



Línguas Nacionais no Sistema Nacional de Educação para o Desenvolvimento em Moçambique

Lourenço Eugénio Cossa

RESUMO – Línguas Nacionais no Sistema Nacional de Educação para o Desenvolvimento em Moçambique. A escolarização somente em uma língua estrangeira, portuguesa, em detrimento das línguas nacionais da maioria dos moçambicanos, foi a motivação desta pesquisa. O estudo tomou como base o referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso fundada por Pêcheux, e outros autores, buscando identificar efeitos de sentidos produzidos pelo sujeito-professor em seu processo de significação na/pela língua, mediante a realidade que o cerca cotidianamente. O corpus da análise foi viabilizado a partir de entrevistas semiabertas com três professores de uma escola primária dos arredores da Cidade de Maputo. Constatou-se a existência de posições identitárias de acordo com o processo histórico-social-político do país, o que, na nossa óptica, promove uns e marginaliza outros.

Palavras-chave: **Línguas Nacionais. Ensino. Desenvolvimento. Efeitos de Sentidos. Análise de Discurso.**

ABSTRACT – National Languages in the National Educational System for Development in Mozambique. The education only in a foreign language (Portuguese), detriment the national languages of most of the Mozambican, was the motivation of this research. The study was based on the theoretical and methodological reference of the Discourse Analysis founded by Pêcheux, and others, to identify effects of meaning produced by the teacher, as a subject, in the process of signification in / by language, facing the everyday reality that surrounds it. The corpus of the analysis was established from semi-open interviews with three teachers from an elementary school in the suburb of Maputo City. It found the existence of identity positions according to the historical-social-political of the country, which in our view, promoting some and marginalizes others.

Kewywords: **National Language. Teaching. Development. Effect of Meaning. Discourse Analysis.**

Os elementos positivos da nossa vida cultural, ‘tais como as nossas formas de expressão linguística’, as nossas músicas e danças típicas, as peculiaridades regionais de nascer, crescer, amar e morrer continuarão depois da independência para florir e embelezar a vida da nossa Nação. ‘Não há antagonismo entre as realidades da existência de vários grupos étnicos e a Unidade Nacional’ (Mondlane, 1967 apud Lopes, 2004, p. 79).

Palavras Iniciais

Este trabalho aponta à pesquisa de mestrado¹, na qual são focalizados os processos de significação em línguas nacionais moçambicanas no Sistema Nacional de Educação, na perspectiva do sujeito-professor, que imprime seus dizeres a partir de uma posição dada dentro da formação discursiva que o constitui.

O estudo visou analisar efeitos de sentidos relacionados ao sujeito-professor em face do ensino que ministra, orientado através da língua portuguesa, em contraste com as línguas nacionais da maioria dos alunos. Além disso, busca promover uma reflexão crítica capaz de subsidiar o debate efetivo sobre a política de educação bilíngue em Moçambique, tendo em vista a atualidade do país, e ainda problematizar, com base em teorizações destacadas, a complexidade multilinguística e cultural que caracteriza o contexto moçambicano.

Das questões que nortearam a investigação destacam-se as seguintes:

Quais os efeitos de sentidos que caracterizam o discurso do sujeito-professor que atua na escola primária completa, considerando a política linguística do ensino ministrado na sala de aula em Português aos alunos moçambicanos? Como o sujeito-professor se posiciona a respeito dessa realidade, que já conhece, e a respeito da inclusão das línguas nacionais, conforme a nova política bilíngue?

Portanto, este estudo inscreve-se no campo das políticas educacionais e a orientação teórica advém da Análise do Discurso (AD) de linha francesa de Michel Pêcheux.

Destarte, no desenvolvimento do trabalho foram aprofundadas questões acerca do sujeito discursivo, dado que a pesquisa reflete em torno dos efeitos de sentidos que permeiam os discursos do sujeito-professor. O professor é um elemento operante no meio social, um sujeito social imerso na cultura e nele permeiam os dizeres que podem ser ditos como não, mediante as formações discursivas que o constitui.

Segundo Pêcheux (1975, p. 145), os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes correspondem. Portanto, é dentro da formação discursiva que se opera a linguagem intermediada pela ideologia, além de ser o local onde se opera o assujeitamento. Tendo em vista explicitar o modo como se dá o assujeitamento, constituindo o sujeito, no/pelo discurso, o autor destaca o funcionamento da ideologia e do inconsciente,

representados nos “esquecimentos” (ilusões do sujeito) (Pêcheux, 1990).

Falando acerca da ideologia, Brandão (2004) nos mostra que Pêcheux parte da tese de Althusser, segundo a qual “[...] a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (Brandão, 2004, p. 78). Isto é, o específico da ideologia é constituir indivíduos concretos em sujeitos que implicam uma dimensão social. E enfatiza dizendo que “[...] a constituição do sujeito deve ser buscada, portanto, no bojo da ideologia: o ‘não-sujeito’ é interpelado, constituído pela ideologia” (Brandão, 2004, p. 79).

O sujeito-professor é, portanto, um indivíduo social, então, um sujeito que atua na escola e, como tal, dá sentido à sua realidade, ao mesmo tempo em que se assujeita – com falhas e equívocos – posicionando-se frente aos discursos que circulam na vida social. É também no sujeito professor que se operam as ideologias, os processos de produção e reprodução dos dizeres legitimados socialmente. De certa forma, o sujeito-professor influi na formação das identidades dos sujeitos sociais, dado que ele segue programa pré-estabelecido pela entidade que o tutela.

Coracini (2003) destaca que a noção de sujeito e, conseqüentemente, de identidade unívoca é, fundamentalmente, produto de um interesse de época e assim, identidade, homogênea, veio com a concepção “moderna”. E reforça com base em Souza (1994, p. 17), referindo que o termo identidade remete imediatamente à questão da diferença, já que “[...] a identidade é o que, em princípio, nos diferencia dos outros”. A autora argumenta que a questão é que essas diferenças pressupõem um arrolamento de características estáveis, remetendo, desse modo, à ideia de unidade e estabilidade, conflitante com a descoberta freudiana do inconsciente (Coracini, 2003, p. 240).

Destarte, para a definição de sujeito na AD, recorremos aos últimos trabalhos de Pêcheux, que revelam uma aproximação à psicanálise de Lacan, porém sem nos atermos à psicanálise diretamente. A AD realizou ruptura com o sujeito psicológico que era concebido como dono do seu dizer e saber para o ser assujeitado, heterogêneo, sem controle ou domínio do seu dizer. Coracini (1999) considera, portanto, que falar do sujeito professor envolve identidade, cultura, língua, processos históricos e ideologia em torno de si mesmo e quanto ao seu interlocutor, o aluno. A autora refere que a identidade do sujeito acaba se construindo de forma heterogênea, com contribuições de Outro (s) que se tornam presentes ao longo da vida de cada um. Portanto, a identidade está sempre se reconstruindo através da linguagem (Coracini, 1999).

Orlandi (1998) realça, afirmando que a identidade é um movimento na história, pois ela não é sempre igual a si mesma. O que pensamos ser, pode estar deslocado do que éramos no nosso passado e também poderá deslizar para outras significações no futuro. Daí que a identidade não é imóvel. Portanto, ela não é homogênea e ela se transforma. A autora reafirma que não há identidades fixas e categóricas. “Esta é uma ilusão – a de identidade imóvel – que, se de um lado, é parte do imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, por outro lado, é ponto de ancoragem de preconceitos

e de processos de exclusão” (Orlandi, 1998, p. 204).

Articulando a esses dizeres, Pêcheux refere que A alteridade tem, no mundo capitalista, um estatuto quase biológico, que deve ser transformado politicamente. E, o reconhecimento da diferença, no sistema capitalista, não implica em sua aceitação (Pêcheux, 1981).

Adicionando ao dizer de Orlandi (1998), diria que tanto no capitalismo como no socialismo, o Estado, tal como funciona, propicia uma política de invasões, de processos de oficialização, de campanhas de educação, que, reconhecendo as diferenças, procura, no entanto, apagá-las.

Nisto, o professor é usualmente o elemento mais importante do xadrez político ideológico encarregado de formar identidade linguística escolar, dado que é ele quem mexe em redes de filiações (na relação entre formações discursivas, no conjunto da memória) (Orlandi, 1998). Assim, entendemos por identidade linguística escolar, o conjunto dos saberes adquiridos formalmente na escola, que compreende os discursos produzidos por e na língua que falam na escola. Orlandi (1998) afirma que esses saberes dão unidade aos sujeitos e identidade.

Línguas e Identidades

A língua faz parte da cultura. Em certos contextos ela identifica um povo, uma cultura, além de carregar consigo, um estar das coisas sobre si, o que nos remete aos pré-construídos, a ideologia. É indubitável não se falar de identidade quando se refere à língua em contextos das formações discursivas das sociedades moçambicanas. De acordo com Leray (2003), a língua é o primeiro vetor identitário que testemunha a diversidade sociolinguística nas comunidades humanas; a construção identitária não se restringe aos limites de um território, mas inscreve-se numa história mestiça de línguas e de culturas (Leray, 2003, p. 120). A língua cria identidade e aponta ao condicionamento social da língua – a estrutura da sociedade está “refletida” na estrutura linguística (Orlandi, 1996, p. 98). A este respeito, Bhabha (1998) refere que “[...] a língua é o lugar da cultura, de uma cultura que se confunde com a ideologia, lugar em que os sujeitos se sentem bem, talvez, porque corresponda a seus anseios, às suas expectativas” (Bhabha, 1998a apud Coracini, 2003, p. 201).

Na perspectiva discursiva, a língua está aliada ao funcionamento sócio-histórico de uma comunidade. Por outro lado, na linguagem está embutida a questão ideológica, dado que o ato de enunciar implica colocar uma história, uma cultura em cena. Aprofundando a questão da ideologia, Orlandi (1992), conceitua-a como a interpretação do sentido em uma direção. É o funcionamento ideológico que interpela os indivíduos em sujeitos de seu próprio discurso, fornecendo a cada sujeito *sua* realidade, como sistema de evidência e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. É a ideologia que faz com que um determinado sentido, ou outro, pareça como evidente para o sujeito (Orlandi, 1992). O comportamento humano de linguagem carrega,

pois, de tudo o que determina o homem, e, principalmente, sua capacidade de sociabilidade e de historicidade.

Orlandi considera que:

Se partirmos do fato de que as línguas só existem na medida em que se acham associadas a grupos humanos, podemos chegar à concepção de que, na língua, o social e o histórico coincidem. A língua não é só um instrumento, um dado, mas um trabalho humano, um produto histórico-social (Orlandi, 1996, p. 99).

Contudo, apesar das línguas serem produto histórico-social, as línguas faladas pela maioria dos moçambicanos, ainda permanecem no silêncio na orientação dos discursos públicos. Estão interdidas no sistema educativo em detrimento das línguas estrangeiras, Português, Inglês, Francês.

No entanto, desde 2004 foram introduzidas no SNE, em aproximadamente 10 escolas das dez (10) províncias menos a cidade de Maputo, mas de forma tímida, pois até ao presente momento esta implementação não se faz sentir, apesar dos resultados consideravelmente positivos na sua introdução experimental. As línguas nacionais parece serem vistas como algo que deveria permanecer no silêncio. Sabe-se que, “[...] é a coletividade, como entidade preexistente, que impõe sua marca ideológica em cada sujeito, sob a forma de uma ‘socialização’ do indivíduo em ‘relações sociais’ concebidas como relações intersubjetivas” (Pêcheux, 1990 apud Bolognini, 2003, p. 188).

Somos iniciados na linguagem por uma comunidade linguística preexistente, aprendemos a falar, não apenas pelas palavras que nossos pais nos dão, mas também porque eles nos falam e nos conferem o *status* de interlocutores, introduzindo-nos em uma comunidade cujo discurso recria continuamente a língua comunitária (Leray, 2003).

A língua constitui o campo de confronto, de negação, de assujeitamento, da afirmação da identidade, de poder e de colonização. A história da humanidade está repleta de fatos históricos da colonização, de subjugação através da língua. A realidade, o currículo e as práticas institucionais interdita, ainda, o uso efetivo das línguas nacionais. Na presença de estrangeiros provenientes dos países europeus em Moçambique, o nacional é obrigado a se adequar a estes e não o contrário. Alguns residem no país durante muitos anos e não falam nem a língua portuguesa e também não se interessam em comunicar-se com os nacionais através das línguas faladas em Moçambique; pelo contrário, o nacional é que é obrigado a aprender inglês para comunicar-se com estes sujeitos.

É indubitável que a inscrição do sujeito numa língua, segundo Authier-Revuz (1998),

Será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui (Authier-Revuz, 1998, p. 213).

A língua estrangeira é a língua *estranha*, a língua do estranho, do outro (cultura outra). Tal estranhamento pode provocar tanto o medo como uma forte atração. Contudo, a inscrição do indivíduo em uma outra língua possibilita a penetração no lugar do outro, ampliando nossos horizontes culturais.

Em *As Formas do Silêncio*, Orlandi (1990) argumenta que todo dizer implica um não dizer, já que, quando se fala, outros dizeres possíveis são silenciados. Determinados sentidos são interditados. Define-se o que pode ser dito, para evitar que o não-desejável entre em cena. O não-desejável, o discurso não-desejável, dentro do quadro da AD, sempre está definido por uma história, por uma ideologia. O silenciamento é uma tentativa, assim, de apagar algo que possa servir de ameaça às relações de poder estabelecidas em um determinado grupo social (Orlandi, 1990).

Na realidade moçambicana, e principalmente nas zonas urbanas, o número de sujeitos sociais que falam somente a língua portuguesa e não se interessam pelas línguas nacionais está a crescer. Aliada com a política que reforça o uso exclusivo do português como meio do ensino e interação oficial, coloca as línguas nacionais na posição de inviabilidade e incentiva a fuga de investimento dos sujeitos sociais (adultos, pais) no tocante à transmissão destas aos seus filhos. Assim, perpetuam-se as políticas de silenciamento, cada vez mais acentuadas, das línguas moçambicanas.

Secundando as palavras de Foucault, Bolognini salienta que o silenciamento é uma forma de garantir a estabilidade da simetria das relações sociais e define as relações simétricas como aquelas nas quais as relações de poder em um determinado grupo não estão ameaçadas. O silenciamento é uma certeza de que a história, a ideologia desejada por aqueles que detêm o poder entre em cena na cadeia discursiva (Foucault, 1979 apud Bolognini, 2003 p. 189).

Esta atitude agrava a hegemonia linguística que a língua portuguesa, a estrangeira, ostenta em detrimento das línguas vernáculas, as nacionais, em Moçambique. A apropriação desta língua tomou proporções gigantescas na população em geral, na medida em que constitui a verdadeira e única língua de alcance do poder (saber) e de bens indispensáveis para uma vida condigna e a não marginalidade.

Recorrendo a noção foucaultiana que estabelece ponte entre verdade e poder, Eckert-Hoff aponta que a verdade:

Está, circularmente, ligada a sistemas de poder que a produzem e apóiam e, também, a efeitos de poder que ela induz e que a produzem. A verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. “O exercício de poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre o poder” (Foucault, 1979 apud Eckert-Hoff, 2003, p. 272).

Com base em Foucault, a referida autora reforça que “[...] saber e poder

implicam-se mutuamente: não há poder sem saber, nem saber sem poder; assim como não há poder sem resistência: um produz o outro” (Foucault, 1979 apud Eckert-Hoff, 2003, p. 272).

O país é constituído pela maioria da população alcunhada por *analfabetos*, ou marginalizados por não ter o *saber* formal acumulado historicamente pela *humanidade* e, conseqüentemente, sem poder. Convém realçarmos que esse poder é apropriado e legitimado através da língua estrangeira, a portuguesa, e assim sendo, torna-se indispensável a valorização das línguas nacionais.

Lembra-se que o silenciamento, o desinteresse ou a indiferença para com as línguas moçambicanas têm seus precedentes históricos advindos da colonização portuguesa que impôs a língua portuguesa como ferramenta para civilizar o nativo-moçambicano. Mesmo depois da *independência* efetivou-se a sua imposição pelos nacionalistas, impedindo e silenciando o uso das línguas nacionais em todos os setores da vida pública e administrativa do Moçambique *pós-colonial* até ao momento.

O que na verdade está a acontecer é o estranhamento de si (do Eu), que se reflete através da apropriação da língua estrangeira (o desejo do Outro) em detrimento da língua materna. A atitude de marginalização de línguas nacionais tem relação com a história recente de colonialismo e pós-independência que alcunhou pejorativamente as línguas nacionais de língua do *cão* e, assim, propiciou a corrida à purificação do *eu*, desprezado e marginalizado pelo outro. Portanto, acarretando a negação do *eu* para ser aceite pelo outro que tem prestígio. Assim, para além da oficialidade, muitos moçambicanos adotam a língua estrangeira, a *portuguesa*, considerando-a língua de prestígio, culta, *como se existisse uma língua de baixo escalão em relação a outra*, como forma de purificar sua alma, o eu. Alguns encarregados de educação chegam ao ponto de reprimir seus educandos ou filhos, se os ouvem a balbuciar as palavras das línguas nacionais, as vernáculos.

Língua Materna e Discurso

Tradicionalmente, o termo “língua materna” tem sido usado por linguistas para se referirem à primeira língua aprendida por um indivíduo. Essa definição permite a nomeação de língua materna àquela normalmente falada, em casa, durante a primeira infância, embora não necessariamente usada no presente (Uyeno, 2003, p. 40).

A língua materna pode ser a língua do país em que nasceu, a de seus pais, nascidos em outro país, ou a língua por meio da qual se comunicou em casa, independentemente das suas condições anteriores. Língua materna pode ser estabelecida a partir da competência do falante. Esse critério define que a língua materna é aquela que se domina mais, dado o fato de a competência em mais de uma língua ser raramente distribuída igualmente ao longo da vida (Uyeno, 2003).

Por outro lado, a língua faz parte de um conjunto de pertencimentos sociais e constitui referência do indivíduo no grupo social em que vive. No caso de Moçambique, segundo a constituição étnica, é composto, maioritariamente pelo povo bantu com suas línguas, alguns árabes, que com suas línguas, emigraram para Moçambique à procura de melhores condições de vida e negócio antes e durante a colonização europeia. Por último, encontramos os ex-colonizadores portugueses e imigrantes.

Entretanto, todos estes grupos étnicos têm a princípio sua língua materna, porém, na orientação dos sentidos públicos e na interação outros nacionais falam a língua portuguesa, isso nas capitais. Porém, nos distritos e/ou campo, essa interação é usualmente feita na língua local, ou seja, uma das línguas nacionais bantu, exceto para alguns casos em que os interlocutores falam ou sabem falar o português. Os centros urbanos constituem locais onde existe aglomeração dos falantes da língua portuguesa, precisamente por serem centros onde existem mais elites e escolarizados. Portanto, nestes locais o Português é a língua mais prestigiada devido a sua compensação econômica, poder e prestígio a ela associada.

A maior concentração de falantes do Português está na cidade de Maputo, onde aproximadamente 50% da população declara, segundo Firmino (2001), falar esta língua. Desta população, 70% é masculina e 30% feminina (Firmino, 2001 apud Lopes, 2004). Importa realçar que são poucos os falantes desta língua que a têm como língua materna, isto significa que a maioria dos referidos 50%, que declararam falar a língua portuguesa, tem as suas línguas maternas próprias, as suas línguas nacionais e os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) apontam, por exemplo, que na cidade de Maputo, a capital do país, a língua mais falada é Xichangana com 31,6%, seguido de Xirhonga com 26,7% e o Português fica na 3ª posição, com 17,7% de falantes. Além disso, estes dados podem ser questionados devido aos critérios utilizados no inquérito as populações, uma vez que segundo Ngunga (2008, informação verbal)² não se tomou conta o nível de proficiência dos declarantes (Ngunga, 2008, informação verbal).

Em termos de grupos etários, encontram-se mais falantes do português na faixa dos 15-24 (aproximadamente 45%), seguida pela faixa dos 7-14 (aproximadamente 30%) e pela dos 25-39 (aproximadamente 30%). O grupo etário dos 0-6 tem o índice mais baixo de falantes de Português, o que se coaduna com o fato da língua portuguesa ser fundamentalmente uma língua segunda, aprendida na escola, a partir dos 6 anos de idade.

A escola, através de uma política bilíngue efetiva, pode ajudar a sociedade na valorização das suas línguas e culturas, dentro das diversidades. A oficialização destas línguas pode, também, auxiliar nas liberdades individuais em expressar em suas línguas. Contudo, conforme conclui Alcalá (2001), para a oficialização das línguas nacionais é preciso que haja um processo de escolarização massiva, que crie uma sociedade de escritores em línguas nacionais, a partir da qual a língua possa ser elaborada para sustentar discursos institucionais

dos quais foi até agora excluída. A autora realça, argumentando que

A possibilidade de que [...] uma língua se torne de fato uma língua pública envolve, ao mesmo tempo, a elaboração de uma língua escrita que sustente discursos de caráter público e a existência de uma sociedade alfabetizada que, interpelada por essa língua, produza esses discursos de caráter público (Alcalá, 2001 p. 144).

Nisto, a introdução das línguas nacionais no SNE, que entrou em vigor em 2004, constitui sinal positivo e animador em direção à implementação efetiva das línguas vernáculas em Moçambique.

Segundo Firmino (2001), os dados mostram que o português é conhecido, de um modo geral, pela geração mais jovem, entre os 7 e os 39 anos. A maioria dos falantes encontra-se no grupo dos 15 aos 39 anos (Firmino, 2001 apud Lopes, 2004). Quem garante que estes grupos etários de falantes crescentes da língua portuguesa, referenciados acima, que já não falam com frequência as suas línguas de origem ou, os que nasceram no clima monolíngue do português, ensinarão as línguas nacionais aos seus filhos?

Apesar do fato de as línguas nacionais serem conhecidas como línguas maternas por muitas das pessoas que vivem nas zonas urbanas, como a Cidade de Maputo, sobretudo entre a geração mais velha, elas são raramente faladas em muitas famílias escolarizadas; nem sequer há esforço ou mesmo preocupação das gerações mais velhas em transmiti-las aos seus descendentes (Firmino, 2001 p. 132).

Entretanto, o incentivo a estas línguas através da sua oficialização possibilitaria provavelmente o seu desenvolvimento e valorização no meio social, além de promover o desenvolvimento abrangente dos interlocutores sociais. Portanto, trata-se, também de promover o resgate das línguas nacionais, das culturas, das identidades linguísticas que estão caindo no esquecimento. Por exemplo, a literatura nessas línguas deve ser criada e divulgada. Essa proposta passa pela alfabetização em línguas nacionais para que os sujeitos sociais se constituam e se inscrevam através destas línguas nas diferentes práticas de produção de sentidos na vida social.

Multilinguismo em Moçambique

Para nos debruçarmos acerca da/s realidade/s de Moçambique temos que reconhecer o contexto multilíngue e multicultural do país. Contudo, este contexto multicultural característico em Moçambique tem suscitado debates e antagonismo por entre os nacionais. Uns consideram o multilinguismo como fator que remete a certa confusão para o ensino formal e para a união do país. Outros questionam como um indivíduo do norte ou do sul poderia se sociabilizar ao se deslocar na/para a região contrária, sendo que este orientará seus

sentidos em sua língua materna, o temor que a diversidade das línguas pode dividir o país, além da justificativa do tipo “[...] multilinguismo é uma coisa dispendiosa” (Lopes, 2005). Nisto, Lopes é enfático ao referir que

Longe de ser uma força que divide e enfraquece os elos que sustentam a “nação” [grifo meu] e as relações de identidade política, o pluralismo linguístico é o mais poderoso veículo em direção ao desenvolvimento. É provável que o fator língua venha num futuro não-distante a constituir-se em suporte da diversidade e que a unidade, incluindo a unidade nacional, venha a ser assegurada pela comunicação traduzida (Lopes, 2005, p. 2).

Antes de aprofundar o tema convém abordar o conceito de multiculturalidade, pois segundo as bibliografias consultadas é um conceito que suscita diversas interpretações e, por vezes, é contestado devido à impressão tendente à homogeneização³ quando é referenciado em locais onde permeiam as variedades etnolinguísticas e culturais.

Segundo Lopes (2004), em certas sociedades do mundo pós-colonial, o conceito de sociedade multicultural significa a manutenção de uma cultura dominante sobre as outras culturas, regra geral, as culturas das “minorias”, e a aceitação dessas mesmas culturas. O autor adianta referindo que esta aceitação das outras culturas é, por outro lado, questionada, e reivindica-se um projeto cultural assente no princípio de que nenhuma cultura é superior a outra, nenhuma cultura é mais verdadeira ou tem mais valor do que outra e que, por isso, vale a pena tentar pôr juntas, num todo heterogêneo, formas culturais diversas sem perda e sem conflito significativo (Lopes, 2004, p. 41).

A confrontação contra a forma de ser de uma comunidade ou sociedade, representada na imposição de uma língua, pode desencadear desequilíbrio e, conseqüentemente, atuar contra o seu desenvolvimento. É salutar referir que a educação moderna é uma construção e toda construção está sujeita a falha, ou seja, ela não é perfeita e muito menos acabada. Existem outras formas ou alternativas de educação intercambiada, que podem auxiliar políticas educacionais eficazes dentro das possibilidades reais, propiciando convívio dentro da diversidade no mosaico etnolinguístico e cultural de Moçambique.

O multiculturalismo tem sido, também, criticado por alguns grupos conservadores e tradicionalistas e por vezes por alguns progressistas, uma vez que se alega que ele representa, segundo Silva (1999), um ataque aos valores da nacionalidade, da família, da herança cultural comum. Em termos curriculares, o multiculturalismo pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores, produzidas por representantes das chamadas *minorias* desprestigiadas. É conveniente lembrar que estas justificativas dos progressistas retornam e dão ênfase à perspectiva etnocêntrica camuflada na suposta cultura superior em contraste com a inferior. Entretanto, entendemos que não se trata de substituir algo em detrimento da outra, mas sim integrar

o conhecimento, olhar, segundo Mason (2001), às possibilidades para situar a identidade e a experiência de diferentes formas, e que as escolas deveriam ser lugares onde os professores e alunos fossem livres para explorar toda a variedade de realidades históricas (Mason, 2001).

Numa versão mais progressista da crítica, o multiculturalismo, ao enfatizar a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional única e comum. Segundo Silva, o problema dessa crítica é que ela deixa de ver que a suposta “cultura nacional comum” confunde-se com a cultura dominante – ou para o caso de Moçambique, o estudo da “cultura local” subentende, como elo para consolidar as línguas, os conhecimentos e saberes do colonizador em detrimento do nacional (Silva, 1999, p. 89).

A escola formal, institucional, em Moçambique, surgiu com as missões religiosas que tendiam a civilizar o nativo, e os seus pressupostos primordiais ainda transparecem, apesar de “independência nacional”. Silva enfatiza que existem poucas instituições tão conservadoras e tradicionalistas quanto a educação escolarizada. Sua concepção básica tem resistido a todas as variações de regimes econômicos e políticos (Silva, 2002, p. 257).

O multiculturalismo nos faz, segundo Silva (1999), lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. Conforme Silva (1999 p. 90), aquilo que unifica não é o resultado de um processo de reunião das diversas culturas que constituem uma nação [grifo meu] –, mas em como os processos são objeto de uma consciência ideológica na mente dos membros da nação [nações – grifo meu] (Anderson, 1983 [1991, 2005] apud Firmino, 2002).

Dispositivo Metodológico

A orientação metodológica que sustentou a pesquisa deste trabalho enquadrado-se na pesquisa qualitativa, sendo constituída com base no referencial teórico-metodológico da AD, que supõe a dimensão analítica, a qual envolve a relação entre o interdiscurso, nível dos saberes, da memória discursiva e o intradiscurso, nível da formulação linguística.

Para a construção do *corpus* da pesquisa, realizamos entrevistas semi-abertas a seis professores de uma escola primária completa dos arredores da Cidade de Maputo, Moçambique.

Importa frisar que o corpo docente da escola é constituído por professores com formação de magistério de nível básico (N5), médio (N3) e poucos, com bacharelado (N2)⁴ e aproximadamente três professores finalistas da licenciatura plena.

Primeiramente, a direção indicou os professores que concederiam as entrevistas, mas durante a interação com muitos professores foi-se notando interesse de alguns que não haviam sido indicados pela direção; pediu-se a permissão no sentido de eles participarem e nos foi dada toda liberdade para escolhê-los.

Assim, escolheu-se professores mais comunicativos e reservados dentre os quais 3 professoras e outro número igual de professores. Importa salientar que para além dos professores da escola primária completa, entrevistamos um professor da faculdade de letras da Universidade Eduardo Mondlane, que é pesquisador e dinamizador das políticas linguísticas do país, e por fim um pesquisador do INDE, que por sinal é um dos coordenadores na introdução do ensino bilíngue em Moçambique, mas apenas selecionei seis professores da escola primária completa para a constituição do *corpus*. Contudo, para este artigo faremos a nossa análise com recortes extraídos de três professores.

Entretanto, para conduzir as entrevistas, utilizei o português, a língua oficial; em algumas pausas das entrevistas, conversávamos na língua materna por forma a estabelecer mais abertura e confiança nos sujeitos pesquisados. A utilização da língua portuguesa foi direcionada ao sujeito-professor devido ao seu comprometimento com o ensino que é mediado exclusivamente pelo português, tal como atesta a constituição e os hábitos dos académicos em se expressar através desta.

Caminhos para as Análises

O foco desta pesquisa consistiu nos enunciados formulados pelos professores, em recortes contidos em entrevistas. Para a AD a situação histórico-social na qual se organiza um discurso é de relevância para a interpretação dos *efeitos de sentidos*, tanto em relação ao sujeito discursante quanto aos sujeitos ouvintes, leitores ou analistas do discurso.

Pensamos ser importante entrevistar professores, pois estes são multiplicadores ou formadores de opinião no processo de ensino-aprendizagem dentro da sociedade. É neste sentido que se pretendeu auscultar, e trazer para a pesquisa, as falas, as aspirações, as opiniões e posicionamento destes sujeitos.

O sujeito não tem condições de despojar-se desses elementos de sua formação idiossincrásica no momento de emitir opiniões ou fazer colocações, por mais neutras que possam parecer. Assim, ele “é determinado, sem se dar conta, a dizer o que o seu lugar de formação social impõe que seja dito” (Indursky, 1998, p. 11). Enquanto que, ao mesmo tempo, nessas enunciações também dá lugar ao sentido diferente, ou seja, a sua interpretação, constituída conforme Mutti (2007, informação verbal)⁵, a partir de seu modo de identificação aos dizeres já constituídos, os quais ele atualiza no momento em que enuncia, posicionando-se.

Courtine (1981) argumenta que os enunciados discursivos são os elementos próprios do saber de uma formação discursiva que se caracterizam pela repetibilidade. É sua condição de repetibilidade que provoca a continuidade de sua existência e a sua inserção, como memória do acontecimento, no momento da enunciação, que é, no entanto, sempre nova. Portanto, os enunciados existem no tempo longo de uma memória e são regidos pelo interdiscurso. Pode-se

dizer que os enunciados se concretizam em formulações ou enunciações, no acontecimento enunciativo (Courtine, 1981 apud Grigoletto, 2003).

Assim, conforme Grigoletto (2003), os discursos adquirem seus sentidos no entrecruzamento com outros, que são mobilizados como parte de sua memória. Isto nos leva à interdiscursividade. Conforme Orlandi (1990), os sujeitos acreditam, devido a seu comprometimento ideológico, que há apenas um sentido possível para as palavras e que esse sentido é transparente, mas o real é que o sentido escapa, deriva para outro sentido (Pêcheux, 1990).

A partir das marcas linguísticas procuraremos constatar os efeitos de sentidos que permeiam os interstícios da língua, de modo a chegar à compreensão do cotidiano docente e das diferentes perspectivas assumidas pelos sujeitos da pesquisa.

Tendo em vista as concepções apresentadas pelos autores citados na análise, buscaremos evitar o efeito de transparência dos signos, buscando, isto sim, olhar as palavras com estranhamento.

Análise dos Recortes Discursivos

Efeitos de Sentidos no Discurso do Sujeito-professor da Escola Moçambicana

Nas formulações que se seguem, evidenciamos efeitos de sentidos que demonstram posições do sujeito-professor face ao contexto educacional e social moçambicano caracterizado pela língua oficial portuguesa e línguas nacionais vernáculas. Estas formulações que se mostram através dos recortes discursivos se dão dentro de um contexto específico, dentro das formações discursivas dadas, que constituem o sujeito professor do Sistema Nacional de Educação em Moçambique. Contudo, estas formações discursivas não estão isoladas dos contextos das produções discursivas mais amplas dos séculos XVIII, XIX, XX e XXI. O país Moçambique, a escolarização como hoje é conhecida e vivenciada enquadra-se dentro do sistema colonial ocidental. Na sua preocupação e procura pela chamada *unidade nacional* através da língua oficial ocidental, sistema político como o conhecemos é colonial. Ainda vive e procura sobreviver dentro do esquema iluminista, apesar de se visualizar na contemporaneidade.

Segundo, Orlandi, “[...] a memória faz parte da produção do discurso, é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (Orlandi, 2005, p. 30). Desta forma é oportuno referirmos que a memória é evidenciada pelo dizer. É no dizer que se constatam a cristalização dos sentidos, dos discursos, traduzindo-se em ideologia. Segundo esta autora, “[...] as condições de produção do discurso incluem o contexto sócio-histórico,

ideológico” (Orlandi, 2005, p. 31). Em muitos casos, o sujeito imprime seu dizer na convicção de imprimir a verdade. Contudo, essa verdade provem da cristalização dos sentidos que circulam socialmente, através de boca a boca, na mídia, a partir da oralidade, da geração a geração, que constitui o indivíduo, ou seja, é o contexto amplo que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma como nossa sociedade organiza o poder, distribuindo posições de mando e de obediência (Orlandi, 2005).

No entanto, segundo Orlandi, “[...] o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significam nas 'nossas' palavras” (Orlandi, 2005, p. 32).

Ao falar de contextos somos convocados a abordar a questão das formações discursivas. É dentro das formações discursivas que os sujeitos imprimem seu dizer, se posicionando perante seu interlocutor e mostrando suas filiações discursivas que são várias, segundo a sua experiência, neste caso, não única. Contudo, no ato da formulação ou reformulação do dizer, do intradiscorso, esta memória discursiva, o interdiscorso, não se apresenta em forma acabada, intacta do antes vivenciado, ouvido, experienciado. Antes pelo contrário, aparece em forma de fragmentos discursivos e é no ato da fala, da exposição perante ao interlocutor que o sujeito aciona e seleciona estes fragmentos, convocando-os e formulando o discurso, *para ele novo*. Assim, ao dizer nós reforçamos o que antes foi dito. Colocamos, exteriorizamos o antes experienciado, ouvido, vivenciado.

Efeito de Certeza sobre a Apropriação da Língua Oficial

(1) *Ntekwase*:...Ah! Até que agora vale a pena (o ensino em português) [grifo meu], porque a maior parte das crianças tem falado português. São poucas que não entendem, não é? Mas a maior parte, já não tem assim, tido muitos problemas, *Yim*. *Pior* na minha classe, já estão familiarizados com a língua portuguesa.

Primeiramente a professora afirma com toda evidência que *a maior parte das crianças tem falado português*, e em seguida refere – *mas a maior parte não tem assim, tido muitos problemas*. Portanto, aqui, *mas* aparece como negando a afirmação acerca da maioria falante de Português, ou seja, deixa transparecer que não é a totalidade das crianças que falam Português, mas sim *a maior parte já não tem, assim, tido muitos problemas*. A docente sabe a partir da sua experiência professoral do problema de lentidão no aprendizado dos alunos, pois muitos alunos têm tido dificuldade de entendê-la. Contudo a professora mostra a sua satisfação e alívio pelo contexto que advoga a seu favor com a afirmação de que *pior, na minha classe, já estão familiarizados com a língua*, ou seja, principalmente na sua turma, os alunos estão familiarizados com a língua portuguesa.

Portanto, ela primeiramente imprime o seu desejo de ver a turma com

mais crianças falando Português, mas a realidade a questiona, deixando-a sem tanta certeza apesar de desejar. Esse desejo está mergulhado na dúvida, e pede cumplicidade – *são poucas que não entendem, não é?*

No discurso transparece a não certeza do seu dizer, talvez porque conhece o seu meio e sabe que, na verdade, a sua experiência é permeada pelos contextos onde há muitas crianças falantes de línguas nacionais ou que não se expressam através da língua oficial com desinibição. Portanto, constata-se aqui o lugar da contradição: assume, não assume, mostrando segundo Mutti (2006, informação verbal)⁶, que está adiante de novas posições – (*não é?*) – uma incerteza negativa.

Efeito de Certeza da Abrangência da Língua Portuguesa em Todo Território

(2). *Ntekwase*: Pelo menos, sabe que eu posso falar essa língua; língua nacional..., mas há uma que é importante para poder comunicar...

Os jovens, em todo canto, eu acho que falam... Pelo menos, podem falar com dificuldades, mas para poder comunicar-se, conseguem. Yim.

(3). *Ntekwase*: Em qualquer canto, que for em Moçambique, é... Sabe que em cada 10 pessoas, sempre há de aparecer a pessoa que facilmente pode comunicar. Se não existisse uma língua de unidade nacional, eu acho que seria problema.

Ao enunciar que *pelo menos, sabe que eu posso falar essa língua; língua nacional..., mas há uma que é importante para poder comunicar*, a professora projeta a diferenciação entre falar e comunicar. Nisto, a professora imprime que se fala em língua nacional, mas comunica-se na língua portuguesa. Assim pensamos ser prudente penetrar nessa complexidade, fala e comunicação. Comumente, a fala está inserida na comunicação. A definição deste termo é muito complexa, dadas as diferentes noções desenvolvidas entre processos de filiação e negação. De acordo com Charaudeau e Maingueneau,

A comunicação é dada como uma espécie de resposta à grande questão da comunidade social e permitiria aos homens estabelecer relações que lhes dão a medida do que os diferencia e os assemelha, criando assim elos psicológicos e sociais. Suas relações não seriam apenas de conflito, luta e destruição, mas também de intercompreensão, de enriquecimento mútuo, de co-construção de saber e de valor (Charaudeau; Maingueneau, 2004 p. 103).

Entretanto, no domínio discursivo, os autores referem que a comunicação seria um jogo de espelhos, que envia àquele que quer se comunicar uma espécie de “imagem refletida”, de espelhamento em série, pois o que vale para a construção do sentido é “[...] a relação simbólica de troca (na qual) não há emissor nem receptor de um lado e de outro da mensagem, nem tampouco mensagem” (Baudrillard, 1972 apud Charaudeau; Maingueneau, 2004, p. 105). Ou seja, a comunicação seria apenas uma ilusão.

Nesta óptica, enunciar que – *mas há uma que é importante para poder comunicar*, faz-nos pensar que a fala (em línguas nacionais), está despida de complexidade e é habitada de um sistema vazio de algo de que a língua portuguesa é portadora – a comunicação.

Entre a dúvida e a certeza, a professora acha que *os jovens, em todo canto de Moçambique falam* a língua portuguesa. Entretanto, a dúvida persiste e ameniza a evidência, ou seja, *pelo menos, podem falar com dificuldades, mas para poder comunicar-se, conseguem*. Yim – reforça a sua posição. A professora sabe certamente que comunicar-se na língua oficial é mais difícil. Reconhece, provavelmente, o conflito, as dificuldades de unificar em uma só língua falantes de outras línguas.

Na verdade, a professora filia-se aos discursos oficiais a todo o momento e parece não refletir que esta homogeneidade linguística possa implicar o apagamento de si, sua cultura, seus valores.

O Sujeito-professor entre a Posição Tradicional e a Nova

Efeito de Superioridade do Falante de Português

(4). Djapisa: *Quanto às línguas nacionais em espaços públicos... nem todos conseguimos ir à escola...*

Se chegar num sítio público em que a maioria não fala a língua oficial portuguesa, acredito que as pessoas vêem aquela pessoa... como se fosse uma pessoa de outro mundo. Então, é sempre bom haver essa interação sim.

(5). Djapisa: *A língua nacional também é importante, visto que o nosso país ainda não está totalmente com muita gente alfabetizada... Então é preciso pra que eles também não se sintam reprimidos.*

A professora se distancia da sua língua materna e posiciona-se na elite, *nós e eles*, ou seja, *nós* que falamos a língua oficial do colonizador português e *eles*, os analfabetos que não sabem falar a *nossa* língua. Porém, redutoramente, diz que isso é uma questão de tempo, já que *o nosso país ainda não está totalmente com muita gente alfabetizada*.

A professora assume a posição de quem tolera, já que *o nosso país ainda não está totalmente com muita gente alfabetizada... Então é preciso* se introduzir a língua *pra que eles também não se sintam reprimidos*. A evidência do *eu* e *eles* desencadeia processos de diferenciação, ou seja, o parecer de duas coisas Hall (1997). De acordo com este autor, as pessoas que são de alguma forma significativamente diferentes da *maioria* [grifo meu] – *eles* em vez de *nós* – são frequentemente expostas a esta forma binária de representação. Parecem ser representados através de extremos binários intensamente opostos, polarizados – bom/ruim, civilizado/primitivo, feio/excessivamente atraente, desagradável

diferente/coativo por ser estranho e exótico (Hall, 1997), afinal vimos nele o tribalismo caracterizado nos discursos colonialistas e da modernidade em contraposição ao exótico, primitivo que só fala a língua de cão.

De acordo com Hall (1997), a diferença tem sido marcada. Entretanto, como é interpretada, é uma preocupação constante e recorrente na representação das pessoas racial e etnicamente diferentes da *maioria* da população. Lembra-se que em nosso caso a diferença é marcada através de processos binários contrastantes alfabetizado/analfabeto, falante de Português/falantes de línguas bantus (nacionais), tribal/sujeito integrado. Portanto entendemos que de fato se tratou de representação assente nas bases raciais e étnicas a partir da colonização e, portanto, prolongada depois no período pós-colonial, mas desta vez é evidenciado a partir da língua que orienta sentidos públicos e as vantagens que se tiram com essa apropriação. Larsen (2003) mostra que a dicotomia colonizador/nativo está dissimilada desde há muito tempo, pelo menos em um determinado nível; uma circunstância que parece ter dificultado uma discussão aberta e sem preconceitos, uma vez que uma outra interligada dicotomia, privilegiado/desprivilegiado em termos de acesso à língua/cultura/formação basicamente se tem mantido intacta (Larsen, 2003).

Cada imagem é lida em termos da sua questão mais ampla relativamente à pertença e à diferença cultural (Larsen, 2003) *eu* escolarizado e *eles* os não escolarizados.

Portanto, acompanhando os discursos oficiais que voltam a enfatizar as línguas nacionais, a professora refere que *a língua nacional também é importante, visto que o nosso país ainda não está totalmente com muita gente alfabetizada...* Está claro que se o país estivesse alfabetizado a importância destas línguas seria, talvez, discutida *provavelmente*.

Efeitos da Impossibilidade de as Línguas Nacionais Expressarem Sentidos Abstratos

Indagado se as línguas nacionais podem orientar o discurso científico, o sujeito professor responde:

(6). *Mundau*: É possível, mas no estágio em que nos... no estágio em que se encontram agora é possível com muita dificuldade primeiro, sobretudo as tecnologias é preciso códigos científicos. Existe a parte técnica da própria língua. Então, é muito difícil codificar. Não no sentido de que eles não podem. No sentido de que, pelo menos, elas foram trabalhadas até esse, sentido... pelo menos, há caso em que para designar certas peças e certos números recorrem-se à língua estrangeira... ainda não tem concedido um espaço para não só servir de explicar, usando empréstimo dos termos de outras línguas, mas ela mesmo servir como instrumento principal naquela atividade.

A língua é uma entidade viva que a cada momento se desenvolve de acordo com o ambiente espacial e temporal. Ela não é um dado adquirido e não existe

uma língua no mundo que surgiu pronta. Quase todas as línguas são frutos de interação entre si e com outras culturas. Essa interação contamina a ciência e tecnologia, modificando a vida dos sujeitos. Se formos reparar a língua Xichangana, por exemplo, encontraremos palavras de outras línguas africanas e europeias e seus falantes (de Xichangana), talvez, não deem conta desse empréstimo. Temos a título de exemplo as palavras *xipune*, palavra inglesa *spoon* – colher em português; *kesemusi* – festas – do inglês *kristmas*; *mubedo* – cama – do inglês *bed* e mais palavras que o leitor começará a rebuscar. Portanto, não existem e nem existiram códigos exclusivos de cientificidade para Xichangana, Xirhonga, Cisena, Emakhuwa. Estas línguas terão de incluir no seu léxico, palavras de outras línguas, isso quando houver interesse de pesquisa. O que pode acontecer é significá-las na pronúncia bantu de acordo com a constituição silábica própria, por exemplo, a palavra *book* é escrita e pronunciada *buku*; o nome Lourenço, são poucas pessoas que pronunciam no Português falado pelo nativo falante; para muitos é *Lorenço* e outros não alfabetizados no português é *rolenço*.

Os exemplos acima refletem esta questão.

O fato de se falar uma língua materna bantu não implica que ela não seja contaminada por outras línguas no meio científico e tecnológico, aliás, o português provém do latim vulgar, segundo Maria Mateus, falado no noroeste da península Ibérica, e foi modulado pela influência de certas características dos primitivos habitantes da região. De acordo com a autora, mais tarde recebeu larga contribuição do Árabe, sobretudo no campo do léxico e em algumas pronúncias particulares. E realça que como todas as línguas, o Português foi enriquecendo e mudando em contacto com outras línguas próximas e afastadas (Mateus, 2003).

Portanto, o professor não devia se indignar no *caso em que para designar certas peças e certos números recorrem-se à língua estrangeira...*, pois se trata de desenvolvimento normal das línguas nacionais. Este empréstimo não afeta a sintaxe das línguas bantu. Não é possível que as línguas nacionais, ou qualquer língua, *ela mesma, servir como instrumento principal naquela atividade*, ou seja, a língua integralmente Xichangana na produção dos sentidos, pois isso não existe, porque uma língua falada em uma comunidade, sociedade, ela não é morta. Segundo Mey (1998), a língua se relaciona com a sociedade porque ela é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo (Mey, 1998).

Considerações Finais

Nas análises, constatou-se que o fato de os sentidos públicos serem orientados através de uma língua estrangeira contribui para o agravamento das diferenças sociais.

A partir do pressuposto de que o sujeito, ao tomar a palavra, é afetado pela

opacidade da linguagem, dos sentidos pela história, constituído pela ideologia e pelo inconsciente, constatou-se, nos dizeres de professores, a persistência de posições identitárias que condizem com o conceito moderno de uma nação unificada através de uma língua comum, uma única cultura, um único valor.

Considera-se a urgência de contextualizar o sujeito-professor acerca da realidade que o circunda, de modo que este contribua na elevação da autoestima dos alunos/crianças. A realidade étnico-linguística e cultural de Moçambique não deve/deveria ser vista como empecilho ao desenvolvimento social e econômico; pelo contrário, deveria ser encarada como riqueza da (s) nação (ões) moçambicana (s) e contextualizá-la no atual cenário social e econômico, regional e mundial.

Observa-se a pertinência das políticas educacionais no sentido de acelerar o processo de ressignificação da língua portuguesa, ao encontro da realidade linguística dos moçambicanos.

Finalizando, concluímos que a aplicação de políticas linguísticas e educacionais, que caminhem paralelamente a uma ação docente contextualizada, pode auxiliar na ressignificação dos sentidos que permeiam as línguas nacionais e, conseqüentemente, contribuir no êxito do ensino bilíngue em curso no país.

Recebido em fevereiro de 2011 e aprovado em julho de 2011.

Notas

- 1 A dissertação, de minha autoria, tem o mesmo título deste artigo; remete ao Mestrado em Educação, concluído em março de 2007 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/UFRGS, como bolsista PEC/CAPES, sob a orientação da Dra. Regina Maria Varini Mutti.
- 2 NGUNGA, Armindo. Uso das Línguas Bantu. Debate na rádio Moçambique, 22 fev. 2008.
- 3 O multiculturalismo dentro de uma mesma fronteira é, nas palavras de Rosário (2001), o maior desafio à criação de mecanismos que podem conduzir à assunção de um conceito de democracia muito mais operativa, porque se fundamenta nos princípios de aceitação do outro da não exclusão, da horizontalidade (Rosário, 2001 p. 6).
- 4 Tais professores bacharéis somente frequentaram três anos do ensino superior, não tendo concluído o nível superior completo, que é a licenciatura, isso no anterior currículo do ensino superior.
- 5 MUTTI, Regina Varini. Análise do Discurso. Informações obtidas em aulas.
- 6 MUTTI, Regina Varini. Análise do Discurso. Informações obtidas em aulas.

Referências

- ALCALÁ, Carolina Rodríguez. A Língua Urbana: o Guarani no espaço público da cidade. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Cidade Atravessada**. Campinas: Pontes, 2001. P. 123-149.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras Incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- BOLOGNINI, Carmen Zink. A Língua Estrangeira como Refúgio. In: CORACINI, Maria J. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. P. 188-189.
- BRANDÃO, Helena N. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Editora CONTEXTO, 2004.
- CORACINI, Maria J. A Produção Textual em Sala de Aula e a Identidade do Autor. In: LEFFA, Vilson J.; PERREIRA, Aracy E. (Org.). **O Ensino da Leitura e Produção Textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. P. 69-78.
- CORACINI, Maria J. **Identidade e Discurso**. Campinas: Ed. Universitária Argos e Unicamp, 2003.
- ECKERT-HOFF, Beatriz. A Denegação como Possibilidade de “Captura” do não-um no Tecido do Dizer. In: CORACINI, Maria J. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. P. 285-302.
- FIRMINO, Gregório. A “**Questão Linguística**” na África Pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique. Maputo: Editora PROMÉDIA, 2002.
- GRIGOLETTO, Marisa. O Discurso do Livro Didático de Língua Inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, Maria J. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Ed. Universitária Argos e Unicamp, 2003. P. 351-382.
- HALL, Stuart. O Espetáculo do Outro. In: HALL, Stuart. **Representações**: representação cultural e significando práticas. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/The Open University, 1997. P. 2-73.
- INDURSKY, Freda. A Análise do Discurso e sua Inserção no Campo das Ciências da Linguagem. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n. 20, p. 7-21, dez. 1998.
- LARSEN, Ingemai. O Império Português Responde por Escrito ou estamos numa *Nice* – sobre a situação luso-africana na perspectiva dos estudos de pós-colonialismo. **Folha de Linguística e Literatura**, Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, n. 5, 2003.
- LERAY, Christian. A Língua como Vetor Identitário: o caso particular do gaulês na Bretanha. In: CORACINI, Maria J. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Ed. Universitária Argos e Unicamp, 2003. P. 119-136.
- LOPES, Armando Jorge. **A Batalha das Línguas**: perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.
- LOPES, Armando Jorge. O Pluralismo Linguístico é o mais Poderoso Veículo de Desenvolvimento. **Notícias**, Maputo, p. 2, fev. 2005. (entrevista)
- MASON, Rachel. As Políticas da Diferença na Arte Contemporânea. In: MASON, Rachel. **Por uma Arte-educação Multicultural**. Campinas: Mercado de Letras,

2001. P. 47-85.

MATEUS, Maria Helena Mira. Variação e Variedades: o caso do Português: o tempo e o espaço da língua portuguesa. **Folha de Linguística e Literatura**, Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, v. 4, n. 6, 2003.

MEY, Jacob L. Etnia, Identidade e Língua. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Ed. FAPESP; FAEP/Unicamp; Mercado de Letras, 1998. P. 69-88.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio**. Campinas: Ed. Pontes, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à Vista**. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Linguagem e seu Funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Editora Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A Identidade Linguística Escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. P. 203-212.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. "Moses au point et perspectives à propôs de l'analyse automatique du discours", *Langages*, n. 37, p. 7-79, 1975. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. P. 61-105.

PÊCHEUX, Michel. **Lê Role de la Memoire in Linguistique et Histoire**. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1981.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação Pós-crítica e Formação Docente. In: HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas dos S.; GARCIA, Maria Manuel A. (Org.). **Trabalho Docente**: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002. P. 255-280.

UYENO, Elzira Y. Determinações Identitárias do Bilinguismo: a eterna promessa da língua materna. In: CORACINI, Maria J. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Ed. Universitária Argos e Unicamp, 2003. P. 37-56.

Lourenço Eugénio Cossa possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007) e é doutorando na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, membro do GEARTE e professor de Desenho na Universidade Pedagógica – Moçambique.

E-mail: faysakho@yahoo.com