

13

Relações dialógicas entre discursos proferidos por professores de Moçambique e o Plano Curricular do Ensino Básico

Sheila Perina de Souza
Universidade de São Paulo

Introdução

No texto “Educação, arte e vida em Bakhtin”, Geraldi (2013) apresenta e discute alguns conceitos visando indicar as contribuições das obras de Bakhtin para o campo educacional. Tal discussão, desenvolvida no texto, se dá após questionamentos circulantes no âmbito acadêmico que colocam em questão as contribuições do intelectual russo para o campo da educação, visto que o conjunto do pensamento bakhtiniano tem produzido conhecimento, principalmente, nos estudos linguísticos e literários.

Para o pesquisador brasileiro, os educadores têm muito a dizer a partir da obra de Bakhtin. Somado a isso, ele argumenta que, ainda que não exista, na obra de Bakhtin, indicações direcionadas ao campo educacional propriamente dito, isto de maneira nenhuma significa que os fundamentos de Bakhtin não possam ser direcionados aos educadores. Assim, assinala “É porque escreveu o que escreveu que podemos dizer que Bakhtin disse tudo o que disse também aos educadores, que muito podem dizer a partir de suas reflexões e das reflexões de seu Círculo (BAKHTIN, 2013, p.2). Para Geraldi (2013), conceitos de obra de Bakhtin, aplicados ao campo educacional, podem fornecer contribuições importantes no campo pedagógico.

Além disso, em seu texto, Geraldi (2013) parte de um dos fundamentos das reflexões feitas por Bakhtin para demonstrar as contribuições do autor para

o pensamento educacional. Inicia-se pelo princípio da alteridade, compreendido como o espaço da constituição das individualidades, a partir da relação do eu com o outro. De acordo com Bubnova, “a alteridade é a condição de possibilidade para a existência, fundadora do eu” (BUBNOVA, 2013, p.12).

Enfatizando as reflexões de Bakhtin a respeito da relação com o outro, Geraldi (2013) explicita o conceito de alteridade,

Assim, nos campos de estudos de Bakhtin, está sempre presente o outro como ser vivo e falante. E este é precisamente o mesmo princípio fundante da ação educativa, ainda que às vezes esquecido porque tão profundamente enraizado: não há educação fora da relação entre o eu e o outro. E, tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem. (GERALDI, p. 3, 2013, grifo nosso)

Neste trabalho, em consonância com Geraldi (2013) e de diante das reflexões conceituais sobre a linguagem desenvolvidas por Bakhtin, bem como no que se refere à noção de diálogo, lançamos um olhar para o discurso de professores em formação a partir da premissa de que na sala de aula circulam muitas vozes, algumas são espacialmente e temporalmente distantes, que operam constantemente alterando os discursos e as práticas dos sujeitos envolvidos. Esta pesquisa pretende se debruçar sobre essas vozes, analisando os discursos de professores em formação no sentido de investigar as relações dialógicas estabelecidas entre as vozes que circulam em sala de aula e aquelas presentes no Plano Curricular do Ensino Básico, um documento oficial estudado pelos professores, que pode ser compreendido como uma política linguística pois legisla sobre como as línguas são usadas na escola.

Portanto, para análise aplicamos um questionário aos alunos moçambicanos de uma universidade pública de Maputo, que cursavam a disciplina “Didáticas de Línguas Bantu”. O tema do questionário foi o ensino das línguas africanas de origem bantu e o português nas escolas. Para compreensão da situação linguística em Moçambique, bem como nosso interesse nos discursos sobre as línguas, faz-se necessário uma breve contextualização histórica a partir da perspectiva educacional.

Dado o exposto, este artigo está dividido em quatro partes. Primeiramente apresentamos o contexto de Moçambique no ensino, após discutimos o

conceito bakhtiniano de dialogismo, posteriormente, olhamos para o discurso dos professores conjuntamente com a análise, e por fim as considerações finais.

1 Moçambique e a questão linguística na escola

À semelhança da maioria dos países africanos, Moçambique tem uma língua de origem europeia como língua oficial, o português, além de dezenas de línguas bantu locais que têm o *status* de língua nacional. Portanto, o ensino em Moçambique é feito majoritariamente em português, no entanto, desde 2003, o governo vem implementando a inclusão das línguas locais no ensino, com algumas experiências de ensino bilíngue.

Segundo o Censo de 2007, as línguas locais são línguas maternas de 80% da população. Aproximadamente 5% da população fala português, e apenas 10,7% da população total do país considera o português a sua língua materna. Para compreender este cenário, esse espaço privilegia o ensino em língua portuguesa, quando a maior parte dos alunos têm as línguas locais africanas como línguas maternas, é válido fazermos um breve resgate histórico.

Partes do território, que hoje é chamado de Moçambique, vivenciou de 1498 a 1975 colonização portuguesa. Apesar dos séculos de colonização, Portugal só estabeleceu um sistema de ensino no final do século XIX, e em algumas localidades, nas primeiras décadas do século XX. Para Gasperini (1989), o governo português consolidou um sistema escolar para formar a classe dirigente portuguesa e difundir a cultura portuguesa entre os colonizados. Nesse cenário, em que se buscava a expansão da cultura portuguesa, em 1921, o uso das línguas africanas foi proibido nas escolas missionárias pelo Decreto Português 77, de 9 de dezembro (SEVERO; MAKONI, 2015).

Dessa maneira, observa-se que a educação formal em Moçambique, desde seus primórdios, exclui e marginaliza línguas da população local, ao mesmo tempo em que oferece à língua portuguesa um espaço de privilégio. Mondlane (1969), importante intelectual moçambicano e um dos arquitetos da independência de Moçambique, apresenta em seu livro "The struggle for Mozambique" apontamentos importantes sobre a educação desenvolvida em Moçambique a respeito do desprezo que os colonizadores direcionavam a cultura local.

Os colonizadores em geral desprezaram e rejeitaram a cultura e a educação tradicionais africanas. Eles os atacaram, instituindo completamente fora do contexto uma versão de seu próprio sistema de educação, que arrancaria o africano de seu passado e o forçaria a se adaptar à sociedade colonial. Era necessário que o próprio africano adquirisse desprezo por sua própria origem. Nos territórios portugueses, a educação para os africanos tinha dois objetivos: formar um elemento da população que atuaria como intermediário entre o estado colonial e as massas; e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado (MONDLANE, 1969, p. 31 - tradução nossa⁵⁷)

Em 1975, Moçambique conquista sua independência e com isto começou-se a construir uma nova nação, conjuntamente com uma nova proposta de educação que buscava se desvincular da escolarização alienante promovida pela colonização portuguesa. Com isso, fundamentados na concepção de uma nação, uma língua, os líderes da independência escolheram o português como única língua oficial, tornando-se, por consequência, o único idioma oficial para o ensino.

De acordo Abdula (2017), todos os países africanos colonizados por Portugal adotaram, por meio da constituição, o português como língua oficial. Paralelamente, o pesquisador também aponta para o pouco interesse desses países na promoção e incorporação das línguas africanas e das línguas crioulas.

Em Moçambique, especificamente, nos principais documentos oficiais publicados após a independência, as línguas africanas não foram citadas. De acordo com Ngunga e Bavo (2011), isso se deve ao receio de que as diferentes línguas locais de origem bantu fossem associadas ao enaltecimento de etnias específicas, algo que atentaria contra a unidade nacional do novo país.

Nesse contexto de unidade nacional, A Frente de Libertação de Moçambique - FRELIMO, partido que tem estado no poder desde a independência, buscava argumentar e responder às críticas sobre a escolha por oficializar somente a língua portuguesa. Portanto, publicou, em 1979, o documento "O papel da Língua Portuguesa".

Não existe língua de maioria no nosso País. Escolher uma das línguas moçambicanas como língua nacional seria uma opção arbitrária que

57 (2) Versão original: "Colonialists in general have despised and dismissed traditional African culture and education. They assailed it, instituting completely out of context a version of their own system of education, which would uproot the African from his past and force him to adapt to colonial society. It was necessary that the African himself should acquire contempt for his own background. In the Portuguese territories, education for the African had two aims: to form an element of the population which would act as an intermediary between the colonial state and the masses; and to inculcate an attitude of servility in the educated African" (MONDLANE, 1969, p. 31).

poderia ter sérias consequências. Mais ainda: as facilidades técnicas e de pessoal de que dispomos não nos permitem levar por diante a espécie de trabalho de pesquisa necessário para tornar operacional a linguagem, especialmente no campo da ciência. Fomos por isso forçados a utilizar o português com a nossa língua de ensino e para comunicação entre nós [...] (O Papel da língua portuguesa na escola, 1979, n.p. apud MARIANI, 2011, p.145)

Há uma gama de dilemas a respeito da escolha da língua portuguesa: se, por um lado, o português carregava as marcas da opressão colonial, por outro ele havia sido promovido para a língua que poderia proporcionar a unidade linguística dos povos falantes de diferentes línguas no território moçambicano na formação e consolidação da nova nação.

Nessa linha de pensamento, Paulo Freire, ao refletir sobre situação semelhante vivenciada na Guiné-Bissau, que também optou pela promoção do português como a única língua oficial após a independência de Portugal, argumenta que

(...) no momento em que uma sociedade pede à língua do colonizador que assuma o papel de mediadora da formação do seu povo tem de estar advertida de que ao fazê-lo, estará, querendo ou não, aprofundando a diferença entre as classes sociais em lugar de resolvê-la. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 127).

Darch e Hedges (2018) consideram que a eleição do português como língua oficial limitou o acesso da grande maioria da população à política e à educação. Então, o governo moçambicano relegou as línguas africanas locais a um espaço secundário após a independência. Para Aatoria (2020), os discursos sobre essas línguas, veiculados nesse período, produziram imagens que as associaram a línguas tribais, com uma conotação negativa desvinculada da noção de desenvolvimento, e incapazes de servirem para a construção de uma nação que provocaria conflitos por estarem ligadas às etnias específicas.

Após a independência, no ano de 1975, essas línguas permaneceram à margem da sociedade e seu uso foi proibido no sistema de ensino, à medida que o português era a única língua usada oficialmente na educação. Em 2003, foi publicado o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), documento que estabelece os pilares curriculares do ensino moçambicano que inseriu, pela primeira vez, as línguas locais no currículo escolar, por meio de três modalidades: 1) programa de ensino bilíngue feito em línguas moçambicanas; 2) o ensino de línguas moçambicanas como disciplina; 3) Uso das línguas moçambicanas como recursos no processo de ensino/aprendizagem.

Apesar dessa política linguística, a expressiva maioria das escolas permanecem tendo o português como única língua de ensino. Podemos ilustrar isso com as pesquisas como a de Chimbutane (2015) que apontam que, mesmo com a inserção oficial das línguas bantu, muitos professores evitam o uso das línguas locais nas aulas de língua portuguesa. Logo, o autor considera que essa atitude pode ser consequência das crenças anti-línguas bantu que foram transmitidas a esses professores ao longo de suas vidas acadêmicas e profissionais.

Nesse contexto educacional, o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) é um documento estruturante na educação moçambicana e, portanto, tem sido frequentemente estudado nos cursos de formação de professores, visto que, apresenta as diretrizes curriculares para a inclusão das línguas locais no ensino. Nessa perspectiva de análise, lançamos um olhar para a presença das vozes de documentos oficiais como PCEB nos discursos dos professores. Para tal, nos baseamos no conceito de dialogismo de Bakhtin (1993; 1997). Consideramos que esses documentos oficiais podem direcionar as práticas em sala de aula para além das prescrições oficiais.

2 Dialogismo: o conceito sob a perspectiva de Bakhtin

Ao propormos a tematização do conceito de dialogismo na educação, o educador pouco familiarizado com a produção teórica de Bakhtin poderá compreender o termo a partir de uma aproximação com o termo diálogo, popularmente compreendido como uma conversa entre duas ou mais pessoas, ou ainda uma negociação. No entanto, em Bakhtin (1996), o termo diálogo apresenta-se como um conceito que, se compreendido:

(..) no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, de interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1996, p. 72)

A complexidade desse conceito existente na noção de dialogismo é explicitada em Bakhtin (1997), que aponta que mesmo nas produções verbais profundamente monológicas há uma relação dialógica e toda comunicação verbal pressupõe um diálogo.

Avançando para compreensão do conceito de dialogismo, Fiorin (2006) alerta para a necessidade de afastar duas leituras recorrentes que se tem feito a respeito da obra de Bakhtin. Primeiramente, a noção que considera que dialogismo equivale a diálogo, concebido como a interação face a face. E, em segundo lugar, a ideia de que há dois tipos de dialogismo, o dialogismo entre interlocutores e o dialogismo entre discurso.

Nessa linha teórica, considera-se que todos os enunciados presentes no processo de comunicação são dialógicos, visto que estabelecem conexões com elementos de enunciados anteriores e se prepara para os novos e, portanto, todo discurso traz outros discursos em sua constituição. Além disso, o pesquisador também alerta que não se pode dizer que existam dois dialogismos entre o interlocutor e entre discursos. O dialogismo acontece sempre entre discursos, visto que o interlocutor só existe enquanto discurso.

Beth Brait (1997) esclarece que

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem. (BRAIT, 1997, p. 98).

Os enunciados estão sempre em relação com enunciados precedentes, são marcados historicamente por eles. E afirma: “Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente.” (BAKHTIN, 1997, p.353). Marchezan (2012), respaldada pelo pensamento bakhtiniano, considera que os diálogos sociais não se repetem de maneira absoluta, tão pouco são completamente novos, mas sim reiteram marcas históricas e sociais de uma dada cultura ou sociedade.

A relação existente entre as réplicas de tal diálogo [o diálogo real (conversa comum, discussão científica, controvérsia política, etc.)] oferece o aspecto externo mais evidente e mais simples da relação

dialógica. Não obstante, a relação dialógica não coincide de modo algum com a relação existente entre as réplicas de um diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa. Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista etc.). (Bakhtin, 1997, p. 354)

Neste artigo, refletimos a respeito da relação dialógica entre os enunciados pronunciados pelos professores em formação e sua relação com outros enunciados que ocupam diferentes posições no tempo e no espaço. Além disso, olhamos para diferentes discursos que carregam diferentes vozes, mas que estão unidos por fios dialógicos e ideológicos.

3 Os discursos dos professores em formação

Com o objetivo de investigar os discursos que circulam na escola e na universidade sobre as línguas bantu e a respeito do português, foi aplicado um questionário, a 39 professores em formação, que cursavam a graduação em ensino básico na *Universidade Pedagógica de Moçambique*. Os dados foram coletados durante os anos de 2016 e 2018, com o objetivo de analisar as imagens⁵⁸ das línguas bantu que circulam nas escolas. Tínhamos como intuito compreender as relações entre as imagens de língua no contexto educacional e a implementação de algumas políticas linguísticas, como o ensino bilíngue, em Moçambique. Para esta pesquisa, usamos um recorte dos dados coletados na pesquisa anterior.

Para a presente discussão, selecionamos as respostas de duas questões presentes no questionário, a primeira: "O ensino das línguas bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa?". Essa questão surge, pois, tanto em escolas moçambicanas como em escolas angolanas, em que realizamos pesquisas anteriores, constatamos a presença de crenças que apontavam a presença das línguas bantu como prejudiciais à aprendizagem de português. Dado o histórico de imposição da língua portuguesa e proibição das línguas

⁵⁸ Esse termo parte de um projeto intitulado *Imagens de língua: sujeito, deslocamento, conhecimento e tempo*, no qual participamos, orientado pelo professor Dr. Valdir Heitor Barzotto (USP), e por colaboradores de outros países, nomeadamente: Angola, Colômbia, Itália, Croácia, Argentina e França, Moçambique. Tem-se como objetivo coletar dados desses países, tencionando, em um primeiro momento, compreender como as imagens de língua se constituem e circulam em seus contextos particulares.

africanas, aventamos a possibilidade de que ainda esses discursos poderiam circular nas escolas e entre os moçambicanos. Diante desse cenário, decidimos questionar os professores se eles acreditavam na afirmação de que o ensino da língua bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa.

Nessa linha, a segunda indagação selecionada foi: “Para você, qual a contribuição do ensino das línguas bantu na escola?” pois, ela nasce do interesse em compreender como os professores se posicionam a respeito da recente inclusão das línguas locais no ensino, posto que, nas décadas passadas, o uso exclusivo das línguas europeias no ensino, conjuntamente com a marginalização das línguas bantu na escola, foi alvo de críticas. Por conta da recente política oficial, que inclui as línguas bantu no ensino, temos considerado que é importante compreender os discursos dos professores a respeito das contribuições dessas línguas que estiveram à margem da educação nacional, no discurso e nos documentos oficiais.

No quadro encontram-se três respostas da primeira questão e duas da segunda, respondidas por diferentes professores em formação.

Tabela 1. Questionários aplicado aos professores.

O ensino das línguas bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa?	
R.14	Não prejudicaria, uma vez que as línguas bantus favorecem a inclusão das crianças nas escolas. As línguas bantus são meios de ensino, daí que funciona como <u>auxiliar da língua portuguesa</u> .
36	As línguas bantu não prejudicam a aprendizagem do Português, pelo contrário, <u>auxiliam na compreensão do vocabulário em Português</u> pois o aluno tem o vocabulário na língua e só vai fazer a transferência para o Português.
R.4	Para isso eu acho que não é verdade, isto porque os alunos não aprendem só a língua bantu, eles ainda <u>aprendem a língua portuguesa, neste caso a língua bantu só auxilia para melhor entender as matérias</u> .
Para você, qual a contribuição do ensino das línguas bantu na escola?	
R.9	As línguas bantu ajudam o aluno na inserção e integração na escola, permite a relação aluno-professor e aluno-aluno, permite a criança se expressar em língua que domina, <u>as línguas bantu são um meio de auxiliar para o ensino da língua oficial portuguesa usada na escola</u> .
R.32	A contribuição das línguas bantu nas escolas permite a comunicação entre alunos, entre professores com os alunos da comunidade, aquisição de conhecimento e de <u>auxiliares na transmissão de conhecimentos</u> .

Fonte: (SOUZA, 2020).

Diante do questionário, no primeiro conjunto de respostas, observamos que os professores em formação discordam da afirmação de que o ensino das línguas bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa. O discurso colonial que considerava as línguas bantu como línguas prejudiciais para o ensino da língua portuguesa não é vozeado pelos professores em formação. Os discursos presentes nesse grupo têm em comum a direção argumentativa: eles defendem que a aprendizagem das línguas bantu não prejudica o ensino da língua portuguesa e as identifica como auxiliares da língua portuguesa.

Destaca-se que o professor, da resposta R.14, atribui às línguas bantu o lugar de auxiliares da língua portuguesa. Para R. 36, essas línguas têm a função de auxiliar na compreensão do vocabulário em português. Já para R.4, as crianças devem ser ensinadas em português e as línguas bantu servem para auxiliar o melhor entendimento da matéria.

Nas respostas da segunda questão também observamos no discurso dos professores o emprego do lugar de auxiliar dado às línguas bantu. Na R.9, o professor aponta que umas das contribuições do ensino das línguas bantu, na escola, é a possibilidade de elas serem um meio para auxiliar o ensino de português. Na R.32, o professor considera que elas são auxiliares na transmissão de conhecimentos. Assim, podemos inferir que o conhecimento é transmitido em outras línguas que não são as bantu, mais especificamente em português.

Nesses discursos, o português mantém a centralidade no ensino, sendo a principal língua para transmissão de conhecimento, e dessa maneira conservando seu lugar de privilégio conquistado desde o período colonial. Por sua vez, apesar de todo processo de marginalização sofrido no período colônia, momento que as línguas bantu foram excluídas da escola, os professores negam que as línguas bantu sejam prejudiciais e ressaltam sua importância no ensino de português, momento em que elas atuariam como auxiliares do português. Vale ressaltar, que no discurso dos professores elas não tiveram seu uso deslocado para a função de língua principal de ensino, sendo apontadas como línguas auxiliares.

Salientamos que os questionários foram respondidos de maneira individual. No entanto, são produzidos por sujeitos pertencentes ao mesmo contexto sócio-histórico, sendo alunos da mesma sala, em que vivenciaram os mesmos processos históricos relacionados a recente independência de

Moçambique, marginalização das línguas locais e enaltecimento do português – elementos que apontam para a compatibilidade discursiva e que circunscreve as línguas bantu no lugar auxiliares do português principal língua para o ensino.

No momento em que diferentes professores marcam discursivamente as línguas bantu como línguas auxiliares, observamos os discursos se relacionando com momento histórico e o social em que são produzidos, e podemos aplicar essa observação às questões dialógica:

Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinados, não pode deixar de se relacionar com os milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência sócio-ideológica em torno de objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social. De resto, é dele que o enunciado se origina: ele é como a sua continuação, sua réplica, ele não aborda o objeto chegando de não se sabe de onde (BAKHTIN, 1993, p.86).

Nos enunciados dos questionários, que caracterizam as línguas bantu como auxiliares, observamos uma relação dialógica com o documento que estrutura o currículo do ensino básico em Moçambique, material de estudo dos professores em formação respondentes do questionário. Com isso, não estamos entendendo que se trata de uma repetição absoluta do documento oficial, no entanto, aventamos a possibilidade de esses enunciados vozearem aspectos do documento oficial a partir de fios dialógicos.

A presença de um discurso que estabelece a atuação das línguas bantu como auxiliares de aprendizagem do português é feita no Plano Curricular do Ensino Básico (MOÇAMBIQUE, 2003). O documento prevê a introdução das Línguas Moçambicanas no ensino em três modalidades. A primeira com o programa de educação bilingue em que as línguas bantu moçambicanas são as L1 e o português L2. A segunda programa de ensino monolíngue em português L2 com recurso às línguas Moçambicanas – L1. E o terceiro programa de ensino monolíngue em português L2 e línguas Moçambicanas – L1 como disciplina.

Nossa análise compreende a segunda modalidade, que é a ampla realidade do país, que na expressiva maioria tem o ensino monolíngue português com histórico de exclusão das línguas bantu do ensino, e partir de 2003, Plano Curricular do Ensino Básico, inclui a presença das línguas bantu como línguas de recurso a aprendizagem da língua portuguesa, atuando como línguas auxiliares.

Observemos um trecho da modalidade dois deste documento:

Programa de ensino monolíngue em português – L2 com recurso às Línguas Moçambicanas – L1.

Outra modalidade de utilização de línguas moçambicanas é como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem no programa monolíngue Português (L2). Duas razões justificam esta modalidade:

- O próprio modelo de educação bilíngue adoptado prevê a utilização da L1 como auxiliar do processo de ensino aprendizagem principalmente a partir da 4ª classe em que o meio de ensino principal é a língua portuguesa.

(...) Enquanto tal não é possível, deve-se encontrar uma estratégia em que se possa recorrer às línguas moçambicanas como auxiliares do processo de ensino aprendizagem, sobretudo nas zonas rurais onde a oferta linguística do Português é quase inexistente, como já referimos anteriormente. É assim, que se advoga o uso destas línguas como recurso, com metodologias apropriadas. (INDE/MINED, 2003, p.31- 32, grifos nossos).

A partir desse documento, salientamos que a expansão do ensino bilíngue em Moçambique ainda é um desafio. Enquanto isso não for possível de se concretizar, o Ministério da Educação propõe que as línguas bantu sejam usadas como auxiliares nas escolas monolíngues de português e principalmente nas escolas das zonas rurais. Assim, seu uso é permitido também na educação bilíngue a partir da 4ª classe, quando se passa para a língua portuguesa como língua de ensino. Trata-se de um grande avanço, visto que até a década de 90, o uso das línguas bantu era proibido nas escolas, e uma estratégia positiva para que as línguas maternas dos alunos estejam presentes na escola monolíngue português.

Seguindo os estudos no campo do dialogismo, não apontamos os discursos dos professores como réplicas do discurso presente no Plano Curricular do Ensino Básico, mas apontamos para vozes pertencentes a uma mesma constituição histórica, social e cultural. Dessa forma, nos enunciados dos professores observamos elementos que contribuem para a compatibilidade de fios dialógicos que circunscrevem as línguas bantu no lugar de auxiliares do português. Há, portanto, uma relação dialógica entre os discursos dos professores que circunscrevem as línguas bantu ao lugar de auxiliares e o Plano Curricular do Ensino Básico, e que prevê a inclusão dessas línguas como auxiliares do português.

Observamos que, no momento em que o documento oficial legisla sobre o modelo de inserção das línguas bantu no ensino monolíngue, ele também disponibiliza ao público um discurso sobre as línguas bantu que as circunscreve a um espaço específico, a de auxiliares. No ensino de línguas estrangeiras o uso da língua materna como auxiliar no ensino tem sido amplamente usado. No entanto, chamamos atenção para o cenário em que a língua materna se torna a auxiliar em Moçambique que difere do contexto mais comum de ensino de uma língua estrangeira.

De acordo com Timbane (2012), mais de 80% da população tem uma língua bantu como língua materna. Consequentemente, no período colonial até o início da década de 90, as línguas bantu eram proibidas no sistema de ensino. Somado a isso, durante todo o período colonial, essas línguas eram chamadas de “dialetos”, uma forma que os colonizadores encontraram para negar o *status* de língua às línguas africanas.

Durante nossa pesquisa de campo em uma escola de em Maputo conversamos com alunos da 10^a e 11^a classe que afirmaram que eles não se podem falar a língua *xichangana* e a língua *xironga* na escola, mas que vez ou outra um professor usava na sala de aula, para explicar ou fazer uma piada (SOUZA, 2020). De acordo com Bavo e Ngunga (2011), em 2007, foram constatados casos de punições aos alunos que utilizasse as línguas bantu na escola. Mesmo após a política linguística oficial que estabelece o uso dessas línguas no ensino, há um resquício de práticas coloniais que marginalizaram as línguas bantu.

Essas pesquisas mencionadas atestam a existência de restrições quanto ao uso das línguas bantu na escola, na primeira observamos que há autorização somente por parte do professor no uso das línguas bantu. Portanto, há um histórico de marginalização e depreciação das línguas bantu na escola moçambicana, para desconstruir os imaginários depreciativos que circulam sobre essas línguas na escola (SOUZA,2020) são necessárias ações que as incluam nas práticas escolares para além do lugar de línguas auxiliares.

Ainda que o documento oficial avance ao incluir as línguas bantu como auxiliares no ensino, o seu discurso de autoridade pode contribuir para que se cristalice a imagem dessas línguas como auxiliares, no discurso dos professores observamos o vozeamento desse discurso. Nossas reflexões são no sentido de prevenir que o lugar de auxiliar seja o único ocupado por essas línguas no

sistema de ensino, que elas possam ser usadas como auxiliares no ensino de português, mas que também tenham seu uso fomentado pelo governo em outros momentos das práticas de ensino.

Consideramos fundamental que as línguas bantu também tenham seu uso incentivado em outros momentos para além de auxiliares. Inspiramo-nos em Barzotto (2007), para propor que as línguas bantu sejam *incorporadas* diariamente nas práticas de ensino da escola, inclusive nas escolas ensino monolíngue português. De modo que se trabalhe diariamente com essas línguas, explorando na comunicação diária as identidades dos alunos, aspectos da cultura como contos, fábulas, provérbios e músicas, para que a língua do aluno saia do lugar marginal de apoio e ganhe centralidade, e tenha seu uso irrestrito por parte dos alunos.

Considerações finais

Dado o exposto teórico e analítico, refletimos que a partir do momento que o documento oficial, neste caso o Plano Curricular do Ensino Básico, legisla sobre o modelo de inserção das línguas bantu no ensino, ele também disponibiliza ao público um discurso de autoridade sobre as línguas bantu. Nessa perspectiva de discurso de poder e político sobre as línguas, observamos uma relação dialógica entre os discursos sobre línguas produzidos pelos professores em formação e o Plano Curricular do Ensino Básico: ambos tendem a circunscrever as línguas bantu aos espaços de auxiliares, posição que pode limitar sua permanência no espaço de ensino monolíngue de modo mais amplo, no seu uso no cotidiano para além do auxílio do português, considerando o histórico de proibição dessas línguas na escola.

Nessa linha de pensamento, Rodrigues (2011) reitera que circula uma visão polarizada e estereotipada sobre as línguas africanas e sobre línguas europeias, que vê essas línguas como pares opostos. Com isso, as línguas africanas são vistas como línguas tradicionais, orais, locais, voltadas para o passado; as línguas europeias são valorizadas como línguas modernas, escritas, contemporâneas, internacionais. Quando se coloca essas escolhas lexicais, podemos incluir mais um forma discursiva, enquanto a língua portuguesa é a língua de transmissão de conhecimento, as línguas africanas são suas línguas auxiliares na modalidade monolíngue português.

Nesse contexto, notamos que os avanços que têm sido feitos em Moçambique ao incluir as línguas bantu no ensino monolíngue, mas ao mesmo tempo apontamos para necessidade de ampliar o uso das línguas maternas dos alunos nas práticas de ensino diárias de diferentes disciplinas e não somente como auxiliares do português, para que não se cristalize na escola a imagem de que as línguas bantu servem apenas para auxiliar no ensino de português.

Salientamos, por fim que a intenção desta pesquisa não foi mapear todas as relações dialógicas presentes nos discursos dos professores em formação, mas chamar a atenção para as relações dialógicas estabelecidas entre os documentos oficiais, que são o material de estudo de muitos cursos de formação de professores. Desse modo, alertamos para o fato de que os documentos oficiais, mais do que legislar, disponibilizam, por meio de seu discurso de poder, enunciados que são incorporados pelos professores em formação que podem contribuir para a formação de imagens de língua que circulam na escola.

Referências

- ABDULA, Rajabo Alfredo Mugabo. **A criatividade da língua portuguesa: estudo de moçambicaníssimos no português de Moçambique**. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. O Discurso no Romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Mana Hermentina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- BARZOTTO, Valdir. Heitor. **NEM RESPEITAR, NEM VALORIZAR, NEM ADEQUAR AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS**. Revista ECOS, [S. l.], v. 2, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/1049>. Acesso em: 24 jul. 2022.
- BUBNOVA, Tatiana. **O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin**. Tradução Maria Ines Batista Campos e Nathalia Rodrighero Salinas Polachini. *Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 8, n. 10, p.9-18, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55173/33554>. Acesso em 12 jan. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês. Maria Ermantina Galvão G. Pereira.. SÃO PAULO 1997
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem**. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: UNICAMP, 2005. p.87-98.
- BRAIT, Beth. *Análise e teoria do discurso*. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo, SP: Contexto, 2006. p. 9-31.
- CHIMBUTANE, Feliciano. **O uso da L1 dos alunos como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em Português/L2: o contexto de Ensino Bilíngue em Moçambique**. Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane. Vol. 1, No 1, pp 7-23. UEM: Série Letras e ciências sociais, 2015

- DARCH, Colin.; HEDGES, David, Samora Machel: **Retórica Política e Independência em Moçambique**. EDUFBA, Bahia. 2018
- GASPERINI, Lavinia. **Moçambique: educação e desenvolvimento rural**. Edizione Lavoro Roma: Coleção do Instituto dos Sindicatos para a Cooperação com os países em desenvolvimento. ISCOS 8 1989.
- FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.
- FREIRE, Paulo.; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985.
- GERALDI, João Wandeley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 11-28.2013
- INDE. **Plano Curricular do Ensino Básico: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação**. Maputo, 2003.
- MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: Outros Conceitos-Chave**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 115- 131.
- MARIANNI, Bethania. **Uma revolução e seus impasses linguísticos: Moçambique**. Letras (UFSM), v. 42, p. 56-76, 2011.
- MONDLANE, Eduardo. **The struggle for Mozambique**. Penguin Books, London, 1969.
- NGUNGA, Armindo; BAVO, Nazia. **Práticas Linguísticas em Moçambique: Avaliação da Vitalidade Linguística em Seis Distritos**. Coleção: "As nossas Línguas" IV. Maputo: Centro de Estudos Africanos. Universidade Eduardo Mondlane. 2011.
- RODRIGUES, Ângela. L. **A língua inglesa na África: opressão, negociação e resistência**. 1 ° ed. São Paulo: Editora Unicamp.
- SEVERO, Cristine Gorski; MAKONI, Sinfree. B. **Políticas Linguísticas Brasil-África: Por uma perspectiva crítica**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2015.