

## Identidade cultural, letramento e ensino de línguas em Moçambique: (des)encontros entre nacionalidade e etnicidade

### Cultural identity, literacy and language teaching in Mozambique: (mis)matches between nationality and ethnicity

### Identidad cultural, literacidad y enseñanza de lenguas en Mozambique: (des)encuentros entre nacionalidad y etnia

Enísio Guilhermina Cuamba<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-7468-7226>

Maurício Bernardo Cigarros<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-1866-4684>

**Resumo:** As práticas discursivas e pedagógicas de letramento vinculam-se ao modelo autônomo que concebe a língua como neutra, desprestigiando as demandas individuais. Neste artigo, sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, elege-se, por objetivo, analisar como se constitui a identidade nacional e étnica nas práticas pedagógicas de professores. O referencial teórico seguiu as abordagens de Dias (2008), Hall (2000), Patel (2012) e Street (2014), entre outros. A materialidade agenciada é constituída por enunciados proferidos por professores analisados à luz daquela perspectiva, por meio de uma abordagem qualitativa. Os resultados sugerem que a constituição da identidade nacional se relaciona com o domínio da língua portuguesa e a etnicidade com as línguas bantu.

**Palavras-chave:** Identidade cultural. Letramento. Línguas moçambicanas.

**Abstract:** The discursive and pedagogical practices of literacy are linked to the autonomous model that conceives language as neutral, discrediting the individual demands. In this paper, from the perspective of the New Literacy Studies, it is elected, as an objective, to analyze how the national and ethnic identity is constituted in the pedagogical practices of teachers. The theoretical framework followed the approaches of Dias (2008), Hall

<sup>1</sup> Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brasil Docente da Universidade Licungo, Moçambique. Faculdade de Educação. Pesquisador do Centro de Investigação em Educação e Humanidade e membro do Grupo de Estudos em Análise do Discurso da UEM (GEDUEM)/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ([www.geduem.com.br](http://www.geduem.com.br)). E-mail: [egcuamba@yahoo.com.br](mailto:egcuamba@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brasil. Foi Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Docente da Universidade Licungo, Moçambique. Faculdade de Educação. Estudante no grupo de pesquisa Estudos sobre a aquisição da escrita, da UEM, Paraná – Brasil/CNPq. E-mail: [mcigarros@gmail.com](mailto:mcigarros@gmail.com).

(2000), Patel (2012) and Street (2014), among others. The agency materiality is made up of statements given by teachers analyzed in the light of that perspective, through a qualitative approach. The results suggest that the constitution of national identity relates to the domain of the Portuguese language and the ethnicity with the Bantu languages.

**Keywords:** Cultural identity. Literacy. Mozambican languages.

**Resumen:** Las prácticas discursivas y pedagógicas de literacidad se vinculan al modelo autónomo que concibe a la lengua como neutra, desprestigiando las demandas individuales. En este artículo, bajo la perspectiva de los Nuevos Estudios de la Literacidad, se elige, por objetivo, analizar cómo se constituye la identidad nacional y étnica en las prácticas pedagógicas de profesores. El referencial teórico siguió los enfoques de Dias (2008), Hall (2000), Patel (2012) y Street (2014), entre otros. La materialidad agenciada está constituida por enunciados emitidos por profesores analizados a la luz de aquella perspectiva, por medio de un enfoque cualitativo. Los resultados sugieren que la constitución de la identidad nacional se relaciona con el dominio de la lengua portuguesa y la etnia con las lenguas bantu.

**Palabras clave:** Identidad cultural. Literacidad. Lenguas mozambiqueñas.

## Introdução

A reflexão que trazemos, neste artigo<sup>3</sup>, se enquadra no rol de temas pertinentes para a Educação moçambicana, mas, por várias razões, têm sido pouco discutidos. (Des)encontros entre nacionalidade e etnicidade é um assunto polêmico naquele contexto porque mexe com a identidade de todos os cidadãos; afinal de contas, Moçambique é um país multilíngue onde as comunidades estão expostas a um cenário de diglossia (FERGUSON, 1959). Falamos de cenário diglósico para descrever, segundo Jung (2013),

[...] comunidades multilíngues e/ou bidialetais em que o uso das línguas ou variedades é marcado por uma relação assimétrica. Uma das línguas ou variedades é considerada dominante, que goza de prestígio, e a instrução escolar geralmente acontece nessa língua. Portanto, as crianças falantes de uma variedade local devem participar de práticas escolares na língua dominante e, sobretudo, aprender e participar de práticas letradas nessa língua. (JUNG, 2013, p. 104).

No caso específico de Moçambique, a língua dominante é o português que goza de prestígio e, talvez, seja a condição básica de acesso à cidadania e à moçambicanidade. As demais línguas de origem bantu funcionam como veiculares e restritas ao domínio familiar e étnico. Falamos de domínio étnico fazendo referência a “[...] modalidades de interação bem menos complexas, como a uma mera ‘forma de interação entre grupos culturais atuando em contextos sociais comuns’” (OLIVEIRA, 2000, p. 8). Em Moçambique, “[...] centramo-nos na língua portuguesa como língua pátria e não deixamos que as outras línguas ganhem cidadania” (KHOSA, 2010, p. 191).

Diante desse cenário, é importante sublinharmos que, apesar de termos adotado o português como língua oficial de Moçambique, existem cerca de 20 línguas autóctones e outras de origem asiática

---

<sup>3</sup> Este artigo foi escrito na variedade do português de Moçambique (PM).

e europeia, distribuídas pelo território nacional. Para além dessas línguas, existem grupos étnicos<sup>4</sup>, vinculados intrinsecamente àquelas línguas nativas, a saber: os **Macondes** – situados no norte do país; os **Ajawas** – localizados na província do Niassa; os **Swahilis** – em Cabo Delgado; os **Makwhalomwes** – localizados nas províncias de Nampula, de Cabo Delgado e de Niassa, constituindo o maior grupo étnico de Moçambique; os **Maraves** – localizados nas províncias de Niassa, de Tete e de Zambézia; os **Shonas** – nas províncias de Tete, de Manica, de Sofala e de Inhambane; os **Chopes** – na província de Inhambane; os **Tsongas** – que se subdividem em: **Tswas** – na província de Inhambane, **Changanas** – nas províncias de Gaza e de Maputo e **Rongas** – na província de Maputo; os **Bitongas** – localizados na província de Inhambane; os **Ngunis** – que estão espalhados um pouco por todas as províncias de Moçambique. De acordo com Rita-Ferreira (1982), em Moçambique, existem grupos étnicos resultantes da instituição dos Prazos da Coroa<sup>5</sup> pelos portugueses. Tais são os casos dos **Nhungues** – na província de Tete; os **Senas** – nas províncias de Tete, de Sofala, de Manica e de Zambézia; os **Tongas**, os **Chicundas**, os **Chuwabos** e os **Mahindos** – na província de Zambézia; os **Podzos** – localizados nas províncias de Sofala, de Tete e de Zambézia; e os **Pimbwes** – na província de Sofala.

No contexto moçambicano, as línguas bantu funcionam como um grande indicador de identidades étnicas, uma vez que se estabelece uma correlação entre o uso dessas línguas e o sentimento de pertença, não só ao grupo étnico pelo qual se reclama a nacionalidade, mas também à zona de pertença de onde os seus pais são nativos. Por isso, “[...] existe uma concepção generalizada de que um moçambicano ‘genuíno’ deve conhecer uma língua autóctone, mesmo sendo claro que a elite urbana, independentemente da raça ou etnicidade, raramente usa línguas autóctones” (FIRMINO, 2006, p. 67).

As línguas autóctones são usadas não só para a interação entre pessoas da mesma família e parentes, mas também são um veículo de expressão de identidades étnicas. Daí que a situação de

---

<sup>4</sup> De um modo geral, as línguas bantu estão distribuídas por regiões territoriais do país. Em função disso, estabelece-se uma relação forte entre língua autóctone, identidade étnica e região de origem dos pais. Desse modo, para várias pessoas, a língua que cada uma assume como sua (“minha língua”) é indicadora de etnia e de símbolo de pertença ao lugar de onde os pais são originários (FIRMINO, 2006). Há pessoas que nasceram em lugares diferentes dos locais de nascimento de seus pais e lá aprenderam a falar a sua língua materna (bantu); logo, elas se identificam etnicamente por meio dessa língua bantu e manifestam sinais de pertencimento aos locais de origem dos pais, mesmo que nunca tenham ido para lá.

<sup>5</sup> Os Prazos da Coroa eram porções ou concessões de terras pela coroa portuguesa a um indivíduo. Tendo sido estabelecidos no Vale do Zambeze por portugueses, geralmente goeses, na sua maioria eram prisioneiros de delito comum, desertores do exército, entre outros, e foram uma sobreposição de dois modos de produção: o pré-existente na região e o trazido pelos portugueses, sendo este o reflexo do modo de produção feudal que vigorava na Europa.

diglossia que se vive em Moçambique exige que os agentes da educação e pesquisadores possam compreender que

[...] o tipo de práticas e relações com a escrita que acontecem nessas situações representa um desafio para a pesquisa [e para as práticas pedagógicas de letramento] que deve considerar não apenas as situações linguísticas nas comunidades envolvidas, mas também suas histórias particulares de relação com a escrita, em qualquer sistema ou variedade linguística. (ROCKWELL, 2010, p. 101).

Sob tal perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem do português, naquele contexto, pode ter significados diferenciados para cada etnia; por conseguinte, os agentes educativos deverão não só ter em conta cada comunidade particular, como também os significados que a escrita tem para cada um desses grupos étnicos. Nesse sentido, Firmino (2006) ressalta que,

[...] algumas línguas autóctones são usadas também em situações de interacção que não são os familiares, que requerem um uso formal e que podem ser qualificadas como domínios «altos», tais como actividades religiosas, transmissões radiofónicas e televisivas, campanhas de alfabetização ou de mobilização política. Por exemplo, algumas línguas autóctones têm sido usadas em actividades religiosas, mais nas igrejas protestantes do que nas católicas. Efectivamente, na maior parte das igrejas protestantes, o uso de uma língua autóctone específica é tão natural que essa língua acabou tornando-se parte da identidade dessa igreja. Pode dizer-se que esta situação resulta do facto de que, à excepção da igreja católica, que estendeu as suas actividades por todo o território, muitas igrejas protestantes tinham a sua actividade missionária circunscrita a áreas regionais e/ou étnicas específicas. Portanto, as várias igrejas tendiam a atrair as pessoas de áreas específicas com convivências étnicas específicas, o que era obviamente facilitado pelo uso da língua autóctone local. Por esta razão, nas diferentes igrejas protestantes, as pessoas estão ligadas umas às outras não só pela fé religiosa mas também pela filiação étnica, a tal ponto que se pode dizer que actualmente estas igrejas também funcionam como instituições de agregação étnica<sup>6</sup> (FIRMINO, 2006, p. 65).

Relativamente ao que foi exposto anteriormente, podemos depreender que os tipos de práticas e de relações com a escrita representam um desafio para a pesquisa e para os pedagogos que, muitas vezes, não têm preparação/formação para lidar com a superdiversidade<sup>7</sup> resultante do multilinguismo.

Em Moçambique, o modelo de letramento adotado é o autônomo com vista a dar resposta às exigências das agências fomentadoras da alfabetização que, de um modo geral, não se preocupam com os usos particulares que as comunidades fazem da língua. Nesse contexto, o letramento é concebido

---

<sup>6</sup> A Igreja Metodista Unida de Moçambique, cujas atividades iniciaram no século XIX, em Inhambane, em uma área de falantes da língua Xitsua, é um exemplo disso. Atualmente, aquela língua funciona como oficial da igreja e muitos dos seus membros são da etnia Tshwa. O português é usado em contextos especiais.

<sup>7</sup> A superdiversidade refere-se à sobreposição da diversidade por via da emigração (diversidade dentro da diversidade), ou seja, o aumento crescente da diversidade nas sociedades contemporâneas como efeito da globalização e da liberalização do mercado da informação por meio da *Internet* (BLOMMAERT, 2013).

em uma perspectiva unidirecional associada ao desenvolvimento cognitivo, à liberdade individual, à mobilidade social. Dessa forma, acredita-se que o letramento conduza ao progresso e à civilização (STREET, 2014). Por conseguinte, as histórias particulares de relação com a escrita são negligenciadas com vista a impor um suposto “progresso”. Contrariamente, Street (2014) assevera que

[...] as percepções e usos locais do letramento, portanto, podem diferir dos da cultura dominante e têm de ser levados em conta para se compreender a experiência letrada de povos diferentes. Tudo isso representa um quadro diferente daquele apresentado pelos educadores urbanos, que só enxergam ‘ignorância’ e ‘atraso’ na aldeia (STREET, 2014, p. 58).

Nesse sentido, o presente estudo visa a analisar como se constitui a identidade nacional e étnica nas práticas pedagógicas de letramento no contexto multilíngue moçambicano. Para tal, trabalhamos com alguns excertos de documentos reguladores da educação e com depoimentos de professores do Ensino Básico moçambicano retirados de duas teses, a saber: uma da autoria de Samina Patel, intitulada *Um olhar para a formação de Professores de educação bilingue em Moçambique: foco na construção de posicionamentos a partir do lócus da enunciação e atuação*, apresentada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); e a outra, convertida em livro, de autoria de Hildizina Dias, intitulada *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*, apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

## Letramento e Identidade

Soares (2012), em um artigo intitulado *Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento*, coloca em questão a apropriação da palavra “letramento”, interpellando os sentidos com que se tem usado essa palavra e esse conceito no Brasil. Diante disso, a autora destaca que são vários e distintos os conceitos que falam sobre o letramento, em função da área de conhecimento a que estão vinculados, designadamente: a antropologia, a linguística, a sociolinguística, a psicologia e a pedagogia. De um modo geral, “[...] o conceito surgiu em estreita relação com o conceito de alfabetização [...]”, incidindo “[...] no campo do ensino da língua escrita” (SOARES, 2012, p. 60).

Para Marinho (2012, p. 70), as concepções de letramento e de alfabetização estão intrinsecamente ligadas aos “[...] processos sociais de produção e de distribuição do conhecimento, com os processos de inclusão de grupos sociais e étnicos na escola de ensino fundamental, nas universidades e em espaços socioculturais dos quais têm sido excluídos”. Sob tal direção, em Moçambique, o Ensino Básico passa a ser considerado prioritário e eixo do sistema educativo à luz da Constituição da República, da Política Nacional de Educação e da Declaração Mundial de *Jomtien* de

que o país é signatário, desde a década de 1990. Nessa mesma época, começam a se discutir questões relacionadas às desigualdades sociolinguísticas e ao fracasso escolar, como Dias (2008) sublinha nos seguintes termos:

Em Moçambique, a discussão sobre as desigualdades de êxito escolar passou a ser mais intensamente efectuada a partir da queda do Socialismo e com a instauração de um regime democrático neo-liberal que, entre outras coisas, defende os direitos e as liberdades individuais, entre eles o direito da igualdade de oportunidades no âmbito escolar e social. Esta exaltação dos direitos individuais coincide com um período de maior transparência política e democratização maciça do ensino (DIAS, 2008, p. 10).

A democratização do ensino surgiu associada às demandas de interesses nacionais e internacionais ligadas à necessidade, por um lado, de superar o fracasso escolar e, por outro, de atender aos compromissos internacionais voltados para as exigências das agências que financiam o Sistema Nacional de Educação. Essas demandas parecem estar profundamente vinculadas ao modelo autônomo de letramento centrado no sujeito e nas capacidades de usar o texto. A partir desse modelo, avaliam-se as competências dos sujeitos em relação à leitura de determinados textos, sem olhar para os usos sociais, históricos e culturais que esses mesmos sujeitos fazem desses textos. Na contramão, Street (2014) aponta o modelo ideológico como ferramenta para conceber o letramento como prática social. Nessa perspectiva, “[...] as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p. 9), enfatizando o carácter múltiplo do letramento.

Sob o risco de não cair na mesma tentação do modelo autônomo de letramento vinculado ao progresso, o modelo ideológico enfatiza o valor das práticas sociais das comunidades locais, evidenciando o papel dos eventos e das práticas de letramento. Segundo Barton (1991 *apud* STREET, 2014, p. 18), os eventos de letramento “[...] são atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares ou repetidas. Práticas letradas são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado”.

Os eventos e as práticas de letramento são determinantes para que, na interação que os sujeitos fazem com o texto escrito, sejam preservados elementos culturais; afinal de contas, cada grupo étnico atribui um valor distinto às práticas de leitura e de escrita. Os crentes da Igreja Metodista Unida de Moçambique têm, por exemplo, uma relação com a escrita da língua Xitswa em contexto religioso (leitura bíblica), e os muçulmanos têm relação com o árabe, desde a tenra idade, na aprendizagem do alcorão. Em um país como Moçambique, em que coexistem cerca de 20 línguas de origem bantu, e outras de origem asiática e europeia, por de trás de cada uma dessas línguas há uma cultura e, por assim dizer, cada um desses grupos étnicos e linguísticos tem uma forma particular de dar valor às práticas de leitura e de escrita, como dissemos antes.

No contexto moçambicano, as línguas bantu e a língua portuguesa desempenham funções distintas, a saber: as línguas bantu são usadas em comunicações informais ao nível familiar, mas, como no meio rural as crianças chegam às escolas sem conhecer o português, aquelas línguas funcionam como vetor de interação entre alunos na sala de aulas e, nalguns momentos, os professores recorrem a elas para esclarecer algumas matérias que os alunos não compreendem em português, não sendo uma prática generalizada porque nem todos os professores falam as línguas bantu predominantes nos locais onde trabalham.

Do ponto de vista identitário, diríamos que as línguas bantu vinculam os falantes ao seu grupo étnico e, por conseguinte, à sua identidade étnica. O português implica uma possibilidade de cidadania e moçambicanidade, pois ela é usada em comunicações formais/oficiais e informais para alguns grupos maioritariamente urbanos. O português, sendo nacional e oficial, tem bastante prestígio. Infelizmente, esta língua exclui a todos os alunos não falantes, ao mesmo tempo que inclui os que a dominam. Por outras palavras, qualquer cidadão moçambicano que não fale português experimenta uma série de dificuldades na vida pública porque a sua língua de identidade não se faz representar em todo o território nacional. Assim, sempre que esse cidadão se dirigir à cidade ou à escola enfrentará muitas dificuldades porque naqueles locais a língua de comunicação é o português. Nesse panorama, Firmino (2006) refere que

[...] as línguas autóctones não só comunicam mensagens como também identidades étnicas. Se um moçambicano conhece uma língua autóctone, essa língua é muito provavelmente a que se associa ao grupo étnico a que ele sente pertencer e/ou à zona de onde os seus pais são originários. Assim, para muitas pessoas, a língua autóctone que a pessoa fala ou afirma falar, à qual se refere como 'minha língua', é o maior indicador da sua origem étnica, aquela a que pode recorrer para reivindicar a sua identidade étnica (FIRMINO, 2006, p. 67).

As línguas autóctones são o vetor de identidade étnica, ou seja, o ponto inicial a partir do qual o indivíduo reclama a sua identidade. Dessa forma, compreendemos que a etnicidade funciona, no contexto moçambicano, como um critério na constituição de identidade, no qual a língua desempenha um papel relevante; afinal, cada língua veicula uma ou mais culturas. Talvez seja por isso que todos os cidadãos nacionais que não falam aquelas línguas, em algum momento, podem se sentir excluídos de determinadas práticas sociais, tais como os ritos de passagem que caracterizam a cultura local.

À luz da diversidade cultural, tanto o português quanto as línguas bantu deveriam beneficiar-se do mesmo estatuto de línguas oficiais de tal maneira que tanto uma quanto outra pudesse promover não só a etnicidade, mas também a nacionalidade. Desse modo, seria possível fazer viver o multilinguismo e fazer morrer o monolinguismo em contexto escolar.

A etnicidade de que temos vindo a falar remete-nos para as relações individuais de grupos linguísticos e culturais comuns inseridos em situações de minoria ou de “minoritarização,” como é o caso da etnia Macuas-Lomués que inclui um número considerável de falantes. De um modo geral, todas as etnias nacionais foram alvo desse processo de “minoritarização” ao longo do processo de colonização. Mais tarde, com o advento da Independência Nacional em 1975, retomou-se a mesma prática reducionista das línguas bantu com vistas a promover a “suposta” unidade nacional. Essa prática histórica esteve sempre ligada à necessidade de construção/consolidação da nação portuguesa (época colonial) e, mais adiante, da República de Moçambique (pós-independência) com recurso à imposição de língua nacional. Nas palavras do antropólogo Thomas H. Eriksen,

[...] etnicidade é uma propriedade de uma formação social e um aspecto de interação; ambos os níveis sistémicos podem ser simultaneamente compreendidos. Secundariamente, diferenças étnicas envolvem diferenças culturais que possuem impacto comparativamente [*cross-culturally*] variável [...] sobre a natureza das relações sociais (ERIKSEN, 1991, p. 131 *apud* OLIVEIRA, 2000, p. 8).

Em síntese, a segmentação étnica, em Moçambique, não se limita apenas à “minoritarização” das línguas bantu, mas implica a reivindicação constante pela visibilidade linguístico-cultural das populações não falantes do português e de seus filhos que são impostos a uma educação monolíngue em um país multilíngue.

### **Identidade em tempos de globalização**

O ensino-aprendizagem do letramento, na atualidade, exige dos pedagogos um exercício bastante complexo voltado para uma série de práticas sociais; afinal de contas, “[...] o letramento nunca é dado ou ensinado de modo neutro (modelo autônomo de letramento), mas traz efeitos sociais que podem ser experimentados apenas posteriormente (modelo ideológico de letramento)” (JUNG, 2013, p. 107). No caso particular de Moçambique, em que a convivência linguística e cultural é intensa, os processos de letramento deveriam privilegiar o modelo ideológico que evidencia uma visão plural de cultura, uma vez que o cenário local é multilíngue e multicultural.

Em função do multilinguismo e da multiculturalidade, é bastante complicado falar de identidade nos dias que correm, pois os povos estão em constante mobilidade. Daí, nem as fronteiras geográficas, nem as linguísticas e culturais são tão sólidas que possam conter os contatos entre pessoas, culturas e línguas. Assim, a história revela que o contato entre povos e culturas ocorre desde os tempos mais remotos, mas, a partir da época dos descobrimentos, essas relações foram se intensificando, tornando as fronteiras nacionais cada vez mais porosas.

Em Moçambique, antes da chegada dos portugueses, os povos costeiros tiveram relações comerciais com povos asiáticos. Dessas relações, resultou a influência islâmica que caracteriza uma parte significativa do país. Ao longo das províncias costeiras, é muito comum encontrar mesquitas em que se ensina o árabe com fins religiosos, como o ensino do Alcorão (PATEL, 2012).

A partir de 1498, com a chegada dos portugueses a Moçambique, iniciou-se um longo período de colonização que se estendeu durante cerca de 500 anos. Nessa época, o Governo Colonial Português instituiu a Política Assimilacionista e Educacional que restringia o acesso à educação aos cidadãos indígenas<sup>8</sup> por meio de uma série de portarias que, de certo modo, visava a expansão da língua e da cultura portuguesa de maneira controlada e respeitando os preceitos do sistema vigente na época. Para tal, foram criados, inicialmente, dois subsistemas de ensino, a saber: o indígena e o primário rudimentar, nos quais se podia ler o seguinte:

Artigo 1º: O ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio. Artigo 7º: O ensino primário rudimentar destina-se a civilizar e nacionalizar os indígenas das colônias, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses (MEC/GÊS, 1980 *apud* GOMÉZ, 1999, p. 63).

Os dois subsistemas garantiram que, de maneira formal, as estruturas sociais locais caracterizadas por grupos étnicos “aparentemente coesos” começassem a lidar ou a sofrer influências da língua e da cultura portuguesa que se prolongam até os nossos dias. Sublinhemos que a identidade, no contexto atual, já não é construída a partir do reconhecimento exclusivo de alguma origem comum, mas como um processo em permanente construção à semelhança do que ocorre com as línguas e as culturas moçambicanas.

Podemos ilustrar que a adoção do português europeu como língua oficial de Moçambique foi uma prática que gerou e continua a gerar resistências que culminam com o uso de uma variedade linguística típica de Moçambique, isto é, uma variedade que comporta elementos ligados aos contatos entre o português e as línguas bantu e, também, os elementos resultantes da própria situação geográfica do país que faz fronteira com nações falantes do inglês, como África do Sul, Malawi, Swazilândia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbábue. Acrescem-se a essas influências geradas o fenômeno de globalização cujo suporte está na Internet e nas mídias digitais. Nesse sentido, como refere Hall (2000),

[...] as identidades parecem invocar uma origem que residiria num passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da

---

<sup>8</sup> Pode-se ler mais sobre o tópico em *A Longa Marcha dum «Educação para Todos» em Moçambique*, de Castiano e Ngoenha (2013).

cultura para a produção, não daquilo que nós somos, mas daquilo que nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões como “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados”, “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. Elas têm a ver com a *invenção* da tradição quanto com a própria tradição, a qual elas nos obrigam a ler não como uma incessante reiteração, mas como “o mesmo que se transforma” (Gilroy, 1994): não o assim chamado “retorno às raízes”, mas uma negociação com as nossas “rotas” (HALL, 2000, p. 108-109, grifo do autor).

Diante disso, assumimos que a questão da identidade tem sido fortemente impactada pelas “rotas” da nossa vida. Assim, em Moçambique, a identidade resulta das relações entre as culturas locais e aqueles cenários anteriormente marcados, como a colonização. Por isso, as políticas de letramento deveriam procurar buscar os significados que cada uma das etnias, que constitui a nação, dá à leitura e à escrita em função desses múltiplos contatos.

Como deixamos marcado em momentos anteriores, as comunidades locais têm relações particulares com a leitura e a escrita em contextos religiosos e outros, como a comercialização de produtos agrícolas e pesqueiros. Assim, a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento sugere-nos que a aquisição do letramento significa a incorporação de práticas sociais escritas decorrentes das formas como os indivíduos veem o mundo.

### **(Des)encontros entre nacionalidade e etnicidade nas práticas pedagógicas de letramento**

Na perspectiva de explorar os processos identitários, é importante realçarmos que, em Moçambique, os processos de identificação individual e coletiva parecem estar condicionados pela sociedade envolvente e pelos processos históricos que o país passou antes e depois da sua configuração como república em 1975.

Antes da proclamação da primeira república, em junho de 1975, o país esteve mergulhado em um processo de colonização linguística e culturalmente violento, visto que as relações entre o português e as línguas bantu eram típicas de colonizador e de colonizado. O sistema colonial nunca atribuiu às línguas autóctones o estatuto de línguas, rotulando-as de dialetos. Esse estereótipo teve uma série de implicações, a saber: desencorajou os moçambicanos a usarem as línguas e os inibiu de ensiná-las aos filhos como línguas de aculturação e de acesso ao conhecimento (NGUNGA; BAVO, 2011). A materialização desse desiderato segregacionista encontrou suporte na criação do estatuto de assimilado<sup>9</sup> (RIBEIRO, 2015).

---

<sup>9</sup> Ser assimilado significa transformar o moçambicano em um “português verdadeiro”, por meio da imposição da língua e da cultura portuguesas e do abandono dos seus valores culturais originários.

Desse modo, começam a se criar as condições necessárias para a etnização das culturas locais por meio da “[...] narração a partir da margem da história e da cultura daqueles que são excluídos” (ELAN, 1995 *apud* OLIVEIRA, 2000, p. 11), ou tornados invisíveis pela homogeneização cultural característica da construção da identidade nacional e pela afirmação da cidadania portuguesa à luz daquela Portaria que proibia, de maneira explícita, o uso das línguas bantu, visando mentalizar o desprezo daquelas línguas e culturas.

Com o advento da independência nacional, o país adotou o português como língua oficial, preservando a nacionalidade, “[...] visando a coesão de um país por meio da narração de sua cultura e de sua história” (ELAN, 1995 *apud* OLIVEIRA, 2000, p. 11), de maneira homogeneizada e relegando as línguas autóctones aos domínios étnicos, uma vez que estão envolvidas “[...] em relações entre coletividades no interior de sociedades envolventes, dominantes, culturalmente hegemônicas e onde tais coletividades vivem situações de minorias étnicas ou, ainda, de nacionalidades inseridas no espaço de um Estado-nação” (OLIVEIRA, 2000, p. 8).

Nesta seção, apresentamos uma reflexão em torno das práticas pedagógicas de letramento na constituição dos (des)encontros entre nacionalidade e etnicidade. Para tal, partimos da análise de alguns enunciados retirados dos instrumentos legais, para, mais adiante, nos fixarmos em depoimentos de professores em torno das suas práticas pedagógicas.

De acordo com a Constituição da República de Moçambique (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 3, grifos nossos): “Artigo 9º - **O Estado valoriza as línguas nacionais** como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como **línguas veiculares**. [...]. Artigo 10º - **A Língua Portuguesa é língua Oficial** em Moçambique”. Os Artigos 9º e 10º da Carta Magna de Moçambique concedem, assim, estatutos diferenciados às línguas faladas naquele país. Tal fato será determinante para a forma como essas línguas contribuirão para a construção da nacionalidade e da cidadania.

Em primeiro lugar, podemos dizer que o Artigo 10º é determinante na definição do cenário diglótico que se vive naquele espaço territorial. Assim, do ponto de vista educacional, as políticas públicas de letramento priorizam a língua oficial em detrimento das demais línguas, afinal a Constituição da República preconiza e evidencia o seu carácter oficial.

Em segundo lugar, o Artigo 9º da Constituição da República atribui o estatuto de línguas veiculares às outras línguas, fato que as relega para o segundo plano. De certa forma, essa diferenciação estatutária das línguas tem um impacto negativo para a aprendizagem dos alunos do meio rural porque, de maneira geral, são obrigados a ter a primeira educação formal em uma língua não materna que é diferente da sua língua de cultura.

Do ponto de vista identitário, o português, sendo língua oficial, é responsável pela expressão da nacionalidade, pois ela é usada nas comunicações formais. Aliás, Patel (2012) sublinha que,

[...] havia uma crença em como se o Português fosse adequadamente distribuído pelo país durante a guerra de libertação podia criar uma consciência nacional e uma identidade moçambicana. Isto pode explicar a razão por que durante a luta armada, a FRELIMO<sup>10</sup> adotou o Português como meio de ensino e alfabetização de adultos (PATEL, 2012, p. 9).

A consciência de que o português seria uma língua de identidade nacional remonta desde a luta armada de libertação nacional e ganhou corpo logo após a Independência Nacional, em 1975, quando se adotou o português como língua oficial e de unidade nacional. Como refere Machel (1979 *apud* LOPES, 2012, p. 21): “A necessidade de combatermos o opressor exigia um combate intransigente contra o tribalismo e o regionalismo. Foi esta necessidade de unidade que nos impôs a única língua comum – a que servia para oprimir – assumir uma nova dimensão”; e Ganhão (1979 *apud* LOPES, 2012) acrescenta:

A decisão de se optar pela língua portuguesa, como língua oficial na República Popular de Moçambique, foi uma decisão política meditada e ponderada visando atingir um objectivo - a preservação da unidade nacional e a integridade do território. A história da apropriação da língua portuguesa, como factor de unidade e nivelador das diferenças, veio desde a criação da FRELIMO em 1962 (GANHÃO, 1979 *apud* LOPES, 2012, p. 21).

As línguas autóctones sempre estiveram destinadas às identidades étnicas, pois elas sempre foram consideradas um “problema”, quer para a identidade nacional, quer para a unidade territorial. Elas foram, conseqüentemente, sentenciadas ao domínio restrito ou familiar sob a seguinte alegação:

Não há língua dominante em nosso país. A escolha de uma das línguas moçambicanas seria uma medida arbitrária que poderia ter consequências graves. Além disso, as instalações técnicas e o número de pessoal que temos à nossa disposição não permite realizar de forma satisfatória o tipo de pesquisa necessária para tornar as línguas nacionais operacionais, especialmente no campo da ciência. Fomos obrigados a usar o Português como língua de instrução e comunicação entre nós (YAI, 1983 *apud* PATEL, 2012, p. 9).

Esse tipo de argumento contribuiu, de maneira determinante, para que as línguas autóctones tivessem o seu desenvolvimento comprometido, não podendo representar condignamente a moçambicanidade. Assim, podemos afirmar que, diante do que foi exposto, se configura o desencontro entre a nacionalidade e a etnicidade. Aliás, a partir da independência nacional, em junho de 1975, “[...]”

---

<sup>10</sup> A Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) é o partido que governa o país desde a Independência Nacional em 1975 até os dias de hoje.

todas as manifestações culturais de Moçambique ficaram libertas e regeneradas com exceção de uma, as línguas moçambicanas” (NGUNGA; BAVO, 2011, p. 3) que se mantiveram “reféns” e restritas a etnicidade. Nesse período, o português, que já era apelidado de “troféu de guerra”, ganhou o estatuto de língua oficial de Moçambique. Consequentemente, passou a ser visto como símbolo de unidade nacional e, por via disso, como condição fundamental para a afirmação da nacionalidade e da cidadania.

Passemos a analisar os depoimentos de professores em relação à questão supracitada.

a) Aqui temos as crianças que vêm do campo [...], às vezes explico e pergunto quem entendeu e traduz para o colega [...], algumas crianças traduzem para o dialecto [...], uso a própria língua local para facilitar a compreensão... (PE2) (DIAS, 2008, p. 118).

Nesse enunciado, um professor revela a dificuldade porque passam os alunos provenientes do meio rural. Eles têm dificuldades de compreensão do processo de ensino-aprendizagem em português, que é a língua oficial; desse modo, na visão do professor, a língua oficial gera estranheza às crianças, afinal de contas, elas têm o primeiro contato com o português em contexto escolar. Daí, o professor é obrigado a pedir que algum aluno que fale o português e a língua bantu local auxilie os seus colegas ou, em última análise, ele é obrigado a recorrer à língua bantu para proceder a explicação. Tendo em conta que o ensino é monolíngue, a língua de ensino causa estranheza/exclui a uma série de alunos. Neste caso, há desencontro entre a nacionalidade veiculada pelo Português que é constitucionalmente a língua oficial do país e a etnicidade que é expressa pela língua veicular local.

b) Eu falo, falo changane<sup>11</sup>, mas nem sempre porque senão a criança nunca pode aprender [...] porque você às vezes fala, olha para a criança vê que ela quer escrever mas não está a entender nada ... (PE3) (DIAS, 2008, p. 119).

Nesse excerto, o professor assume que usa a língua bantu nas aulas, mas com os devidos cuidados senão a criança não aprende o português. Da mesma forma que, no primeiro excerto, o entendimento do professor parece indicar que o aluno não se identifica com a língua de ensino, por isso não escreve nada. Como podemos compreender a partir do depoimento do professor, há um certo desencontro entre a nacionalidade expressa pela língua portuguesa e a etnicidade transmitida pela língua changane.

c) Tem de ir à língua materna, porque você diz ‘ao amanhecer’ procura outra palavra em Português... ‘ao alvorecer do dia’, a criança, ela não entende isso... a criança não entende... então aí [...] há casos específicos que te puxa mesmo a chegar lá, porque o objectivo do professor é de dar aulas e ver que os alunos entenderam, mas há casos que você dá aulas e vê que a sua aula foi morta, foi morta. Porquê? Porque não reagiram [...] então tem que arranjar meios adequados para conseguir

---

<sup>11</sup> Língua bantu moçambicana falada nas províncias de Maputo e de Gaza.

um número suficiente que entende a aula [...] às vezes é necessário [...] a língua materna... (PE4) (DIAS, 2008, p. 119).

Nesse excerto, o professor assume que é obrigado a usar a língua materna do aluno, que não é a língua oficial, o português, para garantir a compreensão da matéria a ser lecionada. Como podemos depreender a partir do depoimento do professor, a língua oficial é o maior obstáculo que o professor e os alunos enfrentam nas aulas, pois o primeiro é obrigado, pela lei, a usar o português nas aulas, e os segundos não se identificam com essa língua. Esse cenário diglótico constitui os desencontros entre a nacionalidade e a etnicidade, uma vez que o português, que é língua oficial e de prestígio, não configura a identidade dos alunos que entram para a escola como falantes de línguas bantu.

d) Em minha opinião, os direitos linguísticos em Moçambique são cumpridos parcialmente, sobretudo para aqueles que não falam o Português como língua materna. Estamos perante uma exclusão ao nível dos direitos linguísticos visto que as línguas moçambicanas não são usadas ao nível oficial. Não há uma política linguística favorável às línguas moçambicanas. Mas com o ensino bilíngue pelo menos são respeitados alguns direitos linguísticos das crianças envolvidas no processo. [...] **Fórum de Discussão, 01/11/2008** (PATEL, 2012, p. 186, grifo da autora).

Esse excerto sugere que os falantes do português têm maiores privilégios que os das línguas autóctones, tendo em conta que as suas línguas não são usadas em contextos formais. Esse depoimento reforça a ideia de que as políticas linguísticas prejudicam a sobrevivência das línguas não oficiais. No entanto, a implantação do ensino bilíngue aparece como uma salvação para a preservação dos direitos linguísticos de crianças do meio rural.

e) Caro colega! A língua portuguesa de facto une alguns moçambicanos, no entanto, a imensa parte da sociedade moçambicana ainda não tem acesso ao Português, razão pela qual, a ideia da unidade nacional que se atribui à língua portuguesa não é tão certa como parece. Ao contrário, as línguas moçambicanas têm a capacidade de unir os moçambicanos, neste sentido, estaríamos a falar de uma unidade regional, visto que cada zona de Moçambique existe uma língua que é maioritária e comum. [...] **Fórum de Discussão, 05/11/2008** (PATEL, 2012, p. 199, grifo da autora).

Esse fragmento traz um depoimento que questiona o uso do português na unidade nacional, pois, em Moçambique, existem pessoas que não falam aquela língua. Diante disso, Patel (2012) sugere que as línguas moçambicanas sejam um veículo de unidade e de identidade regionais.

## Considerações finais

As reflexões aqui empreendidas permitiram-nos constatar que a questão da identidade em Moçambique resulta de um processo de constituição que levou bastante tempo a ser formada. Esse processo envolveu todo um conjunto de influências que vão desde os contatos com os árabes, os portugueses, os países vizinhos e os efeitos das mídias digitais em plena época de globalização. Os dados revelam, também, que há primazia do letramento autônomo em detrimento do ideológico que teria em conta a diversidade linguística e cultural que caracteriza o país.

Do ponto de vista legal, os documentos normativos como a Constituição da República de Moçambique evidenciam que o português é a língua de identidade nacional, e as línguas bantu funcionam como vetor de identidade étnica, pois nunca houve interesse de atribuir a estas últimas línguas o estatuto de oficiais, o que garantiria uma abordagem diferente delas no contexto escolar e social. Diante disso, podemos referir que os desencontros entre a nacionalidade e a etnicidade são uma realidade em grande parte do país, uma vez que os alunos entram para a escola sem saber falar o português, que é a língua oficial e de ensino.

Como consequência do cenário diglótico que se vive em Moçambique, podemos afirmar que as políticas de letramento precisam se adequar às necessidades dos alunos, que, em muitos casos, convivem de formas diferenciadas com a escrita em contextos familiares. Cada grupo étnico tem uma experiência particular em que a escrita é mobilizada; por isso, há que considerar essas particularidades nos processos de ensino-aprendizagem.

Para finalizar, a partir deste estudo, abrem-se possibilidades para que se estudem questões como o papel das línguas minoritárias na construção da identidade de cidadãos moçambicanos excluídos pelo Sistema Nacional de Educação e o modo como se dá o letramento árabe nas mesquitas moçambicanas.

## Referências

BLOMMAERT, J. Citizenship, language and superdiversity: towards complexity. **Journal of Language, Identity and Education**, [s. l.], v. 1, n. 12, p. 193-196, 2013.

CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. E. **A Longa Marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique**. 3. ed. Maputo: Publifix, 2013.

DIAS, H. N. **As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar**: em direcção a uma prática linguística-escolar libertadora. Maputo: Texto Editores, 2008.

FERGUSON, C. A. Diglossia. **Word**, [s. l.], v. 15, p. 325-340. DOI: <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>

FIRMINO, G. **A questão linguística na África pós-colonial: o caso do Português e das Línguas autóctones em Moçambique.** Maputo: Texto Editores, 2006.

GOMÉZ, M. B. **Educação Moçambicana: História de um Processo: 1962-1984.** Maputo: Livraria Universitária, 1999.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

JUNG, N. Letramento em um contexto multilíngue no Brasil: a articulação da escrita em português com as identidades de gênero social e etnicidade. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 103-105, jul./dez. 2013.

KHOSA, U. B. Ungulani Ba Ka Khosa: a literatura tem que transportar os valores das culturas e das línguas. [Entrevista concedida a] Rosália Estelita Gregório Diogo. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 27, p. 187-193, 2º sem. 2010.

LOPES, A. **A batalha das línguas: perspectivas sobre a linguística aplicada em Moçambique.** Maputo: Imprensa Universitária da Universidade Eduardo Mondlane, 2012.

LOPES, A. **Política linguística: princípios e problemas.** Maputo: Livraria Universitária, 2012.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 68-100.

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

NGUNGA, A.; BAVO, N. **Práticas linguísticas em Moçambique: avaliação da vitalidade linguística em seis distritos.** Maputo: Centro de Estudos Africanos, 2011. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/laliafro/PDF/Ngunga\\_Armando\\_Praticas\\_linguistica\\_Mocambique\\_PORTUGUES](http://www.letras.ufmg.br/laliafro/PDF/Ngunga_Armando_Praticas_linguistica_Mocambique_PORTUGUES). Acesso: 20 out. 2022.

OLIVEIRA, R. C. Os (des)caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 7-21, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092000000100001>

PATEL, S. **Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: foco na construção de posicionamentos a partir do lócus da enunciação e actuação.** 2012. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=492860>. Acesso em: 10 nov. 2022.

RIBEIRO, F. Educação e ensino de história em contextos coloniais e pós-coloniais. **Mneme – Revista de humanidades**, Caicó, v. 16, n. 36, p. 27-53, jan./jul. 2015.

RITA-FERREIRA, A. **Fixação portuguesa e História pré-colonial de Moçambique.** Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical/Junta de Investigações Científicas do Ultramar, 1982.

ROCKWELL, E. Culturas orais ou múltiplos letramentos? A escrita em contextos de bilinguismo. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 101-124.

SOARES, M. Prática de letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 54-67.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Recebido: 15/04/2022

Aceito: 30/10/2022

Received: 04/15/2022

Accepted: 10/30/2022

Recibido: 15/04/2022

Aceptado: 30/10/2022

