

# Letramento escolar e a política linguística no contexto de multilinguismo em Moçambique

## School literacy and language policy in the context of multilingualism in Mozambique

Maurício Bernardo Cigarros\*  
Enísio Guilhermina Cuamba\*\*

### RESUMO

O estudo apresenta uma reflexão sobre o letramento escolar em Moçambique, perpassando pela política linguística que é implementada pelo Estado e o seu impacto no letramento escolar em uma das províncias. A metodologia usada foi a consulta bibliográfica e a análise documental, e chegou-se à conclusão que a política linguística de Moçambique não reflete a realidade linguística do país, porque a escola formal segue "na prática" um modelo único de educação para uma sociedade diferenciada, devendo-se, por isso, criar uma política linguística própria para o ensino das línguas nacionais (bantu), de forma a garantir o acesso ao letramento escolar de forma igualitária a todas crianças das zonas rurais e urbanas.

**Palavras-chave:** Letramento escolar. Aprendizagem do português. Política linguística.

### ABSTRACT

The study features a reflection on school literacy in Mozambique, going through the linguistic policy that is implemented by the State and its impact on literacy rates in one of the provinces. The methodology used was bibliographic consultation and

Recebido em 22 de abril de 2020.

Aceito em 22 de setembro de 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.v1i60.401>

\*Universidade Licungo, Quelimane, mcigarros@gmail.com, orcid.org/0000-0003-1866-4684

\*\*Universidade Licungo, Quelimane, egcuamba@yahoo.com.br, orcid.org/0000-0002-7468-7226

document analysis, and it was concluded that Mozambique's linguistic policy does not reflect the country's linguistic reality, due to the fact that the formal school adopts "in practice" a unique model of education for a differentiated society, leading to a need of creating specific language policy to the teaching of national languages (Bantu), in order to guarantee access to school literacy in an equal way to all children from rural and urban areas.

**Keywords:** School literacy. Portuguese Learning. Linguistic policy.

## Introdução

Em Moçambique, a língua portuguesa encontra-se em situação de contato com línguas do grupo Bantu<sup>1</sup>, isto faz com que ela seja língua segunda (L2) para a maior parte dos falantes, apresentando, assim, algumas variações sintáticas, morfológicas, fonéticas e fonológicas, chegando, em alguns casos, a influenciar negativamente o aproveitamento escolar dos alunos sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade, (Ngunga, 2004)

O sistema Nacional de Educação Moçambicano é constituído por dois subsistemas de ensino, o Ensino Técnico Profissional, voltado para a formação técnica, e o Ensino Geral, voltado para a formação de componente geral e das ciências humanas. Esta reflexão assenta-se basicamente neste último.

O Ensino Geral é composto por doze anos letivos, os primeiros sete anos correspondem ao ensino básico que, no Brasil, é o ensino fundamental, e é composto por dois ciclos de ensino, o primeiro comporta desde o 1º ao 5º anos, o segundo comporta o 6º e o 7º anos. Os últimos cinco anos correspondem ao ensino médio, tendo a mesma designação no Brasil, sendo também composto, em Moçambique, por dois ciclos de ensino, os primeiros três anos inerentes ao primeiro ciclo, 8º, 9º, e 10º e os últimos dois inerentes ao segundo ciclo do ensino médio, 11º e 12º anos.

---

1 A palavra "Bantu" etimologicamente provém do termo "bathu", que significa pessoas - é usada para se referir a um grupo de cerca de 600 línguas faladas por perto de 220 milhões de pessoas na região da África contemporânea que se estende desde os montes Camarões (a sul da Nigéria), junto a costa Atlântica, até a foz do rio Tara (no Quênia). (Ngunga, 2004).

É, no entanto, possível que esta estruturação do ensino geral esteja susceptível a sofrer algumas alterações, uma vez que nos últimos anos o governo tem implementado várias reformas na estrutura curricular do país, como foi o caso da abolição dos exames finais em algumas disciplinas nas classes transitórias de um ciclo para o outro em todos os níveis (básico e médio).

A língua portuguesa foi instaurada desde a chegada dos portugueses (nos finais do Séc. XV-1498) até a conquista da independência, em 1975. A partir daí, o governo vem implementado vários programas no sentido de reconstituição dos valores patrióticos e nacionais.

Um dos traços marcantes do colonialismo e do qual o Estado moçambicano não pode se desprender é a língua, tendo, por isso, adotado uma política exoglóssica<sup>2</sup> por meio da Constituição da República (CRM) de 1990, no seu artigo 5, reconhecendo a língua portuguesa como língua oficial e declarando a valorização, promoção e desenvolvimentos das línguas nacionais (*bantu*) como veiculares e de educação dos cidadãos.

Observamos que, tal como acontece com a grande parte dos países multilíngues africanos, não se sabe ao certo quantas línguas nativas podem ser contabilizadas em Moçambique. Mas existem estudos que apontam para um conjunto vasto de cerca de vinte (20) línguas nativas do grupo *bantu*, que convivem simultaneamente com o português, criando uma situação de diglossia que motiva o Estado a implementar o ensino bilíngue, como forma de responder às adversidades linguísticas dos alunos procurando abranger um

---

2 Política Exoglóssica – aquela na qual os países colonizados adotam uma língua externa, pela grande diversidade étnica e linguística, como forma de preservar a unidade nacional, uma vez que, adotando a língua de uma etnia, as outras seriam subjugadas a um plano de rejeição, sendo que nenhuma delas era majoritária, ou seja, não atingia uma percentagem de 50% de falantes. Tal foi o caso de Moçambique e alguns outros países africanos, como: Angola, Benim, Camarões, Chade, Congo, Costa do Marfim, Djibuti, Gabão, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Libéria, Mali, Maurício, Mauritânia, Namíbia, Níger, Nigéria, República Democrática do Congo, Senegal, Serra Leoa, Togo, Zâmbia e Zimbábwe.

número significativo de crianças, que ingressa na escola e que encontram na língua portuguesa, uma barreira no acesso ao letramento escolar, nesses primeiros anos de escolaridade. Segundo o Instituto de Desenvolvimento da Educação - INDE, (2003)

dos anos 90 até à actualidade, muito se fez para a promoção das línguas *Bantu* em Moçambique, culminando com a introdução da educação bilingue no ensino básico entre 1993-1997, numa fase experimental, nas províncias de Gaza (utilizando as línguas *Changana* e Português) e em Tete (utilizando as línguas *Nyanja* e Português), (INDE, 2003, p.127).

Fato que importa frisar na fase inicial da implementação experimental da educação bilingue em Moçambique é que foram selecionadas 16 línguas nacionais (*bantu*) que já possuíam uma padronização, sendo: *Emakhuwa*, *Cinyanja*, *Cinyungwe*, *Cisena*, *Cindau*, *Xichangana*, *Xironga*, *Xitshwa*, *Ciyao*, *Shimakonde*, *Echuwabo*, *Elómwe*, *Kimwani*, *Cicopi*, *Citonga* e *Cishona*. De entre elas, destacam-se: o *Emakhuwa* e o *Echuwabo* que são as duas línguas *bantu* faladas na província da Zambézia e que têm as suas variedades a medida que vão se expandindo pelos dezoito (18) distritos que a constituem: Quelimane, Inhassunge, Nicoadala, Namacurra, Chinde, Mocuba, Alto Molócue, Lugela, Maganja da Costa, Mopeia, Milange, Gilé, Luabo, Gurue, Ile, Morrumbala, Namarrói e Mulumbo.

A educação bilingue foi implementada em Moçambique como forma de criar uma oportunidade de maior integração de alunos com a língua materna diferente do português no contexto do ensino e aprendizagem. Para além desse fato, esta modalidade de ensino espelhava uma visão positivista e que, ao mesmo tempo, garantiria a revalorização das línguas nacionais no contexto do processo de ensino e aprendizagem e contribuiria para a melhoria da qualidade da educação no país, com enfoque principal para as zonas rurais, onde o português é segunda língua para parte significativa da população. De acordo com (Chimbutane, 2015)

a falta de uma política clara de ensino e aprendizagem da língua portuguesa não impediu, contudo, que se produzissem programas e materiais de ensino para esta disciplina [...] desde 2003, há em Moçambique dois programas de ensino ao nível primário: um programa monolíngue em português, no qual se usa esta língua como meio exclusivo de ensino, e um programa bilingue, em que para além do português, se usa também uma língua local como meio de ensino, (CHIMBUTANE, 2015, p. 53-61).

No entanto, atualmente, o ensino bilingue se mostra pouco coerente e soma alguns problemas, desde a falta de professores qualificados para dar cobertura a todas as línguas nacionais existentes em Moçambique em geral e na província da Zambézia em particular, inexistência de material didático para o acompanhamento aos alunos do programa de ensino bilingue e falta de sequência desta modalidade de ensino nas classes posteriores, uma vez que nela, as línguas nacionais (bantu) são ensinadas nas classes iniciais, apenas como reforço à aprendizagem da língua portuguesa e retiradas de forma prematura no segundo ciclo de ensino primário.

Apesar da implementação da educação bilingue na província da Zambézia, não se pode deixar de fazer menção que o português, que é a língua oficial e de ensino, se constitui como segunda língua para mais da metade da população e que as línguas nacionais (*bantu*) são as que representam o vernáculo de parte majoritária dos alunos que ingressam pela primeira vez na escola, principalmente nas zonas rurais.

Para tanto, apesar de o número de falantes do português vir a crescer nos últimos tempos na província da Zambézia em particular e no país em geral, devido ao prestígio que esta língua detém face às línguas nacionais (*bantu*), por ser a língua de oficial e de ensino, verifica-se ainda, um fraco aproveitamento pedagógico contínuo, impulsionado pelo desconhecimento da língua no ensino fundamental.

Consequentemente, o programa de educação bilingue, que a *priori* tencionava solucionar este impasse, soma mais problemas como: a falta de material didático, professores sem a formação psicopedagógica necessária

para lecionar na educação bilingue e uma contínua desvalorização desse modelo de ensino, que inicialmente se mostrava ser a luz para o contexto de multilinguismo em Moçambique, levantando, cada vez mais, grandes desafios para o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano em nível nacional.

Este artigo, tem como objetivo à luz das abordagens referentes ao multilinguismo, dos Novos Estudos do Letramento ou Estudos do Letramento no Brasil (KLEIMAN; ASSIS, 2016) e sobre as políticas linguísticas, apresentar uma reflexão inerente o letramento escolar na província da Zambézia, perpassando pela política linguística que é implementada pelo estado e o seu impacto nos índices de letramento escolar da província da Zambézia.

O artigo é composto por três seções principais: na primeira, é apresentada uma contextualização do português em Moçambique, perpassando pelo contexto de multilinguismo; na segunda, descreve-se especificamente o letramento escolar no ensino primário e, na terceira, versa-se sobre a política linguística em Moçambique, onde é feita uma análise do Plano Curricular do Ensino Básico e, por fim, apresentam-se as considerações finais em relação ao estudo.

## 1. O português em Moçambique

Depois da breve contextualização introdutória, no presente tópico, pretende-se apresentar o panorama que envolve o cenário linguístico do país, com especial enfoque para o meio que envolve a língua portuguesa.

Moçambique é um caso típico de país africano linguisticamente heterogêneo e multilíngue, onde coexistem diversas línguas, nomeadamente, línguas autóctones (de raiz *bantu*), faladas pela maioria da população, o português, diversas línguas estrangeiras (Inglês, Francês) e ainda outras línguas de emigrantes vindos do continente asiático e/ou seus descendentes.

A integração da língua inglesa, por exemplo, no rol das línguas faladas em Moçambique deve-se, por um lado, ao prestígio que esta detém no país, justificado pelo seu lugar privilegiado no mercado do trabalho (em

muitos anúncios de oferta de emprego tem sido solicitado o domínio oral e escrito do inglês como condição determinante para a admissão); por outro lado, Moçambique situa-se numa zona onde os países vizinhos (África do Sul, Malawi, Tanzânia, Suazilândia, Zimbabwe) têm o inglês como língua oficial.

Estes países, na sua maioria, são prósperos comparativamente a Moçambique, o que faz com que muitos moçambicanos para lá se desloquem à procura de melhores condições de vida, em busca de produtos de natureza diversa com valores mais acessíveis (comércio). Este fato faz com que muitos cidadãos vejam o inglês como uma língua que garante prosperidade. Aliás, a língua inglesa em nível internacional é considerada franca e um idioma que está levando ao monopólio da produção científica e redução da diversidade na pesquisa. Segundo Le Breton, (2005), "o inglês goza de uma posição dominante nos setores de pesquisa científica, da comunicação, da imagética e da cultura de massa".

Relativamente às línguas indianas, embora já implantadas no país há vários anos, predominam mais nas zonas costeiras e na região norte e são resultado do contato linguístico estabelecido entre os comerciantes árabes, as populações locais e os navegadores, a partir do século XV. Pouco se pode dizer a seu respeito, pela falta de estudos sobre elas (número de falantes, situação de uso, tipo de falantes, etc.), uma vez que as comunidades utentes dessas línguas se caracterizam, geralmente, por serem extremamente fechadas e, ainda, por estarem presas às suas culturas e tradições de forma enraizada.

De acordo com o Nelimo<sup>3</sup> (1989), "o número de falantes do português em Moçambique está cada vez mais a aumentar, embora tal crescimento não permita precisar o grau ou tipo de competência dos falantes". Por seu turno, os estudos do INE<sup>4</sup> (2017), indicam que, "a língua materna mais frequente em Moçambique é o *Emakhwa* com 25.3% de falantes e a segunda é a língua portuguesa com 10.7% de falantes", dados que são consolidados

---

3 Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas.

4 Instituto Nacional de Estatística.

com a realização do IV Recenseamento Geral da População e Habitação em 2017, que apontam para uma continuidade na manutenção do português como a segunda língua materna mais falada no país. O *Emakhwa* possui 5.813.83 falantes de cinco anos e mais de idade e o português com 3.686.890 falantes de cinco anos e mais de idade, seguindo-se também outras línguas vernaculares que registram um número significativo de falantes, com destaque para o *Elómwue* com 1.574.237 falantes com cinco anos e mais de idade e o *Echwuabo* com 1.050.696 falantes com cinco anos e mais de idade, estas duas sendo pertencentes à província da Zambézia, (INE, 2019, p. 82).

Por um lado, este aumento no número de falantes de Português deve-se ao alargamento da rede escolar em Moçambique que teve um crescimento acentuado nos últimos anos e ao prestígio, cada vez mais crescente do Português; por outro lado, o grande êxodo das populações das zonas rurais para a cidade, aliado aos casamentos exogâmicos, fazem com que muitos pais nos centros urbanos passem a falar e a socializar os seus filhos em português ao invés das suas línguas maternas de origem *bantu*.

Contribui também para isso o fato de a língua de comunicação predominante nas zonas urbanas ser a língua portuguesa, sendo que as línguas vernaculares, são mais predominantes no meio familiar e nas zonas rurais. Alguns autores apontam para o prestígio que esta tem diante das línguas nacionais (*bantu*) afirmando que,

a língua portuguesa tornou-se um dos capitais sociais, intimamente ligado aos sistemas económico, ideológico e simbólico que controlavam a mobilidade social e a atribuição de habilidades pessoais [...] O Português tornou-se, consequentemente, um meio primário de comunicação nos domínios públicos, não somente em cenários institucionais mas também nas interações quotidianas urbanas em espaços públicos, tais como restaurantes, ruas, mercados, etc., (FIRMINO, 2006, p.136-142).

A língua portuguesa se beneficia de um estatuto privilegiado em relação às línguas vernaculares bantu uma vez que, para além de ser língua



oficial, é a língua de unidade nacional. Sendo ela que permite a comunicação entre todos os moçambicanos é, portanto, considerada, do ponto de vista político e social, um veículo necessário e importante para a coesão no seio da nação moçambicana. Porém, devido ao fato de ainda existir um número significativo de crianças que ingressam na escola sem o conhecimento dela, prevalece ainda hoje um problema recorrente para o setor educacional, somando-se a ele o fato de grande número de professores que atuam no nível elementar não possuírem domínio sistemático nas diversas línguas vernaculares bantu faladas em todo o território nacional. Essa temática será abordada na seção seguinte.

### **1.1. O bilinguismo e o ensino bilíngue**

Vários estudiosos, quer linguistas, pedagogos, sociólogos, psicólogos, quer políticos debatem-se em torno do bilinguismo. Isto porque é um fenômeno predominante em todo o mundo, surgindo através do intercâmbio cultural e do contato entre diferentes línguas. O seu conceito não é estático e tem evoluído ao longo do tempo com grande dinamicidade, transformando-se ou remodelando-se em prespetivas distintas mediante o campo de estudo no qual se tem abordado.

Os linguistas usam o termo “bilinguismo equilibrado” para designar a fluência completa (entender, falar, escrever e ler) em duas línguas. Hamers e Blanc (2000) apresentam concepções de bilinguismo que procuram enquadrar as diferentes tendências de conceituação do termo, como a seguir se ilustra:

Segundo (HAMERS e BLANC, 2000, p. 6) o conceito de bilinguismo é bastante problemático e vasto, existindo por isso, diversas tentativas de conceitualização. De acordo com o dicionário de Websters (1996), bilíngue é todo indivíduo que usa dois idiomas e que é caracterizado como falante nativo, uma pessoa que usa habitualmente e especialmente dois idiomas com controlo de um orador nativo; bilinguismo é o uso constante de dois idiomas.

Na visão popular, ser bilingue é ser capaz de falar perfeitamente dois idiomas. Esta também é a aproximação de (BLOOMFIELD, 1935, p. 56), que define bilinguismo como o igual controle nativo de dois idiomas. Da divergência entre essas duas alas surge uma outra proposta defendida por Titone segundo a qual, bilinguismo é a capacidade individual de falar uma segunda língua, seguindo os conceitos e estruturas daquele idioma em lugar de parafrasear na língua mãe do falante, (TITONE, 1972).

Portanto, num contexto de multilinguismo, como o de Moçambique, os vários conceitos de bilinguismo podem ter enquadramento por se tratar de uma comunidade linguística onde, para além de falantes do português como língua materna, também existem majoritariamente falantes cujo português é segunda língua, tendo como suas línguas maternas os diversos idiomas que são distribuídos por todo o território nacional. Neste sentido, o bilinguismo seria a capacidade de um indivíduo falar duas ou mais línguas, sendo este conceito mais próximo ao que é apresentado por Titone (1972) - capacidade de um indivíduo expressar-se em uma segunda língua respeitando os conceitos e as estruturas próprias da mesma.

Assim sendo, olhando para a heterogeneidade linguística que caracteriza Moçambique, houve uma necessidade eminente de observar a questão das línguas maternas dos alunos no contexto escolar, que na sua maioria não era a língua oficial e de ensino, o que, até certo ponto, lhes criava alguns entraves no rendimento escolar, tendo a partir daí sido reconhecida a importância das línguas maternas como meio de ensino na escola. Segundo atesta a UNESCO, (1953),

é axiomático que o melhor meio de ensino para a educação da criança seja a língua materna. Psicologicamente é o sistema de sinais significativos que funciona automaticamente no cérebro para criar expressão e entendimento. Pedagogicamente, a criança aprende mais rapidamente através da língua materna do que por um meio linguístico desconhecido.

A educação bilíngue surge, nesta perspectiva, como um mecanismo de melhoria das condições do ensino básico em Moçambique, com um olhar nas experiências internacionais que se mostravam otimistas em relação a esta modalidade de ensino que foi inicialmente testada em Moçambique, em 1993. Na primeira fase, o projeto contemplava apenas duas províncias do país, nomeadamente: (Tete e Gaza), tendo como línguas maternas o *Nyanja* e o *Changana*, que, neste período, já haviam sido estudadas e possuíam padrões de escrita. Tal como defende Benson, (1997),

a Educação Bilíngue é, na sua essência, o ensino em duas línguas. Cada língua tem uma função ou um domínio diferente: a língua materna (L1) serve como língua de alfabetização inicial (leitura/escrita) e como meio de ensino das disciplinas no início; a outra língua (L2) é ensinada como segunda língua/estrangeira oralmente antes de ser introduzida nos outros domínios de ensino. Muitas vezes a L2 é conhecida como língua alvo, porque é a língua oficial do País em que depende a futura carreira escolar do aluno. Quando o aluno tem habilidades suficientes na L1 (oral e escrita) e na L2 (oral), a língua de alfabetização passa a ser a L2, este processo é conhecido como <transição> (BENSON, 1997, p. 14).

Isso permitiu que grande parte das crianças, sobretudo, das zonas rurais, falantes do português como segunda língua, pudessem ter acesso a um ensino mais adequado à sua realidade linguística e cultural. Não obstante, importa sublinhar que a educação bilíngue, em Moçambique, nesta fase piloto, teve o apoio financeiro do Banco Mundial (BM) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sendo a primeira responsável pela reprodução de material didático e a segunda pela assistência técnica.

Há que considerar que o ensino bilíngue se subdivide em dois domínios, que são o ensino bilíngue para alunos de grupos dominantes e o ensino bilíngue para alunos de grupos minoritários. No caso específico de Moçambique, encontra-se um ensino bilíngue voltado para os alunos de grupos minoritários, tendo-se, a partir daí, um ensino bilíngue que segue um modelo educacional subtrativo, que tem como objetivo garantir que os alunos

assimilem a língua dominante, nesse caso, o português, que é a língua oficial e tem um certo poder em relação às línguas vernaculares, Megale (2018).

Como forma de dar continuidade ao ensino bilíngue, o Estado introduziu as línguas moçambicanas no Plano Curricular do Ensino Básico, por meio de três modalidades distintas, a saber: a) Programa de educação bilíngue: Línguas moçambicanas – L1 / Português – L2, neste a língua portuguesa é lecionada como disciplina e as línguas moçambicanas são o meio de ensino; b) Programa de ensino monolíngue em português – L2, com recurso às línguas moçambicanas – L1, neste, as línguas moçambicanas são usadas como auxiliares na aprendizagem do português que é língua segunda para os alunos; e c) Programa de ensino monolíngue em português – L2 e línguas moçambicanas – Língua 1 como disciplina, (INDE, 2003).

No entanto, tal como defendem Almeida e Albuquerque (s/d) a educação bilíngue não se restringe apenas a uma prática de ensino onde duas línguas interagem. Tal é o caso anteriormente indicado. Os autores consideram que,

os fatores sociolinguísticos e a cultura local irão dimensionar a proporção e a relevância das ações a serem implementadas no âmbito das políticas públicas que irão promover essa Educação Bilíngue. Dentre essas ações se destaca a produção de material didático apropriado e que esteja em consonância com o currículo oficial, uma vez que os alunos dessas escolas, posteriormente, serão submetidos a avaliações externas de amplitude nacional, com base num currículo unificado, (ALMEIDA e ALBUQUERQUE, S/d. p. 6).

Neste caso específico, dado o caráter heterogêneo do mapa linguístico e sócio-cultural do país, a implementação da Educação Bilíngue tem enfrentado dificuldades técnicas e metodológicas, que fazem com que este processo, ainda hoje, seja considerado distante das reais necessidades de letramento escolar dos alunos falantes das línguas nativas bantu como maternas, como se demonstra mais adiante, no presente artigo.

## 1.2. Multilinguismo e o ensino do português na província da Zambézia

Por razões históricas, o continente africano é um cenário típico de diversidade linguística, e vários países, tal como Moçambique, que partilham esta característica, enfrentam dificuldades na gestão e implementação de políticas linguísticas que sejam inclusivas e abrangentes aos diversos contextos sociolinguísticos, isto é, uma política linguística que considere as diversas línguas faladas em todo o território nacional.

O multilinguismo que caracteriza o país faz com que muitas vezes não se consiga alcançar resultados satisfatórios ao nível educacional, pois os programas de ensino implementados não abrangem todas as esferas sociais. Ou seja, a política linguística, em curso no país, não se adequa à realidade linguística das diferentes etnias que dele fazem parte, uma vez que, para além dos nativos, há, em Moçambique, vários outros povos provenientes de regiões distintas e falantes de outras línguas. Essa realidade faz com que, no contexto escolar, os alunos aprendam uma língua que se distancia da língua por eles falada e aprendida em seu contexto social e familiar, criando, a partir daí, dificuldades na aprendizagem do português. Cenários desses são descritos por Moita Lopes (2013), como sendo complexos e superdiversos,

tal diversidade é causada tanto pelas migrações como também pelos avanços recentes das tecnologias digitais, o que tende a ser ampliado, em consequência das relações globais e locais. Na esteira da globalização, esses processos têm efeitos linguístico-discursivos locais em nossas vidas sociais, que precisamos avaliar, (MOITA LOPES, 2013, p. 103).

O multilinguismo permite no âmbito social a confluência de diversos grupos linguísticos e étnicos, fazendo com que no cenário moçambicano, para além das línguas nacionais (*bantu*), estejam também presentes o português que é a língua oficial e as diversas línguas estrangeiras, já indicadas, anteriormente, dando lugar a um contexto em que o multilinguismo esteja

instalado profundamente no âmbito da comunidade linguística, existindo assim, uma necessidade de o Estado criar uma política própria, para o ensino da língua portuguesa, de forma a abranger o maior número de alunos, sobretudo, nas zonas rurais, uma vez que são estes, que mais dificuldades apresentam na atual conjuntura linguística que caracteriza o país.

O conceito de plurilinguismo deve ser concebido, no contexto da presente abordagem, como a capacidade que os alunos têm de, em meio ao multilinguismo, congregar mais de uma língua, sendo que, para além da língua materna falada no contexto familiar, estes, no âmbito escolar deparam-se com mais idiomas sendo, por isso, o plurilinguismo classificado no nível individual.

Broch *apud* (SEMECHECHEM e JUNG, 2017, p. 4) afirma que “o plurilinguismo designa as competências do indivíduo, em mais de uma língua, incluindo uma postura linguística plural”.

Já o multilinguismo estaria ligado ao nível societal, ou seja, à diversidade linguística que caracteriza um país como Moçambique, onde coexistem várias línguas: o português que é língua oficial, as línguas nacionais (*bantu*) e as línguas estrangeiras. Para tanto, a pluralidade surge ligada ao plurilinguismo e a diversidade linguística ao multilinguismo. Neste cenário, quando se adota uma política linguística bilíngue que não reflete o plurilinguismo dos falantes, admite-se uma fragilidade na implementação dos programas educacionais.

Quando o governo moçambicano adotou o português como língua oficial e de ensino, logo após a proclamação da independência em 1975, olhando para a unidade nacional como fator impulsionador desta decisão, também adotou uma política linguística que considerou as línguas nacionais (*bantu*) para um plano subjacente, tanto que, no contexto da primeira república, um dos objetivos centrais era o de difundir o ensino do português e promover nos jovens a participação na edificação de um estado novo e moldar uma identidade nacional pós-colonialista.

Considerando este contexto, é importante descrever que, em Moçambique, há dois tipos de educação (a tradicional e a formal), tal como aponta o MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO *apud* (TIMBANE, 2014, p. 2),

a educação tradicional corresponde aos ritos de iniciação, que tem por objetivo transmitir normas e valores do grupo étnico, preparando a criança para a vida adulta. Essa educação entra em contradição com a educação formal nos dias de hoje. Para além disso, muitas práticas socioeconómicas e a divisão social do trabalho na comunidade, que constituem aprendizagens no âmbito da educação familiar, são fatores que muitas vezes, condicionam a participação da crianças nas atividades escolares e põem em causa o próprio valor da escola.

Junto ao fator da educação tradicional, estão os valores culturais e as línguas pertencentes aos diversos grupos étnicos que compõem o próprio país, cada um com as suas especificidades.

Como já foi mencionado anteriormente, a província da Zambézia apresenta duas línguas nativas *bantu* majoritárias, que são o *Elómwue* e o *Echwuabo*, distribuídas pelos 18 distritos. Estas línguas têm as suas variedades, que fazem com que elas sejam faladas de formas diferenciadas nos locais onde são representativas, perfazendo um número de 7 línguas aparentadas<sup>5</sup>. Para tanto, idealizando um mapeamento linguístico dos distritos da província e as respetivas línguas tem-se a seguinte distribuição:

- Echwuabo - Quelimane, Nicoadala, Namacurra e Maganja da Costa;
- Elómwue - Mocuba, Alto Molócue, Gilé, Gurue, Ile e Namarrói;
- Marendje - Lugela, Milange, Morrumbala e Mulumbo;

---

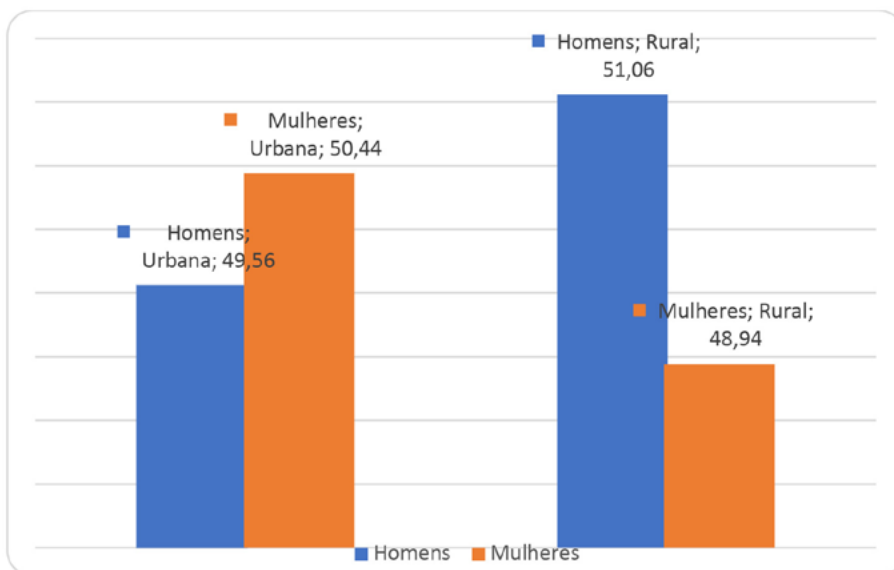
5 Línguas aparentadas – são aquelas que possuem a mesma genealogia. No caso das línguas moçambicanas, todas derivam do Bantu, apresentando alguns traços de proximidade ou distanciamento uma das outras, mediante o local onde são faladas dentro do território nacional.

- Cisena – Mopeia;
- Maindo – Chinde;
- Emakhwua – Pebane;
- Ekarungo – Inhassunge.

Não obstante, a província da Zambézia é uma das que mais diversidade linguística apresenta e, coincidentemente ou não, é também uma das que registra um alto índice na taxa de analfabetismo ao nível do território nacional. Esta alta no índice de analfabetos no país tende a ser mais acentuada nas províncias localizadas mais ao norte do país, onde o número de habitantes das zonas rurais é mais significativo em relação ao número de habitantes das zonas urbanas (embora, esta tendência não seja abrangente a todas as províncias), e o desenvolvimento sócio-económico tende a ser mais baixo em relação à zona sul do país, quer em relação às oportunidades de acesso às escolas por parte dos alunos, quer em relação ao desenvolvimento infraestrutural. Observa-se que existe um número significativo de escolas sem condições mínimas para o decurso do processo letivo (falta de material didático, falta de professores com formação psicopedagógica para lecionar nas diversas línguas nacionais *Bantu*!).

A título de exemplo, os dados do último censo geral da população e habitação apontam que existe um fosso no índice da população de cinco anos ou mais anos (dos 5-14 anos de idade que representa a idade para frequentar o ensino primário), por condição de alfabetização (que não sabe ler e escrever) no país, uma vez que na zona urbana o número é de 223.661 habitantes e nas zonas rurais o número é de 1.076.608 habitantes, (INE, 2019, p. 65-66).





**Figura 1.** Gráfico de Percentagem de indivíduos que não sabem ler nem escrever na faixa etária dos 10-14 anos de idade em Moçambique (dados, extraídos do último censo realizado no país em 2017).

O gráfico acima ilustra a taxa de pessoas não alfabetizadas dos 10-14 anos de idade, nas zonas rural e urbana, que perfaz um total de 1.300.269 habitantes, equivalentes a 100% da população nessa faixa etária. O número de população não alfabetizada na zona urbana é de 223.661 habitantes, equivalentes a 49,56% de homens e 50,44% de mulheres, e na zona rural este número cresce para 1.076.608 habitantes, equivalentes a 51,06% de homens e 48,94% de mulheres. É importante sublinhar que, segundo os dados, na zona urbana há maior índice de analfabetismo para as mulheres e na zona rural, constata-se um alto índice de analfabetismo para os homens.

Neste sentido, a partir deste ponto de vista, a língua de ensino é, segundo os índices oficiais, o principal fator do desnível no acesso ao letramento escolar no país, sobretudo, nas zonas rurais, com especial enfoque para a província da Zambézia.

### **1.3. Letramento(s), letramento escolar e o ensino primário**

Para falar do letramento escolar e o ensino primário importa antes focalizar o conceito "letramento(s)", que vem sofrendo alterações por conta das diversas mudanças sociais que vão acontecendo, implicadas pelas várias pesquisas realizadas no âmbito da escrita no seio social e que conduzem para um quadro segundo o qual o papel da escola seria o de massificar o letramento dos alunos por meio de uma pedagogização desse letramento, levando-os a desenvolver e reconhecer somente as habilidades do letramento escolar como válidas e necessárias na sociedade. Street (2006) prefere por isso falar de práticas de letramento do que de letramento, e como tal, sublinha que,

existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento, (STREET, 2006, p. 466).

O autor ainda argumenta que existe um modelo ideológico de letramento, que congrega vários letramento(s) e que o letramento está ligado à personalidade. Sendo assim, é impossível falar de um único letramento, mas de letramentos em sociedades multilíngues. Ao pensar-se em letramentos deve-se ter em conta que uma multiplicidade cultural e linguística, bem como identitária, constituem as práticas letradas, fazendo com que sejam conflituosas as relações de poder e de ideologia, correndo riscos de sobreposição de culturas. De acordo com Street (2006), sempre há sobreposição de culturas e de relações de poder. No processo de ensino e aprendizagem, pode-se, no âmbito do letramento escolar, incluir as práticas letradas dos alunos, refletindo sobre seus hábitos, as suas habilidades, as suas

visões de mundo, as suas vivências e tudo quanto faz parte do seu universo, não os considerando como tábulas rasas.

Ademais, o letramento varia com o contexto social. Em Moçambique, como já se fez referência, coexistem dois tipos de educação, a tradicional e a formal. No segundo, os alunos terão acesso ao contexto escolar, após o seu ingresso no sistema nacional de educação e no primeiro, os alunos são preparados para a vida adulta em contexto familiar.

Cabe ao Estado saber definir como o letramento escolar pode ser conduzido na escola, procurando ajustar as diversidades linguísticas dos alunos aos programas de ensino implementados. Tais programas refletiriam em sua base sobre a realidade linguística, assim, seria possível uma (re)construção do quadro educacional nacional e uma melhoria nos índices de letramento escolar. No contexto de sala de aula, por exemplo, os professores não podem interpretar a língua portuguesa como se ela fosse externa aos alunos, mesmo que seja a sua segunda língua. Os professores podem procurar reconhecer, incluir e legitimar as vivências dos alunos, os seus conhecimentos nas línguas maternas que são muitas vezes, reconhecidas como línguas orais levando àquilo a que Tfouni e Perreira (2009) consideram "o outro lado" do letramento,

[...] o que nos leva à conclusão de que há formas discursivas alternativas aos letramentos escolares (baseados no discurso lógico-científico), as quais são utilizadas no cotidiano e que fazem suplência à ausência de escolarização. Isso quer dizer que existem práticas cotidianas letradas de linguagem, que não tem origem na escolarização, e tampouco são valorizadas no espaço escolar, práticas essas que possibilitam estratégias alternativas em se lidar com o raciocínio lógico institucionalizado, (TFOUNI e PEREIRA, 2009, p. 69).

Para isso, apela-se que a escola não adote um modelo único de educação para uma sociedade diferenciada como a moçambicana, onde coexistem múltiplas línguas. Pode-se gestar uma política linguística própria para o ensino das línguas nacionais (*bantu*), que incluam a totalidade delas,

não existindo um modelo autônomo, mas considerando o ensino das línguas existentes e seus saberes, possibilitando o acesso dos alunos ao letramento escolar, fazendo com que estes participem ativamente no processo de ensino-aprendizagem, se reconheçam em suas línguas e seus saberes e os saberes e identidades presentes na escrita do português no contexto escolar. A maior parte dos alunos das zonas rurais, que ingressa na escola, é letrada na língua portuguesa, sem que tenha um prévio contato com essa língua, sendo, por isso, difícil o desenvolvimento de suas capacidades de leitura, escrita e interpretação de textos em português. Estes precisariam de um ensino mais adequado à sua realidade e às suas necessidades, um ensino que considerasse os letramentos dos alunos nas suas línguas nativas e que buscasse com base nesses letramentos, desenvolver o letramento escolar na língua portuguesa.

#### **1.4. Política linguística de Moçambique**

Após a proclamação da independência de Moçambique em 1975, a língua portuguesa foi instituída como oficial, e como símbolo de unidade nacional, por força do contexto multilíngue que caracterizava o país e também, porque ideologicamente era a língua que favorecia a consolidação de Moçambique como estado-nação, uma vez que não existiam línguas majoritárias, e o português, apesar de ser a língua do colonizador, servia aos interesses do partido FRELIMO<sup>6</sup>, como fundamenta Firmino (2006)

acrescente-se que, na altura em que Moçambique ficou independente, só o português estava em posição de funcionar como uma linguagem do Estado e superar a maior parte dos problemas colocados pelas línguas autóctones, que incluíam: - as línguas autóctones serem deficitárias em termos de planificação linguística do corpus (careciam de gramáticas,

---

6 Frente de Libertação de Moçambique – o partido que venceu a luta Armada de Libertação Nacional contra as forças coloniais portuguesas e proclamou a independência de moçambique. A FRELIMO resulta da união de vários movimentos nacionais de resistência contra o colonialismo.

estudos descritivos, ortografias padronizadas, dicionários, etc); - nenhuma das línguas autóctones poder cobrir o país inteiro, razão pela qual são regionalmente e etnicamente marcadas; - as elites integradas nas instituições do Estado, de um modo geral, não conhecerem suficientemente bem as línguas autóctones a ponto de as usarem como línguas de trabalho em actividades oficiais; - nenhuma língua autóctone ter precedentes de uso em domínios ‘altos’ (FIRMINO, 2006, p. 164).

Este fato criou condições para que as línguas nacionais (*bantu*) fossem projetadas para um cenário de isolamento, uma vez que eram colocadas num plano secundário, como línguas tribais, regionalistas que até certo ponto poderiam causar divisionismos, sendo classificadas como línguas tercerizadas, mas usadas pela maioria dos moçambicanos como línguas de expressão no seio familiar, tribal e local.

Segundo Dias (2008, p. 86), “em 1980, o MEC<sup>7</sup> propõe à direcção do partido FRELIMO a Política Linguística que se traduzia na generalização do bilinguismo funcional a todo o país e propõe também acções de planificação linguística para implementar tal política linguística”.

Apesar dos programas empreendidos pelo Estado, hoje, a política linguística em Moçambique ainda se caracteriza por uma autoafirmação da língua portuguesa e pelo silenciamento das línguas nativas *bantu*, e isso se reflete com mais incidência no nível primário, deixando marcas nos alunos, até aos níveis subseqüentes, fazendo com que o processo de aprendizagem seja implementado num contexto de instrumentalização, uma vez que, apesar de existir uma educação bilíngue, na prática, as línguas nativas *bantu* são marginalizadas no contexto escolar, porque a língua de ensino e oficial (o português) exerce poder sobre elas.

A seguir apresenta-se uma breve análise da política linguística Moçambicana, refletida no Plano Curricular do Ensino Básico (2003),

---

7 Ministério da Educação e Cultura – (Atualmente: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano)

conjugada com o Relatório Final sobre o Ensino Bilíngue em Moçambique (RFEBM), apresentado por Carolyn Benson (1997).

A análise centra-se essencialmente em três pontos que focalizam o objeto do presente estudo, que são: as línguas moçambicanas, o programa bilíngue e as estratégias de implementação do currículo bilíngue. Como política geral, o documento começa por indicar que a educação é um instrumento importante para o crescimento econômico e o desenvolvimento social, visando promover o bem-estar dos cidadãos.

Segue expondo que, o Ensino Primário joga um papel importante no processo de socialização das crianças, na transmissão de conhecimentos fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo em português e de experiências comumente aceites pela sociedade. Assim, torna-se importante que o currículo responda às reais necessidades da sociedade moçambicana, tendo como principal objetivo formar um cidadão capaz de se integrar na vida e aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício próprio e da sua comunidade, (PCEB, 2003).

Conjugado com a inclusão de cada vez mais alunos envolvidos no sistema nacional de educação (SNE), pela introdução das línguas nacionais no ensino básico, a política geral encontra-se perfeitamente enquadrada numa das metas apontadas pelo relatório final sobre o ensino bilíngue em Moçambique, que era o de dar início aos programas de ensino bilíngue a nível nacional, estando este fato dependente das condições existentes nas províncias, assim como da disponibilidade de recursos humanos para adequar o modelo de educação bilíngue à realidade, (BENSON, 1997).

**Línguas Moçambicanas** - o PCEB faz transparecer claramente que em qualquer sociedade o sucesso educacional só será alcançado se for conduzido na língua dos aprendentes, preservando-se a sua identidade, a cultura e os direitos humanos. Sublinha que acima dos direitos pessoais, estão os direitos linguísticos, defendendo por isso, a introdução das línguas moçambicanas no programa de ensino básico, em três modalidades já mencionadas anteriormente

no tópico 1.1. Desta forma possibilitaria aos alunos o acesso às línguas locais e o contato com a cultura moçambicana. Reforça, ainda, que uma das razões da implementação é o aumento da eficácia da comunicação num contexto multilíngue, contribuindo para o reforço da unidade nacional, (PCEB, 2003).

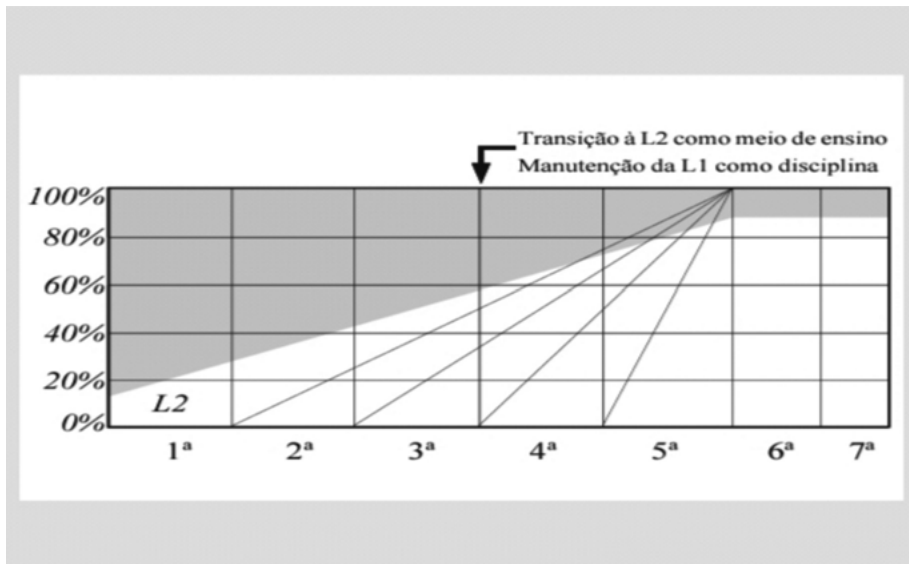
Importa destacar aqui, que a política de ensino bilíngue não deixa claro como as línguas moçambicanas terão um papel importante na valorização e na preservação da identidade dos alunos, uma vez que estas serão encaixadas no plano curricular, como mecanismo de auxílio na aprendizagem da língua portuguesa. Ademais, este programa bilíngue é particularmente para as regiões linguisticamente homogêneas, como atesta o mesmo documento na página 44, e Moçambique linguisticamente é heterogêneo, pois as salas de aulas são compostas por alunos falantes das diversas línguas nativas *bantu*, principalmente nas zonas rurais.

Este cenário já era apontado por (BENSON, 1997, p. 64), ao afirmar que “o que falta é uma política linguística educacional bem definida e completamente divulgada. A divulgação deve ser não somente a recepção do documento da política mas também a discussão técnica sobre as implicações para a prática”.

A complexidade linguística moçambicana faz parecer nulos os esforços empreendidos pelo Estado no sentido de dinamizar a Educação Bilíngue, mas é importante, sobretudo, incluir, cada vez mais, aqueles que são os atores educacionais (os professores) no desenho e na implementação das políticas de ensino bilíngue, oferecendo formação superior, capacitações constantes e material didático para o exercício das atividades letivas.

**O programa bilíngue** - o programa de ensino bilíngue em vigor em Moçambique é regido por uma política que congrega duas línguas: as línguas moçambicanas (uma delas) e a língua portuguesa. À medida que há progressão escolar do aluno, a tendência é diminuir a carga horária na língua nativa e aumentar na língua portuguesa, a partir do quarto ano de escolaridade. Verifica-se que a língua portuguesa passa a ser a língua de ensino e as línguas

nativas são ensinadas apenas como disciplinas opcionais, e nesses casos, a carga-horária que seria alocada para o ensino das línguas nativas passa para a língua portuguesa. A tabela abaixo, extraída do PCEB, ilustra esta tendência, (PCEB, 2003, p. 44).



**Figura 2.** Proposta de implementação do Programa de Ensino Bilingue

Contudo, isso configura-se com a abordagem feita no decorrer do texto e que, de alguma forma, se conjuga com a análise feita por (BENSON, 1997). Tanto o PCEB, quanto a política linguística nela existente, mostram tendências de valorização das línguas nativas, mas falta ainda um ajuste adequado em relação a sua implementação, principalmente, olhando para os alunos que apenas mantêm o contato com o português no contexto escolar.

**Estratégias de implementação do currículo bilingue** - para qualquer currículo de ensino lograr sucesso, são necessárias estratégias de implementação, que possam fornecer diretrizes e condições, para que este



currículo seja aplicado eficientemente e alcance os objetivos e metas pré-estabelecidas. O PCEB apresenta estratégias bem formuladas, desde a criação de escolas primárias completas (ensino básico), formação de professores, capacitação e também a produção de material didático, ou seja, do livro escolar para o ensino bilíngue, PCEB (2003).

Na província da Zambézia, um dos grandes desafios que se tem constatado na implementação do ensino bilíngue tem relação justamente com as estratégias de implementação desta modalidade de ensino, pois, faltam nas escolas primárias professores com formação para atender demandas do ensino bilíngue uma vez que, nem os institutos de magistério primário, nem as universidades formam professores para atuar na educação bilíngue especificamente. Falta também, material didático, tanto para os professores, como para os alunos, o que faz com que o ensino bilíngue não logre os resultados desejados.

Seria necessário para tal feito: coordenar a preparação profissional dos professores bilíngues; desenvolver um currículo para o ensino bilíngue primário, produzindo objetivos adequados a cada nível; coordenar a produção de materiais didáticos nas línguas locais; monitorar os modelos utilizados pelos programas bilíngues descentralizados, (BENSON, 1997).

Ademais, há uma necessidade eminente de envolvimento da sociedade civil e da comunidade na idealização, produção e execução dos programas de ensino bilíngue, em todos os locais onde os mesmos são implementados. Como afirma Cavalcanti (1999), “...pode-se buscar uma contribuição para efetivar uma política linguística de inclusão, que tenha influência na modificação dos cursos de formação de professores e de técnicos e agentes educacionais”, (CAVALCANTI, 1999, p. 407).

## **Considerações finais**

O panorama do ensino bilíngue em Moçambique, hoje, apresenta-se bastante complexo, devido aos inúmeros desafios que são impostos ao

Estado, havendo uma necessidade de se repensar a política linguística de Moçambique. Nas condições em que o ensino ocorre, ainda é utópico falar-se de um letramento escolar efetivo, sobretudo nas zonas rurais, devido à complexidade linguística e à falta de ajustamento da política linguística vigente no país. Como afirma Street (2014)

a tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento levem em conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções, (STREET, 2014. p. 41).

A democratização do ensino, por um lado, garantiu o acesso de um maior número de crianças moçambicanas à escola; por outro lado, essas crianças não têm a garantia de um letramento escolar contextualizado às suas realidades culturais e linguísticas pelas limitações com as quais se deparam no acesso ao letramento escolar. Por exemplo, a falta de material didático nas diversas línguas para dar suporte aos professores e aos próprios alunos, de modo a que possam desenvolver as suas práticas letradas num ambiente que favorece a aprendizagem da língua sem barreiras.

O que se pode verificar é que a política linguística não está direcionada para a realidade linguística do país, ao mesmo tempo que não está alinhada com a formação de uma sociedade letrada, limitando-se apenas à alfabetização. Uma política linguística efetiva, para Moçambique, seria aquela que priorizaria um planejamento linguístico e não apenas uma política propriamente dita. Engajando toda a sociedade na tomada de decisões sobre ela, de forma a valorizar a totalidade das línguas nacionais e de seus falantes.

Conclui-se que a política linguística de educação bilíngue em Moçambique não reflete a realidade linguística do país, porque a escola formal adota “na prática” um modelo único de educação para uma sociedade diferenciada, gerando, deste modo, problemas educacionais no letramento

escolar dos alunos com o português como segunda língua, especialmente, nas zonas rurais, devendo-se, para sanar tal fato, criar uma política linguística própria, para o ensino das línguas nativas *bantu*, de forma a garantir o acesso ao letramento escolar igualmente a todas crianças das zonas rurais e urbanas de Moçambique.

## Referências

ALMEIDA, S. A. De. e ALBUQUERQUE, F. E. Educação bilíngue, bilinguismo e interculturalidade no contexto escolar Apinayé: o professor de língua materna em perspetiva. **Anais Eletrônicos: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), s.d.

BENSON, C. J. **Relatório Final Sobre o Ensino Bilíngue**. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE), 1997.

CALVET, L-J. **As políticas linguísticas**. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Delta**. v.15, n. especial, p. 385-417, 1999.

CHIMBUTANE, F. Línguas e Educação em Moçambique: uma perspectiva sócio-histórica. In: GONÇALVES, P. & CHIMBUTANE, F. **Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique**: em Direcção a uma Coerência entre Discurso e Prática. Maputo: Alcance Editores, 2015.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1990.

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

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

HAMERS, J. F. & BLANC, M. H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. 2. ed. London: Cambridge University Press. 2000.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO (INDE). **Plano Curricular do Ensino Básico**. Maputo: MINED (Ministério da Educação), 2003.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO (INDE). **Programa de Educação**

**Bilíngue para o 2.º Ciclo do Ensino Básico (3.ª a 5.ª classes)**. Maputo: MEC (Ministério de Educação e Cultura), 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE), **IV Recenseamento Geral da População e Habitação, 2017: resultados definitivos**, Moçambique. Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2019.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspetiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LE BRETON, J-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. *In*: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 12-26, 2005

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**. v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018.

MOITA LOPES, L. P. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. *In*: MOITA LOPES, L. P. **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 101 – 119, 2013.

NELIMO (Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas). **Relatório do I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas**. Maputo: NELIMO-INDE, 1989.

NGUNGA, A. **Introdução à Linguística Bantu**. Maputo: Imprensa Universitária. Faculdade de Letras e Ciências Sociais U.E.M, 2004.

SEMECHECHEM, J. A. e JUNG, N. M. Plurilinguismo na escola: políticas linguísticas locais. **ORGANON: Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, v. 32, n. 62, p. 1-18, 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema, três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014

STREET, B. e BAGNO, M. Perspetivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**. n. 8, p. 465-488, 2006.

TFOUNI, L. V. e PEREIRA, A. C. Letramento e Formas de Resistência à Economia Escriturística. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.6, n.º2, p. 67-79, 2009.

TIMBANE, A. A. O ensino da língua portuguesa em Moçambique e a problemática da formação de professores primários. **Revista Artíficos**. v. 4, n.7, p. 1-21, 2014.