

Políticas linguísticas educacionais em contextos multilíngues africanos

Educational language policies in African multilingual contexts

Cristine Gorski Severo¹

Ezra Nhampoca²

RESUMO

O artigo discorre sobre o papel e a importância de políticas linguísticas educacionais críticas para fomentar práticas multilíngues que operem a favor da justiça social no contexto educacional africano, de forma geral, e moçambicano, de forma específica. Para tanto, nos filiamos ao campo das políticas linguísticas educacionais críticas, atentando para os sentidos de língua e as ideologias linguísticas circulantes nos discursos e práticas educacionais em contextos africanos multilíngues. Apresentamos e defendemos uma compreensão alargada, crítica e contextualizada de multilinguismo como condição para o exercício da “cidadania linguística”, em atenção à importância de um olhar situado para as práticas e ideologias linguísticas dos sujeitos. Trata-se, com isso: (i) de validar e reconhecer os atos linguísticos agentivos, criativos e participativos de sujeitos multilíngues no contexto africano; (ii) de reconhecer e validar epistemologias de língua baseadas na experiência multilíngue africana.

Palavras-chave: *Políticas linguísticas educacionais; Multilinguismos africanos; Cidadania linguística.*

ABSTRACT

The article discusses the role and importance of critical educational language policies to foster multilingual practices that work in favor of social justice in the African educational context, in general, and in Mozambique, in a specific way. In doing so, we explore the field of critical educational language policy, paying attention to the meanings of language and the role of language ideologies circulating in educational discourses and practices in multilingual African contexts. We present and defend a broad, critical, and contextualized understanding of multilingualism allied to the notion of “linguistic citizenship,” bearing in mind the importance of a situated perspective of language practices and language ideologies. Our discussion aims at: (i)

1 UFSC/CNPq

2 UEM

validating and recognizing the agentive, creative, and participatory linguistic acts of multilingual subjects in the African context; (ii) recognizing and validating language epistemologies based on the African multilingual experience.

Keywords: *Educational Language Policies; African Multilingualisms; Linguistic Citizenship.*

Introdução

31

Neste artigo, discutimos o papel e a importância de políticas linguísticas educacionais críticas para fomentar práticas multilíngues africanas que operam a favor da justiça social, com enfoque no contexto moçambicano. Para tanto, discorreremos sobre o campo das políticas linguísticas educacionais críticas, atentando para os sentidos de língua e as ideologias linguísticas circulantes nos discursos e nas práticas educacionais. Na sequência, atentamos para uma compreensão alargada, crítica e contextualizada de multilinguismo como condição para o exercício da “cidadania linguística”, uma noção que, diferentemente dos direitos linguísticos, reconhece a importância de um olhar situado para as práticas e ideologias linguísticas dos sujeitos, em atenção ao seu empenho diário por “agentividade, transformação e cidadania participante” (HEUGH; STROUD, 2019: p. 229). Trata-se, com isso, de validar e reconhecer os atos linguísticos agentivos, criativos e participativos dos sujeitos, especialmente no contexto educacional.

As políticas linguísticas educacionais compreendem um campo de saber que engloba uma série de abordagens, tais como: os estudos sociolinguísticos sobre usos linguísticos; as pesquisas psicolinguísticas sobre as condições

de aprendizagem; as pedagogias de linguagem em relação à investigação do ensino; e as pesquisas sobre avaliação e proficiência (MCCARTY; MAY, 2017; SPOLSKY, 2017). Defendemos uma abordagem crítica que seja capaz de abarcar as especificidades linguísticas, comunicativas e semióticas locais em diálogo com políticas de reconhecimento da pluralidade e de defesa da justiça social. Isso significa que o sentido de educação deve tanto lidar com as esferas/ propostas institucionalizadas, como ser contextualizado e fundamentado nas práticas de linguagem que fazem sentido para as pessoas envolvidas (FREIRE, 1996). Assim, atentamos para a importância da dimensão política, que considere as relações de poder que caracterizam a esfera escolar, a exemplo dos processos de institucionalização dos saberes; das hierarquias constituídas e tensionadas; das relações entre setores administrativos, docentes e discentes; da dinâmica escolar diária; e da relação da escola com a comunidade. Entendemos que as práticas e ideologias de linguagem perpassam, produzem, sustentam e/ou subvertem todos esses processos.

O capítulo se estrutura da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos uma discussão sobre as políticas linguísticas educacionais a partir de um enfoque crítico, atentando para a relação entre os conceitos de multilinguismo e de cidadania linguística; na sequência, exemplificamos nossa discussão atentando para o contexto educacional moçambicano, em diálogo com o contexto multilingue africano mais amplo. Defendemos uma abordagem que busque: (i) validar e reconhecer os atos linguísticos agentivos, criativos e participativos de sujeitos multilíngues no contexto africano; (ii) reconhecer e validar epistemologias de língua baseadas na experiência multilíngue africana.

1 Multilinguismo e cidadania linguística em contextos africanos

Neste artigo, abordamos a maneira como o conceito de cidadania linguística (HEUGH; STROUD, 2019) contribui para alargar o sentido de multilinguismo africano, e vice-versa, em que as práticas de linguagem são tidas como fluidas, dinâmicas e móveis, ao invés de estáticas e fixas. Entendemos que essa compreensão contribui para as políticas linguísticas educacionais ao reconhecer o papel criativo, agentivo e transformador dos sujeitos e de suas práticas de linguagem. No contexto do artigo, problematizamos uma série de representações sobre a diversidade linguística africana, tais como a ideia de que o excesso de línguas seria um problema a ser gerido (MAKONI; MEINHOF, 2004); ou, então, um “trunfo cultural”, o que muitas vezes alimenta uma retórica vazia que não contribui para convencer os sujeitos locais sobre a importância do multilinguismo (MAKONI; MEINHOF, 2020). Além disso, problematizamos as ideologias linguísticas (ABDELHAY et al., 2020) que reforçam certas visões de língua no contexto escolar, a exemplo da teoria de língua baseada em uma teoria do

letramento, criando a ideia de que para se ensinar uma língua é preciso que ela esteja sistematizada e tenha um registro escrito; ou de que uma teoria de linguagem seria sinônimo de teoria de letramento (MAKONI; MEINHOF, 2020; 2004).

Outras ideologias linguísticas que caracterizam o imaginário institucionalizado inclui os processos de oficialização de línguas, reforçando a ideia de uma língua padronizada como condição para o seu ensino, em detrimento do reconhecimento das práticas multilíngues que atravessam o dia a dia das pessoas. A ideologia da padronização foi amplamente influenciada pelo imaginário colonialista de língua, no embalo da cultura da língua padrão fortemente presente no mundo europeu (LÜPKE, 2020). Tal cultura reforça a visão de língua como unidades fechadas, nomeadas, contáveis e funcionalizadas (MAKONI; MEINHOF, 2004). A ideologia da padronização é fortemente absorvida pelo contexto escolar, reproduzindo visões de língua orientadas pelo letramento tomado como referência. Assim, cria-se uma hierarquia de valores, em que a língua escrita – geralmente a língua oficial, de origem europeia – passa a ter maior prestígio do que as práticas orais – geralmente as línguas nacionais ou locais, de origem africana. Defendemos a importância de reconhecermos o papel que as ideologias de letramento produziram na “invenção” das línguas africanas e no significado social atribuído às línguas. Consideramos relevante problematizar, ainda hoje, a ideologia da padronização, pois “Embora a África em geral continue a desafiar as noções do padrão na fala e na escrita, a ideia de padrão continua a dominar os debates ideológicos sobre a linguagem”³ (LÜPKE, 2020, p. 155).

Outras ideologias linguísticas reforçadas pelas instâncias governamentais e institucionais dos estados nacionais incluem a ideia de que as sociedades e as pessoas seriam naturalmente monolíngues, sendo que multilinguismo seria visto como um obstáculo para a mobilidade social, com exceção das línguas de prestígio, como o inglês; ou que certos níveis de proficiência nas línguas de prestígio seriam necessários para favorecer a mobilidade social dos sujeitos (BLOMMAERT, 2014). Isso inclui a ideologia da proficiência e de seus modos de medição e classificação. Importante lembrarmos que a proficiência em língua portuguesa foi um critério utilizado para definir quem era assimilado ou não no contexto colonial, a exemplo do Ato Colonial de 1930 (SEVERO; MAKONI 2015). Trata-se, portanto, de um instrumento de poder com efeitos sobre os processos identitários das pessoas, como as políticas de imigração e de acesso a espaços institucionalizados.

Compreendemos que a realidade africana multilíngue deve ser vista a partir de abordagens que sejam sensíveis à complexidade local, evitando aplicar teorias e perspectivas monolíngues para definir o

3 “Although Africa by and large continues to defy notions of the standard in speaking and writing, the standard continues to dominate ideological debates on language.”

multilinguismo, como se o multilinguismo compreendesse um somatório de monolinguismos. Diferentemente, trata-se de considerar a maneira como sociolinguistas africanos “têm chamado a atenção para a inaplicabilidade das noções de línguas discretas e de padrão para ambientes multilíngues complexos africanos, demandando o desenvolvimento de novos modelos sociolinguísticos capazes de capturar o multilinguismo fluido”⁴ (LÜPKE, 2020, p. 139). Esses novos modelos, situados e engajados com a realidade linguística local, incluem os conceitos de multilinguismos do Sul Global (PENNYCOOK; MAKONI, 2021) e de descolonização do multilinguismo em África (NDHLOVU; MAKALELA, 2021), que reivindicam um olhar crítico para temas como ensino de língua materna, educação bilíngue e políticas educacionais multilíngues. A crítica colonial é relevante, pois é preciso problematizar as heranças das ideologias linguísticas educacionais que articularam e aproximaram letramento, evangelização, teoria de linguagem e modelos de ensino-pregação. No contexto colonial, “escolas que ensinavam inglês também ensinavam alfabetização e cristianismo, então o envolvimento ‘forçado’ com um levou a um envolvimento com o outro, um envolvimento reforçado pelo duplo *status* de professor como pregador”⁵ (MAKONI; MEINHOF, 2020: 167).

Em sintonia com sociolinguistas africanos críticos, defendemos que o bilinguismo não se resume à soma de línguas separadas e hierarquizadas, seguindo um modelo objetivante/coisificante de língua, mas compreende um repertório complexo. Além disso, o que entendemos por bilinguismo no contexto escolar não deve abarcar apenas a relação entre língua europeia e língua africana, mas incluir a relação entre as línguas africanas no contexto africano (MAKONI; MEINHOF, 2020). Defendemos uma visão de multilinguismo que considere as seguintes premissas: as pessoas utilizam recursos em suas práticas de linguagem, e não línguas; alguns desses recursos são ideologicamente marcados, caracterizando o que seria o “inglês” ou “português”; a indexação de valores normativos tem relação com o modo como certos recursos passam a integrar registros, gêneros e estilos considerados norma; as línguas são construções simbólicas e não realidades objetivas; e os recursos disponíveis para as pessoas constituem o repertório comunicativo, que se caracteriza por elementos linguísticos, semióticos e socioculturais (BLOMMAERT, 2014; SEVERO, 2015).

Expandindo a noção de recursos linguísticos, compreendemos que não se trata de entidades prévias compartilhadas por uma comunidade ou de recortes cognitivos internalizados, mas se trata de um tipo de

4 “have drawn attention to the inapplicability of the notion of discrete languages and of the standard to African complex multilingual settings, and have asked for the development of new sociolinguistic models better apt at capturing fluid multilingualism.”

5 “schools that taught English also taught literacy and Christianity, so ‘perforce’ engagement with one led to an engagement with the other, an engagement reinforced by the dual status of teacher as preachers”.

montagem semiótica (*semiotic assemblage*), que “inscreve os repertórios em relações dinâmicas entre objetos, lugares e recursos linguísticos, uma propriedade emergente derivada das interações entre pessoas, artefatos e espaço”⁶ (PENNYCOOK, 2017, p. 279). Isso significa considerar que o que entendemos como línguas não são realidades prévias, mas produto de práticas sociais complexas.

Trata-se, assim, de questionar o modelo de ensino de língua materna pautado em uma visão padronizada de língua, que reforça a ideologia de que o desenvolvimento tem relação como a padronização (LÜPKE, 2020). Entendemos que a construção de uma realidade escolar justa deve lidar com essas ideologias e as heranças coloniais que contribuíram não apenas para definir/inventar línguas africanas, como para hierarquizar as línguas e seus significados sociais. Embora a validação das práticas multilíngues seja um desafio educacional e institucional, pois tensiona aquelas ideologias, consideramos que tais práticas têm sido cada vez mais validadas e legitimadas nos contextos escolares africanos, a exemplo da ampla presença da translíngua em salas de aula de cursos superiores na África do Sul (LÜPKE, 2020; MAKALELA, 2015) e em Moçambique, como veremos a seguir.

Tais revisões teóricas e problematizações trazem desafios para as políticas linguísticas educacionais, pois tensionam as ideologias linguísticas que sustentam ideais padronizantes e objetificantes de língua. Trata-se de refletir sobre o que significa ensinar e aprender línguas em contextos complexos que envolvem não apenas práticas multilíngues, mas, também, representações de língua que ainda reverberam heranças coloniais. O desafio que trazemos é que as políticas linguísticas educacionais estejam engajadas com a promoção da cidadania linguística.

2 O contexto educacional moçambicano em tela

Moçambique, assim como tantos outros países africanos, caracteriza-se por um cenário multilíngue. Embora reconheçamos os vários estudos já realizados sobre o multilinguismo moçambicano e o ensino bilíngue (PATEL, 2018; NGUNGA; FAQUIR, 2012; SITOE, 2014; NHAMPOCA, 2015; CHIMBUTANE, 2011), nosso foco, neste artigo, é abordar a importância de uma visão africana de multilinguismo como condição para a construção de políticas linguísticas educacionais comprometidas com a cidadania linguística.

⁶ “relocates repertoires in the dynamic relations among objects, places and linguistic resources, an emergent property deriving from the interactions between people, artefacts and space”

Sobre o cenário sociolinguístico de Moçambique, algumas das principais línguas bantu faladas são: Cibalke, Cicopi, Cimanyika, Cindau, Cinyanja, Cinyungwe, Cisena, Citshwa, Ciyaawo, Echuwabo, Ekoti, Elomwe, Emakhuwa, Gitonga, Mwani, Tewe, Ximakonde⁷, Xichangana, Xishona e Xizhonga⁸. Na capital Maputo, fala-se, predominantemente, o Xichangana e o Xizronga. Conforme estatísticas atualizadas, as línguas maternas bantu mais faladas em Moçambique são Emakhuwa e Xichangana, sendo que o português é a língua materna de apenas 16% de falantes (censo de 2017); a língua portuguesa é predominante nos meios de comunicação oficiais e produções midiáticas⁹. Sabemos, contudo, que as estatísticas linguísticas não dão conta da realidade linguística em Moçambique. É possível, por exemplo, que os números variem para mais ou menos. Partindo do argumento de Makoni (2018), argumentamos a favor de que os estudos quantitativos sobre as línguas em Moçambique possam ser alargados, repensados e refeitos, numa perspectiva africana, para entender melhor a dinâmica sociolinguística desse país.

Em contextos multilingues, o modelo de ensino de línguas é, muitas vezes, orientado por ideologias monolingues e representações universais de escolarização. Diferentemente, defendemos que o ensino escolar, sobretudo em sociedades africanas, deve considerar que a formação do indivíduo se inicia em casa, na família e na comunidade, contextos em que, muitas vezes, a língua portuguesa não está presente. Sabemos que a relação comunidade-escola é fundamental para os processos educativos, especialmente diante de um contexto em que a educação africana compreende uma relação dos mais novos com os mais velhos (MAKONI; MEINHOF, 2004). Essa compreensão de educação deve ser levada em conta quando consideramos as políticas linguísticas educacionais, em atenção às representações compartilhadas pelas comunidades sobre o que significa aprender e ensinar. Neste contexto, é legítimo indagar: “Como falar de educação e formação continuada, se o sistema educacional é incapaz de dar continuidade ao que o sujeito aprendeu, absorveu e viveu antes de chegar à formação continuada?” (NHAMPOCA, comunicação oral, 2021)¹⁰.

7 No quarto Seminário de harmonização das línguas moçambicanas, realizado em 2018, decidiu-se que o som fricativo alveopalatal, que antes era grafado com <sh>, passaria a escrever-se com <x>, harmonizando-se assim com a escrita deste som na maioria das línguas. Moçambicanas e já aparece assim grafado no quarto relatório, em preparação.

8 No quarto Seminário de Padronização das línguas Moçambicanas “decidiu-se que o grafema <rh> passa a escrever-se <xr>. Assim, por exemplo, *xirhonga* passa a escrever-se *xizronga*, *kutirha* passa a escrever-se *kutizra* ‘trabalhar’. Também foi decidido que os grafemas <dr> e <tr> passam a escrever-se <dzt> e <tsr>, respectivamente. Assim, por exemplo, *kudondra* passa a escrever-se *kudondztza* ‘estudar’ e *kutrala* passa a escrever-se *kutsrala* ‘escrever’” (NGUNGA et al., 2012).

9 Informações atualizadas disponíveis em: <http://www.ine.gov.mz/estatisticas/estatisticas-sectoriais/cultura/estatisticas-da-cultura-2020.pdf/view>. Acesso em: 18 março de 2022.

10 Evento online “Diálogos Internacionais sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas” (Pós-Graduação em Letras UFPR). Disponível em: <https://www.ine.gov.mz/estatisticas/estatisticas-sectoriais/cultura/estatisticas-da-cultura-2020.pdf/view>.

Embora o multilinguismo em Moçambique envolva uma complexidade de repertórios comunicativos que integram recursos linguísticos, semióticos e socioculturais (BLOMMAERT, 2014), os multilinguismos moçambicanos têm sido abordados de diferentes maneiras, envolvendo as relações entre as seguintes “línguas nomeadas”: português e uma língua bantu moçambicana; português e várias língua(s) bantu moçambicanas; várias línguas bantu moçambicanas; português, língua(s) bantu moçambicanas e outra(s) língua(s) africana(s); português, língua(s) bantu moçambicanas, outra(s) língua(s) africana(s) e língua(s) europeia(s) estrangeira(s). Embora nosso enfoque não seja reproduzir tipologias, esse exemplo ilustra como as relações entre as línguas africanas podem ser complexas e, muitas vezes, não são consideradas na chave do que conta como “educação bilíngue”. Tais relações, inclusive, são preponderantes no cenário sociolinguístico africano (LUCKO, et al., 2003).

Ao nomearmos a diversidade linguística moçambicana, atentamos para como as políticas educacionais bilíngues devem transcender uma perspectiva de pareamento português-língua nacional, aos moldes do bilinguismo aditivo, em que supostamente não haveria uma perda valorativa da língua materna em relação à L2 (MEGALE, 2005). Tal modelo aborda as línguas a partir de uma perspectiva objetificante e cognitiva, como se as práticas linguísticas não resultassem de processos históricos e sociais de comunicação e socialização. Além disso, é preciso considerar que o significado de língua materna no contexto heteroglótico africano é delicado, sendo que o modelo aditivo, geralmente, reforça a ideia de que a língua materna tem utilidade na medida em que é utilizada como trampolim para aprendizagem da língua de prestígio (MAKONI; MAKONI, 2009). A educação bilíngue implica reconhecer a natureza hibridizada e misturada dos recursos linguísticos que caracterizam as línguas. Colocar cada retalho linguístico na caixinha das línguas nomeadas, seguindo modelos de padronização previamente e politicamente estabelecidos, apaga a dimensão histórica e comunicativa das práticas de linguagem.

Além do conceito de educação bilíngue, é preciso considerar um sentido mais amplo de educação, fundado no modo de vida das comunidades e dos contextos africanos. Para tanto, compreender as relações de poder entre as instâncias governamentais, a gestão escolar, o papel de docentes e os/as discentes é fundamental. Tais relações são perpassadas tanto por diretrizes legais que orientam o ensino bilíngue em Moçambique, como pelas expectativas e práticas existentes no cotidiano escolar. A título de exemplo jurídico-político, mencionamos a Lei 18/2018 de 28 de dezembro, que preconiza que o ensino primário no país ocorre em duas modalidades (monolíngue e bilíngue), como forma de garantir a equidade no acesso, a participação e a retenção escolar das crianças moçambicanas no sistema educacional. Assim, com esta lei, o ensino

bilingue tornou-se oficial e legal no país, o que sinaliza para a importância e urgência de expandirmos nossa compreensão de educação bilíngue a partir de dois eixos interligados: dos sentidos de educação/ensinar/aprender línguas, e dos sentidos de bilinguismo/multilinguismo. Assim, embora essa lei seja, efetivamente, um importante passo em direção ao reconhecimento do valor do multilinguismo no processo de ensino e de formação, compreendemos que é necessário que os professores, especialmente aqueles atuantes no ensino primário, sejam preparados para atuar com responsabilidade.

Assim, reconhecemos a importância das políticas de formação de professores, como o curso de Licenciatura em Ensino de Línguas Bantu da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em Moçambique, que foi criado tendo em conta o contexto multilingue de Moçambique¹¹. Os seus idealizadores defenderam que não fazia sentido que a UEM lecionasse e formasse quadros docentes em inglês, francês e outras línguas, desconsiderando as línguas moçambicanas. A partir de uma mobilização de pesquisadores, gestores e discentes, o curso iniciou em 2005 com o principal objetivo de formar profissionais nas línguas bantu moçambicanas, para as áreas de ensino e tradução. Atualmente, os graduados deste curso, juntamente com alguns professores formados nos Institutos de Formação de Professores, asseguram a formação de professores para o ensino bilíngue. Paralelamente, os graduados do curso de licenciatura em Ensino de Línguas Bantu atuam na tradução do português para as línguas moçambicanas, e vice-versa. Tais profissionais foram requisitados nos últimos anos, sobretudo para o trabalho social nas comunidades moçambicanas e ensino bilíngue; outro exemplo inclui a atuação desses profissionais na tradução de informações técnicas sobre a covid-19 para as línguas moçambicanas (SEVERO; NHAMPOCA, 2021).

As salas de aulas do Curso de Licenciatura em Ensino de Línguas Bantu são um exemplo de prática de formação multilingue no nível superior. Todas as turmas recebem estudantes oriundos de várias províncias do país, uma vez que o curso contempla as seguintes 19 línguas: cibalke, cicopi, cindau, cimanyika, cinyanja, cinyungwe, cisena, citshwa, ciutee, ciyaawo, echuwabo, ekoti, elomwe, emakhuwa gitonga, kimwani, shimakonde xichangana e xizronga. A confluência dessas 19 línguas moçambicanas, além do português, em uma sala de aula, adicionada à forma como as aulas são lecionadas (valorizando os saberes dos alunos e das suas comunidades), cria condições para um espaço multilingue de aprendizagem e ensino. Enquanto os/as estudantes aprendem os conteúdos relacionados à linguística bantu, os professores aprendem sobre as vivências linguísticas e culturais dos alunos. Trata-se de considerar o modo como saberes locais e experienciais podem

11 As informações sobre a criação do curso de Licenciatura em Ensino de Línguas Bantu da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em Moçambique partem da experiência pessoal de Ezra Nhampoca (UEM) em diálogo com seus colegas de trabalho, como o professor catedrático Bento Siteo.

contribuir para a formulação de abordagens de ensino de língua, em paralelo com as contribuições sociolinguísticas e psicolinguísticas. Essa abordagem multilíngue e multicultural busca validar a prática de uma linguística humana em que os sujeitos envolvidos são tidos como primordiais para a produção de conhecimento (MAKONI, 2018). Trata-se de um contexto de abertura à pluriversalidade e ao diálogo, contribuindo para a validação das várias epistemologias, não havendo, nesse sentido, conhecimento linguístico sem a práticas de atores sociais (SOUSA SANTOS, 2009), seja formal ou informalmente.

A importância dos saberes locais para a construção de propostas contextualizadas de ensino e aprendizagem no contexto africano pode ser exemplificada pelo modo como a cultura popular africana e do lazer pode contribuir para essas práticas, ao aproximar as relações entre trabalho e brincadeira, imitação e criatividade, novidade e experiência, e pertencimento a múltiplas comunidades em oposição a uma única (MAKONI; MAKONI, 2020). Esses elementos podem favorecer uma vivência em sala de aula que contribui para os desafios contemporâneos nos contextos africanos, pois valoriza e reconhece o modo como jovens têm produzido e inovado no campo da cultura popular e do lazer: “A capacidade de usar de maneira nova o material a que os jovens são expostos é característica da extroversão da África [...] essa extroversão e imitação criativa deve formar um dos princípios-chave da educação africana”¹² (MAKONI; MAKONI, 2020).

Outro exemplo de relação entre saberes locais e noções de língua é o conceito de translanguagem ubuntu (*ubuntu translanguaging*, MAKALELA, 2016), que inscreve o sistema de valores ubuntu – calcado na premissa *eu sou porque nós somos; nós somos porque eu sou* – no modo como as práticas de linguagem são produzidas e compreendidas:

Uma língua é porque outra língua é. Nesse sentido, as línguas são uma representação da lógica cultural do ser humano e, portanto, são inseparáveis da alma de seus falantes. Nesta perspectiva, a dotação das línguas africanas com o Ubuntu permite processos difusos e simultâneos de interrupção da ordem e de recriação das novidades¹³ (MAKALELA, 2016, p. 191-192)

12 “The capacity to use in novel ways the material that the youths are exposed to is characteristic of Africa’s extraversion [...] it is this extraversion and creative imitation that should form on of the key principles of African education”

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

Esses exemplos revelam que as políticas linguísticas educacionais não podem ser reduzidas a um eixo topo-down de regra-obediência, mas deve levar em conta a agentividade e criatividade de docentes e discentes no modo como as práticas de ensino e aprendizagem agenciam e mobilizam repertórios linguísticos e semióticos complexos, instaurando espaços multilíngues e multimodais de aprendizagem. Além disso, no âmbito do ensino superior, importante estramos atenta/os às perspectivas críticas que abordam o papel das línguas no ensino superior, especialmente no contexto so Sul Global. A esse respeito Makoni et al. (2022) propõem que uma visão decolonial do ensino superior deve estar calcada em relações de solidariedade e troca que tensionem as práticas hegemônicas, individualistas, neoliberais, patriarcais e racistas inscritas nos processos de produção e circulação dos conhecimentos. Essa perspectiva inclui o “compromisso da universidade – considerada de domínio público – em ampliar o acesso de diferentes comunidades e pessoas ao ensino superior. Também inclui a criação e continuação do diálogo e engajamento com comunidades e sociedades locais e transglobais”¹⁴ (MAKONI et al., 2022, p. 2).

Considerações finais

Neste artigo, abordamos a importância de uma reflexão crítica e contextualiza sobre os sentidos de língua/multilinguismo e de ensino/aprendizagem de línguas no contexto africano, de forma geral, e moçambicano, de forma específica. Entedemos que a definição de multilinguismo a partir de uma perspectiva localmente orientada é central para as políticas linguísticas educacionais, pois ela aciona uma série de outros elementos, como a relação entre língua e saberes/práticas locais; a relação entre as práticas de aprendizagem de línguas, a esfera escolar, a comunidade e a família; a relação entre as legislações e as interpretações feitas pelos agentes da educação no contexto local; as políticas de formação de professores de língua materna; o próprio sentido de educação bilíngue e de bilinguismo. Defendemos que as teorias de linguagem no contexto africano devem ser sensíveis ao modo como as línguas funcionam e são teorizadas nesse contexto. Assim, defendemos uma concepção de língua e de ensino e aprendizagem de línguas que seja sensível às práticas sociais. Isso significa que as línguas são formas de ação social e recursos simbólicos comunicativos, linguísticos e semióticos que são apropriados, ressignificados e performatizados pelos sujeitos.

14 “commitment of the university—regarded as a public domain—to increasing the access of different communities and people in higher education. It also includes the creation and continuation of dialogue and engagement with both local and transglobal communities and societies”.

SEVERO, C. G.;
NHAMPOCA, E.

*Políticas
linguísticas
educacionais
em contextos
multilíngues
africanos*

Por fim, nossa discussão sobre políticas linguísticas educacionais em contextos africanos defende uma abordagem que compreende os multilinguismos africanos e as experiências de ensino e aprendizagem de línguas a partir de um olhar decolonial e contextualizado (NDHLOVY; MAKALELA, 2021; PENNYCOOK; MAKONI, 2020). Defendemos que tal olhar localmente sensível é condição para a contínua construção da cidadania linguística (STROUD, KERFOOT, 2020) como elemento norteador de uma política linguística educacional crítica e decolonial. Nessa perspectiva, os multilinguismos africanos operam como chaves epistemológicas que compreendem: atos de linguagem de vozes marginais que atuam como agência criativa e transformadora; maneiras de ver, estar e compreender o mundo; e modalidades linguísticas, comunicativas e semióticas de convivência, colaboração, inovação, luta e resistência. Ao invés de políticas educacionais que operam reproduzindo orientações normatizadoras que conservam uma sociedade desigual e excludente, nos engajamos com formas alternativas de educação que contribuem para a descolonização da mente (NDHLOVY; MAKALELA, 2021).

Referências

ABDELHAY, A.; MAKONI, S.; SEVERO, C. (Orgs.). *Language Planning and Policy: Ideologies, Ethnicities, and Semiotic Spaces of Power*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2020.

BLOMMAERT, J. Language: The great diversifier. In: VERTOVEC, S. (ed.). *Routledge International Handbook of Diversity Studies*. New York: Routledge, 2014. P. 83-90.

CHIMBUTANE, F. *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Clevedon: Avon: Multilingual Matters, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HEUGH, K.; STROUD, C. Multilingualism in South African Education: A Southern Perspective. In: HICKEY, R. (ed.). *English in Multilingual South Africa: The Linguistics of Contact and Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 216-238

LUCKO, P.; PETER, L.; WOLF, H-G. *Studies in African Varieties of English*. Bern: Peter Lang, 2003

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

MAKALELA, L. Moving out of linguistic boxes: The effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education*, v. 29, n. 3, p. 200–217, 2015.

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

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

MAKONI, S.; MEINHOF, U. An argument for ethno-language studies in Africa. In: MAKONI, S. *Linguistic ideologies, sociolinguistic myths and discourse strategies in Africa*. Hong Kong: IAISLC, 2020.

SEVERO, C. G.;
NHAMPOCA, E.

*Políticas
linguísticas
educacionais
em contextos
multilíngues
africanos*

MAKONI, S.; MAKONI, B. English and education in anglophone Africa: Historical and current realities. In: WONG, M. S; CANAGARAJAH, S. (eds.). *Christian and Critical English Language Educators in Dialogue*. London: Routledge, 2009.

MAKONI, S.; MAKONI, B. 'I am starving with no hope to survive': Southern african perspectives on pedagogies of globalization. In: MAKONI, S. *African Applied Linguistics: selected papers*, vol. 2. Hong Kong: IASLC, 2020. p. 239-258.

MAKONI, S.. Da linguística humana ao sistema 'd' e às ordens espontâneas: uma abordagem à emergência das línguas indígenas africanas. Trad. Alexandre Cohn da Silveira. *Revista da Abralín*, v. 17, n. 2, p.376-419, 2018.

MAKONI, S.; SEVERO, C. G.; ABDELHAY, A.; KAIPER-MARQUEZ, A. (orgs.). *The Languageing of Higher Education in the Global South: De-Colonizing the Language of Scholarship and Pedagogy*. New York: Routledge, 2022.

MCCARTY, T.; MAY, S. *Language Policy and Political Issues in Education*. New York: Springer International Publishing, 2017.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 3, n. 5, p. 1-13, agosto de 2005.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique, (16 de Novembro de 2004), artigos 09/10, dispõem sobre línguas nacionais e língua oficial. Disponível em: <http://www.mozambique.mz/pdf/constituicao>. Acesso em: 10 março 2022.

MOÇAMBIQUE, Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). *Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue (2020-2029)*. Maputo: MINEDH. 2019.

MOÇAMBIQUE, Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Lei 18/2018 (de 18 de Dezembro de 2018, estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique). Disponível em: https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-n%C2%BA-18-2018-28-Dezembro_-SNE.pdf. Acesso em: 10 março 2022.

NHAMPOCA, E. Ensino bilingue em Moçambique: introdução e percursos. *Working Papers em Linguística*, v.16, n. 2, p. 82-100, ago/dez 2015.

NDHLOVY, F.; MAKALELA, L. *Decolonising Multilingualism in Africa*. Bristol: Multilingual Matters, 2021.

NGUNGA, A.; FAQUIR, O. Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas. Relatório do III Seminário. Maputo: Centro de Estudos africanos, 2012. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/laliafro/PDF/Ngunga,%20Armando%20Padronizacao%20ortografica%20-%203nd%20correcao.pdf>. Acesso: 18 março 2022.

SPOLSKY, B. Language Policy in Education: Practices, Ideology, and Management. In: MCCARTY, T.; MAY, S. (eds.). *Language Policy and Political Issues in Education*. New York: Springer International Publishing, 2017. p. 1-12.

PATEL, S. A. O Letramento na Formação de Formadores em Moçambique: O Caso da Educação Bilingue. *Línguas & Letras*, v. 19, n. 44, p.183-198, 2018.

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

PENNYCOOK, A. Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism*, v. 14, n. 3, p. 269-282, 2017.

SANTOS, B. e MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul* (orgs.). Coimbra: Almedina, 2009.

SEVERO, C. G. Unesco e a educação multilíngue: revisões e problematizações. *Travessias Interativas*, v. 10, p. 295-312, 2021.

SEVERO, C. Línguas e Estados nacionais: Problematizações históricas e implicações. In: SEVERO, C. ; SITOE, B.; PEDRO, J. *Estão as línguas nacionais em perigo?* Lisboa: Escolar Editora, 2014. p. 9-36.

SEVERO, C. G.; MAKONI, S. Políticas Linguísticas *Brasil-África: Por uma perspectiva crítica*. Florianópolis: Insular, 2015.

SEVERO, C. G.; NHAMPOCA, E. C. Políticas linguísticas e a ética do cuidado. *Fórum Linguístico*, v. 18, p. 6797-6810, 2021.

SITOE, B. Línguas e Estados nacionais: Problematizações históricas e implicações. In: SEVERO, C. ; SITOE, B.; PEDRO, J. *Estão as línguas nacionais em perigo?* Lisboa: Escolar Editora, 2014. p. 37-75.

STROUD, C; KERFOOT, C. Decolonizing Higher Education: Multilingualism, Linguistic Citizenship and Epistemic Justice. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, v. 265, p. 2-21, 2020.