo Bantu, incluindo o português, que é a língua oficial do país.

As línguas dos grupos Khoi e San são caracterizadas pelo uso de cliques. O vídeo VDKA009, no minuto 0'44, mostra um exemplo dessa língua. Sobre a divulgação, a iniciativa da rádio RNA é de suma importância, pois visa divulgar as línguas desses povos. O pesquisador José Kondja, apresentado no vídeo VDKA009, mostra que é necessário avançar muito rapidamente para o estudo das línguas desses povos que se localizam nas províncias de Huila, Kunene e Cuado Cubango. Os estudos apresentados pelo professor José Kondja ainda são iniciativas isoladas, havendo a necessidade urgente de estudos, criação de dicionários, obras literárias e, sobretudo, do ensino nas escolas angolanas. Sobre a classificação dessas línguas, Alexandre Hongolo explica que as línguas desse grupo se dividem em dois grupos: wakankala e otentote. Essas línguas se subdividem em variantes: otentonte, kankala, kazama kasekele e kasama (vídeo VDKA008, 14'50"). Essas variantes são identificadas pelos grupos das comunidades de fala. Contudo, primeiro precisamos entender se os termos variedade e dialeto existem nessas línguas. E, se não existe o termo ou a ideia de "variedade" e "dialeto", não adianta discutir esse aspecto. Não podemos

estudar as línguas africanas sob a perspectiva ocidental ou de outras realidades, porque “a língua é uma forma de comportamento social” (Labov, 2008, p. 215). Os estudos africanos sobre as línguas deveriam ser decoloniais, estudando/pesquisando a língua, tal como ela é, sem forçosamente relacioná-las com outras. Por exemplo, se existem “orações coordenadas sindéticas”, não significa que essa estrutura se duplique nas línguas Khwe, Tua, Shua ou Nawa.

Por isso mesmo, William Labov adverte que é inútil estudar a língua fora do seu contexto real, quer dizer, “o aspecto social da língua é estudado pela observação de qualquer indivíduo, mas o aspecto individual somente pela observação da língua em seu contexto social” (Labov, 2008, p. 218). A linguística africana pode ter terminologia própria, cunhada a partir da realidade sociolinguística autóctone, especialmente quando se fala de línguas do grupo Khoisan, que são os primeiros povos do mundo, exatamente onde temos o “Berço da humanidade” (Pacheco, 2008). Estamos chamando atenção para que não sejamos “papagaios”, por reprisar, repetir e valorizar apenas o que vem de fora.

De acordo com Ana Maria Oliveira no vídeo VDKA008 (15’58”), a língua é um dos instrumentos de luta e de resistência. Normalmente, o nome da língua identifica o nome da etnia. A primeira estratégia dos Khoi e dos San de Angola foi de aprender a língua das comunidades Bantu mais próximas. Ex.: os da Huila, para além da sua língua, falam a língua Nyaneca, os da Cunene falam Kwanyanma e Nyaneca, os da Cuando Cubangu falam Nganguela (minuto 16’30, vídeo VDKA008). O projeto da alfabetização na sua própria língua é de suma importância para a preservação dela, tal como a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) aponta. Para além desse documento, a Constituição da República de Angola em seu artigo 19 defende que “o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional”. Se o Estado valoriza, então espera-se que haja políticas públicas para conservação dessas línguas.

4.3 A vida social e cultural dos Khoisan

Há uma tendência de inserção dos San na vida dos Bantu. O sentido inverso não se verifica. Há uma tendência de integrar os San na vida cultural dos Bantu, o que pode apagar as identidades socioculturais dos San. As línguas dos grupos Khoi e San estão em perigo (tal como aponta o vídeo VDKA01) e podem desaparecer porque suas línguas não são ensinadas nas escolas. O ensino bilíngue ajudaria na preservação delas.

Estudos de Felipe Artur Vidal (historiador e antropólogo) e Alexandre Hongolo (sociólogo) reforçam a ideia de que os Khoi e San são povos com cultura e tradições próprias e que sempre foram aculturados pelos Bantu. Os pesquisadores citados têm a opinião de que esses povos foram os primeiros a ocupar a África Austral, antes mesmo da chegada dos Bantu. O fator guerra e as mudanças bruscas da vida social são alguns dos percalços que reduziram a resistências desses povos. De acordo com a Constituição da República de Angola (2010), os Khoisan gozam dos mesmos direitos que os Bantu. O Art. 23 defende:

Ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição econômica ou social ou profissão.

Se tanto os Khoi como os San e os Bantu são iguais perante a lei, todos precisam ser tratados da mesma maneira sem distinção, então é necessário o estabelecimento de políticas públicas que ajudem esses grupos étnicos. Concordamos com a antropóloga Ana Maria Oliveira (vídeo VDKA008, 51’53”) quando afirma que o processo de socialização desses grupos étnicos não pode ser acompanhado pela violação de suas culturas, porque aí estaríamos criando uma nova colonização. As questões de integração de grupos étnicos minoritários são um desafio tanto para o Governo como para os Bantu, os Khoi e os San. O Art. 25 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) defende que:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para alcançar o grau desejado de presença da sua língua em todos os níveis de ensino no interior do seu território: professores devidamente formados, métodos pedagógicos adequados, manuais, financiamento, edifícios e equipamentos, meios tecnológicos tradicionais e inovadores.

A seca, as guerras e as mudanças climáticas mudaram em grande medida a vida dos Khoi e San. O vídeo VDKA007 mostra como esses grupos sofrem bastante com as mudanças climáticas, que provocam a escassez dos frutos silvestres. As línguas dos povos Khoi e San são consideradas línguas muito difíceis de compreender, a exemplo do uso de cliques, que, aos olhos da sociedade, são incompreensíveis. Deixamos clara a ideia de que não existem línguas fáceis nem difíceis. Todas as línguas são acessíveis às línguas que as falam.

Segundo Manuel Chiculo (no vídeo VDKA007), os Khoi e os San do sul de Angola são chamados de *camussequeles* e estão agrupados em cerca de 40 pessoas. Os *camussequeles* saem para as matas em busca de frutos silvestres, pois naquela região há muita seca e não se consegue produzir alimentos. No vídeo VDKA007 se explica que os Khoi e os San são obrigados a se deslocarem de sua comunidade devido à fome e à seca na região onde habitam. Por vezes, é difícil encontrar alimentos, e os Khoi e os San deslocam-se para outras localidades em busca de alimentos, de frutas que ajudem no combate à fome, como é o caso da fruta *mongongo*.

O vídeo VDKA007 mostra que o governo angolano cria medidas para auxiliar os povos Khoisan de Angola. O vídeo VDKA006, apresentado por “mwana África”, explica que os Khoisan são povos caçadores-coletores conhecidos como bosquimanos. Segundo “Mwana África”, os Khoisan são a mistura dos Khoi-Khoi e San e são grupos que vivem isolados do resto da sociedade. O isolamento pode ser visto sob várias perspectivas, uma das quais é a de que os Khoi-Khoi são caracterizados como agricultores e têm o hábito de criar animais domésticos. Os Koi-Koi são povos que se

deslocaram para África do Sul e Botsuana. Os San, por sua vez, se expandiram pra Botsuana, Namíbia, Angola, Zâmbia, Zimbábue, África do Sul e Lesotho (Mwana África). Os San são povos seminômades caçadores-coletores, vivendo da caça de animais. O casamento é feito por meio de diálogos entre famílias, que culmina com a entrega de dote (entrega de um animal), que simboliza o enlace matrimonial.

Segundo Francisco Venâncio (vídeo VDKA004), os povos Khoisan são o povo mais antigo da África e suas características físicas são: olhos oblíquos, cabelo grau pimenta, estrutura média de 1 metro e 52 centímetros, molares salientes e pele castanha avermelhada. O governo angolano incentiva os Khoisan a praticar a agricultura familiar. Por exemplo, o grupo San, em Huila, dedica-se totalmente à agricultura, realizando o cultivo e a produção de milho em lavras. O vídeo VDKA001 mostra que os Khoisan do Cuando Cubango totalizam cerca de 184, vivem da caça e recebem doações de roupas e alimentos de ONGs.

Para terminar, precisamos retomar os debates sobre a política linguística angolana: as decisões sobre o destino das línguas africanas em Angola dependem dos políticos. São eles que decidem qual língua ensinar na escola. Apesar de falarem essas línguas, eles não as veem como importantes ou prioritárias. Não há vontade política para que essas línguas não se percam. As universidades ainda não recebem financiamento para estudos sobre essas línguas, incluindo a produção de dicionários e gramáticas. O planejamento linguístico em línguas africanas ainda não acontece na sua abrangência. As línguas Khoi e San deveriam ser ensinadas junto às populações em pé de igualdade e serem línguas oficiais nas cidades onde elas são faladas. A constituição da República de Angola menciona a necessidade de proteção das línguas locais, mas, na realidade, isso não acontece. O perigo que os Khoisan incorrem é o da aculturação, que pode provocar o desaparecimento das suas línguas. A perda da língua é ao mesmo tempo a perda da cultura e das tradições, porque sabemos como a língua carrega esses elementos. Os significados das palavras, das frases e dos discursos se encontram na cultura.

Conclusão

A maioria dos povos Khoisan sobrevive de maneira desassistida por parte do Estado angolano, salvo algumas iniciativas individuais (cantores, artistas, apresentadores de TV) e de organizações não governamentais que dedicam algum tempo para o apoio desses grupos sociais, conforme visto em uma série de vídeos analisados. As relações que os Bantu têm com os Khoisan são totalmente estratégicas. São relações desiguais, pois os Khoisan são ainda tratados como “pobres” e “coitados”. Os Bantu utilizam os Khoisan como mão de obra barata para que estes possam ir às matas caçar ou focar a produção agrícola, trocando esses produtos por utensílios e alimentos.

Os Khoisan têm dificuldades de se socializar com outras comunidades porque suas línguas são dadas como difíceis de entender por conta do uso de cliques. De acordo com Bagno (2009, p. 51), afirmar que uma língua é difícil é um mito porque “todo falante nativo de uma língua sabe essa língua. Saber uma língua, na concepção científica da linguística moderna, significa conhecer intuitivamente e empregar com facilidade e naturalidade as regras básicas de funcionamento dela.”

Os Khoisan vivem em pequenas casas feitas de chapas de zinco, madeiras ou palhas. A comunidade Khoisan que está localizada na Província do Namibe, sobrevive de caça, troca de alimentos, recolocação e venda de carne aos Bantu, em troca de utensílios, roupas e alimentos. O Governo do Cuando Cubango realizou uma campanha para auxiliar os povos Khoisan. Esses povos residem em áreas secas que necessitam de animais e sementes para o plantio. O vídeo VDKA003 mostra que o governo angolano realiza campanhas para a concentração dos Khoisan em aldeias, para fins de atividades agrícolas. Essa política de integração não é acompanhada pelo ensino das línguas e das culturas desses povos. Que a história, que a cultura e línguas dos povos Khoi e San sejam línguas de ensino, que sejam línguas de pesquisa em universidades, formando professores que as possam revitalizar.

Seria importante a criação de políticas linguísticas concretas que pudessem efetivamente salvaguardar as línguas dos povos Khoisan de Angola. O planejamento linguístico é fundamental para que as línguas sejam revitalizadas. A educação em línguas africanas é fundamental para fomentar um desenvolvimento endógeno. Ki-Zerbo (2006) levanta essas questões defendendo que não se pode alfabetizar os africanos sem recorrer às línguas que se ligam às identidades, à cultura e à visão do mundo. Infelizmente, Angola não tem gramáticas nem dicionários publicados das línguas Khoisan. O mapeamento e a inserção dessas línguas no ensino superior e na educação básica ainda são inexistentes. São desafios que Angola precisa enfrentar com coragem e firmeza porque as línguas são fundamentais para todas as sociedades. Não existe uma sociedade humana sem língua. Quatro décadas de “independência” sem que haja “independência linguística” é culpa dos próprios angolanos e não do colonialismo. Logo, é importante decolonizar a educação linguística, criando condições para que as línguas africanas de Angola ocupem os seus devidos espaços.

Referências

- AGUIAR, A. L. Os san, os khoekhoen: exercícios de Aproximação. *Pontos de Interrogação*, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 67-81, jul./dez., 2020.
- ANGOLA. *Constituição da República de Angola*. Luanda: Assembleia Nacional, 2010.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2009.
- TRAILL, A. Khoisan languages. *Britannica*. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Khoisan-languages/Linguistic-characteristics>. Acesso em: 22 set. 2022.
- CUNHA, A. F. da; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. et al. (org.) *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 12-29.

FEHN, A. M. (ed.). Khoisan Languages and Linguistics. *Proceedings of the 4th International Symposium*, [s. l.], p. 11-13, jul., 2011.

GÜLDEMANN, T. Khoisan' linguistic classification today. In: GÜLDEMANN, T.; FEHN, A. M. (ed.). *Beyond 'Khoisan'. Historical Relations in the Kalahari Basin*. CILT, John Benjamins, Amsterdam, p. 1-40, 2014.

HEINE, B.; HONKEN, H. The Kx'a family: A new Khoisan genealogy. *Journal of Asian and African Studies* (Ajia Afuriku gengo bunka kenkyu), [s. l.], v. 79, n. 1, p. 5-36, 2010. HEINE, B.; NURSE, D. *African languages: an introduction*. Cambridge: Cambridge Ed., 2000.

HITCHCOCK, R. K. The plight of the Kalahari San: hunter-gatherers in a globalized world. *J. Anthropol. Res.*, [s. l.], v. 76, p. 164-184, 2020.

HOIJER, H. A origem da linguagem. In: HILL, A. A. (org.). *Aspectos da linguística moderna*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1974. p. 53-61.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS. *Resultados definitivos do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola, 2014*. Luanda: INE, 2016.

KI-ZERBO, Joseph. *Para quando África: entrevista com René Holenstein*. Tradução de: Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

KÖHLER, O. R. A.; TRAILL, A. Khoisan languages. *Encyclopædia Britannica*, [s. l.], 2004. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Khoisan-languages>. Acesso em: 13 fev. 2023.

KONDJA, J. E. *Produção de segmentos consonânticos do português por falantes nativos do !khun (khoisan), língua angolana*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade de Minho, Minho, 2022.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LEROY, M. *As grandes correntes da linguística moderna*. São Paulo: Cultrix, 1971.

MORTON, F.; HITCHCOCK, R. Tswana hunting: continuities and changes in the Transvaal and Kalahari after 1600. *South African Historical Journal*, [s. l.], v. 66, n. 3, p. 418-439, 2014.

MUDIAMBO, Q. *Da lexicologia e lexicografia de aprendizagem ao ensino da língua portuguesa no II Ciclo do Ensino Secundário: 10^a, 11^a, 12^a e 13^a classes na E.F.P. – Escola de Formação de Professores “Cor Mariae” do UÍJE (Angola)*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

NDOMBELE, E. D. Gestão de multilinguismo em Angola: reflexão sobre o ensino de línguas angolanas de origem bantu na Província do Uíge. *Verbum: Cadernos de Pós-Graduação*, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 33-44, jan., 2017.

OLDEROGGE, D. Migrações e diferenciações étnicas e linguísticas. In: KI-ZERBO, J. (org.). *História geral da África: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 295-316.

PACHECO, F. J. K. Introdução: o meio geográfico e sua influência no continente africano. In: MACEDO, J. R. (org.). *Desvendando a história da África*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 9-12.

PEDRO, L. T.; MUSSILI, P. L. Aspectos sóciohistóricos dos povos !kung (khoisan) de Angola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, São Francisco do Conde, v. 1, p.164-188, dez., 2021.

PEDRO, L. T.; MUSSILI, P. L. Os khoisan de Angola perante os desafios do panorama actual: a integração sócio-político e económico dos povos kwedi e !kung (khoisan) do Cunene. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, São Francisco do Conde, v. 2, p. 623-643, 2022.

REDINHA, J. *Etnias e culturas de Angola*. Luanda: Instituto de Investigação Científica de Angola, 1974.

REUNIÃO do grupo de estudos sobre os povos Khoisan_08/09/2021. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (121 min). Publicado pelo canal Revista Njinga & Sepé. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iLP29Ab4uJA&t=6454s>. Acesso em: 12 ago. 2022.

ROCHA, J. Interações Bantu-Khoisan à beira das expansões Bantu: insights do Sul de Angola. *Journal Anthropol Sci*, [s. l.], v. 88, p. 5-8, 2010.

SANTANA, Y. F. D.; TIMBANE, A. A. Considerações sobre o português angolano e o preconceito linguístico em Angola. *Letras em Revista*, Teresina, v. 12, n. 1, p. 169-187, jan./jun., 2021.

SANTOS, M. L. *O que é Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Schenck, M. *Land, water, truth, and love - visions of identity and land access: from bain's Bushmen to Khomani San*, BA Hon Thesis. Mount Holyoke College, South Hadley, Massachusetts, 2008.

SILVA, A. M. da. *Metodologia da pesquisa*. 2. ed. Fortaleza: Eduece, 2015.

STONEKING, M.; PAKENDORF, B. The genomic prehistory of peoples speaking khoisan languages. *Oxford Journals Human Molecular Genetics*, [s. l.], v. 26, n. 30, p. 49-55, 2021.

TAVARES, F. O.; LUIZ, P.; COSTA, P. *História económico-social de Angola: do período pré-colonial à independência*. *População e Sociedade*, [s. l.], v. 29, p. 82-98, jun., 2018.

UNESCO. *Declaração Universal de Direitos Linguísticos*. Barcelona: Unesco, 1996.

ZAU, D. G. D. *A Língua Portuguesa em Angola: um contributo para o estudo da sua nacionalização*. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011.

ZANELLA, L. C. H. *Metodologia da pesquisa*. Florianópolis: SEaD: UFSC, 2006.

ZANELLA, L. C. H. *Metodologia de pesquisa*. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

Language-in-education policy in Ghana: decentering colonial epistemologies and re-envisioning alternative forms of policy

Edwin A. Dartey
(Penn State University)

Phoebe Quaynor
(Penn State University)

Introduction

Most multilingual and post-colonial communities in Africa continue to face the problem of how language policy and planning (LPP) should be structured in their communities. For example, the planning and implementation of language-in-education policies (henceforth, language policy) in Ghana have generated several debates between linguists, government officials, teachers, parents, and other stakeholders (DZAMESHIE, 1988; ADIKA, 2012). These debates center around which language(s) to adopt and use as official language(s) and as the language of instruction in schools etc. A major criticism of the Ghanaian language policy is the prevalence of entrenched monolingual ideologies which continues to impede the establishment of a multilingual language policy. The language policy in Ghana is a legacy of colonialization and it does not reflect the multilingual situation of the country (ANSAH, 2014). It is therefore not surprising

that research on multilingualism and language policy in Africa in general (e.g., NDHLOVU, 2015; MAKONI; PENNYCOOK, 2012) and Ghana specifically (ANSAH, 2014) questions the ingrained habit of assuming monolingualism as the norm for all individuals and societies in LPP. These studies implore policymakers in Africa to focus on ways in which languages are locally used and understood in order to challenge colonially inherited monolingual ideologies. This chapter focuses on the challenges of the language-in-education policy in Ghana and the implications of these challenges for policy planning and implementation. We argue that the colonial orientation of the current policy and the monolingual ideologies underpinning the policy render it impossible to serve the educational needs of the populace. We propose alternative ways of re-envisioning the policy and decentering it to align with the social realities of multilingualism in Ghana.

The history of education in Ghana could be chronologically sorted into precolonial, colonial and post-colonial education. It is reported in literature that African precolonial education focused on the transmission of socio-cultural responsibilities, values, and norms while colonial education pursued Western interests (Fafunwa & Aisiku, 2022). Colonial education which founded the language legislation in Ghana's formal educational system comes from a western desire to civilize African natives and their languages (Albaugh, 2014). This desire fueled the idea that African languages are primitive and ineffective for academic teaching (Owoo, 2022). This erroneous understanding about African languages became deeply rooted in Ghanaian self-perception and attitudes towards education (Edu-Buandoh, 2016). Consequently, some teachers view the use of indigenous languages and mother tongue bilingual education from deficit perspectives (Owu-Ewie, 2006; Opoku-Amankwa 2009). According to Ghana's English language curriculum, English language proficiency is necessary for any viable education or global relevance (Nacca 2019, p iv).

Despite the substantial research that shows children learn best in a language which they understand (UNESCO 2010, 2016), the language

policy in Ghana does not accommodate the range of languages students bring to the classroom (Reilly, Rescue & Chavula, 2022). The current language in education policy prescribes the dominant colonial English Language as the primary language of education (Ministry of Education, 2004). This policy reflects monolingual conceptualization of languages and neglects the multilingual repertoires of individuals and communities. It does not account for or reflect how multilingual language practices can be harnessed for education.

1. Sociolinguistic landscape of Ghana

The number of indigenous languages in Ghana differs according to whether the count is by distinct parent languages or groups of languages with their dialects. The number ranges between forty and fifty (Dakubu 2015) or eighty three, including the official language of English (Bodomo et al 2009; Owu-Ewie 2009). The official status of English established by the colonial government mandates its use in politics, administration, law, commerce, formal education, etc., securing its position as a symbol of power in this society. English proficiency therefore translates into good grades, white-collar employment, economic benefit, and ultimately, prestige in the community. Therefore, as far as education is concerned, parents and teachers emphasize the importance of English proficiency and take relevant actions to make sure that happens (Opoku-Amankwa, 2009; Appiah & Ardila, 2020). Most Africans are fluent in more than one ethnic language, and this is also the case for most Ghanaians. This reality is due to various influences, including interethnic marriages (Afrifa et al. 2019) and a dynamic migratory process within and across countries in African subregions (Ansaah, 2014). Research on language policy in Ghana has shown that English is usually the least proficient language for most students, even though it is used in school from kindergarten through university. The disconnection between a student's home language and the language of instruction (LoI) at school creates challenges in learning

and the provision of quality education (Ouane & Glanz (2010). The connection between Lol and quality of education is one that most African countries are still grappling with.

2. Language-in-education policy

Language policy in Ghana began with castle schools. These were schools set up in the castles when the various European (Dutch, Portuguese, and English) settlers occupied them during the Transatlantic slave trade and colonial rule. They mainly catered to children of the European castle officials born to native mothers. These schools operated in the language of the colonizing European nation in residence. During this period, various missionaries also founded formal Western-style schools as part of their missionary outreach. Some adopted an English only policy while others used the indigenous languages of the regions, they were located in. Owu-Ewie 2006; Opoku-Amankwa & Brew-Hammond, 2011; Ansah Nyarko 2014; Adu-Gyamfi et al. 2016). Ghana had her independence from Britain in 1957. From 1957 until now, the language policy in education has been fluctuating between English-only instruction and an early-exit transitional bilingual one.

Table 1: A diagrammatic representation of the policy from 1529-2002 (Owu-Ewie 2006)

Period	1st year	2nd year	3rd year	4th year onwards
1529-1925 a. Castle Schools Era	English only	English only	English only	English only
b. Missionary Era	Gh. Language	Gh. Language	Gh. Language	English only
1925-1951	Gh. Language	Gh. Language	Gh. Language	English only

Period	1st year	2nd year	3rd year	4th year onwards
1951-1955	Gh. Language	English only	English only	English only
1955-1966	English only	English only	English only	English only
1966-1969	Gh. Language	English only	English only	English only
1970-1973	Gh. Language	Gh. Language	Gh. Language	Gh. Language
1974-2002	Gh. Language	Gh. Language	Gh. Language	English only
2002-present (publication year of article -2006)	English only	English only	English only	English only

Since Owu-Ewie's (2006) compilation of this table, the language policy has undergone more changes and amendments as shown below.

Year	Policy
2000	English Only Policy
2004	Amendment to 2000 English-only policy to introduce the bilingual early exit policy. NALAP formed to administer early exit policy (P1-P3=indigenous language + English; P4 –SHS=English)
2007/8	Educational Reform
	NALAP strengthened and expanded Bilingual portion expanded to include (KG1-P3); from 3-5years
2019	New Curriculum created by NAACA based on 2007/8 Reforms

The current language policy is an early exit bilingual transitional model that prescribes a combination of English plus an indigenous Ghanaian language as the medium of instruction from kindergarten

through primary three (third grade) transitioning to complete English instruction from primary four (fourth grade) till university (Adu-Gyamfi et al. 2016; Anyidoho, 2018). The policy states, where teachers and learning materials are available and linguistic composition of classes is fairly uniform, the children's first language must be used as the dominant medium of instruction in kindergarten and lower primary school (Ministry of Education, Ghana, 2004, pp. 27-28).

The choice of language in Ghana's education has been debated by proponents of exclusive English language instruction and those who advocate for the complementary use of Ghanaian languages for the first three to four years in the classroom (Mfum-Mensah, 2005). The former argues that in rural areas (which is most of the country), some teachers do not transition to English proficiency after the first three years of bilingual instruction, thus producing learners with little to no English language proficiency. English is the language for assessment, and this sets up such students to fail because of their deficiency in English language literacy. For this group, the English-only policy forces teachers to adhere to the standards of English language literacy and hopefully 'force' proficiency to happen. This creates a frustrated classroom experience for the low English/high Ghanaian language proficiency learners (Opoku Amankwa 2009). The proponents of the early exit transitional bilingual policy cite cultural relevancy, more efficient learner comprehension across subjects due to indigenous language support, and abundant research that supports multilingual pedagogy.

The colonially inspired monolingual ideologies sponsoring Ghana's language in education policy have led to several challenges in its implementation. Existing research (Mfum-Mensah, 2005; Ansah, 2014; Anyidoho, 2018) on language policy reveals a few major challenges in the development and implementation of the current language policy. To begin with, the primary challenge with the implementation of the policy appears to be the nature of the early exit transitional model itself i.e., the policy requires a transition to monolingual English instruction after five years of bilingual

instruction. The logic of the early-exit transitional model is to use the indigenous language (mother tongue) as a *bridge* in the acquisition of the dominant colonial language. Though inclusive of indigenous languages, the transitional model still serves the imperial ideal of English language acquisition. The transitional bilingual model is another iteration of linguistic imperialism and is not a true instrument of decolonization. This is because this model, which has become the preferred option for developing countries (Albaugh, 2014) invalidates indigenous languages, traditions, and values and renders them incapable of sponsoring educational systems (Odugu & Lemieux, 2019). The Ghanaian policy makers argue that: children must first be given *a strong foundation in their first language to make the learning of English easier for them as confirmed by research*. It is for these and other reasons that English Language is a major subject of study in Ghanaian schools (Emphasis ours Naaca Eng. Lang Curriculum rational p. vi).

They assume a utilitarian lens of indigenous languages, including them in the curriculum only as a foundation on which to situate the 'more important' English language. However, if Africa is to nurture an educated population who will commit their minds and hearts to the wellbeing of the African economy and identity, an education system which is still tethered to colonial language ideology and practices is not the choice to go with (Prah 2009; Heugh 2011). A 2012 study conducted by Davis and Agbenyega reviewed how ten headteachers (principals) from K-8 schools of varying achievement rankings understood and implemented the transitional bilingual language policy in their schools. In this study, the bilingual policy was not strictly adhered to in all the lower primary cases (kindergarten through primary three). In the upper primary classes (primary four to eight) where English-only instruction was supposed to be in session, some of the schools could not transition and were still conducting most of their instruction in the indigenous languages. Teachers moderated the use of indigenous language or English language according to the language capabilities of both learners and teachers, not according

to the appropriate ratio of English to ethnic language proposed in the policy. The presence of “such great linguistic diversity should really be considered as a valuable resource, but is seen by many Ghanaian politicians and policymakers as an obstacle to the design of national curricula” (Atintono and Nsoh, 2018, p. 84)

Another challenge facing the implementation of the language policy is the identity and beliefs of teachers and other policy stakeholders. Several studies reveal that teacher identity and beliefs about indigenous and/or the English language greatly impact their teaching and thus the policy’s success. If teachers perceive literacy as the ability to read and write English or any other western language and consequently discount the learners’ indigenous literacy, that certainly impacts classroom culture. Mfum-Mensah (2005) asked forty-two members of two rural northern Ghanaian communities about their views on the early-exit transitional bilingual policy. Mfum-Mensah discovered a prevalent negative view of indigenous languages and their use as the language of instruction. Some participants in his study were convinced that the bilingual policy is just a measure to keep the rural population on the margins of society because “if you have anything to complain about, who will listen to you if you cannot speak or write English” (p.81). This perception was echoed by others who suggested that English is now the means for becoming an elite in society. It affords social advancement both locally and internationally. Some participants also remarked that an individual is illiterate or “useless” (p. 81) without English language proficiency. In contrast to Mfum-Mensah’s study, Tackie-Fosu et al. (2015) found that among sixty parents and sixty teachers from twelve early childhood education centers, all agreed with the value of indigenous language instruction for various reasons, the highest value being the maintenance of cultural identity. The majority preferred bilingual instruction due to its facilitation of more effective teaching, learning, and comprehension. The minority in favor of English only language of instruction in the classroom echoed the views in the above studies,

namely, the policy will improve learner fluency in English because it is the country’s official language; the goal of education is English language acquisition, and that the English language can “take people to places” (p.85). Davis and Agbenyega (2012) note that most private schools in Ghana disregard the bilingual policy and use English only from kindergarten through secondary (high) school. Rural and underserved schools with less proficient students in English cannot keep the English-only pace. Consequently, students who are proficient in English are normally commended, celebrated, and rewarded with social recognition, while the struggling students from rural areas are marginalized. Overall, they note that the challenges in implementation could be because of a lack of collaboration between policymakers and educators in the development of the policy. They add that the current bilingual policy may therefore be a mere political “token” (p.7) rather than a conscious effort to support language pedagogies that are beneficial to the country’s educational system.

Public perception of the policy is also another challenge facing its implementation. Bronteng et al. (2019) reviewed public reactions about implementing the policy after the Minister of Education delivered a public address promoting it. The researchers compiled public responses from four major Ghanaian online news outlets. This was in addition to eleven interviews with parents and education officials. Their findings echoed the negative view about indigenous languages noted in other studies (e.g., Afrifa et al. 2019; Mfum, 2005; Amankwah, 2009), along with a preference for the English language in education, commerce, and other official settings. In this study also, the public viewed English as an instrument for success and wondered why the ministry of education would bother with the indigenous language of instruction. Finally, the researchers inferred that the participants in this study (and the public in general) had not been sufficiently informed about the policy and its advantages and benefits, prompting their question of how people could support a policy they did not understand. In Ghana, the

English language plays a major role and function in the culture of the Ghanaian community and there is the inherent belief that the English language is a more useful asset than the indigenous languages due to the social, economic, and international affordances it comes with. On a political level, this belief is partly responsible for the erratic change in language policy from colonial through independence and into the post-colonial era. The practical value of the English language is affirmed in the policy itself and reiterated by various community members (Rosekrans et al. 2012).

A major criticism of language policies in Africa is the lack of resources in developing indigenous languages. Ansah (2014) argues whether the problem with the language policy is a structural one inherent in creating the policies or a logistical one concerned with pedagogical resources. It may very well be both. The policies do appear to have neglected the full implications of the sociolinguistic complexities of this community with its “fluid multilingual identities rather than a mosaic of ethnolinguistic identities” (p. 9). The ignorance of the fluid multilingual identities creates problems with how a teacher’s linguistic repertoire maps onto that of the class they are assigned to teach, among others. If there is a mismatch in this mapping, the bilingual instruction, especially in the lower grades, will be stunted (Seidu et al. 2008). A teacher’s skill in bilingual instruction cannot be dependent on their own demographic and linguistic identity. Teachers who are required to conduct bilingual instruction should receive at least relevant training about bilingual pedagogy and where possible language acquisition in the required languages. Similar to Ansah (2014), Owu-Ewie and Eshun (2019) reveal that most classrooms are relatively more linguistically homogenous in rural areas. Most of the learners shared the same ethnic language. Also, in multilingual classrooms, an indigenous language of instruction was preferred and used especially when teachers were fluent in the dominant indigenous language of the community. This is significant since some teachers’ own indigenous languages differed from that of students’ or

communities’ they have been assigned to teach in. Opoku-Amankwa, Edu-Buandoh, and Brew-Hammond (2015) in their study probed the often-cited challenges of publishing academic texts in indigenous languages. The challenges they reveal are the relative lack of political support for indigenous languages, the lack of indigenous language authors, and publishers’ disinterest in support this genre. The researchers conclude that despite educational reforms and policies that tout the importance of bilingual education, there have been no corresponding attempts to develop bilingual pedagogical resources. The authors point to the misconceptions about bilingual education, lack of political will, and economic resources as possible reasons for this inaction regarding publishing indigenous academic text. These factors lead to Davis and Agbenyega and others’ (Wornyo 2015) supposition that the bilingual policy might simply be a political token.

Despite the existence of a bilingual policy, the language of assessment across all levels is English. This discrepancy poses a major challenge to policy implementation because testing renders indigenous languages as inferior to English. Mfum-Mensah (2005) in exploring the ideological challenges to implementing the bilingual policies interviewed school authorities. The school authorities interviewed in this study cited the challenge posed by the English-based assessments prescribed the bilingual policy. Following the allowance of bilingual instruction in the classroom, solely English-based assessments favor learners who are proficient in the language, making no room for validating any other linguistic literacies.

So far, we have discussed both logistical and ideological challenges facing policy implementation, we now turn to a deeper discussion of the colonial matrices in the policy. Our discussion focuses on conceptual alternatives in framing the policy. We believe that the policy at its core level has faulty conceptual ideologies, and the first and arguably most important step is to unravel and reframe the faulty ideologies predicating the policy.

3. Discussion

One of the first steps in tackling the implementation challenges is to uncover the colonial matrices embedded in the policy and propose alternative ways of framing the policy. We suggest decentering of the language policy so that it does not follow the normative values of the metropole.

The latest revision of the country's curriculum is dated September 2019 according to the National Council for Curriculum and Assessment (NaCCA). The NaCCA is a department of Ghana's Ministry of Education in charge of kindergarten through secondary school (high school) curricula across all subject areas. From the forward to the revised English Language curriculum for grades one through three published on the Ghanaian Ministry of Education website, we highlight and emphasize relevant excerpts of the ministry's stance and motivation towards the role/function of the English language in comparison to indigenous languages.

The stated dual agenda for the entire Ghanaian educational curriculum is to provide "accessible quality education" for the purposes of "accelerated sustainable national development" (caption on webpage; and page iii). Specifically, the English language curriculum has at its heart the acquisition of skills in the 4Rs of Reading, wRiting, aRithmetic and cReativity by all learners (p. iii).

The forward goes on to identify the rationale for English language acquisition in the pursuit of national development.

First, the study of English as a second Language will equip learners with effective communication skills that will provide them with an *appreciation of the values embodied in the language and culture of others*. In the light of present-day global development and technological advancement, *the learning of a second language* and the acquisition of literacy must *promote the respect for the language and culture of others* (p.iii).

The contextual interpretation and implication of this paragraph is disturbing and needs clarification.

Secondly, *the special status* of English as a language across curriculum and as the official language of Ghana and the role it plays in national life *including* being the language of government business and administration, commerce as well as the media, makes it important that Ghanaian children to learn *English as a second language*. Also, to enable our learners *become members of the international community*, they must be exposed to English, the most widely used global language. This means that *success in education* at all levels depends, to a very large extent, on the individual's *proficiency* in the English language" (p.vi).

Atintono and Nsoh (2018) note that the various proponents ranging from politicians to parents reify the special status of English and a preference for its exclusive use in the classroom. They believe that the inclusion of local languages in the classroom provides inferior education.

While we agree with the instrument of the English language as an administrative, commercial and global tool of engagement, and its importance for a successful education, the statement (in the above quote) cannot be left unclarified because of the colonial history of the English language in this community. What version or vision of nation building, or global participation will these learners be involved in, if their linguistic identity prioritizes English language and literacy over indigenous languages?

The authors of the NAACA document profess that "the study of English as a **second language** will equip learners with effective communication skills that will provide them with an appreciation of the values embodied in the language and culture of others" (p.vi). In other words, immersion into the English language is supposed to help the learners appreciate human diversity by exposing them to another culture and worldview through language. Ideally, this premise might hold true regarding any organic exposure to another culture through learning its language. However, this is not an ideal situation. This is the case of a previous colony's remarks about their colonizer's language (i.e., English). Macleod et al. (2017) quoting Albert Memmi, highlights one of the key concepts of colonial racism to be the categorization of the

English language and culture as superior to that of the natives while pointing to science to validate these labels of superiority and primitiveness. Also, this categorization of English as a second language in the policy elevates it to a prestigious variety that has to be acquired at the expense of local languages.

In the quoted paragraph above and throughout this preface to the English curriculum, there is no mention or reference to the historical colonial use of the English language and its culture in the Ghanaian community. The sociocultural understanding of the dominant 'status' that the English language still occupies in the community's psyche (Opoku-Amankwa, 2009) is also not considered. There is no mention of colonial notions that accompanied the English language to this country. Notwithstanding the document's acknowledgement of the fact that "language is both a medium of communication and a library in which the elements of culture are stored" (p. vi), there is no reference to the colonial legacy of the English culture that introduced the language to this region of the world and its transmission into this generation. Essentially, the document glossed over this important subject. The policymakers' ignorance of the colonial legacy of the English language and culture illustrates Freire's description of the "culture of silence" in his *Cultural Action for Freedom* publication (Freire, 1970). This document could be a symptom of "postcolonial amnesia" which Gandhi (2019) explains as a tendency, that occurs during post-colonial reconstruction, to stifle social memories of colonial subjugation (Gandhi, 2019).

For the policy to be effective, we suggest that the colonial matrices inherent in the establishment of the policy need to be identified and decentered. The first step in decentering the language-in-education policy is to disinvent the policy (Makoni & Pennycook, 2007). We agree with Makoni and Pennycook (2007; 2012) that any critical language project has to consider languages as inventions. Severo and Makoni (2020) argue that the notion of language in most monolingual language policies is historically and politically invented by a multilayered colo-

onial apparatus that conflated language with race, power, and religion. We posit southern multilingualism (Makoni & Pennycook, 2019) as an alternative framework for rethinking the language policy because it considers the sociolinguistic realities of communities of which language inventions did not.

In southern multilingualism, policymakers will have to engage with the dominant modes of thought in the policy and explore why they are flawed. A language policy with a southern multilingualism orientation will be able to "delink from the epistemic assumptions" (Mignolo & Walsh, 2018:106) the policy is hinged on. Mufwene (2020) suggests that the idea of decolonial linguistics from the south will help "reduce western bias and hegemony in how languages of the global South and the (socio)linguistic behaviors of their speakers and writers are analyzed" (p. 290). Despite the decolonial dispositions in southern multilingualism, Makoni and Pennycook (2022) caution us against "spending too long engaged in a project to unravel Northern concepts of language which runs the danger of engaging, yet again, with internal northern dialogues" (p. 7). Using southern multilingualism, policymakers can develop local metalanguages that augment the current sociolinguistic landscape. In this local metalanguage system, human interactions become central to language policy in contrast to the idea of language-centeredness where language is central to the policy (Ndhlovu, 2015; Makoni & Mashiri, 2007). The prevailing questions that should be asked in decentering the policy from the southern perspective is; how are languages understood in Ghanaian schools, communities, workplaces, families and other social interactions? (Kroskrity, 2021). A southern multilingual orientation also considers the beliefs of people about language, and this will open the policy up to the inclusion of multiple language ontologies (Makoni & Pennycook, 2022). Engaging in southern multilingualism implies engaging in collaborative work to unravel the depths of colonial influence on language policy. Collaborative work is akin to what Ndhlovu (2021) and Nyamnjoh (2015) refer to as convivial research dedicated

to “finding connections, points of confluence, and opportunities for transfer of concepts, among members of academic, and between them and nonacademic communities they serve” (Ndhlovu, 2021:199). This collaboration would move language policy debates beyond a sole focus on neoliberal advantages of English to a broader range of socio-political concerns. From a southern theory perspective, policymakers have to envision indigenous languages as enriched with resources for education and scholarly activities (Owoo, 2022). Several studies (e.g., Abdelhay et al. 2014, Prah, 2018) have noted that most ethnic groups in Africa have developed unique literate traditions that Eurocentricity renders illegitimate. For example, the Akan speaking people of Ghana have Adinkra symbols which is a unique literate tradition that can be harnessed in school to help the use of indigenous languages at all levels (Boateng 2011).

Another way in which the language policy can be decentered can be through Ndhlovu’s (2015) concept of “Ignored Lingualism” which is based on the concept of multilingual habitus (Benson, 2014). In “Ignored Lingualism”, Ndhlovu (2015) argues that language policies should allow for the use of multiple languages within schools. Examples of multilingual models include the European Schools model (European Economic Community 1990; Baker, 1996), the Content and Language Integrated Learning model (Eurydice, 2006), and Ethiopia’s decentralized language planning model (Heugh, 2013). These examples underscore the positive educational outcomes of a multilingual medium of instruction. Ndhlovu (2015) suggests that some strategies for strengthening the multilingual model can include translanguaging (García 2009) and multilingual habitus (Benson 2014). These models and their accompanying strategies could lay a strong foundation for a multilingual habitus in Ghanaian classrooms. The policy will then be sensitive to the diversity of cultures and language profiles that students bring with them into the classroom. In the long run, it will improve student achievement, career goals, and the developmental requirements of communities.

Conclusion

In this chapter, we have discussed the challenges of the language-in-education policy and suggested some ways in which the policy can be re-envisioned. We indicate that the current language policy does not reflect the multilingual situation of the country, especially local ways of knowing and using language. We contend that an alternative way of framing the policy is for policymakers to recognize the colonial orientation of the policy and re-frame it in line with the multilingual realities of Ghanaians. The inclusion of parents, teachers, and other stakeholders as collaborators could help policymakers develop a formidable policy that aligns with the realities of Ghanaians. The notions of southern multilingualism(s) and ignored lingualism reiterate the need for a philosophy of language that is aware of the diversity of local spaces in language policy and planning. Future studies could look at alternative ways of overcoming the monolingual basis of the language policy and framing a new one that will work for us. The models and strategies discussed in this chapter typify what Pennycook (2010) refers to as “locality of language practice” where language ontologies and epistemologies move beyond monolithic and reductionist ideologies to address multiple ways of framing language policy. Therefore, the re-framed language policy could benefit from a responsive system that considers fluidity as an approach to language teaching and assessment.

References

- ABDELHAY, A., ASFAHA, Y. M., & JUFFERMANS, K. African literacy ideologies, scripts and education. In: JUFFERMANS, K.; ASFAHA, Y. M.; ABDELHAY, A. (Eds.). *African Literacies: Ideologies, Scripts, Education*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2014, p. 1– 62.
- ADIKA, G. S. K. English in Ghana: Growth, tensions, and trends. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, v. 1, p. 151-166, 2012.

- ADU-GYAMFI, S., DONKOH, W. J., & ADDO, A. A. Educational reforms in Ghana: Past and present. *Journal of Education and Human development*, v. 5, n. 3, p. 158-172, 2016.
- AFRIFA, G. A., ANDERSON, J. A., & ANSAH, G. N. The choice of English as a home language in urban Ghana. *Current Issues in Language Planning*, v. 20, n. 4, p. 418-434, 2019.
- AMEYAW-AKUMFI, C. English only, no more vernacular. *People's Daily Graphic*. Accra, Ghana, 2002.
- AMEYAW-AKUMFI, C. New language policy for primary and basic education. *The Statesman*. Accra, Ghana. P. A7, 16 julho de 2002.
- AMEYAW-AKUMFI, C. Government approves new language policy. *Accra Mail*. Accra, Ghana. 29 de agosto de 2022.
- ALBAUGH, E. A. *State-building and multilingual education in Africa*. Cambridge University Press, 2014.
- ANSAH, G. N. Re-examining the fluctuations in language in-education policies in post-independence Ghana. *Multilingual Education*, v. 4, n. 1, p. 1-15, 2014.
- ANYIDOHO, A. Shifting sands: Language policies in education in Ghana and implementation challenges. *Ghana Journal of Linguistics*, v. 7, n. 2, p. 225-243, 2018.
- ATINTONO, S. A.; NSOH, A. E. Inconsistent Language Policy and its Implications for the Quality of Education in Ghana. In: BREEDVELD, A.; JANSEN, J. (Eds.), *Education for Life in Africa*, v. 82, 2018.
- APPIAH, S. O.; ARDILA, A. The question of school language in multilingual societies: the example of Ghana. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, v. 17, n. 2, p. 263-272, 2020.
- BENSON, C. Towards adopting a multilingual habitus in educational development. In: BENSON, C.; KOSONEN, K. (Eds.). *Language Issues in Comparative Education: inclusive teaching and learning in non-dominant languages and cultures*. Rotterdam/Boston/Tapei: Sense Publishers, 2014. p. 283-299.
- BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.
- BOATENG, B. The copyright thing doesn't work here: Adinkra and kente cloth and intellectual property in Ghana. U of Minnesota Press, 2011.
- BODOMO, A. B. On language and development in Africa: The case of Ghana. *Nordic Journal of African studies*, v. 5, n. 2, p. 21-21, 1996.
- BODOMO, A., ANDERSON, J., & DZAHENE-QUARSHIE, J. A kente of many colours: multilingualism as a complex ecology of language shift in Ghana. *Sociolinguistic Studies*, v. 3, n. 3, p. 357-379, 2009.
- BROCK-UTNE, B. Multilingualism in Africa: Marginalisation and empowerment. *Multilingualisms and Development*, p. 61-78, 2018.
- BRONTENG, J. E., BERSON, I. R., & BERSON, M. J. Public perception of early childhood language policy in Ghana: An exploratory study. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, v. 39, n. 3, p. 310-325, 2019.
- DAKUBU, M. E. K. *The Languages of Ghana*. New York: Routledge, 2015.
- DAVIS, E., & AGBENYEGA, J. S. Language policy and instructional practice dichotomy: The case of primary schools in Ghana. *International Journal of Educational Research*, v. 53, p. 341-347, 2012.
- DZAMESHIE, A. K. Language policy and the common language controversy in Ghana. *Institute of African Studies Research Review*, v. 4, n. 2, p. 16-27, 1988.
- EDU-BUANDO, D.; OTCHERE, G. Speak English! A prescription or choice of English as a lingua franca in Ghanaian schools. *Linguistics and Education: An International Research Journal*, v. 23, n. 3, p. 301-309, 2012.
- EURYDICE. Content and Language Integrate Learning (CLIL) at School in Europe Brussels: Eurydice European Unit, 2006. Disponível em: <http://www.eurydice.org>. Acesso: 23 maio 2023.
- EUROPEAN ECONOMIC COMMUNITY. Secondary Schools and European/International Education in Europe: mobility, curricular, examinations Brussels: Numar, 1990.

- FAFUNWA, A. B.; AISIKU, J. U. *Education in Africa: A comparative survey*. London: Taylor & Francis, 2022.
- FREIRE, P. Cultural action for freedom. *Harvard educational review*, 1970.
- GANDHI, L. *Postcolonial theory*. Columbia University Press, 2019.
- GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective*. Oxford: Blackwell, 2009.
- GHANA. *White paper on the report of the education reform review committee*. Accra: Government of Ghana, Ministry of Education, 2004.
- HEUGH, K. Theory and practice-language education models in Africa: Research, design, decision-making and outcomes. In QUANE, A; GLANZ, Q. (Eds). *Optimising learning, education and publishing in Africa: the language factor: a review and analysis of theory and practice in sub-Saharan Africa*. Hamburg: UNESCO, 2011. p. 105-156.
- HEUGH, K. Navigating Contested Space, Time, and Position: Ethnographic Research in Bilingual and Trilingual Education Systems of Ethiopia. In: SHOBA, J. A.; CHIMBUTANE, F. (Eds.). *Bilingual education and language policy in the Global South*. New York: Routledge, 2013. p. 104-123.
- KROSKRITY, P. V. Covert Linguistic Racisms and the (Re-) Production of White Supremacy. *Journal of Linguistic Anthropology*, v. 31, n. 2, p. 180-193, 2021.
- MAKONI, S.; MASHIRI, P. Critical historiography: Does language planning in Africa need a construct of language as part of its theoretical apparatus. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.). *Disinventing and reconstituting languages*. Bristol: Multilingual Matters, 2007. p. 62-89.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters, 2007.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing multilingualism: from monological multilingualism to multilingual francas. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A. (Eds.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, 2012. p. 439-453.
- PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Routledge, 2019.
- MACLEOD, C.; BHATIA, S.; KESSI, S. Postcolonialism and psychology: Growing interest and promising potential. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, p. 306-317, 2017.
- MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018.
- MFUM-MENSAH, O. The impact of colonial and post-colonial Ghanaian language policies on vernacular use in schools in two northern Ghanaian communities. *Comparative Education*, v. 41, n. 1, p. 71-85, 2005.
- MUFWENE, S. S. Creoles and pidgins: Why the latter are not the ancestors of the former. In: ADAMOU, E.; MATRAS, Y. (Eds.) *The Routledge handbook of language contact*. Routledge, 2020. p.300-324.
- NAACA. *The National Council for Curriculum and Assessment*. Rationale for ENGLISH-LOWER-PRIMARY-B1-B3, 2019. Disponível em: <https://nacca.gov.gh/wpcontent/uploads/2019/04/ENGLISH-LOWER-PRIMARY-B1-B3.pdf>. Acesso: 30 maio 2023.
- NDHLOVU, F. Ignored lingualism: Another resource for overcoming the monolingual mindset in language education policy. *Australian Journal of Linguistics*, 35(4), 398- 414, 2015.
- NDHLOVU, F. Decolonising sociolinguistics research: methodological turn-around next?. *International Journal of the Sociology of Language*, v. 267-268, p. 193-201, 2021.
- NGWARU, J. M.; OPOKU-AMANKWA, K. Home and school literacy practices in Africa: Listening to inner voices. *Language and Education*, v. 24, n.4, p. 295-307, 2010
- NYAMNJOH, F. B. Beyond an evangelising public anthropology: science, theory and commitment. *Journal of Contemporary African Studies*, v. 33, n. 1, p. 48-63, 2015.

ODUGU, D. I.; LEMIEUX, C. N. Transitional multilingual education policies in Africa: necessary compromise or strategic impediment?. *Language and Education*, v. 33, n. 3, p. 263-281, 2019.

OPOKU-AMANKWA, K. English-only language-in-education policy in multilingual classrooms in Ghana. *Language, Culture and Curriculum*, v. 22, n. 2, p. 21-135, 2009.

OPOKU-AMANKWA, K.; BREW-HAMMOND, A. 'Literacy is the ability to read and write English': defining and developing literacy in basic schools in Ghana. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 14, n. 1, p. 89-106, 2011.

OPOKU-AMANKWA, K.; EDU-BUANDO, D.; BREW-HAMMOND, A. Publishing for mother tongue-based bilingual education in Ghana: Politics and consequences. *Language and Education*, v. 29, n. 1, p. 1-14, 2015.

OSSEO-ASARE, P. A Post-colonial theory and early literacy development for 4-8 year-olds: a life history study of Ghanaian teachers. *Doctoral Dissertation*, University of Sheffield, 2017.

OWOO, M.A.A.N. Southern Visions of Language Policy: Re-visioning Mother Tongue-Based Bilingual Education in Ghana. In: MAKONI, S.; KAIPER-MARQUEZ A.; MOKWENA, L. (Eds.) *Routledge Handbook of Language and the Global South/s*. Routledge, 2022. p. 346-358

OWU-EWIE, C.; EDU-BUANDO, D. F. Living with negative attitudes towards the study of LI in Ghanaian Senior High Schools (SHS). *Ghana Journal of Linguistics*, v. 3, n. 2, p. 1-25, 2014.

OWU-EWIE, C.; ESHUN, E. S. The use of English as medium of instruction at the upper basic level (primary four to junior high school) in Ghana: From theory to practice. *Journal of Education and Practice*, v. 6, n. 3, p. 72-82, 2015.

OWU-EWIE, C.; ESHUN, E. S. Language representation in the Ghanaian lower primary classroom and its implications: The case of selected schools in the central and western regions of Ghana. *Current Issues in Language Planning*, v. 20, n. 4, p. 365-388, 2019.

OUANE, A.; GLANZ, C. How and why Africa should invest in African languages and multilingual education: an evidence-and practice-based policy advocacy brief. UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010.

PENNYCOOK, A. *Language as a local practice*. New York: Routledge, 2010.

PRAH, K. K. Mother-tongue education in Africa for emancipation and development: Towards the intellectualisation of African languages. In: BROCK-UTNE, B.; SKATTUM, I. (Eds.) *Languages and education in Africa: A comparative and transdisciplinary analysis*. Symposium Books Ltd, 2009. p. 83-104

PRAH, K. K. The challenge of language in post-apartheid South Africa. *Litnet*, v. 22, 2018. Disponível em: <https://www.litnet.co.za/challenge-language-post-apartheid-south-africa/>. Acesso: 30 maio 2023.

REILLY, C.; RESCUE, E.; CHAVULA, J. J. Language policy in Ghana and Malawi: differing approaches to multilingualism in education. *Journal of the British Academy*, v. 10, n. 54, p. 69- 95, 2022.

ROSEKRANS, K.; SHERRIS, A.; CHATRY-KOMAREK, M. Education reform for the expansion of mother-tongue education in Ghana. *International Review of Education*, v. 58, n. 5, p. 593-618, 2012.

SEIDU, A., et al. *Report on teacher capacity for local language instruction*. Winneba, Ghana: National Center for Research in Basic Education, 2008.

SEVERO, C. G.; MAKONI, S. B. African Languages, Race, and Colonialism. In: ALIM, H. S.; REYES, A.; KROSKRITY, P. V. (Eds.). *The Oxford handbook of language and race*. Oxford University Press, 2020. p. 153-164.

TACKIE-OFOSU, V.; MAHAMA, S.; VANDYCK, E. S.; KUMADOR, D. K.; TOKU, N. A. A. Mother tongue usage in Ghanaian pre-schools: Perceptions of parents and teachers. *Journal of Education and Practice*, v. 6, n. 34, p. 81-87, 2015.

UNESCO. The use of the vernacular languages in education. Monographs on Foundations of Education, n. 8. Paris: UNESCO, 1953.

UNESCO. *Educational equity for children from diverse backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. Literature Review, 2010.

UNESCO. 2016. "If You Don't Understand, How Can You Learn?". Global Education Monitoring Report. *Policy Paper 24*. Paris: UNESCO, 2016.

WORNYO, A. A. Language policy debate in Ghana: A means of elite closure. *Sociology Study*, v. 5, n. 8, p. 643-652, 2015.

Lista de autoras/es

Cristine Gorski Severo é professora associada IV da Universidade Federal de Santa Catarina e docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC). É bolsista do CNPq nível 2. Lidera o grupo de pesquisa Políticas Linguísticas Críticas e Direitos Linguísticos. Membro da coordenação do Ren Africa (Applied Linguistics and Literacy in Africa & the Diaspora Research Network, 2018-) e da comissão de Políticas Públicas da Abralin. Publicações recentes incluem a organização dos seguintes livros: *The Linguaging of Higher Education in the Global South* (Routledge, 2022), em parceria com Sinfree Makoni, Ashraf Abdelhay e Anna Kaiper-Marquez; e *Políticas e direitos linguísticos: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas* (Pontes, 2022).

Ezra Alberto Chambal Nhampoca é doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2018). É docente da Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique, vinculada à Seção de Línguas Bantu, Departamento de Línguas, Faculdade de Letras e Ciências Sociais. É pesquisadora, na área de Historiografia Missionária, no Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, em Vila Real, Portugal, onde coordena um projeto de identificação, mapeamento, registro e descrição de dicionários e gramáticas escritas nas línguas africanas de Angola e Moçambique. Coordena o Grupo de Estudos em Línguas, Linguística Bantu e Áreas Afins (GELLBAA), da Seção de Línguas Bantu – Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique.

Ezequiel Pedro José Bernardo é professor assistente do Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda (ISCED). Doutorando em Sociolinguística e Dialetoлогия na Universidade Federal de Santa Catarina

(Brasil). Tem interesse nas áreas de sociolinguística, variação linguística, políticas públicas e políticas linguísticas em contextos multilíngues coloniais e pós-coloniais. Seminarista de professores do ensino geral da Zona Pedagógica de Influência N° 12, de Luanda. Parecerista do Prêmio Fernão Mendes Pinto, edições 2019, 2020 e 2021.

Bento Siteo é linguista e escritor moçambicano, doutor em Linguística Africana pela Leiden University (2001), na Holanda, docente catedrático e investigador vinculado à Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Departamento de Linguística e Literatura, Secção de Linguística, da Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique. Desde a sua aposentadoria, em 2010, atua nos cursos de mestrado e doutorado. É autor de mais de 30 trabalhos, incluindo os dicionários Changana-Português, Português-Changana, Ronga-Português e o dicionário escolar Inglês-Português. É autor de quatro romances em Changana e de peças teatrais e manuais de ensino nessa língua. Em 2019, traduziu a Constituição moçambicana para o Changana. É membro fundador da Academia de Ciências de Moçambique e da Associação dos Escritores Moçambicanos.

David Alberto Seth Langa é professor associado de Linguística Descritiva de Línguas Bantu. Está lotado no Departamento de Línguas da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane. As suas áreas de pesquisa incluem linguística descritiva das línguas Bantu, etnografia de comunicação e sociolinguística.

Alexandre António Timbane (UFS/UNILAB) é pós-doutorando na Universidade Federal de Sergipe, doutor em Linguística e Língua Portuguesa (2013) pela UNESP -Brasil, mestre em Linguística e Literatura moçambicana (2009) pela Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique. É professor permanente da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, Bahia. Tem experiência no ensino e na pesquisa na área de sociolinguística e dialetologia, com enfoque na variação e mudança lexical do português (Estudos do Léxico), contato linguístico

e línguas Bantu. Membro do Grupo de Pesquisa África-Brasil: produção de conhecimento, sociedade civil, desenvolvimento e Cidadania Global. Editor-chefe da *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*.

Mirian Brito da Penha (UNILAB) é mestranda em Linguística, licenciada pela Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, Bahia. Membro do grupo de pesquisa África-Brasil: produção de conhecimento, sociedade civil, desenvolvimento e cidadania global. Membro do Grupo de Estudos sobre os Povos Khoisan de Angola desde 2021. Foi bolsista Fapesb.

Chanel van der Merwe é professora de Linguística e Linguística Aplicada na Nelson Mandela University e doutorando na University of Cape Town. Recebeu os financiamentos da Mellon Mays Undergraduate Fellowship, da National Research Foundation e do National Institute for the Humanities and Social Sciences. Na Universidade Nelson Mandela, é membro da equipe institucional de desenvolvimento de políticas linguísticas e pesquisadora dos Hubs of Convergence – um espaço institucional que facilita as relações entre a universidade e suas comunidades. Chanel é membro da equipe organizadora do Fórum Virtual Global, organizado pela Penn State University, sob a liderança do professor Sinfree Makoni. É membro do conselho editorial da revista *Ampersand: An interdisciplinary Journal of Language Sciences and Bilingualism*. Seus interesses de pesquisa incluem: universidade africana, política linguística, multilinguismo e epistemologias feministas e do sul.

Pamela Maseko é diretora da Faculdade de Humanidades da Universidade Nelson Mandela. É professora de sociolinguística e atua no setor de educação superior na África do Sul há mais de três décadas. Foi diretora da Faculdade de Humanidades na North West University, na Rhodes University e nas Universidades da Cidade do Cabo e do Cabo Ocidental. Os interesses de pesquisa incluem a sociolinguística histórica, com foco no arquivo literário das línguas africanas. É a pesquisadora principal do

African Languages Literary Heritage Research Hub, atualmente financiado pelo National Institute for the Humanities and Social Sciences na África do Sul. Maseko também publicou extensivamente sobre política e planejamento linguístico na África do Sul, com foco no ensino superior.

Jacqueline Lück foi chefe de departamento de 2017 a 2020 e atualmente é professora sênior no Departamento de Estudos de Linguagem Aplicada, e vice-diretora da Faculdade de Humanidades da Universidade Nelson Mandela. Fez doutorado na Universidade de Rhodes, na África do Sul. Seus interesses de pesquisa são: conhecimento, linguagem e currículo; identidade, discurso e ideologia; descolonização da linguística e descolonização do currículo. É bolsista do projeto Teaching Advancement at Universities e atua como assessora dessa estrutura nacional. Integra o comitê executivo da Southern African Linguistics and Applied Linguistics Society, bem como é editora associada de sua revista.

Edwin A. Dartey é doutorando no Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual da Pensilvânia. Seus interesses de pesquisa incluem política e planejamento linguístico, multilinguismo e educação multilíngue e epistemologias do Sul.

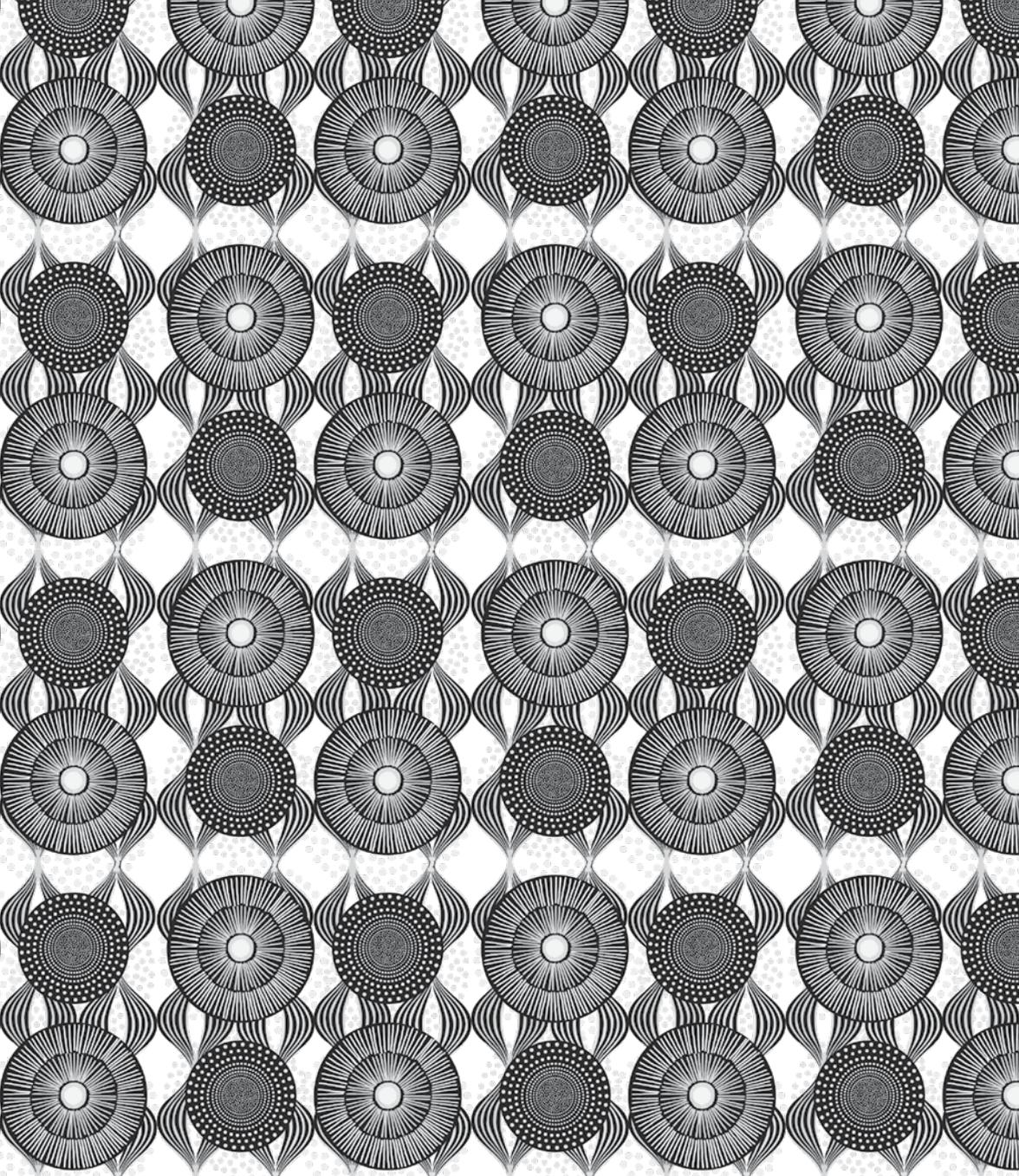
Phoebe Quaynor é doutoranda da Faculdade de Educação (currículo e ensino) da Universidade Estadual da Pensilvânia. Seus interesses de pesquisa incluem epistemologias do Sul, multilinguismo, design instrucional e alfabetização linguística.

Nicolau Nkiawete Manuel é professor Auxiliar de Língua e Literatura Inglesa na Faculdade de Humanidades da Universidade Agostinho Neto. Mestre em Ciências de Educação pela Southern Illinois University, Carbondale, Illinois, USA e doutor em Ensino e Aprendizagem da Língua e Cultura Inglesa pela Washington State University, Pullman, Washington, USA. Recentemente, publicou capítulos de livros, incluindo no *Oxford Research Encyclopedia of Race and Education* e *Handbook of Language Policy and Education in Countries of the Southern African Development (SADC)*, e artigos no *The Journal of British Academy*, *Current Issues in Language*

planning e *Africa Süd.org*. O seu interesse inclui: planificação e políticas linguísticas em educação com ênfase em políticas sobre a escolarização, literacia crítica, análise do discurso e intertextualidade.

Lucério Gundane é doutorando em Linguística pela UFSC, na linha de pesquisa de políticas linguísticas. É professor de Sociolinguística e Linguística Descritiva de Português e das Línguas Bantu na Universidade Save, em Moçambique. Autor de capítulos publicados em livros (Portugal, Brasil e Moçambique) e de artigos científicos publicados em revistas nacionais e internacionais. Avaliador do concurso internacional: Prémio Fernão Mendes Pinto – AULP/CPLP/ IC – edição 2020 e 2021.

Nildo Chilundo é licenciado em Ensino de Português pela Universidade Save. Líder da equipe do projeto desenvolvido na Universidade das Nações Unidas e implementado pelo Centro de Estudos de Economia e Gestão da UEM, Maputo. O seu interesse inclui: linguística descritiva das línguas Bantu, linguística textual e análise de discurso.



FORMATO: 15,5cm x 22,5cm | 212p.

TIPOLOGIAS: Calluna, Alegreya Sans

PAPEL DA CAPA: Cartão Supremo 250g/m²

PAPEL DO MIOLO: Pólen 80g/m²

ELEMENTOS DA CAPA: Imagem por rawpixel.com no Freepik